

Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der Gedenkstättenpädagogik als Teil historisch-politischer Bildung

von Matthias Heyl

Gedenkstätten mit zeitgeschichtlichem Fokus sind in der Regel Orte, an denen wir mit *Emotionen* und *Kontroversen*, zuweilen sogar in der *Kombination hoch emotional ausgetragener Kontroversen*, konfrontiert werden. Das klingt zu Beginn dieses Berlin-Brandenburgischen Forums für zeitgeschichtliche Bildung am Ort der *Gedenk- und Begegnungsstätte Leistikowstraße Potsdam* fast wie eine Binsenweisheit, waren doch Gestaltung und Eröffnung dieser Einrichtung von heftigen Kontroversen begleitet.

Dass Gedenkstätten Kontroversen hervorrufen, war lange keine Selbstverständlichkeit, hat sich die Bedeutung des Begriffes der Gedenkstätte in der deutschen Öffentlichkeit doch seit 1945 massiv gewandelt. In der Regel haben wir heute in unserer Alltagswahrnehmung Orte vor Augen, die meist auf historische, politisch begründete Gewalt-, Verbrechen- und Unrechtserfahrungen verweisen. Dass diese Eindeutigkeit keineswegs selbstverständlich ist, darauf verweist Jan-Philipp Reemtsma, wenn er betont, dass etwa die KZ-Gedenkstätten zuallererst als Gedenkort für die Überlebenden und ihre Nachkommen und als „Orte der Dokumentation zu Beweis Zwecken“ dienten, und sich damit von „Erinnerungsorte[n] anderer Art“ abheben. Reemtsma nennt Kriegsgräberstätten und Kriegerdenkmäler, die vor 1945 das Bild des Gedenkortes viel mehr bestimmten: „Auch sie sind Orte, an denen sich Hinterbliebene versammeln können. Auch das würde aufhören, wenn die besonderen Namen, die auf dem Denkmal goldunterlegt eingegraben sind, niemandem mehr etwas sagen. Aber das Denkmal selber soll dem Ort noch weiterhin etwas sagen; vielleicht, dass eine künftige Generation im Kriegsfall ebenso leichten Herzens ins Feld ziehen möge, wie das von den Gefallenen behauptet wird. Oder auch nur, dass sie versichert sein sollen, dass auch ihrer einst gedacht werden wird. Jedenfalls dient das Denkmal zur Sinnstiftung vor Ort.“¹ Während Gedenkstätten in der heutigen deutschen Wahrnehmung meist auf eine negative Geschichte rekurrieren, war das Bild der affirmativen Gedenkort und -stätten, die einem positiven Beispiel und Vorbild ein sinnstiftendes Denkmal setzten, vordem maßgeblicher. Aber selbst die alten Soldatenfriedhöfe führen uns – ihrer ursprünglichen Intention zuwider – in unserer heutigen Wahrnehmung weniger den Pathos heroischer Vorbilder vor Augen, als vielmehr das Elend des Krieges. Wenn man weiß, dass dieser eklatante Perspektivwandel in relativ überschaubarer Zeit stattgefunden hat, darf man sich auch ein wenig fürchten, weil sich derlei nicht immer nur zum Guten ändert.

Zur Verdeutlichung ein Beispiel, an dem sich beide Gedenkstattentypen auf verstörende Weise begegnen: Im mecklenburgischen Wöbbelin zwischen Ludwigslust und Schwerin wurde der 1813 bei einem Gefecht gefallene Dichter Theodor Körner bestattet, der sich als patriotischer Kämpfer gegen die napoleonische Besetzung dem »Lützowschen Freikorps« angeschlossen hatte. Das Grabdenkmal, nach Plänen des Architekten Gottlob Friedrich Thormeyer errichtet und 1814 auf dem Friedhof feierlich eingeweiht, „entwickelte sich schon kurz nach dessen Tod zur national-patriotischen Gedenkstätte“. 1938 wurde die „Theodor-Körner-Gedenkstätte“ zu einer „nationalsozialistischen Weihestätte“ umgestaltet. In den letzten Monaten des Zweiten Weltkrieges errichtete die SS in unmittelbarer Nähe zur Stadt Ludwigslust ein Außenlager des Hamburger Konzentrationslagers Neuengamme, das KZ Wöbbelin. Nach der Befreiung des Lagers durch amerikanische Truppen wurden Opfer dieses Lagers im Umfeld der Körner-Gedenkstätte beigesetzt, 1965 erfolgte die Widmung als Gedenkstätte für die dort beigesetzten KZ-Häftlinge.²

Wie reflektiert nun die heutige Gedenkstätte dieses Amalgam zweier Gedenkanlässe an einem Ort? Auf der Website der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin heißt es recht lapidar heute: „Das Gebäude der Mahn- und Gedenkstätten wurde zur Ehrung Theodor Körners errichtet. Der patriotische Poet ist am 26. August 1813 während eines Gefechtes in den Napoleonischen Befreiungskriegen tödlich verwundet worden. Seit 1965 wird hier auch dem

¹ vgl. Jan Philipp Reemtsma, *Wozu Gedenkstätten?* In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE 25-26/2010, S. 3-9, hier:

² vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/W%C3%B6bbelin> [zuletzt geprüft: 23. Mai 2012].

Schicksal derer gedacht, die am Ende des 2. Weltkrieges in dem Konzentrationslager nahe Wöbbelin zu Tode kamen. Auf dem Gelände, wo Theodor Körner zu Grabe gebettet wurde, sind auch etwa hundertsechzig von den mehr als eintausend Toten des KZ-Auffanglagers bei Wöbbelin begraben.³ Während das affirmative Körner-Gedenken – je nach Zeit und Deutung – patriotische, nationalistische oder chauvinistische Verehrung, Pathos (als besondere, gesteigerte und weihevoll gerahmte Form der Emotionalität) und Bereitschaft, seinem Beispiel zu folgen, aufrufen sollte, konfrontieren die Gräber der Opfer des KZ Wöbbelin die Besucher/innen mit dem Factum der nationalsozialistischen Massenverbrechen. Ich bin kein Kenner der Geschichte *dieses* Gedenkortes, um nun *genau* beschreiben zu können, welches Bild die Gedenkstätte in der DDR auf diesen Ort projiziert hat – es gibt eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass auch dort der Bezug auf das KZ als historische Negativfolie offensiv mit dem Bild des heroischen, letztlich siegreichen antifaschistischen, kommunistischen Widerstands ins Positive gewendet wurde.

Für andere Orte weiß ich zu beschreiben, wie in der DDR versucht wurde, den KZ-Gedenkstätten auch ein affirmatives Pathos beizugeben – etwa mit dem Epitaph von Anna Seghers am Eingang der 1959 eingeweihten »Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück«, wo es über die im Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück inhaftierten Frauen appellativ heißt: »SIE SIND UNSER ALLER MÜTTER UND SCHWESTERN. IHR KÖNNTET HEUTE WEDER FREI LERNEN NOCH SPIELEN, JA IHR WÄRET VIELLEICHT GAR NICHT GEBOREN, WENN SOLCHE FRAUEN NICHT IHREN ZARTEN, SCHMÄCHTIGEN KÖRPER WIE STÄHLERNE SCHUTZSCHILDER DURCH DIE GANZE ZEIT DES FASCHISTISCHEN TERRORS VOR EUCH UND EURE ZUKUNFT GESTELLT HÄTTEN.«

Noch ist die lange währende gedenkstättenpädagogische Praxis der DDR seit Gründung der »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« Ende der 1950er/Anfang der 1960er Jahre kaum umfassender untersucht. Wir wissen um die ideologisch aufgeladene, sinnstiftende Funktion der Gedenkstätten, die weniger auf die anlassgebende Geschichte in ihrer Komplexität gerichtet waren, als vielmehr auf eine auch zuweilen pathetisch gerahmte, sinnstiftende Unterstützung des Gründungsmythos der DDR. Die Gedenkstätten betonten den heldenhaften antifaschistischen Widerstand unter Führung der Kommunisten, der sich in der Gründung der DDR vollendet sah. Die schockierende Konfrontation mit dem Grauen der Lager galt mehr als Mittel der »Aufklärung« über das »wahre Gesicht des Kapitalismus«, als der Wahrnehmung der Pein der Opfer als Teil der Wahrnehmung des Ortes und seiner Geschichte. Die semantische Trennung nach »Kämpfern gegen den Faschismus« und »Opfern des Faschismus« zog dabei eine auch hierarchische Linie der gesellschaftlichen Anerkennung.

Dieses Feld DDR-spezifischer normativer Rahmungen von Gedenkstättenenerfahrungen hier eingangs auch anzusprechen, scheint mir zu Beginn eines Berlin-Brandenburgischen Forums zur zeitgeschichtlichen Bildung unerlässlich, da es Nachwirkungen in Teilen der Lehrerschaft und – vermittelt – in Teilen der Schülerschaft haben dürfte, die aber keineswegs schon sozialwissenschaftlich valide untersucht wären. Auch die Frage, in welcher Form Emotionalität aufgerufen, herausgefordert und in der Praxis Raum gegeben wurde, welche Räume es jenseits normativ gesetzter Erwartungen für „Emotionalität“ und „Kontroversität“ – etwa in abseitigen Nischen im Gefüge der staatlich verantworteten Jugendstunden zur Vorbereitung der Jugendweihe oder in den Freiräumen kirchlicher Rüstzeiten – doch gegeben haben mag, ist weithin noch nicht untersucht. Ebenso wenig haben wir genauere Kenntnis von verlässlicher Repräsentativität, welche Gedenkstättenenerfahrungen in diesen angedeuteten Rahmungen oder *gegen* sie Gedenkstätten-Besucher/innen damals gemacht haben und welche Wirkungen das auf ihre heutige Sicht auf die Orte und ihre Geschichte hat.

In unserer heutigen, pluralistischen Gesellschaft agieren Gedenkstätten immer – zumal, wenn sie auf historische Gewalt- und Verbrechenkomplexe verweisen – in einem

³ <http://www.kz-woebbelin.de/html/start/index.php?lang=de> [zuletzt geprüft: 23. Mai 2012].

gesellschaftlichen Feld vielfältiger Erwartungen. Als – selber wieder heterogene – Akteure, die ihre Erwartungen am Gedenkstätten richten, seien hier Überlebende oder Betroffene und deren Nachkommen, ob als Individuen oder im Verband, Wissenschaftler/innen, Besucher/innen, »die Politik« und die Gedenkstättenmitarbeiter/innen selbst genannt. Zuweilen artikulieren sie sehr unterschiedliche, manchmal sogar einander widersprechende oder ausschließende Ansprüche an die Gedenkstätten.

Gedenkstättenpädagogik sieht sich damit heute wiederum vielfältigen Erwartungen verschiedener Akteure in Bildungsprozessen gegenüber – (mit den Normierungen etwa der schulischen Wahrnehmung der Gedenkstätten als außerschulischer Lern- und Bildungsort) denen der Schulverwaltungen und Rahmenrichtlinien, der Geschichtsdidaktik, und im konkreten Bildungsprozess insbesondere denen der Lehrer/innen und Schüler/innen. Und schließlich spielen auch die Erwartungen der Gedenkstättenpädagog/innen selber – im skizzierten Feld der den Gedenkstätten eigenen Erwartungsfelder von Überlebenden/Betroffenen, Wissenschaft und Politik – in unsere Arbeit hinein.

Standortbestimmung der Gedenkstättenpädagogik im Feld historisch-politischer Bildung

Folgen Sie mir bitte anfangs, auf einen Umweg um das eigentliche Thema meines Beitrags – „Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung“. Erlauben Sie mir eine erste skizzenhafte Standortbestimmung der Gedenkstättenpädagogik im Feld historisch-politischer Bildung. Wenn ich nämlich im Folgenden versuche, mich den Herausforderungen im Umgang mit *Emotionalität* und Kontroversität in der gedenkstättenpädagogischen Praxis als Teil historisch-politischer Bildung anzunähern, dann tue ich das im deutlichen Widerspruch zu Verena Haug und Barbara Thimm, die formulierten, dass Gedenkstättenpädagogik „trotz ihres wesentlich historischen Vermittlungsgegenstands [...] mit dem Anspruch, Werthaltungen herauszubilden, Teil der politischen Bildung in Deutschland“⁴ sei, da sie insbesondere durch »die Anforderung, durch die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus demokratische Grundorientierungen zu fördern, [...] anschlussfähig für die Konzepte des Demokratielernens“ sei. Dem zu folgen, würde bedeuten, dass sich *historische Bildung* im Feld der Gedenkstättenpädagogik dem Primat *politischer Bildung* unterwürfe, ohne ihre *eigenen* Ansprüche deutlich erkennen zu lassen.⁵ Der Anspruch, „Werthaltungen herauszubilden“ und „durch die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus demokratische Grundorientierungen zu fördern“, hat seinen Ursprung im Feld der politischen, nicht der historischen Bildung. So, wie die Erkenntnisinteressen der Geschichts- und der Politikwissenschaft an historischen Sachverhalten disziplinär unterschiedlich sind, sind Fragestellungen und Methoden der historischen und politischen Bildung notwendigerweise nicht deckungsgleich. Im Feld historisch-politischer Bildung, das als interdisziplinäres Feld markiert sein soll, scheint es mir umso wichtiger, die jeweiligen Grenzen der beteiligten Disziplinen vor Augen zu haben, um zu einer Schärfung des Blicks beizutragen.

Da mit dem Rekurs auf den *Beutelsbacher Konsens* das Feld der politischen Bildung auch hier dominiert, möchte ich mich auf eine kontrastierende und konturierte skizzenhafte Beschreibung aktueller Erwartungen an den Geschichtsunterricht beschränken, die ihre Bedeutung für die historische Bildung an Gedenkstätten hat: Der Geschichtsdidaktik geht es heute für den Geschichtsunterricht vorrangig um die Förderung und Gewinnung „historischer Kompetenz“, wie es die neueren Rahmenlehrpläne für das Fach Geschichte formulieren.

⁴ Verena Haug und Barbara Thimm, Projektdokumentation Aus der Geschichte lernen? Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive, Dachau 2007, S. 13.

⁵ Im Feld der historisch-politischen Bildung gibt es zugegebenermaßen immer wieder einen unterschwelligen und zuweilen offen ausgetragenen Streit um das Primat des Historischen oder des Politischen, und ich orte mich gleich sowohl als Mitglied des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands als auch der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, um zwei Akteure dieses Streits zu benennen, so dass deutlich wird, dass hier zwei Herzen in meiner Brust schlagen.

Geschichtsunterricht soll, wie Waltraud Weber zusammenfasst, „die Entwicklung historischer Kompetenz bei den Schülern [...] fördern. ›Wissen‹ ist dann nicht das eigentliche Ziel, es wird viel mehr zum Werkzeug“. Die schließlich doch „wissensbasierte Kompetenzentwicklung historischen Denkens und Erzählens“ zeige sich „in der Beherrschung von zwei grundlegenden Operationen: in der Fähigkeit, sich historisches Fachwissen über Vergangenes anzueignen, also Vergangenheit deutend zu rekonstruieren und sinnvoll darzustellen (Deutungskompetenz); sowie in der Fähigkeit, Geschichtsdeutungen anderer analysieren und beurteilen zu können (Analysekompetenz)“.⁶

Erklärtes Ziel der historischen Bildung ist es derzeit, Jugendliche zu befähigen, durch Entwicklung „historischer Kompetenz“, Deutungen vergangener, gegenwärtiger und künftiger gesellschaftlicher Prozesse als solche zu erkennen und an den Kontroversen um diese Deutungen kompetent teilzuhaben. Insofern ist historische Bildung eine der fundamentalen Voraussetzungen für die Entwicklung narrativer Kompetenz, die *Deutungs-, Analyse-, Methoden-, Urteils- und Orientierungskompetenz* mit einschließt und Voraussetzung aktueller *Handlungskompetenz* ist. Deutungskompetenz umfasst dabei das „Identifizieren und Ordnen von Wissenselementen zu Zeitverläufen und Strukturen, die als Zusammenhänge betrachtet und beurteilt werden können“, Analysekompetenz die Kompetenz, „wissenschaftliche und geschichtskulturelle Darstellungen und Deutungen auf ihre Voraussetzungen, Strategien und Absichten hin beurteilen [zu] können“. Methodenkompetenz bedeutet, „selbstständig Fragen an die Vergangenheit und an Deutungen von Vergangenheit [zu] stellen und quellenorientiert beantworten [zu] können“, während die Urteils- und Orientierungskompetenz heißt, „Geschichte nutzen [zu] können zur reflektierten und vernunftgeleiteten (Wert-) Urteilsbildung, zur individuellen Identitätsbildung und zu sinnvollem Tun.“ Daraus ergibt sich Narrativität als „reflektiertes historisches Erzählen (sinnbildende Darstellung von Geschichte formulieren, analysieren und beurteilen).“ Die genannten Kompetenzen lassen sich am ehesten an relevanten, d.h. als relevant erkannten Inhalten üben. Narrative Kompetenz bedarf des nachvollziehbaren Bezugs auf Themen, Inhalte und Sachverhalte, auf konkrete historische Akteure, Situationen, Umstände und Verhältnisse. Da Geschichte uns aber eben nicht als „Geschichte selbst“ entgegen kommt, sondern selber in Deutungen, ist hier das Feld der Kontroversität schon aufgemacht. Die Fokussierung auf Gewinnung narrativer Kompetenz mit ihren benannten Teilkompetenzen soll Jugendliche befähigen, als autonome Subjekte am Streit um Deutungen historischen Geschehens kompetent und reflektiert teilhaben zu können. Dabei verfügt die Geschichtsdidaktik als gleichsam „disziplinäre Borderlinerin“ zwischen Geschichts- und Erziehungswissenschaft über einen breitgespannten diskursiven Referenzrahmen, in dem in den 1970er/1980er Jahren unter Einfluss anderer Sozialwissenschaften die Relevanz der Thematisierung von *Alternität, Ambivalenz* und *Ambiguität* für den Geschichtsunterricht erkannt wurde.

Beutelsbacher Konsens

Für die *politische Bildung* ist Kontroversität ähnlich bedeutend wie für die historische Bildung. Sie genießt dort sogar verbrieften Respekt, mit dem „Kontroversitätsgebot“ des 1976 formulierten *Beutelsbacher Konsens*. Es wäre nun zu viel verlangt, hier die Geschichte dieses „Minimalkonsenses“ und seiner gesellschaftlichen Bedingen und politischen Rahmungen zu entfalten – das hat Bernhard Sutor vor zehn Jahren in einem Beitrag für »AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE« vortrefflich getan.⁷ Erlauben Sie mir dennoch den Versuch einer kleinen Historisierung des *Beutelsbacher Konsens*. Dabei sollten wir uns für die Anfänge politischer Bildung in der Alt-Bundesrepublik vergegenwärtigen, dass sie in einem Verdachtsfeld agierte, das einerseits auf Vorbehalten in Teilen der deutschen

⁶ Waltraud Schreiber, Mit Geschichte umgehen lernen. Historische Kompetenz aufbauen. Ein Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht, in: Andreas Körber und Oliver Baeck (Hg.), Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten, Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006, S. 11-19, hier: S. 11.

⁷ Bernhard Sutor, Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE, B45/2002, S. 17-27, auch online unter: <http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all> (zuletzt geprüft am 23. Mai 2012).

Bevölkerung gegenüber den *Reeducation*-Bemühungen der Westalliierten in der unmittelbaren Nachkriegszeit rekurrierte, und andererseits auf ein maßgebliches Misstrauen gegenüber politischer Instrumentalisierung, Indoktrination und Sinnstiftung traf, das maßgeblich aus der NS-Zeit stammte. Gleichzeitig bot sich auch unter den Vorzeichen des *Kalten Krieges* für die bundesrepublikanische Gesellschaft eine zweite Negativfolie aus der Wahrnehmung von Indoktrinationselementen im Bildungsbereich der DDR – etwa mit dem Stichwort „Staatsbürgerkunde“.⁸

Halten wir uns noch einmal einige für die Entwicklung der politischen Bildung *vor Beutelsbach* bedeutsame historische Momente vor Augen: erst 1952 wurde – in namentlicher Anlehnung an die *Reichszentrale für Heimatdienst* der Weimarer Republik – die *Bundeszentrale für Heimatdienst* als Akteurin politischer Bildung gegründet, die seit 1963 als *Bundeszentrale für politische Bildung* die *politische Bildung* auch im Namen führt; ebenfalls Anfang bis Mitte der 1950er Jahre zogen die Bundesländer mit den Gründungen der Landeszentralen nach.⁹

Die erste EntschlieÙung der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder zur „Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen“ stammte vom Februar 1960. Damit reagierten die Kultusminister auf eine massive antisemitische Welle, die im Winter 1959/1960 ihren Höhepunkt erreicht hatte, die aber im Text des Beschlusses nur sprachlich verschleiert als »besondere [...] Vorfälle des vergangenen Jahres« auftaucht.¹⁰ In der EntschlieÙung wurde die Bedeutung der »Behandlung der jüngsten Vergangenheit« – der Geschichte des Nationalsozialismus also – als wichtige Aufgabe schulischer Bildung und Erziehung festgehalten, die im schulischen Bereich im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht wahrgenommen werden sollte. So wurde das Amalgam historisch-politischer Bildung für diesen Bereich geschaffen. Im Fokus der damaligen KMK-EntschlieÙung waren dabei keinesfalls die nationalsozialistischen Massenverbrechen, sondern die »Zerstörung der rechtsstaatlichen Ordnung in der nationalsozialistischen Zeit« und »Ursache und Wirkung der Spaltung Deutschlands«. Damit wurde gleichsam das Primat der *politischen Bildung vor der historischen Bildung* formuliert, die Geschichte sollte die Folie für die politische Bildung abgeben.

Was nun das Feld der Gedenkstätten betrifft, auf deren gedenkstättenpädagogische Praxis ich mich im Weiteren beziehen will, waren die auf die nationalsozialistischen Verbrechen bezogenen Gedenkstätten 1976 in der Altbundesrepublik – im Gegensatz zur ehemaligen DDR¹¹ – ein noch vergleichsweise junges, zum Teil erst entstehendes Phänomen.¹²

⁸ etwa mit der Einführung des Faches *Staatsbürgerkunde* im Schulunterricht der DDR ab 1969.

⁹ 1952 wurde die *Bundeszentrale für Heimatdienst* gegründet, die nach den *Reeducation*-Bemühungen der Westalliierten einen eigenen deutschen Beitrag zur Erziehung zur Demokratie leisten sollte. Mit ihrem Namen die nahm Bundeszentrale Bezug auf die die 1918 gegründete *Zentralstelle für Heimatdienst* und deren Nachfolgerin, die 1919 gegründete *Reichszentrale für Heimatdienst*, die mit ihren Landesstellen die das demokratische Bewusstsein in der deutschen Bevölkerung der Weimarer Republik ebenso fördern sollte wie Kenntnisse über Wert und Funktionsweise einer parlamentarischen Demokratie. 1933 wurde die *Reichszentrale für Heimatdienst* durch einen Erlass des Reichspräsidenten aufgelöst, ihre Zuständigkeiten gingen auf das neu gegründete *Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda* übertragen. Auch Landesstellen wurden durch Reichspropagandaämter ersetzt. Seit 1963 trägt die Bundeszentrale ihren heutigen Namen: *Bundeszentrale für politische Bildung*. Auch in den Ländern der Bundesrepublik wurden Anfang/Mitte der 1950er Jahre »Landeszentralen für Heimatdienst« gegründet (etwa in Hessen 1953, in Bayern und Niedersachsen 1955), die überwiegend Anfang/Mitte der 1960er in Landeszentralen für politische Bildung(sarbeit) umbenannt wurden (etwa in Niedersachsen 1959, in Hessen 1963, in Bayern 1964).

¹⁰ vgl. mit den entsprechenden Nachweisen Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997*, S. 150-156.

¹¹ Die dortigen Nationalen Mahn- und Gedenkstätten wurden 1958 (Buchenwald), 1959 (Ravensbrück) und 1961 (Sachsenhausen) eingeweiht.

Der *Beutelsbacher Konsens*, war, wie Sutor zeigt, Teil einer kontroversen Debatte unter westdeutschen Bildungspolitikern, Politikdidaktikern und politischen Bildnern, die auf eine Ende der sechziger Jahren eingeleitete „didaktische Wende“ reagierte. Namhafte Politikdidaktiker versuchten, „das Politische als Gegenstand politischer Bildung in einer spezifisch didaktischen Weise zu erfassen sowie Ziele und Inhaltswahl kategorial zu bestimmen“.¹³ Ihr gemeinsamer Nenner unter dem wachsenden Einfluss der *Frankfurter Schule* Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre lautete, „politische Bildung habe gesellschaftskritisch beizutragen zur Ermöglichung von Emanzipation, wie sie die neue kritische Erziehungswissenschaft verstand. Darüber ließ sich streiten - und es wurde gestritten.“¹⁴

Verkürzt gesprochen ging es in dem dann bildungspolitisch ausgetragenen Streit einerseits um die Sorge konservativer Bildungspolitikern/innen, dass aus der *Studentenbewegung* heraus linke Indoktrination im Bildungsbereich kulturelle Hegemonie erreichen und das Selbstverständnis der *Freiheitlich-Demokratischen Grundordnung* erschüttern und in Frage stellen würde, während andererseits linksliberale Bildungspolitikern/innen den Unterricht gerade für gesellschaftliche Kontroversität im Rahmen und als Ausdruck der *Freiheitlich-Demokratischen Grundordnung* öffnen wollten.

In einer Phase der erbitterten politischen, auch bildungspolitischen und curricularen Kontroversen um Bildungsinhalte und -formen – auch und gerade in der politischen Bildung – hielt Hans-Georg Wehling auf einer Tagung der Baden-Württembergischen *Landeszentrale für politische Bildung* den Minimalkonsens unter den beteiligten politischen Bildnern fest, der, nach dem schwäbischen Tagungsort benannt, als *Beutelsbacher Konsens* in die Annalen der politischen Bildung eingegangen ist:

„1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers. 2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...] 3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche

¹² „Sieht man vom 1952 eingerichteten Dokumentationsraum in der Gedenkstätte Plötzensee, einer Erinnerungsstätte bürgerlichen deutschen Widerstandes und weniger einer Erinnerungsstätte an deutsche Verbrechen, ab“, so Volkhard Knigge, dann war „die 1965 in Dachau eingerichtete Dauerausstellung die erste bedeutende Ausstellung in der Bundesrepublik überhaupt.“ – vgl. Volkhard Knigge, Gedenkstätten und Museen, in: Volkhard Knigge und Norbert Frei (Hg.), Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn 2005, S. 402f. 1966, ein Jahr später, kam eine erste Ausstellung – nach einer Mahnmalssetzung 1952 – in Bergen-Belsen hinzu – in Neuengamme wurde ein erstes Ausstellungsgebäude – nach einer Mahnmalssetzung 1965 –sogar erst 1985 errichtet. – vgl. Faltblatt der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten zur Gedenkstätte Bergen-Belsen (2008), http://bergen-belsen.stiftung-ng.de/fileadmin/dateien/Bergen-Belsen/Besucherinformationen/Faltblatt_allgem_D.pdf [zuletzt geprüft: 23. Mai 2012] und <http://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/index.php?id=9> [zuletzt geprüft: 23. Mai 2012].

¹³ vgl. Bernard Sutor, a.a.O., S. 18.

¹⁴ vgl. Bernard Sutor, a.a.O., S. 18.

Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.“¹⁵

Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Praxis der Gedenkstättenpädagogik

„Überwältigung“ und „Kontroversität“ sind zwei zentrale Kategorien des *Beutelsbacher Konsenses*, die im Diskurs zur politischen Bildung noch durch die Zufügung der Worte »Gebot« respektive »Verbot« – im Sinne des „Überwältigungsverbots“ und „Kontroversitätsgebot“ normativ erhöht werden. Jenseits dieser normativen Aufladung will ich sie in meinem heutigen Beitrag zu „Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Praxis der Gedenkstättenpädagogik“ später wieder aufrufen, zusammen mit der Schülerorientierung, die mir anschlussfähig scheint für meine abschließenden Gedanken zur notwendigen mehrfachen Subjektorientierung der Gedenkstättenpädagogik.

Wenn ich bereits eingangs auf das Manko verwiesen habe, dass die gedenkstättenpädagogische Praxis der DDR kaum als gut erforscht gelten kann, so muss auch die bundesdeutsche gedenkstättenpädagogische Praxis, was empirisch valide Untersuchungen betrifft, gerade hinsichtlich emotionaler Erwartungen und Reaktionen der Besucher/innen und insbesondere im Setting des schulischen Gedenkstättenbesuchs, als weithin unerforscht gelten.

Zwar gibt es mittlerweile einige Studien, die das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und junger Erwachsener mit Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen untersuchen, über die Meik Zühlendorf-Kerstings Dissertation bis in das Jahr 2006 einen guten Überblick verschafft.¹⁶ In diesen Studien findet die gedenkstättenpädagogische Praxis als kleiner Ausschnitt historisch-politischer Bildung selber nur marginale Wahrnehmung, und »*Emotionalität*« wird als Beobachtungsgegenstand auch eher nur gestreift.

Für das Feld der Gedenkstättenpädagogik selber weist Bert Pampel immerhin 34 empirische Studien auf der Basis von Befragungen von Gedenkstättenbesucher/innen in einer Übersicht nach, auf die wir empirisch Bezug seit den 1980er Jahren nehmen könnten.¹⁷ Allerdings ist das Gesamtbild dieser Arbeiten sehr uneinheitlich.¹⁸ Es gehört zum Elend notorisch unterfinanzierter Gedenkstätten, dass ihnen eine sozialwissenschaftlich valide, konsistente und vergleichbare Besucher/innen- und Wirkungsforschung kaum möglich ist. Die Kategorie der *Emotionalität* im Feld der Gedenkstättenpädagogik wird dort cursorisch aufgerufen, aber ist selber kein zentraler Untersuchungsgegenstand.

Auf „Betroffenheit“ als Form emotionalen Engagements verweisen Sven Gareis und Malte von Vultejus in ihrer 1987 vorgelegten Studie auf der Basis von 1.035 Interviews mit einer Zufallsauswahl deutschsprechender Besucher/innen der Gedenkstätte Dachau: „Die KZ-Gedenkstätte löst zwar bei den Besuchern Betroffenheit aus, aber offenbar hängt der Grad der Betroffenheit von den Einstellungen ab, die schon vor dem Besuch der Gedenkstätte

¹⁵ vgl. Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbach?*; in: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart 1977, S. 179-180.

¹⁶ Maik Zühlendorf-Kersting, *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*, Berlin 2007, S. 35-121.

¹⁷ Bert Pampel, *„Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist.“. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*, Frankfurt/Main / New York 2007, S. 408-413.

¹⁸ Zum Teil sind sie mit zahlenmäßig schmalen Samples wenig aussagekräftig, zuweilen scheint ihr Forschungsdesign den eigenen Ansprüchen und sozialwissenschaftlichen Standards kaum zu genügen. So hat beispielsweise der damalige Lehramtsstudent René Mounajed zwischen Oktober 1999 und Juli 2000 immerhin 861 Schüler/innen, die die Gedenkstätte Ravensbrück im Rahmen eines Projekttagess besucht hatten, zu ihren Einstellungen mit Blick auf „Juden, Zigeuner, Ausländer und Schwule“ befragt, um festzustellen, dass ein Teil von ihnen auch nach dem Gedenkstättenbesuch „typisch negative Vorbehalte“ beibehielten, obwohl sie doch zuvor »ihre Betroffenheit mit den Opfern von Ravensbrück« bekundet hätten. Vgl. René Mounajed, *Methodische Ansätze und Projekte in der Arbeit gegen Rechtsextremismus*, unveröffentlichtes Manuskript o.O., o.J. (2000), S. 2. Im Forschungsdesign war u.a. das Problemfeld nicht reflektiert worden, welchen Einfluss normative Rahmungen durch bekannte „hohe soziale Erwünschtheit“ bestimmter Antworten, die sich in den wenig subtilen Fragen wiederfand, auf das Antwortverhalten der Probanden haben. – vgl. Ahlheim und Heger, a.a.O., S. 85.

vorhanden waren. Befragte, die bereits eine eher negative Einstellung zur Gedenkstätte hatten, ändern diese auch unter dem Eindruck des Besuches nicht. Die Gedenkstätte wirkt demzufolge eher auf Befragte, die schon mit einer gewissen Bereitschaft zum emotionalen Engagement nach Dachau kommen.“, wobei Gareis und von Vultejus bei 25% „starke emotionale Betroffenheit“, bei 65% eine „spürbare, aber nicht allzu starke Betroffenheit“ und bei 15% „keine besondere Betroffenheit“ ausmachten¹⁹ - und uns doch schuldig blieben, woran sich der Grad der „Betroffenheit“ bemisst.

Zwar setzten sich Klaus Ahlheim und Bardo Heger in ihrer Befragung von 2.185 Studierenden der Universität Essen zur Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust aus dem Jahre 2000/2001 explizit mit Gedenkstättenbesuchen und ihren Wirkungen auseinander, ohne aber selber nach emotionalem Engagement und emotionaler Involviertheit zu fragen.²⁰ Immerhin zitieren sie aus einer undatierten und unveröffentlichten Studie Wilfried Schubarths: „Die Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald verfügt über beträchtliche Potenzen der Wirkung auf jugendliche Besucher. Das betrifft vor allem den nachweisbaren Informationsgewinn über das Leben im KZ und die starken (kurzfristigen) emotionalen Wirkungen.“²¹

Sowohl in der Wahrnehmung der Dachauer, als auch der Buchenwalder Erfahrungen werden mit dem Begriff der wahrgenommenen „Betroffenheit“ und der »*starken (kurzfristigen) emotionalen Wirkungen*« eher blitzlichtartige Beobachtungen referiert, als das hier tatsächlich aussagekräftige Öffnungen hin zum Feld emotionaler Reaktionen und Wirkungen bei den Gedenkstättenbesucher/innen geschaffen würden.

Unter Gedenkstättenpädagog/innen konsensfähig dürfte Günter Morschs in der *Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen* gewonnene Wahrnehmung sein, dass die meisten Besucher/innen, die überhaupt mit reflektierten Erwartungen in die Gedenkstätte kommen, vom Besuch „einen sinnlichen Zugang zu den materiellen Spuren“ und „eine fühlbare Verlebendigung der eigenen bisherigen Kenntnisse“ suchen, die »Erwartung eines auratischen, emotionalen Erlebnisses verbindet sich mit einem ganz allgemeinen, unspezifischen Interesse an der Geschichte der NS-Zeit“.²² Mit den Begriffen „sinnlicher Zugang“, „gefühlbare Verlebendigung“ und „Erwartung eines auratischen, emotionalen Erlebnisses“ ruft Günter Morsch Kategorien auf, die auf emotionale Wahrnehmungen und affektive Besetzungen der Gedenkort verweisen. Ich erspare Ihnen an dieser Stelle, meinen grundsätzlicheren Dissens mit Morsch und anderen um die Begriffe Aura und Authentizität zu entfalten.²³

Was mir in Vorbereitung dieses Aufsatzes aber noch einmal wichtiger geworden ist, ist, die „auratische Wirkung“ der Gedenkstätten nicht als eine den Gedenkort innewohnende Eigenschaft zu begreifen, die Voraussetzung ihrer Wahrnehmung ist, sondern sie als

¹⁹ Sven Gareis und Malte von Vultejus, *Lernort Dachau? Eine empirische Untersuchung bei Besuchern der Gedenkstätte Dachau*, Berlin 1987, S. 30 ff, S. 118.

²⁰ Klaus Ahlheim und Bardo Heger, *Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 83-90; vgl. auch: Klaus Ahlheim, Pia Bistrich, Bardo Heger und Bettina Metten-Jäckel, *Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen*, Schwalbach/Ts. 2004, S. 9-12.

²¹ Wilfried Schubarth, *Zu Wirkungen eines Gedenkstättenbesuches bei Jugendlichen*, unveröffentlichtes Manuskript, Leipzig o.J., S. 11; zit. nach Ahlheim und Heger, a.a.O., S. 86.

²² Günter Morsch, *Authentische Orte von KZ-Verbrechen. Chancen und Risiken aus der Sicht der Besucherforschung*, in: Eduard Fuchs, Falk Pingel und Verena Radkau (Hg.), *Holocaust und Nationalsozialismus*, Innsbruck 2002, S. 42-47, hier: S. 44.

²³ nachzulesen in: Matthias Heyl, »Forensische Bildung« am historischen Tat- und Bildungsort – ein Plädoyer gegen das Erspüren von Geschichte, in: Christian Geißler und Bernd Overwien (Hg.), *Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung*, Berlin 2010, S. 189-202, und Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz.- Bildung nach Ravensbrück. Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen*, in: Klaus Ahlheim und Matthias Heyl (Hg.), *Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute*, Hannover 2010, S. 89-125, sowie Matthias Heyl, *Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert*, in: Till Hilmar (Hg.), *Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus*, Wien 2010, S. 23-53, hier: S.47-50.

Ergebnis und Erzeugnis normativer Besetzungen, die auch in Bildungsprozessen reproduziert werden, zu verstehen.

Die Gedenkorte werden von uns mit „auratischen Erwartungen“ besetzt, um in der *Aura* eine Sphäre des besonderen Respekts zu schaffen und abzusichern. Der Begriff der *Aura* verweist auch auf ihren Ursprung im Religiösen. Dort werden Orte und Gegenstände mit einer sakralen *Aura* versehen, um Profanes von Heiligem zu scheiden. Die sakrale *Aura* garantiert höchstnormativ den besonderen Respekt und die Erhöhung des Sakralen. So wird eine nichthinterfragbare Tabu-Sphäre geschaffen, die nicht adäquate, respektlose Annäherungen verhindern soll.

Gedenkstätten, die uns mit Spuren einer Gewalt- und Verbrechen Geschichte konfrontieren, sind, wenn wir sie ernst nehmen, zutiefst „verunsichernde Orte“.²⁴ Sie „dienen gleichermaßen als Vermittlungsgegenstand und –medium“²⁵ und bezeugen, dass Gewalt und Verbrechen nicht nur möglich waren, sondern waren, und dass sie damit – unter bestimmten Bedingungen – zum Repertoire menschlichen Verhaltens gehören. Gedenkorte, die dem Gedenken Gepeinigter und Ermordeter gewidmet sind, symbolisieren einerseits die Verletzlichkeit menschlicher Würde und Existenz, sie erinnern aber auch daran, was Menschen anderen Menschen anzutun in der Lage sind. Damit verweisen sie auf zweierlei: auf die Gewalterfahrungen (der Opfer) und die Gewaltausübung (durch die Täter). Damit ist einerseits die in unserer Gesellschaft normativ verankerte Erwartung verknüpft, dass die Gedenkstätten nach der Erfahrung totaler Entwürdigung einen Beitrag leisten, die Würde der Opfer wieder herzustellen – nichts soll sich ausgerechnet hier ereignen, was dazu angetan wäre, die Würde der Opfer wieder oder weiter zu verletzen. Andererseits konfrontiert uns die Geschichte dieser Orte mit dem Wissen, dass es Menschen gab, die sich um die Würde der noch lebenden Opfer nicht scherten, indem sie sie zu Opfern machten. Das verweist auf das hohe potentielle Risiko, dem der Ort auch gegenwärtig durch mangelnde Sensibilität und mangelnden Respekt ausgesetzt ist. Dagegen steht die „auratische Erwartung“, die etwa Lehrer/innen wahrnehmen, wenn sie ihre Schüler/innen vor dem Gedenkstättenbesuch darauf orientieren, dass dort *angemessenes Verhalten* erwartet werde. Nicht immer wird die Frage der Angemessenheit bewusst und offen verhandelt. Dadurch entsteht zuweilen eine Sphäre der zusätzlichen Unsicherheit und Befangenheit – eine ausschließende Atmosphäre, die eher markiert, dass dort bestimmtes (oder unbestimmtes) Verhalten unerwünscht sei, während kaum explizit formuliert wird, welches Verhalten denn erwünscht sei. Viele Lehrer/innen artikulieren mir gegenüber ihre Sorge, dass ihre Schüler/innen sich nicht »angemessen« verhalten, und häufig teilt sich mir im Verlauf einer Gruppenbetreuung mit, dass ihre Befangenheit in eine Reihe putativer Verbote mündete. Die Schüler/innen sind dann oft orientiert, dass sie etwa während des Gedenkstättenbesuchs nicht essen, nicht lachen und nicht laut sein sollen. Es gibt eine Verunsicherung, ob es »sichere Räume« gibt, an denen vielleicht doch gegessen und getrunken werden darf (was bei einer Geländeführung an warmen Sommertagen unabdingbar notwendig sein kann). Lehrer/innen und Schüler/innen fragen vorsichtig, ob und wo fotografiert werden darf.

Diese Sphäre der Verunsicherung und Befangenheit schafft eine Rahmung für einen Gedenkstättenbesuch, die Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Ortes hat. Gleichzeitig absorbiert sie Aufmerksamkeit und lenkt zu einem Teil von dem ab, was hier zu sehen, zu erfahren und zu reflektieren wäre. So entsteht bei manchen Besucher/innen gleichsam ein Modus der »gezogenen Handbremse«, eine merkliche habituelle Blockade, die den Zugang

²⁴ vgl. Barbara Thimm, Gottfried Kößler und Susanne Ulrich (Hg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt/Main 2019

²⁵ Dazu schreiben Verena Haug und Barbara Thimm weiter: „Dieser Aspekt wird als Anschaulichkeit von Geschichte häufig als besondere Lernchance positiv hervorgehoben, beinhaltet aber auch spezifische Spannungen. Insbesondere die KZ-Gedenkstätten stehen in der Tradition des Opfergedenkens und sind nicht in erster Linie als pädagogische Orte errichtet worden, auch wenn sie in ihrer mahnenden Funktion immer bereits auch einen erzieherischen Anspruch hatten. Mit wachsendem zeitlichem Abstand zum historischen Geschehen werden sie jedoch mehr und mehr als ‚Lernorte‘ betrachtet, die den Charakter der Einrichtungen als Gedenkstätten dennoch bewahren sollen.“ – Verena Haug und Barbara Thimm, a.a.O., S. 13

zu der schwierigen und komplexen Geschichte des Ortes mit all ihren Zumutungen zusätzlich erschwert.

Die emotionale Spannung wird durch eine zweite Komponente „*auratischer Erwartungen*“ erhöht, die Günter Morsch mit den Begriffen „sinnlicher Zugang“, „fühlbare Verlebendigung“ und „Erwartung eines auratischen, emotionalen Erlebnisses“ anspricht. Durch die Sphäre der Befangenheit wird ein verdruckster Erwartungshorizont geschaffen, der signalisiert, dass die Gedenkstätte ein besonderer emotionaler Raum ist, die gegen Regelverstöße geschützt werden muss. Gleichzeitig signalisieren Erwachsene – Lehrer/innen oft ebenso wie Eltern – dass angesichts der dort zu thematisierenden, im Wortsinne überwältigenden Gewaltgeschichte auch überwältigende emotionale Reaktionen möglich sind. Jugendliche begreifen aus der Befangenheit ihrer Lehrer/innen häufig, dass in der Gedenkstätte etwas geschehen könnte, was sie aber mit ihren Alltagserfahrungen überhaupt nicht antizipieren können. Da die KZ-Gedenkstätte historischer Ort schrecklicher Verbrechen ist, erwarten sie, „irgendwie“ sinnlich, fühlbar, emotional berührt zu werden, und sie merken genug aus dem Verhalten ihrer Lehrer/innen, dass diese den Gedenkstättenbesuch auch gerade wegen der Erwartungen an eine besondere affektive Leistung mit ihnen durchführen. Die Fahrt an den historischen Ort des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen soll das im schulischen Unterricht theoretisch erfahrene konkretisieren, soll eine affektive Ebene ansprechen, die Relevanz des Themas fühlbar machen.

„Betroffenheitspädagogik“²⁶ und das „Lernziel Empathie“ als Überforderungsszenario

Zuweilen geht diese Erwartung an die Schüler/innen einher mit einer Rahmung, die, oft in den Zügen einer Karikatur, die auch hier – wie jede gute Karikatur – wahre Züge trägt, als „Betroffenheitspädagogik“ gescholten wird. Dann erscheint der Gedenkstättenbesuch gleichsam als erlebnispädagogische Ergänzung zum schulischen Unterricht über den Nationalsozialismus, in der die Gedenkstättenpädagog/innen als *Schausteller/innen des Grauens* („Gehen Sie mit uns bitte zum Prügelbock und ins Krematorium, und sprechen Sie gerne drastisch über die medizinischen Experimente!“) vor Ort die aufrüttelnde Konkretion zum Schulstoff liefern mögen. Oft wird dies mit der starken, oft unausgesprochenen Erwartung verbunden, die Jugendlichen sollten beim Gedenkstättenbesuch in emotionalen Lernprozessen Empathie mit den Opfern des Nationalsozialismus entwickeln. Wir wissen aber, dass Drastik und Überwältigung ebenso dazu geeignet sind, Zugänge eher zu verschließen, wie wir um das Widerstandspotential Jugendlicher wissen, die sich – zurecht – dagegen wehren, wenn sie zum Objekt einer *Choreographie der Emotionen* von außen gemacht werden. Gerade die hohe soziale Erwünschtheit gewisser emotionaler Reaktionen blockiert die emotionale Auseinandersetzung zuweilen.

Gleichzeitig ist es verquer, Empathiebildung ohne Empathieübung forcieren zu wollen. Die Erwartung von emotional eingeleiteten Prozessen der Empathiebildung läuft auch und gerade in schulischer an dem Mangel an Empathieerfahrungen der Jugendliche irre. Bei Gruppen, deren Gedenkstättenbesuch die Züge einer Zwangsvorführung trägt, müssen wir oft ein hohes Maß an Empathiefreiheit zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen wahrnehmen. Hinzu kommt die besondere thematische Aufladung: Im Geschichtsunterricht über die Französische Revolution beispielsweise wird sich die Anforderung, etwa Empathie mit den Sansculotten zu entwickeln, eher in Grenzen halten. Das Empathiegebot entsteht in besonderer Weise und mit besonders hoher sozialer Erwünschtheit im Geschichtsunterricht meist nur mit Blick auf die Opfer des Nationalsozialismus. Noch viel grundsätzlicher aber gilt: um Empathie üben zu können, muss man aber bereits Empathie geübt und erfahren haben.

Empathie ist wohl eher eine hoch anspruchsvolle Annäherungsweise an einen Sachverhalt, als ein leicht etablierbares Lernziel. Zwar kann eine biographisch konkrete Herangehensweise Zugänge zur individuellen Dimension wie zur nachvollziehbaren Relevanz eines Geschehens öffnen, aber genauso finden wir die schnelle Schließung, von

²⁶ Den Begriff haben Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch bereits Anfang der 1980er Jahre in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der »subjektiven Wende« der Pädagogik geprägt. – vgl. Thomas Ziehe und Herbert Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982, S. 155 ff.

der Adorno berichtete: „Man hat mir die Geschichte einer Frau erzählt, die einer Aufführung des dramatischen Tagebuchs der Anne Frank beiwohnte und danach erschüttert sagte: ja, aber das Mädchen hätte man doch wenigstens leben lassen sollen. Sicherlich war selbst das gut, als erster Schritt zur Einsicht. Aber der individuelle Fall, der aufklärend für das furchtbare Ganze eintreten soll, wurde gleichzeitig durch seine Individuation zum Alibi des Ganzen, das jene Frau darüber vergaß. Das Vertrackte solcher Beobachtungen bleibt, dass man nicht einmal um ihretwillen Aufführungen des Anne-Frank-Stückes, und Ähnlichem, widerraten kann, weil ihre Wirkung ja doch, soviel einem daran auch widerstrebt, so sehr es auch an der Würde der Toten zu freveln scheint, dem Potential des Besseren zufließt.“²⁷

Emotionale Erwartungen an Gedenkstätten

In das Feld der Gedenkstätten zurückkehrend, referiert Bert Pampel, dass auf Interviews gründende Untersuchungen die Beobachtung „enttäuschter Erwartungen nach anschaulicher und wirklichkeitsnaher Vermittlung“ vielfach bekräftigten.²⁸ Die exemplarisch wiedergegebene Aussage eines Schülers nach dem Besuch in der Gedenkstätte Buchenwald – „Ich habe gedacht, da stehen Baracken, da kann man reingehen, da stinkt's vielleicht noch. Und da sind noch irgendwelche Sachen, die da rumliegen, die die Häftlinge an hatten oder irgendwelches Geschirr, aus dem Häftlinge gegessen haben. Aber es war ja alles weg, da war ja freie Fläche. Da war gar nichts mehr.“²⁹ – kommentiert Pampel als Beleg für die Schwierigkeit „für die meisten Schüler [...], sich wie erhofft in die Gefangenen einzufühlen und deren Leiden nachzuvollziehen, je weniger Relikte es zu sehen gibt. Die Enttäuschung solcher Ansprüche endet oft in Frustration, die den gesamten Besuch negativ beeinflussen kann. An anderen Orten, zum Beispiel in Gaskammern, in Krematorien oder in Operationsräumen für medizinische Versuche, werden die Erwartungen der Schüler nach Anschaulichkeit und Gänsehaut erfüllt oder gar übertroffen. Allerdings gelingt es anscheinend nur wenigen Schülern in solchen Situationen, die eigenen Erwartungen nach Nacherlebbbarkeit kritisch zu reflektieren.“³⁰ Hier aber genau muss gedenkstättenpädagogische Arbeit auch einsetzen – Räume schaffen, um derlei Erwartungen auch dann zu formulieren, wenn sie nicht der Rahmung sozialer Erwünschtheit entsprechen, um die kognitive Dissonanz zwischen eigener Erwartung, eigener Enttäuschung und Furcht vor Sanktionierung der Erwartung zum Sprechen zu bringen. Nur so wird der Unterschied zwischen der Erwartung, ein KZ zu besuchen, und doch nur wieder in der Gedenkstätte gelandet zu sein, zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit Geschichte, die einen neuen, verstörenden Blick eröffnet – wie Überlebende manchmal formulieren: „Ihr könnt es Euch gar nicht vorstellen! G'ttlob könnt Ihr Euch das gar nicht vorstellen!“

Pampel referiert aus den vorliegenden Studien zur Besucherforschungen als emotionale Reaktionen auf den Gedenkstättenbesuch die Frustration an der „Unvorstellbarkeit, Erschrecken und Erleichterung darüber, solche Orte des Todes schnell wieder verlassen zu können“.³¹

Andere *aufgerufene emotionale Reaktionen* wie „Verunsicherung, Hilflosigkeit, Fassungslosigkeit, Sprachlosigkeit, Niedergeschlagenheit und Traurigkeit, Angst vor den Menschen, Wut, Ekel und Abscheu“³² lesen sich wie Spiegelungen dessen, was wir in der psychologischen Literatur zu Extremtraumatisierungen bei Überlebenden der Lager finden. Diesen Emotionen waren die Häftlinge im Lager schutzlos und im Extremen ausgesetzt. Das

²⁷ Theodor W. Adorno, Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit, Frankfurt/Main 1960, S. 22.

²⁸ Bert Pampel, a.a.O., S. 101.

²⁹ Vgl. Cornelia Fischer und Hubert Anton, Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen, Wiesbaden / Erfurt 1992, S. 101.

³⁰ Bert Pampel, a.a.O., S. 101f.

³¹ Bert Pampel, a.a.O., S. 102.

³² Bert Pampel, a.a.O., S. 102.

Repertoire der Verunsicherung und Angst findet einen gewissen Anschluss an die Gewalterfahrung der Häftlinge, wenn etwa Jean Améry sein erstmals 1966 erschienenes Buch „Jenseits von Schuld und Sühne“ mit dem Untertitel „Bewältigungsversuche eines Überwältigten“ versah und sich dagegen verwahrt, „in schöner Detachiertheit“ mit dem Begriff des „KZ-Syndroms“ etikettiert zu werden. Améry schreibt: „Wir alle seien, so lese ich in einem kürzlich erschienenen Buch über ›Spätschäden nach politischer Verfolgung‹ nicht nur körperlich, sondern auch psychisch versehrt. Die Charakterzüge, die unsere Persönlichkeit ausmachen, seien verzerrt. Nervöse Ruhelosigkeit, feindseliger Rückzug auf das eigene Ich seien die Kennzeichen unseres Krankheitsbildes. Wir sind, so heißt es, ›verbogen‹. Das lässt mich flüchtig an meine unter der Folter hinterm Rücken hochgedrehten Arme denken.“³³

Die Darstellung der Verbrechensgeschichte des Nationalsozialismus trägt immer auch und unweigerlich überwältigende Züge, die das Moment der gewaltsamen Überwältigung der Häftlinge spiegeln, im dialektischen Sinne noch aufheben. Wir tun alle gut daran, uns vor der ganzen Wucht dieser Gewalterfahrung der Häftlinge zu schützen, die in Spuren noch erhalten ist in ihren Berichten, ihrer Verletzung, in den Spuren an den Tatorten, in den Artefakten und Asservaten der einstigen Verbrechen.

So referiert Pampel auch „Äußerungen von Gleichgültigkeit und Langeweile“, die nicht »nur Folge emotionaler Abstumpfung, fehlender Anschaulichkeit oder mangelhafter Vorbereitung« seien, sondern »Ausdruck einer Verweigerungshaltung gegenüber moralischem Druck.«³⁴

Marion Klein resümiert in ihrer in diesem Jahr vorgelegten Studie über „Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas“, „dass sich die Schüler(innen) in einem Dilemma befinden. So sehen sie sich einerseits mit dem normativen Anspruch konfrontiert, Gefühle der Trauer mit dem Denkmal und dem Thema Holocaust zu verbinden, verfügen andererseits jedoch nicht über eine gemeinsame milieu- bzw. generationenspezifische Erfahrungsbasis mit den Opfern, die hierfür Voraussetzung wäre. Während ein Teil der Jugendlichen auf das Dilemma mit einer Zurückweisung der gebotenen Trauer reagiert und das Denkmal bzw. das Stelenfeld im Rahmen ästhetischer Erfahrung authentisiert, versucht ein anderer Teil der Jugendlichen das Dilemma durch die Konstruktion imaginativer, gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsräume mit dem Opfer bzw. im Einzelfall mit den Täter(inne)n bzw. Mitläufer(inne)n zu ›lösen‹.“³⁵

Cornelia Fischer und Hubert Anton zitieren die Aussage einer oder eines Jugendlichen nach dem Gedenkstättenbesuch: „Es wurde einem aufgezwungen, dass man da mitfühlt und so. Ich fand schon schlimm, was ich da gesehen habe. Aber sich da reinversetzen, was die Leute damals empfunden haben, das kann man doch gar nicht.“³⁶

Diese im letzten Satz – „Aber sich da reinversetzen, was die Leute damals empfunden haben, das kann man doch gar nicht.“ – formulierte Wahrnehmung der/des Jugendlichen von Alterität ist meines Erachtens gerade nicht als Scheitern einer empathischen Annäherung zu begreifen, sondern ihr kluges Ergebnis, da empathische Annäherung nicht als empathische Aneignung oder – im doppeltem Wortsinne – empathische Überwältigung missverstanden wird, wie es der als aufgezwungene Anforderungskanon der Lehrerin offenbar suggerierte.

Mehrfache Subjektorientierung

Mir ist es am Ende wichtig, eine mehrfache Subjektorientierung in der historisch-politischen Bildungsarbeit als unabdingbaren und unhintergehbaren Standard gedenkstättenpädagogischer Praxis festzuschreiben. So, wie Gedenkstätten, die auf

³³ Jean Améry, Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten, Stuttgart 1980², S. 110.

³⁴ Bert Pampel, a.a.O., S. 102.

³⁵ Marion Klein, Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie, Wiesbaden 2012, S.360.

³⁶ Cornelia Fischer und Hubert Anton, Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen, Wiesbaden / Erfurt 1992, S. 108.

historische Verbrechen Geschichte, Gewalterfahrung und Gewaltausübung verweisen, den Opfern als Subjekten verpflichtet sind, ist die gedenkstättenpädagogische Bildungsarbeit darauf verpflichtet, alle Akteure des Bildungsprozesses den Respekt ihres Subjektstatus zu zollen – denen, deren Geschichte Gegenstand der Auseinandersetzung ist, wie denen, mit denen die Auseinandersetzung betrieben wird, also Lehrer/innen, Jugendlichen und Gedenkstättenmitarbeiter/innen. Das schließt die Offenheit ein, sich nicht nur dem Risiko der Kontroverse auszusetzen, sondern Kontroversität sichtbar und verhandelbar zu machen, die in der Heterogenität der Ansprüche kaum ausbleiben kann. Wie Sutor schreibt: „Der rationale und kommunikative Anspruch politischer Bildung“ an sich könne „nur eingelöst werden, wenn die subjektive Reflexion auch zu einer intersubjektiven wird, die Teilnehmer also zu Perspektivenaustausch und -wechsel fähig und bereit sind, und wenn darüber hinaus der Erfahrungshorizont der Gruppe überschritten wird im Bemühen um die Erkenntnis der Wechselwirkungen zwischen eigener Lebensgeschichte und gesellschaftlich-politischen Entwicklungen.“³⁷ Schließlich sei Ziel der „Subjektorientierung politischer Bildung“, die „auch als Erfahrungs- oder Teilnehmerorientierung bezeichnet“ werde, „die Teilnehmer aus ihrer pädagogischen Objektrolle zu lösen, sie zur Artikulation und Reflexion ihrer eigenen Meinungen, ihrer Erfahrungen, ihrer Lebensgeschichte zu motivieren, dabei ausdrücklich auch das Emotionale zur Geltung kommen zu lassen.“³⁸

Das setzt auch eine hohe pädagogische Professionalität voraus, die an beständigen Überforderungen – auch aus dem Feld der Gedenkstättenpädagogik selbst, Schaden zu nehmen droht. Zur Professionalität gehört dann auch, nicht nur die Grenzen der anderen zu respektieren, sondern auch seine eigenen Grenzen zu kennen und zu respektieren.³⁹

Lassen Sie mich mit einer Zusammenfassung einer mehrdimensionalen Begründung des im *Beutelsbacher Konsens* normativ gesetzten „Überwältigungsverbots“ aus der Perspektive historisch-politischer Bildung abschließen:

1. Der Versuch, in einer betroffenenheitspädagogischen Setzung Empathie erzeugen zu wollen, funktioniert schlichtweg nicht,

- da er Widerstandspotentiale Jugendlicher gegen eine »Choreographie der Emotionen« von außen weckt - eine gleichsam »gesunde« Haltung und ein ganz »normaler« psychischer Reflex gegenüber Überwältigungsversuchen durch Dritte.

- da „Überwältigung“ selbst Ausdruck des Fehlens, der Abwesenheit, des Versagens von Empathie ist. Empathiebildung setzt Übung von und in Empathie voraus. Wie sollten Jugendliche in einer Situation Empathie entwickeln können, wenn wir es ihnen gegenüber gerade dann an der ihnen zustehenden Empathie fehlen lassen?

³⁷ vgl. Bernard Sutor, a.a.O., S. 27.

³⁸ vgl. Bernard Sutor, a.a.O., S. 27.

³⁹ Wieder sind es zu meiner Überraschung die überaus geschätzten Kolleginnen Verena Haug und Barbara Thimm, einen Teil dieses Szenarios affirmativ ausformulieren: „Der Bildungsauftrag von Gedenkstätten beansprucht dennoch, die Adressat/inn/en auch auf der persönlichen Ebene, insbesondere der Einstellungsebene, zu erreichen, und beschränkt sich nicht auf reine Kenntnisvermittlung. Zwar soll ein möglichst differenziertes Geschichtsbild vermittelt werden, das auch reflexive Deutungen erlaubt und Geschichte als Konstruktion erkennbar macht. Dieses Lernen »über« die Geschichte gilt aber nicht als Selbstzweck, sondern vor allem als Voraussetzung für weitere Lernziele. Es soll einerseits Gedenken im Sinne einer emotionalen und zweckfreien Hinwendung zu den Opfern ermöglichen, andererseits zu gegenwartsrelevanten Erkenntnissen führen. Dabei geht es zurzeit vor allem um das Entwickeln und Bestärken demokratischer Grundhaltungen und Umgangsformen sowie die Anerkennung von Menschenrechten und Toleranz als Grundlagen eines friedlichen Zusammenlebens. Zusammenfassend lassen sich drei Hauptaufgaben der Gedenkstättenpädagogik wie folgt darstellen: An erster Stelle steht die Vermittlung historischer Zusammenhänge. Sie ist den geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen zum konkreten Ort verpflichtet und soll die Reflexion über die Konstruktivität von Geschichte und den gesellschaftlichen Umgang mit dem Ort anregen. Zweitens soll durch die Vorstellung von Biografien und die Betonung einzelner Schicksale die Empathiefähigkeit mit den Opfern nationalsozialistischer Verfolgung gefördert werden. Drittens soll die Auseinandersetzung mit dem historischen Geschehen, seinen Ursachen und Folgen sowie mit den Fragen, die daraus an die Gegenwart gestellt werden können, die Herausbildung demokratischer Einstellungen und Werte sowie demokratisches, soziales und politisches Handeln fördern.“ - vgl. Verena Haug und Barbara Thimm, a.a.O., S. 13.

2. Der Versuch, in einer betroffenenheitspädagogischen Setzung Empathie erzeugen zu wollen, ist ethisch unzulässig. Gerade an einem historischen Ort totaler Überwältigung ist gänzlich unlauter, zu welchem guten Zweck auch immer Formen der Überwältigung gegen Jugendliche in Stellung zu bringen, um sie emotional zu greifen.

Ich hoffe, dass aus meinen Ausführungen zu „Überwältigungsverbot“, „Kontroversitätsgebot und „Schülerorientierung“, wie sie im *Beutelsbacher Konsens* formuliert wurde, deutlich wurde, dass auch aus Perspektive der Gedenkstättenpädagogik einiges dafür spricht, dass wir „dahinter [...] nicht zurückfallen“ sollten, „weder theoretisch noch praktisch.“⁴⁰

⁴⁰ vgl. Bernard Sutor, a.a.O., S. 27.