

Schoa und Erinnerung

Sinnvolles Lernen an Schulen und Gedenkstätten

Wilhelm Schwendemann*

Vor einigen Jahren hat das Freiburger Institut für Menschenrechtspädagogik in verschiedenen Forschungsprojekten das Scheitern von schulischem Unterricht in allgemein bildenden Fächern über Nationalsozialismus, Holocaust, Auschwitz untersucht. Dabei ging es um Interaktionsformen, die mit moralischen Appellen zu mehr Zivilcourage verbunden waren. Dabei ist deutlich geworden, dass das Scheitern viele Gründe und wenig mit Schülern bzw. Lehrern zu tun hat.

Aus der Literatur bekannt ist das sogenannte *Überdruss-Syndrom*. Dabei stellt sich nicht nur ein didaktisches Problem der Abstimmung der Lehr- und Bildungspläne in Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Religion und Ethik, sondern die Kombination historischen Wissens mit moralischen Appellen. Es entsteht eine psychodynamische Schere zwischen Lernenden und Lehrenden, oder zwischen emotionaler Belastung und kognitivem Wissen. Anfängliches Interesse verpufft schnell, wenn das Thema Nationalsozialismus nicht schülersensibel unterrichtet wird oder sich Unterricht in der Präsentation von scheinbar emotionslosen Fakten erschöpft.

Das weitere Problem ist, dass sich Lehrende, wenn sie den moralischen Zeigefinger heben¹, in die Position des moralisch Stärkeren begeben, was schnell zu *Authentizitätsproblemen* führen kann und in die Dialektik des Autoritären bzw. des autoritären Charakters² verwoben ist. Die Kombination

* Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann, Studium der Theologie, Philosophie, Judaistik und Religionssoziologie, Ordination zum Pfarrer der Ev. Landeskirche in Baden; Pfarramts- und Schultätigkeit; seit 1995 Professur für Ev. Theologie und Didaktik an der EH Freiburg. Vortrag (gekürzt) auf dem 2. Gedenkstättensymposium Freiburg (14. bis 16. März 2012).

1) Der Umgang von Pädagogen mit Lernenden ist im „Beutelsbacher Konsens“ festgelegt: <http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.pdf>

2) Vgl. Theodor W. Adorno (Hg.), *The authoritarian personality*, Harper, New York 1950. Ders.: *Studien zum autoritären Charakter*, Suhrkamp 1. Aufl. Frankfurt am Main 2010.

von Geschichte und Moral bzw. Appellen zum zivilgesellschaftlichen Engagement im Unterricht über Nationalsozialismus wird dabei jedoch nicht problematisiert und schon gar nicht thematisiert. Von verschiedenen Seiten wird beklagt, dass der herkömmliche Schulunterricht, der Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust zum Thema hat, häufig sein Ziel verfehle, prophylaktische Lerneffekte bei den Schülern zu bewirken. Stattdessen sind in der schulischen Interaktion verschiedene Kommunikationsstörungen und Lernblockaden wahrnehmbar.

Für den Religionsunterricht im Speziellen erweitert sich dieser Problemhorizont um die *Theodizeefrage*, also um die Frage nach Gott im Zusammenhang mit dem massenhaften Morden. Die Liste der Lernblockaden und Störungen ließe sich um einiges erweitern. Die Klage über den geringen Erfolg des Schulunterrichts zum Thema Nationalsozialismus und über das dürftige Wissen vieler junger Menschen ist fast so alt wie der Schulunterricht zu diesem Thema. Für die Aneignung von Geschichte ist jedoch nicht nur die Schule verantwortlich. Vielmehr gibt es eine Pluralität von weiteren Lernfaktoren, wie beispielsweise Peer-Group, Familie, Medien, gesellschaftliches Traditionsgefüge u. a. Der Einfluss der Schule ist dabei jedoch nicht unwesentlich und sollte als Bildungschance auch genutzt werden.

Ein zweites Ergebnis, das direkt die pädagogischen Kompetenzen der Lehrenden berührt, aber auch natürlich im Bereich der Gedenkstättenpädagogik zu reflektieren wäre, ist: Lehrende sind in der Regel überfordert, dem Grauen standzuhalten, und neigen im emotionalen Konfliktfall eher dazu, Informationswissen weiterzugeben. Warum soll man sich überhaupt mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus beschäftigen? Welche Kompetenzen lassen sich dann mit dieser Beschäftigung erwerben? „Holocaust Education“ ließe sich ja auch gewaltig und gewalttätig missverstehen. Meine These ist, dass bestimmte Orte mit bestimmten Leidenserfahrungen verbunden sind und die Erinnerung an die Bedeutung dieser Orte gleichzeitig die Erinnerungen an Leidenserfahrungen festhalten.³ In unterrichtlichen Prozessen und Interaktionen werden diese Erinnerungen aktiviert, wenn Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Medien konfrontiert sind.

3) Johann B. Metz / Johann Reikerstorfer, *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, 4. Aufl. Herder, Freiburg 2011. Johann Baptist Metz / Elie Wiesel, *Gott nach Auschwitz. Dimensionen des Massenmordes am jüdischen Volk*. Unter Mitarbeit von Eugen Kogon. 2. Aufl. Herder, Freiburg 1981.

„Politische Korrektheit“ verhindert Lernen

„Politische Korrektheit“ anlässlich von Jahrestagen, Gedenkfeiern usw. führt aber in der Regel nicht zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust, sondern zu einer Blockade. Nachfolgendes Beispiel aus *Berlin, Heinrich-von-Kleist-Oberschule*, gehört in diese Reihe:

Zum Jahrestag der Pogromnacht plant die Schule eine Feierstunde, zu der auch Vertreter der jüdischen Gemeinde eingeladen sind. Mit einem Schweigegang zu einem ehemaligen Deportationsplatz will man der Opfer gedenken. Eine gute Idee – nur leider können viele Schüler wenig damit anfangen. „Ich habe gerade eine 9. Klasse unterrichtet“, erzählt der Referendar Jens B. „Die fragten mich, warum sie da hinmüssen. Was sollte ich sagen? Ich war ja selbst innerlich gespalten. Ich hätte es besser gefunden, wenn das freiwillig gewesen wäre. Die Sache lief dann auch leider recht verkrampft ab“, – ein verordneter Schweigegang unter nervöser Aufsicht der Lehrer. Benimmt sich auch keiner daneben?

Die Furcht um den Ruf der Schule dürfte dabei größer gewesen sein als die Sorge, der Holocaust könnte in Vergessenheit geraten. Und vermutlich ist dies auch den Schülerinnen und Schülern nicht entgangen. Einige stehen sich in eine Seitenstraße davon. Jugendliche haben feine Sensoren für Peinlichkeiten, für falsche Töne und dafür, wie authentisch man ihnen begegnet. „In der Schule wird erwartet, dass man auf jeden Fall Betroffenheit zeigt“, geben 43 % der Schüler an. 41 % beklagen: „Man kann seine Meinung über die NS-Vergangenheit in Deutschland nicht ehrlich sagen.“ Es ist zu befürchten, dass der Geschichtsunterricht allzu oft einem verordneten, nervös beaufsichtigten Schweigemarsch gleicht.⁴

Unterrichtliche Blockaden bieten aber dann auch wieder die Einfallsmöglichkeit für Fragmente nationalsozialistischer Ideologie, wie z. B. psychodynamische Wirkungen von Macht-Ohnmachtverhältnissen oder Ausgrenzungen von Nichtmehrheitsmeinungen in einer Lerngruppe, was kognitives Lernen verunmöglicht. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust als Aufbau eines Geschichtsbewusstseins ist im Unterricht oft verbunden mit moralisierenden Einstellungen, die es den Schülern schwer machen, sich zu sensibilisieren. Der Geschichtsunterricht

4) <http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche>

sollte dazu befähigen, sich mit dem Nationalsozialismus auseinander zu setzen und nicht, um „sozial erwünschtes Sprechen“⁵ über den Nationalsozialismus einzuüben. Was „sozial erwünschtes Sprechen“ heißt, zeigen die alljährlichen offiziellen Gedenkrituale.⁶ „Es liegt ein geradezu gegenauflärerisches Moment in den gestanzten Phrasen der Gedenktagsreden“, sagt Harald Welzer. „Letztlich sind sie ein Instrument, sich *nicht* mit der Geschichte zu befassen.“ Das normierte Sprechen erzeugt eine Fassade, die Erinnerungsarbeit vorspiegelt, aber letztlich nur davon ablenkt, dass man sich die wirklich schwierigen Fragen vom Hals hält, etwa die nach der Schuld. Lieber spricht man von ‚Verantwortung‘.“⁷

Der Holocaust stellt m. E. auch keinen *Lehrgegenstand* dar, denn Unterricht über NS/Holocaust gefährdet Identität in einer entwicklungspsychologisch angespannten Situation, in der Jugendliche sich auf den Weg begeben, eine eigene Identität zu entwickeln. Als Lerngegenstand sollte er trotzdem gelten, wenn Schüler sich auf Spurensuche begeben und eine objektivierende Distanz aufgeben. Solche Distanzierungen geschehen dann, wenn die Geschichte des NS als Geschichte von Tätern und Opfern beschrieben wird.

Die Unterscheidung von Tätern, Opfern und Zuschauern ist letztlich jedoch nicht hinreichend, denn 98 % der deutschen Bevölkerung hat den Nationalsozialismus mitgetragen und als Weltanschauung unterstützt; das Problem der klaren Rollenzuweisung liegt auf der Hand, nämlich vor allem Täterrollen auf Nazis zu projizieren, was wiederum zu einem magischen Weltbild zwischen Gut und Böse führt. Die Nazis sind in diesem Modell die Bösen, und klar ist, wer auf der Seite der Guten steht. Dieses Phänomen lässt sich gut am sekundären Antisemitismus beobachten.⁸

Die zweite, inzwischen gängigere Formel des Antisemitismus ist der sog. *sekundäre Antisemitismus*, ein Antisemitismus trotz und nach Auschwitz. Diese Form zielt auf Leugnung und Verharmlosung der NS-Verbrechen mit Hilfe der Täter-Opfer-Umkehr und Aufnahme der klassischen antijüdischen und antisemitischen Stereotypen in neuem Gewand. „Der Antisemitismus

5) Christian Staas, *Was geht mich das noch an?* Die ZEIT, vom 4.11.2010, 2 f. Vgl. Anm. 4.

6) Meik Zülsdorf-Kersting, *Zum Verhältnis von historischer Identität und geschichtskultureller Prägung*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59(2008)631–646.

7) Christian Staas (Anm. 5), Online vgl. Anm. 4.

8) Wilhelm Schwendemann, *Menschenrechtspädagogik gegen sekundären Antisemitismus*, in: FrRu NF 18(2011)35–42.

nach Auschwitz reagiert auf die Schoa durch Schuldprojektion, kommt dabei ohne Juden aus und übernimmt zwar klassisch-antisemitische Vorurteile, löst sich aber von dessen [sic!] rassistischem Gehalt.“⁹ Theodor W. Adorno betitelte den Antisemitismus als Fama: „Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden.“ Das Zitat Adornos aus den *Minima Moralia* verweist auf den spekulativen und imaginären Charakter des Antisemitismus. Im Unterricht müsste man doch zusammen als Lerngemeinschaft der Verbindung zwischen öffentlichen und privaten Vorurteilen und den jeweiligen Kommunikationsöffnern und Kommunikationsbarrieren sozialwissenschaftlich auf die Spur kommen. Es lässt sich nämlich feststellen, dass seit den 90er Jahren das Konglomerat von Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit usw. keine gesellschaftlichen Randerscheinungen mehr darstellen, sondern aus der „Mitte der Gesellschaft“ kommen.¹⁰ Antisemitische Meinungen existieren, werden aber im Moment noch nicht in breiter Öffentlichkeit, sondern in spezifischen Bezugsgruppen geäußert. Die Grundthese lautet also: Die Tabuisierungsgrenze des Antisemitismus ist in homogenen Kleingruppen geringer als in heterogenen Kleingruppen.

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass aktive Aneignungsprozesse der Schüler und die Entwicklung eigenständiger Deutungen und Bewertungen nachhaltiger sind für den Aufbau eines selbst erarbeiteten Geschichtsbewusstseins als die Übernahme vorgefertigter geschichtsmoralischer Glaubenssätze von Lehrern, die biologisch und sozial einer anderen Generation angehören. Dass sich Schüler tatsächlich für die Geschichte des NS interessieren, belegt eine Studie von TNS Infratest Politikforschung im Auftrag von DIE ZEIT vom Okt. 2010.¹¹

Erinnerung an den Holocaust

Erinnerung an den Holocaust ist nicht deshalb zu fordern, weil sie gesamtgesellschaftlich in den Medien wachgehalten wird. Warum auch sollen sich Jugendliche an den Nationalsozialismus und den Holocaust erinnern, wenn

9) Christian Dietrich, *Tote und Tabu*, Ibidem-Verlag, Stuttgart 2009.

10) Wilhelm Heitmeyer (Hg.), *Deutsche Zustände*. Edition Suhrkamp, 2454; Band 3, Frankfurt am Main 2005.

11) Vgl. Anm. 4. <http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche>

inzwischen selbst ihre Großeltern nicht mehr unmittelbar beteiligt waren? Erinnerung an den Holocaust hat vor allem die Sensibilisierung und den Erwerb eines Unterscheidungsvermögens im Sinn, wie schnell gesellschaftliche Prozesse umschlagen können von einer Dialektik der Aufklärung in die Barbarei. Daher meine These, dass Auschwitz als Synonym für Massenmord und Gräueltaten sich nicht als Lerngegenstand eignet, denn das Grauen und der Schrecken, die von diesen Taten ausgehen, sind unvorstellbar. In manchen Fällen führen sie zu emotionalen Blockaden, weitaus öfter jedoch zu Schuldgefühlen, Projektionen und Beschädigung jugendlicher Identität, was Lernprozesse grundsätzlich aufhebt und zu kontraproduktiven Einstellungen führt.

Für Schüler dürfte in der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus die Frage wichtig werden, wie schnell eine Gesellschaft erst eine religiöse Minderheit, dann aber auch andere gesellschaftliche Minderheiten, ausgrenzen, verleumden, verobjektivieren und letztlich vernichten konnte. Die gesellschaftlichen Umbauprozesse waren schleichend und die ethischen Umorientierungen ebenso, weil gegenmenschliche Interessen auf einmal im Einklang waren mit Mehrheitsinteressen und dem entsprechenden moralischen Selbstbild: „Wir haben es ja mit einem rapiden gesellschaftlichen Wertewandel zu tun, in dem es die meisten Bürger 1933 für völlig undenkbar gehalten hätten, dass nur wenige Jahre später unter ihrer tätigen Teilhabe die Juden nicht nur ihrer Rechte und Besitztümer beraubt, sondern zur Tötung abtransportiert würden. Diese selben Bürger sehen ab 1941 die Deportationszüge abfahren, nicht wenige von ihnen haben inzwischen ‚arisierte‘ Kücheneinrichtungen, Wohnzimmergarnituren oder Kunstwerke gekauft, einige führen Geschäfte oder wohnen in Häusern, die den jüdischen Besitzern genommen worden sind – und finden das völlig normal.“¹²

Deutlich wird dabei, dass im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht die klare Rollenzuweisung zwischen Täter-Opfer-Zuschauer usw. nicht mehr ausreicht, um diesem Umorientierungsprozess und seinen Interessen auf die Spur zu kommen. „Es gibt nämlich in einem solchen Zusammenhang keine Zuschauer, es gibt auch keine Unbeteiligten. Es gibt nur Menschen, die gemeinsam, jeder auf seine Weise, der eine intensiver und engagierter, der andere skeptischer und gleichgültiger, eine gemeinsame so-

12) Harald Welzer, *Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur*, in: *Gedenkstättenrundbrief* 162(8/2011)3–9.

ziale Wirklichkeit von Tätern und Opfern herstellen. Die nationalsozialistische Gesellschaft vermochte eine ungeheure psychosoziale Energie und Dynamik bei ihren Mitgliedern gerade deshalb freizusetzen, weil das ‚Tausendjährige Reich‘ von den meisten nichtjüdischen Deutschen als ein gemeinsames Projekt empfunden wurde, an dem sie teilhaben wollten und auch durften.“

Unterrichtliches Erinnern hat dann die Aufgabe, reflexive personale Kompetenzen zu bedienen und aufzubauen und gerade nicht zu moralisieren. Die wertemäßige Umorientierung einer ganzen Gesellschaft, die von der Zustimmung der meisten ihrer Mitglieder getragen war, verstärkt das Grauen, das es dann auszuhalten gelte, wenn man Adornos Forderung (1966) gerecht werden wollte. Zu fragen wäre dann, welche Bedingungen würden in einer gegenwärtigen Gesellschaft dazu führen, sich von den Menschenrechten zu verabschieden. Wo liegen in der gegenwärtigen Gesellschaft die Potenziale für gegenmenschliches Verhalten?

Neue Formen von Erinnerungskultur

Eine derartige neugestaltete Erinnerungskultur, die sich von ritualisierten „Bewältigungsstrategien“ zur Vergangenheitsbewältigung verabschiedet, ist zivilgesellschaftlich, politisch und massiv reflexiv gestaltet. Der Bezugspunkt liegt nicht in den Opfern, sondern in der Gegenwart, in der alle Menschen zu Tätern des Unmenschlichen werden können und die Gesellschaft selbst zu einer Ausgrenzungsgesellschaft werden kann. „Politische Bildung, Menschenrechtserziehung und das Einüben demokratischer Verkehrsformen zielen auf die Herstellung von Unterscheidungsvermögen zwischen richtigen und falschen, tolerablen und inakzeptablen Verhaltensweisen und Entwicklungen. Ein solches Unterscheidungsvermögen wiederum hat eine stabile und sichere Identität zur Voraussetzung. Das paradoxe Bemühen der deutschen Erinnerungskultur, aus einem negativen Ursprungsereignis eine positive Identitätsbildung zu generieren und in politisches Verantwortungsbewusstsein zu übersetzen, muss fehlschlagen: Identität braucht psychologisch positive Fundamente, eine gesicherte Überzeugung, dass und wie man Gutes bewirken und Böses verhindern kann.“¹³

13) Harald Welzer (Anm. 12), 3–9.

Das Grauen, das von den NS-Gräueltaten ausgeht, demotiviert und führt eher in Ohnmachtserfahrungen hinein und schwächt persönliche Handlungsalternativen: „Die um den Holocaust zentrierten erinnerungskulturellen Anstrengungen können nur den Sinn haben, begreiflich zu machen, dass unter bestimmten Bedingungen sich nicht nur die bösen Menschen zu gegenmenschlichem Verhalten entscheiden, sondern auch die guten.“¹⁴ Das lässt sich m. E. nicht durch moralisierendes Belehren im Gewand sich aufklärerisch gebender Pädagogik bewerkstelligen, sondern nur durch den Einsatz eigenen Denkens und Aufmerksamwerdens: „Es geht dieser Aufmerksamkeit darum, sich verletzbar zu halten für das, was als Geschichte aus Welten der Vergangenheit andrängt und was uns den Atem verschlägt, was uns fasziniert, den Kopf schütteln lässt, ratlos macht – je nachdem, wenn wir es nur nicht vorschnell zu Wissen gerinnen lassen, das unbeteiligt zu häufen und landläufiger Unterrichtsbearbeitung zuzuführen ist.“¹⁵

Bildung angesichts des Holocaust und als Erziehung nach und über Auschwitz verstanden, darf m. E., wenn sie sich auf Erinnerung besinnt, ihren kritischen Gehalt nicht preisgeben und muss Geschichte reflektieren. Geschichtliche Erfahrungen im Umfeld des Holocaust können aber nur reflektiert werden und stehen immer in einer Geschichte des Verlustes, des Schmerzes, der Trauer, der Menschenrechtsverletzung. Zur Identitätsstiftung eignet sich im Bereich der schulischen Bildung die Erziehung nach und über Auschwitz sowieso nicht, denn Auschwitz stellt das uneinholbare Datum der Ermordung von Millionen von Menschen dar.

Die Gedenkstätten, die an die NS-Verbrechen erinnern, sind in verschiedenen Dimensionen bemerkenswert: Einmal sind die Gedenkstätten keine virtuell-abstrakten Orte, sondern Orte, an denen unmenschliches Handeln tatsächlich praktiziert wurde. Dann sind diese Orte heute aber auch Gedenk-, Trauer-, Lern- und Bildungsorte, d. h., Besucher nehmen Teil und auch Anteil an der Geschichte und der Bedeutung eines Ortes. Indem so gearbeitet wird, entwickelt Gedenkstättenpädagogik eine ihr eigene Professionalität, die den Spagat zwischen einem Verbrechensort, einer Verbrechengeschichte, einem Trauer- und Gedenkort und einem Ort historisch-wissen-

14) Ebd.

15) Horst Rumpf, *Von der Belehrung zur Aufmerksamkeit*, in: Wolfgang Meseth / Matthias Proske / Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Schule und Nationalsozialismus*. Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, Campus-Verlag, Frankfurt/Main 2004, 147–157.

schaftlicher Dokumentation aushalten muss. In der außerschulischen Bildungsarbeit kommt es außerdem darauf an, Schüler und Jugendliche an der Aufarbeitung der Schoa so zu beteiligen, dass im Lernprozess selbst eine Atmosphäre aktiver Beteiligung und Kommunikation entsteht, etwa durch eigenständige Recherchen von Biografien jüdischer Familien.

Gedenkstätten müssen bei den Besuchern von heute den Impuls setzen, über eigene Handlungsspielräume und eigenes ethisches Handeln nachzudenken und sensibel zu machen gegen Verletzungen der Menschenwürde. Hier wäre m. E. ein entscheidender pädagogischer Raum: Letztlich dürfen, vor allem Jugendliche, mit ihren Erfahrungen beim Besuch einer Gedenkstätte nicht allein gelassen werden, sondern es muss auch ein Potenzial menschlichen Handelns erschlossen werden, das sowohl gegen Rassismus wirkt als auch Perspektiven eigenen bürgerschaftlichen Engagements aufzeigen kann. Bodo von Borries hat schon vor Jahren vor einer Fokussierung auf Leichenberge gewarnt, womit er Recht hat.¹⁶ Schockpädagogik zeitigt nicht die Folgen, die man sich von ihr erhofft, sondern schlägt ins Gegenteil um. Deswegen sind Beispiele und Biografien des Widerstands gegen den Nationalsozialismus wichtig, wie z. B. Oskar Schindler oder Berthold Beitz¹⁷. Konkrete Personen sind wichtig, ohne dass Handeln sofort personalisiert wird. Das Grauen nationalsozialistischen Unrechthandelns muss in der Weise ausgehalten werden, dass Besucher von Gedenkstätten nachvollziehen, wie aus normalen Menschen Menschen wurden, die andere ausgegrenzt, entwürdigt und letztlich vernichtet haben. Harald Welzer plädiert dafür, am Beispiel dokumentierten Helfer- und Retterverhaltens während des Nationalsozialismus alternative Handlungen kennen zu lernen.¹⁸

Erziehung nach und über Auschwitz

Erziehung nach und über Auschwitz kann Jugendliche zwar gegen Rassismus, Diskriminierung und Antisemitismus sensibilisieren, aber sie kann sie

16) Bodo von Borries, „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben“. Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung, Hannover 1994.

17) Vgl. Joachim Käppner, *Berthold Beitz*, Berlin 2010; Rezension von Werner Trutwin, in: FrRu NF 19(2012)135–138.

18) http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/fuer_eine_modernisierung_der_erinnerungs_und_gedenkkultur/

nicht dagegen unempfindlich machen. Resilienz lässt sich pädagogisch nicht einfach durch eine moralisch und politisch korrekte Haltung entwickeln. Evaluierungen von Programmen historisch-politischer Bildung (z. B. das Projekt Dachau 2006¹⁹⁾) lassen den Schluss zu, dass sich historische Kenntnisvermittlung zu NS-Verbrechen an Orten ehemaliger Konzentrationslager und Übungen zum Erlernen von Demokratie nicht unmittelbar verknüpfen lassen. Gedenkstätten können nicht als Lernorte politischer Bildung instrumentalisiert werden. Der Gegenwartsbezug muss immer zuerst auch jugendsensibel sein und sollte „sich weder in der Herstellung noch in der Problematisierung von Vergleichen und Analogien erschöpfen“²⁰.

Die Lernaufgaben von Gedenkstätten sind zuerst einmal, konkrete geschichtliche Kenntnisse über die NS-Zeit und damalige Terrormaßnahmen zu verdeutlichen; sie sind auch Orte, an denen man lernen kann, wie mit der Geschichte des Nationalsozialismus seit 1945 umgegangen wurde. Zu beachten ist dabei immer auch, dass für die Opfer und ihre Nachfahren die Bedeutung des Ortes in einer Spannung steht zur Aufgabe der Wissensvermittlung. Zudem ist fraglich, ob man und was man aus der Geschichte des Nationalsozialismus lernt. Ob Orte früherer Verbrechen sich tatsächlich als Orte der Menschenrechtsbildung eignen, ist ebenso fraglich. Die kurzzeitpädagogischen Angebote von Gedenkstätten müssen verbunden bleiben mit kontinuierlichem Lernen sowohl in der schulischen wie auch in der außerschulischen Arbeit. Menschenrechtsfördernde Einstellungen benötigen lange Lernräume und Lernzeiten. Auch müssen Pädagogen lernen, wie mit Emotionen und Traumatisierungen seitens ihrer Klientele umzugehen ist.

- 19) Das Jugendgästehaus Dachau hat 2006 in Zusammenarbeit mit der Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (C.A.P.), der Ludwig-Maximilians-Universität München, dem Fritz Bauer Institut Frankfurt, der Gedenkhalle Oberhausen und der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora das Projekt: „*Entwicklung zeitgemäßer Seminarkonzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive*“ durchgeführt. Das pädagogische Konzept des Seminars war, die Geschichte des NS und des Holocaust darzustellen, ohne die Opfer ein zweites Mal zu beschämen oder gar zu vernichten.
- 20) Gottfried Kößler, Barbara Thimm, Susanne Ulrich, *Produktive Verunsicherung*. Ein Modellprojekt als Beitrag zur Qualifizierung der Gedenkstättenpädagogik. Gedenkstättenrundbrief 2010. Vgl. http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/produktive_verunsicherung/