

#### Zitierhinweis

Engelhardt, Kerstin: Rezension über: Elke Gryglewski / Verena Haug / Gottfried Kößler / Thomas Lutz / Christa Schikorra (eds.), Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin: Metropol Verlag, 2015, in: Einsicht. Bulletin des Fritz Bauer Instituts, 2016, 15, S. 86-87, DOI: 10.15463/rec.1804657133, heruntergeladen über Website

Einsicht  
*Bulletin des  
Fritz Bauer Instituts*



#### copyright

Dieser Beitrag kann vom Nutzer zu eigenen nicht-kommerziellen Zwecken heruntergeladen und/oder ausgedruckt werden. Darüber hinausgehende Nutzungen sind ohne weitere Genehmigung der Rechteinhaber nur im Rahmen der gesetzlichen Schrankenbestimmungen (§§ 44a-63a UrhG) zulässig.

## Bildungsarbeit an Museen und Gedenkstätten



**Elke Gryglewski, Verena Haug,  
Gottfried Kößler, Thomas Lutz,  
Christa Schikorra (Hrsg.)**

*Gedenkstättenpädagogik –  
Kontext, Theorie und Praxis der  
Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*  
Herausgegeben im Auftrag der  
AG Gedenkstättenpädagogik.  
Berlin: Metropol Verlag, 2015,  
363 S., € 22,–

Der vorliegende Sammelband diskutiert in 23 Artikeln Selbstverständnis, Rahmenbedingungen, inhaltliche und methodische Zugänge sowie Perspektiven der Bildungsarbeit an Orten der NS-Geschichte. Er richtet sich an Mitarbeitende von Gedenkstätten sowie schulische und außerschulische Lehrkräfte, die mit Gruppen Gedenkstätten besuchen. Diese Gedenkstätten unterscheiden sich in Thematik und Funktion, abhängig jeweils vom konkreten Ort, in Größe, Ausstattung, pädagogischen Angeboten und Besucherzahlen. Sie sind Orte historischer Relikte, Täterorte, Friedhöfe, Denkmäler und Bildungseinrichtungen. Besuchenden soll es ermöglicht werden, »an dem historischen Gegenstand über Geschichte (zu) lernen und Themen (zu) entdecken«, die für sie in der Gegenwart von Bedeutung sind, formuliert Gottfried Kößler das zentrale Anliegen. Das pädagogische Ziel ist es, »die Fähigkeit zur autonomen Meinungsbildung« (S. 78) zu entwickeln sowie, so Christa Schikorra, zu dieser Geschichte eine Haltung zu gewinnen, sich »zu positionieren« (S. 13).

Cornelia Siebeck beschreibt die Entwicklungsgeschichte der Gedenkstätten in der BRD, kurz selbiges auch für die DDR und Österreich. Demnach wandelten sich die westdeutschen Gedenkstätten von ehemals »widerborstigen Orten«, die an die NS-Verbrechen und ihre Opfer, dann auch an die Täter/-innen erinnern, hin zu etablierten, staatlich getragenen Einrichtungen – deren jetzt systemstabilisierende Kernaussage laute, verbrecherische Systeme erfolgreich überwunden und das »deutsche Streben nach Freiheit und Einheit« (S. 42) eingelöst zu haben. Zu ergänzen wären diese Überlegungen meines Erachtens um die Perspektiven der vielen kleinen, nicht von der Bundesregierung gestützten Gedenkstätten, die finanziell nicht so gut ausgestattet und häufig von ehrenamtlichem Engagement getragen sind und möglicherweise auch über etwas andere Blickwinkel verfügen.

Das Verhältnis von Gedenkstättenpädagogik und schulischen Bildungsanforderungen diskutiert Robert Sigel. Schule sei starken

Veränderungen unterworfen, unter anderem hin zum kompetenzorientierten Unterricht anstelle klar definierter Lerninhalte, mit wiederum sehr unterschiedlicher Ausgestaltung in den Bundesländern. »Für die Gedenkstätten bedeutet die curriculare Entwicklung, dass sie mit einem verbindlichen Grundlagenwissen beim Besuch von Schulklassen immer weniger rechnen können.« (S. 47) Die Konsequenz seien erhöhte Anforderungen an die fachliche Kompetenz und Flexibilität im konkreten pädagogischen Setting für die Gedenkstättenpädagog/-innen – verstärkt noch durch die zunehmende Heterogenität der Schulgruppen.

Die Anforderungen an Gedenkstättenarbeit im Rahmen einer heterogenen, zudem auf Inklusion orientierten Gesellschaft debattiert Elke Gryglewski. Sie erläutert, welche Impulse und manchmal auch Irrwege, zum Beispiel einer unbeabsichtigten Re-Ethnisierung von Jugendlichen, auf diesem Weg in die konkrete Praxis gelangt sind, angefangen von pädagogischen Konzepten bis zur Gestaltung von Orten und Materialien. Als konkretes Beispiel benennt sie unter anderem die Einführung von Einstiegssequenzen, die persönliche Zugänge zur Geschichte ermöglichen. Kritisch verweist sie auf die immer noch mangelnde heterogene Zusammensetzung des pädagogischen Personals.

Die Frage der Kompetenzorientierung behandelt Wolfgang Meseth. Orientierung an (schulischen) Kompetenzmodellen bei der Vermittlung von NS-Geschichte in Gedenkstätten ist seines Erachtens nicht zielführend, da die NS-Verbrechen auch bei Jugendlichen mit moralischen Erwartungen und Beurteilungen besetzt seien, die ein sachliches Gespräch über die moralischen Implikationen des Themas erschwerten. Außerdem handele es sich bei Gedenkstättenbesuchen anders als in der Schule um ein offenes Lernsetting mit situativen Aushandlungsprozessen. Meseth argumentiert mit zwei bildungspolitischen Polen: einerseits eine bildungstheoretisch orientierte Pädagogik, die das »je spezifische Verhältnis von Sache und Person (Schüler/Teilnehmerin) immer wieder neu in den Blick nimmt«, und andererseits eine Output-orientierte Pädagogik mit dem Ansatz, »Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren«. (S. 106)

Gottfried Kößler befasst sich mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Museen und Gedenkstätten. Der Unterschied sei primär, dass Gedenkstätten die Erinnerung an Unrecht und Leid bewahren und didaktisch umsetzen möchten, auch im Sinne des Appells an politische Werthaltungen. Museen hingegen sollen im gegenwärtigen Verständnis neben der Pflege von Sammlungen (im Sinne der Bewahrung eines kulturellen Erbes) eine »erfreuliche, eine bildende Erfahrung vermitteln« (S. 69) und bewegten sich in der Nähe zu den Künsten und ihrer Autonomie – Objekte im Museum seien danach nicht nur Belege für historische Ereignisse, sondern hätten ein eigenes Recht. Die Gemeinsamkeit der Institutionen bestehe in der »Faszination des Authentischen«, der Spannung von »sinnlicher Nähe und historischer Fremdheit, dem Ineinander von zeitlich Gegenwärtigem und geschichtlich Anderem« (S. 73).

Mehrere Autor/-innen befassen sich mit dem wieder häufiger diskutierten Beutelsbacher Konsens<sup>1</sup>, zum Beispiel mit dem Spannungsfeld zwischen Orientierung auf Ermächtigung der Adressat/-innen einerseits und realer Zwangsbespielung im Rahmen von Schulklassenbesuchen andererseits; ein Dilemma, das sich wohl nie lösen, allenfalls aushalten und so konstruktiv wie möglich gestalten lasse. Reflektiert wird ferner das Überwältigungsverbot: Nach Lore Kleiber können die in Gedenkstätten erläuterten Verbrechen bei Besuchenden Emotionen wie Erschütterung und Empörung auslösen. Das Überwältigungsverbot, so verdeutlichen Wolf Kaiser und Kuno Rinke, zielt in diesen Settings allerdings nicht, wie teilweise interpretiert, auf emotionslose Wahrnehmung und damit auf die Verhinderung von Emotionen, sondern »auf die Vermeidung eines manipulativen Einsatzes von Emotionen« (S. 51).

Die Autor/-innen des Sammelbandes befassen sich fast ausschließlich mit mehrstündigen Gedenkstättenbesuchen. Einzig Julius Scharnetzky behandelt das pädagogische »Basisangebot« der Gedenkstätten, das am meisten nachgefragt wird: die zwei- bis dreistündige Führung (oft auch als – geführter – Rundgang bezeichnet). Zwar sei der Aufwand seitens der Gedenkstätten hierfür eher gering, doch müssten die Pädagog/-innen über »große Spontaneität, Flexibilität und Variantenreichtum« (S. 241) verfügen, um den unterschiedlichen Gruppen, der Spezifik des Ortes und den eigenen inhaltlichen und pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden. Angesichts dieser Ausgangslage sei es verblüffend, dass die Gedenkstättenpädagogik ihr Basisangebot so vernachlässige – wohl, weil eine Führung als die am wenigsten partizipative Methode gilt und entsprechend unbeliebt in der Reflexion ist. Doch gebe es eine wachsende Anzahl von Führungsformaten, die offene und aktivierende Lernformen integrieren, zum Beispiel »Selbstführungen«, »Fotospaziergänge«, »Schüler führen Schüler« (S. 243). Im Weiteren formuliert der Autor Kriterien für »gute Führungen und Rundgänge« (S. 244) und plädiert schließlich dafür, die Potenziale von Führungen stärker in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln.

Der Sammelband diskutiert eine Vielzahl weiterer Themen: Gedenken als zivilisatorische Praxis, Demokratielernen und Menschenrechtsbildung, Einflüsse von und Wechselwirkungen mit internationalen Diskursen, das Phänomen der historischen Vergleichsziehung, Angebote zur Recherche und Reflexion von Familiengeschichte, die Rolle der Bundeszentrale für politische Bildung, die Bedeutung regionaler Gedenkstätten. Schließlich werden einzelne methodische Herangehensweisen erläutert, so

der Einsatz virtueller Medien oder digitalisierter Berichte von Holocaust-Überlebenden, und spezifische pädagogische Angebote vorgestellt: Mehrtagesangebote, Kunstprojekte, Projekte der internationalen Jugendbegegnung und berufsgruppenspezifische Angebote.

In meiner Wahrnehmung sind sich die Autor/-innen des Sammelbandes in einem Punkt einig: Bei Gedenkstättenbesuchen handelt es sich immer um eine soziale Interaktion der verschiedenen Beteiligten, also von Besuchenden, ihren Begleiter/-innen und dem oder der Gedenkstättenmitarbeiterin. Diese Interaktion und was sie auf der Ebene von Lernen im Sinne der Erkenntnisgewinnung, Wissensherstellung und Entwicklung politischer Haltung bewirkt, ist, darauf weist Verena Haug hin, allerdings bislang wenig wissenschaftlich untersucht.

Mein Fazit lautet: Der Band ist anschaulich geschrieben und gibt einen sehr guten Einblick in den gegenwärtigen Stand der Theoriediskussion und pädagogischen Praxis an Gedenkstätten zur NS-Geschichte in Deutschland. Deutlich wird, dass die Gedenkstätten über eine beeindruckende Vielfalt an unterschiedlichen Bildungsangeboten verfügen und dass die Bildungsarbeit im Zuge des gesellschaftlichen Wandels weitgehend erfolgreich professionalisiert wurde – zumindest in den großen, finanziell gesicherten Gedenkstätten, die über eigene Bildungsabteilungen verfügen. Die inhaltlichen und pädagogischen Anforderungen sind hoch und werden vermutlich eher noch wachsen: Zunehmende Diversität in Gruppenzusammensetzungen und Wissensbeständen sowie die Orientierung auf inklusive Bildungspraxis erfordern neben viel Sachkompetenz vor allem viel pädagogische Flexibilität und Freude an offener Kommunikation der Bildungspraktiker/-innen. Die Frage, *was* an diesen Orten aus ihrer jeweiligen Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, und *wie* dieses Lernen zu gestalten ist, auch das zeigt der Band eindrucksvoll, wird wohl immer wieder neu zu entdecken und zu verhandeln sein.<sup>2</sup>

Kerstin Engelhardt  
Berlin

1 Der Beutelsbacher Konsens von 1976 formulierte für die politische Bildung das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie eine Orientierung auf die Ermächtigung der Adressat/-innen zu selbständigem Urteilen und Handeln.

2 Eine etwas ausführlichere Rezension findet sich in *Politisches Lernen*, Jg. 33 (2015), H. 3/4, S. 56–58.