

Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten

Neue pädagogische Überlegungen zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus

**vorgelegt von
Diplom-Sozialpädagogin (FH)
Katja Ganske
aus Weimar**

Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften
(Institut für Kunstwissenschaft und Historische Urbanistik)
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie
- Dr.- Phil.-

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:
Vorsitzender: Prof. Dr. Helmut Meschenmoser
Berichter: Prof. Hanns-Fred Rathenow
Berichterin: Prof. Dr. Leonie Wagner

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 29. Oktober 2012

Berlin 2014

D 83

Abstract

Aus der Geschichte zu lernen bedeutet, in der Gegenwart und Zukunft historisch bewusst zu handeln, Entscheidungen mit dem Wissen über Vergangenes zu treffen und mit Blick auf Historie Sensibilität für gegenwärtige Prozesse zu entwickeln. Gegenwarts- und Subjektbezüge sind entscheidende Voraussetzungen für das Geschichtslernen: Ohne die Einbindung der Identität der Adressat_innen in den Lernprozess, ohne jegliche Bezugnahme auf für den Lernenden subjektiv Bedeutsames wird jede pädagogische Bemühung erfolglos bleiben.

In der historisch-politischen Bildung an Gedenkorten für die Opfer des Nationalsozialismus ist diese Problematik aktueller denn je: Die Gedenkstättenpädagogik steht mit der zunehmenden zeitlichen Distanz zum historischen Ereignis und ihrer multi-ethnischen Adressatenschaft vor einer pädagogischen Herausforderung. Zwar bildet die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte einen wichtigen inhaltlichen Schwerpunkt in Schulen und Öffentlichkeit, doch belegen die Ergebnisse empirischer Studien erhebliche Wissenslücken. Mehr noch: Im internationalen Vergleich zeigen insbesondere deutsche Jugendliche deutlich weniger Interesse an der Zeit des Nationalsozialismus als Jugendliche anderer Länder. Statt mit Interesse an Geschichte reagieren sie mit Abwehr und bekunden, das Thema „satt zu haben“. Angesichts solcher Entwicklungen stellt sich dementsprechend die Frage, wohin sich Gedenkstättenpädagogik zukünftig entwickeln wird.

Um Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart bewusster einzubeziehen, gibt es in NS-Gedenkstätten Diskussionen darüber, sich stärker in Richtung Menschenrechtsbildung auszurichten. Die Verknüpfung von Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung soll bewirken, eine stärker gegenwartsorientierte Geschichtsauseinandersetzung und damit einen subjektiv bedeutsamen Lernprozess anzuregen. Im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Frage, wie dieses Anliegen realisiert werden kann und welche Spannungsfelder in der gedenkstättenpädagogischen Praxis entstehen. Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten – allein die Worte klingen vielversprechend. Sie spiegeln genau das wider, was man in einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung von historisch-politischer Bildung an NS-Gedenkorten erwartet: aus den begangenen Verbrechen für die Gegenwart lernen.

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit möchte ich eine Lücke schließen. Ziel ist es, ein umfassendes Modell von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu entwickeln, Spannungsfelder und Potenziale herauszuarbeiten und schlussendlich Anregungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis zu geben. Das Forschungsprojekt ist dementsprechend in der Praxisforschung zu verorten. Um die Fragestellung hinreichend zu bearbeiten, war eine Varianz an qualitativen Methoden erforderlich. So bilden Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung, Expert_inneninterviews und Gruppendiskussionsverfahren die Datenbasis meiner Ausführungen.

Abstract

Learning from history means acting with historical awareness in both the present and future, making decisions taking knowledge of the past into account and developing greater sensitivity for current processes in the light of what has gone before. Contemporary relevance and subject relations are decisive prerequisites for learning about history. Without integrating the addressee's identity within the learning process, without any references to facts of significance of subjective importance to the learner, all educational efforts will fail to bear fruit.

This problem is more relevant than ever as far as the historico-political education at memorial sites for holocaust victims is concerned. The pedagogical approach to holocaust memorial sites is currently facing an educational challenge in the light of the increasing chronological distance to the historical events and their multi-ethnic audience. Although a discussion of National Socialist history continues to constitute an important focus in both schools and the public domain, the results of empirical studies attest to significant gaps in knowledge. And, what's more, in an international comparison, German teenagers demonstrate considerably less interest in the National Socialist era than those from other countries. Instead of displaying an interest in this aspect of history, they react defensively and state that they are "sick and tired" of the topic. In the face of such developments, the question of the direction which the pedagogical approach to holocaust memorial sites will take in future arises.

In order to integrate connections between past and present more deliberately, those involved in the running of holocaust memorial sites are considering placing a stronger focus on human rights education. The fusion of both disciplines is designed to provoke more intense contemporary historical discussion and thus prompt a subjectively significant learning process. The present research project concentrates on the question of the extent to which this approach can be implemented and on the areas of tension which may arise in the practice of memorial site education as a result. Human rights education at holocaust memorial sites - the concept sounds promising. The terms reflect precisely what one would expect of the historico-political education at holocaust memorial sites offered by a free and democratic constitution: the opportunity to learn lessons for the present from past crimes.

This research project seeks to close a gap. Its aim is to develop a comprehensive model of human rights education at holocaust memorial sites, analyse areas of tension and potential and, finally, provide suggestions for the further development of educational practice. In consequence, the research project is located firmly within practical research. In order to answer the question posed in an adequate manner, diverse qualitative methods were required. It follows that results obtained via participatory observation, expert interviews and group discussion processes form the basis of my deliberations.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
1 Ausgangslage	8
2 Problemstellung	10
3 Zentrale Fragestellung	12
4 Stand der Forschung	13
5 Methode	17
6 Zur Struktur der Arbeit	20
I Adressatenanalyse: Historische Identität und NS-Geschichte	22
1 Begriffsklärung und Problemstellung: Historische Identität und Geschichtsbewusstsein	22
1.1 Geschichte, Kultur und Identität	22
1.2 Historische Identität und Gedenkstättenpädagogik	25
2 Geschichtskultur und Identität: Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen in der Geschichtskultur	28
2.1 Geschichtskultur in Politik und Öffentlichkeit	29
2.2 Nationalsozialismus in den Geschichtscurricula	32
2.3 Medial geprägtes Geschichtsbewusstsein	33
3 Wissen über den Nationalsozialismus	37
4 Geschichtskultur im Wandel – Aktuelle Herausforderungen historisch-politischer Bildung	40
4.1 Programmatische Auseinandersetzung an Schulen	40
4.2 Generationengedächtnis	42
4.3 Historisierung	46
4.4 Geschichtslernen in einer multikulturellen Gesellschaft	47
4.5 Individualisierung	51
5 Fazit	54

II	Praxisanalyse: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten –Pädagogische Arbeit zwischen Geschichtslernen und Wertevermittlung.....	57
1	Was ist Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten?.....	57
1.1	Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten – Eine Suchbewegung.....	57
1.2	Menschenrechtsbildung in der Kritik	58
1.3	Unterschiedliche Begriffsdeutungen	60
1.3.1	Menschenrechte als Kernbereich und Fundament.....	60
1.3.2	Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik als eigenständige Bereiche.....	62
2	Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik – Modellentwicklung und Praxisanalyse	65
2.1	Menschenrechtsbildung in Theorie und Praxis	65
2.2	„Erziehung zur Mündigkeit“ – Normativer Richtungspunkt für eine menschenrechtsorientierte Gedenkstättenpädagogik.....	69
2.2.1	„Dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ – Grundlage menschenrechtlicher Bildung in NS-Gedenkstätten.....	69
2.2.2	Prinzipien menschenrechtlicher Pädagogik.....	72
2.2.2.1	Gleichberechtigung und Antidiskriminierung.....	72
2.2.2.2	Teilnehmerorientierung	74
2.2.2.3	Ergebnisoffenheit	78
2.2.3	Berufsbild Gedenkstättenpädagog_in.....	82
2.3	Inhaltlich-didaktische Ausrichtung einer Menschenrechtsbildung in NS- Gedenkstätten.....	86
2.3.1	Explizite Menschenrechtsbildung	86
2.3.2	Implizite Menschenrechtsbildung	88
2.3.3	Methodische Überlegungen.....	92
2.3.3.1	Zum thematischen Längsschnitt	92
2.3.3.1.1	Ein unvollendeter Prozess – Menschenrechte in ihrer historischen Entwicklung hinterfragen	92
2.3.3.1.2	Menschenrechte und ihre historischen Orte	96
2.3.3.1.3	Der thematische Längsschnitt und Identität	100
2.3.3.2	Der Vergleich	102
2.3.3.2.1	Gedenkstätten = Kosmopolitische Orte?	102
2.3.3.2.2	Vergleiche in der Gedenkstättenpädagogik.....	103
2.3.3.2.3	Der Vergleich in der Geschichtsdidaktik	105
2.3.3.3	Der Perspektivwechsel	107
2.3.3.3.1	„Facing History and Ourselves“	107
2.3.3.3.2	Der Perspektivwechsel in der Gedenkstättenpädagogik.....	109

2.3.3.3.3	Der Perspektivwechsel und Menschenrechtslernen	114
3	Fazit.....	117
III	„Wie Menschenrechte zu Boden getreten wurden“ – Evaluation und Erprobung.....	120
1	Forschungsdesign	120
1.1	Erkenntnisinteresse und Hypothese.....	120
1.2	Setting.....	121
1.2.1	Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte Buchenwald.....	121
1.2.2	Tagesveranstaltung „Menschenrechte“	123
1.3	Untersuchungseinheiten	130
1.4	Datenerhebung.....	132
1.5	Codierung und Kategorisierung	136
2	Ergebnisse der Evaluation	139
2.1	Menschenrechte und Identität.....	139
2.1.1	Darlegung der Ergebnisse	139
2.1.2	Interpretation	146
2.2	Menschenrechtsbildung und „Erziehung zur Mündigkeit“	155
2.2.1	Lernen im Dialog.....	155
2.2.1.1	Darlegung der Ergebnisse	156
2.2.1.2	Interpretation	157
2.2.2	Indoktrination und Moralisierung.....	158
2.2.2.1	Darlegung der Ergebnisse	159
2.2.2.2	Interpretation	162
2.3	Zugang zum Ort finden – Braucht Gedenkstättenpädagogik die Menschenrechtsbildung?	165
2.3.1	Darlegung der Ergebnisse	165
2.3.2	Interpretation	170
2.4	Handlungslernen und menschenrechtliche Kultur.....	174
2.4.1	Der Perspektivwechsel	174
2.4.1.1	Darlegung der Ergebnisse	177
2.4.1.2	Interpretation	182
2.4.2	Zivilcourage, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein – Gegenwartslernen und Gedenkstättenpädagogik.....	184
2.4.2.1	Darlegung der Ergebnisse	186
2.4.2.2	Interpretation	191
2.5	Menschenrechte und Geschichte	196
2.5.1	Zum thematischen Längsschnitt.....	196

2.5.1.1	Darlegung der Ergebnisse	198
2.5.1.2	Interpretation	200
2.5.2	Wertklärung	203
2.5.2.1	Darlegung der Ergebnisse	205
2.5.2.2	Interpretation	209
2.6	Vergleichend lernen	213
2.6.1	Darlegung der Ergebnisse	214
2.6.2	Interpretation	215
3	Schlussfolgerung aus der Evaluation.....	217
IV	Zusammenfassung.....	224
1	Schlussfolgerungen in Thesen.....	226
2	Offene Fragen und Ausblick	236
V	Literaturverzeichnis.....	239
VI	Anhang (CD-ROM)*	

* Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist der im Inhaltsverzeichnis unter VI genannte Anhang (CD-Rom) der elektronisch veröffentlichten Dissertation nicht beigelegt.

Einleitung

1 Ausgangslage

„Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, sie zu wiederholen“ warnte der Philosoph George Santayana (1905: 284) bereits Anfang des 20. Jahrhunderts und verwies damit auf den Imperativ der historisch-politischen Bildung, aus Geschichte zu lernen. Heute nimmt die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands dabei eine besondere Stellung ein. Beobachtungen gegenwärtigen Unrechts, Demokratieverdrossenheit und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit mahnen, Gegenwart und Zukunft mit Rücksicht auf die Geschichte zu gestalten. Eine Vergegenwärtigung dieser Warnung ist stets auch Ziel und Aufgabe einer sich mit den nationalsozialistischen Verbrechen auseinandersetzenen historisch-politischen Bildung. Geschichtslernen folgt somit keinem Selbstzweck, sondern beruht im Idealfall auf ethisch-normativen Grundsätzen.

Ein hohes Potenzial für das Lernen aus dem „Dritten Reich“ birgt nach einhelliger pädagogischer Meinung der Besuch von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. So empfehlen Kultusministerien, durch diese Maßnahme Schüler_innen für geschichtskulturelle Diskussionen zu sensibilisieren (vgl. Ehmann und Rathenow 2000: 2). Was macht eine Gedenkstätte zur Gedenkstätte? Unter dem Begriff werden im deutschen Sprachgebrauch Orte verstanden, die an ein Ereignis oder eine Person bzw. Personen erinnern. Es sind Stätten, an denen Gedenken rituell praktiziert wird. Welcher semantische Gehalt liegt im Wort Gedenken? Der Duden umschreibt Gedenken mit „Erinnerung in Ehrfurcht“. Auch findet sich der Verweis auf das Verb „denken“ im Wortstamm. Gedenken erlangt unter Berücksichtigung des Sinngehaltes des Wortes „denken“ eine umfassendere, facettenreichere Bedeutung, nämlich des Nachdenkens, Reflektierens oder auch geistigen Nachvollziehens. Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus sind an Orten historischer Ereignisse entstanden. Sie verweisen sowohl auf die Geschichte der Opfer als auch auf

das Wirken der Täter_innen im Nationalsozialismus, andere sind dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus gewidmet. Im geteilten Deutschland entwickelten sich Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus unterschiedlich. In der DDR wurden bereits Mitte der 1950er Jahre zentrale Mahn- und Gedenkstätten eingerichtet. Diese galten primär der historisch-argumentativen Begründung des neuentstandenen Arbeiter- und Bauernstaates. Die historische Aufarbeitung des Nationalsozialismus blieb jedoch auffällig lückenhaft und politisch einseitig. Erst nach der politischen Wende 1989 wurde die Geschichte vieler Orte umfassend aufgearbeitet (vgl. Lutz 1995: 40). In Westdeutschland setzten sich Opferinitiativen für die Aufarbeitung der NS-Verbrechen und die Einrichtung von Gedenkstätten ein. Hier etablierte sich Gedenkkultur erst nach längeren Aushandlungsprozessen gegen massive Widerstände in Politik und Bevölkerung (vgl. ebd.: 38).

Heute sind Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus fest im Kultur- und Bildungsbetrieb verankerte Institutionen. Allein in Deutschland gibt es mehr als 2.000 solcher Orte. Eine exakte Einordnung kann breiter oder enger gefasst werden. Für Ulrike Puvogel und Martin Stankowski (1995: 10) sind es Orte, die durch ein Mahnmal oder eine Gedenktafel an Vergangenes erinnern. Andere, wie Uwe Neirich (2000: 22), heben die Existenz eines Archivs, eines Museums und der Besucherbetreuung hervor.¹

Von ihrem institutionellen Selbstverständnis entwickelten sich Gedenkstätten erst seit den 1980er Jahren zu Orten historisch-politischen Lernens. Pädagogisch begleitetes Geschichtslernen wurde von den verantwortlichen Trägern noch bis in die 1990er kritisiert oder sogar abgelehnt. Mitarbeiter_innen von Gedenkstätten argumentierten dabei mit der Bedeutung der Orte als Stätten der Wiedergutmachung und des Gedenkens. Diese ablehnende Haltung gegenüber pädagogischen Zielstellungen ist aber inzwischen weitgehend obsolet. Heute ist man sich weitestgehend einig:

¹ Zur Verwendung des Begriffes NS-Gedenkstätten: Mit dem Begriff NS-Gedenkstätten umschreibe ich im Folgenden alle Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ich verzichtete insbesondere in Kapitel II „Praxisanalyse: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten“ darauf, zwischen KZ-, Euthanasie-Gedenkstätten oder jenen, die sich mit den Handlungen der Täter_innen befassen, zu unterscheiden. Anders in Kapitel III, in dem die Evaluationsergebnisse diskutiert werden: Die Ergebnisse der in der vorliegenden Forschungsarbeit dargestellten Evaluation beziehen sich allein auf das spezifische Format der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“, das seit 2009 in der (KZ-)Gedenkstätte Buchenwald angeboten und erprobt wird. Die Ergebnisse sind folglich nicht auf alle Angebote der Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten übertragbar. Präziser wäre es hier also, konkret von KZ-Gedenkstätte zu sprechen.

Gedenkstättenarbeit ist eng mit historischem Lernen verbunden. „Erinnern und Gedenken braucht Wissen.“ – mit diesen Worten begründet beispielsweise die Gedenkstätte Buchenwald ihre pädagogische Arbeit (vgl. Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2008).

Nicht jede Gedenkstätte eignet sich gleichermaßen für historisches Lernen. Entscheidend sind dafür Möglichkeiten historischer Aufklärung durch Information und sachkundige pädagogische Begleitung (vgl. Rathenow und Weber 1995: 14). Mit der Akzeptanz setzte auch eine stärkere Reflexion methodisch-didaktischer Prinzipien der Bildungsarbeit ein. So hat sich die gedenkstättenpädagogische Arbeit in den letzten Jahren stark ausdifferenziert (vgl. Kaiser 2011: 3). Über die einfache Ortsbegehung im Rahmen einer Führung hinaus werden ein- und mehrtägige Veranstaltungen bis hin zu mehrwöchigen Workcamps angeboten. Ein wichtiges pädagogisches Prinzip ist dabei das sogenannte forschende und entdeckende Lernen. Eingebunden in den Lernprozess werden ortsgebundene Potenziale, etwa Sammlungen historischer Dokumente, Fotografien, Biografien oder auch andere Artefakte. Ein solches vertieftes historisches Wissen über den Ort eröffnet Möglichkeiten des differenzierten Nachdenkens über die Verbrechen Geschichte. Auf diese Weise werden Gedenkstätten als „authentische“, „greifbare“ Orte wahrgenommen (vgl. unter anderem Haug 2004: 256), die durch ihre gegenwärtige Präsenz auf begangenes Unrecht verweisen. Dies lässt das hohe Potenzial erkennen, welches historische Orte für historisches Lernen bieten.

2 Problemstellung

Die eigentlich interessante Frage ist nun, wie dieses Potenzial auch angemessen verwirklicht und genutzt werden kann. Empirische Befunde belegen, dass eine Auseinandersetzung, die einen persönlich bedeutsamen Lernprozess eröffnet, beim Gedenkstättenbesuch bislang nur selten gelingt. Unter Pädagog_innen herrscht zwar Einigkeit, dass Gedenkstätten Möglichkeiten des Lernens über historisches Unrecht bieten – so verweisen sie durch ihre gegenwärtige Präsenz auf in der Vergangenheit begangenes Unrecht. Provokativ könnte man jedoch auch fragen, ob hier aber auch eine Auseinandersetzung stattfindet, die über das *obligatorische* Gedenken der Opfer hinaus Rückschlüsse auf gegenwarts- beziehungsweise identitätsbezogene Probleme erlaubt. Denn: Dem widersprechen empirische Befunde deutlich. Renata Barlog-Scholz (1994: 172) untersuchte das Wissen Jugendlicher über nationalsozialistische Konzentrationslager. Sie belegte mit ihren Ergebnissen, dass es bei der Beantwortung von gegenwartsbezogenen Fragen keine nennenswerten Unterschiede zwischen

Schüler_innen gab, die zuvor eine Gedenkstätte besucht, und Schüler_innen, die keine Gedenkstätte besucht hatten. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass sich der Gedenkstättenbesuch nur minimal auf Einstellungen zu gegenwärtigen Problemen ausgewirkt hat. Auch Helen Zump (2003: 68) hat in einer Befragung von Jugendlichen in der Gedenkstätte Buchenwald festgestellt, dass ein Anteil von 40 Prozent der Befragten das neu erworbene Wissen ausschließlich zur Vergangenheit in Relation setzt. Einen Transfer zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen wie Rassismus, Missachtung humanistischer Wertvorstellungen oder Menschenrechten nahmen nur sieben Prozent der Jugendlichen vor. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass schulische und außerschulische Programme historischer Bildung keine Bezüge zwischen dem Lernenden (seiner Lebensrealität) und dem Lerngegenstand aufzeigen konnten. Deshalb, so nehme ich an, entwickeln die Lernenden keine ausreichende Motivation, sich ausführlicher mit der NS-Vergangenheit auseinanderzusetzen. Die empirischen Befunde lassen vermuten, dass Gedenkstättenpädagogik trotz guter historisch-wissenschaftlicher Fundierung an einer unzureichend reflektierten Seminarpraxis scheitert. Der gegenwärtigen Gedenkstättenpädagogik scheint es nur unzureichend zu gelingen, durch die Wahl geeigneter Methoden und Inhalte reflektiertes Denken anzuregen und in identitätsbezogene Bildung umzusetzen.

Das hier formulierte Anliegen einer gegenwartsbezogenen Gedenkstättenpädagogik ist letztlich eine logische Schlussfolgerung aus der in den Erziehungswissenschaften geführten Diskussion über ein lebendiges Lernen: An die Bedürfnisse und die Identität der Lernenden anzuknüpfen und eigenen Denkprozesse anzuregen, entspricht eigentlich dem hohen Ziel *jeder* Bildung. So umschreibt Bildung im klassischen Wortsinn einen selbstständigen Werdungsprozess. Bildung setzt die Selbstentwicklungsfähigkeit des Einzelnen als gegeben voraus und ist ein innerer Vorgang, der mit einem selbstreflektierenden Lernen einhergeht. Bildung unterscheidet sich also entscheidend von Erziehung. Denn Bildung strebt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung an – anders als Erziehung, die von einem externen Ziel geleitet wird (vgl. Tietgens 2003: 28 f.). Wie Untersuchungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie belegen, bleibt die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand gänzlich ohne Wirkung, wenn es nicht gelingt aufzuzeigen, in welchem Verhältnis der Lerngegenstand zur Identität des Einzelnen steht (vgl. Burow 1988: 79 ff., Krapp 1992a: 301 f.). Für die Entwicklung neuer Formate der Gedenkstättenpädagogik ist es dementsprechend interessant, wie – inhaltlich und methodisch – an die historische Identität angeknüpft werden kann.

3 Zentrale Fragestellung

In den Gedenkstätten sind die genannten Schwierigkeiten der Geschichtsvermittlung spürbar. Praktiker_innen der historisch-politischen Bildung berichten von zunehmendem Desinteresse an einer umfassenden Geschichtsauseinandersetzung. Viele Jugendliche würden heute erklären, NS-Geschichte sei aufgrund der zeitlichen Distanz für die Gegenwart bedeutungslos (vgl. Abram, Heyl 1996: 62; Neirich 2000: 40 f.). Ferner fühlten sich Jugendliche nichtdeutscher Herkunft von den Angeboten der historisch-politischen Bildung nur selten angesprochen (vgl. Brumlik 2004: 143). Gleichzeitig setzt mit dem Verlust der Zeitzeugengeneration eine stärkere Diskussion über die Zukunft und Bedeutung von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus ein (vgl. Reemtsma 2010: 3 ff.; Knigge 2005b: 443 ff.). Fraglich ist nun, wie die Gedenkstättenpädagogik diesen Veränderungen konzeptionell entgegenzutreten kann. In Reaktion auf den Wandel der Erinnerungskultur wird in den Gedenkstätten über die konzeptionelle Einbindung der Menschenrechtsbildung nachgedacht (vgl. Zimmer 2003: 247 ff.; Mounajed 2007: 205 ff.). Hasko Zimmer formuliert dazu Vorstellungen einer am Verbrechensort orientierten Pädagogik in menschenrechtlicher Absicht:

„Erinnerungsarbeit wird in der Verbindung mit Menschenrechtsbildung nicht von ihrem historischen Gegenstandsbereich gelöst, aber durch den universalistischen Bezugsrahmen mit höchst aktuellen Perspektiven versehen, die eine konzipierte historische Bildung zu einer Schlüsselqualifikation für die engagierte Auseinandersetzung mit einer zentralen Zukunftsfrage [...] machen kann.“ (Zimmer 2003: 266).

Noch lassen die Diskussionen keine Schlüsse auf zukünftige Entwicklungen in der Gedenkstättenpädagogik zu. Bisher ist noch ungeklärt, a) welche inhaltlichen Schwerpunkte die Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten setzt und b) welche pädagogischen Ziele mit der Verschränkung beider Disziplinen verfolgt werden.

Zentrales Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit ist es daher zu klären, welchen Beitrag Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten für das Lernen über Geschichte leisten kann. Dementsprechend lautet die zentrale Fragestellung: Wird mit der Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik eine identitätsbezogene Auseinandersetzung mit NS-Geschichte angeregt? Gelingt es, durch die Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik einen Lernprozess zu gestalten, der durch Gegenwarts- und Identitätsbezüge den Lernvoraussetzungen der Adressat_innen gerecht wird?

4 Stand der Forschung

Die Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten wird interdisziplinär geführt. In den Argumentationen überschneiden sich Perspektiven der Geschichts-, Politik-, Rechts- und Erziehungswissenschaften. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie das Thema konkret in das Feld der bisherigen Forschung eingeordnet werden kann und welche wichtigen Forschungsergebnisse es bereits gibt: Im Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Gedenkstättenpädagogik stehen die Adressat_innen der historisch-politischen Bildung. Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind dementsprechend Forschungsergebnisse über das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in den 2000er Jahren. Im Folgenden beziehe ich mich auf Studien², die das Verhältnis Jugendlicher zur NS-Vergangenheit fokussieren. Hierzu liegen wissenschaftliche Erkenntnisse zu Rezeptionsgewohnheiten Jugendlicher sowie Rahmenbedingungen, Einflüssen und Hemmnissen von Geschichtsauseinandersetzung vor. Hervorzuheben sind hier folgende Publikationen:

- Meik Zülsdorf-Kersting stellte 2007 eine Studie mit dem Titel „Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation“ vor. Ein Anliegen dieser Studie ist es, „Identitätsbildungsprozesse Heranwachsender [zu] beschreiben und das Verhältnis von kollektiver Geschichtskultur und individuellem Geschichtsbewusstsein präziser [zu] fassen.“
- Alphons Silbermann und Manfred Stoffers veröffentlichten 2000 eine Studie mit dem Titel „Auschwitz: Nie davon gehört“. Ihr Forschungsinteresse bestand darin, Erkenntnisse über das Wissen der Nachkriegsgenerationen über die nationalsozialistische Vergangenheit zu erhalten.
- Harald Welzer et al. veröffentlichten 2002 eine sozialpsychologische Studie mit dem Titel „Opa war kein Nazi“. Im Fokus der Untersuchung stand die intergenerative Tradierung historischen Bewusstseins über die NS-Vergangenheit. Dabei wurden insbesondere Erklärungs- und Deutungsmuster der nachwachsenden Generationen untersucht.
- „Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ lautet der Titel der von Viola B. Georgi im Jahr 2003(a) vorgestellten Studie. Mit der Frage „Holocaust und NS-Geschichte – Was bedeutet das für mich?“

² Forschungsdesign und Ergebnisse der Studien werden im Theorieteil detaillierter dargestellt.

stand das Verhältnis Jugendlicher mit Migrationshintergrund zu dieser Epoche im Zentrum ihrer Untersuchung.

Die genannten Studien lassen Rückschlüsse auf die Rezeptionsgewohnheiten Jugendlicher in Auseinandersetzung mit Geschichte zu. Auf der Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse kann eine weiterführende Reflexion pädagogischer Arbeit stattfinden und es können neue Impulse für die Umsetzung des Prinzips der Teilnehmerorientierung gegeben werden.

Für die Bearbeitung des Forschungsthemas ist weiterhin von Relevanz, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Gedenkstättenpädagogik vorliegen. In der Gedenkstättenpädagogik vollzieht sich derzeit ein Prozess zunehmender Professionalisierung und wissenschaftlicher Fundierung. Auffällig ist dabei, dass in den vergangenen Jahren unzählige Besucherstudien und Aufsätze erschienen sind, die Gedenkstättenpädagogik vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen Theorie reflektieren. Bert Pampel (2007) gab in seiner Arbeit „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ erstmals einen umfassenden Überblick über bisher zu dieser Thematik erschienene Untersuchungen. Er ordnet sie hinsichtlich ihrer thematischen Schwerpunktsetzungen in fünf Kategorien: (1) Bewertung des generellen Angebotes der Gedenkstätten, (2) Erinnerungen an den Gedenkstättenbesuch, (3) Auswirkungen eines Gedenkstättenbesuches, (4) soziografische Daten von Gedenkstättenbesuchern und (5) Studien über das Besucherverhalten (Pampel 2007: 86). Aus der Vielzahl der Studien bieten insbesondere folgende wichtige Orientierungspunkte für die Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten:

- Bereits erwähnt wurde die umfassende Besucherstudie von Bert Pampel aus dem Jahr 2007. In „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“ beschreibt er die Wirkungen der Gedenkstätte auf Besucher_innen. Dabei geht er ein auf Motive für und Erwartungen an den Gedenkstättenbesuch, die Verarbeitung von Eindrücken und den Einfluss von Vorwissen und persönlichen Vorstellungen.
- Renata Barlog-Scholz (1994) untersuchte das „Historische Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager“. Die Ergebnisse der Studie geben Auskunft darüber, mit welchem Vorwissen Jugendliche an gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen teilnehmen und bieten damit die Möglichkeit, erste Überlegungen für ein didaktisches Vorgehen vorzunehmen.

Die vorliegende Forschungsarbeit unterscheidet sich jedoch von bisheriger Besucherforschung in folgender Hinsicht: Im Zentrum steht *nicht* die klassische Gedenkstättenpädagogik, sondern ein *neues* Format *menschenrechtsorientierter* Gedenkstättenpädagogik. Das Forschungsanliegen umfasst (a) die Beschreibung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten und (b) ihre Wirkung auf das Geschichtslernen. Ziel ist es, ein methodisches Modell von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu entwickeln, Erkenntnisse über Lernpotenziale und Hemmnisse zu gewinnen und, auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse, Anregungen für die Weiterentwicklung pädagogischer Formate zu geben.

Von Relevanz für die Bearbeitung des Themas sind daher auch Forschungsarbeiten über Menschenrechtsbildung. Forschungsergebnisse über allgemeine Menschenrechtsbildung dienen hier der inhaltlichen Orientierung, lassen erste Annahmen über Wirkung zu und zeigen Defizite in der gegenwärtigen Praxis menschenrechtsorientierter Gedenkstättenpädagogik auf. Menschenrechtsbildung ist, im Vergleich zu anderen Formaten der Bildung, noch ein recht junges Betätigungsfeld der Pädagogik – dementsprechend gering ist die Zahl von Forschungsarbeiten über die Praxis der Menschenrechtsbildung. Mit ihr befassen sich die folgenden Studien:

- Gert Sommer, Jost Stellmacher und Elmar Brähler stellten 2005 unter dem Titel „Menschenrechte in Deutschland: Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft“ Ergebnisse zweier repräsentativer Studien über das Menschenrechtsbewusstsein der Deutschen vor. Die Autoren beurteilen den Befund als „ernüchternd“ (2005: 1). Sie untersuchten Wissen über Menschenrechte, ihre Bewertung und Bereitschaft, sich für sie einzusetzen.
- Claudia Lohrenscheit und Nils Rosemann veröffentlichen im Jahr 2003 unter dem Titel „Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland“ die Ergebnisse einer Studie über den Entwicklungsstand der Menschenrechtsbildung in Deutschland. Die Ergebnisse der Studie geben Auskunft über die Tätigkeiten und Erfahrungen verschiedener Akteure der Menschenrechtsbildung.
- Claudia Lohrenscheit veröffentlichte 2004 ihre Studie mit dem Titel „Das Recht auf Menschenrechtsbildung“. Sie beschrieb Entwicklungslinien internationaler Menschenrechtsbildung, diskutierte pädagogische Ansätze und skizzierte am Beispiel von Menschenrechtsbildung in Südafrika eine gute Praxis menschenrechtlicher Bildung.

Speziell Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten war bisher selten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Mittlerweile sind jedoch erste Fachaufsätze erschienen. Des Weiteren wurde Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zum Thema von Fachtagungen. So fand im Mai 2006 in Zusammenarbeit mit allen Landeszentralen für politische Bildung eine Tagung mit dem Titel „Menschenrechtserziehung: Eine Perspektive für die Gedenkstätten?“ in Saarbrücken statt. Das Deutsche Institut für Menschenrechte initiierte zwischen 2009 und 2011 die Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“ und bot damit interessierten Pädagog_innen ein Forum fachlichen Austauschs. Eines fällt bei näherer Analyse der Beiträge jedoch deutlich auf: All diese Beiträge fokussierten vordergründig historische, politische oder auch normativ-rechtliche Fragen um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Auffällig ist jedoch, dass alle diese Diskussionen die erziehungswissenschaftliche Perspektive weitestgehend ausblenden. Nennenswert sind in dieser Hinsicht zwei erschienene Publikationen: Eine umfassendere, die erziehungswissenschaftliche Perspektive aufnehmende, Auseinandersetzung fand im Bundesmodellprojekt „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug“ statt. Das Projekt griff pädagogische Fragen auf und stieß eine Diskussion über das Berufsbild „Gedenkstättenpädagoge/ Gedenkstättenpädagogin“ an. Die Organisator_innen verorten das Projekt jedoch *nicht* in der Menschenrechtsbildung, sondern in der Demokratieerziehung. Dennoch ist die Übertragung der Erkenntnisse auf die Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten aufschlussreich. Die Ergebnisse des Projekts „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug“ wurden im 2010 veröffentlichten Sammelband „Verunsichernde Orte“ zusammengefasst.

Im Jahr 2010 veröffentlichte die Grundrechteagentur der Europäischen Union unter dem Titel „Discover the past for the future. The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU“ eine erste Studie über die Praxis der Holocaust- und Menschenrechtserziehung in europäischen Gedenkstätten und Schulen. Die Publikation informiert über die Umsetzung von Holocaust- und Menschenrechtsbildung beziehungsweise über pädagogische Angebote europäischer Institutionen. Die Studie bietet Pädagog_innen der schulischen und außerschulischen Bildung einen Überblick über die Praxis und Anforderungen an Holocaust- und Menschenrechtsbildung. Zwar werden erste Einblicke in das weite Feld von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten gegeben, doch bleiben wichtige pädagogische Fragen unbeantwortet: Was genau ist Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten? In welchem Verhältnis stehen Menschenrechtsbildung und

Gedenkstättenpädagogik? Wie kann der von Schüler_innen und Pädagog_innen eingeforderte Gegenwartsbezug praktisch umgesetzt werden?

5 Methode

Ein zentrales Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, diese Fragen aufzugreifen, um Erkenntnisse über die Neukonzeption von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu gewinnen. Nach Beobachtungen der gedenkstättenpädagogischen Praxis selbst besteht eine Unsicherheit darüber, wie Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten identitätsbezogen beziehungsweise teilnehmerorientiert realisiert werden kann. Dabei war ein Aspekt bei der Umsetzung des Forschungsprojektes und Interpretation der Forschungsergebnisse stets kritisch zu berücksichtigen: Ich bin selbst als pädagogische Mitarbeiterin in die Gedenkstättenpädagogik involviert und beanspruche nicht, uneingeschränkt die Rolle einer vom Forschungsgegenstand unabhängigen Forscherin einzunehmen. Vor diesem Hintergrund orientierte ich mich an Methoden der sogenannten Aktions- und Praxisforschung. Was kennzeichnet Aktions- und Praxisforschung? Die einfachste und kürzeste Definition von Aktionsforschung gibt John Elliott (1983: 1): „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ Ihre Aufgabe besteht darin, die Interdependenz zwischen Methode und Wirkung herauszufiltern und transparent darzulegen. Zur Rekonstruktion beziehungsweise Abbildung der pädagogischen Situation wird in der Aktions- und Praxisforschung eine Bandbreite von empirischen Methoden variiert und kombiniert eingesetzt. Dies ermöglicht ein Experimentieren mit der Zielgruppe in der Praxis und die parallele Reflexion darüber, wie die Jugendlichen auf Lerninhalte reagieren. Dabei orientiere ich mich an den Ausführungen Mosers, der die Potenziale der Aktionsforschung vor allem in den Synergien von Theorie und Praxis sieht:

„Diese Methoden sollen helfen, Praxis zu objektivieren, um systematische Schlüsse zu ziehen, wie es unter dem Druck des Alltagshandelns oft nicht möglich ist. Praxisforschung hilft damit, einen distanzierten Blick auf die Praxis zu gewinnen und das Handeln zu klären. Gerade wenn Praktiker/innen engagiert in ihren Arbeitsfeldern tätig sind, kann ihnen der Spiegel der Praxis zur distanzierten Reflexion verhelfen: Indem sie Abstand von der Routine des Alltages gewinnen, können sie über den distanzierten Blick der Praxisforschung feststellen, dass ihre Theorien, denen sie bewusst zu folgen glauben (ihre ‘espoused theories’), nicht mit ihrem tatsächlichen Verhalten (ihren ‘theories-in use’) übereinstimmen.“ (Moser 2003: 7 f.).

Über Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten wurden bisher nur eine geringe Anzahl theoretischer und praxisbezogener Beiträge publiziert. Aus diesem Grund ist für die umfassende Erkenntnisgewinnung, wie bereits angedeutet, eine Variation verschiedener Methoden erforderlich.

(1) Expertenbefragungen und Modellentwicklung: Um Annahmen über Wirkungen von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten formulieren zu können, ist zunächst eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Praxis von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten notwendig. Es ist darzustellen, wie Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten inhaltlich und methodisch umgesetzt wird. Bislang gibt es hierzu nur vereinzelte Publikationen. Um die derzeit kontrovers geführte Diskussion über Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten aufzunehmen, waren daher neben der Auswertung publizierter Inhalte zusätzlich Experteninterviews notwendig. Experteninterviews gelten in der empirischen Sozialforschung als Methode zur Erschließung von „Spezialwissen“ (vgl. Gläser und Laudel 2009: 12). Der Forschungsgegenstand wird auf der Basis der Aussagen Sachkundiger rekonstruiert. Expert_innen verfügen über ein besonderes Wissen, nämlich ein Wissen über die sozialen Kontexte, in denen sie agieren (ebd.: 11). Um die derzeitige Diskussion über Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten abzubilden, bin ich daher auf Akteur_innen beziehungsweise Diskutant_innen des Feldes zugegangen. Sie sind die Initiator_innen von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten, sie haben sich intensiv mit inhaltlichen und didaktischen Fragen auseinandergesetzt und sie agieren seit Jahren in der pädagogischen Praxis, kennen spezifische Themen, Kritik und Kontroversen:

„Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt.“ (Gläser und Laudel 2009: 11).

Ziel der Praxisanalyse ist es, unterschiedliche Auffassungen über Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten aufzunehmen, in ein Modell von Menschenrechtsbildung einzuordnen, dieses zu konkretisieren und zu ergänzen.

Praktische Probleme und Spannungsfelder von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten können durch die Beschreibung der Praxis jedoch nur unzureichend dargestellt werden. Ob ein pädagogisches Format in der Praxis standhält, kann nur durch Evaluation pädagogischer Programme herausgefunden werden. Entscheidend ist dabei, wie die Adressat_innen auf Methoden und Themen reagieren. Dementsprechend

ist die Darlegung von Ergebnissen einer Praxiserprobung und -evaluation wesentliches Anliegen der vorliegenden Arbeit.

(2) Praxiserprobung und -evaluation: Zentraler Bestandteil der Erprobung ist die Tagesveranstaltung „Menschenrechte“, die von mir 2007/08 entwickelt und 2009 in das pädagogische Programm der Gedenkstätte Buchenwald aufgenommen wurde. Zwar gab es viele theoretische Ideen darüber, wie Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten umgesetzt werden könnte, doch basierten sie kaum auf praktischen Erfahrungen. Insbesondere pädagogische Fragen über die praktische Umsetzung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten blieben bisher unbeantwortet. Diese Fragen sollen im Zentrum der Evaluation stehen. Eine Problematik stand bei der Wahl des Forschungsdesigns stets zur Debatte: Die Tagesveranstaltung wurde von mir als freie Mitarbeiterin der Gedenkstätte Buchenwald durchgeführt. Auch an den Interviews zur Evaluation war ich als Forscherin direkt beteiligt. Aufgrund dieser Doppelrolle ist eine objektive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand nur bedingt möglich. Um die Validität der Forschungsergebnisse sicherzustellen, bedarf es dementsprechend zusätzlicher methodischer Überlegungen. In der Praxisforschung hat sich hierfür die sogenannte Triangulation bewährt. Triangulation bedeutet die Sicherung der Validität der Forschungsergebnisse auf Grundlage dreier unterschiedlicher Perspektiven:

„Eine Behauptung ist besser abgesichert, wenn sie im Fadenkreuz der Triangulation von mehreren Seiten her bestätigt werden kann. Unter Triangulation versteht man jenes aus der Vermessungstechnik stammende Verfahren, nach welchem ein Schnittpunkt von mehreren Ausgangspunkten her eindeutig bestimmt werden kann. Die Triangulation kann aber auch helfen, Widersprüche und Unstimmigkeiten zu entdecken, indem zwei eingesetzte Methoden unterschiedliche Resultate ergeben: Anstatt also eine Behauptung mit einer einzigen Forschungsmethode abzuklären, wählt man verschiedene Verfahren [...], um den Sachverhalt ‘multiperspektivisch’ von unterschiedlichen Blickrichtungen her zu beleuchten.“ (Moser 2003: 53 f.).

Die Evaluation der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ fand deshalb aus drei unterschiedlichen Perspektiven mittels der teilnehmenden Beobachtung und Gruppenbeziehungweise Einzelinterviews statt. Ziel war es, ein möglichst differenziertes Bild der pädagogischen Situation entstehen zu lassen und beobachtete Phänomene theoretisch zu hinterfragen. Auf der Basis der Ergebnisse werden Vorschläge für eine Fortentwicklung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten formuliert.³

³ Differenzierter wird die angewandte Triangulation in Kapitel III dargestellt.

6 Zur Struktur der Arbeit

Aus dem methodischen Vorgehen ergibt sich die Struktur der Arbeit. Kapitel I und II legen die theoretischen Bezüge dar. In Kapitel I wird, ausgehend von aktuellen Problemen, das Verhältnis der nachwachsenden Generationen zur nationalsozialistischen Vergangenheit erörtert. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern Geschichte Einfluss auf die Gegenwart und damit die Identität des Einzelnen nimmt. Kapitel II widmet sich der Frage, wie Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten in der praktischen Arbeit gestaltet wird beziehungsweise gestaltet werden könnte. Zentral ist dabei zu klären, wie Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten einer identitätsnahen Auseinandersetzung mit Geschichte förderlich sein kann. Um diese Frage zu beantworten, ist eine Analyse der pädagogischen Praxis nach folgenden Fragen erforderlich: Was definiert Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten? Welche praktischen Ideen und Entwürfe gibt es? In welche theoretischen Modelle von Menschenrechtsbildung lassen sich diese Ideen einordnen? Ziel ist es, die verschiedenen Auffassungen zu skizzieren und ein Schema zu entwickeln, das Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten systematisiert darstellt.

Kapitel I Problemdarstellung: Historische Identität	Kapitel II Praxisanalyse: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten	Kapitel III Evaluation: Menschenrechte, Identität und Geschichte
Welchen Einfluss nimmt die nationalsozialistische Vergangenheit auf die historische Identität der heranwachsenden Generationen? Welches Verhältnis haben die Adressat_innen der Gedenkstättenpädagogik zur nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands? Vor welchen Herausforderungen steht die Gedenkstättenpädagogik? Methode: Auswertung und Inhaltsanalyse des wissenschaftlichen Diskurses	Wie ist Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten inhaltlich und methodisch zu fassen? Welche Definitionen und theoretischen Modelle von Menschenrechtsbildung gibt es? Wie ist die Gedenkstättenpädagogik in der Menschenrechtsbildung zu verorten? Methode: Diskursanalyse, Experteninterviews	Wie wirkt sich Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten aus? Gelingt es mit ihr einen persönlich-bedeutsamen Lernprozess anzuregen bzw. wird ein Identitätsbezug hergestellt? Wie wirken sich die in der Theorie diskutierten Methoden und Inhalte in der Praxis aus? Methode: Teilnehmende Beobachtung, Einzel- und Gruppeninterviews

In Kapitel III werden die Ergebnisse der Evaluation dargelegt und interpretiert. Den zentralen Bestandteil der Evaluation bildet das Tagesprojekt „Menschenrechte“, das 2009 in das Programm der Gedenkstätte Buchenwald aufgenommen wurde. Besondere Aufmerksamkeit galt dabei Aspekten, die bereits in der Praxisanalyse aufgegriffen

wurden: das Vergleichen von Unrecht, Perspektivwechsel und Handlungslernen, Menschenrechte als pädagogische Grundlage, menschenrechtliches Lernen aus Geschichte oder auch die Erwartungen der Besucher_innen an einen Gedenkstättenbesuch. Das Kapitel zielt dabei auf die Beantwortung der Frage ab, ob Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten identitätsnahes Geschichtslernen fördert.

Kapitel I

Adressatenanalyse: Historische Identität und NS-Geschichte

1 Begriffsklärung und Problemstellung: Historische Identität und Geschichtsbewusstsein

Der Begriff Identität wird in den Geisteswissenschaften als „Resultat einer Entwicklung konstanter, grundlegender Verhaltensmuster und Selbstdeutungen eines Individuums“ (Dümcke 1999: 104 f.) umschrieben. Die Identität unterliegt einem Prozess des Wandels in ständiger Wechselwirkung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. In der Bildungspolitik hat der Begriff Identität Konjunktur. Politik und Gesellschaft weisen insbesondere der politischen und historisch-politischen Bildung die Aufgabe zu, Identität zu vermitteln (vgl. Bergmann 2000: 311). Wie Klaus Bergmann (ebd.) zu Recht kritisiert, wird der Begriff von Wissenschaftler_innen und Politiker_innen oft als „Sprachhülle“ und zum „Imponiergehabe“ missbraucht – dieser „gedankenlose Gebrauch“ (ebd.) gebe ihnen ein modisch-trendiges Erscheinungsbild im öffentlichen Diskurs. Was genau ist also gemeint, wenn von Identität gesprochen wird? Im Folgenden soll zunächst geklärt werden, wie der Begriff Identität verwendet wird und welchen Stellenwert er im Prozess historisch-politischer Bildung beziehungsweise Gedenkstättenpädagogik hat.¹

1.1 Geschichte, Kultur und Identität

Identität ist im hier besprochen Kontext in doppelter Hinsicht bedeutsam: Zum einen geht es um historische, zum anderen um kulturelle Identität. Es kann davon

¹ Teile dieses Kapitels basieren auf den Ausarbeitungen meiner 2005 verfassten Diplomarbeit mit dem Titel „Historisch-politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Auswirkungen von Gedenkstättenpädagogik auf das historische Interesse an NS-Geschichte“.

ausgegangen werden, dass Identität stets historisch ist. Bodo von Borries stellt den starken Bezug der Identität zu Geschichte folgendermaßen heraus:

„Man kann nicht ´nicht-historisch´ leben und lernen. Es handelt sich um eine anthropologische Grund-Bedingung menschlichen Lebens, sich auf Vergangenheit und Zukunft zwingend beziehen zu müssen: Das macht jedes Identitäts-Modell rasch deutlich. Wir wollen persönlich – wie als Kollektiv – als dieselben kenntlich sein und uns darstellen, obwohl wir uns ununterbrochen ändern [...]. Nur als ´Dauer im Wandel´ und ´Kontinuität in Transformation´ bleiben wir wir selbst. Individuelle (personale) wie gruppenspezifische (kollektive) Identität hat mithin eine historische, ja narrative Struktur [...] – und ist ganz und gar nichts ein für alle Mal Starres und Fixiertes [...].“ (von Borries 2011: 285).

Dementsprechend ist die Feststellung, Geschichte habe nichts mit der eigenen Person zu tun, schlichtweg falsch, da Vergangenes immer Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen nimmt. Problematisch scheint sich jedoch die pädagogische Praxis über Geschichte auszuwirken, die nämlich genau dies nicht transportiert, sondern eben ein „entfremdetes Geschichtslernen“ (ebd.: 284) praktiziert.

Diese individuell-zeitliche Dimension von Geschichtsbewusstsein wird auch von Jörn Rüsen et al. (1991: 232) als Ausprägung historischer Identität beschrieben. Demnach können nicht nur Personen, sondern auch bestimmte Gruppen, Kulturen oder Nationen über historische Identität verfügen. Sie diene als eine „innere Orientierungsgröße“ (ebd.), die auf dem Bewusstsein des Vergangenen beruhe. Der Einzelne erlebe sich als ein durch die Zeit geprägtes beziehungsweise im Verlauf der Zeit gewordenenes Subjekt:

„Es ist die Vorstellung, die Subjekte von der zeitlichen Erstrecktheit ihrer Selbst haben, von der inneren Konsistenz ihrer Subjektivität in den zeitlichen Veränderungen entwickelt, die sich an und mit ihnen vollziehen [...]. Sie [die Subjekte] dimensionieren den historischen Erfahrungsraum nach zeitlichem Erstrecken des eigenen Ich oder Wir, die von Zeiträumen, bis zur Partizipation an der Gattung Menschheit, also bis zu universalistischen Perspektive reichen können.“ (ebd.).

Rüsen (zitiert nach Uffelmann 1986: 3) beschreibt historische Identität nicht nur als Gegebenheit, sondern auch als Fähigkeit, Historizität zu deuten - „auf dem Strom der Zeit zu schwimmen“, wie er es treffend formuliert. Historisches Bewusstsein – das seien „die Schwimmbewegungen der Seele und des Geistes, die der Mensch sein Leben lang macht, um seine eigene Geschichtlichkeit (die Tatsache, daß er im Strom der Zeit schwimmen muss) lebensermöglichend zu bewältigen.“ (ebd.).

Identität ist folglich das Vermögen, die Gegenwart historisch zu deuten – nachzuvollziehen, dass das gegenwärtige soziokulturelle Umfeld, politische Diskurse,

Verhaltens- und Bewertungsgewohnheiten sowie die Wahrnehmung und Deutung der Gegebenheiten als Normalität Resultat von Vergangenheit ist. Um am gesellschaftlich-kulturellen Leben teilzuhaben, politische Diskussionen nachvollziehen oder auch das gesellschaftliche Miteinander deuten zu können, kann es demnach hilfreich sein, Fragen an die Geschichte zu richten. Historisch-politische Bildung kann einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung historischer Identität leisten: Nach Ansicht Uwe Uffelmanns (1986: 3) ist historische Identität entscheidend durch Geschichtskultur und die historische Forschung geprägt. Aufgabe der Geschichtswissenschaft sollte deshalb sein, durch die Präsentation wissenschaftlicher Erkenntnisse starre Identitätsentwürfe kritisch zu hinterfragen und aufzulösen. An die Stelle irrationaler Deutungsmuster tritt ein aufgeklärtes Geschichtsbewusstsein, das Ergebnis umfassender Geschichtsauseinandersetzung ist.

Geschichtsbilder und historische Identität sind keine identischen begrifflichen Konzepte. Diesbezüglich stellt Bergmann (2000: 312) zur Diskussion, ob auch ein sich auf Geschichte beziehender Neofaschist über historische Identität verfüge. Deutet man historische Identität wie Jeismann (1997: 42) als Ausdruck eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, dann ist sie von starren Geschichtsbildern klar abzugrenzen. Extremistische, starre Haltungen und Geschichtsbilder können einander bedingen – Vergangenheitsverständnis „erstarrt“ hier zum „günstigsten Abbild der Geschichte“ (ebd.). In Streitgespräch über Geschichtsinterpretationen werden Gegenargumentationen dann bagatellisiert und als nichtig abgetan. Starre Geschichtsbilder, so beschreibt es Wilhelm Heitmeyer (1991: 262) zutreffend, können daher nur „aufeinanderprallen“, Geschichtsbewusstsein hingegen erlaubt den Dialog und den Austausch über unterschiedliche Perspektiven. Ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein ist demzufolge nicht starr, sondern flexibel und entwickelt sich stetig weiter. Der Einzelne ist in der Lage, neue Informationen und Kontroversen aufzunehmen und seine Vorstellungen von Geschichte zu korrigieren. Ihm ist bewusst, dass historische Imagination nur ein Ausschnitt von Geschichte abbildet und dass Geschichtsdarstellung durch Perspektiven und Interessen bestimmt ist. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein und historische Identität sind daher immer Ergebnisse eines unvollendeten Lernprozesses, aber basieren auf selbstständigem Denken.

In der Geschichtsdidaktik geht es neben der historischen auch um kulturelle Identität (vgl. Rüsen et al. 1991: 232), denn Beides wirkt sich auf den Lernprozess aus. Die

historisch-kulturelle Identität wird einerseits durch geschichtskulturelle Narrative und andererseits durch eigene Lebensgeschichten und das soziokulturelle Umfeld geprägt. Entscheidenden Einfluss auf das Geschichtslernen können folglich Gruppenzugehörigkeiten zu Peergroups, Familie, Dorf- oder auch Glaubensgemeinschaft nehmen (vgl. Köbler und Mumme 2000: 17). Kulturelle Identität, das heißt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppierung, könnte dementsprechend ein Ausgangspunkt eines persönlich bedeutsamen Geschichtslernens sein, wie Petra Mumme und Gottfried Köbler verdeutlichen:

„Davon ausgehend, dass jedem Menschen das historische Selbstverständnis der Bezugsgruppe vorgegeben ist, in die sie oder er hineingeboren wird, kann die Frage nach dem ‘Wer bin ich’ und ‘Was macht mich aus’ gleichzeitig die Frage aufwerfen, welche Ich-Identität sich unter dem Einfluss der historischen Identität der Gruppe herausgebildet hat: ‘Woher komme ich? Von wem stamme ich ab? Was ist mein kulturelles und historisches Erbe?’. Für Personen, die aus Familien mit Migrationshintergrund kommen, gestaltet sich diese Suche besonders vielschichtig. Für alle ist dazu ein Nachdenken über die eigene Beziehung zur Familie, zur Gesellschaft und deren Einflussnahme notwendig.“ (Mumme und Köbler 2000: 17).

Die kulturelle Identität wird oft mit der nationalen Identität gleichgesetzt. Diese Beschränkung von Identität auf unreflektierte nationale Gruppenmerkmale sollte in der Bildung jedoch unbedingt kritisch hinterfragt werden. Kultur sollte hier nicht auf länderspezifische Aspekte beschränkt werden, sondern sich auf alle Faktoren beziehen, die auf das Individuum Einfluss nehmen. In dieser Hinsicht erscheint die Definition des Kulturbegriffes in der transkulturellen Bildung schlüssiger. Diese geht hinsichtlich des Begriffes Kultur nämlich nicht mehr von der Nation als ein die Identität prägendes Merkmal aus. Stattdessen werden individuelle Einflüsse auf die kulturelle Identität berücksichtigt – nicht nur Nation oder Religion gelten hier als Ausdruck kultureller Identität, sondern auch individuelle Aspekte wie Subkulturen, Peergroups und der soziale Nah-Raum. Entsprechend beschreibt Karl-Heinz Flechsig die vielfältigen Erscheinungsformen kultureller Identität in modernen Gesellschaften wie folgt:

„Kulturelle Identität kann dann nicht mehr verstanden werden als Identifizierung einer Person mit einem einzigen Kollektiv (mit welchem auch immer). Angesichts der Vielfalt kultureller Bezugssysteme, die moderne Gesellschaften mit starken individualistischen Orientierungen anbieten, nimmt kulturelle Identität einen komplexen Charakter an; d.h. Individuen können sich identifizieren (und werden identifiziert) mit jeweils mehreren Bezugssystemen.“ (Flechsig 2000: online).

Folglich sollte Bildung *nicht* intendieren, eine bestimmte Identität zu fördern. Vielmehr sollten Methoden und Inhalte so abgestimmt sein, dass Lernende Bezüge zu ihrer ganz individuellen Identität herstellen, sich wichtiger kultureller Normen und Werte vergewissern und über ihre historischen Wurzeln informieren können.

Kulturelle Identität unterliegt einem lebenslangen Prozess der Veränderung. Sie ist geprägt durch Kontexte und Situationen, in denen sich Individuen bewegen. Diese werden teils bewusst ausgewählt und konstruiert, teils gesellschaftlich, soziokulturell vorgegeben (vgl. Kößler und Mumme 2000: 16 f). So wird die kulturelle Identität im Kindheits-, Jugend- und Erwachsenenalter entscheidend durch das soziale Miteinander geprägt (Familie, Peergroup, Schule). Hier erfährt der Heranwachsende Verhaltens- und Reaktionsmuster, die Einfluss auf Werthaltungen und Umgangsnormen nehmen. Sie bestimmen das Gefühl für Ästhetik und das Erleben als Normalität. Später in der Adoleszenz verändern sich die Identitätsbezüge. Dann wenden sich Jugendliche zunehmend Gleichaltrigen und unterschiedlichen Peergroups zu – sie erleben sich als unabhängig vom Elternhaus und entwickeln den Wunsch nach Eigenverantwortung und Selbstständigkeit. Jugendliche definieren sich dann einerseits als eigenständige Persönlichkeiten, wenden sich gleichzeitig aber auch sozialen Gruppen zu und suchen nach Anerkennung (vgl. ebd.). Kulturelle Identität ist somit auch Ergebnis eines Aushandlungsprozesses zwischen Individuum und Umwelt. Werthaltungen, soziale Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmung sind wichtige Säulen einer sich entwickelnden Identität, da Individuen die Fähigkeit ausbilden müssen, sich einerseits selbst treu zu bleiben und sich andererseits in Gruppen zu integrieren. Und hierin besteht die große Entwicklungsvoraussetzung Heranwachsender, so Mumme und Kößler (ebd.: 17, vgl. auch Erikson 1973: 12): „Es muss ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen der Einzigartigkeit und dem Wunsch, so zu sein wie die anderen.“ (Mumme und Kößler 2000: 17).

Welche Bedeutung haben moralische Fragen für die Entwicklung von Identität? Sybille Reinhardt (2005: 363) beschreibt Werte als zentrale Bestandteile von Identität. Sie entscheiden darüber, wie der Mensch urteilt und handelt, sie führen zu Identifikation oder zur Abgrenzung:

„Moralische Fragen sind Fragen nach den Regeln, mit denen Menschen ihr Handeln zueinander in Beziehung setzen und deren Bewertung. Die Antworten sind entscheidend für die Bildung persönlicher Identität (Kann ich mich rechtfertigen? Darf ich mich als guter Mensch bezeichnen?), für die

Zugehörigkeit zu Gruppen (Was hält unsere komunitäre Gemeinschaft zusammen?) und auch für das integrierende Selbstverständnis eines demokratischen Systems [...]. Individuelle und kollektive Bildungsprozesse für Werte und Normen rücken immer dann ins Zentrum der Aufmerksamkeit, wenn die Ausbildung individueller Identität und die Herstellung gesellschaftlicher Integrität als gefährdet erscheinen.“ (Reinhardt 2005: 363).

Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass mit einer Klärung moralischer Fragen stets auch die Identität des Einzelnen berührt wird.

1.2 Historische Identität und Gedenkstättenpädagogik

Bezugnehmend auf das vorherige Kapitel wäre es also unangemessen zu behaupten, Gedenkstättenpädagogik nähme entscheidend Einfluss auf Identität. Die Entwicklung von Identität ist ein langer, inkonstanter Prozess, der durch Bildung zwar wichtige Impulse erhalten kann (vgl. Lohse 1992: 48), sich jedoch durch die Gesamtheit sozialer Einflüsse herausbildet (vgl. Erikson 1973: 140 ff.). Dennoch ist Identität ein wichtiger Bezugspunkt für Bildung. Gelingt es Bildung nicht, Bezug zur Identität des Individuums herzustellen, bleiben pädagogische Bemühungen meist ohne Wirkung. Fehlt der Identitäts- und Subjektbezug, so Bergmann (2008: 8), wird Lernen nur schwerlich stattfinden: „Geschichtsunterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler nicht spüren, dass er mit ihrer Gegenwart und Zukunft zu tun hat, ist für alle Beteiligten eine unergiebigere Veranstaltung.“ Auch Hartmut von Hentig weist in diesem Zusammenhang auf eine notwendigerweise identitätsbezogene Bildung hin:

„Pädagogik ist nicht dazu da [...] die Welt in Ordnung zu bringen oder gar zu verbessern. Sie hilft vielmehr der kommenden Generation, in ihre Kultur hineinzuwachsen und diese zu verstehen; sie ist genötigt diese Anstrengung für jedes einzelne Kind zu unternehmen [...]. Sie wird es darum schwer haben, einer Idee brauchbare Dienste zu leisten, die sich weit vom Einzelnen und seinem Leben zu entfernen scheint [...]. Pädagogik und Unterricht haben nichts mit Heilung zu tun. Sie gehen mit ihren Bemühungen von den Menschen (den Kindern) und den Verhältnissen (der Gesellschaft) aus, wie diese sind. Sie reparieren kein Objekt, sie helfen einem Subjekt.“ (von Hentig 2007: 52 f.).

Demzufolge sollte es das Anliegen der Bildung sein, die Bezüge zwischen Lerngegenstand und Individuum (Lernenden) aufzuzeigen. Intention von Bildung ist es, Identität zu klären, indem themenspezifische Bezüge aufgegriffen und hinterfragt werden. Der Identitätsbezug ist dementsprechend essenziell für *jede* Form von Bildung – und damit natürlich auch für die Gedenkstättenpädagogik.

2 Geschichtskultur und Identität: Die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen in der Geschichtskultur

„Der lange Schatten der Vergangenheit“ (Assmann 2007) prägt die Identität, beziehungsweise, so könnte behauptet werden, sie sind fester Bestandteil des historischen Bewusstseins. Zülsdorf-Kersting (2008: 635) spricht in diesem Zusammenhang von einer „geschichtskulturellen Sozialisation“. Geschichtskultur ist dabei zu verstehen als Ausdrucksform und gegenwärtige Rezeption von Vergangenheit. Damit nimmt Geschichtskultur entscheidend Einfluss auf das kulturelle Selbstverständnis des Einzelnen. Laut Rüsen (1997a: 38) ließe sich Geschichtskultur „als ein eigener Bereich der Kultur mit einer spezifischen Weise des Erfahrens und Deutens der Welt, der Orientierung der Lebenspraxis in ihr, des menschlichen Selbstverständnisses und deren Ausprägung von Subjektivität beschreiben und analysieren.“ Geschichtskultur bezeichnet also Ausdrucksformen von Geschichte in soziokulturellen Alltagswelten.

Nationalsozialismus und Holocaust – die auf die Identität des Einzelnen Einfluss nehmende Geschichtskultur ist stark durch die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands geprägt (vgl. Zülsdorf-Kersting 2008: 631; Eckmann 2010: 67). Doch kann der Umgang mit ihr in Abhängigkeit von den Faktoren Bildung, Familie und Herkunft gleichsam sehr unterschiedlich sein. Dazu kommt, dass der Lernende insbesondere in Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Verantwortung mit zusätzlichen Widersprüchen und Ambivalenzen konfrontiert ist. Zülsdorf-Kersting sieht hierin eine wesentliche Herausforderung, die die historisch-politische Bildung künftig zu bewältigen habe:

„Stellen wir uns einen Jugendlichen vor, der mehr oder weniger zeitgleich erlebt, dass Politiker zurücktreten müssen, wenn sie sich unachtsam oder unangemessen zum Holocaust äußern, der im Kino und im Fernsehen erfährt, dass der Nationalsozialismus im Wesentlichen eine Angelegenheit der mächtigen und männlichen NS-Eliten war, wohingegen die breite Bevölkerung des Deutschen Reichs selbst als Opfer anzusprechen sei, der sich am Ende der Debatte um das Denkmal für die ermordeten Juden Europas und nach dessen Fertigstellung im Zentrum der deutschen Hauptstadt doch wieder als Adressat mahnender Ansprachen versteht, der in der Schule das Thema ‘Nationalsozialismus’ als elementaren und häufig thematisierten Bildungsinhalt kennen lernt und der den Nationalsozialismus als beschwiegene oder auch stigmatisierte Teil der eigenen Familienbiographie verinnerlicht. Wie geht ein Jugendlicher mit dieser Heterogenität um? Bildet er so etwas wie ‘narrative Synthesen’ oder belässt er die Deutungsangebote in ihrer Verschiedenartigkeit?“ (Zülsdorf-Kersting 2008: 631).

Eine identitätsbezogene historisch-politische Bildung sollte dementsprechend auf geschichtskulturelle Ausdrucksformen eingehen und spezifische Deutungsmuster hinterfragen. Dabei sind die unterschiedlichen geschichtskulturellen Dimensionen zu unterscheiden – das heißt die ästhetische, die politische und die kognitive Dimension von Geschichtskultur (Rüsen 1997a: 39 f.).²

Im Folgenden wird diskutiert, welche Formen geschichtskultureller Praxis auf den Entwicklungsprozess historisch-kultureller Identität Einfluss nehmen. Dabei wird eingegangen (2.1) auf die Bedeutung deutscher Geschichte in der politischen Kultur, (2.2) auf den Ausdruck von Geschichtskultur in den Medien und (2.3) auf die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte im Schulcurricula.

2.1 Geschichtskultur in Politik und Gesellschaft

Unter der politischen Dimension der Geschichtskultur ist die Rezeption von Geschichte in politischen und gesellschaftlichen Diskursen zu verstehen – Geschichtsnarrative als Ausdruck eines spezifischen soziokulturellen Umfelds. Vergangenes Geschehen nimmt entscheidend Einfluss auf den politischen Meinungsstreit, Symboliken oder auch die Entwicklung von Machtverhältnissen und das wiederum nimmt über die Bildung und Medien Einfluss auf die historische Identität des Einzelnen:

„Politisch ist die Geschichtskultur insofern, als jede Form von Herrschaft einer Zustimmung durch die Betroffenen bedarf, in der die historische Erinnerung eine wichtige Rolle spielt. Politische Herrschaft präsentiert sich immer in geschichtsträchtigen Symbolen; sie bedarf der Geschichte, um ihr organisiertes Machtverhältnis im Inneren des von ihm betroffenen Subjekts zu verwurzeln und abzusichern. Auch diese Dimension hat ihre spezifischen Direktiven und Regulative, nämlich diejenigen der Legitimation der Herrschaft: Die durch die historische Erinnerung geleistete kulturelle Orientierung von Lebenspraxis muß, um wirksam sein zu können, den politischen Absichten und Interessen seiner Subjekte entsprechen. Damit ist nicht gesagt, dass die Geschichtskultur politisch blind dem Willen zur Macht folgt, sondern im Gegenteil, dass sie zum ´Auge der Macht´ gehört, indem sie nämlich deren Wirksamkeit an die Zustimmung der Betroffenen bindet.“ (vgl. Rüsen 1997a: 39 f.).

So könnte Politik ohne Berücksichtigung ihrer historischen Dimension missverstanden werden, denn viele gegenwärtige Entscheidungen und Argumente wurden mit Blick auf Zurückliegendes getroffen oder historische Erfahrungen dienten gegenwärtiger Politik als Orientierung und Legitimation. So macht ein Blick in die Geschichte viele politische Streits und getroffene Entscheidungen verständlicher. Folglich kann davon ausgegangen

² Die drei unterschiedlichen Dimensionen der Geschichtskultur werden in den Abschnitten 2.1. bis 2.3. detaillierter besprochen.

werden, dass politische Teilhabe immer auch an historische Bildung geknüpft ist. Aufgabe der Bildung muss dabei sein, Sinnbildung durch die Darlegung von Zusammenhängen und Pfadabhängigkeiten zu fördern, um über die historische Dimension politischer Kultur aufzuklären.

Wie spiegelt sich die NS-Vergangenheit in der politischen Kultur wider? Die NS-Verbrechen sind ein wichtiger Bezugspunkt gegenwärtiger Politik und mahnen zum kritischen Überdenken politischer Entscheidungen (vgl. Kroh 2008; Assmann 2007; Reichel 2007). Die im Nationalsozialismus begangenen Verbrechen prägen dementsprechend die politisch-nationale Identität wie kein anderes Ereignis der Weltgeschichte. Die NS-Verbrechen bieten mit Sicherheit keine Möglichkeit einer positiven Identifikation (im Sinne eines Wegweisers), doch halten sie den Betrachter dazu an, sich der Grenzen demokratischer Kultur bewusst zu werden. So stoßen Formen politischen Populismus und Extremismus heute *historisch begründet* auf Ablehnung. Ebenso hatten insbesondere die Entwicklungen nach 1945 wichtige Weichenstellungen zur Folge, die heute einen hohen Stellenwert für die internationale Politik haben. So gründete sich unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Verbrechen 1944 die UNO – die von ihr 1948 verabschiedete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte beeinflusste entscheidend die nachfolgenden Entwicklungen des internationalen Menschenrechtsschutzes. Damit waren die NS-Verbrechen Ausgangspunkt wichtiger Überlegungen über zukünftige Politik, so auch K. Peter Fritzsche:

„Vor allem die systematische Entrechtung von Menschen im Nationalsozialismus hat zu Überlegungen und Bemühungen geführt, den Menschenrechten international Geltung zu verschaffen. Was vorgefallen war, sollte sich nie mehr wiederholen. Der Rechtspositivismus des 19. Jahrhunderts hatte den Extremfall, dass auch 'perverses' Recht gesetzt werden kann, als rein hypothetisch erachtet. Genau das trat aber in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts ein. Deshalb kam es nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer Renaissance des Naturrechts. Nun wurde im Rahmen der Vereinten Nationen versucht, das Naturrecht in Form der Menschenrechte zu positiveren.“ (Fritzsche 2004: 36).

Mahnend wird im politischen Meinungsstreit auf den Genozid an den europäischen Juden als „paradigmatisches Menschheitsverbrechen“ (Rupnow 2008: online) verwiesen. Aus Geschichte entstandene Verantwortung für die Einhaltung von Menschenwürde, Freiheit und Gleichberechtigung gilt heute als sensibler Maßstab für die Beurteilung politischer Entscheidungen und der von den Nationalsozialisten begangene Völkermord wird dabei als „ein singuläres Ereignis, dessen Erinnerung

unentbehrliche Lehren für Gegenwart und Zukunft bereit halte“ (Kroh 2008: online), gedeutet.

Diese historisch begründete Sensibilität ist eine wertvolle Errungenschaft unserer politischen Kultur. Dies sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die damit verbundene Aufmerksamkeit auch zu Missbrauch und Instrumentalisierung von Geschichte führen kann. Insbesondere die NS-Verbrechen und der Holocaust werden von so manchen Diskutant_innen bevorzugt genutzt, um eigenen politischen Forderungen Nachdruck zu verleihen. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die Rechtfertigung von Militärschlägen im Sinne einer menschenrechtlichen Kultur – nicht selten mit Verweis auf historische Verantwortung und Lehren aus der Geschichte (vgl. ebd.). Ebenso zweifelhaft ist die Bezugnahme auf den Holocaust, um internationale Aufmerksamkeit zu erregen. Beispielhaft skizziert Jens Kroh einen Fall aus der chinesischen Erinnerungskultur. So würde das Massaker von Nanking von 1937 auf der Homepage der Gedenkstätte mit dem Holocaust verglichen. Kroh (ebd.) vermutet hinter dem Vergleich das Motiv, damit internationale Aufmerksamkeit erregen zu wollen. Derartiger Missbrauch von Vergangenheit veranlasst auch Peter Steinbach (2008: online), zu einem kritischen Umgang mit Geschichtspolitik aufzufordern. Er verweist auf den schwierigen Einfluss solcher Argumentationen auf das Geschichtsbewusstsein:

„Unbestritten ist, dass jeder historische Streit das Bild der Vergangenheit im Bewusstsein der Öffentlichkeit verändert hat. Geschichte ist nicht mehr allein die vergangene Wirklichkeit, auch nicht mehr die Überlieferung von der Vergangenheit im Kopf – deshalb wohl ist Geschichte zum Politikum geworden, um dessen Deutung man sich streitet, weil man Veränderung im Bewusstsein der Zeitgenossen bewirken kann. Gedeutete Geschichte beeinflusst das Bild, das der Einzelne von der Gegenwart hat, prägt seine Wertvorstellung, sein Gesellschaftsverständnis, sogar seine Zukunftsvorstellungen.“ (Steinbach 2008: online).

Zur politischen Dimension von Geschichtskultur gehört das öffentliche Gedenken der Opfer des Nationalsozialismus, das ein fester Bestandteil der politischen Kultur Deutschlands ist – hierzulande wird sogar von einer „Konjunktur des Gedächtnisses“ (vgl. Cornelißen 2003: 548; Knigge 2010: 12) gesprochen. Durch unterschiedliche Medien findet das Gedächtnis öffentlichen Ausdruck und rückt damit in das Blickfeld der Allgemeinheit: Historische Ausstellungen, Gedenkveranstaltungen, Mahn- und Gedenktafeln und auch Gedenkstätten sind sichtbare Spuren der Vergangenheit. Derzeit gibt es ca. 2.000 Denk- und Mahnmale, die auf begangene NS-Verbrechen verweisen. Puvogel (1995: 12) stellt die Bedeutung der Gedenkort für die öffentliche,

konfrontative Auseinandersetzung mit NS-Vergangenheit heraus und erinnert dabei auch an die Widerstände, die einst mit ihrer Einrichtung verbunden waren:

„Sie erinnern an den Nationalsozialismus vor Ort und weisen auf die Allgegenwart und Alltäglichkeit des nationalsozialistischen Terrors in der unmittelbaren Umgebung und Nachbarschaft hin. Ihrer Einrichtung und der Frage ihrer Gestaltung, der Formulierung ihrer Widmungen und Information gingen in vielen Fällen heftige Konflikte und manche Widerstände in der Bevölkerung und bei Kommunalpolitikern voraus.“ (Puvogel 1995: 12).

Hinzu kommen unzählige Gedenktage, die dem Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus gewidmet sind. Gedenktage, so Bergmann (1996: 12), haben die Funktion, vergangenes Geschehen, das für die Gegenwart von Relevanz ist, in der öffentlichen Wahrnehmung zu vergegenwärtigen: „Gedenktage und Gedenkjahre sind Formen einer öffentlichen Erinnerung an Ereignisse, Personen oder datierbare Sachverhalte, denen eine gesellschaftliche, nationale, übernationale oder gar universalhistorische Bedeutung zugemessen wird.“ Insbesondere Gedenktage für die Opfer des Nationalsozialismus werden in Politik und Öffentlichkeit zum Anlass genommen, sich über Geschichte und ihre Bedeutung in der Gegenwart auszutauschen. So äußerte Richard von Weizsäcker über die Bedeutung des 8. Mai:

„Der 8. Mai ist für uns vor allem ein Tag der Erinnerung an das, was Menschen erleiden mußten. Er ist zugleich ein Tag des Nachdenkens über den Gang unserer Geschichte. Je ehrlicher wir ihm begehen, desto freier sind wir, uns seinen Folgen verantwortlich zu stellen.“³

An der Gestaltung der Gedenktage beteiligen sind unterschiedliche öffentliche Gruppierungen wie Parteien, öffentliche Verwaltungen, politische Vereine und Verbände, aber auch schulische und außerschulische Bildungsträger. Die große Anteilnahme an Gedenktagen spiegelt sich nicht zuletzt wiederkehrend in der ausführlichen Medien-Berichterstattung wider (vgl. Ehmann und Rathenow 2000: 17 f.).

2.2 Nationalsozialismus in den Geschichtscurricula

Die sogenannte kognitive Dimension der Geschichtskultur nimmt durch die formale Bildung Einfluss auf das historische Bewusstsein des Einzelnen und findet ihren Ausdruck vor allem in Wissenschaft und Forschung (vgl. Rüsen 1997a: 40). Sie ist eine

³ Rede anlässlich des 40. Jahrestages des Kriegsendes am 08. Mai 1985 vor dem Deutschen Bundestag. Nachzulesen beispielsweise im Internet: http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/NeueHerausforderungen_redeVollstaendigRichardVonWeizsaecker8Mai1985/

wichtige Grundlage für die historisch-politischen Bildung, denn auf der Basis wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse findet in öffentlichen Bildungsträgern Geschichtsauseinandersetzung statt. Die Themen Nationalsozialismus und Holocaust beanspruchen hier eine besondere Aufmerksamkeit: So stellen Hanns-Fred Rathenow und Annegret Ehmann fest, dass die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust einen umfangreichen Schwerpunkt in den Curricula bildet:

„Heute nimmt in der institutionalisierten historisch-politischen Bildung die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus einen herausragenden Platz ein. An erster Stelle steht dabei der Völkermord an Juden und verspätet seit Ende der 70er Jahre – mit je unterschiedlichen Schwerpunkten in Ost und West – auch der rassistisch motivierte Massenmord an Sinti und Roma, geistig und körperlich Behinderten, Polen und Russen sowie zahlreichen Angehörigen anderer Nationen.“ (Ehmann und Rathenow 2000: 17).

Die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte umfasst bis zur 10. Klasse 20 Unterrichtseinheiten. In den Klassen 9 und 10 wird insbesondere auf die Themenkomplexe Konzentrationslager, Vernichtungslager und Holocaust eingegangen. Diese sind verbindliche Bestandteile der Schulcurricula im Fach Geschichte. In der Sekundarstufe II werden die Themen nochmals aufgegriffen und vertieft. Zunehmend ist vorgesehen, übergreifend in den Fächern Biologie, Deutsch und Ethik an spezifische Themenkomplexe anzuknüpfen (vgl. Ehmann 2000: 179; Ehmann und Rathenow 2000: 8). Dementsprechend zieht Ehmann (2000: 179) eine positive Bilanz: „Kein Schüler geht heute von der Schule ab, ohne sich mindestens einmal, meist aber intensiver mit diesem Thema auseinander gesetzt zu haben.“

Die Geschichtsauseinandersetzung vollzieht sich dabei im Wertehorizont der freiheitlich-demokratischen Grundordnung – und um Grundwerte und Rechtsstaat nachvollziehen zu können, so Ehmann und Rathenow, ist es unumgänglich, Kenntnisse über die NS-Verbrechen zu vermitteln:

„Der Unterricht über den Nationalsozialismus wird dabei in jedem Falle in den Zusammenhang der Vermittlung demokratischer Grundwerte, wie sie das Grundgesetz der BRD vor allem in seinen ersten Artikeln ausweist, gestellt. Diese beziehen sich auf englische Menschenrechtserklärungen des 17. Jahrhunderts, die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika sowie die französische Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte des ausgehenden 18. Jahrhunderts.“ (Ehmann und Rathenow 2000: 8).

2.3 Medial geprägtes Geschichtsbewusstsein

Es gibt wohl kein historisches Thema, das stärker in den Medien thematisiert wird als Nationalsozialismus und Holocaust. Öffentliche Diskurse über NS-Vergangenheit

werden von Hörfunk, Fernsehen und Zeitungen verfolgt und immer wieder neu aufgeworfen. Zudem können sich Interessierte dank einer schier unendlichen Fülle an Fach- und Memoirenliteratur, Lyrik, Computerspielen und CD-Roms über Geschichte informieren (vgl. Ehmann 2000: 176; Koch 2005: 436 f.).

Medien sind ein Bestandteil der ästhetischen Dimension von Geschichtskultur. Geschichte findet dabei durch ihre ästhetische Verarbeitung Ausdruck in Kunst, Literatur, Film und Tondokumenten. Diese Form der Geschichtsauseinandersetzung eröffnet den Rezipienten einen spezifischen Zugang zur Vergangenheit, die Rüsen wie folgt skizziert:

„Hier geht es einmal um eine spezifische Wahrnehmungsqualität der Vergangenheit, um ihre Faszinationskraft, ihre Erinnerungswürdigkeit; ferner geht es um die Imagination vergangener Lebenswelten und ihre Veränderung und dann vor allem um die Darstellung, mit der die Vergangenheit die Züge gegenwärtigen menschlichen Lebens annimmt und zumindest in die wirksamen Treibkräfte der Handlungsorientierung integriert werden kann.“ (Rüsen 1997a: 39).

Die ästhetische Verarbeitung von Geschichte kann höchst subjektive Interpretationen hervorbringen und eröffnet dem Betrachter eine Perspektive, die durchaus kontrovers geführte Diskurse anregen kann: Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit vergegenwärtigter Vergangenheit, spiegelt Geschichte im Erfahrungshorizont der Gegenwart wider und wird auf der Basis aktuellen Handelns und Leidens interpretiert (vgl. ebd.).

Dabei wird mit dem historischen Spielfilm ein derart großer Anteil der Bevölkerung erreicht, wie mit keinem anderen Medium. Beginnend mit der Filmproduktion „Holocaust“ vollzog sich seit den 1970er Jahren eine Mediatisierung und damit „Popularisierung des Holocaust“ (Herrmann 2002: 129). Mit dem Film „Holocaust“ wurde erstmals eine breite Öffentlichkeit angesprochen und damit eine Mobilisierung der Allgemeinheit ausgelöst (vgl. ebd.). Es wurden ca. 20 Millionen Menschen erreicht, das entspricht einer Einschaltquote von 41 Prozent (vgl. Neirich 2000: 16). Ähnlich hohe Aufmerksamkeit erregten auch „Schindlers Liste“ oder „Der Untergang“. Starke Diskussionen über die Darstellungsformen des Holocausts lösten neuere Filme wie „Inglourious Basterds“ von Quentin Tarantino aus, aber auch Filme über die gesellschaftlichen Ursachen von Völkermorden wie „Das weiße Band“ von Michael Haneke.

Koch (2005: 432) umschreibt den Film als eine Art Speicher- und Verbreitungsmedium. Der Film funktioniere als Archiv, aber auch als Spiegel der öffentlichen Diskurse über Zeitgeschichte und den Umgang mit ihr (ebd.). In diesem Zusammenspiel, so Koch, entfalte der Film in doppelter Hinsicht seine Wirkung: Einerseits würden Medien als eine Art Gegengeschichte gelesen, die „abgespaltene Motive, unterdrückte Lebensentwürfe und subkutane kulturelle Praktiken inszenieren.“ (ebd.). Ebenso böten Filme die Möglichkeit, historische Umstände zu rekonstruieren „als unfreiwilligen Nebeneffekt ein mitlaufendes Archiv von zeitgenössischen Körpersprachen und Gesten, Moden und Interieurs, Straßen und Plätzen, Architekturen und Gewohnheiten anzulegen.“ (ebd.; vgl. hierzu auch Pandel 2009: 68 f.). Der Film schließt unabhängig vom dargestellten Ereignis „Zeitbezüge ihrer Entstehung [und] historische Subjektivität mit in ihre Fiktion und abgebildeten Realitäten ein.“ (Koch 2005: 432; vgl. auch Ferro 1991: 17 ff.).

Der historische Spielfilm birgt ein nicht zu unterschätzendes Potenzial für die Förderung von Geschichtsbewusstsein: Von Borries (1983: 221) stellt bereits in seinen älteren Beiträgen zur Geschichtsdidaktik heraus, dass durch Spielfilme mehr historisches Wissen und Interesse vermittelt wird als durch Geschichts- und Politikunterricht. Obwohl das Medium Film demnach großen Einfluss auf die historisch-kulturelle Identität nimmt, liegen jedoch bislang noch keine empirischen Belege über die Wirkung medialen Geschichtslernens vor. Gerhard Schneider vermutet die Wirkung des Filmes für eine historische Auseinandersetzung im emotionalen und unmittelbaren Erleben filmischer Darstellung:

„Dem Medium Film wird geglaubt, jedenfalls mehr als anderen Medien! Er regt die Phantasietätigkeit an, fordert Parteinahme und Identifikation heraus; wie kein anderes Medium fördert der Film die Bereitschaft, sich in die erzählte und gezeigte Geschichte hineinziehen zu lassen; wie kein anderes Medium kann der Film Situationen verdeutlichen, historische Realität konkretisieren, plastischer erscheinen lassen und im Unmittelbarkeitserlebnis Emotionen festsetzen.“ (Schneider 1999: 371).

Jedoch gilt es hier auch eine angemessene Distanz zur filmischen Handlung zu wahren und sie hinsichtlich ihres historisch-wissenschaftlichen Gehalts zu hinterfragen. Denn genau in dieser scheinbaren Glaubwürdigkeit liegt die Gefahr einer unkritischen Übernahme „subjektiver Perspektivierung“ (Pandel 2009: 68). So spiegelt die Botschaft einer Medienproduktion nicht selten politische und persönliche Interessen wider. Damit erfüllt die Darstellung von NS-Geschichte im Spielfilm *nicht* den Anspruch von historisch-politischer Bildung. Wichtige pädagogische Prinzipien, insbesondere das der

Multiperspektivität, werden dabei ignoriert (vgl. Wolfrum 2003: 38). Die Folgen sind, laut Schneider (1999: 376), „Verzerrungen bis Verfälschungen historischer Realität, Stilisierung und sachlich unzutreffende Inanspruchnahme historischer Ereignisse [und die] Dominanz von Kriegshandlungen [...]“. Dabei setzen die Produzenten bevorzugt auf Emotionen, wie Edgar Wolfrum (2003: 38) anmerkt: Die Identifikation mit den Protagonisten prangert „den Appell an die Emotionen auf Kosten der Ratio an.“ Nicht politische Bildung, sondern allenfalls das Medienerlebnis wird dabei gefördert (vgl. ebd.). Auch Annegret Ehmann äußert sich besorgt über den Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust in den Medien und führt Untersuchungsergebnisse an, die offenlegen:

„dass das ständige, exzessive Thematisieren des Holocausts in den Medien nach dem Muster der Sensationsberichterstattung dem Anliegen der Erinnerung eher schadet, vor allem aber die Funktion haben könnte, die vor unseren Augen stattfindende hässliche Politik der Verletzung der Menschenwürde und Missachtung der Menschlichkeit im Umgang mit politisch Verfolgten, Asylsuchenden und Opfern von Bürgerkrieg nicht wahrnehmen zu müssen.“ (Ehmann 2000: 192).

3 Wissen über den Nationalsozialismus

Findet eine identitätsbezogene Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand statt, so könnte angenommen werden, eignet sich der Lernende Kenntnisse zum Thema an (vgl. Krapp 1992a: 311). Dementsprechend stellt sich nun die Frage, wie das Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust in der Bevölkerung verbreitet ist. Es gibt sicherlich kein anderes historisches Thema, über das in Medien und Öffentlichkeit mehr diskutiert wird, als die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands. Dementsprechend könnte von vornherein vermutet werden, dass Kenntnisse und Wissen über NS-Geschichte tief in der Identität des Einzelnen verankert sind.

Eine von Alphons Silbermann und Manfred Stoffers unter dem Titel „Auschwitz: Nie davon gehört?“ veröffentlichte Studie⁴ belegt jedoch Gegenteiliges. Die Studie legt erhebliche Wissenslücken über die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands in der Bevölkerung offen. Jeder fünfte Befragte im Alter zwischen 14 und 17 Jahren konnte allein zu dem Begriff Auschwitz keine Angaben machen. Immerhin assoziierten 69 Prozent der Befragten mit Auschwitz ein Konzentrationslager, aber nur 6,6 Prozent verbinden damit einen konkreten Ort beziehungsweise eine Stadt in Polen. Der Begriff Auschwitz wird losgelöst von seiner lokalen Verortung als Gattungsbegriff für Konzentrationslager im Allgemeinen, mitunter auch als Synonym für Massenvernichtung beziehungsweise den Holocaust verwendet (vgl. Silbermann, Stoffers 2000: 22). Den Begriff Konzentrationslager konnten 5,6 Prozent der Befragten nicht definieren – immerhin gelang dies jedoch 82,8 Prozent der Befragten ab 14 Jahren. Massenvernichtung, Judenverfolgung oder auch Holocaust sind Begrifflichkeiten, die den Befragten durchaus bekannt sind. Doch fehlt es an Detailinformationen: Nur jeder Fünfte konnte neben Auschwitz noch andere Konzentrationslager benennen. Generell ist das Wissen über nationalsozialistische Konzentrationslager nur wenig ausdifferenziert: So geben 21,8 Prozent der Befragten an, dass sie von der Zahl der in Konzentrationslager Inhaftierten „keine Ahnung“ (ebd.) haben. Zwar wusste die Mehrheit der Befragten, dass in Konzentrationslagern viele Menschen zu Tode kamen, jedoch war jeder Fünfte unfähig, ungefähre Zahlen zu nennen. Rund 30 Prozent konnten die Zahl der Toten mit vier bis sieben Millionen

⁴ Das Institut „Emnid“ führte die Befragung im Mai 1997 im Auftrag des Vereins „Wider dem Vergessen“ durch. Sie erstreckte sich über das gesamte Bundesgebiet. Insgesamt nahmen 2.197 Personen im Alter von 14 bis 50 Jahren an den Interviews teil (vgl. Silbermann und Stoffers 2000: 18 und 27). Ausgangspunkt der Studie war die Frage, über welche Kenntnisse Personen der Nachkriegsgenerationen zur nationalsozialistischen Vergangenheit verfügen (vgl. ebd.: 15).

einigermaßen zutreffend beziffern. Ebenso war jeder Vierte nicht in der Lage, Lebensbedingungen in einem KZ zu beschreiben: „Eher an moderne Formen des Strafvollzuges scheinen die 11,8 Prozent der Befragten gedacht zu haben, als sie meinten, die Insassen der Konzentrationslager seien in Einzelzellen untergebracht gewesen.“ (Silbermann und Stoffers 2000: 22). Unsicherheiten gab es insbesondere bei der Benennung der Ursachen und Gründe des Verbrechens. Diese konnten rund ein Fünftel der Jugendlichen nicht benennen. Pessimistisch resümieren Silbermann und Stoffers (ebd.: 24): „Millionen Menschen wurden umgebracht, und nur knapp ein halbes Jahrhundert nach dem Massenmord können nur 70 Prozent eines repräsentativen Bevölkerungsquerschnitt die Gründe dafür benennen.“

Renata Barlog-Scholz (1994: 170 f.) benannte in ihrer Studie⁵ aus dem Jahr 1994 noch weitere Wissenslücken. Sie stellte fest, dass über Juden und politische Gegner hinaus viele Opfergruppen nahezu unbekannt waren. Sinti und Roma wurden immerhin von 46 Prozent der Befragten genannt. Homosexuelle als Opfergruppe waren nur noch 24 Prozent bekannt. Opfer unter den Kriegsgefangenen und Angehörige slawischer Völker wurden gar nicht erwähnt. Auch über die Funktion der KZs stellte Barlog-Scholz Wissensdefizite fest: Über KZs als Standorte der Rüstungsindustrie und Durchführung medizinischer Experimente wusste kaum jemand etwas. Dazu, stellte sie heraus, blieb die beabsichtigte abschreckende Wirkung der KZs auf die Bevölkerung zur Einschüchterung der Gegner weitestgehend unbeachtet.

Ähnliches beschreibt Heidrun Holzbach in einem im Jahr 2000 veröffentlichten Artikel in der Wochenzeitung DIE ZEIT. Unter dem Titel „Auschwitz – Was soll das sein?“ diskutierte sie auf Grundlage der Ergebnisse einer Emnid- und Forsastudie⁶ die Wissenslücken Jugendlicher hinsichtlich der deutschen Geschichte. Demnach „können rund zwei Drittel der 14- bis 18-jährigen Deutschen mit dem Begriff Holocaust nichts anfangen. Bei deutschen Hauptschülern sind es sogar 87 Prozent, die von der Shoah keine Ahnung haben, unter jungen Menschen mit Abitur- oder Fachhochschulreife immerhin noch 43 Prozent.“ (Holzbach 2000: 5).

⁵ Ausgangspunkt der Studie war die Fragestellung, über welche Kenntnisse Deutsche über nationalsozialistische Konzentrationslager verfügen, um daraus Erkenntnisse für die gedenkstättenpädagogische Praxis abzuleiten. Die Erhebungen wurden im Jahr 1985 und 1990 mit Schüler_innen der gymnasialen Oberstufen aus Nordrheinwestfalen und Baden-Württemberg durchgeführt.

⁶ Näheres ist über die Studie nicht bekannt.

Nun könnte man die Ergebnisse der Studien unterschiedlich auslegen und fragen, ob es ein gutes oder schlechtes Ergebnis ist, wenn 82,8 Prozent der ab 14-Jährigen ungefähr wissen, was ein Konzentrationslager ist. Festzustellen ist jedoch, und das muss an dieser Stelle deutlich benannt werden, dass die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands nicht unbedingt ein Thema zu sein scheint, mit dem sich heutige Jugendliche mit Wissbegierde auseinandersetzen. Dass deutsche Jugendliche weniger Interesse an Geschichte zeigen, belegte Bodo von Borries mit seiner unter dem Titel „Youth and History“ publizierten Studie.⁷ Er stellte damit heraus, dass die Motivation, sich mit Geschichte zu befassen, bei deutschen Jugendlichen deutlich geringer ist als bei Gleichaltrigen im europäischen Vergleich (von Borries 1999: 383). Er fand heraus, dass deutsche Jugendliche deutliche Unlust äußern, wenn es um NS-Geschichte und Holocaust geht (ebd.: 41).

Gemessen am Wissen über NS-Geschichte und dem Interesse, sich mit ihr zu befassen, kann also bezweifelt werden, dass das Thema für die historische Identität Heranwachsender von größerer Bedeutung ist. So fällt einerseits auf, dass in Medien, Politik und Gesellschaft häufig über NS-Geschichte diskutiert wird. Auch in den deutschen Schulcurricula ist die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust fest verankert. Andererseits, so lässt sich aus den oben dargestellten Forschungsergebnissen schlussfolgern, bleibt das themenspezifische Wissen lückenhaft und undifferenziert. Wie kommt dieser Widerspruch zustande?

⁷ Die im Jahr 1995 durchgeführte Studie „Youth and History“ ist eine kulturvergleichende Untersuchung, in die Jugendliche aus 27 verschiedenen Ländern integriert waren. Insgesamt wurden 32.000 Personen der 9. Klassenstufe befragt. Anliegen der Studie war es, Unterschiede im Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich zu erfassen. Dabei ging es insbesondere um die Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartungen.

4 Geschichtskultur im Wandel – Aktuelle Herausforderungen der historisch-politischen Bildung

4.1 Programmatische Auseinandersetzung an Schulen

Bedenkt man die Bedeutung des Themas NS-Vergangenheit im politischen und kulturellen Diskurs, so ist verwunderlich, dass die Kenntnisse von Jugendlichen teils sehr unspezifisch sind. Worauf könnte diese Unwissenheit und das scheinbare Desinteresse zurückgeführt werden? Zum besseren Verständnis dieses Widerspruchs könnte es hilfreich sein, die beobachteten Abwehrreaktionen Jugendlicher zu hinterfragen – so wird von ihnen offen zugegeben, „das Thema satt zu haben“ (Abram, Heyl 1996: 62; Neirich 2000: 40 f.). Diese Beobachtung könnte darauf hinweisen, dass das Problem in der pädagogischen Praxis zu suchen ist.

Insgesamt, so Abram und Heyl (1996: 86), nimmt das Thema Nationalsozialismus im Lehrplan eine bevorzugte Stellung ein. Aufgrund seiner Bedeutung für Politik und Kultur hebt es sich von anderen Themen ab. Abram und Heyl (ebd.) bezeichnen es als „besonders schwerwiegenden, besonders belastenden, auch besonders sperrigen“ Bestandteil der deutschen, „unserer“ Geschichte. Unangenehme Emotionen, wie Schuldgefühle und Trauer, nehmen unterschwellig Einfluss auf die Geschichtsauseinandersetzung und speziell Jugendliche aus deutschen Herkunftsfamilien würden die nationalsozialistischen Verbrechen unangenehm berühren. Die Problematik werfe „komplizierte Fragen nach Schuld und Verantwortung auf, nach Täter-, Mittäter- und Komplizenschaft unserer Eltern und Großeltern – Menschen, denen wir eng verbunden sind, ob wir es wollen oder nicht.“ (ebd.). Hieraus schlussfolgern Abram und Heyl (ebd.), dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust mit emotionalen Hemmnissen verbunden ist. So könnten die Gründe für Abwehrreaktionen und Abkehr vom Thema in emotionaler Überwältigung vermutet werden.

Ungewiss ist, ob eine solche emotionale Überforderung für heutige Jugendliche immer noch zutrifft. Ein direkter emotionaler, biografischer Bezug mag bei der ersten und zweiten Generation nach Kriegsende noch vorhanden gewesen sein, die dritte und vierte Generation wird sich dem Thema jedoch sehr viel distanzierter nähern. Micha Brumlik (2004: 129) sieht die Gründe für Abwehrreaktionen eher in einer unreflektierten pädagogischen Praxis. Die Frage, warum die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte von Politik und Öffentlichkeit derart nachdrücklich gefordert wird, ist selten

Gegenstand des Unterrichts. Brumlik (2004: 129) vermutet die Ursachen für die Abwehrreaktionen von Schüler_innen darin, dass die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte „vielleicht schon zu etabliert und so selbstverständlich [ist], dass sie keiner weiteren Begründung bedürfen.“ Fehlende biografische Bezüge und zeitliche Distanz zum historischen Ereignis lassen Geschichte historisiert erscheinen. So schätzen Schüler_innen die gesellschaftliche Bedeutung des Themas geringer ein. Ihnen ist unklar, warum ausgerechnet dieser Zeitabschnitt so ausführlich und emotional thematisiert wird. Kommt dann noch die Forderung zur kollektiven Schuld- und Verantwortungsübernahme hinzu, ist es verständlich, dass sich Schüler_innen genervt von der intensiv geführten Debatte und ständigen Problematisierung abwenden. Für sie könnte verständlicher sein, wenn die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen stets auch eine Klärung darüber beinhaltet, welche Bedeutung die NS-Verbrechen für die Gegenwart haben. Die Herstellung von Gegenwartsbezügen ist dementsprechend grundlegend für eine teilnehmerorientierte Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte.

Ein weiteres Problem ist, dass sich viele Pädagog_innen im Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust übervorsichtig und unsicher verhalten. Ihnen ist das Ausmaß der Verbrechen bewusst, schließlich werden sie täglich Zeuge eines hochsensiblen Umgangs mit der NS-Vergangenheit in Politik und Medien. Schwierigkeiten wird es dann geben, wenn Pädagog_innen dieses Maß an Sensibilität bei den Lernenden unbegründet voraussetzen. Schüler_innen beginnen sich gerade erst mit der Problematik auseinanderzusetzen; sie verfügen über noch geringes Faktenwissen. Sie nehmen NS-Geschichte historisiert, mitunter emotionslos wahr. Ihnen ist oft nicht bewusst, welches Ausmaß die Verbrechen hatten und häufig betonen sie offen, dass dies nichts mit ihrem Alltag zu tun hat. Dem Lernprozess wird hinderlich sein, solchen scheinbar unbedachten, naiven Bemerkungen der Schüler_innen mit moralischen Ermahnungen oder auch Zurechtweisungen zu begegnen. Hier sollten Pädagog_innen daher mit Vorsicht (eventuell sogar Nachsicht) vorgehen, denn Ächtung unangemessenen Verhaltens, ohne dass der Betroffene sich der Interpretation seiner Verhaltensweisen bewusst ist, erzeugt Scham und Schuldgefühle. Für Lehrer_innen stellt der Unterricht über NS-Geschichte folglich eine doppelte Herausforderung dar –

nämlich eine inhaltliche und eine moralische. Kühner et al. (2008: 5)⁸ sprechen in Bezug dazu von „Zielambivalenzen“, aus denen Vermittlungsschwierigkeiten und dem Lernprozess hinderliche Interaktionsdynamiken resultieren:

„Die schulische Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust wird von den meisten Lehrern als besondere Herausforderung wahrgenommen, weil sie damit implizit mehrere unterschiedliche Ziele auf einmal zu erreichen versuchen und es schwierig erscheint, in diesem Zusammenhang ‚Erfolg‘ zu messen. Durch Überladung des Unterrichts kommt es zu einer spannungsreichen Atmosphäre, die von ‚schwierigen Gefühlen‘ von Seiten der Schüler und der Lehrer geprägt wird.“ (Kühner et al. 2008: 5).

Es scheint, als seien nicht nur Schüler_innen, sondern auch Lehrer_innen mit dem Thema und vor allem mit den damit verbundenen Zielvorstellungen überfordert. Häufig erwarten Lehrende, dass die Thematisierung des Nationalsozialismus oder ein Gedenkstättenbesuch beobachtbare Wirkungen nach sich ziehen. Einzig Ausdruck von Mitgefühl, erkennbare Betroffenheit und Verhaltensänderungen werden als gelungene Bildungsprozesse interpretiert (vgl. ebd.). Kühner et al. (ebd.) schlussfolgern daraus, dass die Lehrer_innen eine Verbindung zwischen der Betroffenheit von Schüler_innen und dem Normativ „Nie wieder“, gleichgesetzt mit Lernerfolg, herstellten. Aus den Anforderungen an Wissensvermittlung einerseits und Sensibilisierung für ethische Werte andererseits würden eine Spannung und sogar ein Zielkonflikt resultieren (ebd.).

4.2 Generationengedächtnis

Die Entwicklung Heranwachsender wird entscheidend von der Familie beeinflusst. Dementsprechend ist das familiäre Umfeld ein entscheidender Faktor für die Ausbildung historischer Identität (vgl. Welzer et al. 2002). In seinem spezifischen sozialen Erinnerungsmilieu trifft der Einzelne auf unterschiedliche Formen von Geschichtsnarration. Dabei kann sich die Darstellung von Geschichte in Familie und Geschichtswissenschaft stark voneinander unterscheiden, ist häufig widersprüchlich, gar konkurrierend. Im Kreis der Familie werden Erinnerungen im Modus der Wir-Gruppe weitergegeben. Implizit wird so die Kategorisierung in „Wir“ und „die anderen“ tradiert, oft mit dem unbewussten Bedürfnis einer affirmativen Identitätsvermittlung (vgl. Eckmann 2010: 67). Welche Auswirkungen hat diese triviale Geschichtsauslegung

⁸ Die hier beschriebenen Forschungsergebnisse gehen aus einer Studie im Rahmen der „Task Force For International Cooperation On Holocaust Education, Remembrance, and Research“ im Auftrag des Bayerischen Kultusministeriums und des Auswärtigen Amtes zurück. Die Interviewstudie widmete sich dem Sachverhalt der „gegenwärtigen Bedingungen und Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts über den Nationalsozialismus und Holocaust aus sozialpsychologischer Perspektive.“ (Kühner et al. 2008: 2) Insgesamt gingen 60 Interviews mit 48 Schüler_innen und zwölf Lehrer_innen unterschiedlicher Schultypen in die Studie ein (vgl. ebd.).

auf die historische Identität? Harald Welzer et al. (2002) belegen mit Ergebnissen einer Studie⁹, dass Nachkommen deutscher Herkunftsfamilien oft zu Erklärungsmustern greifen, welche die Groß- oder Urgroßeltern in einem positiven Licht erscheinen lassen. Frei nach dem Motto „Opa war kein Nazi!“ deuten sie historische Fakten so, dass eine positive Identifizierung mit ihren Vorfahren möglich ist. In Gesprächen wird von Großeltern und Enkeln gleichermaßen selektiv über im Nationalsozialismus Erlebtes berichtet: Dabei wird die Vertreibung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung bruchstückhaft dargestellt – jedoch nur bis zum Zeitpunkt „ihrer ‘Ausreise’ beziehungsweise bis zur ‘Kristallnacht’“ (Welzer et al. 2002: 365). Den Enkeln wird versichert, man hätte sich selbst nichts zuschulden kommen lassen (vgl. ebd.: 365). Auch in der Wortwahl spiegelt sich ein eher selektives Geschichtsbewusstsein wider: So wird nicht von einer „Flucht“ nach vorausgegangener Schikane und Diskriminierung gesprochen, sondern von „Auswanderung“ oder einem „sich aus dem Staub machen“ (ebd.: 366). Ebenso wird unbewusst auf antisemitische Vorurteile Bezug genommen, was sich dann in Aussagen wie „Denn die hatten ja Geld, diese Leute [...]“ (ebd.: 367) niederschlägt. Einhergehend mit der offensichtlichen Bemühung, das Ansehen von Familienangehörigen zu wahren, werden gleichzeitig unbewusst tradierte Klischees bedient:

„Juden werden nicht als Deutsche betrachtet. Die antijüdische Gesetzgebung, die Enteignung, die Deportation – all das scheint sich in einem Rahmen von Selbstverständlichkeit und Fraglosigkeit abgespielt zu haben, dass es gar nicht der Rede wert war und entsprechend in der Erinnerung nicht repräsentiert ist. Anders verhält sich das mit der ‘Reichskristallnacht’, die als deutlich markantes Datum in den Erzählungen vielfältig vorkommt – aber eben nur als Datum, nicht als Bestandteil eigenen Erlebens.“ (ebd.: 368 f.).

Weiter fällt auf, so Welzer et al. (ebd.: 370), dass die Darstellung begangenen Unrechts durch befragte Nachkommen so dargestellt wird, dass eigene Angehörige als „gute“ Menschen wegkommen. Berichtet wird über couragiertes Handeln, sogenanntes „Juden verstecken“ oder auch freundschaftliche Beziehungen zu ehemaligen Zwangsarbeitern bis in die heutige Zeit hinein. Bezugnehmend auf Familiengespräche kombinieren die Enkel willkommene Helden- und Widerstandsgeschichten, „in denen aus Antisemiten

⁹ Die Studie wurde im Zeitraum von 1997 bis 2000 am Psychologischen Institut der Universität Hannover durchgeführt. Sie umfasst 40 „grundreizbasierende“ Familiengespräche und 142 Einzelinterviews mit Angehörigen unterschiedlicher Generationen. Es handelt sich hierbei um eine Pilotstudie zur Sozialpsychologie des Geschichtsbewusstseins beziehungsweise eine Mehrgenerationenstudie zur Tradierung von historischem Bewusstsein (vgl. Welzer et al. 2002: 377). Die Ergebnisse der gesamten Studie sind in dem von Harald Welzer (u.a.) veröffentlichten Buch „Opa war kein Nazi“ ausführlich dargestellt.

‘Judenbeschützer’ und aus Gestapo-Beamten Widerstandskämpfer werden.“ (Welzer 2002: 372). Eine solch verharmlosende und bagatellisierende Darstellung von Zwangsarbeit, so geben Welzer et al. (ebd.) zu bedenken, könnte sich negativ auf die Beurteilung der Zwangsarbeiterentschädigung auswirken „[D]enn die Erzählerinnen und Erzähler lassen nicht erkennen, dass sie irgendetwas am Zwangsarbeitersystem als verbrecherisch charakterisieren würden.“ Eher wurde Zwangsarbeit als unproblematische „zeitspezifische Gegebenheit“ wahrgenommen und „mit der gleichen Selbstverständlichkeit betrachtet wie ein Schüleraustausch“ (ebd.: 370). Welzer et al. formulieren dementsprechend ein pessimistisches Resümee:

„Die Beispiele mögen einen Eindruck davon vermitteln, wie in den deutschen Familien die nationalsozialistischen Verbrechen vermittelt werden: nämlich durchaus nicht als Verbrechen. Wer nun erwartet, dass die Kinder- und Enkelgeneration kritisch auf die skizzierte Darstellung reagieren würde, liegt falsch.“ (Welzer et al. 2002: 372).

Zu einem ähnlichen Befund kommt Zülsdorf-Kersting (2008: 635) auf der Grundlage seiner Untersuchungsergebnisse.¹⁰ Er beschreibt, wie Heranwachsende „Geschichtsgeschichten“¹¹ über den Nationalsozialismus und den Holocaust weitestgehend ohne größere Kenntnisse der Historie konstruieren. Auch er ist der Auffassung, dass Jugendliche damit ihr Bedürfnis nach „positiver, auf Loyalität gründender familialer wie nationaler Selbstvergewisserung“ (ebd.) ausdrücken. Negative Geschichtsbezüge wären für nachwachsende Generationen mit erheblichen Orientierungsproblemen verbunden: „Wie sollten loyale Beziehungen zum Großvater möglich sein, wie sollten Familienidentitäten positiv begründet werden, wenn die Wirkgruppe ‘Familie’ offiziell geächtete Täter einschloss?“ (Zülsdorf-Kersting 2008: 635). Zülsdorf-Kersting (ebd.) spricht deshalb von „gebrochener Identität“ – gebrochen deshalb, weil die Nachkommen die nationalsozialistischen Verbrechen einerseits verurteilten und andererseits auf der Basis negativer Geschichtsbezüge keine Identität bilden könnten. Die Folge, so Zülsdorf-Kersting, wäre die Herausbildung eigener Erklärungsansätze:

¹⁰ Anliegen der Studie ist es, „Identitätsbildungsprozesse Heranwachsender [zu] beschreiben und das Verhältnis von kollektiver Geschichtskultur und individuellem Geschichtsbewusstsein präziser [zu] fassen.“ (Zülsdorf-Kersting 2008: 632) Die Studie wurde in den Jahren 2004/05 in Münster/Westfalen durchgeführt. Sie umfasst schriftliche (Fragebögen) und mündliche (Einzel- und Gruppeninterviews) Befragungen. Insgesamt haben 28 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren aus neunten beziehungsweise zehnten Klassen unterschiedlicher Schultypen teilgenommen. Die Schüler wurden über ein Jahr begleitet und je sieben Mal befragt (vgl. ebd.).

¹¹ Zülsdorf-Kersting (2008: 634) zitiert den Begriff „Geschichtsgeschichten“ nach Volkhard Knigge. Dieser verwendete den Begriff erstmals in seiner im Jahre 1988 veröffentlichten Dissertation „Triviales Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht“.

„Die Erklärungsfiguren erzeugen Geschichtsbilder, in denen die große Bevölkerungsmehrheit der Deutschen von einer kleinen verbrecherischen Gruppe von Nationalsozialisten betrogen und unterdrückt worden sei. Vom Mord an der jüdischen Minderheit, die durch die rhetorisch hergestellte Unterteilung von Deutschen und Juden ebenfalls aus der Gruppe der Deutschen herausgelöst wurde, hätten die Deutschen nichts erfahren können, und wenn doch, dann hätten sie nichts dagegen unternehmen können. Diese enge Verbindung aus Orientierungsbedürfnissen/ Interessen und Erklärungsfiguren schien weitgehend unabhängig vom Wissenstand der Jugendlichen zu sein. Sowohl die kenntnisreichen als auch die kenntnisarmen Jugendlichen argumentierten mit den gleichen Erklärungsfiguren und verfolgten die gleichen Interessen.“ (Zülsdorf-Kersting 2008: 635).

Das Bedürfnis nach positiver historischer Identität ist so stark, dass sich diese Erklärungsfiguren auch nicht durch historisch-politische Bildung korrigieren ließen. Im Gegenteil: Zülsdorf-Kersting (ebd.) beobachtete, dass die befragten Jugendlichen dadurch nicht kritischer, aufgeklärter oder reflektierter wurden, sondern die Erklärungsmuster sich stabilisierten und die Schüler_innen diese rhetorisch besser vertreten konnten, teilweise unbeachtet historischer Zusammenhänge. Zülsdorf-Kersting (ebd.) schlussfolgert: „Dieser Befund ist auch deshalb relevant, weil er die Frage empirisch fundiert, ob aus Auschwitz etwas zu lernen sei beziehungsweise ob über negative Geschichtsbilder Identität konstruiert werden könne.“

Ist es jedoch tatsächlich so, dass die nachwachsenden Generationen keine kritischen Fragen an ihre Großeltern richten? Nina Leonhard (2002) kommt in ihrer Studie über Politik- und Geschichtsbewusstsein zu anderen Ergebnissen.¹² Sie spricht von einem unbefangeneren Umgang mit Geschichte, je größer der zeitliche Abstand zum historischen Ereignis wird. Angehörige der dritten Generation nach Kriegsende würden durch eine angemessene emotionale Distanz eine bessere Empathiefähigkeit aufweisen als dies noch bei der ersten und zweiten Generation zu beobachten war. Leonhard resümiert, dass die jüngere Generation offener und konstruktiver mit Geschichte umgeht (Leonhard 2002: 311). Hieraus ließe sich schließen, dass Lernen über NS-Geschichte in Schulen und Gedenkstätten nun weniger mit Abwehr aufgrund intergenerativer Tabus einher gehen muss, denn die NS-Verbrechen liegen zeitlich so weit zurück, dass über emotionale Themen wie Verantwortung und Schuld sachlich verhandelt werden kann.

¹² Im Zentrum der Untersuchung steht das Politik- und Geschichtsbewusstsein. Es wird insbesondere die Frage eruiert, inwiefern sich die Bezüge unterschiedlicher Generationen nach Kriegsende zur Politik und Geschichte unterscheiden (vgl. Leonhard 2002: 17). Die Ergebnisse der Studie basieren auf der Auswertung qualitativer Interviews mit Personen aus insgesamt zwölf Familien gleichermaßen aus Ost- und Westdeutschland. Es wurden je drei Angehörige pro Familie aus drei unterschiedlichen Generationen befragt (vgl. ebd.: 68 f.).

4.3 Historisierung

So wandelte sich mit zunehmender zeitlicher Distanz auch das Verhältnis zur nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands. Dieser natürliche Vorgang wird als Historisierung bezeichnet. Leonhard formuliert zutreffend: „Aus eigenen Erlebnissen wird erzählte, vermittelte Vergangenheit, Erinnerung wird Geschichte oder kann es werden.“ (ebd.). Aleida Assmann (2000: 11) beschreibt dies als Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis. Geschichtsauseinandersetzung geht dabei nicht mehr mit erzählter Erinnerung einher, sondern muss sich gesellschaftlich und kulturell etablieren. Damit ändert sich auch die Gedenkkultur: Mit dem Verlust der Zeitzeugengeneration wandelt sich das Bewusstsein darüber, welche Bedeutung dem Gedenken zukommt und wie eine solche Praxis konkret umgesetzt wird. Scheinbar selbstverständliche Aspekte, wie Fragen darüber, wessen, warum und wie gedacht werden soll, stehen plötzlich wieder zur (Er)Klärung aus. Diese Klärung ist für die Aufrechterhaltung insbesondere negativen Gedenkens¹³ essenziell. Mit der zeitlichen Distanz ist dementsprechend nicht nur ein erheblicher Wandel der Gedenkkultur verbunden, sondern auch ein Neudenken der Pädagogik erforderlich. Zur zeitlichen Distanz kommt noch eine weitere Komponente hinzu: Dietfrid Krause-Vilmar (2000: 2) macht darauf aufmerksam, dass Heranwachsende der dritten und vierten Generation andere politische und kulturelle Rahmenbedingungen als selbstverständlicher wahrnehmen als noch ihre Eltern und Urgroßeltern. Verfolgung, Terror und Diktatur sind für sie Begriffe, die mit keinerlei Erfahrungsinhalten gefüllt sind. Dementsprechend wird die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte als fremd und damit weniger persönlich bedeutsam wahrgenommen. Krause-Vilmar (ebd.) ist der Auffassung, dass Heranwachsende Unrecht eher mit aktuellem, jüngerem Geschehen assoziieren und führt dabei aktuelle Kriegs- und Diktaturerfahrungen an.

Dementsprechend ist eine intensive Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen heute erklärungsbedürftiger denn je. Dennoch kann eine identitätsbezogene Auseinandersetzung möglich sein, denn die Zeit hat natürlich in der Gegenwart ihre Spuren hinterlassen. Abram und Heyl (1996: 61) schreiben über die Bedeutung der NS-Zeit für die Gegenwart: „Sie liefert uns für die Beurteilung gegenwärtiger politischer Ereignisse einen Bezugsrahmen.“ Dieser Bezugsrahmen gerät insbesondere dann in die

¹³ Knigge (2005b: 443) umschreibt negatives Gedenken als den Umstand, „daß begangene beziehungsweise zu verantwortende Verbrechen im kollektiven Gedächtnis der Deutschen dauerhaft aufgehoben werden sollen.“

öffentliche Wahrnehmung, wenn sich politischer Extremismus in Gewalt gegenüber Menschen nichtdeutscher Herkunft oder auch politisch Andersdenkende ausdrückt. Im gesellschaftlichen Diskurs über jene Vorkommnisse wird dann auf die NS-Vergangenheit Bezug genommen, um der ethisch-moralischen Verurteilung Ausdruck zu verleihen.

4.4 Geschichtslernen in einer multikulturellen Gesellschaft

Brumlik verweist auf eine multikulturelle Sozialstruktur durch den teilweise erheblichen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem in westdeutschen Städten:

„Wo in manchen Städten schon mehr als 30 Prozent der Bevölkerung Immigranten unterschiedlicher Herkunft sind, finden wir im allgemeinen Schulwesen Klassen, in denen mehr als 50 Prozent der Kinder kein ethnisch deutsches Hintergrundwissen besitzt.“ (Brumlik 2004: 143).

Multikulturalität in den Klassenzimmern ist eine Herausforderung für einen Geschichtsunterricht, der sich vordergründig auf die Nationalgeschichte eines Landes bezieht. Wie muss Geschichts- und Gesellschaftskundeunterricht thematisch ausgerichtet sein, um dem vielfältigen Mix an Perspektiven gerecht zu werden? Fraglich ist auch, ob eine Auseinandersetzung mit NS-Geschichte für Jugendliche nichtdeutscher Herkunft als persönlich bedeutsam wahrgenommen wird. Wo soll, so stellt Brumlik infrage, Gedenken ansetzen

„bei Abkömmlingen verfolgter Kurden oder ihrer deutschen Ethnizität wegen in der ehemaligen Sowjetunion stigmatisierten Kasachen, Enkeln von Marokkanern, die noch unter dem Kolonialismus zu leiden hatten, oder Jugendlichen, deren Väter vielleicht noch in den Kolonien Portugals in Afrika kämpfen mussten.“ (Brumlik 2004: 144).

Spielt die nichtdeutsche Herkunft für ihr Identitätsmodell eine wesentliche Rolle, so ist anzunehmen, dass sie sich von einem Geschichtsunterricht über NS-Geschichte aus ausschließlich nationaler Perspektive nicht angesprochen fühlen. Bleibt also ihr kultureller Hintergrund unberücksichtigt, läuft die historisch-politische Bildung Gefahr, Menschen aus dem Bildungsprozess auszuschließen (vgl. Pawletta 2007: 143). Pawletta (ebd.) spricht dabei von der Gefahr der „Ethnisierung“ (ebd.) historisch-politischer Bildung und warnt davor, persönliche Bezüge zur NS-Zeit hier ausschließlich familienbiografisch herzuleiten: „Menschen, die keine generationellen, verwandtschaftlichen Verbindungen zur NS-Geschichte vorweisen können, werden folglich Distanz beziehungsweise fehlende Bezüge zu diesem Teil deutscher Geschichte unterstellt.“ (ebd.).

Aber ist die Teilhabe an Gedenkkultur abhängig von der Staatsbürgerschaft beziehungsweise der Nation, in der man geboren wurde? Brumlik (2004: 144) fordert in diesem Zusammenhang ein Neudenken des Begriffes Nation. Bisher dominieren konservative Definitionen, die Migrant_innen als Zugehörige zur Gesellschaft ausblenden. Nation wird dabei beschrieben als

"eine in einen Sozialverband zusammengeschlossene Großgruppe von Menschen mit höherrangigen reziproken Verpflichtungen und Zugehörigkeitsregeln, die sich von anderen Großgruppen durch Abstammung, Sprache, kulturelle Gepflogenheiten oder Zugehörigkeitsgefühl unterscheiden." (Schmidt 2004: 467).

In multikulturellen Gesellschaften muss Nation zu einer integralen, demokratischen Form finden. Nicht die ethische Herkunft sollte über Zugehörigkeit entscheiden, sondern der freie Wille zum Eingehen einer Gemeinschaft (vgl. Brumlik 2004: 144). Mit der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft stellt sich dann auch eher die Frage nach dem gemeinsamen Erbe.

Zudem ist nicht zwingend davon auszugehen, dass ein Migrationshintergrund Ursache für das Desinteresse an NS-Geschichte ist. Viola B. Georgi (2003b) widerlegt, dass Jugendliche nichtdeutscher Herkunft desinteressiert an NS-Geschichte sind.¹⁴ Sie untersuchte das Verhältnis Jugendlicher mit Migrationshintergrund zur deutschen Geschichte und stieß dabei auf ganz unterschiedliche Umgangsformen mit ihr. Ein wesentliches Ergebnis der Studie ist, dass die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte für Jugendliche nichtdeutscher Herkunft zentral an Fragen ihrer Zugehörigkeit geknüpft ist (vgl. ebd.: 44). Dabei ginge es, so Georgi (ebd.), nicht um die ethnisch-nationale Zugehörigkeit, sondern vielmehr um ihre gesellschaftliche Position als Angehörige einer Minderheit in Deutschland. Auf Grundlage dieser Ergebnisse sind vier verschiedene Typen im Umgang mit deutscher Geschichte charakteristisch: *Typ I* stellt seine Position als Migrant_in in einer deutschen Mehrheitsgesellschaft gleich zur Situation der Opfer im Nationalsozialismus – als Verfolgte, Unerwünschte, Ausgrenzte und Denunzierte. *Typ II* partizipiert ausgehend vom Bedürfnis nach Zugehörigkeit am kulturellen Leben und begreift dementsprechend die örtliche Geschichtskultur auch als Teil seiner Identität. Er verfolgt damit, „sich als vollwertiger Deutscher zu legitimieren und zu qualifizieren.“ (ebd.). *Typ III* nutzt das öffentliche Interesse an NS-Geschichte,

¹⁴ Unter dem Titel „Holocaust und NS-Geschichte“ – Was bedeutet dies für mich?“ führte Viola B. Georgi biografische Interviews durch. Insgesamt nahmen an der Studie 55 Personen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren aus unterschiedlichen Schulformen teil (Georgi 2003: 44).

um auf Verfolgung und Leid der eigenen Minderheit beziehungsweise ethnischen Gruppe aufmerksam zu machen (vgl. Georgi 2003b: 9). *Typ IV* universalisiert die nationalsozialistischen Verbrechen (ebd.). Georgi führt dies auf zwei unterschiedliche Gründe zurück: Zum einen dem

„Nichtvorhandensein einer Identifikation mit Deutschland und den Deutschen, was nicht zuletzt auch auf die von jungen Migranten häufig erfahrende Nicht-Anerkennung als Deutsche zurückzuführen wäre; zum anderen [dem] Mangel an Einbindung in die kollektive Erinnerung der jeweiligen Herkunftsfamilie.“ (ebd.).

Wird von Multikulturalität gesprochen, muss auch die unterschiedliche geschichtskulturelle Prägung in Abgrenzung von Ost- und Westdeutschland berücksichtigt werden. Anders als in der BRD war die historische Auseinandersetzung mit Geschichte in der DDR klar der Herausbildung der „allseits gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ (Ehmann und Rathenow 2000: 14) verschrieben. Die DDR verstand sich seit ihrer Gründung 1949 als „Krönung des Kampfes der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung“ (ebd.), als „Hort des Antifaschismus“ (Ehmann und Rathenow 2000: 17). Der Antifaschismus war Grundlage und Fundament der politischen und gesellschaftlichen Kultur in der DDR. Auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens wurde dieses Fundament gepriesen – in politischen Reden, in kulturellen Veranstaltungen, Film und Fernsehen und nicht zuletzt in den Rahmenrichtlinien der Schulpläne. Vor dem Hintergrund eines antifaschistischen Grundverständnisses wurde die Verantwortung für die im Nationalsozialismus begangenen Verbrechen umgedeutet, so Ehmann und Rathenow:

„Vor dem Hintergrund dieses Selbstverständnisses wurde der Arbeiterschaft ‘Immunität’ gegenüber dem Nationalsozialismus bescheinigt. Eine Auseinandersetzung mit individuellen biografischen Verwerfungen und eigenen historischen Brüchen während der Zeit des Nationalsozialismus fand, anders als in Westdeutschland der späten 60er Jahre als Gespräch zwischen den Generationen, nicht statt. Der ‘kapitalistischen BRD’ als Rechtsnachfolger des Deutschen Reichs wurde die historische Verantwortung zugeschoben.“ (Ehmann und Rathenow 2000: 14 f.).

Wie bereits angedeutet, war diese antifaschistische Grundhaltung auch fester Bestandteil der schulischen und außerschulischen Bildung und bei der Umsetzung des Zieles wurde nichts dem Zufall überlassen:

„Der ‘heldenhafte Kampf der deutschen Arbeiter unter Führung der Kommunisten gegen Unterdrückung, Krieg und Faschismus’, wie in der faktischen Gleichstellung des kommunistischen mit dem historischen antifaschistischen Widerstand zum Ausdruck gebracht, begleitete die Schüler von der Unterstufe bis zum

Schulabschluss. In dem Leitbild der 'allseits gebildeten sozialistischen Persönlichkeit' war nicht der kritische Umgang mit Autoritäten, sondern die Anpassung an das Bestehende gefragt. Kritik war nur erlaubt, wenn die Norm des Systems nicht in Frage gestellt wurde.“ (Ehmann und Rathenow 2000: 15).

Aus einer Studie¹⁵ von Annette Leo (2003) geht hervor, dass aus diesen Gründen auch Jugendliche deutscher Herkunft heterogene Zugänge zur NS-Geschichte haben können. Dies hätte, so auch Leo (2003: 30), seinen Ausgangspunkt in „der Zeit der Teilung, des Kalten Kriegs, der Blockauseinandersetzung [...], als sich jede Seite des Geschichtsbildes und der Abgrenzungsargumente bediente, die der Bestätigung des eigenen Systems dienten.“ In der BRD hatte sich eine „Geschichtsbewegung von unten“ (ebd.) etabliert, die, durch öffentliche Debatten und Kontroversen bestimmt, eine differenzierte Betrachtung der deutschen Vergangenheit provozierte. Die Einflüsse des Kalten Krieges hinter sich lassend, berücksichtigte diese Diskussion die unterschiedlichen Formen von Widerstand und die Anerkennung der meisten Verfolgtengruppen. Anders in der ehemaligen DDR: Hier blieb die Auseinandersetzung auf die Legitimation des eigenen Systems beschränkt – einseitig und geprägt durch ein antifaschistisches Grundkonzept. Die Bürger_innen der DDR identifizierten sich als Teil eines antifaschistischen Staates – die kollektive Verantwortung für die nationalsozialistischen Verbrechen wurde verdrängt und als das Erbe der BRD abgetan (vgl. Leo 2003: 30). Welche Folgen hatte das für die Entwicklung historischer Identität? Leo (ebd.) kommt zu dem Schluss: „Sie verstanden das belastende NS-Erbe nicht als Teil ihrer eigenen Geschichte, sondern als etwas weit Entferntes, das mit ihnen nicht viel zu tun hatte.“ Auf diese Weise ist man der schamvollen Auseinandersetzung mit der eigenen Beteiligung an den nationalsozialistischen Verbrechen aus dem Weg gegangen, so auch Wilfried Schubarth und Walter Friedrich (1991: 9 f.). Bedingt durch den Zusammenbruch der DDR im Jahre 1989 entwickelte sich in Ostdeutschland eine Form intergenerativer Kommunikation, die eine sehr spezifische Deutung verfolgte: Leonhard (2003: 32) geht davon aus, dass die Tätergeneration durch die Mitwirkung der eigenen Nachkommen an den autoritären Strukturen der DDR an moralischem Rückhalt gewonnen hätte. Kritischen Fragen der mitunter am DDR-Unrecht beteiligten Enkel konnte damit ausgewichen werden, denn mit dem Verweis auf ihre Verantwortung wären sie in die Defensive und Erklärungsnot geraten.

¹⁵ Leo untersuchte das Geschichtsbewusstsein von ost- und westdeutschen Jugendlichen im Vergleich. In der von ihr im Jahr 2003 veröffentlichten Studie belegt sie, dass es im Geschichtsbewusstsein von Ostdeutschen und Westdeutschen erhebliche Unterschiede gibt, Leo spricht in diesem Zusammenhang gar von einer „Spaltung“ (Leo 2003: 30).

4.5 Individualisierung

Als ein weiterer Faktor beeinflusst das gesellschaftliche Phänomen der Individualisierung die Entwicklung historischer Identität. In Industriegesellschaften rückt die kollektive Identität in den Hintergrund. Die durch die Gegenwartsanforderungen beeinflusste Identität, beispielsweise bedingt durch die zunehmende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, entwickelt sich abseits historischer Pfadabhängigkeiten. Das Individuum nimmt sich als herausgelöst aus traditionsgebundenen Bezügen wie Familie oder Dorfgemeinschaft wahr und erlebt seinen Alltag in ständigem Wandel. Ulrich Beck (1986: 205) spricht in diesem Kontext von einer dreifachen Individualisierung:

- Das Individuum erlebt sich als herausgelöst aus historisch-traditionellen Sozial- und Versorgungsstrukturen (Freisetzungsdimension).
- Dabei erfährt es den Verlust von Sicherheit, insbesondere hinsichtlich kulturell geprägter Handlungsweisen und Normen oder auch religiösen Glaubens (Entzauberungsdimension).
- Mit dem Verlust der Bindung an traditionelle Versorgungs- und Sozialstrukturen werden neue Formen der Anbindung aufgeworfen und etabliert (Kontroll- und Regenerationsdimension).

Die Familie ist heute eine Lebensform unter vielen – kaum einer ist heute noch in eine Großfamilie eingebunden. Bedingt ist dieser Wandel durch die Industrialisierung Anfang des 20. Jahrhunderts: An die Stelle der Tradition trat eine Fülle von Optionen und die traditionelle familiäre Bindung wich der freien Gestaltung einer individuellen Biografie. Durch die Herauslösung aus den traditionellen Versorgungssystemen gewannen Lohnarbeit und Flexibilität an Bedeutung (vgl. Beck 1996: 205). Die damit entstandenen Anforderungen gegenüber dem Arbeitsmarkt, so Beck und Beck-Gernsheim,

„wiederum setzen Bildungsbeteiligung, [...] Mobilität und Mobilitätsbereitschaft voraus, alles Anforderungen, die nichts befehlen, aber das Individuum dazu auffordern, sich gefälligst als Individuum zu konstatieren: zu planen, zu verstehen, zu entwerfen, zu handeln - oder die Suppe selbst auszulöffeln, die es sich im Falle seines Versagens dann selbst eingebrockt hat.“ (Beck und Beck-Gernsheim 1994: 14).

Was hat das mit historischer Identität zu tun? Die Individualisierung kann in doppelter Hinsicht Auswirkungen auf historisches Interesse beziehungsweise subjektiv bedeutsame Auseinandersetzungen mit Geschichte haben: Zum einen ist Freiheit an die Fähigkeit gebunden, sie zu nutzen. Freiheit setzt Eigeninitiative, Belastbarkeit,

Flexibilität und Frustrationstoleranz voraus. Das Individuum muss diese Fähigkeiten im Laufe seines Lebens entwickeln, um in einer freiheitlichen Gesellschaft existieren zu können. Entwickelt es diese Fähigkeit nicht, kann Freiheit nicht als Chance, sondern als Last empfunden werden. Orientierungslosigkeit und Überforderung sind die Folge (vgl. Beck und Beck-Gernsheim 1994: 14). Christian Palentin und Klaus Hurrelmann (1998: 18) weisen diesbezüglich auf mögliche Entwicklungsgefahren für Heranwachsende hin: Anforderungen an Flexibilität, Konkurrenzkampf und ein unüberschaubares Spektrum an Möglichkeiten könnten zu Desorientierung und Verunsicherung führen. Grund hierfür wären fehlende soziale und psychische Kompetenzen, die Anforderungen und Unsicherheiten zu bewältigen (vgl. Hurrelmann und Palentin 1998: 18). Diese Orientierungslosigkeit kann der Ausgangspunkt für Ausgrenzungsverhalten und Fremdenfeindlichkeit sein, wie die Extremismusforschung zeigte: So belegen die Ergebnisse des Thüringenmonitor, dass insbesondere Jugendliche, die der Ausfassung zustimmen „Heute ändert sich alles so schnell, dass man nicht mehr weiß, woran man sich halten soll“, auffällig häufiger, nämlich sechsmal so oft, rechtsorientierte Einstellungsmuster vertreten (Edinger et al. 2005: 72). Auch Heitmeyer (1991: 268) erklärt, dass die mit Orientierungslosigkeit einhergehenden starren und einheitlichen Denkstrukturen ungünstige Bedingungen für ein reflektiertes, auf einer umfassenden und kritischen Information beruhendes Geschichtsbewusstsein sind.

Zum anderen bedingt Individualisierung die Infragestellung von Normen und Werten, wie auch von religiösen und politischen Orientierungen. So ist Maïke Herrmann (2002: 139) der Auffassung, junge Menschen würden sich heute „vermehrt über die Gegenwart und Individualität [...] definieren als über Kollektiv und Vergangenheit“. So gilt ein höchst individueller Lebensstil mitunter als Prestigemerkmal (vgl. Palentin und Hurrelmann 1998: 18). Darin sieht Manfred Wittmeier die Ursachen für den Bedeutungsverlust von Geschichte im Alltagsbewusstsein:

„Wenn Jugendliche heute die Moderne jenseits alter milieuprägender Tradition erleben, wie sie etwa noch von der tradierten Arbeiterbewegung oder auch durch das Bürgertum transportiert werden, ist für die eben nicht mehr durchgängig erkennbar, von welchem Nutzen Geschichte für ihr Selbstverständnis und ihre Gegenwart sein soll und welchen Effekt Geschichte für die Zukunft haben kann.“ (Wittmeier 1997: 306).

Provokativ könnte also gefragt werden, welchen Wert Geschichtsauseinandersetzung heute haben soll, wenn sich historisch-kulturelle Bezüge zunehmend auflösen. So ist das Individuum heute vordergründig damit beschäftigt, den Anforderungen seines flexiblen Umfeldes zu genügen und seine Identität wieder und wieder neu zu erfinden. Andererseits

könnte der damit verbundenen Orientierungslosigkeit mit historischer Bildung entgegengewirkt werden – so erklärt Geschichte Entwicklungs- und Werdungsprozesse und zeigt damit auf, dass die Gegenwart verzweigte, lange Wurzeln hat und auf der Grundlage historischer Erfahrungen beruht.

5 Fazit

Welches Verhältnis haben heutige Jugendliche zur NS-Geschichte? Die Adressatenanalyse offenbart sich widersprechende Einflussfaktoren. *Einerseits* ist die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus fester Bestandteil der Geschichtskultur. Heranwachsende erfahren vor allem im Schulunterricht von den begangenen Verbrechen. Insofern geht heute keine Schüler_in von der Schule ab, ohne sich ausführlich mit der Thematik beschäftigt zu haben, so könnte man zumindest annehmen. Über den Schulunterricht hinaus kann sich der Interessierte in Museen, Gedenkstätten oder privat durch Medienbeiträge und Literatur über historische Sachverhalte informieren. Es gibt wohl keinen anderen historischen Zeitabschnitt, der derart intensiv erforscht wurde. Alljährlich finden zudem Gedenktage statt, die in Politik und Gesellschaft als Anlass genommen werden, Anteilnahme zu signalisieren und die Erinnerung an das begangene Unrecht wach zu halten. In diesem Zusammenhang wird stets darauf verwiesen, dass die begangenen NS-Verbrechen zu einem gesellschaftlichen Miteinander mahnen, das auf Menschenrechten und Verantwortungsbewusstsein beruht.

Andererseits: Geht man davon aus, dass interessiertes Lernen zu vertieftem Wissen führt, kommt man ins Zweifeln darüber, dass NS-Geschichte für Jugendliche heute von größerer Bedeutung ist. Denn empirische Untersuchungen belegen, dass weite Teile der Bevölkerung nur wenig über den Nationalsozialismus und den Holocaust wissen, ja sogar gravierende Wissenslücken haben. Wie kann es sein, dass trotz einer intensiven Auseinandersetzung mit der Problematik in Politik und Gesellschaft viele Menschen über derart mangelhafte Kenntnisse darüber verfügen? Die Gründe hierfür sind vielfältig. Sie sind in den sich wandelnden Rahmenbedingungen und schlussendlich in der pädagogischen Praxis in der schulischen und außerschulischen Bildung zu suchen. (1) Schüler_innen haben heute keine direkten familienbiografischen Bezüge mehr zur NS-Zeit. Mit der wachsenden zeitlichen Distanz werden die Gelegenheiten, mit Zeitzeug_innen über ihre Schicksale zu sprechen, immer seltener. (2) Hinzu kommt die über Generationen tradierte schamhafte und selektive Kommunikation über NS-Geschichte in den deutschen Wohnzimmern – Großeltern- und Enkelgeneration sind hier häufig gleichermaßen bemüht, Geschichte hin zu ihren Gunsten zu konstruieren. Verständlich: Denn auf der Grundlage eines Verbrechens kann kein Mensch positive Identitätsbezüge entwickeln. (3) Und erschwerend kommt in den Schulen noch hinzu, dass ein erheblicher Teil der Schülerschaft nichtdeutscher Herkunft ist und der

Geschichtsunterricht somit vielfältigen Perspektiven und thematischen Bezügen gerecht werden muss. (4) Fraglich ist zudem, welche Bedeutung Geschichtslernen für Heranwachsende in der modernen, sich flexibilisierenden Welt zukommt. So wachsen Jugendliche in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft auf, erleben sich herausgelöst aus traditionellen Bezügen und sind somit mit erheblichen Orientierungsanforderungen konfrontiert. Dementsprechend ist die Frage durchaus legitim, welchen Stellenwert der Blick zurück in die Vergangenheit haben soll, insbesondere dann, wenn es um die Konfrontation mit den NS-Verbrechen geht.

Vor welchen Herausforderungen steht folglich die Gedenkstättenpädagogik? In den Erziehungswissenschaften herrscht Einstimmigkeit darüber, dass Lernen über Geschichte nur in Verbindung mit einem Gegenwarts- und Identitätsbezug einhergeht. Historisch-politische Bildung ist dementsprechend darauf angewiesen, Bezüge zwischen Lerngegenstand und Lernenden aufzuzeigen, das heißt gezielt an die (historische) Identität des Einzelnen anzuknüpfen und damit einen persönlich bedeutsamen Lernprozess zu initiieren. In Auseinandersetzung mit NS-Geschichte wird der Lernende so für die gegenwärtige Bedeutung des historischen Ereignisses sensibilisiert beziehungsweise erkennt, welche Spuren Geschichte in der Gegenwart hinterlassen hat. Bisher scheint die Forderung nach Identitätsbezug nicht hinreichend umgesetzt worden zu sein: Denn Wissensdefizite, Interessenlosigkeit und Abwehrhaltungen lassen darauf schließen, dass die Angebote der historisch-politischen Bildung bisher die Lernbedürfnisse und Interessen der Adressat_innen verfehlt haben. Somit besteht die Herausforderung der Gedenkstättenpädagogik – und auch jeder anderen Form der historisch-politischen Bildung – darin, neue Inhalte und Methoden zu erproben, die eine bessere Partizipation in den Auseinandersetzungsprozessen erzielen. Ungeklärt ist bisher, wie dieses Anliegen in der Praxis realisiert werden kann. Um einen stärkeren Gegenwarts- und Subjektbezug herzustellen, gibt es in der Gedenkstättenpädagogik Überlegungen hin zu einer stärkeren Fokussierung der Menschenrechtsbildung. Mit dem Aufgreifen verschiedener Elemente der Menschenrechtsbildung soll eine Hinwendung zu aktuellen Themen bewirkt werden, was wiederum eine Sensibilisierung für die Aktualität historischen Unrechts und die

Bedeutung von Erinnerungskultur bedingen könnte.¹⁶ Im folgenden Kapitel soll diskutiert werden, ob die Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik tatsächlich neue konzeptionelle Wege aufzeigt, um identitätsbezogenes Lernen zu fördern.

¹⁶ Naheliegend wäre, die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte auch in den Schulen neu zu überdenken. Zwar wird in den Schulen fächerübergreifend auf die NS-Vergangenheit Deutschlands eingegangen. Doch scheint sich die schulische Praxis oft negativ auf historisches Interesse auszuwirken. Die Schüler_innen beschwerten sich über Wiederholungen. Für sie scheint unverständlich zu sein, warum ausgerechnet die NS-Vergangenheit Deutschlands so intensiv besprochen wird. Auch die Lehrer_innen sind häufig mit der Vermittlung des Themas überfordert. Ihnen fehlt es an klaren pädagogischen Zielen und Vermittlungsmethoden. Zur Vermittlung von NS-Geschichte, des „Undarstellbaren“, kommen noch Anforderungen an moralisches Lernen aus Geschichte hinzu.

Kapitel II

Praxisanalyse: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten – Pädagogische Arbeit zwischen Geschichtslernen und Wertevermittlung

1 Was ist Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten?

Bevor spezifische Methoden und Inhalte diskutiert werden, muss darauf eingegangen werden, wie Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten in der Praxis definiert und ausgestaltet wird. Deshalb wird im Folgenden dargestellt, welche Definition und Ansätze als Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten in Erwägung gezogen werden. Diese Ansätze und Ideen aufgreifend, werden anschließend Potenziale für identitätsbezogenes Lernen über Geschichte herausgearbeitet.

1.1 Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten – Eine Suchbewegung

In NS-Gedenkstätten wird gegenwärtig kontrovers darüber diskutiert, ob neben historischer Aufklärung hier auch eine Sensibilisierung für Demokratie und Menschenrechte erzielt werden kann. In den vergangenen Jahren erschienen vereinzelt Fachartikel, die beschreiben, wie eine Verschränkung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik praktisch umgesetzt werden könnte (Huhle 2002; Huhle 2003; Mounajed 2007; Haug und Thimm 2007; Thimm, Kößler, Ulrich 2010, Letztere im Rahmen der Demokratieerziehung). Die Frage, ob Gedenkstätten Lernorte für die Menschenrechte sein könnten, polarisiert: Scharfe Kritiker treten ambitionierten Befürwortern gegenüber. Bei der Argumentation spielen die unterschiedlichen Definitionen von Menschenrechtsbildung eine entscheidende Rolle. Denn die Diskussion wird zunehmend davon beeinflusst, wie die klassische Menschenrechtsbildung ihre spezifische Praxis und inhaltliche Ausrichtung definiert (vgl. Scherr und Hormel 2008; Lenhart 2006; Zimmer 2003b). Beim Versuch, Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu umreißen, wird schnell deutlich, dass es sich

in der pädagogischen Praxis noch um ein Experimentierfeld handelt, wie es auch bei den im Rahmen des Forschungsprojektes geführten Experteninterviews deutlich wurde. So resümiert Hartmut Ziesing¹ (Anhang 1.2.8) aus Erfahrungen im Projekt „Entrechtung als Lebenserfahrung“, dass er noch keine klaren Aussagen darüber machen kann, wie die beiden Bereiche miteinander verknüpft werden könnten. Auch Wolf Kaiser² äußert, dass der Stellenwert der Menschenrechtsbildung in den Gedenkstätten bisher *nicht* definiert ist:

„Zwar bilden die Menschenrechte einen ethischen Bezugsrahmen für die Arbeit vieler Kolleginnen und Kollegen in den Gedenkstätten. Menschenrechte, Menschenrechtsbildung als Konzept, als pädagogische Disziplin, ist den meisten Gedenkstättenmitarbeitern, glaube ich, nicht einmal wirklich bekannt. Wir alle haben natürlich eine gewisse Vorstellung davon, was das sein könnte, aber dass es sich dabei um eine etablierte pädagogische Disziplin handelt, wissen viele gar nicht.“ (Anhang 1.2.3).

Ähnliche Eindrücke gewann Claudia Lohrenscheit³ (Anhang 1.2.5) im Rahmen der vom Deutschen Institut für Menschenrechte durchgeführten Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“. Sie beschreibt das Ausloten der inhaltlichen Überschneidung beider Bereiche als „Suchbewegung“ (ebd.). Und auch Thomas Lutz⁴ (Anhang 1.2.6) merkt an, dass er noch keinen überzeugenden Ansatz der Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten benennen könne. Bisher, so Lutz (ebd.), blieb eine entscheidende Frage offen: „Wie bekommt man es hin, dass man Menschenrechtsbildung so ansetzt, dass es sich auch wirklich verzahnt?“

1.2 Menschenrechtsbildung in der Kritik

Zum Thema Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten werden unterschiedliche Standpunkte eingenommen. So kritisiert Lutz (Anhang 1.2.6) die Intentionen mancher Diskutant_innen der Geschichts- und Erinnerungspolitik, die nun verstärkt auf Menschenrechtsbildung setzen. Er vermutet dahinter ein nachlassendes Interesse an der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit. Zugleich unterstellt er ihnen das Motiv, die

¹ Hartmut Ziesing war zum Zeitpunkt des Interviews Leiter des Projekts „Entrechtung als Lebenserfahrung“ an der Gedenkstätte Bergen-Belsen. Das Interview fand am 19.07.2010 in Hannover statt.

² Wolf Kaiser ist Leiter der gedenkstättenpädagogischen Abteilung der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. Das Interview fand am 08.07.2010 in den Räumlichkeiten der Gedenk- und Bildungsstätte statt.

³ Claudia Lohrenscheit ist Leiterin der pädagogischen Abteilung des Deutschen Instituts für Menschenrechte und Initiatorin der Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“. Das Interview fand am 08.09.2010 in den Räumlichkeiten des Instituts statt.

⁴ Thomas Lutz ist Leiter des Gedenkstättenreferats an der Gedenkstätte Topographie des Terrors. Das Interview fand am 07.09.2010 in den Räumlichkeiten der Gedenkstätte Topographie des Terrors statt.

Konfrontation mit NS-Verbrechen meiden und sich damit der historischen Verantwortung entziehen zu wollen. Ebenso hält Lutz (ebd.) die Zusammenfassung allen historischen Unrechts unter dem Stichwort Menschenrechtsverletzung für bedenklich. Er hebt dabei die Gleichsetzung unterschiedlicher Verfolgungssysteme im Nationalsozialismus und Stalinismus hervor. Diese würde Ursachenzusammenhänge und historische Eigenheiten zweier unterschiedlicher Sachverhalte verblassen lassen. Im Zuge dessen spricht Lutz (ebd.) weitere Bedenken an: In ostdeutschen Gedenkstätten wird Menschenrechtsbildung immer wieder mit der Erinnerungskultur in der DDR in Verbindung gebracht. Es ist die Rede von Indoktrination(vgl. Meseth 2001: 25) und Opferinstrumentalisierung, sogar von „Zuschneiden“ (Kaiser im Interview: Anhang 1.2.3) der Geschichte zugunsten einer Deutung. Lutz hält Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten insbesondere dann für unhaltbar, wenn Menschenrechte als Schlussfolgerung aus der Geschichte markiert werden sollen:

„Früher konnte man aus den Mahn- und Gedenkstätten lernen, dass man den DDR-Staat unterstützen muss. Das ist, als ob man eine klare rote Linie der Erkenntnis zeichnet. Die Gedenkstättenpädagogik ist jedoch dazu übergegangen, diesen Lernprozess offen zu gestalten. Wir können keine so klaren Lernangebote machen, sondern müssen schauen, wo die Fragen der Besucher hingehen. Menschenrechte zu behandeln, kann eines der Ergebnisse sein, wir sollten es aber nicht von uns aus vorgeben.“ (ebd.).

Oliver von Wrochem⁵ (Anhang 1.2.7) mahnt, die Kritik an Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ernst zu nehmen – insbesondere dann, wenn historisch-politische Bildung eine Prävention gegen antidemokratische Einstellungen erzielen soll. Er berichtet über hohe Erwartungen, die mit Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten an die Institutionen herangetragen werden. Neben historischen Hintergründen sollten auch moralische Werte, ja sogar Demokratiebewusstsein, vermittelt werden, so die Hoffnung in Politik und Öffentlichkeit. In der Gedenkstättenpädagogik wird diesen Zielen nichtgrundlos mit Vorbehalten begegnet. Auch Verena Haug (2004: 264) kritisiert die Erwartung, in Gedenkstätten ortsunabhängige Ziele der Demokratie- und Menschenrechtsbildung zu verfolgen – sie wären unrealistisch und unangemessen. Sie verweist dabei auf die Entstehungsgeschichte und die wesentliche Bedeutung von Gedenkstätten als Orte anerkennenden Gedenkens. Bestätigung findet diese Interpretation in den Worten Kaisers, der die Bedeutung des Gedenkens ebenso vordergründig in der Anerkennung der Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen sieht: „Das Gedenken als Versuch, die Menschenwürde der Opfer zumindest symbolisch wiederherzustellen, wird gänzlich entwertet, wenn es

⁵ Oliver von Wrochem ist Leiter der Studienzentrums der Gedenkstätte Neuengamme. Das Interview fand am 15.07.2010 in den Räumlichkeiten der Gedenkstätte statt.

anderen Zwecken dienen soll.“ (Kaiser zitiert nach Haug 2004: 262). Anderes kann aus den Ausführungen Harald Welzers (2010: 22) abgeleitet werden. Er sieht aufgrund des sich vollziehenden Wandels der Erinnerungskultur die Notwendigkeit, Gedenkkultur „in Richtung Zukunft neu zu justieren.“ (ebd.). Er ist der Auffassung, Erinnerung diene „der Orientierung in der Gegenwart zu Zwecken zukünftigen Handelns.“ (ebd.).

Folglich bestehen unterschiedliche Meinungen, welchem generellen Ziel die Pädagogik in NS-Gedenkstätten dienen kann. Dient sie der reinen Geschichtsinformation mit dem Ziel des Gedenkens? Oder wird intendiert, mit Bewusstsein von Geschichte, Gegenwart und Zukunft zu gestalten?

1.3 Unterschiedliche Begriffsdeutungen

Die Auffassungen über Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten, so zeigten die Experteninterviews, unterscheiden sich erheblich voneinander. Insbesondere hinsichtlich inhaltlicher Abgrenzung, praktischer Methoden und pädagogischer Ziele gibt es eine Vielfalt an Ideen und Konzepten. Welche Vorstellungen liegen also zugrunde, wenn über Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten gesprochen wird?

1.3.1 Menschenrechte als Kernbereich und Fundament

Menschenrechte werden in der Gedenkstätte Buchenwald (Gaede⁶ im Interview, Anhang 1.2.2) als Querschnittsaufgabe und damit als Grundlage der pädagogischen Arbeit gesehen: So begreift Daniel Gaede (ebd.) Menschenrechtsbildung als Gattungsbegriff für unterschiedliche Formen der politischen Bildung – Menschenrechte würden somit das Gesamtprogramm der Gedenkstätte Buchenwald beeinflussen. Er vertritt die Position, dass es nicht allein darum geht, das Geschichtsbild derer weiterzuentwickeln, die den Ort besuchen. Den Adressat_innen müsse auch deutlich werden, auf welcher Wertebasis sich die historische Auseinandersetzung bewegt:

„Wenn heute Menschen mit rechten Positionen kommen und ihr Geschichtsbild weiterentwickeln wollen, werden wir einen Teufel tun und sie dabei unterstützen [...]. Das machen wir deshalb nicht, nicht weil wir die Rechten nicht mögen, sondern weil die gemeinsame Basis fehlt. Sie unterstützen eben nicht den Gleichheitsgrundsatz.“ (Gaede im Interview: Anhang 1.2.2).

Es sollte nicht nur aufgezeigt werden, dass Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit abzulehnen seien. Pädagogik solle auch darüber aufklären, auf welcher

⁶ Daniel Gaede ist Leiter der gedenkstättenpädagogischen Abteilung in Buchenwald. Das Interview fand am 03.02.2011 in den Räumlichkeiten der Gedenkstätte statt.

Basis man sich bewegt. Inwiefern nimmt dann das Thema Menschenrechte Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Geschichte? Gaede (Anhang 1.2.2) benennt in dieser Hinsicht zwei Schritte: Im ersten Schritt spiegeln sich Menschenrechte im Verhältnis zwischen Pädagog_innen und Adressat_innen wider. Menschenrechtsbildung hieße in diesem Sinne die Verwirklichung teilnehmerorientierter Pädagogik. Das hieße, dass durch entsprechende Methoden und Inhalte auf die Interessen, Lernformen und sozialen Bezüge der Besucher_innen einzugehen sei. Ob menschenrechtliche Themen im zweiten Schritt explizit in die historische Auseinandersetzung eingebunden werden, hängt also vom Lernenden ab: „Im zweiten Schritt habe ich im Spektrum an Themen dieses Angebot [Tagesveranstaltung Menschenrechte] für Gruppen, die – sei es aus ihrer Ausbildung heraus oder sonstigen Gründen – genau das wählen [...].“ (ebd.).

Auch für Regine Gabriel⁷ (Anhang 1.2.1) sind Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung unteilbar. Mit Bezug auf die Geschichte Hadamars verortet sie das Thema Euthanasie per se in der Menschenrechtsbildung. Deshalb sieht sie eine logische Verbindung der beiden Bereiche: „Hier in Hadamar ist sie, weil es eine aktuelle Debatte um das Thema Euthanasie gibt, immer in dieser Verknüpfung vorhanden. Es ist überhaupt nichts außergewöhnliches, es ist wie selbstverständlich da.“ (ebd.). Das wird auch in der von ihr genannten pädagogischen Zielsetzung deutlich. So sei es Aufgabe der Gedenkstätte Hadamar, über die nationalsozialistischen Verbrechen zu informieren und für die Folgen diskriminierender Menschenbilder zu sensibilisieren (ebd.).

Wird Menschenrechtsbildung umfassend gedeutet, scheint die Verortung von Gedenkstättenpädagogik leichter zu gelingen. Ulrike Pastoor⁸ (Anhang 1.2.7) merkt dazu an, dass unter dieser Perspektive alle pädagogischen Angebote der Gedenkstättenpädagogik Bereiche der Menschenrechtsbildung berühren. Geht man allein vom Thema aus, so auch Lutz (Anhang 1.2.6), sind Menschenrechte immer „irgendwie“ eingebunden gewesen. Von Wrochem spricht die Abhängigkeit der thematischen Schwerpunktsetzung von der Deutung des Begriffes Menschenrechte direkt an und stellt ihre Bedeutung für die Planung pädagogischer Programme heraus:

⁷ Regine Gabriel ist Leiterin der gedenkstättenpädagogischen Abteilung an der Euthanasie-Gedenkstätte Hadamar. Das Interview fand am 18.08.2010 in den Räumlichkeiten der Gedenkstätte statt.

⁸ Ulrike Pastoor ist pädagogische Mitarbeiterin im Projekt „Menschenrechtsbildung mit Mitarbeiter/innen staatlicher Institutionen an Gedenkstätte des NS-Unrechts“ an der Gedenkstätte Neuengamme. Das Interview fand am 15.07.2010 in den Räumlichkeiten der Gedenkstätte statt.

„Je nachdem wie weit man es fasst, kann man unterschiedliche Aspekte herausnehmen, die wir auch durchaus hier und da in der pädagogischen Arbeit ansprechen – Werte, Normen, Bezug auf Grundwerte. In diesem Rahmen gibt es schon auch Bezüge zu Menschenrechtsfragen, die aus der Arbeit entstehen, aber jetzt nicht explizit als Menschenrechtsbildung formuliert werden können [...].“ (Anhang 1.2.7).

1.3.2 Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik als eigenständige Bereiche

Der Auffassung, dass es einen fließenden Übergang zwischen Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik gibt, wird von anderen widersprochen. Sowohl Lutz (Anhang 1.2.6) als auch Kaiser (Anhang 1.2.3) sprechen die erheblichen Unterschiede zwischen Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung an. Sie verweisen auf Differenzen sowohl in den pädagogischen Zielsetzungen als auch in der Praxis beider Bereiche.

Aber auch die Abgrenzung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik wird unterschiedlich hergeleitet: Zum einen wird Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten als Zusatz gedeutet, im Sinne eines zusätzlichen Themas zur Geschichte. Zum anderen wird auf die Spezifik der Menschenrechtsbildung hingewiesen und diese inhaltlich von anderen Bereichen der politischen Bildung abgegrenzt.

Menschenrechtsbildung als Zusatz

Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten wird mancherorts konzeptionell getrennt eingebunden, das heißt sie wird zusätzlich zur historischen Auseinandersetzung durchgeführt. In diesem Zusammenhang spricht Ziesing (Anhang 1.2.8) von zwei unterschiedlichen Bereichen: Klassische Gedenkstättenpädagogik einerseits, gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung andererseits. Beide Bereiche würden im Projekt „Entrechtung als Lebenserfahrung“ parallel durchgeführt werden – das bedeutet für die pädagogische Praxis, dass der Zusatz der Menschenrechtsbildung *nicht* in der Gedenkstätte Bergen-Belsen, sondern räumlich getrennt (am anderen Ort) durchgeführt wird. Eine ausschließliche Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte Bergen-Belsen durchzuführen, lehnt Ziesing mit der Begründung ab, dass dies dem Ort der KZ-Gedenkstätte schlichtweg nicht angemessen wäre. Er verweist auf die Bedeutung der Orte, ihre Wahrnehmung als Orte des Gedenkens, der Stille und nicht zuletzt als Friedhöfe (ebd.). Ziesing (ebd.) gibt als weiteren Grund für die bewusste Eingrenzung der Inhalte zu bedenken, dass für eine gedenkstättenpädagogische Veranstaltung ein sehr knapper Zeitrahmen zur Verfügung steht: „Wenn man sich mit dem historischen Ort und den historischen Ereignissen beschäftigt, braucht das relativ viel Zeit. Da ist dann auch meist zu wenig Zeit da, noch einen zweiten großen Schwerpunkt aufzumachen.“ (ebd.). Menschenrechtsbildung zusätzlich als eigenständiges Feld in den NS-Gedenkstätten zu

etablieren, lehnt auch von Wrochem (Anhang 1.2.7) ab. Er legt Wert darauf, dass die menschenrechtliche Perspektive an die jeweilige Ortsgeschichte anknüpft: „Für mich ist wichtig, dass man das immer aus der historischen Perspektive heraus entwickelt und nicht isoliert betrachtet als Wertekontext unabhängig von Geschichte.“ (ebd.).

Menschenrechtsbildung explizit

Zum anderen wird Menschenrechtsbildung in Abgrenzung zu anderen Bereichen der politischen Bildung, wie interkulturelle Bildung oder Friedens- und Demokratieerziehung, diskutiert. Kaiser kritisiert, dass die Interpretation von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten davon beeinträchtigt wird, dass Menschenrechte ausschließlich auf ihre Wertedimension reduziert werden:

„Da werden Menschenrechte eher als Werte betrachtet, was sie ja auch sind. Aber dass es um ganz konkrete Rechte und verschiedene Institutionalisierungen dieser Rechte geht, das spielt eben viel weniger eine Rolle, das ist aber in der Menschenrechtsbildung von Menschenrechtsinstitutionen ein ganz zentraler Punkt.“ (Anhang 1.2.3).

Akteure der Menschenrechtsbildung bestätigen diese Beobachtung. Claudia Lohrenscheit stellt die Spezifik der Menschenrechtsbildung im Sinne eines explizit rechtlichen Grundverständnisses heraus:

„Das heißt, ich muss auch etwas darüber lernen, welche Instrumente, Mechanismen und Verfahren es im Menschenrechtsschutz gibt, was sie für mich bedeuten und wie ich sie anwenden kann. Letztlich geht es um Empowerment. Es geht darum, dass ich befähigt werde, meine Rechte auch wahrzunehmen [...]. Für mich verfolgt Menschenrechtsbildung nur einen Zweck, nämlich Menschen stark zu machen für die Wahrnehmung der eigenen Rechte in Solidarität zu anderen.“ (Lohrenscheit im Interview: Anhang 1.2.5).

Nimmt man diese Zielrichtung ernst, so könnte Menschenrechtsbildung auch mit rechtskundlicher Bildung verglichen werden. Dabei wird der Einzelne als Rechtssubjekt verstanden, der einen Rechtsanspruch erheben kann. Zwar sieht Lohrenscheit (ebd.) „im Querschnitt“ inhaltliche Bezüge zu anderen Bereichen der politischen Bildung, sie hebt jedoch die inhaltliche Ausrichtung auf rechtlich institutionelle Aspekte als Spezifikum der Menschenrechtsbildung hervor und leitet daraus ihre Aufgaben ab. Denn, so Lohrenscheit: „Das hat keine andere Pädagogik als Konzept oder Inhalt so vorgegeben.“ Dieses klassische Verständnis von Menschenrechtsbildung findet in der Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten mehr und mehr Anerkennung (vgl. Lutz im Interview: Anhang 1.2.6; Kaiser im Interview: Anhang 1.2.3; Pastoor und von Wrochem im Interview: Anhang 1.2.7), was letztlich bedeutet, dass alle neu entstehenden pädagogischen Konzepte dahingehend

überprüft werden, ob sie den hohen Anliegen der expliziten Menschenrechtsbildung gerecht werden. Und darin besteht eine Gefahr: Denn, wie später noch ausführlicher dargelegt wird, es ist fraglich, ob die Verknüpfung der Inhalte von Gedenkstättenpädagogik und expliziter Menschenrechtsbildung den Lernbedürfnissen der Adressat_innen entgegenkommt.

2 Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik – Modellentwicklung und Praxisanalyse

Soeben skizzierte Unterschiede in Auslegung von Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten drängen auf eine theoretisch fundierte Begriffsklärung. Dementsprechend ist es zunächst sinnvoll, den Bereich der Menschenrechtsbildung genauer zu definieren.

2.1 Menschenrechtsbildung in Theorie und Praxis

Allein schon bei dem Versuch, den Begriff Menschenrechte näher zu bestimmen, wird deutlich, mit welcher inhaltlichen Komplexität man es in der Menschenrechtsbildung zu tun hat. So führt K. Peter Fritzsche (2004: 16 ff.) zehn signifikante Merkmale an, die Menschenrechte definieren: Menschenrechte seien angeboren und unverlierbar (vgl. ebd.). Sie kämen dem Einzelnen allein aufgrund seines Menschseins zu. Sie seien vorstaatlich, das heißt „der Staat ist gehalten, die Menschenrechte, die staatlichem Recht vorausgehen und die Legitimität staatlicher demokratischer Herrschaft allererst begründen, umzusetzen und zu schützen.“ (ebd.). Menschenrechte seien individuell (vgl. ebd.) – die Förderung eines autonomen unabhängigen Individuums steht im Mittelpunkt der Bemühungen. Menschenrechte sind egalitär und kommen damit allen Menschen gleichermaßen zugute, unabhängig von „Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Vermögen, Geburt oder sonstigem Status“, wie es in Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt. Menschenrechte verweisen auf einen Grundgehalt, der auf bestimmten Werten (Menschenwürde, Freiheit, Gleichberechtigung und Verantwortung) basiert – sie seien dementsprechend moralisch (vgl. ebd.: 17). Sie gelten als universell: „Anspruch ist hier, dass jenseits von Tradition und kultureller Differenz in den Menschenrechten ein traditions- und kulturunabhängiger Kern von schutzwürdigen Interessen, Werten und Entwicklungschancen ‘der Menschen’ zum Ausdruck gebracht wird, der allerorten anerkennungsfähig ist.“ (ebd.). Menschenrechte gelten als fundamental, sie schützen die Lebensbereiche, die für die Wahrung der Menschenwürde grundlegend und unverzichtbar sind. Menschenrechte sind einklagbar. Sie sind interdependent, bedingen sich also wechselseitig und stehen in keiner Rangfolge untereinander. Fritzsche (2004: 19) beschreibt Menschenrechte zudem als kritisch und verweist damit auf den „unvollendeten Prozess“ der Durchsetzung der Menschenrechte: „Diese Idee kritisiert die Verhältnisse, in denen die Würde des Menschen noch ungeschützt ist

und seine Rechte verletzt werden, und sie zielt auf die Veränderung 'dieser Verhältnisse', damit Menschen ohne Diskriminierung ihr Leben selbstbestimmt gestalten können.“ (ebd.).

Die Vielschichtigkeit von Menschenrechten als theoretisches Konstrukt offenbart, wie schwer Menschenrechtsbildung inhaltlich erfass- und eingrenzbar ist. Was wird unter Menschenrechtsbildung verstanden? Welche theoretischen Modelle gibt es? Laut der offiziellen Definition des Europarates umschreibt Menschenrechtsbildung „Bildungsprogramme und Aktivitäten zur Förderung und Stärkung der Gleichheit an Menschenwürde in Verbindung mit anderen Programmen zur Förderung des kulturellen Lernens, der Partizipation und der Stärkung von Minderheiten.“ (zitiert nach Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 17). Aus dieser Definition ergibt sich ein umfassendes Aufgabenfeld. Als richtungsweisendes Ziel wird dabei die Etablierung menschenrechtlicher Kultur genannt. Volker Lenhart (2004: 41) nennt dazu drei Leitziele für Aktivitäten der Menschenrechtsbildung:

- Vermittlung von Kenntnissen eigener Menschenrechte und der Fähigkeit, für sie einzustehen,
- Sensibilisierung für die wechselseitige, gleichberechtigte Inanspruchnahme von Menschenrechten und Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein,
- sowie Anerkennung der Menschenrechte als moralische und handlungsleitende Maßstäbe.

Aus den Zielsetzungen lassen sich unterschiedliche Bereiche der Menschenrechtsbildung ableiten. Dabei hat sich die Unterteilung der Menschenrechtsbildung in (1) Lernen *über* Menschenrechte, (2) Lernen *durch* die Menschenrechte und (3) Lernen *für* die Menschenrechte durchgesetzt (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 18 f.):

(1) Lernen *über* Menschenrechte: Das Lernen über Menschenrechte zielt auf die Vermittlung von Wissen zur Förderung ihres Verstehens ab. Pädagogische Programme sollen Kenntnisse über Menschenrechte lehren, das heißt über bürgerliche, politische wie auch wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie wichtige Instrumente des internationalen, nationalen und lokalen Menschenrechtsschutzes. Es soll ein Verständnis für zentrale Schlüsselbegriffe wie Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nicht-Diskriminierung, Demokratie, Universalität oder auch Verantwortung vermittelt werden (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 18 f.).

(2) Lernen *durch* Menschenrechte: Das Lernen durch Menschenrechte zielt auf die Klärung menschenrechtlicher Prinzipien und ihrer Verankerung im Wertebewusstsein des Einzelnen ab. Anerkennung der Menschenrechte als Maßstab moralischen Handelns und Urteilens ist dabei ein wesentliches Anliegen des Lernprozesses. Der Einzelne soll sich der Verantwortung für seine eigenen Rechte und die anderer bewusst werden und das neu erworbene Wissen im Alltag anwenden. So könnten beispielsweise durch das Erkennen von Menschenrechtsverletzungen und der Identifikation ihr zugrundeliegender Ursachen und Mechanismen mögliche Gegenstrategien entwickelt werden (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 18 f.).

(3) Lernen *für* Menschenrechte: Das Lernen für Menschenrechte umschreibt die Förderung konkreter Handlungskompetenzen. Dabei soll der Einzelne dazu befähigt werden, sich für die Achtung, Einhaltung und Durchsetzung der Menschenrechte einzusetzen. Grundlegend hierfür ist die Förderung kommunikativer Fähigkeiten. Dazu gehören einerseits Akzeptanz und Wertschätzung konträrer Positionen, wie andererseits das Vertreten eigener Positionen vor anderen auch in schwierigen Situationen. Zentral ist zudem die Förderung kritischer Urteilsfähigkeit, das heißt die Sensibilisierung für den Einfluss von Informationen auf das eigene Denken, das Einüben von Multiperspektivität sowie die Reflexion über Entstehung und Wirken von Vorurteilen und Klischees. So könnte durch das Erlernen von Techniken der Konfliktbewältigung, Gruppenmoderation und Teamarbeit mitmenschlicher Umgang im Geiste der Menschenrechte gefördert werden (vgl. ebd.).

Eine weitere Definition von Menschenrechtsbildung bringt Lothar Müller (2002) in den Diskurs ein. Er begreift Menschenrechtsbildung umfassender und unterteilt sie in *implizite* und *explizite* Menschenrechtsbildung sowie *menschenrechtliche Erziehung*. Diese Definition⁹ soll im Folgenden als Basis für eine Modellentwicklung für Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten dienen. Müllers Begriffsbestimmung eignet sich aus zwei Gründen als Diskussionsgrundlage: Zum einen hat sich die Definition im Bereich der Gedenkstättenpädagogik bereits etabliert – insbesondere in den Experteninterviews wurde auf sie Bezug genommen. Zum anderen kann das bestehende Konzept der Menschenrechtsbildung keinesfalls eins zu eins auf Gedenkstättenpädagogik übertragen werden. Wie bereits dargestellt, gleicht Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten derzeit noch einem Experimentierfeld. Was sich künftig durchsetzen wird, kann bislang noch nicht klar umrissen werden. Gegenwärtig ist noch nicht absehbar, wie sich der Bereich inhaltlich

⁹ Eine nähere Erläuterung folgt in den nachfolgenden Abschnitten.

und methodisch entwickeln wird. Dementsprechend könnte die umfassendere Definition von Müller für die Einordnung und Diskussion bisheriger Überlegungen eine sinnvollere Grundlage bieten als Definitionen, die mit ihrer vorgegebenen Engfassung Ideen kategorisch ausschließen. Im Folgenden wird noch genauer auf die verschiedenen Bereiche der Menschenrechtsbildung eingegangen und diskutiert, in welcher Form es hier Überschneidungen mit der Gedenkstättenpädagogik geben kann beziehungsweise welche inhaltlich-didaktischen Überlegungen es von Seiten der pädagogischen Akteure in NS-Gedenkstätten gibt.

„Mir ist ein freies Gewissen, das zu inakzeptablen Ergebnissen kommt, lieber, als ein gebundenes Gewissen, das letzten Endes im Nachbeten von Wohlempfohlenen sein Auskommen findet.“
(Martin Walser)

2.2 „Erziehung zur Mündigkeit“ – normativer Richtungspunkt für eine menschenrechtsorientierte Gedenkstättenpädagogik

2.2.1 „Dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ – Grundlage menschenrechtlicher Bildung in NS-Gedenkstätten

Jeder Bildung sollte die Berücksichtigung der Menschenrechte im pädagogischen Prozess zugrunde liegen. Lothar Müller (Müller 2002: 8 f.) bezeichnet dies als „menschenrechtliche Erziehung“. Menschenrechtliche Erziehung ist grundlegend für alle weiteren Formen der Menschenrechtsbildung und berücksichtigt menschenrechtliche Werte als eine Art pädagogisches Selbstverständnis. Sicherlich beschreibt menschenrechtliche Erziehung nicht das Spezifikum der Menschenrechtsbildung – denn entscheidend sind die fokussierten Inhalte und Ziele. Aber nicht nur für die Menschenrechtsbildung, sondern für jede Bildung in menschenrechtliche Kulturen, so könnte mit Müller (2002: 8) behauptet werden, sollten Menschenrechte als Maßstab gelten:

„Menschenrechtliche Erziehung bezeichnet den pädagogischen Umgang mit Menschen im Geiste der Menschenrechte, also unter Achtung der Menschenwürde [...]. Sie spiegelt [...] das Verständnis von Menschenrechtserziehung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie in der Schulpraxis wider.“ (ebd.).

Menschenrechtliche Erziehung gilt also als unverzichtbare Basis der Menschenrechtsbildung. Würde sie übergangen und wichtige menschenrechtliche Prinzipien ignoriert, wäre Menschenrechtsbildung unglaubwürdig, denn Inhalte und pädagogische Praxis widersprächen einander – im pädagogischen Prozess „sollten Worte und Taten sich nicht widersprechen.“, wie Siegfried Schiele (2000:9) zutreffen formuliert. Für die pädagogische Praxis in NS-Gedenkstätten bedeutet das: Wenn über Menschenrechte gesprochen wird, sollte auch der pädagogische Leitungsstil mit den transportierten Moral-Prinzipien stimmig sein. Glaubwürdigkeit und Authentizität sind nicht nur hinsichtlich menschenrechtlicher Prinzipien wichtige Elemente der Gedenkstättenpädagogik, sondern auch grundlegend für den Dialog über die Verbrechensgeschichten der Orte.

Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten thematisiert humanistische Werte als notwendigen Maßstab für ein friedliches Miteinander in Vielfalt. Dies klingt vorerst nachvollziehbar, doch muss an dieser Stelle eine potenzielle Schwachstelle von Menschenrechtsbildung insbesondere an NS-Gedenkortern angesprochen werden: Wird Menschenrechtsbildung hier missverstanden als Pädagogik, die die Vermittlung festgefahrener Werteinterpretationen intendiert, dann besteht durchaus die Gefahr der Indoktrination. Und hierin bestehen die Herausforderung und das unauflösliche Dilemma der Menschenrechtsbildung (auch in NS-Gedenkstätten), nämlich im „Spannungsverhältnis zwischen Führen und Wachsenlassen“ (Grammes 2005: 126). Einerseits muss politische Bildung Werte und Normen anbieten, wobei das moralisch-menschenrechtliche Urteil als höchstes pädagogisches Ziel gelten kann. Andererseits müssen Heranwachsende jedoch auch lernen, auf der Basis individuell gewählter Werte eigenständig zu urteilen.

Die Berücksichtigung menschenrechtlicher Erziehung ist ein unverzichtbares Erfordernis der Gedenkstättenpädagogik – vielleicht ist menschenrechtliche Erziehung *das*, was die Menschenrechtsbildung der Gedenkstättenpädagogik lehren kann beziehungsweise eine wichtige Schnittstelle zwischen den beiden Disziplinen. Der hohe Anspruch menschenrechtlicher Erziehung in NS-Gedenkstätten ergibt sich dabei nicht zuletzt aus der Geschichte der Orte selbst – so könnte die Berücksichtigung menschenrechtlicher Werte als Schlussfolgerung aus der Verbrechen Geschichte formuliert werden. Wichtige Impulse für menschenrechtliche Erziehung in NS-Gedenkstätten könnten die Ausführungen Adornos geben, wie Rathenow (1999: 79) herausstellt. Als Konsequenz aus begangenen Verbrechen formuliert Adorno neue Aufgaben und Handlungsperspektiven im Sinne einer „Erziehung nach Auschwitz“. Als höchstes Ziel äußerte er den Wunsch, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“. Dieser Wunsch gilt seither in den Erziehungswissenschaften, dementsprechend auch in Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung, als normativer Bezugspunkt (vgl. Meseth 2001: 19). Ausgehend von der Annahme, dass die Ursachen begangener Verbrechen in defizitären Dispositionen von Menschen liegen, sollte es Aufgabe der Pädagogik sein, Menschen zu Mündigkeit, kritischem Urteilsvermögen und Humanität zu erziehen (vgl. ebd.). Ein wichtiger Lernprozess innerhalb der Erziehungswissenschaften: Lehren aus Geschichte waren hier nach dem Zweiten Weltkrieg Ausgangspunkt, um auch das System Schule zu reformieren. Neu formuliertes Ziel sollte es nun sein, Menschen nicht mehr durch Beugung und

Anpassung zu „formen“, sondern durch einen auf kritischem Denken basierenden sozialen Lernprozess für humane Werte und Pluralismus zu sensibilisieren. So lautete es in Paragraph 1 des Berliner Schulgesetzes, dessen Kernaussage unmittelbar in der Nachkriegszeit formuliert wurde:

„Ziel muss die Herausbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit und der Menschenwürde zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein, und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung einer grundsätzlichen Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker.“ (Rathenow und Ehmann 2007: 5).

Fazit: Insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Verbrechen Geschichten ist Erziehung zur Mündigkeit für NS-Gedenkstätten in doppelter Hinsicht verpflichtend: Zum einen wird Mündigkeit durch eine *inhaltliche Aufklärung* über die Verbrechen Geschichte erzielt. So sollten die Besucher_innen in die Lage versetzt werden, historisch-wissenschaftlich begründet Schlüsse aus der Vergangenheit zu ziehen. Zum anderen sollte das historische Urteil auf einem selbstständigen und multiperspektivischen Auseinandersetzungsprozess beruhen. Mündigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, durch das *Selbstdenken* zu einem historischen Urteil zu kommen, das auf einem kritischen und reflektierten Lernprozess beruht.

Auffällig ist, dass trotz der Bedeutung von menschenrechtlicher Erziehung sie nur am Rand der Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten Erwähnung findet. So stellt Lohrenscheit (Anhang 1.2.5) heraus, dass es auch um den Schutz der Adressat_innen vor Diskriminierung gehen müsse – und dabei könnten die Menschenrechtsverträge durchaus als Leitlinien gelten.¹⁰ Auch Kaiser (Anhang 1.2.3) verweist in diesem Zusammenhang auf die „Erziehung durch Menschenrechte“, konkret die Berücksichtigung der Prinzipien der Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und offenen Diskussion. Entscheidend wäre nicht die unbedingte Thematisierung von Menschenrechten, sondern „dass sie [die Adressat_innen] Erfahrungen mit respektvollem Umgang machen. Das mag völlig selbstverständlich erscheinen, ist es

¹⁰ Dieser Ansatz war einer von mehreren Schwerpunkten der dritten Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“.

aber nicht unbedingt in der Praxis [...]“ (ebd.). Auf menschenrechtliche Erziehung als Grundlage der Gedenkstättenpädagogik verweist auch Gaede (Anhang 1.2.2) und bringt deutlich zu Ausdruck, dass die Verschränkung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenarbeit letztlich das Gesamtkonzept der Gedenkstätten beeinflusse und menschenrechtliche Prinzipien so im konkreten pädagogischen Umgang mit den Adressat_innen spürbar würden.

2.2.2 Prinzipien menschenrechtlicher Pädagogik

Im Folgenden werden einige Prinzipien herausgestellt, die im Kontext von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten von hoher Relevanz sind. Zwar findet menschenrechtliche Erziehung in der Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten, wie beschrieben, kaum Erwähnung, doch sind Diskussionen aus anderen theoretischen Kontexten übertragbar. Aufschlussreich sind vor allem die Ausführungen um die Bedeutung des Beutelsbacher Konsens¹¹ in der Politikdidaktik. Ebenso gibt es eine umfassendere Diskussion über die Verknüpfung der Gedenkstättenpädagogik mit Demokratie- und Toleranzerziehung, deren Schlussfolgerungen im hierbeschriebenen Kontext konstruktiv übertragbar sind.

2.2.2.1 Gleichberechtigung und Antidiskriminierung

Gleichberechtigung und Antidiskriminierung sind logische Schlussfolgerung einer an menschenrechtlichen Prinzipien orientierten Bildung und sollten somit auch im Kontext von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten reflektiert werden.

¹¹ Der Beutelsbacher Konsens kann für jede Bildung, insbesondere aber für historische, politische oder für menschenrechtliche Bildung als Ausgangspunkt für die kritische Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses, des pädagogischen Stils und der Methode gelten. Der Beutelsbacher Konsens selbst ist ein Ergebnis eines historischen Lernprozesses in der Pädagogik (vgl. Schiele 1996: 2; Gagel 1996: 14 ff.). Er ist eine Reaktion auf die Instrumentalisierung der Bildung für die Vermittlung einer festgefahrenen, politischen Position in den 1970er Jahren. Ziel war nicht die kritische Urteilsfähigkeit, sondern das Vermitteln starrer, politischer Meinungsbilder. Politische Bildung wurde von den zerstrittenen politischen Lagern als „Arena“ (Schiele 1996: 1) instrumentalisiert. Aufgrund dieses Zustandes wurde der Beutelsbacher Konsens 1976 bei einer in Beutelsbach stattfindenden Fachtagung als Übereinkunft beziehungsweise „Minimalkonsens“ beschlossen (Sander 1999: 31). Der Beschluss ging mit der Hoffnung einher, einen Missbrauch der politischen Bildung als Bühne für politischen Aktionismus zu unterbinden und die eigenständige Urteilsbildung durch Kontroversität zu fördern: „Der Beutelsbacher Konsens schärft das Bewusstsein für die notwendige Unterscheidung zwischen den persönlichen politischen Überzeugungen der Lehrenden und deren pädagogischen Aufgaben in der politischen Bildung und ermöglicht so die Rückkehr zu einem diskursiven Klima im Fach.“ Zwar kann man heute davon ausgehen, dass diese Ziele erreicht sind (vgl. Schiele 1996: 1; Gagel 1996: 27), dennoch sind die im Beutelsbacher Konsens formulierten Prinzipien des Überwältigungsverbot und des Kontroversitätsgebots von aktueller Bedeutsamkeit – insbesondere im Kontext von Menschenrechtsbildung beziehungsweise Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten, anderenfalls käme es, wie es die Erinnerungspraxis in der DDR vorsah, zu einer einseitigen Darstellung, die den Lernenden ein Geschichtsbild vorgibt und Konsequenzen aus Geschichte vorformuliert.

Menschenrechtliche Erziehung erhebt dabei den Anspruch, Diskriminierung als Folge stereotypen Denkens bewusst zu machen und der damit einhergehenden Reproduktion entgegenzuwirken, ähnlich wie es im „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ vorgeschlagen wird.¹² Schon bei der Planung und Konzeption pädagogischer Programme sind die Lernenden hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit in Bildung, Herkunft, Sprachniveau oder auch Geschlecht zu berücksichtigen. In diesem Sinne ist menschenrechtliche Erziehung angehalten, „Unterschiede einerseits wahrzunehmen, andererseits aber nicht in allen Lebenslagen als Trennlinie in den Raum zu stellen.“ (Bildungswerk Thüringen 2005: 11).

Die Prinzipien von Gleichheit und Antirassismus finden mehr und mehr Beachtung in der Gedenkstättenpädagogik: So plädiert Christian Geißler (2010: 70 ff.) für eine betont inklusive Gedenkstättenpädagogik und weist auf die stets vorhandene und oft bagatellierte Gefahr der Diskriminierung hin. Gedenkstättenpädagogik inklusiv zu gestalten, bedeute das Diskriminierungsverbot als wesentliches Strukturelement der Menschenrechte ernst zu nehmen und im pädagogischen Grundverständnis zu verankern (vgl. ebd.). Ein weitreichendes Erfordernis, denn Diskriminierung in der Bildungsarbeit basiert auf unreflektierten stereotypen Menschenbildern, tradiert über Medien und Erziehung, und findet oft völlig unbeabsichtigt statt. So schließen wir beispielsweise Menschen durch das Setzen sprachlicher und inhaltlicher Barrieren aus dem Bildungsprozess aus oder lassen ihre Bedürfnisse, einschneidende Erfahrungen und unterschiedliche Perspektiven unberücksichtigt.

Bislang gibt es nur wenige Projekte im Bereich der Gedenkstättenpädagogik, die sich dieser Problematik angenommen haben: So stießen Pia Frohwein und Leonie Wagner (2004) eine Diskussion über Geschlechterspezifika in der Gedenkstättenpädagogik an. Sie stellten heraus, dass es hinsichtlich des Geschlechts Unterschiede bei den Interessen, dem Umgang mit Geschichte, dem Rezeptionsverhalten, der Methodenpräferenz und der Selbstdarstellung in Gruppensituationen gibt. Ebenso stellten sie ein geschlechterspezifisches Verhalten der pädagogischen Betreuung bezüglich eines

¹² Dies entspricht auch den Zielsetzungen des „Bausteins Nicht-Rassistischer Bildungsarbeit“, der im Jahr 2005 vom Bildungswerk Thüringen des DGB herausgegeben wurde. Vgl. zu den Zielen Nicht-Rassistischer Bildungsarbeit Baustein S. 8.

unterschiedlichen Umganges mit Mädchen und Jungen oder auch bei Selbstdarstellung und Leistungsverhalten zur Diskussion (vgl. Frohwein und Wagner 2004: 14 f.).¹³

Auch die Anpassung des Lernniveaus resultiert aus dem Anliegen einer nicht-diskriminierenden Bildungsarbeit. So ist zu überdenken, ob Schüler_innen den hohen kognitiven Anforderungen eines Gedenkstättenbesuches gewachsen sind und nicht bereits an der sprachlichen Barriere scheitern. Um Jugendlichen einen Zugang zur Geschichte zu eröffnen, ist also die Berücksichtigung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, ihrer Lesekompetenz oder auch ihrer Konzentrationsfähigkeit erforderlich. Unter Berücksichtigung dessen wurde in der Gedenkstätte Hadamar pädagogisches Material *in einfacher Sprache* entwickelt – hier insbesondere für Besucher_innen mit Lernschwäche oder geistiger Behinderung (vgl. Gabriel im Interview: Anhang 1.2.1). Auch die Gedenkstätte Buchenwald versucht den unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen ihrer Adressat_innen entgegenzukommen und bietet für den Gedenkstättenbesuch thematische Arbeitsblätter sowohl für Projektarbeit an Gymnasien als auch sprachlich angepasste Handreichungen für Haupt- und Realschulen an. Durch gezielte Problemorientierung, Partizipation und eine ausgewogene Methodenvielfalt, so ist der Informationsbroschüre zu entnehmen, sollen Jugendliche in ihrer Heterogenität berücksichtigt und ihnen damit unterschiedliche Zugänge zur Ortsgeschichte aufgezeigt werden (vgl. Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2008a: online).¹⁴

2.2.2.2 Teilnehmerorientierung

Teilnehmerorientierung als Prinzip menschenrechtlicher Erziehung könnte als eine logische Konsequenz aus dem Gleichheitsgrundsatz und dem Diskriminierungsverbot gezogen werden. Denn Anti-Diskriminierung realisiert sich in der Berücksichtigung von Heterogenität und der Hinwendung zur Adressaten_in. Würde Teilnehmerorientierung in der Bildung ernst genommen, hätte das eine inhaltliche Ausrichtung zu Themen mit Alltagsrelevanz zur Folge, so Schiele:

„Sie [die Schüler_innen] müssen merken, dass es um ihre ureigenste Sache geht. Wenn es nicht gelingt, diese Beziehung herzustellen, ist der Unterricht umsonst. Es würde sich lohnen, auf diesem Hintergrund einmal Lehrpläne, Lehrbücher und konkreten Unterricht zu analysieren. Man würde sicherlich dabei

¹³ Beim Bundesgedenkstättenseminar 2005 gründeten Pia Frohwein und Leonie Wagner zur Auseinandersetzung mit der Problematik der Geschlechterspezifität in der Gedenkstättenpädagogik einen Arbeitskreis, der bis zum heutigen Tag besteht.

¹⁴ Gedenkstätte Buchenwald (2008): Arbeitsmaterialien für Haupt- und Realschüler. Die Vorschläge wurden vordergründig mit Blick auf Haupt- und Realschüler_innen formuliert, könnten jedoch für den generellen Umgang mit Unterschiedlichkeit geltend gemacht werden. So können Zugangsschwierigkeiten nicht allein an der Schulform festgemacht werden.

feststellen, dass zuweilen Themen vorgegeben und behandelt werden, die nicht im Blickfeld der jungen Generation liegen und bei der diese auch ihre spezifischen Interessen nicht zu entdecken vermag.“ (Schiele 1996: 6).

Teilnehmerorientierung zählt seit den 1970er Jahren zu den Standards und Qualitätskriterien in der Politischen Bildung (vgl. Nittel 2003: 231). Teilnehmerorientierte Bildung gilt hier als effektiv: Denn, so Schelle (2005: 86), ein fremdbestimmter Unterricht führe zwangsläufig zu massiven Abwehrhaltungen und Unlust, da „die primäre Motivation zum Lernen verschüttet bleibt.“ Teilnehmerorientierte Bildung hingegen reaktiviert das Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und hat dementsprechend Neugierde und Wissensdurst zur Folge. Teilnehmerorientierte Lernansätze knüpfen an konkrete Lebenssituationen und Erfahrungen der Schüler_innen an und initiieren einen persönlich bedeutsamen Lernprozess, der den Lerngegenstand als „brauchbar“ erkennen lässt (vgl. Schiele 1996: 6): „Diesem Lernziel“, kommentiert Schiele (ebd.), „kommt hier besondere Bedeutung zu, weil der Subjekt- und Adressatenbezug besonders stark entfaltet wird.“

Auch in der Gedenkstättenpädagogik ist die Teilnehmerorientierung längst etabliert – zumindest in der Theorie. Teilnehmerorientierung nimmt hier sowohl auf die gewählten Inhalte als auch auf die Methoden der Gedenkstättenpädagogik Einfluss:

(1) Methodische Überlegungen werden insbesondere durch die Einbindung des forschenden und entdeckenden Lernens umgesetzt. Die Lernenden können dabei selbstständig und ohne äußeren Druck eigenen Interessen und Fragen nachgehen. Ausgehend von selbstgewählten Fragestellungen werden Sachverhalte in ihrer Komplexität und Fremdheit erkannt, existente Geschichtsbilder infrage gestellt und neue Fragen entwickelt. Der dadurch angeregte Prozess des Suchens lässt Geschichte rätselhaft erscheinen (vgl. Filser 1980: 58). Neu aufgeworfene Fragen drängen daraufhin nach Auflösung und veranlassen den Lernenden zu einer intensiven Auseinandersetzung.

(2) Teilnehmerorientierung kann sich auch inhaltlich widerspiegeln. In diesem Zusammenhang sind die von der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz in den 1990er Jahren initiierten Projekte interessant.¹⁵ Denn hinsichtlich einer (impliziten) Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten erscheinen einige von

¹⁵ Unter dem Titel „Gestaltpädagogische Arbeit im Haus der Wannseekonferenz“ publizierten Angelika Plett und Michael Spitzer 1995 im Sammelband „Praxis der Gedenkstättenpädagogik“ einen Praxisbericht.

der GHWK angebotenen Studientage mit der inhaltlichen Ausrichtung auf Vorurteile, Rechtsextremismus und Rassismus vielversprechend. Die Schwerpunktsetzung begründeten die Initiator_innen mit einer intendierten Teilnehmerorientierung: Ausgehend von konzeptionellen Überlegungen aus der sogenannten Gestaltpädagogik¹⁶ wird das Ziel verfolgt, „Grunderfahrungen zu ermöglichen, die immer wieder mit historischen Themen verknüpft werden.“ (Plett und Spitzer 1995: 163). Denn, so Plett und Spitzer (ebd.): „Neue Erfahrungen mit uns selbst können auch einen Blick auf Verhaltensweisen von Menschen und der Vergangenheit ermöglichen, der weder von Selbstgerechtigkeit noch von Gleichgültigkeit verstellt ist.“ Zwar bietet die Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz die Studientage mittlerweile nicht mehr an, doch werde an einigen Grundsätzen der Gestaltpädagogik festgehalten, so Kaiser (Anhang 1.2.3). In der Gestaltpädagogik steht der Lernende im Zentrum des Bildungsprozesses. Ziel ist es, die Beziehungsebene zwischen Individuum und Lerngegenstand bewusst einzubeziehen und somit einen identitätsbezogenen Lernprozess zu initiieren. Dabei sind insbesondere drei Aspekte relevant: (1) Ganzheit von Rationalität und Emotion, (2) Bezogenheit von *Ich* und *Umwelt* und (3) Geschichtlichkeit auf den Ebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. Muth 2002: 62). Burow begründet die Notwendigkeit, im pädagogischen Prozess stets auf das Verhältnis zwischen Individuum und Lerngegenstand zurückzukommen, mit dem sogenannten Kontaktmodell:

„Das Kontaktmodell kann dabei sowohl zur Analyse als auch zur Strukturierung von Lernprozessen genutzt werden [...]. Bei der Suche nach einer Antwort ist die Berücksichtigung der persönlichen Bedeutsamkeit des Themas ein Kennzeichen gestaltpädagogischen Vorgehens. Lehrer und Schüler untersuchen also die Frage, was sie bereits an Kenntnissen, Interessen, Bezügen u. a. zum Thema haben, um einen persönlichen Bezug herzustellen. Dieser persönliche Bezug ist nach Auffassung der Gestaltpädagogik notwendig, um bedeutungsvolles Lernen zu initiieren.“ (Burow 1988: 79 f.)

Wie also könnte eine am Lernenden orientierte Gedenkstättenpädagogik ausgestaltet sein? Als Beispiel könnte in diesem Zusammenhang die Arbeit und Praxisforschung von Elke Gryglewski angeführt werden (vgl. Kaiser im Interview: Anhang 1.2.3; Lutz im Interview: Anhang 1.2.6). Gryglewski, pädagogische Mitarbeiterin in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, forscht zur pädagogischen Arbeit mit

¹⁶ Die sogenannte Gestaltpädagogik entwickelte sich seit den 1970er Jahren aus der Gestalttherapie. Charakteristisch für das pädagogische Grundverständnis der Gestaltpädagogik ist es, Lernprozesse zu initiieren, die an der Gestalt, der Bezogenheit des Einzelnen orientiert sind. So lehrt uns die Gestaltpädagogik, Methoden und Inhalte pädagogischer Angebote unter Berücksichtigung des sozialen Umfelds und der Erfahrungen Lernender zu planen. In der Praxis spiegelt sich dieses Verständnis beispielsweise in der Einbindung dialogischer und ästhetischer Lernformen wider (vgl. Muth 2002: 62).

Jugendlichen mit Migrationshintergrund – hier insbesondere arabischer, türkischer oder muslimischer Herkunft. Ausgangspunkt ihres Forschungsinteresses sind dabei Behauptungen, dass speziell diese Jugendlichen durch Desinteresse oder antisemitische Provokationen auffallen würden. Gryglewski erprobt neue pädagogische Zugänge, die Jugendlichen arabischer, türkischer und muslimischer Herkunft Möglichkeiten eines identitätsnahen Lernens über NS-Geschichte eröffnen. So wird einerseits an ihre Familiengeschichte (Geschichte von Migration) beziehungsweise Geschichte der Palästinenser allgemein angesetzt und andererseits parallel dazu die Geschichte des Nationalsozialismus, die Verfolgung der europäischen Juden und der Umgang mit NS-Geschichte nach 1945 vermittelt. Gryglewskis Erfahrungen zeigen, dass durch entgegengebrachte Anerkennung und persönliche Wertschätzung der pädagogische Prozess durchaus positiv beeinflusst wird:

„Wir machten die Erfahrung, dass Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft oder mit muslimischen Hintergrund sich weder antisemitisch äußern noch andere problematische Verhaltensweisen bei der Bearbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus an den Tag legen, wenn bestimmte pädagogische Gesichtspunkte beachtet werden.“ (Gryglewski 2009: 240).

Gryglewski (ebd.: 247) fordert dazu auf, in der Bildung über NS-Geschichte stets zu berücksichtigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zum einen andere Perspektiven auf NS-Geschichte einnehmen und sich zum anderen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft oft als Angehörige einer Minderheit wahrnehmen. Die damit verbundene Nichtakzeptanz, Geringschätzung und Ausgrenzung ihrer biografischen Wurzeln zeigt sich in der historisch-politischen Bildung im Ignorieren kultureller Unterschiede oder auch der sprachlichen Gestaltung pädagogischer Angebote.

Dass Teilnehmerorientierung Praxis *menschenrechtlicher Erziehung* ist und damit eine Schnittmenge von Menschenrechts- und Gedenkstättenpädagogik bildet, wird in den Gedenkstätten nur selten bewusst wahrgenommen. Lediglich Gaede (Anhang 1.2.2) berücksichtigt Teilnehmerorientierung als Teil der Menschenrechtsbildung und verweist nachdrücklich auf die Bedeutung individueller Bezüge für den Lernprozess. Offen spricht er zudem dabei die Gefahr stereotypen Denkens, die damit verbundene mögliche Ausgrenzung einzelner Besuchergruppen und die Notwendigkeit einer stetigen Reflexion menschenrechtlicher Prinzipien an (ebd.). Neben Gaede stellt auch Ziesing (Anhang 1.2.8) Teilnehmerorientierung in den Kontext der Menschenrechtsbildung: Auch er betont das für das Geschichtslernen notwendige Herleiten persönlicher Bezüge. Teilnehmer_innenorientierte Überlegung, so Ziesing (Anhang 1.2.8), wäre

Grundgedanke für die konzeptionelle Planung des Projektes „Entrechtung als Lebenserfahrung“ gewesen. So sei es ein zentrales Anliegen des pädagogischen Konzeptes, Themen und Methoden zu finden, mit denen Jugendliche erreicht werden könnten – hier insbesondere Jugendliche mit geringerer formaler Bildung und Lernschwierigkeiten, um sie stärker in die historisch-politische Bildungsarbeit einzubinden (vgl. Anhang 1.2.8).

2.2.2.3 Ergebnisoffenheit

Die Ergebnisoffenheit historisch-politischer Lernprozesse ergibt sich aus den im Beutelsbacher Konsens festgehaltenen Grundsätzen. Sie resultieren aus dem Anliegen einer freien, auf Mündigkeit zielenden Bildung und liegen damit als ethische Prinzipien einer menschenrechtlichen Erziehung zugrunde. Das Verhältnis zwischen Adressat_in und Lehrenden im Focus zielt auch die Ergebnisoffenheit auf die Erhaltung der Menschenwürde ab (vgl. Schiele 1996: 2 f.). Denn Bildung soll *nicht* zur Beugung oder unkritischen Übernahme von Urteilen führen, sondern die eigenständige Urteilsbildung fördern. Im Sinne emanzipatorischer Bildung ist der Lernprozess folglich offen und kontrovers anzulegen und soll so zu Schlussfolgerungen führen, die auf einer umfassenden Aufklärung und selbstständiger Positionierung beruhen (vgl. Scherb 1996: 170 ff.). Entsprechend gelten für die historisch-politische Bildung (1) ein Überwältigungsverbot und (2) ein Kontroversitätsgebot.

(1) Das Überwältigungsverbot gilt als das „A und O der politischen Bildung, vielleicht auch jeglicher Bildungsarbeit“ (Schiele 1996: 2), denn die Überwältigung Lernender ist mit Bezug auf Artikel 1 des Grundgesetzes „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ inakzeptabel. Schiele (ebd.: 3) warnt davor, das Überwältigungsverbot als „Binsenweisheit“ abzutun – so geschieht Überwältigung unbewusst und nicht selten mit gutem Ziel vor Augen. Ein Fallbeispiel aus der historisch-politischen Bildung: In Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen können Emotionen, wie Schamgefühl oder auch Mitgefühl, hervortreten. Würden diese Emotionen gezielt genutzt, um beispielsweise Verantwortungsgefühl für gegenwärtiges Unrecht zu entwickeln, wäre die Gefahr einer emotionalen Überwältigung durchaus gegeben. Ähnlich könnte auch von Überwältigung gesprochen werden, wenn eine Pädagog_in sich ihre leitende Position zunutze macht, um das inhaltliche Urteil der Lernenden so zu lenken, dass es mit ihrer Haltung übereinstimmt.

(2) Aus dem Überwältigungsverbot kann ein weiterer Grundsatz der politischen Bildung abgeleitet werden: der Grundsatz der kontroversen Darstellung von Sachverhalten, auch als Kontroversitätsprinzip bezeichnet. Schiele (1996: 3) beschreibt Kontroversität als ein Überwältigung vermeidendes Prinzip. Als grundlegend gilt dabei: Was in Politik und Wissenschaft unterschiedlich interpretiert wird, muss auch im Unterricht kontrovers dargelegt werden. Anderenfalls, wenn nur einseitige Standpunkte und Argumente dargelegt werden, ginge Bildung mit Indoktrination einher (vgl. Grammes 2005: 128). Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten sollte also unbedingt vermeiden, Pädagogik nach dem Muster einer „Indoktrination für den Frieden“¹⁷ zu praktizieren. Bedeutet die Berücksichtigung von Kontroversität jedoch gleichzeitig, auch menschenverachtende Positionen oder unangemessene, die NS-Verbrechen verharmlosende Vergleiche im Kontext von Meinungspluralismus tolerieren zu müssen? Tilman Grammes (2005:129) mahnt dazu, das Kontroversitätsgebot nicht mit Werterelativismus gleichzusetzen. Sehr wohl müsse ein Minimalkonsens über die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung gelten:

„Das Kontroversitätsprinzip verlangt einen Minimalkonsens, eine Übereinstimmung der Verschiedenen darin, dass sie gleich sind, gerade in ihrer Nicht-Übereinstimmung („agreeing to disagree“). Es ist also nicht wertneutral im Sinne eines beliebigen Relativismus. Dieser prozedurale Wertkonsens (value consensus) spiegelt sich in den Merkmalen der freiheitlichen Grundordnung (Grundgesetz und Verfassungsrechtssprechung) wider, die zu den nicht-kontroversen Rahmenbedingungen für die demokratische Gesellschaft zählen.“ (ebd.).

Ergebnisoffenheit spiegelt sich nicht nur in den zu vermittelnden Inhalten, sondern auch in der Methode wider. Zur Gestaltung offener, kontroverser und selbstbestimmter Lernprozesse eignet sich die Einbindung dialogischer Methoden: „Je mehr Gespräch, desto mehr Demokratie“ (Beck 1994: 7; vgl. auch Massing 2005: 501). Nach Peter Henkenborg (2005: 271) lernen Jugendliche erst im dialogischen und demokratischen Miteinander, „sich aus der Perspektive ihrer Interaktionspartner als gleichberechtigte Träger von Rechten zu begreifen.“ Im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung sind Vorwissen, Deutungsgewohnheiten und Meinungen von Schüler_innen in den Lernprozess einzubinden – das heißt das Verhältnis vom Adressaten zum Lerngegenstand steht im Fokus der Auseinandersetzung (ebd.). Dahingehend verweist

¹⁷ In Anlehnung an die kritischen Ausführungen Meseths (2001: 25) über einen Vortrag Günther Schreiers mit dem Titel „Indoktrination für Frieden und Abrüstung“ anlässlich des bildungspolitischen Kongresses der GEW.

Henkenborg auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Konstruktivismus und Deutungslernen:

„Deutungslernen rückt die Auseinandersetzung mit den Deutungsmustern von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt des Unterrichts. Konzepte des Deutungslernens teilen die Annahme, dass Lernen und Lehren konstruktive Aktivitäten sind und dass Wissens- und Handlungskompetenz erst dann entsteht, wenn Lernende ihr bereits vorhandenes persönliches Wissen mit dem wissenschaftlichen Wissen verbinden können, so dass sie fähig sind, in individuellen und sozialen Situationen adäquat zu handeln.“ (Henkenborg 2005: 271).

Den Gedanken von Kontroversität aufnehmend, stellen sich schwierige Fragen an die inhaltliche Ausrichtung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Wie bereits angedeutet wurde: Ein Kritikpunkt an menschenrechtsorientierter Pädagogik in NS-Gedenkstätten ist es, dass mit der thematischen Einbindung von Menschenrechten die Gefahr der Werteindoktrination gegeben ist. So weist Meseth kritisch darauf hin, dass eine ergebnisoffene Bildung darauf zielen müsse, den Lernenden zu befähigen, völlig frei auf handlungsleitende Schlussfolgerungen aus Geschichte zu kommen:

„Zwar ist es die Aufgabe der älteren Generation, die Formen der Tradierung von Auschwitz als einen Bildungsinhalt der Gegenwart zu gestalten. Wie sich die jüngere Generation das Thema jedoch aneignet, was und ob sie daraus lernt und welche Konsequenzen sie zieht, steht nicht in der Macht der Älteren. Erziehung bleibt zwar im Bereich der Verantwortlichkeit für das, was kommt, ohne dabei aber bestimmen zu können, was kommen wird oder gar kommen soll. Diese Spannung markiert die Aporie und den Machtverlust der Pädagogik. Sie kann in die Welt eingreifen, nicht jedoch die Resultate des Handelns bestimmen.“ (Meseth 2001: 29).

Auch Thomas Lutz (Anhang 1.2.6) mahnt, bezugnehmend auf seine Erfahrungen mit der Erinnerungspraxis in den nationalen Mahn- und Gedenkstätten der ehemaligen DDR, historische Lernprozesse ergebnisoffen zu halten. Schon einmal in der Geschichte hatte Gedenkstättenpädagogik ein klar vorgegebenes politisches Ziel, nämlich die „allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit“ (Ehmann und Rathenow 2000: 15). Begründet also galt es nach der politischen Wende 1989 von einer solchen, auf Indoktrination beruhenden Pädagogik Abstand zu nehmen. Fortan sollte es nicht mehr darum gehen, eine starre Identität zu vermitteln, sondern in Rahmen eines umfassenden, selbstständigen Lernprozesses ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern. So beschreibt Knigge (2005a: 12) die Notwendigkeit umfassender, multiperspektivischer Vergangenheitsforschung als wichtige Basis der 1995 in Buchenwald neu eröffneten Dauerausstellung. Maßgeblich für die Neukonzeption sei gewesen, die Geschichte des

Lagers von Grund auf zu erforschen und Geschichtslernen auf der Basis neu gewonnener Erkenntnisse zu gestalten (vgl. Knigge 2005a: 12). Knigge verdeutlicht den hohen wissenschaftlichen Anspruch an historische Forschung und warnt nachdrücklich vor politisch vorformulierten Geschichtsbildern:

„Auch wenn es sich von selbst verstehen sollte, dass historische Aussagen sich ohne Sachforschung mit legitimem Anspruch auf Geltung nicht treffen lassen, bedeutet die Tatsache, dass Forschung das Mittel der Neukonzeption sein sollte, zugleich eine deutliche Absage an politisch vorformierte oder anderweitig an Gruppeninteressen orientierten ‚Erkenntnissen‘.“ (ebd.).

Zur Frage, ob Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten mit der Gefahr der Indoktrination einhergeht, gibt es jedoch durchaus konträre Auffassungen. Gaede (Anhang 1.2.2) hält diesen Einwand gegen Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten für falsch. Er verweist darauf, dass durch Berücksichtigung menschenrechtlicher Werte Vielfalt und Multiperspektivität freigesetzt werden. So würde keinesfalls eine bestimmte Perspektive oder gar politische Haltung vorgegeben, sondern eine Wertebasis im Sinne eines Grundkonsenses angeboten, die in pluralistischen Gesellschaften für den gleichberechtigten Meinungsaustausch erforderlich ist:

„Das heißt der Bezug auf die Menschenrechte erlaubt es Antifaschisten, Buddhisten, Atheisten und anderen hier auf dieser Basis mit Respekt sich wechselseitig erst mal zuzuhören und dann auch möglicherweise zu kooperieren. Man muss nicht, man kann aber, weil von vornherein klar gesetzt ist, es geht nicht darum, eine bestimmte Linie auszudrücken [...].“ (Gaede im Interview: Anhang 1.2.2).

Was Gaede hier beschreibt, ist vergleichbar mit dem an Menschenrechtsaktivist_innen im internationalen Streit um universal gültige Prinzipien gerichteten Vorwurf des Kulturrelativismus. Matthias Koenig (2005: 133) nimmt diese Kritik auf und weist sie mit dem Argument zurück, dass Menschenrechte bedeutungsoffen und für unterschiedliche Weltanschauungen und Religionen anschlussfähig sind: „Die Bedeutungs- und Begründungsoffenheit der Menschenrechte macht sie trotz ihrer europäischen Herkunft zu einem Medium interkultureller Verständigung, das auch die Werte anderer Kulturen berücksichtigt.“ Ähnlich spricht Michael Haspel über Vereinbarkeit vielfältiger Kulturen und einen moralischen Minimalkonsens, der erst durch Rechtsgültigkeit zum konkreten Kriterium internationaler Politik wird:

„Vielmehr liegt mit der International Bill of Human Rights und der Wiener Erklärung ein normativer Konsens im Bezugsrahmen der Weltgesellschaft vor, der an alle kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Traditionen prinzipiell anschlussfähig ist. Dazu trägt insbesondere bei, dass moralische Prinzipien in Form des Rechts kodifiziert wurden, ihre jeweiligen (moralischen) Begründungen allerdings

offen bleiben [...]. Sie sind Ausdruck eines minimalen geteilten Ethos in der Globalisierung und der normative Kern einer sich entwickelnden Rechtsordnung der Weltgesellschaft, die eine umfassende Gerechtigkeitskonzeption in die harte Münze des Rechts prägt.“ (Haspel 2010: 28).

2.2.3 Berufsbild Gedenkstättenpädagog_in

Das Anliegen einer menschenrechtlichen Erziehung in NS-Gedenkstätten lässt vermuten, welchen komplexen Ansprüchen eine Gedenkstättenpädagog_in täglich genügen muss. Aus Diskriminierungsverbot, Ergebnisoffenheit, Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot ergibt sich ein weitreichendes Spektrum an Anforderungen. Die Realisierung menschenrechtlicher Erziehung in NS-Gedenkstätten ist deshalb notwendigerweise an eine strukturierte und fachkundig angeleitete Reflexion pädagogischer Arbeit gebunden (vgl. Kaiser im Interview: Anhang 1.2.3; Gaede im Interview: Anhang 1.2.2; Lohrenscheit im Interview: Anhang 1.2.5).

Doch die Debatte um ethische Prinzipien in der Gedenkstättenpädagogik ist nicht neu. Eine ähnlichen Methodendiskussion, nämlich um Demokratieerziehung an NS-Gedenkorten, brachte das Berufsbild „Gedenkstättenpädagoge/ Gedenkstättenpädagogin“ (Thimm, Kößler, Ulrich 2010: 25 ff.) hervor. Zwar sind die Diskussionen nicht identisch, doch lassen sich Aspekte aus dem Berufsbild auf menschenrechtliche Erziehung in NS-Gedenkstätten übertragen. Bezogen auf insgesamt fünf unterschiedliche Bereiche werden Fähigkeiten beschrieben, die Mitarbeiter_innen der Gedenkstättenpädagogik entwickeln sollten: die Ebenen der ethischen, der themen- und ortsspezifischen, der politischen und der selbstreflexiven Dimension. Insbesondere Aspekte der beschriebenen ethischen, methodischen und selbstreflexiven Dimension sollten auch im Kontext einer menschenrechtlichen Erziehung in NS-Gedenkstätten reflektiert werden.

Ethische Dimension	Methodische Dimension – Vermittlung und Haltung	Selbstreflexive Dimension
"MpA [Mitarbeiter_in mit pädagogischen Auftrag, Anm. K.G.] orientieren ihr pädagogisches Handeln an den Werten des demokratischen Umgangs und der Achtung der Menschenrechte. Ihre Grundhaltung Besucherinnen und Besuchern gegenüber ist respektvoll und wertschätzend." "MpA reflektieren Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Querschnittsthematik ihrer Arbeit: bezogen auf sich selbst, die Teilnehmenden, den Vermittlungsort, die Vermittlungsinhalte sowie die Vermittlungsmedien." "MpA sind sich der Ziele ihrer Arbeit bewusst und reflektieren deren Chancen und Grenzen. Unangemessene Formen der Instrumentalisierung ihrer Tätigkeit sprechen sie als Problem an." (Thimm, Kößler, Ulrich 2010: 26)	"MpA verfügen über Grundkenntnisse im Bereich 'Demokratielernen', das ein Lernen über und für Demokratie sowie Lernen durch demokratische Verfahren ist." "MpA achten das Überwältigungsverbot. Sie vermeiden - soweit dies möglich ist - Situationen, die als überwältigend erlebt werden können. Sie versuchen, Gefühle nicht zu manipulieren, sondern kultivieren einen sensiblen und bewussten Umgang mit Empfindungen, die der Ort bzw. die Erzählungen über ihn auslösen kann." "MpA kennen das Überwältigungs- und Manipulationspotenzial von Sprache und gehen daher bewusst und sensibel mit Sprache um. Sie orientieren ihr Sprachniveau an den Teilnehmern." "MpA reflektieren die Tatsache, dass der Besuch z.B. einer Terror- und Mordstätte in der das Betrachten von Bildern, die Gewalt und Tötungen dokumentieren, existenziell verunsichernd und emotional verstörend wirken kann." (ebd.: 29)	"MpA reflektieren ihre Motivation, ihre Ziele, ihre Methoden und die Wirkung ihrer Arbeit und hinterfragen ihr pädagogisches Handeln möglichst auch im Austausch mit Kolleg(inn)en und Fachkräften." "MpA reflektieren ihre eigenen Geschichtsbezüge und Vorstellungen sowie deren Herkunft." "MpA überprüfen ihre stillschweigenden Annahmen und reflektieren ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen gegenüber Besucherinnen und Besuchern und deren Wertesysteme." (ebd.: 30)

Um den komplexen Anforderungen gerecht zu werden, fordern die Leiter_innen des Bundesmodellprojektes „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug“ Barbara Thimm, Susanne Ulrich und Gottfried Kößler (2010) in ihrer Publikation „Verunsichernde Orte“ mit Nachdruck, Multiplikator_innen und pädagogische

Mitarbeiter_innen an NS-Gedenkstätten mit Fortbildung und Beratung zu unterstützen. Sie weisen darauf hin, dass Gedenkstätten keine beliebigen Arbeitsorte seien (vgl. Thimm und Wetzel 2010: 182 f.): Die thematische Ausrichtung der pädagogischen Arbeit, die Bedeutung des Themas in Politik und Öffentlichkeit und die Individualität der Besucher_innen stellen die pädagogischen Mitarbeiter_innen vor täglich neue Herausforderungen. Aufgrund der ohnehin hohen Anforderungen, mit denen Gedenkstättenpädagog_innen konfrontiert sind, fordern Barbara Thimm und Helmut Wetzel die Institutionalisierung von Supervision:

„Der Spagat zwischen der fast täglichen Konfrontation mit einem ehemaligen Verbrechenort und den Anforderungen an professionelle Distanz sowie dem häufigen hohen Außen- und Eigenanspruch und der begrenzten Wirkung von Bildungsangeboten sei eigentlich nicht zu leisten.“ (ebd.: 182).

In vielen Bereichen der Pädagogik zählt eine solche fachliche Begleitung bereits zu den Qualitätsstandards, in den Gedenkstätten wird sie jedoch weiterhin als fremdartig wahrgenommen.

Neben Supervision wird auf eine spezielle Form der Teamberatung, die kollegiale Beratung, hingewiesen. Die kollegiale Beratung ist darauf ausgerichtet, in einem Team vorhandene Kompetenz zu nutzen, um sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam Handlungsstrategien zu erarbeiten. Durch kollegiale Beratung können Potenziale besser genutzt und somit das Gesamtergebnis weiterentwickelt werden, so Johannes Herwig-Lempp:

„Mit *kollegialer Beratung* ist eine wechselseitige Reflexion unter Kolleginnen und Kollegen gemeint, mit dem Ziel, Anregungen für die berufliche Praxis zu erhalten. *Kollegiale Beratung* [Hervorhebungen im Original] ist in der Regel freiwillig und findet auf gleichberechtigter Ebene statt.“ (Herwig-Lempp 2004: 8).

Ein Team ist eine wesentliche Ressource für eine Institution, denn eine Gruppe leistet verständlicherweise mehr als eine einzelne Person. Der Einzelne bringt individuelle Potenziale in die Gruppenleistung ein und trägt dadurch zum Erfolg bei. Ressourcen Einzelner kommen umso mehr zur Geltung, je unterstützender das Team ist: „Ein Team ist so stark wie seine Mitglieder – und je besser ein Team seine Mitglieder stärken kann, umso besser werden deren Beiträge zur Gesamtgestaltung des Teams sein.“ (ebd.: 11). Durch kollegiale Beratung wird eine Dynamik von Fortentwicklung, Ideenfindung und nicht zuletzt gegenseitiger Unterstützung freigesetzt. Insbesondere neuere pädagogische Überlegungen können im Kreis interessierter Kolleg_innen besprochen werden; durch

das gemeinsame Weiterentwickeln von Ideen, Erproben von Methoden und gegenseitige Feedback (beispielsweise als sogenannter „kritischer Freund“) könnten die Potenziale eines Teams noch stärker genutzt werden.

„Das meiste Unrecht beginnt im Kleinen – und da lässt es sich mit Mut und Zivilcourage noch bekämpfen.“
(Roman Herzog)

2.3 Inhaltlich-didaktische Ausrichtung einer Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten

Es bedarf keiner besonderen Hervorhebung: Eine alleinige Berücksichtigung der Prinzipien menschenrechtlicher Erziehung in der Bildung macht noch keine Menschenrechtsbildung als eigenständigen Bereich aus. Entscheidendes Charakteristikum bilden dabei eher inhaltliche Schwerpunkte. Und auch hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung werden in der Menschenrechtsbildung mehrere Bereiche definiert: Neben menschenrechtlicher Erziehung werden noch zwei weitere Formen unterschieden, nämlich implizite und explizite Menschenrechtsbildung. Wie lassen sich diese Bereiche voneinander abgrenzen?

2.3.1 Explizite Menschenrechtsbildung

Menschenrechte sind mehr als nur ein informelles Übereinkommen über gemeinsame Werte – sie sind rechtlich institutionalisiert und einklagbar. Der Begriff Menschenrechte hat eine relationale Bedeutung und umschreibt das Verhältnis zwischen Rechtsträger_in und Rechtsadressat_in, wie Koenig darlegt:

„Menschenrechte bezeichnen Freiheits- und Autonomieansprüche (Rechtsinhalt), welche Menschen (Rechtsträger) allein kraft ihres Menschseins gegenüber Herrschaftsinstanzen (Rechtsadressaten) mit Rekurs auf sanktionierende legale oder moralische Autoritäten erheben und durchsetzen können.“ (Koenig 2005: 12).

Aus diesem rechtlichen Verständnis werden die Ziele der expliziten Menschenrechtsbildung abgeleitet. Lothar Müller (2002: 7) beschreibt explizite Menschenrechtsbildung als „die pädagogische Behandlung der Menschenrechte unter explizitem Einbezug der von den Vereinten Nationen verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, ihren geschichtlichen Wurzeln sowie den in der Folgezeit daraus erwachsenen Konventionen, Pakten, Resolutionen und Empfehlungen.“ Die Forderung zur Aufklärung über explizite Menschenrechte ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte selbst verankert. In der Präambel heißt es, dass „durch Unterricht und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern“ sei.

Pädagogischen Erfolg von Menschenrechtsbildung macht Anja Mihr (2008: 33) an Menschenrechtsbewusstsein fest, das sich in konkretem Wissen über Menschenrechte und ihren internationalen Schutz widerspiegelt (vgl. Mihr 2008; Lenhart 2004; Lohrenscheit und Rosemann 2003). Dahingehend sieht Lenhart (2004: 9) die pädagogischen Ziele darin, „Menschen über ihre Rechte aufzuklären und dazu zu befähigen, diese einzufordern und Möglichkeiten ihrer Anwendung zu nutzen – für sich selbst und für andere.“ Ein ähnliches Verständnis über Ziele von Menschenrechtsbildung haben Claudia Lohrenscheit und Nils Rosemann (2003: 5). Ihrer Meinung nach zielt die Auseinandersetzung darauf ab, „handlungsorientierte Kenntnisse und das Verständnis über die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte angelegten Menschenrechte und deren Schutzsystem zu vermitteln.“

Explizite Menschenrechtsbildung gilt als ein eigenständiges Wirkungs- und Aufgabenfeld. Mit der von der UNO initiierten Dekade der Menschenrechtsbildung von 1995 bis 2004 wurde beabsichtigt, dass „jede Frau, jeder Mann und jedes Kind“ über Menschenrechte aufgeklärt und damit befähigt wird, sie für sich in Anspruch zu nehmen (vgl. Sommer et al. 2005). Im Jahr 2005 stellten Sommer et al. (2005) Ergebnisse einer Studie vor, die belegen, dass dieses hohe Ziel nicht erreicht wurde. Nach wie vor verfüge die deutsche Bevölkerung über wenig Wissen über Menschenrechte und ihren internationalen Schutz.¹⁸ Für die gravierenden Wissensdefizite macht Mihr (2008: 35) die falsche Interpretation von Menschenrechtspädagogik im deutschen Schul- und Bildungssystem verantwortlich. Mihr (ebd.) kritisiert, dass Menschenrechtsbildung hier eben nicht explizit, sondern allumfassend definiert würde – so verwendete man den Begriff „Menschenrechtsbildung“ synonym für sogenannte Bürgerliche Demokratieerziehung: „[D]ie Umsetzung des Weltprogrammes Menschenrechtsbildung scheitert in vielen Fällen weniger am politischen Willen oder an mangelnden Ressourcen als vielmehr daran, dass viele Staaten Menschenrechtsbildung mit politischer Bildung gleichsetzen.“ (ebd.). Mihr (ebd.) bezeichnet Demokratie- und Friedenserziehung als „ausschließliche“ Menschenrechtsprogramme, die Menschenrechte nicht in ihrer Unteilbarkeit, sondern allenfalls in Bezug auf einzelne Artikel erfassen. Ebenso bemängelt sie an Programmen der Demokratie- und Bürgerrechtserziehung, dass sie wichtige, Menschenrechte charakterisierende Aspekte unterschlagen:

¹⁸ Die Ergebnisse der Studie werde ich in Abschnitt in Kapitel III Abschnitt 2.4.1 „Menschenrechte und Identitätsbezug“ ausführlicher darstellen.

„Staatsbürgerkunde (citizenship education) oder Demokratieerziehung – alle diese Fächer haben den Beigeschmack von Bildungsprogrammen, die in einer bestimmten staatskonformen Weise erziehen wollen und es dabei unterlassen, die Menschenrechte als das zu behandeln, was sie sind: nämlich vorstaatlich und unabhängig von jeder Staatsbürgerschaft, dem Geschlecht, der Herkunft, der Ethnie oder politischen Ordnung.“ (Mihre 2008: 36).

Ausgehend von mangelndem Menschenrechtsbewusstsein in der Bevölkerung gibt Mihre (ebd.) zu bedenken, dass Menschenrechtsbildung das einzige und wichtigste Instrument sei, die Idee der Menschenrechte, der Allgemeinen Erklärung sowie internationale Menschenrechtsnormen und Standards zu verbreiten – dementsprechend sei die Menschenrechtsbildung explizit auszurichten und müsse sich ihr Alleinstellungsmerkmal erhalten. Mit dieser Position ist Mihre nicht allein: Auch Fritzsche warnt vor der „Blauäugigkeit“, Menschenrechte auf moralische Prinzipien zu reduzieren. Er begründet seine Haltung mit der historischen Entwicklung des Menschenrechtsschutzes, der letztlich eine Konsequenz aus Gewalt und Verbrechen ist:

„Menschenrechte sind notwendig und haben sich entwickelt, weil Menschen andere Menschen immer wieder und systematisch entwürdigen, entrechten, entmenschen, beschädigen und sind eine aufgeklärte Reaktion auf die Schattenseiten unseres Menschseins und seiner gewalttätigen gesellschaftlichen Erscheinungsform. Menschenrechte sind Schutzinstrumente, die Räume der Selbstbestimmung und der Nicht-Diskriminierung ermöglichen sollen. Deshalb ist es für die Menschenrechtsbildung auch so wichtig, nicht nur über die Ideale und den Werthintergrund der Menschenrechtsentwicklung zu berichten, sondern auch über die real existierenden nationalen wie internationalen Schutzmechanismen, die Menschenrechtsverletzungen zwar nicht überwinden, aber begrenzen können.“ (Fritzsche 2005: 70).

2.3.2 Implizite Menschenrechtsbildung

Aus Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Recht auf Bildung lassen sich weitere Ziele ableiten, die für die Wahrung von Menschenrechten erforderlich sind. Hier heißt es: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und rassischen und religiösen Gruppen führen.“ Bezugnehmend auf Grundwerte, könnte hieraus eine umfassendere Definition impliziter Menschenrechtsbildung mit dem Ziel einer menschenrechtlicher Kultur abgeleitet werden. Was beinhaltet implizite Menschenrechtsbildung? Müller (2002: 7 f.) bezeichnet implizite Menschenrechtsbildung als das Lernen über Menschenwürde und den Umgang mit ihr im alltäglichen Miteinander. Implizite Menschenrechtsbildung

verzichtet dabei auf die konkrete Thematisierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte oder andere Konventionen, Pakte und Resolutionen.

Inhalte impliziter und expliziter Menschenrechtsbildung können einander keinesfalls ersetzen, sondern sollten einander vielmehr ergänzen. Müller ist der Auffassung, dass explizite Menschenrechtsbildung allein keinesfalls ausreiche, um Menschenrechtsverletzungen dauerhaft zu verhindern. Bezugnehmend auf die historische Entwicklung der Institutionalisierung der Menschenrechte stellt er heraus:

„Es ist wohl auch eine Lehre der Geschichte, dass es neben politischen und rechtlichen Grundlagen einer stabilen gesellschaftlichen Wertebasis bedarf, um die Umsetzung zu garantieren. [...] Ohne ein wirklich stabiles Fundament gemeinsamer Werte in der Bevölkerung, ohne ein gesellschaftliches Bewusstsein ihrer Wichtigkeit sowie ohne die Bereitschaft, im Fall ihrer Bedrohung Einsatz zu zeigen, wird jedes kollektive Wertesystem früher oder später zerbrechen.“ (Müller 2002: 3).

Es gehe dabei um den ethischen Gehalt der Menschenrechte, so Müller (ebd.), um ihre Greif- und Spürbarkeit auf intersubjektiver – mithin eben nicht nur normativ-rechtlicher – Ebene. Menschenrechtskultur braucht menschenrechtlich denkende und handelnde Menschen. Vermitteln sollte Menschenrechtsbildung deshalb die Bedeutung von Menschenrechten für das tägliche Miteinander, ihre Gefährdung durch Ideologien der Ungleichwertigkeit und auch Handlungsmöglichkeiten. Des Weiteren legt Müller (ebd.: 4) nahe, gezielt menschenrechtliche Werte und gegenseitige Verantwortung im Bewusstsein der Menschen zu verankern, denn menschenrechtliche Kultur basiert nicht nur auf der Institutionalisierung von Rechten, sondern auch auf der aktiven Mitwirkung ihrer Bürgerschaft (ebd.). Folglich sollte sich Menschenrechtsbildung nicht nur auf normativ-rechtliche Inhalte beziehen, sondern im Sinne einer „Erziehung zur Mündigkeit“ die Entwicklung moralischer Kompetenzen wie Diskurs-, Konflikt- sowie kritische Handlungs- und Urteilsfähigkeit wie auch die Reflexion gesellschaftlicher Prozesse auf intersubjektiver Ebene berücksichtigen.

Vergleichbare Kritik am explizit normativ-rechtlichen Bezug von Menschenrechtsbildung äußert auch Albert Scherr. Er benennt verschiedene Gründe dafür, menschenrechtliches Lernen auch auf die Ebene alltäglichen Handelns zu beziehen:

„Das Problem menschenrechtlicher Bildung besteht nicht allein darin, die Inhalte und die Bedeutung der Menschenrechte verständlich zu machen sowie einen Prozess in Gang zu setzen, der zu Anerkennung der Menschenrechte als ethisch-moralische beziehungsweise rechtliche Grundlage führt. Darüber hinaus –

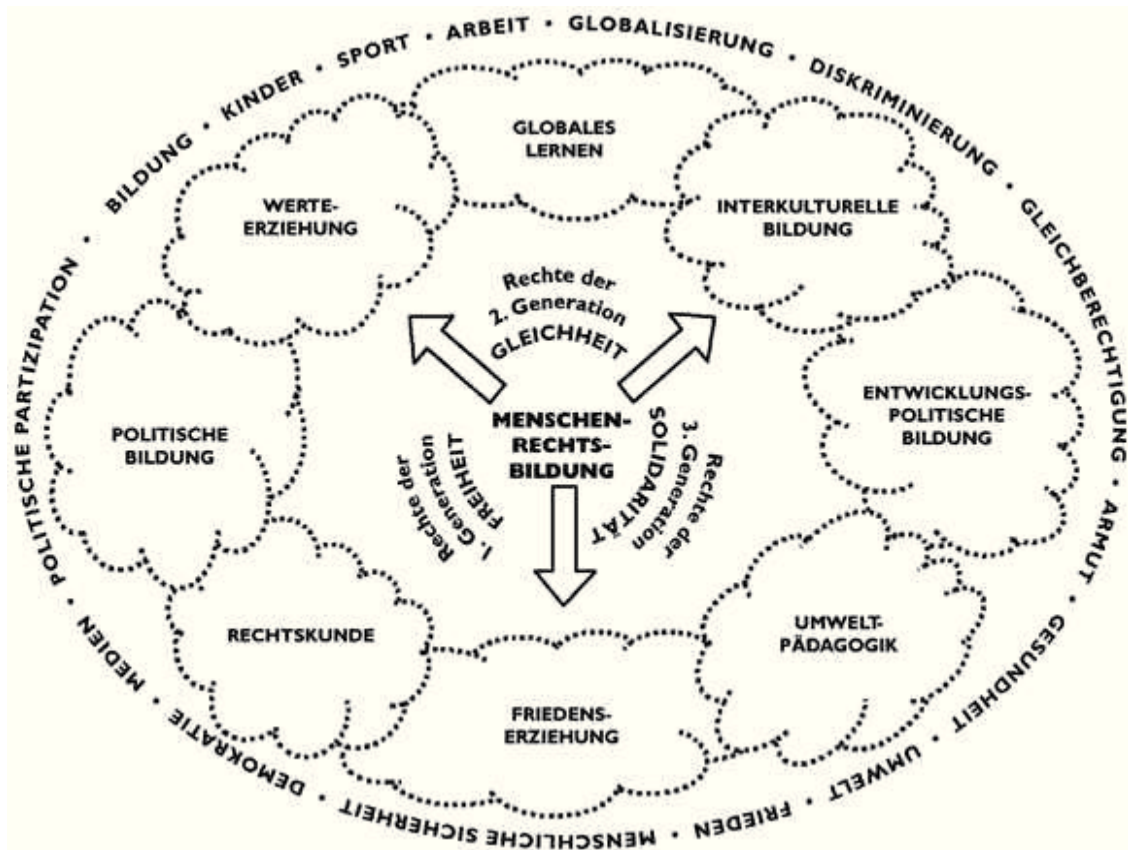
und dies stellt eine eigenständige Dimension dar – steht Menschenrechtsbildung vor der Aufgabe, sich mit Praktiken, Ideologien und Vorurteilen auseinander zu setzen, die mit ausgrenzenden und dehumanisierenden Gruppenkonstellationen einhergehen.“ (Scherr 2008: online).

Deshalb fordert Scherr eine lebensweltorientierte Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Problemen, die beim Individuum ansetzt. Er ist der Auffassung,

„dass Menschenrechtsbildung an ein moralisches Selbstverständnis ihrer Adressaten anknüpfen und als mäeutische Pädagogik darauf ausgerichtet sein kann, dieses durch menschenrechtliches, politisches, soziologisches und historisches Wissen von Urteils- und Kritikfähigkeit zu qualifizieren.“ (Scherr 2008: online).

Auch Scherr (2005: 142) stellt die philosophische Grundlage von Menschenrechten – die Menschenwürde – für eine umfassende Menschenrechtsbildung als entscheidend heraus. Dabei, so Scherr (ebd.), „ist die Idee der Menschenwürde an die Fähigkeit autonomer Individuen zu vernünftiger Selbstbestimmung gebunden.“ Menschenrechte werden somit als Ausdruck einer universalen Moral verstanden, die sich in Situationen des täglichen Miteinanders widerspiegelt.

Inhalte impliziter Menschenrechtsbildung werden also durch die angrenzende Werteerziehung globalen Lernens, interkultureller Bildung oder auch antirassistischer Bildungsarbeit beeinflusst. Im „Kompass“, dem vom Deutschen Institut für Menschenrechte herausgegebenen Handbuch für Menschenrechtsbildung, wird dieses wechselseitige Verhältnis mit der nachfolgenden Grafik visualisiert.



Quelle: Institut für Menschenrechte (2005: 27) Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.

Der Abbildung kann entnommen werden, dass die Menschenrechte viele Bereiche der Zivilgesellschaft tangieren. Dementsprechend wird im „Kompass“ angeraten, mit Menschenrechtsbildung ein breites Themenspektrum zu erfassen und einen umfassenden Auseinandersetzungsprozess anzuregen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 25).

2.3.3 Methodische Überlegungen

Wie lassen sich implizite und explizite Menschenrechtsbildung in Gedenkstättenpädagogik einbinden? Wie sind Ansätze von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu bewerten? Im Folgenden sollen unterschiedliche Methoden dargelegt werden, die für die pädagogische Umsetzung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten von Bedeutung sind: 2.3.3.1. erörtert den thematischen Längsschnitt, 2.3.3.2. behandelt den Vergleich und 2.3.3.3. geht auf den Perspektivwechsel ein.

2.3.3.1 Zum thematischen Längsschnitt

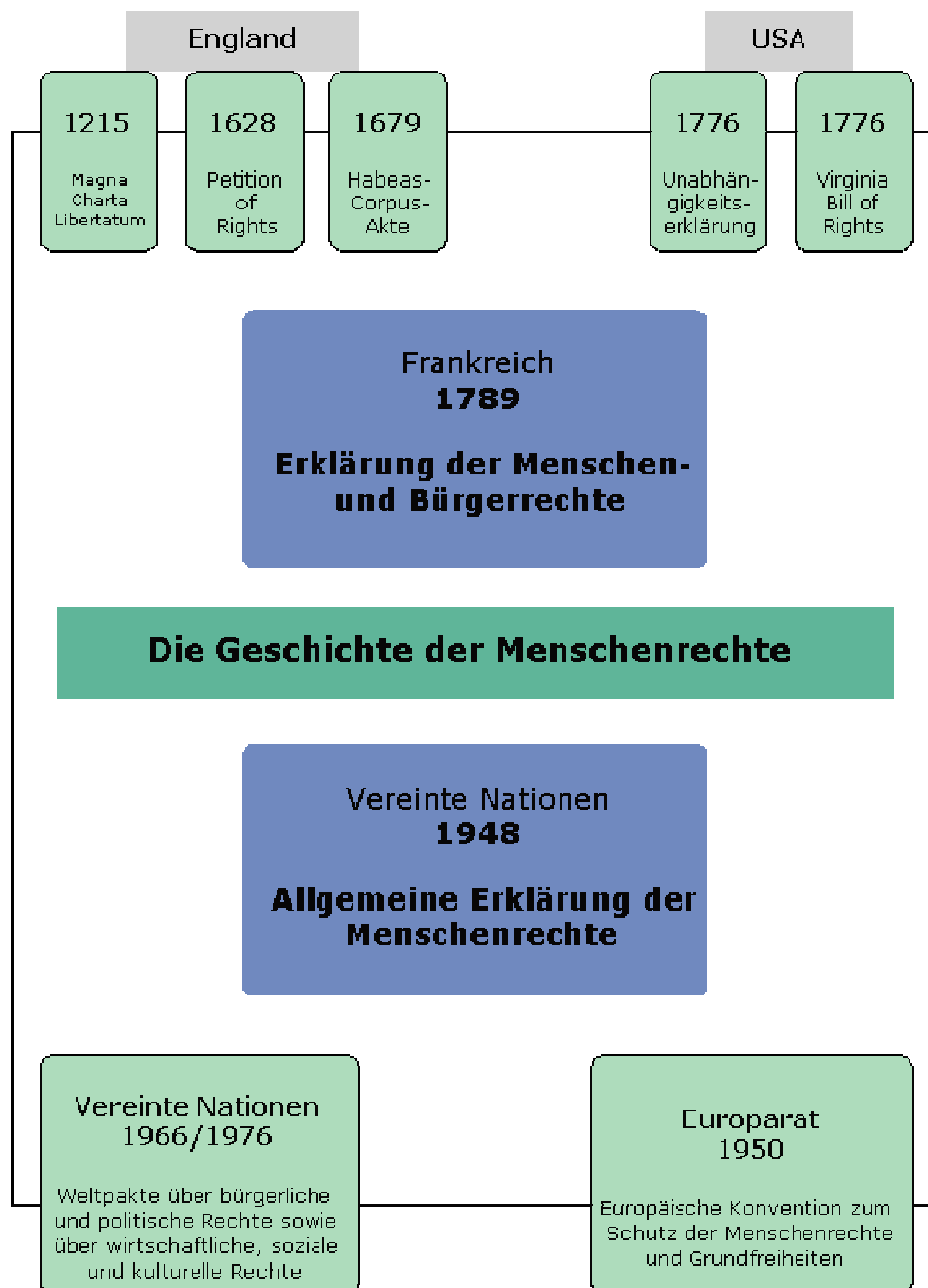
2.3.3.1.1. Ein unvollendeter Prozess – Menschenrechte in ihrer historischen Entwicklung hinterfragen

Menschenrechte sind Ergebnis eines historischen Lernprozesses (vgl. Wolgast 2009, Bielefeld 2007) und gelten sowohl als Ausdruck universaler Moral als auch als rechtlich-normativer Minimalkonsens. Sie prägen zumindest in westlichen Industrieländern das gesellschaftliche und kulturelle Leben und sind selbstverständlicher Bestandteil unseres Rechtsbewusstseins. Um die heute fast schon selbstverständliche Existenz von Menschenrechten nachzuvollziehen, ist es sinnvoll, sich mit ihrer historischen Entwicklung zu befassen. Dabei sind nach Koenig neben ideengeschichtlichen auch sozialgeschichtliche Entwicklungslinien von Relevanz:

„Klassische Vorstellungen von Menschenrechten, die von Philosophen wie Locke, Rousseau und Kant formuliert und systematisiert wurden, haben bis heute unser politisches Vokabular und mit ihm das Repertoire unserer politischen Handlungsmöglichkeiten geprägt. Gleichzeitig reflektieren sie strukturelle Veränderungen von Herrschaftsbeziehungen, in deren Folge Menschenrechte als Bürgerrechte institutionalisiert wurden. Die Vergewisserung über die geschichtlichen Wurzeln der Menschenrechte muss aber stets beides im Blick haben: Die ideen- und die sozialgeschichtliche Dimension. In beiden zeigt sich, dass Menschenrechte ein Ergebnis der revolutionären Durchbrüche zur europäischen Moderne sind.“ (Koenig 2005: 15).

In Auseinandersetzung mit der Geschichte der Menschenrechte wird zunächst auffallen, dass ihre Entwicklung nicht linear verlaufen ist. Vielmehr, so Axel Herrmann (2007: 10), entwickelten sie sich „aus dem Rückblick betrachtet [...] wie ein Mosaikbild, dessen Steine räumlich und zeitlich getrennt gesetzt werden können und – solange sie nicht zu einem Ganzen vereinigt sind – von begrenzter Wirkung sind.“ Geschichtslernen über Menschenrechte kann also nicht auf die Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen reduziert werden, sondern muss die Thematisierung unterschiedlicher historischer

Fallbeispiele, Rückschläge und Meilensteine gleichermaßen, beinhalten (vgl. von Borries 2012).



Quelle: http://www.dadalos.org/deutsch/Menschenrechte/Grundkurs_MR2/Materialien/schaub_2.htm

Dennoch sind die NS-Verbrechen bedeutsam für das historische Lernen über Menschenrechte, denn sie hatten nach 1945 weichenstellende Konsequenzen für die Entwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes. Zudem ließ sich die nationalsozialistische Weltanschauung „als Gegenentwurf zum liberalen Konzept der Menschenrechte“ (Wolgast 2009: 206) interpretieren. Die Ausmaße der begangenen

Verbrechen, die Verachtung und Aberkennung der Menschenrechte im Nationalsozialismus sind in ihrer Radikalität singulär in der Menschheitsgeschichte der „bisher radikalste Abbruch der Menschenrechtstradition in der neueren Geschichte“ (Schraepfer 1985: 33). Ernst Schraepfer ist der Ansicht:

„Als erklärter Gegner jeglicher Grundrechte und Verkünder einer natürlichen Ungleichheit der Rassen innerhalb der gesamten Menschheit proklamierten die nationalsozialistischen Fanatiker nicht nur eine unbeschränkte Allmacht, sondern sie nahmen für sich in Anspruch, ihre menschenfeindlichen politischen und gesellschaftlichen Ziele in die Tat umzusetzen. Die Folge war eine von der obersten NS-Führung veranlasste, systematisch organisierte Vernichtung derjenigen Menschengruppen, die als nicht daseinsberechtigt charakterisiert wurden. Dazu gehörten in erster Linie diejenigen Juden, die in dem ausgedehnten Machtbereich des Nationalsozialismus leben mussten. Die Vernichtungsstrategie – sie wurde Endlösung genannt – ließ sich nicht als Verzweiflungsaktion rechtfertigen, die durch eine kritische Lage an den Frontabschnitten ausgelöst worden war, sondern sie entsprang in erster Linie einer latenten Feindschaft gegenüber jeglichen Menschenrechten und einer zutiefst inhumanen Gesinnung.“ (ebd.).

Grundrechte wurden hierzulande erstmals in der 1919 verabschiedeten Weimarer Verfassung rechtlich-normativ verankert. Sie blieben dabei jedoch „seltsam ungeschützt“, so Fritzsche (2004: 34). Der Notartikel 48, der ursprünglich dem Kampf gegen rechte Republikfeinde galt, erwies sich nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten als eine Gefahr (vgl. ebd.: 34 f.). So nahm Hitler den Reichstagsbrand zum Anlass, um mittels des Artikels 48 wichtige Grundrechte außer Kraft zu setzen. Die sogenannte „Notverordnung zum Schutz von Staat und Volk“ ebnete schließlich den Weg zur totalen Entrechtung (vgl. ebd.). Dahingehend wurden die Freiheit der Person, die Unverletzlichkeit der Wohnung, das Brief- und Postgeheimnis, das Recht auf freie Meinungsäußerung inbegriffen der Pressefreiheit, das Vereinigungs- und Versammlungsrecht sowie die Eigentumsgarantie außer Kraft gesetzt (vgl. Wolgast 2009: 208). Das Gleichheitsprinzip, das in Artikel 109 der Weimarer Verfassung erfasst war, wurde nach und nach durch verschiedene Gesetzgebungen umgangen. Folge waren unter anderem die rechtliche Diskriminierung und Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung:

„Die antisemitische Gesetzgebung begann mit dem ‘Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums’ vom 7. April 1933, das die Entlassung jüdischer Beamter und Angestellter anordnete. Mit diesem Regierungsgesetz, das kraft Legitimation durch das Ermächtigungsgesetz erlassen wurde, war die Emanzipation der deutschen Juden, die 1869 ihren legislatorischen Abschluss gefunden hatte, rückgängig gemacht. Der sogenannte Arierparagraph wurde in kurzer Zeit auf alle Bereiche des öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens ausgedehnt und gewann mit dem Verbot von Heirat und

außerehelichem Verkehr im 'Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre' vom 15. September 1935 Auswirkung auf den unmittelbar privatpersonalen Bereich.“ (Wolgast 2009: 209).

Der Ablehnung des Gleichheitsprinzips wurde unmittelbar in einem Kommentar zum Reichsbürgergesetz Ausdruck verliehen, hier heißt es: „Die Lehren von Gleichheit aller Menschen und von der grundsätzlichen unbeschränkten Freiheit des Einzelnen gegenüber dem Staat setzt der Nationalsozialismus die harte, aber notwendige Erkenntnis von der naturgesetzten Ungleichheit und Verschiedenartigkeit der Menschen entgegen.“ (Kommentar zum Reichsbürgergesetz zitiert nach Wolgast 2009: 209). Aber nicht nur die jüdische Bevölkerung war von Ungleichbehandlung betroffen. All diejenigen, die der völkischen Ideologie der Nationalsozialisten nicht entsprachen – politisch Andersdenkende, Homosexuelle, sozial Unangepasste, Menschen mit Behinderung – wurden aus der sogenannten „Volksgemeinschaft“ entfernt. Der nationalsozialistischen Gesinnungsgemeinschaft nicht zugehörige Personen wurden nach und nach sämtliche Grund- und Menschenrechte vorenthalten beziehungsweise gänzlich aberkannt (vgl. Herrmann 2007: 15; Wolgast 2009: 209).

Unter dem Eindruck der Ausmaße der brutalen NS-Verbrechen ergaben sich nach 1945 Entwicklungen, die eine wichtige Stelle in der Entwicklung der Menschenrechte markieren. Bereits 1944 – während des Zweiten Weltkrieges – gründete sich die United Nation Organisation (UNO), die nach jahrelangen Verhandlungen 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verabschiedete. Schockiert vom Völkermord an den europäischen Juden lag das Interesse nun darin, eine gesellschaftliche Ordnung herzustellen, die ein zukünftiges Zusammenleben in Vielfalt ermöglicht. Erstmals in der Weltgeschichte wurden universale Menschenrechte verkündet:

„Die 'Allgemeine Erklärung der Menschenrechte' vom 10. Dezember 1948 trägt recht unterschiedliche Wesenszüge. Einerseits verzichtet man auf eine naturrechtliche Fundierung der Menschenrechte, erfolgte die Einigung auf einer sehr allgemeinen Basis, um möglichst viele Staaten die Zustimmung zu erleichtern, besaß die Erklärung keine völkerrechtliche Verbindlichkeit. Andererseits gewann sie an Bedeutung dadurch, dass man erstmals in einer so weitreichenden Erklärung liberale und soziale Rechte gleichberechtigt nebeneinander stellte, die Menschenrechte auf die Stufe universaler Geltung hob, und ein Ideal schuf, von dessen ethischem Appell sich so schnell kein Mitgliedsland der UNO befreien kann.“ (Herrmann 2007: 15 f.).

Dementsprechend sind diese Kodifizierungsbemühungen nach 1945 zentral in der Geschichte der Menschenrechte und grundlegend für unser heutiges

Menschenrechtsverständnis. Eine historisch-bewusste Menschenrechtsbildung kommt folglich ohne die Zeit zwischen 1933 bis 1945 und danach nicht aus.

Welche methodischen Überlegungen müssen getroffen werden, um eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Menschenrechte anzuregen? Wird im Geschichtsunterricht ein Thema, beispielsweise Menschenrechte, in seiner historischen Entwicklung von der Gegenwart in die Vergangenheit zurückverfolgt, kommt der sogenannte *thematische Längsschnitt* zur Anwendung. Der thematische Längsschnitt ist eine klassische Methode der Geschichtsdidaktik. Umso erstaunlicher ist es, dass er erst kürzlich in der Menschenrechtsbildung als relevant erkannt wurde, seither wird er jedoch als unerlässlich, ja sogar „organisch“ für die Menschenrechtsbildung herausgestellt (vgl. Lohrenscheid im Interview: Anhang 1.2.5). Bergmann (2008: 44 ff.) empfiehlt den historischen Längsschnitt als Methode, um die Inhalte in der Gegenwart zu verorten. Ein spezifisches Thema, beispielsweise die parlamentarische Demokratie oder die Menschenrechte, wird über seine Epochengrenzen hinweg zurückverfolgt. Hierfür schlägt er zwei unterschiedliche Vorgehensweisen vor: (1) Das Thema wird von der Gegenwart in die Vergangenheit zurückverfolgt. In diesem Zusammenhang wird ein Sachverhalt vorerst in seiner Relevanz für die Gegenwart diskutiert, um schließlich durch die Beschäftigung mit historischen Ursachen- und Entwicklungslinien ein Verständnis für seine gegenwärtige Existenz zu schaffen. So könnte mittels des thematischen Längsschnitts das Verstehen beispielsweise eines gesellschaftlichen Konflikts und gegenwärtiger Politik entscheidend gefördert werden. (2) Aber auch der entgegengesetzte chronologische Weg ist möglich, um einen Gegenwartsbezug herzustellen. Dabei wird die historische Entwicklung eines bestimmten Themas chronologisch über mehrere Epochen bis in die Gegenwart verfolgt (ebd.).

2.3.3.1.2 Menschenrechte und ihre historischen Orte

Zentral ist nun die Frage zu klären, was und wie an NS-Gedenkorten über Menschenrechte gelernt werden kann. Ist die Diskussion über eine historisch-bewusste Menschenrechtsbildung für die Gedenkstättenpädagogik anknüpfungsfähig? Wie werden Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik in der Praxis konzeptionell miteinander verschränkt?

Der thematische Längsschnitt wird bisher noch *nicht* in der Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten benannt. Dennoch gibt es in der Praxis einige Projektideen, die sein Anliegen aufgreifen:

Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“

Elemente des Längsschnitts greift das von der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) initiierte Förderprogramm „Menschen Rechte Bilden“ heraus. Ausgangspunkt des Programmes ist die Formulierung der Menschenrechtscharta als Antwort auf historisches Unrecht. So sollte eine historisch orientierte Menschenrechtsbildung das Ziel haben,

- darzulegen, inwiefern der internationale Menschenrechtsschutz eine Antwort auf konkrete Unrechtserfahrungen darstellt.
- aufzuzeigen, wie der heute existierende Menschenrechtsschutz auf konkretes Engagement von Menschenrechtsaktivist_innen und NGOs zurückgeht.
- klarzumachen, dass Menschenrechte auch in der Gegenwart gefährdet sind und es auch zukünftig Engagement und Mut braucht, um Menschenrechte dauerhaft zu erhalten (vgl. Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft 2009, Informationsbroschüre).

Im Rahmen des Fördermittelprogramms „Menschen Rechte Bilden“ initiierte das Deutsche Institut für Menschenrechte von 2010 bis 2011 die „Akademie Erinnerung und Menschenrechte“. Mit einer gezielten Qualifizierung von pädagogischen Akteur_innen sollte die pädagogische Praxis einer historisch orientierten Menschenrechtsbildung professionalisiert werden. Mit gutem Grund: Denn bei der Evaluation¹⁹ des Vorläuferprogramms der EVZ „Menschenrechte und Geschichte“ stellte sich heraus, dass es einen enormen Weiterbildungsbedarf hinsichtlich des internationalen Menschenrechtsschutzes und seiner historischen Entwicklung gibt. Mit Verweis auf die Evaluationsergebnisse bemängelt Lohrenscheit (Anhang 1.2.5) dementsprechend zu Recht die allgemeine und oberflächliche Bezugnahme auf den

¹⁹ Im Rahmen des von der EVZ initiierten Programmes „Geschichte und Menschenrechte“ wurden zwischen 2003 und 2006 circa 160 Projekte finanziert. In der Ausschreibung heißt es zu den Zielen des Programmes: „Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen und des Zweiten Weltkrieges sowie deren Vor- und Nachgeschichte sollen die Projekte Impulse für Menschenrechtserziehung und Völkerverständigung geben. Die Stiftung möchte das Interesse an der Geschichte der Nachbarvölker, anderer Opfergruppen und von Minderheiten fördern. Die Wahrnehmung der Geschichte der jeweils anderen und ihres Leids kann für die universelle Bedeutung der Menschenrechte sensibilisieren [...]. Die Projekte sollen zu Zivilcourage und politisch verantwortlichem Handeln motivieren. Sie sollen jene Kräfte stärken, die gegen Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, für den Schutz von Minderheiten und für die Wahrung der Menschenrechte eintreten. Sie sollen zu Toleranz, Respekt und selbstständigem kritischem Denken ermutigen.“ (Scherr und Hormel 2008: 7). Im Jahr 2006 beauftragte die EVZ Albert Scherr und Ulrike Hormel von der Universität Freiburg mit der Evaluation des Projektes. Die Ergebnisse wurden 2008 der Öffentlichkeit präsentiert.

Begriff Menschenrechte. Ausgehend davon sollte mit der Neuauflage des Förderprogrammes, nun mehr unter dem Titel „Menschen Rechte Bilden“, eine Akademie für die Qualifizierung von Akteur_innen der Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung angeboten werden. Ziel war es, die Teilnehmenden weiterzubilden, inhaltliche Schnittmengen auszuloten, Projektideen zu entwickeln und sich mit unterschiedlichen Trägern der historischen Bildung und Menschenrechtspädagogik zu vernetzen (vgl. Anhang 1.2.5: Lohrenscheit im Interview).

„Empört Euch!“ – Stéphane Hessel über zivilgesellschaftliches Engagement

Von den Entwicklungen im internationalen Menschenrechtsschutz nach 1945 ausgehend gibt es Überlegungen, Gedenkstätten als Lernorte für die Menschenrechte zur Diskussion zu stellen. So wird das Thema Menschenrechte in der Gedenkstätte Buchenwald ausgehend von der Biografie des Überlebenden Stéphane Hessel eingebunden. Hessel, Beteiligter am französischen Widerstand um Charles de Gaulle, wurde im Sommer 1944 verhaftet und ins KZ Buchenwald verschleppt. Durch einen Identitätstausch entkam er nur knapp der Exekution. Nach 1945 beteiligte er sich an der Erarbeitung der UN-Charta und war ein enger Vertrauter des französischen Diplomaten René Casin, der entscheidend Einfluss auf Inhalte und Struktur der Menschenrechtserklärung nahm.²⁰ Auch in jüngerer Zeit machte Hessel von sich reden. 2011 veröffentlichte er ein Plädoyer für mehr zivilgesellschaftliches Engagement. In seiner Schrift „Empört Euch“ fordert er zu einer wachsameren Beobachtung der Gegenwart und zu mehr Aufbegehren gegen Unrecht auf. Hessel ist Zeitzeuge in zweifacher Hinsicht: Zeuge des NS-Unrechts einerseits und Zeuge der historischen Prozesse einer politischen Neuordnung und der Etablierung universaler Menschenrechte nach 1945 andererseits. Seine Biografie verweist auf kritischen Ungehorsam, mitmenschliches Engagement und zahlreiche Eckdaten der neueren Geschichte.

So eindrucksvoll und bedeutsam Hessels Geschichte ist, der Bezug auf Biografien bedarf in der historisch-politischen Bildung immer auch besonderer Umsicht. Dabei ist kritisch zu bedenken, welche pädagogischen Intentionen mit der Einbindung der Biografie verfolgt werden. Von Zeitzeug_innen, insbesondere KZ-Überlebenden, kann

²⁰ Einen umfassenden Überblick über das Leben von Stéphan Hessel gibt seine Autobiografie „Tanz mit dem Jahrhundert“, erschienen 2000 im Piper-Verlag. Weiterhin ist in der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Buchenwald biografisches Material einsehbar, das hier für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen genutzt wird.

ein hohes Maß an persönlicher Identifikation ausgehen. Zeitzeug_innen wirken authentisch und ihre Befragung kann historisches Interesse fördern (vgl. Abram und Heyl 1996: 73). Hierin besteht aber auch die Gefahr: Denn werden Menschenrechte im Kontext von NS-Geschichte thematisiert, sie sogar als Konsequenz aus ihr abgeleitet, wird nicht nur eine historische Pfadabhängigkeit aufgezeigt, sondern auch eine klare Moral formuliert. Mit Blick auf die von KZ-Überlebenden ausgehende Authentizität sei an dieser Stelle zur Diskussion gestellt, ob es legitim ist, eine solche klare, moralische Botschaft biografisch zu transportieren. Zwar ist die Personifizierung in der Geschichtsdidaktik nicht ungewöhnlich, doch wird nachdrücklich für einen reflektierten Umgang mit ihr im Zusammenhang mit Werten und konträren Positionen plädiert. Um eine umfassende Geschichtsdarstellung zu garantieren, schlägt Bergmann die Multiperspektivität als notwendiges Prinzip vor:

„Die Lernenden werden weder durch eine personalisierende noch durch eine ausschließliche personifizierte Geschichtsdarstellung dazu befähigt, eine tragfähige eigenständige Rekonstruktion vergangenen menschlichen Handelns und Leidens unter gegebenen Sachumständen zu leisten. Die Möglichkeit wird erst durch eine multiperspektivische, an kontroversen Primärzeugnissen erfolgende Präsentation von Geschichte geschaffen, in der Momente der Personalisierung und Personifizierung in der Absicht aufgehoben sind, den Lernenden die kritische Auseinandersetzung auch mit ihnen fremden Interessen und Wertvorstellungen abzuverlangen.“ (Bergmann 1997: 299).

Zeitzeugenplädoyers bedürfen entsprechend einer reflektierenden Einbindung und der unbedingten Berücksichtigung der Prinzipien menschenrechtlicher Erziehung, das heißt der Ergebnisoffenheit, dem Überwältigungsverbot und des Kontroversitätsgebotes. Die Auseinandersetzung mit Zeitzeug_innen kann dann ein Beitrag zur Menschenrechtsbildung sein, wenn im offenen Gespräch subjektive Eindrücke geschildert und individuelle Handlungsspielräume für zivilgesellschaftliches Engagement aufgezeigt werden. Die Vermittlung einer bestimmten moralischen Haltung sollte dabei nicht das Ziel biografischen Lernens sein, insbesondere dann nicht, wenn die Auseinandersetzung mit emotionaler Identifikation verbunden sein kann, wie das in der Auseinandersetzung mit KZ-Schicksalen der Fall ist.

Polizei, Verwaltung und Justiz im Nationalsozialismus

In den Gedenkstätten Neuengamme und Haus der Wannsee-Konferenz werden berufsspezifische Ansätze verfolgt (vgl. Kaiser im Interview: Anhang 1.2.3; Pastoor und von Wrochem im Interview: Anhang 1.2.7). Gegenstand des thematischen Längsschnitts sind hier die historischen Hintergründe staatlicher Institutionen wie Polizei, Verwaltung, Justiz und Militär. Dabei werden die Mitwirkung der jeweiligen Institution an Unrechtshandlungen während des NS-Regimes thematisiert und der Vergleich zur heutigen behördlichen Praxis gezogen. Mitarbeiter_innen staatlicher Institutionen kommen alltäglich mit öffentlichem Recht in Berührung, das heißt die jeweils gültige Rechtsnorm ist Grundlage ihres institutionellen Handelns. Mit der Mitwirkung staatlicher Institutionen an den NS-Verbrechen wird folglich auch die spezifische Rechtslage thematisiert (vgl. Pastoor und von Wrochem im Interview: Anhang 1.2.7). Somit kommen ganz selbstverständlich Aspekte des beruflichen Alltags – sowohl historische als auch gegenwärtige – ins Blickfeld inhaltlicher Auseinandersetzungen. Gegenwärtiges und Vergangenes werden dabei stets verglichen und heute gültige Rechtsnormen im Kontrast zu gesetztem Recht in der Vergangenheit wahrgenommen. Die Lernenden hinterfragen Rechtsgültigkeit und Gerechtigkeit sowie eigene Verantwortung im Geiste von Humanität. Veränderung und Wandel von Rechtsnormen werden in ihrer historischen Entwicklung infolge historischer Ereignisse nachvollzogen und Sinn- und Ursachenzusammenhänge verdeutlicht (vgl. Pastoor und von Wrochem im Interview: Anhang 1.2.7:).

2.3.3.1.3 Der thematische Längsschnitt und Identität

Fraglich ist nun, welche Potenziale der thematische Längsschnitt zum Thema Menschenrechte für eine gegenwartsbezogene, identitätsnahe Auseinandersetzung mit NS-Geschichte hat. Der Längsschnitt, so Bergmann (2008: 62), setzt an der Gegenwärtigkeit von Geschichte – der Geschichtskultur – an: „Es gibt Vergangenheit, die Menschen in der Gegenwart reizt, sich mit ihr aus kognitiven, politischen, ästhetischen oder ökonomischen Gründen zu beschäftigen.“ In diesem Zusammenhang spricht er von den Errungenschaften der Zeit, die mittels eines thematischen Längsschnittes historisch hinterfragt und damit besser nachvollzogen werden können:

„Es gibt Vergangenheit, die sich in wesentlichen Errungenschaften zeigt, die unabhängig von sonst differenten politischen Ansichten als nicht hintergehbare, vielmehr bewahrenswerte Ergebnisse historischen Denkens und Handelns in der Gegenwart gelten – wie immer (noch) im Einzelfall gegen sie verstoßen wird, zum Beispiel Menschenrechte, Demokratie, rechtliche Gleichstellung von Frauen, soziale

Sicherheit – Sie ermöglichen die Erkenntnis einer Gegenwärtigkeit von Vergangenheit, die sich in hohen Gütern zeigt, die Anstrengungen zu ihrer Bewahrung, Verteidigung und Fortführung rechtfertigt.“ (Bergmann 2008: 62).

So wird mit historischem Lernen über die Menschenrechtsentwicklung nicht allein ihr Verstehen, sondern auch das Bewusstsein gefördert, für sie einzustehen und sich für ihre Durchsetzung zu engagieren. Diese Annahme wird von Albert Scherr und Ulrike Hormel (2008: 15 f.) bekräftigt. Auch sie gehen davon aus, dass das historische Hinterfragen von wahrnehmbaren, gesellschaftlichen Phänomenen zu einem besseren Verständnis der Gegenwart führen kann:

„Historische Betrachtungen können dazu beitragen, dass ein Verständnis der gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt wird, die für die Gewährleistung, Einschränkung oder Außerkraftsetzung von Menschenrechten bedeutsam waren und sind, etwa für die Bedeutung von Ideologien und Herrschaftstechniken.“ (Scherr und Hormel 2008: 15).

Geht man davon aus, dass Menschenrechte Wertevorstellungen und politisches Bewusstsein prägen (vgl. Reinhardt 2005: 363), ist anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte zur Entwicklung historischer Identität beiträgt. Der thematische Längsschnitt ermöglicht den Lernenden, einen Sachverhalt in seiner Dauer und Veränderung zu betrachten (vgl. ebd.). Sie lernen, dass heute existierende Gegebenheiten Ergebnis einer historischen Entwicklung sind und sich mit Blick auf Ursachenzusammenhänge erklären lassen (vgl. Bergmann 2008: 33). So werden Menschenrechte nicht mehr als selbstverständlich verstanden, sondern als Ergebnis eines langen Kampfes um ihre Akzeptanz, Universalität und Rechtsgültigkeit (Huhle 2007: 143 ff.; Bielefeld 2008: 27 ff.; Fritzsche 2004: 24 ff.). Der historische Längsschnitt bietet also die Möglichkeit, einen gegenwärtigen, mitunter persönlich bedeutsamen Sachverhalt in seiner Historizität zu erkennen. Es kann angenommen werden, dass er einem historisch bewussten Menschenrechtsverständnis förderlich ist – einem Menschenrechtsverständnis, das auf dem Wissen um die historische Bedeutung des rechtlich-normativen Schutzes der Menschenwürde und die Notwendigkeit eines beständigen Engagements für die Erhaltung universaler Menschenrechte beruht.

Dennoch bleibt dahingestellt, ob in NS-Gedenkstätten ein konkretes Lernen über Menschenrechte angeregt werden kann. Diesbezüglich gibt Gottfried Köbler²¹ (Anhang 1.2.4) zu bedenken, dass der Bezug zu Menschenrechten hier eine Überforderung

²¹ Gottfried Köbler ist Leiter der pädagogischen Abteilung des Fritz-Bauer-Instituts. Das Interview fand am 19.08.2010 in den Räumlichkeiten des Instituts in Frankfurt am Main statt.

darstellen könnte. Er zweifelt den pädagogischen Gehalt einer Thematisierung von Menschenrechten im Verhältnis „Individuum und Geschichte“ an. Denn Lernen über Menschenrechte würde in NS-Gedenkstätten über den *Umweg* der Geschichte stattfinden. Besser wäre es, so Köblers Auffassung, sie in einem unmittelbaren Lernprozess zu vermitteln (Köbler im Interview: Anhang 1.2.4).

Offen ist also, wie durch Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ein historisches Verständnis über Menschenrechte angeregt werden kann und ob Geschichte damit einhergehend als bedeutsam für die Gegenwart und die eigene Identität erkannt wird. Diese Fragen werden in Kapitel III dieser Arbeit anhand der Evaluationsergebnisse weiterdiskutiert.

2.3.3.2 Der Vergleich

2.3.3.2.1 Gedenkstätten = Kosmopolitische Orte?

„Will the world ever learn?“ – diese Frage richtete Elie Wiesel anlässlich seines gemeinsamen Besuchs mit Barack Obama in der Gedenkstätte Buchenwald an die Öffentlichkeit. Mit seinen Worten verweist er an einem Ort des Verbrechens auf Unrechtshandlungen und Genozide in jüngerer Vergangenheit. Sie könnten als Anerkennung der Opfer, gleichwohl jedoch auch als Worte hoffnungsvoller Kritik, gerichtet an nachkommende Generationen, gedeutet werden. Die Bezugnahme auf gegenwärtiges Unrecht an Orten der NS-Verbrechen ist ein Bestandteil der Diskussion über Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten. Daniel Levy und Natan Sznaider (2007: 22) sprechen in diesem Kontext von einer „Kosmopolitisierung“ des Holocausts (einschließlich seiner Gedenkort) und weisen damit auf die Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Welt hin. Je nach Standpunkt und Vorprägung des Betrachters wird die Verbrechensgeschichte auf der Ebene individueller Bezüge interpretiert:

„Der Holocaust wird sicher nicht zu einer ´totalen´ Referenzfigur, die für alle das gleiche beinhaltet [...]. Der ´Holocaust´ wird so zum Allgemeingut und erlaubt es Menschen, in den verschiedenen Ländern sich mit ihm auf unterschiedlichste Weise auseinanderzusetzen.“ (ebd.).

Ausgehend davon funktioniert der Holocaust als ein universaler Bezugspunkt für Gut und Böse beziehungsweise Richtig oder Falsch. Gegenwärtiges Unrecht wird mit dem Holocaust ins Verhältnis gesetzt und Vergleiche gezogen. Die nationalsozialistischen Verbrechen in den Blick nehmend, ergeben sich Forderungen nach einem

internationalen Schutz der Menschenrechte und eine an ihnen ausgerichtete Gegenwartspolitik:

„(Der Holocaust) ist zum moralischen Maßstab für die Unterscheidung von Gut und Böse, zu einem globalen Referenzpunkt der Erinnerung geworden. Der historisch spezifische Holocaust begründet eine zukunftsorientierte globalisierte Politik, auf deren Basis Menschenrechte allgemein eingeklagt werden können.“ (Sznajder 2002: online).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass es Diskussionen darüber gibt, ob Menschenrechtsbildung der „Königsweg der Erinnerungsarbeit“ (Lenhart 2006: 215) ist. Historische Orte, die an die nationalsozialistischen Verbrechen erinnern, sind so nicht nur Gedenkstätten, sondern Kristallisationspunkte für globales Unrecht beziehungsweise Unrechtsorte per se. Im Vergleich von Unrechtshandlungen, historischen und gegenwärtigen, würden die NS-Verbrechen als negativer Orientierungspunkt dienen, wie Lenhart zur Diskussion stellt:

„Ohne das mit dem Ortsnamen verbundene Menschheitsverbrechen durch historische Vergleiche zu relativieren, ist es doch als Fluchtpunkt gewählt worden, um die Menschheitsverbrechen vs. Menschenrechtswahrung an anderen geschichtlichen Ereignissen und Entwicklungen einzuschätzen.“ (ebd.: 215).

2.3.3.2.2 Vergleiche in der Gedenkstättenpädagogik

Fraglich bleibt jedoch, welchen Wert vergleichende Darstellungen für pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten haben? In der Gedenkstättenpädagogik wird dem Vergleich mit Vorbehalten begegnet. Kaiser (Anhang 1.2.3) äußert sich kritisch über vergleichende Geschichtsdarstellungen als Form von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten. Er führt dabei Praxisbeispiele der Holocaust Education an, die darauf abzielen, für vergleichbares gegenwärtiges Unrecht zu sensibilisieren und damit zur Mitwirkung an Petitionen oder zu Spenden zu aktivieren. Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen werden die Lernenden in die Pflicht genommen, sich aktiv gegen aktuelle Menschenrechtsverletzungen zu engagieren. Zwar ist die Zielsetzung generell lobenswert und das Engagement gegen aktuelles Unrecht in menschenrechtlichen Kulturen unverzichtbar, im Kontext historisch-politischer Bildung über die nationalsozialistischen Verbrechen könnte eine solche Praxis jedoch einer Instrumentalisierung von Tragik und dem Schicksal der Opfer, sogar einer emotionalen Überwältigung der Lernenden, gleich kommen. Kaiser gibt deshalb zu bedenken:

„Wenn der historische Ort, in diesem Fall die KZ-Gedenkstätte nur als Vorwand genommen wird, um über Guantanamo zu reden, dann finde ich das nicht mehr legitim. Über Guantanamo soll man ruhig reden und auch im kritischen Sinne, aber nicht den Gedenkstättenbesuch dazu funktionalisieren [...]. Es wäre bedenklich so eine unmittelbare Funktionalisierung der Auseinandersetzung mit der Geschichte zu Gunsten einer aktuellen politischen Agenda zu betreiben. Das kann leicht dazu führen, dass Geschichte sozusagen zugeschnitten wird, damit sie für die pädagogische Agenda passt.“ (Kaiser im Interview: Anhang 1.2.3).

Der Vergleich sei dann unangebracht, wenn er nicht der Auseinandersetzung mit Geschichte diene, sondern Geschichte nur ein beliebiger „Aufhänger“ für gegenwärtige Diskussionen sei und damit eine Abkehr von der historischen Verantwortung stattefinde, so Kaiser (ebd.). Eine ähnliche Meinung vertritt Daniel Gaede (Anhang 1.2.2). Auch er hält das dem Vergleich zugrundeliegende Motiv für ausschlaggebend für seine pädagogische Vertretbarkeit:

„In dem Moment, wo es eigentlich überhaupt nicht um die Betroffenen geht und die Totenzahlen dazu genutzt werden zu sagen: ‘Die Kommunisten waren das größere Übel im 20. Jahrhundert und eigentlich möchte ich lieber über die reden und nicht über mich, sprich über die deutsche Gesellschaft und ihrer Verantwortung.’ dann halte ich den Vergleich für illegitim.“ (Gaede im Interview: Anhang 1.2.2).

So gerechtfertigt diese Bedenken auch sein mögen, so birgt der Vergleich auch unschätzbare Potenziale für das Geschichtslernen. „Die Frage ist, wie man es macht und warum man es macht.“ stellt Kaiser (Anhang 1.2.3) heraus. So hält Gaede (Anhang 1.2.2) den Vergleich dann für angemessen, „wenn er versucht, auf eine eigene Situation aufmerksam zu machen und das Schicksal derer, über die man spricht, im Blick behält.“ Auch Ziesing (Anhang 1.2.8) spricht die vergleichende Darstellung von Unrechtserfahrungen in Auseinandersetzung mit NS-Unrecht an. Dabei würden historische mit gegenwärtigen Erfahrungen verglichen – mit Erfahrungen, die Jugendliche aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihres Äußeren oder auch ihrer Sprache machten. Sicherlich handele es sich dabei nicht um Erfahrungen, die dem Ausmaß einer KZ-Erfahrung gleichkommen, doch durchaus um ernst zu nehmendes erlebtes Unrecht (ebd.).

Ziesing (ebd.) ist zudem der Auffassung, dass ein solcher Vergleich Geschichtslernen konstruktiv beeinflussen kann, wenn damit eine Aktualisierung und Verortung des Geschichtslernens in der Gegenwart stattfindet: „Er [der Lernende] kann sozusagen über die historische Auseinandersetzung zu einer Einschätzung seiner Situation kommen und wie er damit umgehen kann.“ (ebd.). Ziesing bezieht sich dabei auf den Stellenwert des Vergleichs als bewährtes Mittel der Politik- und Geschichtsdidaktik:

„Der Vergleich ist klassisch und es wäre unsinnig, ihn nicht zu machen [...]. Es ist die Maxime der politischen Bildung, dass man vergleicht. Eine Leitidee ist dabei die Kontroversität, da sind ja sozusagen die Mittel des Vergleichs notwendig.“ (ebd.).

Über ähnliche Erfahrungen mit Besucher_innen der Topographie des Terrors berichtet Lutz (Anhang 1.2.6). Er beobachtete, „dass der Nationalsozialismus für Verfolgten Gruppen aus anderen Diktaturen ein Katalysator sein kann; wenn sie sich damit beschäftigen, beginnen sie plötzlich über eigene Verfolgungserfahrungen zu sprechen.“ (Lutz im Interview: Anhang 1.2.6). Ausgehend von der NS-Geschichte bringen die Besucher_innen eigene Deutungen und Erfahrungswerte in Diskussionen ein. Perspektivisch sieht Lutz im Vergleich Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Demokratieentwicklung nach Diktaturerfahrungen. So äußern internationale Gäste Interesse an den politischen Prozessen der gesellschaftlichen Neuordnung nach 1945 und der Aufarbeitung der NS-Geschichte in Deutschland. Es gibt Besucher_innen aus der internationalen Politik, die vom Umgang mit NS-Geschichte in Deutschland für die eigene Situation lernen möchten. Des Weiteren spricht er die Erkenntnisse der vergleichenden Genozidforschung an. Die Diskussion hier aufgestellter Entwicklungsstufen von Genoziden könnte langfristig gesehen zu stärkerer Sensibilität und damit zur Prävention von Unrecht führen (ebd.).

2.3.3.2.3 Der Vergleich in der Geschichtsdidaktik

Wie sind die genannten Überlegungen geschichtsdidaktisch zu bewerten? Welchen Wert hat der Vergleich für historisches Lernen? Generell ist der Vergleich in der politischen beziehungsweise historisch-politischen Bildung ein häufig eingesetztes Mittel. Er wird als „kognitive Operation“ (Riekenberg 2009: 194) methodisch eingebunden und dient damit der Förderung verstehenden und nachvollziehenden Lernens. Entscheidend sei dabei, so Peter Massing, die bewusste Gegenüberstellung zweier Sachverhalte und damit ihre Abgrenzung voneinander beziehungsweise das Erkennen ihrer Gemeinsamkeiten:

„Der Vergleich bildet das Kriterium bewertender Interpretationen [...] und über den Vergleich als Analogie, Ähnlichkeit oder Kontrast kann bisher Unbekanntes vom Bekannten her verständlich gemacht werden. Im Vergleich lassen sich das Besondere hervorheben oder durch Betonung der Differenzen Systematisierungen vornehmen [...].“ (Massing 2002: 202).

Massing (ebd.) ist der Auffassung, dass das inhaltliche Spektrum, von dem, was verglichen werden kann, sehr vielfältig ist und führt dabei beispielhaft den Systemvergleich, den Vergleich konträrer Argumentationen und unterschiedlicher

Problemlösungen an. Jedoch muss ein bestimmtes Vergleichskriterium vorgegeben sein. Das könnte ein charakteristisches Vergleichsmerkmal oder auch eine verwandte Struktur sein, denn: „[i]dentisches oder gänzlich Verschiedenes lässt sich nicht vergleichen, sondern nur Ähnliches.“ (ebd.). Auf derselben Linie schätzt Riekenberg die Vorzüge des Vergleiches ein. Ziel des Vergleiches wäre es, „über die Betrachtung eines Einzelfalles hinaus zu generalisierten Erkenntnissen zu gelangen oder aber die besonderen Merkmale eines der Vergleichsgegenstände präziser zu erfassen.“ (Riekenberg 2009: 194).

Dementsprechend verurteilt Annegret Ehmann (2010: online) die konstante Ablehnung vergleichender Darstellungen im Kontext der Gedenkstättenpädagogik und historisch-politischen Bildung über die NS-Verbrechen. Sie führt die vergleichende Genozidforschung als möglichen Anknüpfungspunkt für zukünftiges Lernen über den Holocaust an. Die vergleichende Genozidforschung ist hierzulande eine noch junge und umstrittene Disziplin, mit dem Hintergrund, dass der Vergleich des Holocaust mit anderen Genoziden gerade in Deutschland unter dem Verdacht der Leugnung oder auch Relativierung steht. Dieser Einwand gegen den Vergleich ist selbstverständlich ernst zu nehmen und die historisch-politische Bildung dementsprechend angehalten, verantwortungsvoll und sensibel mit vergleichender Darstellung umzugehen. Auffällig ist jedoch, dass aufgrund der hohen Sensibilität der Vergleich im Kontext der Holocaust Education erst gar nicht gewagt wird – wenn, dann nur, um das Dogma der Einzigartigkeit herauszustellen und zu untermauern (vgl. Ehmann 2010: online). Ehmann kritisiert diese Praxis mit Verweis auf die Herausbildung eines eigenständigen Urteils als Ziel historisch-politischer Bildung:

„In einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft dürfen in der historisch-politischen Bildung Interpretationen (einzigartig, präzedenzlos, unvergleichbar) und derlei Orientierungen nicht verortet werden, sondern sie sind in offenem Diskurs von mündigen Individuen auszuhandeln. Nur so kann bürgerschaftliches Engagement und politische Partizipation durch politische Bildung gefördert werden.“ (vgl. ebd.).

Ehmann fordert ein Überdenken dieser Scheu in der historisch-politischen Bildung. Auch sie ist der Auffassung, dass Vergleichen keinesfalls Gleichsetzung bedeute, sondern mit einer inhaltlichen Ausdifferenzierung einhergehen könnte: „Es geht um das Erkennen von Kontinuität und Diskontinuität, von Ähnlichkeiten, Unterschieden und Spezifika, vor allem jedoch um historisch-politisches Orientierungswissen für die Gegenwart.“ (ebd.). Zudem ließen sich im Vergleich von Unrechtshandlungen

charakteristische gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen herausarbeiten, deren Kenntnis für die Prävention zukünftiger Gewalt durchaus sinnvoll sei. Eine vergleichende Auseinandersetzung könnte insbesondere für das Nachvollziehen der Entstehung von Genoziden aufschlussreich sein: „Genozide brechen nicht plötzlich aus wie Naturkatastrophen. Ihnen gehen stets längere Prozesse staatlicher Willkürmaßnahmen voraus: Diskriminierung, Entrechtung, Völkermord, Enteignung, Deportation, Massaker.“ (ebd.). Sie denkt dabei an die Entwicklung eines Frühwarnsystems, das erste Anzeichen identifiziere und damit dazu beitrage, einem Militärschlag durch politische Interventionen vorzubeugen (vgl. ebd.). Bestätigt werden Ehmanns Argumente von von Borries Ausführungen zu „Menschenrechte im Geschichtsunterricht“. Auch er sieht Potenziale darin, im Geschichtsunterricht vergleichend auf unterschiedliche Fälle von Völkermorden einzugehen und dabei ähnliche und unterschiedliche Strukturelemente aufzudecken:

„Im Kontext von Völkermord-Prävention kommt man um komparative Verfahren, um vergleichende Strukturanalysen schon logisch überhaupt nicht herum (und dabei werden dann – nicht nur nebenbei – auch gravierende Unterschiede aufgedeckt, wie es das selbstverständliche Ziel von Vergleichen ist). Die beiden Theorievarianten [...] ‘Singularität’ und ‘Strukturähnlichkeit’ schließen sich logisch nicht aus [...], sondern fordern sich gegenseitig als notwendige Ergänzung und produktiven Perspektivwechsel.“ (von Borries 2011: 291).

In diesem Zusammenhang spricht von Borries (2011: 288 ff.) nicht von Menschenrechtsbildung, sondern von „Anti-Genozid-Erziehung“ und untergliedert diesbezüglich nochmals in „Holocaust-Erziehung“ und „GULAG-Erziehung“. Doch verweist auch von Borries auf die Motivationen und davon ausgehend auf die Grenzen des Vergleichens im Geschichtsunterricht:

„Es kommt entscheidend auf die Motivation an: Wer den Vergleich nur vornimmt, um sich – oder seine (Ur-Großväter – defensiv-bagatellisierend zwischen den anderen Massenmördern zu verstecken oder zynisch die Üblichkeit und Unvermeidlichkeit von Völkermord festzustellen [...], der missbraucht den Theoriezusammenhang ‘Strukturvergleich’.“ (von Borries 2011: 291).

2.3.3.3 Der Perspektivwechsel

2.3.3.3.1 „Facing History and Ourselves“

Die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen wirft eine Reihe anthropologischer Fragen nach dem Handeln und dem Handlungsrahmen historischer Akteur_innen auf: Wie wird ein Mensch zum Täter? Welche Menschenbilder, Motive und Werthaltungen waren Ausgangspunkt der Unrechtshandlung? Wie konnten sie ihre Handlungen mit

ihrem Unrechtsbewusstsein vereinbaren? Wie und warum wurden Menschen zu Opfern? Warum haben viele Menschen tatenlos zugeschaut? Wie haben Menschen sich für die Rechte anderer eingesetzt? Welche Motive und Einstellungen veranlassen Menschen zu zivilen Hilfeleistungen? Welche Folgen hatte das Handeln beziehungsweise Nichthandeln von Tätern, Zuschauern und widerständigen Helfern für die Opfer? In Auseinandersetzung mit solchen Fragen wird der Lernende mit den Handlungsdilemmata im gesellschaftlichen Miteinander konfrontiert: Gehorsam oder Ungehorsam, Zuschauen und Mitmachen oder sich widersetzend Eintreten für die eigenen Werte und die Rechte anderer. Die damit einhergehende Beschäftigung mit Geschichte unter Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen beteiligter Akteur_innen binden ein wichtiges Prinzip der Geschichtsdidaktik ein: die sogenannte Multiperspektivität (vgl. Fritzsche 2005: 65 ff.; Schmidt 2006: 26).

Multiperspektivität gilt als grundlegendes Prinzip einer selbstbestimmten und reflektierten Geschichtsauseinandersetzung – nicht zuletzt deshalb ist sie essenziell für die Praxis der Gedenkstättenpädagogik (vgl. Popp 2001a: online). Multiperspektivität wurde im Jahr 1975 von Bergmann in den geschichtsdidaktischen Diskurs eingebracht und gilt seither als unverzichtbar für eine umfassende Geschichtsaufarbeitung, „bei [der] ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren.“ (Bergmann 1980a: 216). In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und Quellen erarbeitet sich der Lernende eine eigenständige Position zur Geschichte. Multiperspektivität ist ein notwendiges Strukturmerkmal des entdeckenden Lernens. Sie trägt, so Bergmann, im Wesentlichen zum Verstehen oder zumindest zur Annäherung an das historische Geschehen bei:

„Die Zeugnisse der Vergangenheit enthalten perspektivische Sichtweisen und Deutungen der historischen Realität, sind aber nicht diese Realität selber [...]. Die Rekonstruktion eines historischen Sachverhaltes erfolgt dadurch, dass die Zeugnisse in bestimmter Hinsicht befragt, ideologiekritisch analysiert, interpretiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden, um daraus eine für gegenwärtig lebende Menschen sinnvolle Geschichte [...] zu machen.“ (ebd.).

Beispielhaft für eine gute Einbindung des Prinzips der Multiperspektivität in das Geschichtslernen über den Nationalsozialismus ist das Programm „Konfrontationen“²², herausgegeben vom Fritz-Bauer-Institut. Kößler erklärt, dass in die im Programm angewandten thematischen Übungen zu Nationalsozialismus und Holocaust gezielt Alltagssituation, dargestellt aus unterschiedlichen Perspektiven historischer Handlungsakteur_innen, einbezogen werden:

„Der Zugang zum historischen Gegenstand geht nicht von der Vermittlung von Strukturen und staatlichen Handeln aus, sondern vom Individuum und seinen Alltagserfahrungen – das heißt in Bezug auf das Thema Holocaust den unterschiedlichen Alltagserfahrungen von Verfolgten, Tätern und der Volksgemeinschaft als Täterschaft.“ (Kößler im Interview: Anhang 1.2.4).

Kößler (ebd.) sieht das Potenzial des Perspektivwechsels für das Geschichtslernen über Nationalsozialismus und Holocaust im Erkennen von gesellschaftlichen Mechanismen und Ausgrenzungsprozessen darin, „zu lernen, wie der Prozess von ‘Marking’, zu Ausschluss, zu Diskriminierung, zu Verfolgung und dann zu Mord funktioniert hat – das heißt die Eskalation der Menschenrechtsverletzungen, aber auf der Ebene des alltäglichen Handelns.“

2.3.3.3.2 Der Perspektivwechsel in der Gedenkstättenpädagogik

Die Analyse der Praxis zeigt, dass die methodische Einbindung des Perspektivwechsels ein grundlegender Wesenszug von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ist – zumindest dann, wenn man implizite Menschenrechtsbildung in die Diskussion einbezieht. Dies wird an nachfolgenden Beispielen deutlich:

²² Konfrontationen ist ein vom Fritz-Bauer-Institut entwickeltes Bausteinprogramm für die historisch-politische Bildung über Nationalsozialismus und Holocaust an Schulen und außerschulischen Einrichtungen. Konfrontationen besteht aus insgesamt sechs Programmheften zu unterschiedlichen Themen: Identität, Gruppe, Ausschluss, Ghetto, Deportation sowie Todesmärsche und Befreiung. Konfrontationen sticht durch seine inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen aus einer Vielzahl an Material über Nationalsozialismus und Holocaust deutlich hervor. Es bindet gezielt Perspektivwechsel ein, um damit eine identitätsnahe Geschichtsauseinandersetzung zu fördern: „Neben die Vermittlung von Kenntnissen tritt gleichberechtigt die Beschäftigung mit Verhaltensdispositionen und der Fähigkeit des Einzelnen, sich in moralischen Konfliktsituationen angemessen zu verhalten. Der pädagogische Prozess beginnt daher bei der Alltagserfahrung der Einzelnen in der Gegenwart. Die Geschichte des Holocaust und des Nationalsozialismus wird unter dem Gesichtspunkt vorgestellt, Entscheidungen im historischen Alltag, deren Komplexität und der Relevanz für heutiges Handeln zu reflektieren. Ziel ist die Erkenntnis, dass eigenes Alltagshandeln Einfluss auf die historischen Prozesse hat. Die methodische Vielfalt und die interdisziplinäre Konzeption des Projektes unterstützen das tragende Prinzip des Perspektivwechsels bei der Erschließung der historischen Erfahrung.“ (Informationen im Internet unter: www.fritz-bauer-institut.de/konfrontationen.html).

Gedenkstätten Neuengamme und Haus der Wannsee-Konferenz: Polizei, Verwaltung und Justiz im NS-Staat

Im Projekt „Menschenrechtsbildung für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen staatlicher Institutionen“ der Gedenkstätte Neuengamme wird der Perspektivwechsel zur Heranführung an institutionelles Handeln in staatlichen Institutionen genutzt. In Auseinandersetzung mit der Institutionengeschichte von Polizei, Verwaltung und Justiz soll die spezifische Beteiligung der Berufsgruppen an den NS- beziehungsweise KZ-Verbrechen herausgearbeitet werden. Von den Teilnehmer_innen assoziierte Gegenwartsprobleme hinsichtlich institutionellen Handelns sind dabei nicht nebensächlich, sondern werden als zentrale Inhalte in den Lernprozess eingebunden (vgl. Pastoor und von Wrochem im Interview: Anhang 1.2.7:). Grund- und Menschenrechte sollten heute handlungsleitend für Berufsgruppen staatlicher Institutionen sein, so von Wrochem und Pastoor (ebd.), denn Mitarbeiter_innen staatlicher Institutionen stehen täglich in der Verantwortung, gültige Rechtsnormen verantwortungsvoll anzuwenden und sind dadurch nicht selten mit moralischen Handlungsdilemmata konfrontiert. Sie sind gezwungen, sich an institutionalisierte Normen zu halten und müssen ihr Handeln letztlich aber als *mündige, selbstdenkende* Menschen vor den Betroffenen rechtfertigen. Von Wrochem bezeichnet institutionelles Handeln deshalb als generell prekär – unabhängig von den Zeitebenen Vergangenheit und Gegenwart:

„Es ist prekär in dem Sinne, dass man in Strukturen eingebunden ist, auch wenn man dies nicht möchte. Man muss bestimmte Handlungen vollziehen und sollte dabei immer darüber reflektieren, ob das jetzt Handlungen sind, die man vertreten kann oder ob das auch eine Handlung sein kann, die man nicht mehr vertreten kann.“ (von Wrochem im Interview: Anhang 1.2.7).

Lernen über die Geschichte des KZ Neuengamme soll so zu einem besseren Verständnis von Menschen- und Grundrechten als Basis individuell-institutioneller Handlungen führen. Interessant ist dabei die gezielte Einbindung beruflicher Identität. Sie ist Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte einerseits und die dem institutionellem Handeln zugrunde liegenden Menschenrechten andererseits (vgl. ebd.).

Gedenkstätte Hadamar: Euthanasie im NS-Staat

In der Gedenkstätte Hadamar ist der Perspektivwechsel im Diskurs über die hier im Nationalsozialismus begangenen Euthanasie-Verbrechen angelegt. Wie Gabriel (Anhang 1.2.1) herausstellt, ist die Auseinandersetzung mit der Historie der Euthanasie-Tötungsanstalt Hadamar zwangsläufig mit Gegenwarts- und

Menschenrechtsfragen verknüpft, denn sie würden sich mit der Spezifik und der Aktualität des Themas zwangsläufig stellen:

„Das Thema Euthanasie, Sterbehilfe, wie man mit Behinderten damals und heute umgeht, ist etwas, was immer im Raum steht und sozusagen eine Aktualität per se mit sich bringt und Grenzen überschreitend ist. Es ist dabei völlig egal, mit welchem kulturellen Hintergrund jemand in der Gruppe sitzt. Die Fragen stehen in jeder Kultur irgendwann an. Es ist dann die Frage, wie alt die Teilnehmenden sind, ob die das für sich schon als Problem erleben. Insofern glaube ich, ist diese [...] hier gar nicht so in eine Engführung zu geben, weil das Thema einfach an sich ein Menschenrechtsthema ist.“ (Gabriel im Interview: Anhang 1.2.1).

Auch in der Gedenkstätte Hadamar werden berufsspezifische Ansätze, insbesondere im Bereich der Pflege und Fürsorge, verfolgt. Und auch hier stellt sich über die Rückbindung des historischen Themas zum Berufsalltag ein handlungsorientierter Perspektivwechsel ein. Gabriel (ebd.) berichtet davon, dass die Teilnehmenden weitestgehend unaufgefordert individuelle Erfahrungswerte aus ihrem spezifischen Berufsalltag in die historische Auseinandersetzung mit Euthanasie im NS-Staat einbinden. Dabei ständen häufig gesellschaftliche Phänomene wie Rassismus beziehungsweise der Vergleich von Menschenbildern in der Vergangenheit und Gegenwart zur Diskussion.

Gedenkstätte Bergen-Belsen: Entrechtung als Lebenserfahrung

Unverschuldet Leid erfahren – die Perspektive der Opfer gibt nicht nur einen subjektiven, persönlichen Einblick in die Geschichte historischer Orte, sondern lässt das Ausmaß der Verbrechen auf der Ebene des persönlichen Erlebens spürbar werden. Die Auseinandersetzung mit der Perspektive derer, die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen wurden, zeigt, wie und warum Menschen ausgegrenzt wurden und welche persönlichen Konsequenzen Unrechtshandlungen nach sich zogen. Im Projekt „Entrechtung als Lebenserfahrung“, initiiert von der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten, wird Entrechtung beziehungsweise die Entrechtungserfahrung als Ausgangspunkt einer menschenrechtlich orientierten Diskussion eingebunden. Knotenpunkt von Geschichte und Gegenwart ist eine umfangreiche Sammlung von digitalen Zeitzeugenberichten, die der Öffentlichkeit in der Gedenkstätte Bergen-Belsen zugänglich gemacht wurde (vgl. Ziesing im Interview: Anhang 1.2.8). Das Projekt „Entrechtung als Lebenserfahrung“ widmet sich dabei nicht nur der historischen Entrechtung, sondern bezieht gezielt die Gegenwartserfahrungen der Adressat_innen in den Lernprozess ein: Ausgrenzung aufgrund von Herkunft, äußerer Erscheinung,

Sprache und Bildung. Ziesing (ebd.) geht davon aus, dass mit der gezielten Verknüpfung von gegenwartsbezogenen und historischen Themen ein zentrales Lernbedürfnis der Adressaten_innen bedient wird. So würde die gegenwärtige Situation von Jugendlichen vorerst als relevanter eingeschätzt als das historische Ereignis – sie läge wie eine „Folie“ über der Geschichtsauseinandersetzung. Mit der Verknüpfung von persönlich bedeutsamen Themen und Geschichte, so Ziesing (ebd.), könnte ein ganz individueller Lernprozess angestoßen werden: „Er [der Lernende] kann sozusagen über die historische Erfahrung zu einer Einschätzung seiner Situation kommen und darüber nachdenken, wie er damit umgehen kann.“ Auch Lohrenscheit (Anhang 1.2.5) räumt der Entrechtungserfahrung eine Relevanz im Kontext der Menschenrechtsbildung ein. So bildete das Thema „Artikulation von Unrechtserfahrungen“ in der von Lohrenscheit koordinierten Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“ einen wichtigen Schwerpunkt. Lohrenscheit (ebd.) verbindet mit der Bezogenheit von begangenem auf gegenwärtiges Unrecht jedoch nicht die Herstellung eines Subjektbezuges, wie Ziesing das intendiert. Im Sinne einer expliziten Menschenrechtsbildung verweist sie auf die Verantwortung der internationalen Staatengemeinschaft, im Falle von Verbrechen gegen die Menschlichkeit, trotz Anerkennung der Staatensouveränität, zu intervenieren.

Gedenkstätte Buchenwald und Erinnerungsort Topf & Söhne: Technik und Vernichtung – Arbeit und Verantwortung

In der Gedenkstätte Buchenwald wird mit dem Themen „Technik und Vernichtung“ beziehungsweise „Arbeit und Verantwortung“ in Auseinandersetzung mit der Erfurter Firma Topf & Söhne eine Problematik aufgegriffen, mit der ein Perspektivwechsel und damit eine kritische Reflexion der Gegenwart einhergehen kann. Hintergrund der Auseinandersetzung ist die Mittäterschaft der Firma an den nationalsozialistischen Verbrechen. Ab 1939 entwickelte, lieferte und wartete das Unternehmen „Topf & Söhne“ die Verbrennungsöfen unter anderem im KZ Buchenwald und stellte damit die technischen Mittel für eine schnelle Leichenbeseitigung bereit. Von „unschuldigen Öfen“, wie es später von Seiten der Geschäftsleitung hieß, konnte dabei nicht die Rede sein. Ein Vergleich normaler Verbrennungsöfen mit in Konzentrationslagern installierten Öfen zeigt deutlich die Rationalität, die hinter der Technik steht. Deutlich tritt hervor, dass es sich hier um Verbrennungstechnik zum Zwecke einer effizienten, massenhaften Leichenbeseitigung und *nicht* um Krematoriumsöfen im Sinne des Feuerbestattungsgesetzes handelte. Vorgaben der Pietät wurden missachtet, stattdessen standen technische Fragen der Effizienz für eine möglichst schnelle Leichenbeseitigung

im Vordergrund (vgl. Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2005). Davon ausgehend wird das Verhältnis von Technik und persönlicher Verantwortung diskutiert. Verantwortung kann als zentraler Begriff des Miteinanders verstanden werden und bezieht sich in diesem Sinne auf die Folgen individuellen Handelns und Nichthandelns (vgl. Düwell 2006: 521 ff.). Soziale Verantwortung ist gleichermaßen sowohl von gegenwärtiger und als auch von historischer Relevanz – diese Alltäglichkeit macht sie zum Gegenstand angeregter Diskussion historischer Sachverhalte. So werden in Auseinandersetzung mit der Mittäterschaft der Firma Topf & Söhne interessante Fragen nach ihren Handlungsmotiven und -spielräumen aufgeworfen. Im Austausch über „Technik und Vernichtung“ und „Arbeit und Verantwortung“ wird so eine Wertediskussion angestoßen, die die Folgen eines verantwortungslosen, unreflektierten Handelns eruiert und damit eine Sensibilisierung für mehr zivilgesellschaftliche Achtsamkeit nach sich ziehen könnte.

Kompass: „Monaden des Widerstandes“²³

An dieser Stelle sei zudem ein Beispiel erwähnt, das in NS-Gedenkstätten bisher noch nicht berücksichtigt wurde. Lohrenscheit (Anhang 1.2.5) spricht die Bedeutung der Helfer und Widerständler an. Sie nennt sie mit den Worten Walter Benjamins „Monaden des Widerstandes“ (ebd.). Die Widerstandshandlung würdigend, sieht Lohrenscheit einen wichtigen Beitrag zur Menschenrechtsbildung darin, eine Auseinandersetzung mit den Umständen und Motiven zivilcouragierten Handelns anzuregen. In der Menschenrechtsbildung kommt den Biografien von Personen, die sich für die Rechte anderer einsetzten, ein zentraler Stellenwert zu. Nach Fritzsche (2005: 67) gehören die Geschichten über Menschenrechtsaktivist_innen „zum attraktivsten, was die Menschenrechtsbildung bereit hält“. Sie waren es, die Menschenrechte erstritten und hart erkämpft haben: „Immer war der Mut gefordert, alte Regeln zu verletzen, sich Autoritäten zu widersetzen, um neue Rechte zu erstreiten. Stets gab es Ängste und Widerstände zu überwinden.“ (ebd.).

Im „Kompass“, Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, sind Hinweise für die Arbeit an Portraits von Menschenrechtsaktivist_innen enthalten – Menschen, die „sich alle dem Kampf für politische Freiheiten und Bürgerrechte verschrieben“ (Deutsches Institut für

²³ Lohrenscheit im Interview: Anhang 1.2.5 in Anlehnung an Walter Benjamin.

Menschenrechte 2005: 68). Darunter ist unter anderem auch die Biografie Sophie Scholls angeführt, die aufgrund ihrer Mitwirkung in der Widerstandgruppe „Weiße Rose“ 1943 bei einer Flugblattaktion verhaftet und kurze Zeit später zum Tode verurteilt und hingerichtet wurde (vgl. ebd.: 69 ff.). Ähnlich ihrer Biografie, die nicht unmittelbar in die Bildungsarbeit vieler NS-Gedenkstätten übernehmbar ist, könnten andere Beispiele gewählt werden, um Widerstand im Nationalsozialismus zu thematisieren.

2.3.3.3.3 Der Perspektivwechsel und Menschenrechtslernen

Die soeben vorgestellten Überlegungen aus den unterschiedlichen Gedenkstätten und Projekten offenbaren, dass der Perspektivwechsel sich mehr und mehr als dominantes Mittel für eine historisch-menschenrechtliche Annäherung an NS- beziehungsweise KZ-Geschichte zu etablieren scheint. Der Perspektivwechsel wird jedoch in der gedenkstättenpädagogischen Diskussion bisher nicht ausdrücklich als mögliche Schnittmenge mit Menschenrechtsbildung kommuniziert. Stattdessen findet eine parallele Diskussion statt, die in Abgrenzung zur Menschenrechtsbildung geführt wird (vgl. Welzer 2010, Welzer 2011, Knigge 2008, Knigge 2010, Krause-Vilmar 2007). So fordert Harald Welzer (2011: 3) im Sinne einer Modernisierung der Erinnerungs- und Geschichtskultur die Etablierung von „bürgergesellschaftlichen Lernorten neuen Typs“ (Welzer 2011: 7),²⁴ in denen „die Potenziale und Bedingungen menschlichen Handelns anschaulich, spannend und aktivierend erschlossen werden können.“ (ebd.). Welzer verweist dabei auf die zentrale Bedeutung der Beschäftigung mit Alltagshandlungen historischer Akteure:

„Die Darstellung der nationalsozialistischen Gesellschaft und des Holocausts sollte im zivilgesellschaftlichen Lernort neuen Typs stärker auf den sozialen Alltag der Ausgrenzungsgesellschaft

²⁴ Welzers Überlegungen ähneln der inhaltlichen und methodischen Konzeption des Museum of Tolerance des Simon Wiesenthal Centers (Los Angeles). Dabei handelt es sich um ein ortsungebundenes Museum. Zentrales Element des Museums sind zwei (inhaltliche) Flügel: eine Ausstellung zum Thema „Holocaust“, die neben der Entwicklung des Völkermordes insbesondere die Verantwortung und Handlungsspielräume der zuschauenden Bevölkerung einerseits und einzelner Rettergeschichten (beispielsweise am Beispiel von Miep Gies) andererseits herausstellt. Die Ausstellung über Holocaustgeschichte ist mit einer weiteren zum Thema Toleranz, die sich unter anderem den Themen Prejudices, Hate Speech, Hate Crime und ganz zentral Verantwortung, Engagement und Mut (beispielsweise in Verbindung mit der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, hier mit Verweis auf Martin Luther King, Rosa Parks oder auch César Chávez) verknüpft. In der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen, alltagsnahen Themen bezieht das MOT experimentelle, interaktive, mediale und dialogische Lernformen ein. Das MOT kann dieses Spektrum an Themen insbesondere deswegen abdecken, weil es ein künstlich geschaffener Ort ist, der auf keine konkrete Ortsgebundenheit besteht. So findet anders als in NS-Gedenkstätten hier eine reine themenbezogenen Pädagogik statt (vgl. im Internet: <http://www.museumoftolerance.com>).

konzentriert sein als auf das Grauen der Vernichtung. Am historischen Fall der nationalsozialistischen Ausgrenzungsgesellschaft kann darüber hinaus dargestellt werden, wie sich die normativen Perspektiven 'ganz normaler' Bürgerinnen und Bürger im Zeitverlauf so verändern können, dass gegenmenschliche Praktiken zunehmend als akzeptabel und alltäglich erscheinen.“ (Welzer 2011: 9).

Welzer (ebd.) fordert in diesem Zusammenhang unter anderem eine verstärkte Einbeziehung von Helfer- und Bystandergeschichten – historische Beispiele, die mit der thematischen Einbindung von Zivilcourage, Verantwortungsbewusstsein und Mitmenschlichkeit Möglichkeiten einer kritischen Selbstwahrnehmung oder auch (in Auseinandersetzung mit Zivilcourage) positiver Identifikation aufzeigen.²⁵

Zwar lassen sich Welzers Ideen nicht eins zu eins in die Gedenkstättenarbeit übernehmen, doch gibt es auch hier Überlegungen, die in Richtung zivilgesellschaftliche Bildung gehen. Übertragen auf die Pädagogik in der Gedenkstätte Breitenau hat Dietfrid Krause-Vilmar (2007: 6) Visionen von einer Geschichtsauseinandersetzung, die die alltägliche Leichtigkeit von Unrechtshandlungen thematisiert: „Wer sich dieser Geschichte stellt, der wird als moralisches Subjekt selbst in Frage gestellt.“ (ebd.). In der Diskussion über vergangenes Unrecht, so Krause-Vilmar (ebd.) könne somit auch eine kritische Reflexion moralischen Handelns in der Gegenwart angestoßen werden. Exemplarisch sei die Kollaboration von Ämtern und Schreibstuben mit dem KZ Breitenau und in diesem Zusammenhang das verantwortungslose, unmenschliche Handeln Mitwirkender: „Hier entsteht doch die Frage, ob unter bestimmten Umständen – wenn zum Beispiel Menschenrechte dadurch beeinträchtigt werden – ziviler Ungehorsam höher zu achten sei als ausführender Gehorsam.“ (ebd.). Die Auseinandersetzung mit dem Handeln in autoritären Systemen, dem Verhältnis von Macht und Gehorsam, Loyalität, Pflichterfüllung und Disziplin oder auch Mechanismen der Verschiebung von Verantwortung, so Krause-Vilmar (vgl. ebd.: 7), seien bedeutungsvolle Bestandteile eines reflektierten Umgangs mit Geschichte.

²⁵ Im Rahmen der Konzeption der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ sollte die Zivilcourage der umliegenden Bevölkerung einen inhaltlichen Schwerpunkt bilden. Aus der Recherche hierzu ergab sich jedoch, dass es nur wenige Beispiele ziviler Hilfeleistungen gab. Jens Schley schreibt über die wenigen dokumentierten Beispiele, dass zivilcouragierte Handlungen eine Ausnahme blieben: „Lediglich die ab 1942 erfolgende direkte Konfrontation der Weimarer Bürger mit den Häftlingen brachte die Einwohner der Stadt dazu, den Häftlingen durch kleine Gesten und Tauschgeschäfte zu helfen [...]. Über diese kleinen Hilfeleistungen ging das humanitäre Verantwortungsbewusstsein der Weimarer Bürger nicht hinaus. Widerstand im Sinne eines bewussten, organisierten, konspirativen und illegalen Kampfes gegen das Lager als Ausdruck eines Terrorsystems hat es in Weimar nicht gegeben. Mehrheitlich setzte die Bevölkerung ihren bereits vor 1933 begonnenen Rückzug in ein scheinbar unpolitisches Privatleben fort und schwieg.“ (Schley 1999: 111 f.).

So könnte „Facing History and Ourselves“²⁶ im wörtlichen Sinne auch als Leitbild für eine kritische Geschichtsauseinandersetzung in NS-Gedenkstätten dienen (Knigge 2010: 11 f., 2008: 157 ff.). In Anlehnung an Knigge bedeutet Negatives Gedenken in diesem Kontext „absichtliche Selbstbeunruhigung an der (eigenen) Geschichte“ (2008: 159). Dahingehend fordert Knigge (2010: 15) die Erschließung der Zivilgeschichte „durch die Aneignung und Bearbeitung historischer Erfahrungen und Handlungsfolgen.“ Er spricht von „zeitgebundenen Deckerinnerungen“, die auf ihren „latenten Gehalt“ beziehungsweise „auf lebensweltliche Erfahrungen und Anschlussmöglichkeiten in der Gegenwart“ (ebd.) hin zu hinterfragen sind:

„Nimmt man – um einen Gegenstandsbereich zu wählen – mit dem Nationalsozialismus verbundene Kernerfahrungen und Handlungsfolgen ernst, dann zeichnen sich beispielsweise als Arbeitsfelder einer solchen Zivilgeschichte folgende ab: Politische und soziokulturelle Formen der Stabilisierung beziehungsweise Destabilisierung der Grundsolidarität mit dem Menschen als Mensch; die gesellschaftliche Verursachung von Angst, deren Folgen und Überwindung; Würde, Selbstachtung und Partizipation; Strukturen und Dynamik sozialer und kultureller Exklusion und Inklusion; Vertrauen und Gewalt.“ (Knigge 2010: 15).

Die Frage, ob der Perspektivwechsel als effizientes Mittel eines gegenwartsbezogenen Geschichtslernens gelten kann, ist an dieser Stelle offen zu lassen. Denn bislang liegt kein empirischer Befund darüber vor, inwiefern die Konfrontation mit begangenen Menschheitsverbrechen eine positive Identifikation mit menschenrechtlichen Werten und eine kritische Reflexion unmoralischer Handlungsgewohnheiten nach sich ziehen.²⁷

²⁶ „Facing History and Ourselves“ ist ein US-amerikanisches Bildungsprogramm zur Förderung menschenrechtlicher Kultur. In den 1990er Jahre wurde in Anlehnung an „Facing History and Ourselves“ vom Fritz-Bauer-Institut das Programm „Konfrontationen“ entwickelt.

²⁷ In Kapitel III Abschnitt 2.4 dieser Arbeit zu „Handlungslernen und menschenrechtliche Kultur“ wird die Frage erneut aufgegriffen und auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse diskutiert.

3 Fazit

Was also ist Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten? Diese Frage lässt sich bislang *nicht* klar beantworten: Denn Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten gleicht derzeit noch einer Suchbewegung – einem Experimentierfeld. So wurden zwar in vielen Gedenkstätten Konzepte entwickelt, die im Feld der Menschenrechtsbildung verortet werden können, doch herrscht bisher noch große Unsicherheit, welche Inhalte und Methoden sich zukünftig in der Praxis durchsetzen werden. In keiner Gedenkstätte gibt es Konzepte, die auf der Basis jahrelanger Erfahrungen als Best-Practice Orientierung geben könnten. Hinzu kommt die äußerst vielfältige Auslegung und Interpretation von Menschenrechtsbildung: So wird Gedenkstättenarbeit von einigen Akteur_innen per se in eine umfassende Menschenrechtsbildung eingeordnet. Andere hingegen betonen die Unterschiede der beiden Bereiche. Ebenso werden innerhalb der Menschenrechtsbildung verschiedene inhaltliche Ausrichtungen voneinander abgegrenzt – dabei wird insbesondere von Diskutant_innen der Menschenrechtsbildung eine umfassende Definition als allgemeine Werteerziehung kritisiert und der rechtskundliche Charakter expliziter Menschenrechtsbildung herausgestellt.

Orientierung für eine inhaltliche und methodische Ausrichtung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten bietet Lothar Müllers (2002) dreigliedriges Modell. Müller unterteilt Menschenrechtsbildung in menschenrechtliche Erziehung, explizite und implizite Menschenrechtsbildung:

Ohne *Menschenrechtliche Erziehung* kommt die Gedenkstättenpädagogik zukünftig nicht aus, denn sie ist essenzieller Bestandteil jeder Bildung in menschenrechtlichen Kulturen. Menschenrechtliche Erziehung lehrt uns, Menschenrechte im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden ernst zu nehmen und umzusetzen. Aus ihr ergeben sich die Prinzipien der Teilnehmerorientierung, Antidiskriminierung und Ergebnisoffenheit sowie das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot. Zum Schutz der Menschenwürde sind sie als grundlegende Regeln bei der Konzeption gedenkstättenpädagogischer Programme zu berücksichtigen. Menschenrechtliche Erziehung allein ist jedoch nicht charakteristisch für Menschenrechtsbildung – entscheidender sind hier inhaltliche Schwerpunkte.

Inhaltlich unterteilt sich Menschenrechtsbildung in seine *implizite* und *explizite* Form. Beide Bereiche sind kaum trennscharf voneinander abzugrenzen. Hinsichtlich der

thematischen und methodischen Ausrichtung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten lassen sich der thematische Längsschnitt, der Vergleich und der Perspektivwechsel als mögliche Schnittstellen beider Bereiche benennen:

Der *thematische Längsschnitt* könnte inhaltlich eher der expliziten Menschenrechtsbildung zugeordnet werden. Er gilt mittlerweile in der Menschenrechtsbildung als effektives Mittel, um Menschenrechte historisch zu hinterfragen und damit ein historisch aufgeklärtes Menschenrechtsbewusstsein zu entwickeln. Dabei wird ein menschenrechtliches Thema – beispielsweise Meinungs- und Religionsfreiheit oder auch Vielfalt und Migration – von der Gegenwart ausgehend historisch zurückverfolgt. Gegenwärtige Errungenschaften und Gegebenheiten werden damit als veränderlich und historisch wahrgenommen und Menschenrechte als Resultat eines langen Kampfes um ihre Durchsetzung begriffen.

Auch *der Vergleich* wird im Kontext von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten als didaktisches Mittel diskutiert. Dabei sollte jedoch stets die Intention des Vergleiches kritisch überdacht werden: Ein Vergleich ist inakzeptabel, wenn er Opferkonkurrenz schürt oder begangene Verbrechen instrumentalisiert. Gelingende Vergleiche bergen ein erhebliches Potenzial für das Geschichtslernen – man könnte sogar behaupten, dass historisches Lernen ohne Vergleiche nicht auskommt. Denn Vergleichen bedeutet das Schließen von Bekanntem auf das Unbekannte und das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Unterschieden. Verglichen werden können zum einen Unrechts- und Handlungserfahrungen, zum anderen gewinnen hinsichtlich einer Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zunehmend die Erkenntnisse aus der vergleichenden Genozidforschung und Erfahrungen mit Demokratieentwicklungen nach Diktaturen an Bedeutung.

Der *Perspektivwechsel* ist inhaltlich fast ausschließlich der impliziten Menschenrechtsbildung zuzuordnen. Mit dem Perspektivwechsel findet eine Annäherung an Handlungen und Perspektiven historischer Akteur_innen statt, wobei die unterschiedlichen Rollen, die Menschen in Situationen des täglichen Miteinanders einnehmen, berücksichtigt werden. In Auseinandersetzung mit der Opfer-, Täter-, Zuschauer- und Helferperspektive werden Diskussionen provoziert, die sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart zu verorten sind und eine hohe Relevanz für das Zusammenleben in Zivilgesellschaften haben. So werden beispielsweise in Auseinandersetzung mit Täterschaft die Themen Menschenbilder, Gehorsamkeit und

Verantwortung eingebunden oder in Auseinandersetzung mit Bystandern die Themen Zivilcourage und Mitmenschlichkeit diskutiert.

Ein Aspekt tritt in der Diskussion um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten derzeit besonders stark hervor: Nachdrücklich wird sowohl von Menschenrechts- als auch von Gedenkstättenpädagog_innen gefordert, Menschenrechtsbildung auch in Gedenkstätten inhaltlich *explizit* auszurichten – das heißt Bezug zu nehmen auf konkrete Menschenrechte und ihre institutionelle Verankerung in den entsprechenden Deklarationen und Protokollen. Mit nachvollziehbaren Argumenten: Die Ergebnisse empirischer Untersuchung offenbaren erhebliche Wissenslücken über Menschenrechte und ihre institutionelle Verankerung. Und wichtige Programme der Menschenrechtsbildung, wie die UN-Dekade der Menschenrechtsbildung von 1995 bis 2004, gelten als gescheitert – gescheitert nicht am Willen der Beteiligten, sondern daran, dass explizite Menschenrechtsbildung als Demokratie- und Toleranzerziehung abgetan wird und die für Menschenrechtsbildung spezifischen Inhalte schlichtweg nicht thematisiert werden. Somit steht die Menschenrechtsbildung unter dem Druck, sich inhaltlich zu etablieren und explizites Wissen über universale Menschenrechte in der Bevölkerung besser zu verbreiten. Dementsprechend verortet sie sich mehr und mehr in Richtung einer rechtskundlichen Bildung.

Fraglich ist jedoch, ob die Definition hin zu einer (expliziten) rechtskundlichen Menschenrechtsbildung mit Gedenkstättenpädagogik verknüpft werden kann – oder ob es nicht sinnvoller wäre, die Definition im Sinne einer impliziten Menschenrechtsbildung eher breiter zu halten. Denn es ist hinreichend bekannt, dass in NS-Gedenkstätten eine ortsspezifische Pädagogik durchgeführt wird. Die Versuche, Gedenkstättenpädagogik inhaltlich ortsfremd auszurichten und im Sinne einer expliziten Menschenrechtsbildung gänzlich neu zu orientieren, werden somit zwangsläufig scheitern. Statt die althergebrachten Konzepte der Menschenrechtsbildung eins zu eins auf die Gedenkstätte zu übertragen, sollte eher versucht werden, sich neu zu verorten, spezifische (ortgebundene) Inhalte herauszuarbeiten und neue Methoden zu erproben. So kann Gedenkstättenpädagogik letztlich nur einen kleinen Beitrag zur Menschenrechtsbildung leisten beziehungsweise kann sie durch ihre spezifische Thematik ergänzen und bereichern.

Kapitel III

„Wie Menschenrechte zu Boden getreten wurden“ – Evaluation und Erprobung

Kann mit Formaten der Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten eine identitätsbezogene Auseinandersetzung mit Geschichte gefördert werden? In Kapitel I wurde das Verhältnis der nachwachsenden Generationen zur nationalsozialistischen Vergangenheit dargelegt. Kapitel II erörterte, welche Ideen und Überlegungen von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten existieren. Offen ist nun noch die Frage, welche Potenziale Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten für die Entwicklung historischer Identität birgt. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse einer Evaluation der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ dargelegt, die im Zeitraum von September bis November 2010 in der Gedenkstätte Buchenwald stattfand.

1 Forschungsdesign

1.1 Erkenntnisinteresse und Hypothese

Das Gedenken der Opfer nationalsozialistischer Verbrechen ist ein wichtiger Bestandteil der politischen Kultur in Deutschland (vgl. Cornelißen 2003: 548). Spürbar ist jedoch, dass sich das Verhältnis der nachwachsenden Generationen zur NS-Vergangenheit verändert. So nehmen Jugendliche heute die nationalsozialistischen Verbrechen als stark historisiert wahr (vgl. Leonhard 2002: 311). Insbesondere, wenn kein familienbiografischer Bezug hergestellt werden kann, gelingt es der schulischen und außerschulischen Bildung zunehmend weniger, eine persönlich bedeutsame Auseinandersetzung anzuregen. Eine mit fester Verankerung in Lehrplänen einhergehende, fächerübergreifende Thematisierung der NS-Zeit stößt damit auf Abwehrreaktionen und Desinteresse (vgl. von Borries 1999: 383; Abram und Heyl 1996: 62; Neirich 2000: 40 f.). Lebendiges Lernen über Geschichte braucht aber einen

Identitätsbezug. Gelingt es Bildung nicht, den Adressat_innen zu vermitteln, welche Bedeutung der Lerngegenstand für die Gegenwart hat und welche Verbindung zwischen dem Lerngegenstand und seiner Lebenswelt besteht, wird jegliche pädagogische Bemühung erfolglos sein (vgl. von Hentig 2007: 52; Bergmann 2008: 48).

Welche Möglichkeiten hat die Gedenkstättenpädagogik, dem entgegenzuwirken und identitätsbezogene Lernprozesse zu initiieren? Kann durch die Einbindung von Menschenrechtsbildung ein stärkerer Gegenwarts- und Identitätsbezug hergestellt werden? Ausgehend von diesen Fragen lautet die der Evaluation zugrunde liegende Hypothese: Wenn die Gedenkstättenpädagogik Aspekte der Menschenrechtsbildung in den Lernprozessen über NS- beziehungsweise KZ-Geschichte integriert, wird identitätsbezogenes Lernen gefördert.

1.2 Setting

1.2.1 Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte Buchenwald

Zunächst soll erörtert werden, welchen Stellenwert Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte Buchenwald hat: Daniel Gaede (Anhang 1.2.2), Leiter der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Buchenwald, stellt menschenrechtliche Werte als Grundlage der pädagogischen Arbeit vor Ort heraus. Moralisch-menschenrechtliche Prinzipien würden das pädagogische Handeln der Mitarbeiter_innen und damit auch das Gesamtprogramm der gedenkstättenpädagogischen Abteilung bestimmen. Dies führe zwangsläufig zur Teilnehmerorientierung: Denn, so Gaede, die Berücksichtigung menschenrechtlicher Werte gehe einher mit einer starken Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Besucher_innen. Ausgehend davon haben sich in der Vergangenheit mehrere inhaltliche und methodische Schwerpunkte entwickelt, die sich wie folgt in das oben skizzierte Modell von Menschenrechtsbildung einordnen lassen.¹

Menschenrechtliche Erziehung

Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug: Die Gedenkstätte Buchenwald beteiligte sich am Bundesmodellprojekt „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug“ (vgl. Thimm, Köbler, Ulrich 2010: 18). Leitziel des Projektes war es, sowohl durch die Weiterbildung der Gedenkstättenmitarbeiter_innen und

¹ Die hier aufgeführte Schwerpunktesetzung geht von der oben erörterten Definition von Menschenrechtsbildung aus und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern hebt einige Beispiele hervor, die ich für besonders erwähnenswert halte.

Multiplikator_innen als auch die Etablierung kollegialer Beratung ein umfassenderes Verständnis für pädagogische Prozesse zu entwickeln. Das Bundesmodellprojekt versteht sich *nicht* als Projekt der Menschenrechtsbildung im expliziten Sinne, sondern es entwickelte sich aus der Überlegung heraus, Demokratieerziehung und Gedenkstättenpädagogik zusammenzuführen. Es zielt also auf die Förderung demokratischer und damit im weiteren Sinne auch menschenrechtlicher Fähigkeiten pädagogischer Mitarbeiter_innen und darf deshalb hier nicht unerwähnt bleiben.

Geschlechterspezifik und Gedenkstättenpädagogik: Angestoßen von Pia Frohwein und Leonie Wagner wurden bereits 2002 geschlechterspezifische Aspekte der Gedenkstättenpädagogik in den Fokus kollegialen Austauschs und der empirischer Forschung genommen. Dabei ging es um geschlechterspezifische Lerngewohnheiten von Besucher_innen (Kommunikationsverhalten, Methodenpräferenzen, inhaltliche Interessen) einerseits und die Reflexion von geschlechterspezifischen Leitungsgewohnheiten (Leitungsverständnis, stereotypes Denken) andererseits. Ziel war es, für den Genderaspekt in der Gedenkstättenpädagogik zu sensibilisieren und damit eine emanzipatorische² Bildungspraxis zu fördern (Frohwein und Wagner 2004: online).

Implizite Menschenrechtsbildung

Technik und Verantwortung: Im Juni 2005 wurde die Wanderausstellung „Techniker der Endlösung. Topf & Söhne – Die Ofenbauer von Auschwitz“ erstmals der Öffentlichkeit präsentiert. Ergänzend zur Ausstellung entwickelte die Gedenkstätte Buchenwald ein spezifisches Tagesangebot, das die Beziehungen der Firma zum KZ Buchenwald thematisierte: „Der Projekttag wirft Fragen zum zivilen Umfeld des Massenverbrechens, nach ziviler Verantwortung, Mitwisserschaft und Mittäterschaft auf.“ (Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2010: online). Ziel war es, durch die Auseinandersetzung mit der Firma Topf & Söhne eine Wertediskussion anzustoßen, die gesellschaftliche und individuelle Verantwortung des Unternehmens zu hinterfragen und zu reflexivem Handeln im gegenwärtigen Miteinander anzuregen (vgl. ebd.). Im Januar 2011 eröffnete die Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora in Erfurt auf dem ehemaligen Firmengelände von Topf & Söhne einen Erinnerungsort.

² Das Wort Emanzipation beschreibt einen Prozess, der zu Mündigkeit, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung führt. Der Einzelne befreit sich durch Emanzipation aus der Fremdbestimmung, das heißt aus ungerechtfertigten Abhängigkeitsverhältnissen, Machtverhältnissen und Unaufgeklärtheit. Wird Emanzipation als Ziel pädagogischer Bemühungen herausgestellt, wird in den Erziehungswissenschaften von emanzipatorischer Bildung gesprochen (Schröder 2001: 84 f.).

Explizite Menschenrechtsbildung

Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“: In Kooperation mit der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) und dem Deutschen Institut für Menschenrechte beteiligte sich die Gedenkstätte Buchenwald an der Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“. Die Akademie richtete sich an Mitarbeiter_innen der Menschenrechts- und historisch-politischen Bildung. Sie war darauf ausgerichtet, Verbindungen beider Bereiche aufzuzeigen, zu diskutieren und die Teilnehmenden durch gezielte Information für die Entwicklung entsprechender Projektideen zu qualifizieren. Diesbezüglich bestand die Herausforderung der Gedenkstättenpädagogik darin, Kontakte mit Schulen und Bildungsträgern der politischen Bildung herzustellen und Anknüpfungspunkte für eine historisch-orientierte Menschenrechtsbildung zu schaffen.³

Zivilgesellschaftliches Engagement für Menschenrechte: Ausgangspunkt hierfür war das Engagement des Buchenwaldüberlebenden und Diplomaten Stéphane Hessel. Wie bereits erläutert, beteiligte sich Hessel nach dem Zweiten Weltkrieg an der Verfassung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die 1948 in Paris verabschiedet wurde. Der Bezug zu seiner Person eröffnet eine biografische Perspektive, nicht nur auf die Verbrechen Geschichte, sondern auch auf politische Prozesse nach 1945 und die historische Entwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes.⁴

1.2.2. Tagesveranstaltung „Menschenrechte“

Das Tagesprojekt „Menschenrechte“ wird der Öffentlichkeit seit Frühjahr 2009 angeboten.⁵ Der Projekttag wurde von mir im Zeitraum von November 2007 bis April 2008 erarbeitet. Während dieser Zeit existierte eine Arbeitsgruppe, bestehend aus interessierten Mitarbeiter_innen der gedenkstättenpädagogischen Abteilung. Der im Arbeitskreis stattfindende Austausch diente der Verortung von Gedenkstättenpädagogik im Feld der Menschenrechtsbildung sowie der Diskussion von Inhalten und Methoden.

³ Informationen über die Akademie „Erinnerung und Menschenrechte“ sind unter anderem im Internet zugänglich: <http://www.stiftung-evz.de/projekte/menschenrechte/menschen-rechte-bilden/internationale-akademie/> [letzter Zugriff am 07.05.2012].

⁴ Laut Joachim König und Pamela Castillo Feuchtmann (schriftliche Korrespondenz vom 23.02.2011) wurde diese Verknüpfung speziell in deutsch-polnisch-französischen Austauschprojekten umgesetzt. König und Castillo Feuchtmann, beide pädagogische Mitarbeiter_innen der Gedenkstätte Buchenwald, bieten den Themenschwerpunkt Menschenrechte hier insbesondere für Jugendgruppen aus Frankreich in der Phase des forschenden und entdeckenden Lernens in Kleingruppen an.

⁵ Die Broschüre zum Projekttag ist unter folgendem Link einsehbar: <http://www.buchenwald.de/downloads/Tagesangebote/Menschenrechte-low.pdf> [letzter Zugriff am 12.01.2011].

Ausgangspunkt der Entwicklung

Mit Beginn der Entwicklung des Projekttages im Jahr 2007 gab es keinerlei inhaltliche oder methodische Beispiele, die einem pädagogischen Konzept als Vorlage dienen konnten. Zur Klärung standen völlig neue Fragen auf unterschiedlichen Ebenen, die im Folgenden kurz dargelegt werden sollen.

Stellenwert von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten: Bisher war nicht geklärt, welchen Stellenwert Menschenrechtsbildung für die pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten hat. In Gedenkstätten findet bislang eine ausschließlich ortsgebundene Pädagogik statt, das heißt alle Inhalte sind unmittelbar an die Geschichte des Ortes anzubinden. Offen ist bisher, inwiefern die Auseinandersetzung mit ortsunabhängigen, übergreifenden Themen, beispielsweise eine allgemeine Thematisierung und umfassende Definition von Diskriminierung, Vorurteilen oder auch Rechtsextremismus, hier stattfinden kann. Es fehlt außerdem an einer generellen und grundlegenden Auseinandersetzung damit, welche pädagogischen Ziele Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten hat: Intendiert die Verknüpfung der beiden Bereiche die Förderung von Geschichtsbewusstsein, Menschenrechtsbewusstsein oder auch moralischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit?

Inhaltlich-didaktische Fragen: Offene Fragen ergaben sich ebenso aus der bislang ungeklärten inhaltlichen Ausrichtung von Menschenrechtsbildung allgemein. Darf eine Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ Sachverhalte impliziter Menschenrechtsbildung wie Verantwortung, Diskriminierung und Menschenbilder forcieren? Oder orientieren sich die Inhalte an Themen expliziter Menschenrechtsbildung, das heißt an konkreten Instrumenten des internationalen Menschenrechtsschutzes, wie der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und ihren 30 Artikeln? Chancen für eine gegenwartsbezogene Auseinandersetzung und Förderung historischen Lernens vermutete ich anfänglich eher im Spektrum impliziter Menschenrechtsbildung. Ebenso könnte die Einbindung von Dilemmata – das heißt die Auseinandersetzung mit Handlungssituationen, die den historischen Akteur mit sich widersprechenden Grundwerten konfrontiert – kontroverse Diskussionen über Verantwortung, Zivilcourage und Zugehörigkeitsverhalten provozieren, so meine Vermutung. Insbesondere die Einbindung von gegenwartsbezogenen Fragen stand in der Entwicklungsphase stark in der Kritik. So stellte sich bei einigen Analogieschlüssen und Vergleichen, die mit der Gegenüberstellung gegenwärtiger und historischer Sachverhalte einhergingen, berechtigt die Frage nach ihrer Angemessenheit. Ebenso

wurde im Kreis der Gedenkstättenpädagog_innen polarisierend darüber diskutiert, ob das Aufgreifen von Fragen impliziter Menschenrechtsbildung überhaupt als Menschenrechtsbildung bezeichnet werden könne. Verwiesen wird dabei auf die Definition expliziter Menschenrechtsbildung und die damit verbundenen Inhalte. Von der Definition expliziter Menschenrechtsbildung ausgehend, gab es Erwartungen nach einer stärkeren inhaltlichen Ausrichtung auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Klärung der Rechtsgrundlage institutionellen Handelns mit Blick auf die Weimarer Verfassung bis hin zur Skizzierung des Entrechtungsprozesses von Verfolgten anhand konkreter Artikel („Vom Name zur Nummer“).⁶

Bestimmen der Zielgruppe: Zu klären war zudem, wie eine thematische Ausrichtung auf Inhalte der Menschenrechtsbildung mit den Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der jugendlichen Zielgruppe zu vereinbaren ist. Ein pädagogisches Programm, das die Lernenden nicht anspricht, das heißt nicht identitätsbezogen ist, wird sich in der Praxis nicht bewähren. Das Abstimmen der Lerninhalte auf die Zielgruppe ist ein grundlegendes Erfordernis gedenkstättenpädagogischer Konzepte, wobei Fragen der Vor- und Nachbereitung ebenso zu berücksichtigen sind wie die thematischen Zugänge der Adressat_innen und die Möglichkeiten der inhaltlichen Anbindung an die Ortsgeschichte. Für die Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ kommt erschwerend hinzu, dass in den Schulen mit der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte nur selten menschenrechtliche Themen aufgegriffen werden und es einen generellen Entwicklungsbedarf hin zu einer umfassenden Menschenrechtsbildung gibt. Dementsprechend ist fraglich, ob die von der Gedenkstätte Buchenwald angebotene Tagesveranstaltung Menschenrechte in den Schulen inhaltlich anknüpfungsfähig und adressatenorientiert ist.

Fragen zur ethischen Vertretbarkeit: Menschenrechtsbildung wird in Gedenkstätten häufig mit Ablehnung begegnet. Unbeachtet der inhaltlichen und methodischen Zugänge werden vernichtende Argumentationen herangezogen: So ist Menschenrechtsbildung beispielsweise mancherorts der Kritik ausgesetzt, Opfer zu instrumentalisieren und durch die abschließende Formulierung von Schlussfolgerungen aus der Geschichte eine eigenständige Urteilsbildung vorwegzunehmen. Insbesondere

⁶ Siehe Kapitel II dieser Arbeit, Abschnitt zu expliziter Menschenrechtsbildung. Explizite Menschenrechtsbildung grenzt sich stark von impliziter Menschenrechtsbildung ab und bezeichnet sie auch nicht als solche, sondern als Zivilgesellschaftliche Bildung, Toleranzerziehung etc. Diese Abgrenzung fand auch in den Gedenkstätten statt: Hier wurde Menschenrechtsbildung explizit verortet und es wurden damit auch eher rechtskundliche Inhalte in den Focus genommen.

diese Kritik erwies sich als lähmend für die Entwicklung neuer Ideen. So waren mit der Erarbeitung des neuen Konzeptes menschenrechtsorientierter Gedenkstättenarbeit starke moralische Ambivalenzen verbunden, deren Widersprüchlichkeiten dem Projekt entgegenwirkten: Einerseits werden in der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte stets auch menschenrechtliche Werte fokussiert, andererseits läuft die Gedenkstättenpädagogik mit einer unreflektierten Thematisierung von Menschenrechten Gefahr, selbige durch Indoktrination und Überwältigung zu verletzen. Die Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten gleicht einer Gratwanderung zwischen positiven und negativen Effekten – es ist ein kompliziertes Unterfangen, das einiges an Vorbereitung und Auseinandersetzung mit dem Thema bedarf plus kritische Selbstreflexion von pädagogischer Seite.

Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ als Präkonzept

Wie bereits dargestellt, wird Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten erst seit relativ kurzer Zeit diskutiert. In keiner deutschen Gedenkstätte gibt es bisher Konzepte und Überlegungen, die auf der Basis jahrelanger Erfahrungen als Orientierung dienen könnten. In der vorliegenden Forschungsarbeit muss deshalb der Projekttag „Menschenrechte“ der Gedenkstätte Buchenwald als Präkonzept gelten. Das Präkonzept ist in diesem Zusammenhang als „gegenstandsbezogenes Vorverständnis“ (Breuer 2009: 117) für Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten zu verstehen.⁷ Es dient im Folgenden als Grundlage der (erziehungs-)wissenschaftlichen Reflexion, um Potenziale und Hemmnisse für identitätsbezogenes Lernen herauszuarbeiten. Vorannahmen und Irrtümer – wenn vorhanden – sollen Ausgangspunkt kritischen Hinterfragens und theoretischer Vertiefung sein. Auf der Basis von Evaluationsergebnissen können anschließend Korrekturen und Änderungen vorgenommen oder auch gänzlich neue Überlegungen in Erwägung gezogen werden.

⁷ Dieses Vorverständnis darf im Forschungsprozess nicht unreflektiert bleiben. Breuer (2009: 116 f.) verweist diesbezüglich auf einen generellen Einfluss der Subjektivität auf den Forschungsprozess. Er ist der Auffassung, dass die Behauptung, das wissenschaftliche Vorgehen sei durch Objektivität und wissenschaftliche Theorien geleitet, falsch sei: „Sie [Forscher_innen] sind oftmals nicht gewahr, dass ihr Wahrnehmen und Deuten von soziokulturellen Schemata, Stereotypen, Handlungen, von soziologisch bedingten Relevanzen und Werthaltungen, von persönlichen Appetenzen und Vorlieben, ebenso wie von Aversionen, Vermeidungsneigungen und Blindheiten mitbestimmt sind.“ (ebd.).

Verortung der Tagesveranstaltung in der Menschenrechtsbildung

Wie ist die Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ in das oben beschriebene Modell einzuordnen? Ohne dies von vornherein in der Konzeption bewusst intendiert zu haben, sind alle drei Formen der Menschenrechtsbildung in der Tagesveranstaltung enthalten.

Als grundlegend gilt für den Projekttag „Menschenrechte“ die Berücksichtigung von Aspekten menschenrechtlicher Erziehung. Dabei sollen Antidiskriminierung, das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot Anlass kritischer Selbstreflexion sein und sich in der Methodik und den Inhalten widerspiegeln. In der Informationsbroschüre über die Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ heißt es dazu: „Unterschiedliche Interessen und Zugangsvoraussetzungen wie Bildung, Herkunft und Erfahrungen werden in ganzheitlichen Lernformen berücksichtigt.“ (Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2009a: online). Grundlegend für die Teilnehmerorientierung sind das forschende und entdeckende Lernen, partizipative Interaktionsformen und eine gleichberechtigte und dialogische Seminarkultur. Die Berücksichtigung der Ebene der menschenrechtlichen Erziehung macht jedoch noch nicht das Spezifische der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ aus – entscheidender ist die inhaltliche Ausrichtung.

Der Ausgangspunkt der inhaltlichen Überlegungen für die Tagesveranstaltung weist in Richtung explizite Menschenrechtsbildung. Wie bereits erwähnt, war der Buchenwaldüberlebende Stéphane Hessel an internationalen Diskussionen über den zukünftigen Schutz universaler Menschenrechte unmittelbar beteiligt. Stéphane Hessel wirkte als Delegierter der französischen Regierung an der Verfassung der UN-Charta mit und war Zeuge der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung 1948 in Paris. Diese Verknüpfung von Entrechtungserfahrung und Mitwirkung an den Entwicklungen im internationalen Menschenrechtsschutz zum Anlass nehmend, wurde während der Tagesveranstaltung die Bedeutung der Menschenrechte im alltäglichen Miteinander thematisiert.

Einen weiteren Schwerpunkt der Tagesveranstaltung bildeten Inhalte impliziter Menschenrechtsbildung. So wurden mit der Berücksichtigung von Multiperspektivität

Themen forciert, die auf das Menschenbild der Täter, die Verantwortung Außenstehender oder auch die Mitmenschlichkeit Helfender verweisen.⁸

Ablauf der Tagesveranstaltung

Das Tagesprojekt „Menschenrechte“ richtet sich zunächst an Jugendgruppen, die im Rahmen von Schulexkursionen oder außerschulischen Projekten die Gedenkstätte Buchenwald besuchen. Bislang sind die Schwerpunkte der notwendigen Vor- und Nachbereitung des Projekttages nicht abschließend konkretisiert.⁹ Der Projekttag umfasst einen zeitlichen Rahmen von circa acht Stunden. Über die historische Annäherung an den Verbrechensort hinaus zielt er auf die Sensibilisierung für menschenrechtliche Werte und gesellschaftliche Probleme der Gegenwart, wie auch der Informationsbroschüre zur Tagesveranstaltung zu entnehmen ist:

„Aus der Betrachtung der Vergangenheit und der damit verbundenen Reflexion der Gegenwart soll die Entwicklung eines Problembewusstseins im Umgang mit den Menschenrechten gefördert werden [...]. Ziel ist es, gesellschaftliche Mechanismen der Ausgrenzung in der Lagergeschichte zu erkennen und damit für die Verletzung der Menschenrechte in der Gegenwart zu sensibilisieren.“ (Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2009a: online).

Der Projekttag „Menschenrechte“ vollzieht sich in drei Phasen: Einführungsphase, Phase der historischen Auseinandersetzung und Abschlussphase. In der *Einführungsphase* geht es vorerst darum, die Lernenden „da abzuholen, wo sie stehen“. Anfänglich war hierfür die Übung „Es lebe die Vielfalt!“¹⁰ vorgesehen. In der Übung diskutieren die Teilnehmenden ausgehend von der kulturellen Vielfalt innerhalb der Seminargruppe die Bedeutung menschenrechtlicher Werte für ein friedliches Zusammenleben wie auch mögliche Gefahren der Demokratie – in Form von politischem Extremismus und Intoleranz. Die Übung intendiert, ausgehend von gegenwärtigen Problemen, eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Verbrechen Geschichte zu schaffen. Da die Übung „Es lebe die Vielfalt!“ eine Zeitspanne von circa 1 bis 1 ½ Stunden beansprucht und sich thematisch nicht explizit

⁸ Um Dopplungen zu meiden, werden inhaltliche Aspekte an dieser Stelle nur knapp dargestellt. Ausführlicher sind die inhaltlichen Schwerpunkte der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ dargestellt in den Abschnitten „Handlungslernen für menschenrechtliche Kultur“, „Menschenrechte historisch, Menschenrechte moralisch“, „Wertklärung“ und „Vergleichend lernen“.

⁹ Außer Frage steht, dass eine Vor- und Nachbereitung eines Gedenkstättenbesuches im Wesentlichen zum Erfolg des Tages beiträgt (vgl. Ahlheim 2004:15). Entscheidend für die Vor- und Nachbereitung ist die Verortung der Gedenkstättenpädagogik im Feld der Menschenrechtsbildung. Es muss überlegt werden, ob und wie Themen aus der impliziten oder expliziten Menschenrechtsbildung fokussiert und entsprechende Schwerpunkte gesetzt werden können.

¹⁰ Die Methode ist angelehnt an die Übung „Identitätenmolekül“ aus dem Programm „Eine Welt der Vielfalt“ der Bertelsmann-Stiftung.

auf das Thema Menschenrechte bezieht (der Titel des Projektes jedoch explizit „Menschenrechte“ lautete), wurde sie bereits vor der Erprobung aus dem Programm gestrichen. Stattdessen begann die Tagesveranstaltung mit einer assoziativen Einführung zum Thema Menschenrechte, die auf die Klärung und Definition des Begriffes Menschenrechte zielte.

Die *Phase der historischen Auseinandersetzung* begann mit dem sogenannten „Assoziativen Einstieg mit Bildern“. Dabei nähern sich die Lernenden der Verbrechensgeschichte des KZ Buchenwald über historische Fotografien und Zeichnungen. Die Übung diente *nicht* der Wissensvermittlung – vordergründiges Ziel war es, anhand von Bildquellen über individuelle Geschichtsbilder ins Gespräch zu kommen, Vorwissen und Imaginationen über den Ort herauszuarbeiten und in die anschließende Auseinandersetzung mit Geschichte einzubeziehen. Die geäußerten Gedanken, Interessen und Assoziationen der Schüler_innen dienten der Strukturierung und Planung des anschließenden Geländerungangs. Die Bilder sind Ausgangspunkt für thematische Verknüpfungen, der Konkretisierung von Vorstellungen und der Gegenüberstellung von Vergangem und Gegenwärtigem.

Im Geländerungang, grundlegendes Element jeder Tagesveranstaltung, wurden Sichtbares aufgegriffen und historische Themen der KZ-Geschichte anhand baulicher Relikte rekonstruiert. Dabei kamen auch immer wieder Themen zur Sprache, die in der einleitenden Auseinandersetzung mit Menschenrechten diskutiert wurden: Die Schwerpunkte lagen auf der Auseinandersetzung mit Täterideologie, Verantwortung der im Umland lebenden Bevölkerung (ziviler Ungehorsam beziehungsweise Konformismus), Arbeit und Verantwortung, Widerstand im Lager sowie Gegenwärtigkeit und Zukunft von Gedenkkultur – alles Themen, die im Spektrum impliziter Menschenrechtsbildung zu verorten sind, wie nachträglich eingeräumt werden muss.¹¹ An die Geländebegehung schloss eine Phase forschenden Lernens beziehungsweise der inhaltlichen Recherche an. Für das forschende und entdeckende Lernen stellt die Gedenkstätte Buchenwald eine umfangreiche Sammlung historischer

¹¹ Es gibt einige wenige Fälle, in denen sich ausgehend von Erfahrungen der Lernenden ein expliziter Bezug im Sinne eines Vergleichs anbietet. Beispielsweise in der Auseinandersetzung mit der Praxis medizinischer Experimente kann, da Jugendlichen oft bekannt, die Praxis heutiger Experimente mit der im Nationalsozialismus kontrastiert werden und die Bedeutung des „Rechts auf körperliche Unversehrtheit“ herausgestellt werden.

Dokumente und Artefakte sowie eine Zusammenstellung von Themenblättern¹² für die Erkundung der historischen Ausstellung bereit. In den Räumlichkeiten der pädagogischen Abteilung haben die Schüler_innen zusätzlich die Möglichkeit, in der Literatur- und Materialsammlung selbstständig und individuell zu ausgewählten Orten und Themen zu recherchieren.

Am Ende des Tages, in der *Abschlussphase*, wird noch einmal das Verhältnis von Menschenrechten und Verbrechen Geschichte aufgegriffen. Die Diskussionsthemen werden in Abhängigkeit von den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer_innen gewählt – im besten Fall spiegelt die Abschlussdiskussion die individuellen Bezüge der Lernenden zur Verbrechen Geschichte wider. An Fragen nach der Bedeutung von Gedenkkultur für die Gegenwart kann beispielsweise die häufig gestellte Frage nach den Ursachen des Verbrechens oder auch eine Erörterung der heutigen Menschenrechtslage angeschlossen werden.

1.3 Untersuchungseinheiten

Die Evaluation umfasst insgesamt vier Erprobungsveranstaltungen. Die teilnehmenden Schüler_innen waren im Alter zwischen 15 und 16 Jahren (im Ausnahmefall auch älter) und besuchten dementsprechend die Klassenstufe 10 einer Realschule beziehungsweise eines Gymnasiums.

Gruppe 1: Eine Realschulklasse 10 aus einer Stadt in Thüringen. Der Gedenkstättenbesuch fand im Rahmen einer Projektwoche über den Nationalsozialismus statt. In den Tagen vor dem Gedenkstättenbesuch sprachen die Schüler_innen in Vorbereitung der Exkursion über die Themen „Jugend im Nationalsozialismus“ und „Erfurt im Nationalsozialismus“. Der Gedenkstättenbesuch fand auf ausdrücklichen Wunsch der Schüler_innen hin statt. Die an der Untersuchung teilnehmende Schule verfolgt ein reformpädagogisches Konzept, was sich auch in der kleinen Gruppenstärke von nur zwölf Personen äußerte. An der späteren Evaluation nahmen acht Personen teil.

¹² Das pädagogische Material kann auf der Homepage der Gedenkstätte Buchenwald kostenlos heruntergeladen werden. Es gibt dabei zwei unterschiedliche Leistungsniveaus – Die Arbeitsblätter für Haupt- und Realschüler beziehungsweise die Arbeitsblätter für die Projekttag. Arbeitsmaterialien, die auf der Basis menschenrechtsbezogener Bildung entwickelt worden sind, stehen der pädagogischen Arbeit bislang nicht zur Verfügung. Ausgenommen davon ist eine biografische Mappe über Stéphane Hessel.

Gruppe 2: Eine Realschulklasse 10 aus dem Raum Frankfurt am Main. Die Schüler_innen besuchten die Gedenkstätte Buchenwald im Rahmen des Gesellschaftskundeunterrichts. Zur Vorbereitung beschäftigten sie sich im Unterricht mit den Themen Antisemitismus und Menschenrechte. Ebenso thematisierte die Lehrerin vorab grundlegende Aspekte der NS-Geschichte. Die Schülerschaft war durch Heterogenität geprägt – circa 90 Prozent waren nichtdeutscher Herkunft. Die Gruppe kam aus einem eher sozial schwachen Umfeld. Ein erheblicher Anteil der Schüler_innen hatte Schwierigkeiten, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren. Erschwerend kam eine Gruppenstärke von 24 Personen hinzu, wodurch eine dialogische Auseinandersetzung nur schwer gelang. Auffällig war zudem eine falsche und festgefahrene Erwartungshaltung an die örtlichen Gegebenheiten und den Stand der Erhaltung historischer Relikte sowie eine auffällig ausgeprägte Faszination am Grauen. Der Besuch der Gedenkstätte Buchenwald fand auf Nachfrage der Schüler_innen hin statt, woraus die Lehrerin ein großes thematisches Interesse am Nationalsozialismus schloss. Insgesamt 18 von 24 Personen nahmen an der Evaluation teil.

Gruppe 3 und 4: Zwei Klassen 10 eines Gymnasiums einer Stadt in Thüringen. Der Besuch der Gedenkstätte Buchenwald, der obligatorisch in jedem Jahr von der Geschichtslehrerin initiiert wird, fand im Rahmen eines fächerübergreifenden Projektes namens „Jugend unterm Hakenkreuz“ statt. Da die Themen Nationalsozialismus und Holocaust zeitgleich jedoch nicht Bestandteile des Unterrichts waren, fand keine gezielte Vor- und Nachbereitung statt. Im Unterricht würde man „hin und wieder“ noch mal auf die Themen eingehen, so die Geschichtslehrerin der Schulklassen. Die spätere Befragung fand außerhalb der Schulzeit beziehungsweise nach Unterrichtsschluss statt. Dies hatte leider zur Folge, dass nur wenige der an den Veranstaltungen teilnehmenden Schüler_innen zu den Interviews präsent waren. Da anzunehmen ist, dass es sich dabei überwiegend um geschichtsinteressierte Schüler_innen handelte, können die Ergebnisse der Evaluation nicht stellvertretend für die Gesamtheit der Schülerschaft gelten. Insgesamt nahmen 50 Schüler_innen an der Erprobung teil, 14 davon befragte ich anschließend in drei Interviews. Beide Erprobungstage waren durch extreme Witterung geprägt – am Erprobungstag 1 wurde der Gelände Rundgang durch starken Regen eingeschränkt, am Erprobungstag 2 durch extreme Kälte und Schnee.

1.4 Datenerhebung

Altrichter und Posch (1998: 13) beschreiben Aktionsforschung als „die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“. Um ein valides Gesamtbild über die Praxis entstehen zu lassen, empfehlen sie die Datenerhebung als Triangulation: Die Forscher_in sammelt dabei Daten aus drei unterschiedlichen Perspektiven. Sie selbst beobachtet und dokumentiert den pädagogischen Prozess und bespricht ihre Erkenntnisse und Annahmen danach mit zwei verschiedenen Interviewparteiern (Lehrer_innen und Schüler_innen). Anschließend werden die unterschiedlichen Perspektiven vergleichend gegenübergestellt und die pädagogische Praxis auf der Grundlage der Ergebnisse weiterentwickelt (vgl. ebd.: 164).

Folgende drei Perspektiven bilden also die Datengrundlage der hier vorgestellten Evaluation:

(1) Intersubjektive Perspektive

Die intersubjektive Perspektive ergab sich während der Evaluation in zweifacher Hinsicht: Das pädagogische Konzept der Tagesveranstaltung Menschenrechte wurde von mir entwickelt, das heißt alle inhaltlichen Schwerpunkte und methodischen Zugänge gründen auf meiner Entscheidung. Die Erprobungsseminare führte ich zudem selbst durch. Dementsprechend habe ich den Seminarprozess in der Rolle der Pädagogin beeinflusst und teilnehmend beobachtet (vgl. Altrichter und Posch 1998: 118). Ist es legitim, diese Erfahrungen zum Bestandteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu machen? Für dieses Vorgehen spricht, „dass direkte Prozessbeobachtung durch den Lehrer großes Potenzial zur Gewinnung von Erkenntnissen enthält, weil diese an die komplexen Prozesse des Lehrens und Lernens und an den Zusammenhang, in dem diese stehen, relativ nahe heranzukommen erlaubt.“ (ebd.: 120). Die Anfertigung eines Protokolls diente jeweils nach jeder Erprobungsveranstaltung der Dokumentation der Beobachtungen.

Berechtigt stellt sich nun die Frage, wie Wissenschaftler_innen der Aktionsforschung mit ihrer Einbindung in das Forschungsfeld umgehen, um Fehler beziehungsweise subjektive Verzerrungen zu vermeiden. Breuer (2009: 115 ff.) schlägt einen betont offenen Umgang mit der Problematik vor und hält eine bewusste Selbstreflexion

hinsichtlich theoretischer Haltungen und Schlussfolgerungen hier für besonders wichtig. Das heißt der Forschende macht subjektive Deutungen als solche kenntlich und diskutiert sie selbstkritisch mit Bezug zu eigenen Vorannahmen und Deutungswünschen. Zur Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse bietet sich die sogenannte “kommunikative Validierung” (Altrichter und Posch 1998: 187 f.) an. Sie dient als Prüfmethode, um Wahrnehmungen und Interpretationen aus drei unterschiedlichen Perspektiven miteinander zu vergleichen. So verleihen beobachtete Übereinstimmungen den Ergebnissen eine höhere Validität, Differenzen machen auf Spannungsfelder aufmerksam und eröffnen einen umfassenden Blick auf den pädagogischen Prozess (vgl. ebd.). Die im hier vorgestellten Forschungsprojekt angewandte Triangulation dient also der Validierung subjektiver Erfahrungen und Beobachtungen durch den kommunikativen Abgleich mit den Aussagen der Teilnehmer_innen und Lehrer_innen.

(2) Die Beobachtung durch Dritte

Die begleitenden Lehrer_innen nehmen in der Evaluation eine wichtige Beobachterrolle ein. Sie gelten in diesem Kontext als sogenannte „kritische Freunde“ (Altrichter und Posch 1998: 128). Sie sind mit den Schüler_innen vertraut, wissen, wie sie auf bestimmte Situationen und Inhalte reagieren, kennen ihre Erwartungen und Interessen. Somit sind sie eine wichtige Quelle zur Überprüfung von Vorannahmen und Deutungen. Sicherlich gäbe es an dieser Stelle einzuwenden, dass Lehrer_innen keine Expert_innen für Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten sind. Altrichter und Posch (ebd.: 125) sind der Auffassung, dass die inhaltliche Expertise kritischer Beobachter nicht zwingend notwendig sei. Im Gegenteil: Eine zu intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und seinen Fragestellungen verstelle oft den Blick auf das Wesentliche. Die begleitenden Lehrer_innen haben einen fremden Blick auf Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten, jedoch einen vertrauten Blick auf die Schüler_innen. Sie sind damit ideale Beobachter_innen für einen teilnehmerorientierten Lernprozess. Sie betrachten das pädagogische Geschehen aus der Distanz, nehmen eventuell „blinde Flecken“ wahr und eröffnen eine neue Sicht auf das Geschehen (vgl. ebd.: 128). Die Auswertung der Beobachtung fand jeweils wenige Tage nach der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung in Form eines Interviews und auf der Grundlage eines Beobachtungsprotokolls statt.

(3) Adressatenperspektive

Die Schüler_innen stehen im Zentrum der Evaluation: „Sie sind [...] Partner und Kontrahenten bei der Gestaltung der Situation.“ (Altrichter und Posch 1998:128). Ihre Perspektive ist entscheidend dafür, ob sich ein pädagogisches Konzept in der Praxis bewährt. Ziel der Adressatenbefragung ist es, Gedanken, Gefühle und Einstellungen bezüglich der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung in Erfahrung zu bringen. Zur Befragung diente die Methode der Gruppendiskussion, die insbesondere bei der Evaluation experimenteller pädagogischer Konzepte wirkungsvoll erscheint. Gemäß dem „Modell der informellen Gruppenmeinung“ (Altrichter und Posch 1998: 128) eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren zur Erarbeitung komplexer Positionen. Mangold führt folgende Potenziale der diskursiven Interaktion an:

„Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf, man kann manchmal meinen es spreche einer [...]. Die Gruppenmeinung ist keine 'Summe' von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktion. Die Interaktion der Diskussionsteilnehmer führt zur Einleitung eines Auseinandersetzungsprozesses, der im Rahmen eines Face-to-Face-Interviews in dieser Form nicht stattgefunden hätte. Unterschiedliche Positionen und Gedanken treffen aufeinander und rufen eine Reaktion hervor. Die dabei geäußerten Meinungen können nicht als Produkt der Versuchsanordnung, nicht als Endresultat eines aktuellen Prozesses gegenseitiger Anpassung und Beeinflussung in der Diskussionssituation selbst verstanden werden. In ihnen schlagen sich vielmehr informelle Gruppenmeinungen nieder, die sich in der Realität unter den Mitgliedern des betreffenden Kollektivs bereits ausgebildet haben.“ (Mangold 1973: 240).

Es geht in den Interviews nicht um Einstellungen oder Haltungen, sondern um das Erleben der Seminarsituation, die Deutung komplexer inhaltlicher Zusammenhänge und die Einordnung ihrer Relevanz. Die Äußerungen der Adressat_innen können dabei sehr aufschlussreich darüber sein, denn sie legen offen, ob das pädagogische Vorgehen die erwartete Wirkung zeigt. Entsprechend schlägt auch Christian Gudehus (2004: 207) die kommunikative Analyse von Vermittlungsformen hin auf ihre erwartete Wirkung vor:

„Sämtliche Annahmen über Wirkungen unterstellen ja, dass in der Vermittlungssituation etwas geschieht, das diese angenommene Wirkung befördert. Ob diese Situationen (Führungen, Vorträge, Projektarbeit, Ausstellungsbesichtigung usw.) das Potenzial haben, in Richtung der erwarteten Effekte zu wirken, kann erst nach einer entsprechenden Analyse gesagt werden. Möglicherweise enthalten die verschiedenen Repräsentationsformen und ihre Kommentierungen das Potenzial zu bisher nicht vermuteten Effekten. Entsprechend öffnet erst die Analyse von Vermittlungsformen den Raum möglicher Erkenntnisse.“ (ebd.: 109).

Die Methode des Gruppendiskussionsverfahrens erscheint hier deshalb als sinnvoll, weil den Befragten damit die Möglichkeit gegeben wird, sich in Argumentation mit anderen auszutauschen, zu korrigieren, zu ergänzen und zu widerlegen. Der dabei entstehende unbefangene Dialog miteinander gleicht einem Alltagsgespräch – und im dabei angestoßenen “Schneeballeffekt” (Kühn und Koschel 2011: 35) besteht das Potenzial des Gruppendiskussionsverfahrens für eine umfassende Erkenntnisgewinnung.

Dazu kam, dass ich als Forschende den Befragten keinesfalls als neutrale, unbekannte Person gegenübertrat – sie kannten mich bereits als pädagogische Mitarbeiterin der Gedenkstätte Buchenwald und ihnen war damit bewusst, dass sie in den Interviews gleichfalls Feedback über das von mir durchgeführte pädagogische Konzept geben. Für das Gruppendiskussionsverfahren spricht deshalb außerdem, dass den Befragten ein kritisches Feedback in einer unbefangenen Gruppendiskussion leichter fallen könnte als in einem Face-to-Face-Interview. Denn die Interviewten traten der Forscherin nicht allein gegenüber, sondern geben sich als Gruppe gegenseitigen Rückhalt.

Das Gruppendiskussionsverfahren hat jedoch den Nachteil, dass bei der Auswertung der Daten nur bedingt auf individuelle Einzelfälle eingegangen werden kann. So stellte sich bei der Analyse der Daten heraus, dass die Interviews zwar Aufschluss über generelle Gruppenmeinungen gaben, nicht aber (oder nur verkürzt und punktuell) über die Entwicklung und Haltung einzelner Personen.

Soziale Erwünschtheit: Sozial erwünschte Antworten und Haltungen sind zentraler Bestandteil der gedenkstättenpädagogischen Kommunikation (vgl. Gudehus 2004: 109). Insbesondere vor dem Hintergrund unvorstellbarer Verbrechen gegen die Menschlichkeit und der damit einhergehenden Verunsicherung ist zu bedenken, dass sie in der Interviewforschung nicht vermeidbar ist. Soziale Erwünschtheit ist als menschlich zu akzeptieren. Möglichkeiten, im Forschungsprozess mit ihr umzugehen, sind die hier angewandte Triangulation und die Wahl einer angemessenen Interviewmethode, hier das Gruppendiskussionsverfahren. Aber auch sozial erwünschte Antworten sind aufschlussreich, denn sie lassen darauf schließen, welche Aspekte Lernende als relevant einordnen beziehungsweise als gesellschaftlich erwünscht wahrnehmen.

1.5 Codierung und Kategorisierung

Die der Evaluation zugrunde liegende Codierung und Kategorisierung ergibt sich aus der Fragestellung, ob es mit der Verknüpfung von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik gelingt, einen stärker identitätsbezogenen Lernprozess anzustoßen. Wie in Kapitel I und II bereits ausführlich dargelegt, sind diesbezüglich folgende, nochmals kurz zusammengefasste, Aspekte zu klären.

(1) Menschenrechte und Identität

Die Gestaltung eines persönlich-bedeutungsvollen Lernprozesses erfordert die Reflexion des Verhältnisses zwischen Individuum und Lerngegenstand (vgl. Burow 1988: 79 ff.). Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten intendiert eine von Adressat_innen beziehungsweise von der Gegenwart ausgehende Auseinandersetzung mit Geschichte. Das pädagogische Vorgehen zielt darauf ab, mit der Einbindung von menschenrechtlichen Fragestellungen wichtige Identitätsbezüge in den Lernprozess einzubinden. Durch diese „Ich-Nähe“ oder auch „Identitätsrelevanz“ (vgl. Krapp 1992a: 301 f.) zum Lerngegenstand wird der Einzelne stärker in den Lernprozess involviert und damit als Subjekt einer für ihn persönlich bedeutsamen Auseinandersetzung mit Geschichte ernst genommen. Fraglich ist jedoch, welche Bedeutung Menschenrechte beziehungsweise menschenrechtliche Themen für die Lernenden haben: Welche Themen impliziter und expliziter Menschenrechtsbildung eignen sich für die historische Auseinandersetzung? Sind Menschenrechte ein Thema, das für die Jugendlichen bedeutsam ist und an das in der historischen Bildung angeknüpft werden kann? Reagieren sie mit Interesse auf das thematische Angebot? Gehen sie auf gestellte Fragen, bezogen auf das menschenrechtliche Thema, ein? Verfügen sie über anknüpfungsfähiges Menschenrechtswissen?

(2) Menschenrechte und ihre Historizität

Die Auseinandersetzung mit Geschichte sollte beim Individuum ansetzen (vgl. Köbler im Interview: Anhang 1.2.4). Dabei richtet sich die Perspektive im besten Fall aus „der Gegenwart in die Geschichte und zurück“, so Bergmann (2008: 44 ff.). Heute einklagbare Menschenrechte beziehungsweise die menschenrechtliche Kultur werden in einer historisch orientierten Menschenrechtsbildung in ihrer Entwicklung in die Gegenwart hinein rückläufig hinterfragt. Und dieses Vorgehen ist aus pädagogischer Sicht äußerst vielversprechend: Denn die Schüler_innen erkennen dabei Ursachen- und

Entwicklungszusammenhänge, die zur heutigen Präsenz von Menschenrechten als historischer Errungenschaft geführt haben (ebd.: 33 ff.). Mit dem Gegenwartsbezug gehen sogenannte „Berührungsassoziationen“ (ebd.: 47) einher, die dann entstehen, wenn sich Lernende mit einem historischen Sachverhalt oder einer Frage befassen, die ähnlich auch in der Gegenwart präsent sind. In der Evaluation wird folglich der Frage nachgegangen, welche Formen von Gegenwartsbezügen hergestellt werden: Wie setzen sich die Schüler_innen mit menschenrechtlichen Themen auseinander? Welche historischen und gegenwärtigen Themen eignen sich für eine identitätsbezogene Auseinandersetzung? Sind Menschenrechte im Moment des Gedenkstättenbesuchs ein bedeutungsvoller Gegenwartsbezug für die Auseinandersetzung mit KZ-Verbrechen? Wird der Stellenwert der Verbrechen Geschichte für die Entwicklung universaler Menschenrechte deutlich?

(3) Menschenrechtslernen an authentischen Geschichtsorten

Das Lernen menschenrechtlicher Werte ist ein wesentliches Ziel jeder zivilgesellschaftlichen Bildung. Fraglich ist, ob Lernen über Menschenrechte beziehungsweise menschenrechtliche Werte an historischen Orten gelingt. NS-Geschichte verweist auf die „radikale Unselbstverständlichkeit des (gesellschaftlich) Guten“ (Knigge 2005b: 453). Mit den in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern begangenen Verbrechen wird die totale Negation der humanistisch-menschenrechtlichen Idee herausgestellt. Freilich eröffnet der Besuch einer Gedenkstätte Besucher_innen einen Zugang „nachvollziehenden Verstehens“ (Rathenow und Weber 1995: 14) – mit Realien, historischen Überresten oder auch dem Erscheinungsbild des Ortes eröffnet sich eine greifbare Pforte zur Geschichte des Ortes. In der öffentlichen Wahrnehmung gelten Gedenkstätten als Orte mit besonderer Authentizität (Haug 2004: 256). Doch reicht dies aus, um für menschenrechtliche Werte beziehungsweise einklagbare Menschenrechte zu sensibilisieren? Was bleibt nach einem Gedenkstättenbesuch? Grundsätzlich könnte davon ausgegangen werden, dass das, was von persönlicher Bedeutung ist, von den Lernenden erinnert wird (vgl. Krapp 1992a: 311). Es könnte dementsprechend angenommen werden, dass die Lernenden nach einem Besuch der Gedenkstätte das als eindrücklich äußern, was in irgendeiner Form für sie von persönlicher Relevanz war. Beispielsweise provoziert die Konfrontation mit den KZ-Verbrechen das Nachdenken über Formen zukünftigen Zusammenlebens und damit über die Bedeutung menschenrechtlicher Werte im Alltag.

Zu klären ist, ob Jugendliche diesen hohen intellektuellen Ansprüchen gewachsen sind und tatsächlich menschenrechtliche Sachverhalte als relevant herausstellen.

(4) Menschenrechtliche Erziehung

Menschenrechtsbildung basiert auf einem pädagogischen Selbstverständnis, das die Prinzipien der Menschlichkeit, Gleichberechtigung und Freiheit als grundlegend anerkennt. Insbesondere hier ist die Formel „Practice what you preach.“ (Rathenow 2003: 228) anzuwenden. Die pädagogischen Mitarbeiter_innen in Gedenkstätten sind damit angehalten, ihre pädagogische Praxis vor dem Hintergrund menschenrechtlicher Werte zu hinterfragen. Dementsprechend steht zur Diskussion, ob die hohen Kriterien menschenrechtlicher Erziehung in der Tagesveranstaltung Menschenrechte erfüllt wurden. Bisher stand Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten immer wieder in der Kritik, den Lernenden das eigenständige moralische Urteil vorwegzunehmen. Mit Menschenrechtsbildung könne das Prinzip der Ergebnisoffenheit eingebüßt werden und das historische (Werte-)Urteil würde fremdbestimmt und gelenkt, so die Befürchtungen (vgl. Meseth 2001: 29; Lutz im Interview: Anhang 1.2.6). Fremdbestimmung widerspricht einer identitätsbezogenen Bildung grundlegend. Sie verhindert die Identifikation mit den Lerninhalten und zieht damit Abwehrreaktion und Desinteresse nach sich. In der Tat ist es so, dass Menschenrechtsbildung die Werteauseinandersetzung in Auseinandersetzung mit Geschichte unterstreicht. Bisher ist aber noch nicht abschließend geklärt, in welcher Form durch einen menschenrechtlichen Bezug tatsächlich moralisiert und indoktriniert wird.

2 Ergebnisse der Evaluation

2.1 Menschenrechte und Identität

Wie weiter oben schon ausführlich erläutert (siehe Kapitel I, Abschnitt 1.1 „Geschichte, Kultur und Identität“), prägen menschenrechtliche Werte das kulturelle Zusammenleben und werden hier als Maßstäbe moralischen Handelns zugrundegelegt. In Politik und Gesellschaft wird im Diskurs um ihre Wichtigkeit immer wieder mahnend auf die Diktaturerfahrungen im 20. Jahrhundert hingewiesen. Die Aktualität des Themas „Menschenrechte und Geschichte“ lässt vermuten, dass Schüler_innen ein Grundverständnis über menschenrechtliche Fragen aufweisen und somit auch auf Diskussionsangebote während einer gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung eingehen.

Der nachfolgende Abschnitt legt die Evaluationsergebnisse dar, die Aufschluss darüber geben sollen, welche grundsätzliche Bedeutung Menschenrechte für Jugendliche haben: Wie steht das Thema Menschenrechte mit ihren Wertevorstellungen und ihrer Lebenswelt in Verbindung? Ist das Thema im Sinne einer identitätsnahen Bildung für die Gedenkstättenpädagogik anknüpfungsfähig?

2.1.1. Darlegung der Ergebnisse

Grundwissen über Menschenrechte

Bereits unmittelbar während der Erprobung in der Gedenkstätte Buchenwald war an den Reaktionen der Schüler_innen zu erkennen, dass sie Diskussionsangebote über das Thema Menschenrechte annehmen und ihnen die Kommunikation über menschenrechtliche Aspekte durchaus vertraut sind. Ein Beispiel: Zu Beginn der Tagesveranstaltung, während der Einführung in das Thema Menschenrechte, war durch die starke Partizipation deutlich spürbar, dass die Teilnehmer_innen über Grundwissen zum Thema Menschenrechte verfügen. Sie nahmen angeregt Bezug sowohl auf bürgerliche, politische als auch auf wirtschaftliche Menschenrechte. Die Teilnehmenden waren in der Lage, konkrete Freiheitsrechte zu benennen – insbesondere Meinungs-, Religions-, Rede- und Pressefreiheit. Ebenso stellten sie die „Gleichbehandlung vor dem Gesetz“ und das Recht auf ein „freies, selbstbestimmtes“ Leben als persönlich bedeutsam heraus (vgl. Anhang 2.2.1.1). Die Jugendlichen sprachen über ein „Recht auf Unterkunft“, „auf Arbeit“, „auf Bildung“ und „auf Unterstützung“ (vgl. ebd.). In allen

Seminarveranstaltungen assoziierten sie mit dem Begriff Menschenrechte Artikel 1 des Grundgesetzes „Die Menschenwürde ist unantastbar“.

Jedoch wurde an den Antworten und Reaktionen der Schüler_innen auch deutlich, dass sie, über ein schmales Wissensspektrum beziehungsweise über einzelne Stichworte hinaus, über keinerlei Detailkenntnisse verfügten. Vielmehr, so der Eindruck, leiteten sie ihre Antworten intuitiv, weniger auf der Grundlage inhaltlicher Kenntnisse, ab. Sie konnten zwar die einzelnen Aspekte (zum Beispiel Religionsfreiheit) benennen, verknüpften sie aber nicht mit einer konkreten Fragestellung oder gar einem Artikel der AEMR. Gänzlich unbeachtet blieben auch die Strukturen des internationalen Menschenrechtsschutzes. Für den Schutz von Menschenrechten relevante Organisationen, wie die UNO oder NGOs wie Amnesty International, wurden von ihnen kaum genannt (vgl. Anhang 2.2.1.1). In nur einem Fall wurde der rechtlich-normative Charakter, nämlich die „Einklagbarkeit“ der Menschenrechte, erwähnt (vgl. ebd.).

Zudem scheinen die Schüler_innen in erster Linie die menschenrechtlichen Themen zu kennen, die mit ihrer unmittelbaren Alltagskultur verknüpft sind. Und hierbei wurde eben nicht auf hoch-intellektuelle Debatten über den Menschenrechtsschutz auf internationaler Ebene eingegangen, sondern auf ganz normalen Alltagsrassismus. Denn rassistische Äußerungen stellten die Menschenrechte des jeweils anderen infrage, so begründete ein Schüler seine inhaltliche Verknüpfung. In einigen Fällen berichteten Schüler_innen unmittelbar in der Gedenkstätte über konkrete Erfahrungen mit Rassismus im täglichen Miteinander im Stadtviertel oder auch von Seiten der Polizei. In allen Seminarveranstaltungen fiel positiv auf, dass hinsichtlich eigener Erfahrungen mit menschenrechtlichen Fragen eine rege Diskussion entstand. Dementsprechend könnte davon ausgegangen werden, dass die mit dem Thema Menschenrechte angestoßenen Themen für die Jugendlichen von subjektiver Bedeutsamkeit waren.

Ein weiterer Aspekt war während der Gruppendiskussionen im Anschluss an den Gedenkstättenbesuch signifikant: Mit der Komplexität des Begriffes Menschenrechte steht die Gedenkstättenpädagogik vor einer thematischen Herausforderung. Diese Komplexität, so wurde in den Evaluationsgesprächen ersichtlich, spiegelt sich in einer äußerst vielfältigen Auslegung des Begriffes wider. In den Schilderungen der Befragten lässt sich eine von Fall zu Fall subjektivere Deutung des Wortes Menschenrechte erkennen: Es gibt Schüler_innen, die ganz konkret auf menschenrechtliche Werte eingehen. Zum Beispiel wird in den Interviews geschildert, dass man die in den

Konzentrationslagern begangenen Verbrechen, insbesondere mit Blick auf die Häftlingsgesellschaft, „extrem in Verbindung bringt mit der Freiheit des Menschen, also Gedankenfreiheit“ (Anhang 2.2.2.1). Ebenso wiesen die befragten Jugendlichen auf die Verletzung der Menschenwürde hin – darauf, dass jeder Mensch eine Menschenwürde habe und „dass das überhaupt nicht da war.“ (ebd.). Vereinzelt deuteten Befragte Menschenrechte auch als Synonym für „das allgemein Gute“. Dabei äußerten sie exemplarisch, wie sich Menschenrechte im Alltag in einem respektvollen Umgang miteinander widerspiegeln – dass man selbst aufgrund seiner Hautfarbe „nicht angegriffen“ werden möchte, aber auch, dass man Respekt vor anderen haben sollte (vgl. Anhang 2.2.2.5). Andere wiederum verwendeten den Begriff Menschenrechte synonym für individuelle Auffassungen über das moralisch Richtige. So äußerte eine Schülerin beziehungsweise auf den Fall eines hinterhältigen Mordes und der damit einhergehenden Täuschung der Opfer, sie habe in diesem Kontext insofern Menschenrechte assoziiert, „weil es gehört sich ja auch nicht, dass man andere belügt.“ (Anhang 2.2.2.1). Auffällig ist der Verweis darauf, „dass sich etwas nicht gehört“. Sie äußerte damit ein eher affektives, relativ unreflektiertes Bewusstsein von richtig oder falsch und brachte dies in Relation zu Menschenrechten.

Menschenrechte, so war sowohl in der Erprobung als auch der Evaluation deutlich zu vermerken, werden als moralischer Minimalkonsens grundsätzlich anerkannt. So war in den Schilderungen der Schüler_innen stets erkennbar, dass sie Menschenrechte als etwas allgemein Positives einschätzen. Die Jugendlichen achten sie als wichtige moralische Maßstäbe in unserer Gesellschaft (vgl. beispielsweise Anhang 2.2.2.4; Anhang 2.2.2.6) und es gab keine Situation, in der Menschenrechte verneint oder abgelehnt wurden.

Alltagsrelevanz von Menschenrechten

Doch welchen persönlichen Bezug haben die Schüler_innen zu Menschenrechten? Wie nehmen die Jugendlichen Menschenrechte im Alltag wahr und welche Umstände führen zu einer Reflexion ihrer gesellschaftlichen Bedeutung? Hier gibt es unterschiedliche Wahrnehmungsmuster, die im Folgenden dargelegt werden sollen.

(a) Selbstverständlich und unreflektiert: Vor allem Jugendliche aus Ostdeutschland, überwiegend ethnisch deutscher Herkunft, räumten ein, dass sie Menschenrechte als selbstverständlich wahrnehmen. Und deswegen gäbe es wenig Anlässe, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, so eine der Befragten: „Die Menschenrechte von uns sind ja auch

geschützt und deswegen macht man sich keine Gedanken.“ (Anhang 2.2.2.8). So könne man darauf vertrauen, dass bei einem Verstoß gegen die Menschenrechte der Täter dafür bestraft werde: „Man macht sich halt keine Gedanken darüber, weil man ja weiß, dass alles gut ist, dann im Endeffekt, weil man ja Menschenrechte hat.“ (ebd.). Einige Schüler_innen stellten zudem heraus, dass die globale Menschenrechtssituation sie wenig beunruhige. Warum? Weil sie Sicherheit und Wohlstand gewohnt wären und sich von Menschenrechtsverbrechen außerhalb ihres sozialen Umfeldes nicht angesprochen fühlten. Sie hätten zeitlebens nie einen Anlass gehabt, sich mit Menschenrechten oder auch ihrer Missachtung auseinanderzusetzen – und deswegen interessiere man sich auch nicht dafür (vgl. Anhang 2.2.2.2).

Dies lässt darauf schließen, dass ein persönliches Interesse an menschenrechtlichen Themen stark davon abhängig ist, ob der Einzelne in seiner Biografie einen Anlass hatte, ein Problembewusstsein zu entwickeln. Bestätigt wird diese Annahme durch die Schilderungen eines in Deutschland lebenden Afghanen, der die Auseinandersetzung mit Menschenrechten in seiner Umgebung im Vergleich zu der in seinem Heimatland wahrnimmt. Vor seinem Erfahrungshintergrund vermutet er, dass junge Deutsche nicht über Menschenrechte nachdenken, „weil es hier nicht so schlimm ist.“ (Anlage 2.2.2.4). So gäbe es ja hier Menschenrechte und deswegen würde man sich nicht damit befassen (vgl. ebd.). Diese selbstverständliche Inanspruchnahme von Menschenrechten und die damit einhergehende Auflösung von Problembewusstsein wird auch von einer weiteren Schülerin mit Einwanderungshintergrund im Kontrast beschrieben:

„Also für uns ist das eigentlich in Deutschland selbstverständlich. Wir merken es auch gar nicht. Unsere Eltern dürfen wählen gehen, also die, die einen deutschen Pass haben. Redefreiheit dürfen die auch machen. Sie dürfen streiken, uns ist das eigentlich gar nicht bewusst, [für] uns ist das eigentlich ganz normal.“ (Anhang 2.2.2.6).

Die Vermutung, dass Menschenrechte bei Jugendlichen aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit eher auf weniger Interesse stoßen, äußerte auch eine Lehrerin. Auf die Frage, ob das Thema Menschenrechte für Schüler_innen eine gewisse Alltagsrelevanz hätte, antwortete eine der Befragten mit Skepsis. Sie räumte ein, dass politisch interessierte Jugendliche reflektieren, dass „wir die Menschenrechte haben“ (Anhang 2.2.3.4), diese aber in anderen Ländern verletzt werden. Für politisch Interessierte hätte das Thema damit eine gewisse Alltagsrelevanz – „Politisch interessiert“, so bedauert die Lehrerin, „das sind leider nicht allzu viele.“ (ebd.).

Wenn das Thema Menschenrechte in diesem Kontext von den Adressat_innen als abstrakt und alltagsfern wahrgenommen wird, welche thematische Ausrichtung von Menschenrechtsbildung knüpft dann an ihre Lebensrealität an? Hier lassen sich aus den Schilderungen der Befragten klare Tendenzen ablesen: Die Schüler_innen fordern die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus und Rassismus (vgl. Anhang 2.2.2.8; Anhang 2.2.2.10), denn diese Problematiken wären in ihrem sozialen Nahraum täglich zu beobachten (vgl. ebd.; Anhang 2.2.2.9). Weiterhin interessierten sie sich auch für gegenwärtige Formen von Diskriminierung, Diktaturen und Unterdrückung (vgl. Anhang 2.2.2.9).

(b) Individuelle Erfahrungen: Anders stellt sich die Auseinandersetzung mit Menschenrechten dar, wenn die Jugendlichen konkrete Erfahrungen assoziieren: Auf der Grundlage persönlicher Erlebnisse, die das Unrechtsbewusstsein erschüttert haben, scheint sich ein starkes Interesse, manchmal sogar eine tiefe Identifikation, mit menschenrechtlichen Werten zu entwickeln. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund schilderten Beispiele von Menschenrechtsverletzungen und verunsichernden Erfahrungen, die sie direkt und indirekt in ihren Heimatregionen bezeugten. Auffällig war dabei, dass sie die konkreten Unrechtshandlungen detailliert mit der Benennung des Landes und Beschreibung der Taten darlegten. Beispielsweise beschrieb ein Jugendlicher die Situation für Christen in Pakistan (vgl. Anhang 2.2.2.6), eine andere Befragte empörte sich über die Behandlung von Frauen im Iran (vgl. ebd.) und leitete daraus eine Haltung der Wertschätzung von universalen Menschenrechten ab:

„Ich finde schon Menschenrechte wichtig [...], weil wo ich in Afghanistan gelebt habe, wurden die verletzt. Ich bin eigentlich voll froh, dass [Menschenrechte] hier nicht verletzt werden und [...] wir uns [hier] viel daran halten. Ich würde mich gern dafür einsetzen, was dafür tun.“ (Anhang 2.2.2.4).

Aber nicht nur Menschenrechtsverletzungen in den Heimatregionen der Befragten provozierten Diskussionen: Hinzu kamen Schilderungen über ihre Erfahrungen als „Migrant_innen“ in der deutschen Mehrheitsgesellschaft beziehungsweise Erfahrungen von Ungleichbehandlung ausgehend von kultureller Unterschiedlichkeit. So würde man Ausländer_innen in Deutschland „wie eine Minderheit behandeln“, berichteten die Schüler_innen (Anhang 2.2.2.7). Die Jugendlichen äußerten ihre Wut über den beobachteten Rassismus und die deutlich spürbare Ausländerfeindlichkeit – nicht aus der Zuschauerperspektive, wie die befragten ostdeutschen Jugendlichen, sondern aus der Perspektive der Opfer und Leidtragenden. Sie berichteten beispielsweise von

Rassismus auf Seiten der Polizei, von Neonnazi-Demonstrationen im Stadtviertel (vgl. Anhang 2.2.2.4) oder auch von Respektlosigkeit, Beleidigung und Aburteilung aufgrund sichtbarer äußerlicher Unterschiede (Anhang 2.2.2.5). Die bekannte Parole „Ausländer raus“ galt hier nicht unbekannten Fremden, sondern den im Stadtviertel Lebenden. Diese Beobachtungen berührten ihr Unrechtsbewusstsein zutiefst und veranlassten eine der Befragten, nachdrücklich auf den Gleichheitsgrundsatz zu verweisen:

„Manche sind zum Beispiel gegen eine andere Kultur oder Religion [...]. Wir sind alle gleich. Gleichheit[...]. Du kommst aus einem anderen Land, du hast eine andere Kultur. So werden auch Menschenrechte verletzt.“ (Anhang 2.2.2.4).

Doch räumten die Jugendlichen selbstkritisch ein, dass das Zusammenleben in Vielfalt durchaus auch im eigenen sozialen Nahraum eine Herausforderung sei und es durchaus häufiger zu heftigen Konflikten komme. Die Befragten berichteten von gewalttätigen Übergriffen in ihrem unmittelbaren Umfeld, deren Ausgangspunkt in der kulturellen Unterschiedlichkeit vermutet wurde. Der Stadtteil, in dem die Jugendlichen wohnen, sei „wie eine kleine Erde - alle Länder sind vertreten“ (ebd.). In diesem „Rassen- und Kulturkampf“ zwischen unterschiedlichen Religionen spielten Menschenrechte eine „größere Rolle“ als in einer eher homogenen Gemeinschaft (ebd.). Somit, so brachte es eine Schülerin auf den Punkt, würde man sich aufgrund der ständigen Gefährdung des friedlichen Zusammenseins häufiger mit der Fragestellung befassen, was es bedeute, Menschenrechte zu haben und wie sie geschützt werden könnten:

„Und deshalb [...], das mit den Menschenrechten tritt hier häufiger auf, als irgendwo anders in der Stadt, wo nur zwei Prozent Ausländer sind. Da fällt das nicht so auf. Aber hier fällt es eher auf, weil hier mehr gegeneinander sind.“ (Anhang 2.2.2.7).

(c) Medial geprägtes Bewusstsein: Werden keine individuellen Erfahrungen mit dem Thema Menschenrechte assoziiert, beziehen sich die Schüler_innen auf die Medienberichterstattungen über Menschenrechtsthemen. Sie geben an, immer wieder mit ihnen in Berührung zu kommen, beispielsweise indem sie regelmäßig die aktuellen Nachrichten im Fernsehen oder Radio verfolgen. Die damit aufgenommenen Informationen beziehen sich fast ausschließlich auf Menschenrechtsverletzungen. Durch die Medienberichterstattung registrieren sie „die hungernden Kinder in Afrika“, „Sklavenarbeit“, „die Situation in der Welt“ oder die „Unterdrückung von Menschen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit“ (Anhang 2.2.2.2; Anhang 2.2.2.10). Ferner verfolgen die Schüler_innen TV-Produktionen, die vor allem aktuelle und populäre Themen, wie Rassismus und Mobbing an Schulen, aufgreifen (Anhang 2.2.2.2). Die

Aussagen über das Gesehene bleiben jedoch unscharf. Ein Befragter konnte beispielsweise auf die Frage hin, wo die von ihm erwähnten Menschenrechtsverletzungen geografisch zu verorten sind, nur Vermutungen äußern: „Im Nahen Osten vielleicht, so grob die Richtung“. Oder formulierte verunsichert als Antwort die Frage: „Vietnam oder so? Da die Ecke?“ (Anhang 2.2.2.3). Es scheint, als würden die Befragten die Medienberichterstattung über Menschenrechtsverletzungen zwar bewusst registrieren und erkennen, dass die Menschenrechtssituation Sorge und Aufmerksamkeit erregt, sich aber nicht detailliert damit auseinandersetzen.

Menschenrechte im Schulcurriculum

Es ist anzunehmen, dass das Menschenrechtsbewusstsein von Schüler_innen entscheidend von der schulischen Thematisierung abhängt. Da das Thema Menschenrechte, so bestätigen die Lehrer_innen, fester Bestandteil der Schullehrpläne sei, könnte ein Besuch einer KZ-Gedenkstätte mit einer detaillierter Vor- und Nachbereitung und der Verknüpfung spezifischer Themen leicht eingebunden werden. Die Lehrer_innen stellten heraus, das beispielsweise im Geschichtsunterricht inhaltlich unter anderem auf die Amerikanische Unabhängigkeitserklärung oder auf die Bürgerrechtserklärung nach der Französischen Revolution Bezug genommen würde. Insbesondere in der Sekundarstufe II hätten die Schüler_innen im Fach Geschichte die Möglichkeit, sich mit der Entwicklung der Demokratie auseinanderzusetzen (ebd.). Daneben gäbe es thematische Bezüge in den Fächern Ethik und Deutsch (vgl. ebd.). Auch im Sozialkundeunterricht insbesondere hinsichtlich der Themen Zivilcourage und politischer Extremismus (Anhang 2.2.3.1) wären Menschenrechte immer wieder Bestandteil der Diskussion.

Dazu gäbe es an den Schulen zahlreiche Initiativen, in denen sich Schüler_innen zivilgesellschaftlich engagieren könnten. So berichtete eine Lehrerin von einem Projekt mit dem Titel "Jugend gegen Rassismus", das von Schüler_innen etabliert wurde und auf großes Interesse in der Schülerschaft stöße (vgl. Anhang 2.2.3.3). Die befragten Lehrer_innen sind außerdem der Auffassung, dass sich Menschenrechte täglich im Schulalltag widerspiegeln: „Menschenrechte sind immer gegenwärtig irgendwo“ (Anhang 2.2.3.3), wenn es beispielsweise darum gehe, Entscheidungen gemeinsam zu treffen, Kompromisse zu finden, seinen Standpunkt zu vertreten oder sich einer Entscheidung zu beugen. Menschenrechte, so eine der Befragten, wären hier eine Selbstverständlichkeit (vgl. ebd.).

Auffällig ist, dass von Seiten der Schüler_innen das Thema Menschenrechte im Schulalltag und als Unterrichtsinhalt weitestgehend unreflektiert blieb. Vereinzelt räumten sie ein, das Thema im Ethik- und Gesellschaftskundeunterricht durchgenommen zu haben. Auf die Frage, ob Instrumente des Menschenrechtsschutzes bekannt seien und ob sie sich im Schulunterricht mit Menschenrechten auseinandersetzten, erklärten jedoch einige der Befragten, dass sie dies nie bewusst wahrgenommen hätten. Nur ein Schüler konnte sich daran erinnern, dass Menschenrechte punktuell Bestandteil des Geschichtsunterrichtes in Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution, der Weimarer Verfassung und auch der Entstehung des Grundgesetzes gewesen seien (Anhang 2.2.2.9).

2.1.2 Interpretation

Sind Menschenrechte für Jugendliche ein identitätsrelevantes Thema und damit anknüpfungsfähig für die historisch-politische Bildung? Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- (1) Die Jugendlichen verfügen über wenig Wissen hinsichtlich inhaltlicher Aspekte expliziter Menschenrechtsbildung.
- (2) Die Jugendlichen sind in der Lage, die Idee der Menschenrechte und ihre Bedeutung für die Alltagskultur nachzuvollziehen und sich reflektiert darüber auszutauschen.
- (3) Menschenrechte sind (insbesondere) für Schüler_innen mit Migrationshintergrund Reflexionspunkt für eigene Unrechtserfahrungen.
- (4) Jugendliche verfügen über vage Kenntnisse der internationalen Menschenrechtssituation. Das Wissen über Menschenrechtsfragen wird dabei vorwiegend durch die Medien transportiert.

Mangelndes Wissen über Themen expliziter Menschenrechtsbildung

Mit dem Thema Menschenrechte lässt sich definitiv ein Bezug zur Identität Jugendlicher herstellen. So war den Jugendlichen allgemein bewusst, dass Menschenrechte von großer gesellschaftlicher Bedeutung sind, alltäglich in Anspruch genommen werden und sich sehr positiv auf unsere Lebensqualität auswirken. Eines muss jedoch kritisch herausgestellt werden: Jugendliche verfügen nur über Grundkenntnisse, das über ein gewisses, intuitiv hergeleitetes Wissen kaum hinausgeht. Insbesondere Aspekte zum internationalen Menschenrechtsschutz, seine wichtigsten Pakte, Deklarationen und Organe, scheinen ihnen völlig unbekannt zu sein. Im Vergleich zu anderen Studien im Bereich der Menschenrechtsbildung überrascht dieser

Befund keinesfalls. Sommer et al. legten 2005 eine Studie¹³ vor, die sich mit dem Wissen über Menschenrechte in der deutschen Bevölkerung befasste. Auch sie stellten ernüchtert fest, dass mehrere Jahrzehnte nach der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte kaum jemand von ihr Notiz nimmt (Sommer et al. 2005: 4). So nehmen viele Bürger_innen zwar Menschenrechte wie selbstverständlich in Anspruch, könnten ihre Rechte aber kaum benennen. Noch lückenhafter wäre das Wissen hinsichtlich der Art der Rechte und bei der Benennung, wo diese Rechte geregelt sind:

„Durchschnittlich werden die Inhalte von knapp drei der 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte genannt. Die[s] sind: 2,05 bürgerliche Menschenrechte, 0,73 wirtschaftliche Menschenrechte, insgesamt also 2,78 bürgerliche und wirtschaftliche Menschenrechte. 17 % der Befragten können kein einziges Menschenrecht spontan benennen [...]. Nur fünf Menschenrechte – vier davon bürgerliche – werden von mindestens einem Viertel der Befragten genannt. Viele Menschenrechte werden gar nicht genannt.“ (Sommer et al. 2005: 4).

Die Ergebnisse der Evaluation und auch der genannten Studie lassen zu dem Schluss kommen, dass die Verknüpfung der Gedenkstättenpädagogik mit Inhalten *expliziter* Menschenrechtsbildung schwer umzusetzen ist. Von den raren Beispielen gelingender inhaltlicher Verknüpfungen ganz abgesehen, fehlt es den Lernenden schlichtweg an grundlegendem Wissen über den internationalen Menschenrechtsschutz. Wie sollen Jugendliche beispielsweise die Lebensgeschichte von Stéphane Hessel nachvollziehen, wenn sie das dafür notwendige Vokabular von “Delegierter” bis hin zu “UNO” nicht in ihrem Wortschatz finden?¹⁴

¹³ Die Autoren der Studie beziehen sich auf den expliziten Menschenrechtsbegriff. Sie gehen von den 30 Artikeln der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aus. Dabei beziehen sie die Unterteilung der Menschenrechte in bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte ein. Die Bedeutung der Menschenrechtsbildung wird in vielen nationalen und internationalen Erklärungen betont, unter anderem von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zur Begründung der Dekade der Menschenrechtsbildung, die von 1995 bis 2004 andauerte. Deren Verwirklichung gilt als „gemeinsames Ideal“. Als entscheidende Ziele werden das Wissen über Menschenrechte und die Bereitschaft, sich aktiv für diese zu engagieren, formuliert. Erkenntnisinteresse der Studie war es, zu überprüfen, in welchem Ausmaß diese Ziele umgesetzt wurden. Die Studie wurde in Kooperation mit dem Institut für Menschenrechte durchgeführt.

¹⁴ Diese Kritik bezieht sich ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit Hessels Beteiligung am Entwurf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und seine spätere Tätigkeit bei der UNO und dem eventuellen Anliegen, Schüler_innen mit dem Bezug auf seine Lebensgeschichte Themen impliziter MRB nahezubringen. Generell kann seine Biografie hervorragend während eines Buchenwaldbesuches zum Thema gemacht werden - nämlich immer dann, wenn es um die Einlieferung Hessels ins KZ Buchenwald, sein Überleben, seine Flucht, etc. geht. Insbesondere sein Plädoyer “Empört Euch” stößt auch bei jüngeren Besucher_innen auf Interesse und provoziert Diskussionen über zivilen Ungehorsam und mitmenschliche Verantwortung.

Die Unkenntnis Jugendlicher über den internationalen Menschenrechtsschutz verweist auf einen in der Menschenrechtsbildung längst bekannten Missstand: einen allgemeinen Mangel an explizit-menschenrechtlichen Inhalten. Dahingehend empört sich Mihr (2008: 37) über die Gleichgültigkeit, die nach wie vor in der Politischen Bildung zu beobachten ist und führt darauf das Scheitern des von der UN-Generalversammlung am 10. Dezember 2004 ausgerufenen Weltprogramms für Menschenrechtsbildung zurück. Es scheitere jedoch nicht am politischen Willen, so stellt Mihr (ebd.) heraus, sondern am Verständnis von Menschenrechtsbildung als Gattungsbegriff für alle Bereiche der Politischen Bildung. So würde insbesondere in Deutschland die Forderung nach einer stärker explizit ausgerichteten Menschenrechtsbildung von der Bundesregierung mit dem Argument abgetan, „dass Demokratieerziehung und der Verweis auf verwirklichte Menschenrechte in den meisten Lehrplänen sehr wohl enthalten seien und ein eigener Aktionsplan zur Menschenrechtsbildung daher nicht mehr notwendig sei.“ (Mihr 2008: 38). Ergebnisse einer Studie der Grundrechteagentur der Europäischen Union¹⁵ aus dem Jahr 2010 bestätigen diese Beobachtungen. Auch hier wird festgestellt, dass in den Schulen Menschenrechtsbildung nachlässig umgesetzt wird. Über die Thematisierung von Menschenrechten im Schulunterricht heißt es hier:

„According to the students, the term ‘human rights’, is scarcely dealt with in everyday school life in a variety of countries. At the same time, there seems to be hardly any systematic development of human rights as a subject or attempts to develop a commitment to human rights in lessons.“ (Grundrechteagentur der Europäischen Union 2010a: 100).

Zu Recht wiesen also Lohrenscheit und Rosemann (2003: 14) bereits vor Jahren auf einen enormen Informations- und Weiterbildungsbedarf für pädagogisches Personal in den Schulen und außerschulischen Bildungsträgern hin. Sie forderten den Ausgleich des Defizits durch die Professionalisierung und Qualifizierung der in der politischen Bildung agierenden Pädagog_innen und der Bereitstellung umfassender Lehrmaterialien.

Vor dem Hintergrund dieses Entwicklungsbedarfes in der Menschenrechtsbildung und den damit verbundenen politischen Forderungen wird nachvollziehbar, warum

¹⁵ Diese Studie der Grundrechteagentur der Europäischen Union (FRA) erschien 2010 unter dem Titel „Discover the Past for the Future. A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human right education in the EU“. Sie basiert unter anderem auf der Befragung von 22 Gedenkstätten und Museen; dabei wurden in 14 Gedenkstätten und Museen Pädagogen und Kuratoren ausführlicher befragt. Ebenso fanden in neun EU-Mitgliedsstaaten Befragungen von Lehrern und Schülern statt. Zentrales Interesse der Studie war es, herauszustellen, welchen Beitrag europäische Gedenkstätten und Museen zur Aufklärung junger Europäer über den Holocaust und Menschenrechte leisten (vgl. Grundrechteagentur der Europäischen Union 2010b, Medienmitteilung/26. Januar 2010).

Organisationen wie das Deutsche Institut für Menschenrechte oder auch die Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) Menschenrechtsbildung nachdrücklich explizit verorten. Es darf jedoch bezweifelt werden, ob Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten diesem Anspruch *expliziter* Menschenrechtsbildung, Wissensdefizite auszugleichen, gerecht werden kann. Damit wäre die Gedenkstättenpädagogik eindeutig überfordert, zumal ihre Aufgabe eine andere ist – nämlich eine lebendige Gedenkkultur über den Verlust der Zeitzeugengeneration hinaus aufrechtzuerhalten und ortsspezifisches Geschichtswissen zu vermitteln. Dementsprechend wage ich zu bezweifeln, ob die Forderung der Menschenrechtsbildung, in den NS-Gedenkstätten explizite Menschenrechtsbildung umzusetzen, tatsächlich realisierbar ist.

Alltagspräsenz von Aspekten impliziter Menschenrechtsbildung

In der Evaluation zeigte sich deutlich, dass Aspekte *impliziter* Menschenrechtsbildung in der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte präsenter sind: Rassismus, Extremismus, die Inanspruchnahme von Freiheit, der Schutz ihrer Menschenwürde, ihre Gleichbehandlung in der Gesellschaft – all das sind Themen, mit denen die Schüler_innen im Laufe ihrer politischen Sozialisation irgendwann zwangsläufig in Berührung kamen. Und deshalb, so zeigte sich, werden Themen impliziter Menschenrechtsbildung auch in Auseinandersetzung mit Geschichte als identitätsbezogen wahrgenommen. Die Jugendlichen verbinden hiermit (a) eigene (Unrechts-)Erfahrungen, (b) das, was sie täglich in den Medien verfolgen und (c) kulturelle und politische Sachverhalte, die Gegenstand der schulischen Diskussionen sind.

(a) *Unrechtserfahrungen*: Unrechtserfahrungen könnten ein Impuls für die Auseinandersetzung und Identifikation mit Menschenrechten sein. Vorwiegend Schüler_innen mit Migrationshintergrund brachten eigene Unrechtserfahrungen in die Auseinandersetzung mit Geschichte und Menschenrechten ein. Dies verwundert nicht: Sie stammen zum einen in vielen Fällen aus konfliktreichen Regionen und haben mitunter aufgrund dessen einen Asylantrag gestellt. Und sie werden zum anderen hierzulande als Zugehörige einer Minderheit Opfer fremdenfeindlicher Gruppierung. Dahinter steht ein Phänomen, das hoch im gesellschaftlichen Diskurs steht: Die sogenannte Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit gilt heute als globales Kernproblem und führt weltweit zur Diskussionen über Ausgrenzung und Diskriminierung von Minderheit (Heitmeyer 2008). Wie schon aus dem Wortlaut

geschlossen werden kann, bezieht sich Menschenfeindlichkeit dabei auf eine spezifische Gruppe, die aufgrund eines Merkmals als „unterschiedlich“ wahrgenommen und aufgrund dessen abgeurteilt wird. Ausgangspunkt sind meist Nationalität, kulturelle Herkunft, Religion, Geschlecht oder soziale Gewohnheiten. Der Einzelne wird dabei nicht als Individuum wahrgenommen, sondern einer bestimmten Gruppierung zugeordnet und als ungleichwertig angesehen (vgl. Heitmeyer und Mansel 2008: 18 f.). Wilhelm Heitmeyer (2008: 43) äußert sich besorgt über gegenwärtige Entwicklungen von Formen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit auch in Deutschland. Er spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „zivilisatorischen Rückschritt“, der seines Erachtens dadurch bedingt ist, dass ein größer werdender Anteil der Bevölkerung dauerhaft in prekären sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen lebt. Dies würde dichotomes Denken fördern – „vermittelt über die Erfahrung zunehmender Spaltung in oben und unten oder die Selbsteinschätzung, zu den Verlierern zu gehören“ (ebd.). Den Kern der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bildet ein dogmatisches Verständnis von „gut“ und „böse“ – die Ideologie der Ungleichwertigkeit (vgl. Heitmeyer 2008: 21). Diese simplen und unreflektierten Denkstrukturen basieren auf gesellschaftlich manifestierten, oft anerkannten Vorurteilen und Stereotypen:

“Entscheidend ist, dass nicht mehr aufwendig gerechtfertigt, sondern schlicht geglaubt wird. Das Weltbild ist dichotomisch, zwischen Freund und Feind, Ingroup und Outgroup wird streng unterschieden, und man postuliert eine Gemeinschaft, die ihre Identität durch Ausgrenzung und Diskriminierung gewinnt. Sie dient der Integration der Ingroup und der Desintegration der Outgroup [...]. Das charakteristische Kennzeichen ist der emotionale Appell an das Volk, weshalb diese Form der Ideologie durch Varianten des massenwirksamen Populismus ergänzt wird. Historisch gesehen war der Nationalsozialismus die extremste Form dieser Variante, deren Kern die Ideologie der Ungleichwertigkeit und des unwerten Lebens ausmachte.“ (ebd.: 37).

Die Ideologie der Ungleichwertigkeit legitimiert die abschätzige Behandlung von Minderheiten und führt damit zu gezielter Ausgrenzung von Personengruppen und brutalen Übergriffen gegen die vermeintlichen Opfer (vgl. ebd.). Dabei kann jeder Mensch Opfer der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit werden. Heitmeyer (ebd.: 20 f.) nennt zehn unterschiedliche Formen: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Homophobie, Abwertung von Obdachlosen, Abwertung von Behinderten, Islamophobie, Etabliertenvorrechte, Sexismus und die Verachtung gegenüber Langzeitarbeitslosen (vgl. ebd.: 20 f.).

Hieraus wird deutlich, dass Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ein alltägliches Phänomen ist. Es prägt die Identität Jugendlicher und wird deshalb von ihnen in Auseinandersetzung mit Menschenrechten eingebracht, wie auch die Ergebnisse der Evaluation belegen: Denn Islamophobie, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus scheint ein gewichtiger Erfahrungswert von Schüler_innen mit Migrationshintergrund zu sein, der dann natürlich in Auseinandersetzung mit der Verbrechen Geschichte assoziiert wird. Dementsprechend ist es durchaus im Sinne einer identitätsbezogenen Bildung, wenn Gedenkstättenpädagogik diese Erfahrungswerte der Jugendlichen einbezieht und auf das gesellschaftliche Phänomen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit eingeht.

Aber nicht nur kulturelle Unterschiede führen dazu, dass Menschen Ausgrenzung und Missachtung erfahren. Berücksichtigt man die soziale Ausgrenzung von sozial Benachteiligten, muss auch davon ausgegangen werden, dass auch diese Form der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zu den Erfahrungswerten von Jugendlichen gehört. Denn immerhin 14,3 Prozent der Bevölkerung gelten hierzulande als arm (vgl. Holz 2010: 34). Als Ursachen nennt Holz (ebd.: 35 f.) (Langzeit-)Erwerbslosigkeit und die massiv zunehmende Erwerbstätigkeit auf niedrigem Zeit- und Lohnniveau – ein arbeitsmarktstrukturelles Phänomen, von dem Frauen stärker als Männer betroffen sind. Das Armutsrisiko trifft verschiedene gesellschaftliche Gruppen – in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und Bildung – in unterschiedlichem Maße. Kinder betrifft Armut oft dann, wenn ihre Eltern alleinerziehend und bildungsfern sind oder sie aus einer Familie mit Migrationshintergrund kommen (vgl. Holz 2010: 35 f.). Die Erfahrung materieller Not lenkt die Aufmerksamkeit auf öffentliche Diskussionen über Armut und könnte damit auch zu einer stärkeren Sensibilität hinsichtlich materieller Rechte führen. Letztendlich trifft die Leidtragenden aber nicht nur materielle Armut, sondern auch die gesellschaftliche Desintegration durch eine zunehmende Menschenfeindlichkeit gegenüber Langzeitarbeitslosen und Hartz-IV-Empfängern als „Nutzlose“ und „Überflüssige“ (Heitmeyer 2008: 32) – auch eine Unrechtserfahrung, die durchaus eine Rolle in der historisch-politischen Bildung spielen könnte.

(b) Mediensozialisation: In der Evaluation wurde deutlich, dass viele Schüler_innen Menschenrechtsdiskussionen durchaus in den Medien verfolgen, dass das Menschenrechtswissen aber dennoch lückenhaft bleibt. Der Einfluss der Medien auf Interessen, Haltungen und das Werturteil ist in der Wissenschaft unstrittig (vgl.

Marcinkowski 1998: 180, Hafeneger 2000: 480). Ob Sachverhalte und Themen als subjektiv bedeutungsvoll wahrgenommen werden, wird entscheidend von ihnen transportiert und stimuliert (ebd.). Wirkt sich die Mediennutzung aber auch auf das Interesse an gesellschaftspolitischen Themen aus? Ursula Hoffmann-Lange (1995: 390) sieht hier einen seit den 1960er Jahren anhaltenden positiven Trend bezüglich der Mediennutzung und der Entwicklung politischen Interesses in der Bevölkerung. So würde der Fernseher den Bürger_innen das politische Geschehen direkt „ins Haus“ bringen. Dies fördere die politische Willensbildung, trüge zur politischen Partizipation bei und bewirke einen kritischen Umgang mit politischen Positionen (ebd.). Ob Jugendliche aber im Fernseher politische oder populäre Themen verfolgen, hänge nach wie vor vom Bildungsniveau ab. Heranwachsende aus bildungsnäheren Schichten ständen politischen Fragen besonders differenziert gegenüber und nutzten politische Partizipationsformen in weit stärkerem Maße. Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau dagegen zeigten politische und soziale Entfremdungstendenzen, haben geringere politische Kompetenzen und weisen weniger Partizipationsbereitschaft auf (vgl. ebd.: 391 f.; Schneider 1995: 280 f.). Ebenso ist politisches Interesse bei älteren Menschen weitaus stärker ausgeprägt als bei jungen (vgl. Schneider 1995: 281). Zwar ist den Untersuchungen eindeutig zu entnehmen, dass Menschen mit hohem Medienkonsum ein etwas höheres politisches Interesse haben als Menschen, die Medien nur wenig nutzen (vgl. Marcinkowski 1998: 179), jedoch muss dabei die Form der Mediennutzung zur bewussten Information einerseits oder zur Unterhaltung und zum Konsum andererseits berücksichtigt werden. Marcinkowski (1998: 177) vermerkt in diesem Zusammenhang, „dass der Anteil der informationsorientierten Nutzer zwischen 1985 und 1995 kleiner geworden ist, der Anteil der unterhaltungsorientierten Nutzer aber wesentlich größer.“ Die Frage, wie sich die Nutzung von Fernsehen und Hörfunk auf das politische Bewusstsein und konkretes Wissen auswirkt, blieb von der Autorin jedoch unbeantwortet.

Wie sich die Mediennutzung auf Auseinandersetzung mit Menschenrechtsfragen auswirkt, hängt also von einem generellen Interesse an Politik ab. Die vagen Kenntnisse der befragten Schüler_innen über die weltweite Menschenrechtssituation könnten jedoch ein Indiz dafür sein, dass sie sich schlichtweg nicht für das Weltgeschehen interessieren. Und auch damit ist die Gedenkstättenpädagogik letztlich konfrontiert, wenn sie Geschichtsauseinandersetzung mit Gegenwartsgeschehen verknüpfen will: Sie steht damit vor der Schwierigkeit, neben der Ortsgeschichte auch Gegenwartswissen

vermitteln zu müssen. In der Politikdidaktik ist diese Form der Politikverdrossenheit ein bekanntes Phänomen. Politikverdrossenheit ist dabei zu verstehen als „ein Syndrom von Gefühlen, Stimmungen und auch mehr oder weniger begründeten Urteilen von Bürgerinnen und Bürgern [...], das politische System der Demokratie sei defizitär.“, wie Mark Arenhövel (1999: 180) treffend formuliert. Mit ihr einher gehen negative Haltungen und Desinteresse gegenüber politischen Sachfragen – eine Herausforderung für die politische und historisch-politische Bildung.

(c) *Menschenrechtsbildung an Schulen:* In den Schulen scheint die Demokratie- und Toleranzerziehung als Form der Menschenrechtsbildung gut etabliert zu sein. Dies spiegelt sich auch im Bewusstsein der Schüler_innen wider, die durchaus in der Lage sind, sich über Rassismus, Rechtstextremismus oder Toleranz zu äußern. Die Lehrer_innen bekräftigen diese These und weisen immer wieder darauf hin, dass Menschenrechtsbildung (gemeint ist dabei mit hoher Wahrscheinlichkeit der Bereich der *impliziten* Menschenrechtsbildung) in NS-Gedenkstätten selbstverständlich durch den Schulunterricht vor- und nachbereitet werden kann. Sie scheinen das pädagogische Material im Bereich der impliziten Menschenrechtsbildung zu nutzen, das sowohl inhaltlich als auch didaktisch hervorragend aufgearbeitet und konzipiert ist. Anders als die explizite Menschenrechtsbildung ist die implizite Bildung also sehr wohl im deutschen Bildungssystem angekommen, wie auch Lohrenscheit und Rosemann (2003:14) auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Studie über Menschenrechtsbildung in Deutschland bemerken:

“In der Gewalt- und in der Rassismuspräventionsarbeit ist sowohl die Praxis als auch die Materialfülle kaum mehr zu überblicken. Menschenrechte stellen hier ein klassisches Querschnittsthema dar, d.h. sie sind ein Medium unter anderem, über das sich Inhalte, wie Toleranz, Diversität, Multireligiösität und Gewaltfreiheit, transportieren lassen.“ (Lohrenscheit und Rosemann 2003: 14).

So wird an den Schulen durchaus (implizite) Menschenrechtsbildung umgesetzt und damit auch der Forderung der Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder¹⁶ entsprochen, Menschenrechtsbildung solle ein zentrales Anliegen schulischer Träger sein und als fester Bestandteil in die Schulcurricula und die Schulkultur aufgenommen werden. So lautet es sehr verallgemeinernd und umfassend in einem Beschluss aus dem

¹⁶ Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Förderung von Menschenrechtsbildung an Schulen vom 14.12.2000. Im Internet unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04_Menschenrechtserziehung.pdf. Zur Berücksichtigung der Menschenrechtsbildung in den Lehrplänen vgl. ebenso: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Menschenrechte_2008-Umfrage.pdf.

Jahr 2000: „Menschenrechtserziehung gehört zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schulen und ist in allen Landesverfassungen und Schulgesetzen als oberstes Bildungsziel festgelegt.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2000: 4).

Fazit: Die Ergebnisse der Evaluation legen offen, dass Inhalte der impliziten Menschenrechtsbildung sowohl für Schulen als auch für die Gedenkstättenpädagogik derzeit besser anknüpfungsfähig sind als Inhalte expliziter Menschenrechtsbildung. Somit könnte behauptet werden, dass gedenkstättenpädagogische Konzepte, die Ausgrenzung und Diskriminierung als Sachverhalte impliziter Menschenrechtsbildung in die Auseinandersetzung mit der Verbrechen Geschichte einbinden, durchaus im Sinne eines identitätsbezogenen Geschichtslernens sind. Klar für eine solche implizite Ausrichtung sprechen zum einen der Erfahrungsbezug Jugendlicher und zum anderen die guten Möglichkeiten der thematischen Vor- und Nachbereitung an den Schulen. Eine thematische Ausrichtung auf Inhalte *expliziter* Menschenrechtsbildung (das heißt auf bestimmte Deklarationen und Protokolle etc.) verfehlt die Bedürfnisse der Teilnehmer_innen und wäre dementsprechend ohne jeden pädagogischen Wert.

2.2. Menschenrechtsbildung und „Erziehung zur Mündigkeit“

Menschenrechtsbildung berücksichtigt immer auch die Rechte der Adressat_innen (vgl. Müller 2003: 8 f.). Das schließt die Beachtung der Prinzipien der Antidiskriminierung, Gleichberechtigung, Ergebnisoffenheit und Teilnehmerorientierung ein. Mit einer menschenrechtlich ausgerichteten Gedenkstättenpädagogik sollte also auch reflektiert werden, inwiefern ihre Inhalte und Methoden mit den Prinzipien einer menschenrechtlichen Erziehung vereinbar sind. Gedenkstättenpädagogische Programme, die die Bedürfnisse der Adressat_innen ausblenden, monologisch angelegt sind oder ihre Inhalte als nicht-streitbar vermitteln, widersprechen dem Anliegen einer „Erziehung zur Mündigkeit“ und sind damit auch vor dem historischen Hintergrund der Orte fragwürdig. Im Folgenden sollen zwei Aspekte von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten im Vordergrund stehen, die eine praktische Relevanz für ihr pädagogisches Selbstverständnis haben. In Abschnitt 2.2.1 soll es um das Lernen im Dialog und in Abschnitt 2.2.2 um die sogenannte Indoktrination gehen.

2.2.1. Lernen im Dialog

Ein Dialog, so könnte man an dieser Stelle behaupten, ist ein so selbstverständlicher Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation, dass er keiner wissenschaftlichen Reflexion mehr bedarf. Doch ist Dialog gleich Dialog? Und was macht einen Dialog zu einem pädagogisch wertvollen Dialog? Hartwig Schröder (2001: 70) beschreibt den Dialog als ein Gespräch, „das unter gleichwertigen Partnern zu einer gemeinsamen Basis führen soll.“ Nach Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt (2007: 153) könnte als allgemeines Ziel des Dialoges gelten, „durch gemeinsame Mitteilungen einen gemeinsamen Sinn“ entstehen zu lassen. Die dialogische Pädagogik wurde im Wesentlichen von Martin Bubers Ausführungen über die einem Gespräch innewohnenden Beziehungsebenen von „Ich“ und „Du“ geprägt. In der von ihm entwickelten Theorie beschreibt er Akzeptanz, Partizipation und Authentizität als wesentliche Grundzüge eines „echten Gesprächs“ (Buber 1992: 293 ff.).

Dialogische Lernformen wurden als wesentliche Bestandteile menschenrechtlicher Bildung in die Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ eingebunden. Im wechselseitigen Austausch untereinander, so die Intention, werden die Lernenden aktiv in die Auseinandersetzung mit Geschichte einbezogen, wodurch sie eigene, identitätsbezogene

Zugänge klären und die Möglichkeit haben, sie in Gespräche einzubringen. Im Folgenden soll skizziert werden, inwiefern dieses Anliegen realisiert werden konnte.

2.2.1.1 Darlegung der Ergebnisse

In den Veranstaltungen war deutlich spürbar, dass der Dialog das Seminargeschehen entscheidend belebte. Gezielt wurde die Möglichkeit gegeben, eigene Assoziationen und Wertehaltungen in die Auseinandersetzung mit der Ortsgeschichte einzubringen. So waren die Teilnehmenden angehalten, mitzudenken und sich aktiv am Seminarprozess zu beteiligen. Dadurch wurde eine Lernatmosphäre geschaffen, die durch Offenheit und Lebendigkeit geprägt war.

Aber nicht jedes Thema eignete sich für eine offene Diskussion: Es war zu beobachten, dass die Jugendlichen insbesondere auf gezielte Bewertungs- und Positionierungsfragen reagierten. Bewerten und Positionieren konnten sie sich immer dann, wenn spezifische historische Handlungen fokussiert wurden und es möglich war, über Handlungsalternativen nachzudenken. Der Dialog ergänzte dabei die zuvor vorgetragene Information über die Ortsgeschichte und leistete einen wichtigen Beitrag zur Klärung und inhaltlichen Vertiefung. Dies bestätigte sich vor allem darin, dass in der obligatorisch stattfindenden Auswertung am Ende der Tagesveranstaltungen vor allem zuvor intensiv diskutierten Sachverhalte als persönlich bedeutsame herausgestellt wurden (vgl. Anhang 2.2.1.1).

Der positive Effekt des Dialoges wurde auch von den Lehrer_innen beobachtet. Sie hoben positiv hervor, dass der bewusst angeregte Austausch vermeiden würde, dass die Lernenden die Inhalte als identitätsfremd wahrnahmen (vgl. Anhang 2.2.3.4). Das Gefühl, dass Meinungsunterschiede, Fragen und Emotionen akzeptiert werden, dies, so eine Lehrerin, wäre eine Grundvoraussetzung für die Entstehung eines angeregten Gespräches gewesen. Offenheit, Akzeptanz und die Möglichkeit, sich zu äußern, hätten entscheidend zur Entwicklung eines positiven Lernklimas beigetragen (vgl. Anhang 2.2.3.3). Der überwiegende Teil der befragten Schüler_innen bestätigte die vermuteten Potenziale einer dialogischen Auseinandersetzung mit Historie: „Am Ende lernt man von der Diskussion mehr, als wenn jemand vorn steht und was redet.“ (Anhang 2.2.2.2). Man könne „sich selbst“ einbringen, „seine Meinung äußern“ und erfahre, „was andere darüber denken“ (ebd., vgl. auch Anhang 2.2.2.10).

2.2.1.2. Interpretation

Besteht eine Verbindung zwischen dialogischem und identitätsbezogenem Lernen? Aus den Beobachtungen und den Ergebnissen der Evaluation geht klar hervor, dass es hier durchaus ein wechselseitiges Verhältnis gibt. Indizien für mögliche Identitätsbezüge sind Äußerungen darüber, sich ins Gespräch einbringen und seine Meinung äußern zu können. Auffällig war dabei die Beobachtung, dass speziell über Handlungsalternativen historischer Akteure lang und kontrovers mit Bezug zu eigenen Handlungsgewohnheiten diskutiert wurde. Erklären ließe sich diese Beobachtung folgendermaßen: Historisches Lernen, so Bergmann, basiert stets auf einer Auseinandersetzung mit historischem Geschehen einerseits und der Gegenwartswahrnehmung des Einzelnen andererseits: „Geschichtsauseinandersetzung ist immer ein Nachdenken über Vergangenes, das in der Gegenwart und unter dem Einfluss der Gegenwartserfahrungen stattfindet.“ (Bergmann 2008: 18). Jedes Geschichtslernen ist dementsprechend gleichfalls ein Mitdenken der Gegenwart (vgl. ebd.). Und genau dieses Mitdenken der Gegenwart wird durch den wechselseitigen Austausch von Fragen im dialogischen Miteinander angeregt: Im Dialog über Geschichte sind die Lernenden dazu aufgefordert, sich in die historische Situation hineinzusetzen und sich dadurch den Handlungsoptionen historischer Akteure anzunähern (vgl. Popp 2001b: online). Mit dem „Philosophieren“ (Raupach-Strey 2000: 94) beispielsweise über die Frage „Hat die Weimarer Bevölkerung Verantwortung für die im KZ Buchenwald begangenen Verbrechen zu tragen?“ wird ein Bezug zu vorhandenem Wissen einerseits und individuellen Deutungs- und Bewertungsmustern andererseits, eventuell auch zu Erfahrungen, hergestellt. Durch den Austausch von Informationen werden Gedanken strukturiert und neues Wissen „zu den vorhandenen kognitiven Strukturen hinzugefügt“ (Wenzel 2007: 305). Ein gelungenes pädagogisches Gespräch würde, so Birgit Wenzel ein „gedankliches Sicheinlassen“ (2007: 304) fördern und mit der kritischen Reflexion des eigenen Standpunktes die „subjektive Begrenztheit“ (ebd.) der eigenen Perspektive bewusst machen. Wenzel (ebd.: 305) geht davon aus, dass „die gesprächsweise Auseinandersetzung mit den geschichtlichen Inhalten eine Erweiterung der eigenen Identität bedeutet.“ Dies begründet sie damit, dass in Gesprächen den Lerninhalten eine „Stimme verliehen“ (ebd.) wird. Die Schüler_innen lassen sich auf das Fremde ein und versuchen, es durch inhaltliche Auseinandersetzung nachzuvollziehen und in Bezug zu Werten und Vorstellungen zu beurteilen:

„Dies kann durch eine Bejahung erfolgen, wenn beispielsweise das Handeln von Personen und Gruppen als vorbildhaft erlebt oder gewertet wird, wenn Parteinahme und Solidarität entstehen. Aber auch das Gegenteil, eine deutliche Ablehnung, kann zur Entfaltung beitragen, wenn dadurch eigene Werte und Urteile offensichtlich und bewusst werden.“ (Wenzel 2007: 305).

Die Wirkung ist, so zeigte sich in der Erprobung, aktiveres Zuhören und die Partizipation in den Lernprozess. Den diskutierten Sachverhalt, beispielsweise Verantwortung der Weimarer Bürger_innen für die in den KZs begangenen Verbrechen, verknüpften die Schüler_innen im Gespräch mit konkreten Alltagserfahrungen und beantworteten die Frage in Bezug zu der eigenen Lebenswelt und subjektiven Deutungsgewohnheiten („Was würde ich tun?“, vgl. Anhang 2.2.3.1).

Fazit: Die soeben dargelegten Beobachtungen lassen darauf schließen, dass insbesondere durch das bewusste Einbeziehen dialogischer Lernformen eine Hinwendung zum Lernenden und damit eine identitätsnahe Auseinandersetzung mit Geschichte gefördert wird. Durch die aktive Partizipation an den Vermittlungsprozessen wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, eigene Imaginationen und Erfahrungen einzubringen und, im Dialog über die Verbrechen Geschichte, Bezüge zu Werthaltungen (siehe Kapitel I, Abschnitt 2 dieser Arbeit) oder auch Familienbiografien (siehe Kapitel I, Abschnitt 4.2. dieser Arbeit) herzustellen. Sinnzusammenhänge und Berührungsassoziationen, wie individuelle Unrechtserfahrungen, werden damit zum Bestandteil der historischen Auseinandersetzung. Auf diese Weise kann der Dialog nachweisbar als effektives Mittel zur Förderung identitätsbezogenen Lernens gelten, indem er einem „entfremdeten Geschichtslernen“ (von Borries 2011: 284) und dadurch Desinteresse und Abwehr (wie in siehe Kapitel 1, Abschnitt 4.1 dieser Arbeit beschrieben) entgegenwirkt.

2.2.2 Indoktrination und Moralisierung

Indoktrination und Moralisierung sind Formen der Überwältigung, die im Beutelsbacher Konsens als unzulässig herausgestellt werden (vgl. Schiele 1996: 3; Grammes 2005: 128). Sie missachten nicht nur das Recht auf Bildung (Art. 26 AEMR), sondern auch die Menschenwürde. Indoktrination und Moralisierung sind Vorgänge, die mit einer bewussten Lenkung des inhaltlichen Lernens und der moralischen Urteilsbildung einhergehen (vgl. Schiele 1996: 2 f.) und somit nicht identitätsbezogenes, sondern fremdbestimmtes Lernen fördern. Im hier diskutierten Zusammenhang ist Indoktrination eine erstzunehmende Problematik: Der Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten

wird von verschiedenen Seiten vorgeworfen, die Gefahr von Indoktrination und Moralisieren in sich zu bergen (vgl. Lutz im Interview: Anhang 1.2.6). Würde dies zutreffen, hieße das, dass Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten einem identitätsbezogenen pädagogischen Lernprozess hinderlich wäre und letztlich gegen zentrale moralische Prinzipien verstoßen würde. Deshalb ist dieser Sachverhalt in der Erprobung abzuklären.

2.2.2.1. Darlegung der Ergebnisse

„Du darfst nicht so denken“ – über gegenwärtigen Rechtsextremismus

In der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ bilden menschenrechtliche Werte neben der Verbrechen Geschichte einen wichtigen thematischen Schwerpunkt. Dahingestellt sei jedoch, ob dies schon einem unangemessenen Moralisieren, ja sogar einer Indoktrination, gleichkommt. Schließlich wurden dabei keine moralischen Appelle geäußert – vielmehr ging es um einen reflexiven Austausch über moralische Sachverhalte oder auch die Klärung von Begriffen. Ein Moralisieren im negativen Sinne (mit Appellcharakter) könnte jedoch dann entstehen, wenn historisches mit gegenwärtigem Unrecht verknüpft und damit einzelne Teilnehmende der Gruppe indirekt als Täter_innen identifiziert würden. Unterschwellig, so könnte die Verknüpfung falsch gedeutet werden, vermittele das die bewusst inszenierte Botschaft im Sinne eines „Du bist gemeint. Du darfst nicht so denken!“. Beispiel: In einer Veranstaltung fiel ein Schüler durch ein eindeutig rechtsorientiertes Äußeres auf. Hierzu kam das Bekenntnis, schon einmal am sogenannten „Fest der Völker“¹⁷ teilgenommen zu haben. Der sowohl von den Lehrer_innen als auch von den Schüler_innen *erwartete* Vergleich von gegenwärtigem Rechtsextremismus mit der Verbrechen Geschichte war für mich als Seminarleiterin mit erheblichem Unbehagen verbunden. Einen direkten Vergleich von gegenwärtigem Rechtsextremismus mit dem historischen Nationalsozialismus hielt ich an dieser Stelle als unangemessen und den damit verbundenen Appell als *zu* moralisierend. Anders gestaltete sich die Situation, wenn die Schüler_innen untereinander und ohne äußeren Anlass über gegenwärtigen Rechtsextremismus diskutierten. Dann hatte es eher den Anschein eines

¹⁷ Das Fest der Völker findet seit 2005 alljährlich in Thüringen statt. Der Titel ist an den Film Leni Riefenstahls „Olympia – Fest der Völker“ aus dem Jahr 1938 angelehnt. Im Programm des Festivals findet man in der internationalen Neonaziszene bekannte Namen, die hier in Redebeiträgen „Ein Europa der Vaterländer“ propagieren. Redebeiträge wechseln sich mit musikalischen Beiträgen bekannterer Neonazibands ab. Nicht selten handelt es sich dabei um Aktivist_innen des international agierenden Blood & Honour-Netzwerks, das trotz Verbotes weiterhin agiert (vgl. Informationen im Internet: www.netzwerk-gegen-nazis.de/wissen).

gleichberechtigten Austauschs und weniger einer pädagogischen Intervention (vgl. Anhang 2.2.1.1).

Selbstbestimmte Werteauseinandersetzung

Die außenstehenden Lehrer_innen haben diese Situationen nicht bewusst wahrgenommen. Alle Befragten waren der Meinung, dass in der Veranstaltung nicht im negativen Sinne moralisiert wurde. Die Frage, ob ihnen in einer Veranstaltung Äußerungen moralischer Appelle auffielen, verneinten die Befragten. Sie bemerkten jedoch, dass in der Veranstaltung eine moralische Auseinandersetzung stattfand, denn KZ-Verbrechen und Moral wären keinesfalls voneinander trennbar. Die Lehrer_innen empfanden die moralische Auseinandersetzung jedoch nicht als ihnen aufgedrängt. Denn auch hier profitierte die Geschichtsauseinandersetzung vom im Lernprozess angelegten Dialog: Der Dialog, so stellte ein Lehrer (Anhang 2.2.3.1) heraus, sei entscheidend für eine selbstbestimmte, ungezwungene Auseinandersetzung mit moralischen Aspekten. Im Austausch über Geschichte würden moralische Werte eben nicht direkt als Botschaft formuliert, sondern beispielsweise innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Menschenbild der Täter_innen diskutiert. Den Schüler_innen gäbe dies die Möglichkeit, selbstbestimmt und eigenständig Bezüge herzustellen, wodurch sie sich stärker mit den Lerninhalten identifizieren könnten – denn: „es ist mein eigener Gedanke, kein fremdbestimmter“ (Anhang 2.2.3.1). Diskussion und Austausch führten so zur Sensibilisierung für die dem moralischen Urteil zugrundeliegenden Werte. Dass die Schüler_innen diese Form der Werteauseinandersetzung positiv annehmen, so eine Lehrerin, sei an deren aktiver Beteiligung ersichtlich gewesen (Anhang 2.2.3.4).

Auch von den Schüler_innen wurde die Frage, ob an einer Stelle der Seminarveranstaltung moralische Appelle geäußert wurden, durchgehend verneint. Eine gewisse Moral, so wurde auch von ihnen bestätigt, sei jedoch selbstverständlich gewesen, „weil zweifelsohne schlimme Dinge da passiert sind.“ (Anhang 2.2.2.9). Moral könne man dementsprechend „auf keinen Fall außen vor lassen.“ (ebd., vgl. auch Anhang 2.2.2.10). In diesem Zusammenhang wurde auch von den Schüler_innen herausgestellt, dass bei der Auseinandersetzung mit moralischen Werten stets die Möglichkeit der eigenständigen Positionierung gegeben war:

„Es wurde genügend Freiheit gelassen, sich seine eigenen Gedanken zu machen. Es wurden immer so ein paar Fragen gestellt, dann konnte man in der Gruppe diskutieren, aber ansonsten wurde nicht weiter

moralisiert. Man konnte sich wirklich eigenständig seine Gedanken machen, ohne dass einem da irgendwas vorgegeben wurde.“ (Anhang 2.2.2.10).

Sicherlich, so wurde eingeräumt, gäbe es insbesondere hinsichtlich der Grundwerte Gleichberechtigung und Freiheit gewisse Übereinstimmungen. Durch das Diskutieren einer Frage innerhalb der Seminargruppe hätte sie jedoch erkannt, so eine der Befragten, welche unterschiedlichen Positionen und Meinungen es in der Gruppe gäbe (ebd.). Wie unterschiedlich diese Positionen sein könnten, zeigte sich beispielhaft in einer Diskussion über Toleranz: Während des Gedenkstättenbesuches wurde beim Versuch, den Begriff Menschenrechte näher zu bestimmen, darüber diskutiert, ob Toleranz und Akzeptanz synonyme Begriffe seien und welche Grenzen Toleranz an einem historischen Ort wie der Gedenkstätte Buchenwald hätte (ebd.).

Ein pädagogisches Dilemma: Führung und Selbstbestimmung

Der menschenrechtliche Bezug in einer gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung kann somit durchaus zu einer kritischen, kontroversen und selbstbestimmten Auseinandersetzung mit verschiedenen Sachverhalten anregen. Denn: Ob eine Werteauseinandersetzung die Lenkung des moralischen Urteils nach sich zieht, ist zwar auch von der Wahl spezifischer Themen abhängig, das methodische Vorgehen der Pädagog_in ist jedoch noch entscheidender. Allein die inhaltliche Bezugnahme auf Menschenrechte wird also *nicht* zum Moralisieren oder gar zur Indoktrination führen (vgl. Anhang 2.2.2.10). Vielmehr, so war während der Erprobung zu beobachten, regt der Menschenrechtsbezug die Schüler_innen an, kritische Fragen zu stellen, wie in folgendem Beispiel deutlich wird: Eine interviewte Schülerin forderte, in Gedenkstätten einen stärkeren Bezug zu dem gegenwärtigen Rechtsextremismus herzustellen und wünscht sich darüberhinaus eine klare Positionierung von der betreuenden Pädagog_in im Sinne eines „Rechtsextremismus ist schlecht“ (vgl. Anhang 2.2.2.10). Unmittelbar im Zusammenhang mit dieser Forderung argumentierte eine weitere Schülerin, dass eine solche moralische Wertung von Seiten der Pädagog_in die Auseinandersetzung der Schüler_innen stark beeinflusse und man dann nicht mehr von einem selbstständigen Werturteil sprechen könne. Es wäre unangemessen, wenn Lehrer_innen und Gedenkstättenpädagog_innen über Richtig oder Falsch urteilten, so die Schülerin (ebd.). Die Befragte erklärte, dass sie sich zwar einerseits eine klare Positionierung wünsche und dies als „eigentlich passend“ (Anhang 2.2.2.10) erachte. Andererseits verwies sie darauf, dass sich die Schüler_innen durch eine umfassende Auseinandersetzung mit Geschichte ein eigenständiges Urteil bilden sollten, das mit der Positionierung der

Pädagog_innen nicht vorwegzunehmen sei: „Irgendwo muss sich ja jeder seine eigene Meinung bilden.“ (Anhang 2.2.2.10). Sie vertrat die Auffassung, dass die Positionierung gegen Rechtsextremismus eine Meinung vorgebe, worauf sie infrage stellte, „ob man das vor Schülern machen kann“ (ebd.):

„[W]enn man da auch sagt, man sollte tolerant gegenüber anderen sein und auch jemanden, der anders denkt, akzeptieren und so, dann kann man halt schlecht sagen, Rechtsextremismus ist schlecht, weil das ist ja irgendwo auch intolerant.“ (ebd.).

Mit dieser Aussage tritt deutlich zutage, welche Unsicherheit es im Umgang mit Rechtsextremismus gibt. Der von der Befragten benannte Bezug zur Toleranz wirft Fragen auf, die die moralische Urteilsfähigkeit auf den Prüfstand stellen und keinesfalls pauschal zu beantworten sind: Wieweit geht die Meinungsfreiheit? Wie kann man mit (Rechts-) Extremismus demokratisch umgehen? Heißt zu tolerieren auch zu akzeptieren? Mehr noch: Mit dieser inhaltlichen Kontroverse werden auch pädagogische Dilemmata offengelegt. So stellt sich gerade in den NS-Gedenkstätten die Frage, warum es hier durchaus gerechtfertigt ist, dass Pädagog_innen klar gegen Rechtsextremismus Stellung beziehen.

2.2.2.2. Interpretation

Offenbar, so zeigte sich in der Evaluation, stehen Fremdbestimmung durch Indoktrination und Moralisieren in Wechselwirkung zu dialogischen Lernformen. Indoktrination bedeutet die bewusste Vermittlung einer spezifischen Perspektive oder auch das Aufdrängen einer Sichtweise. Kontroverse Ansichten über einen Sachverhalt werden ausgeblendet, kritische Fragen und ein offener Dialog sind unerwünscht. Bildung, die auf Indoktrination setzt, verfolgt also nicht das Ziel eines selbstständigen und unabhängigen Werturteils, sondern sie intendiert die Vermittlung einer bestimmten Meinung. Der Vorwurf der Indoktrination ist ein schwerwiegendes Argument gegen Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten, denn sie gilt als „Todsünde“ (Schiele 1996: 2) der politischen und dementsprechend auch historisch-politischen Bildung. Wie sich in der Erprobung der Tagesveranstaltung Menschenrechte zeigte, erweist sich dieser Vorwurf jedoch als *unhaltbar*. Es gibt zuverlässige Wege, Indoktrination zu vermeiden – nämlich den Dialog und die Diskussion. Entscheidend sei dabei, so Schiele (ebd.: 2 f.), der bewusst offen und demokratisch angelegte Lernprozess. So kann sicher davon ausgegangen werden, dass Indoktrination und ein (demokratischer) Dialog einander ausschließen. Erklären könnte man dies mit den Worten von Raupach-Strey (2000: 100) zum (hier: Sokratischen) Gespräch:

„Zum einen wird auf der Basis vernünftiger Argumentation eine (von anderer Seite befürchtete) weltanschauliche Engführung, das Absolut-Setzen einer bestimmten Gesinnung oder gar Indoktrination vermieden. Zum anderen wird die Frage nach der Verbindlichkeit der Werte nicht mit Macht oder gar nach Manier von Religionskriegen gewaltsam entschieden, sondern in den diskursiven Prozess selbst zurückverlagert.“ (ebd.).

Raupach-Strey (ebd.: 95) verweist dabei auf die Notwendigkeit der Gleichberechtigung und Wertschätzung des Gesprächspartner. Dabei wäre übertriebener Wertedogmatismus in der pädagogischen Arbeit mit Schüler_innen kontraproduktiv und führe eher zu Abwehrhaltung. An die Stelle von Dogmatismus solle Offenheit gegenüber unterschiedlichen Meinungen und Haltungen treten. Raupach-Strey (ebd.) fordert dementsprechend „Unvoreingenommenheit als Gesprächstugend“ und „Verzicht auf jedes beherrschende Urteil überhaupt“. Durch den im Dialog angelegten wechselseitigen Austausch von Argumentationen, so auch Popp (2001b: online), würde nicht nur ein kritischer Auseinandersetzungsprozess angeregt, sondern auch ein umfassender Erkenntnisgewinn gefördert. Auch sie sieht in einer gleichberechtigten und demokratischen Gesprächskultur die Grundvoraussetzung für einen pädagogisch wertvollen Dialog:

„Der gemeinsame, wechselseitige kritische Denkprozess von gleichberechtigten GesprächsteilnehmerInnen kontrolliert und überwindet die Begrenztheit der individuellen Perspektive und hilft jene Barriere für die ‚Wahrheitsfindung‘ zu überwinden, die einerseits im subjektiv für verlässlich gehaltenen Wissen und andererseits in der Abwehr liegen, die eigene Auffassung der Kritik zu stellen. Dabei sichert das Merkmal der Konsensorientierung unter anderem die symmetrische Kommunikationsstruktur. Denn es soll sich nicht eine der bereits bestehenden Meinungen gegen andere durchsetzen, sondern eine gemeinsame Auffassung erarbeitet werden, mit der jede(r) Teilnehmer(in) Einsichten verbinden kann, die ihm/ ihr allein nicht zugänglich gewesen wären.“ (ebd.).

Die Position (das Werteurteil) der Lernenden soll also ein Resultat eigener oder auch gemeinsamer Einsichten sein. Und das hat einen durchaus positiven Effekt: Denn mit einer Haltung, basierend auf einer selbstständigen Erkenntnis, wird sich der Einzelne eher identifizieren, als mit einem Werteurteil, dass auf Fremdbestimmung und Indoktrination beruht.

Fazit: Die Ergebnisse der Evaluation lassen darauf schließen, dass durch die Einbindung von Menschenrechten nicht mehr und nicht weniger moralisiert und indoktriniert wird, als in rein historisch orientierten gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen. Nicht auf das Thema, sondern auf die Methode, die für die inhaltliche Auseinandersetzung gewählt wird, kommt es an. Indoktrination und Moralisieren wird nicht möglich sein,

wenn die Pädagog_in eine Werteauseinandersetzung dialogisch gestaltet, Argumente, Einstellungen und Meinungen der Schüler_innen einbezieht und sich als Moderator_in eines gleichberechtigten (Klärungs-) Prozesses versteht. Dementsprechend halte ich beispielsweise auch die klare Positionierung gegen Rechtsextremismus von Seiten der Pädagog_innen dann für durchaus legitim, wenn sie als persönlicher Standpunkt kenntlich ist und eine gleichberechtigte Diskussion darüber zugelassen wird. Entscheidend ist zudem die Begründung der Position gegen Rechtsextremismus: So halte ich es durchaus für gerechtfertigt, Menschenverachtung und die Verhöhnung demokratischer Werte eben nicht mit Toleranz zu begegnen, sondern klar Stellung zu beziehen und eine Diskussion darüber anzuregen – insbesondere dann, wenn diese Diskussion an Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus stattfindet.

2.3 Zugang zum Ort finden – Braucht Gedenkstättenpädagogik die Menschenrechtsbildung?

Bevor auf inhaltliche Aspekte von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten eingegangen wird, ist auf die Problematik der Ortsdominanz hinzuweisen, die ausnahmslos in jedem Tagesprojekt „Menschenrechte“ beobachtet wurde. Die dominante Erscheinung des Ortes nimmt die Aufmerksamkeit der Besucher_innen vollkommen in Anspruch und lässt dabei ortsfremde Themen sekundär erscheinen. Gedenkstättenpädagogische Programme sollten deshalb stets die Erwartungen der Adressat_innen an den Besuch berücksichtigen und Lernformate bereithalten, die ihren Bedürfnissen entgegenkommen.

2.3.1 Darlegung der Ergebnisse

Gegenwärtigkeit des Ortes

In der Erprobung des Tagesprojektes zeigte sich die stetige Verdrängung des bisher ungewohnten Themas Menschenrechte durch die Gegenwärtigkeit des Ortes. Dies war vor allem dann spürbar, wenn dringliche historische Fragen zugunsten der Klärung menschenrechtlicher Aspekte zurückgestellt wurden. Die Vermutung, dass Jugendliche sich nicht für die KZ-Geschichte interessierten (vgl. Neirich 2000: 40 f.; Abram und Heyl 1996: 62), bestätigte sich keinesfalls. Während Bilder, Fundstücke, Gebäude und Erzählungen über Einzelschicksale Ausgangspunkt von Fragen waren, blieb gegenwärtiges Geschehen in den Veranstaltungen nachrangig. Alle Gruppen forderten das Sehen des Ortes ein. Insbesondere bei Erstbesucher_innen war, ausgehend von visuellen Eindrücken, ein starkes Bedürfnis nach historischer Information beobachtbar. Sichtbare Spuren aufzunehmen und damit verbundene historische Sachverhalte zu klären – hierin, so lässt sich aus den Beobachtungen schließen, besteht das Potenzial des Ortes. Zwar sind in der Gedenkstätte Buchenwald im Vergleich zu anderen Gedenkortern verhältnismäßig viele bauliche Überreste vorhanden, doch bleibt die Schilderung des Häftlingsalltags eine Herausforderung beziehungsweise, angesichts der Undarstellbarkeit der Ereignisse, ein schwieriges Unterfangen. Dementsprechend ist die Ergänzung des Geländerundgangs durch forschendes und entdeckendes Lernen ratsam.

Die Annahme, dass die Schüler_innen speziell durch die Gegenwärtigkeit des Ortes einen Zugang zur Geschichte finden könnten, wurde durch die Beobachtungen der Lehrer_innen bekräftigt. Die Nähe zum historischen Ort, zur „Basis“ oder auch zum

„Ort des Geschehens“, wie es die Lehrer_innen formulierten (Anhang 2.2.3.3; Anhang 2.2.3.4), würde Impulse und Anreize für eine historische Auseinandersetzung geben. Eine Lehrerin ging exemplarisch auf die Wirkung einer Baracke ein, die während des Geländerunganges besichtigt wurde. Die Baracke ist normalerweise für öffentliche Führungen unzugänglich. Ihre Räumlichkeiten blieben bisher weitestgehend ungenutzt. In verschiedenen Räumen lag Material, das bei Grabungen im Gelände freigelegt wurde. Insbesondere diesen Anblick stellten die Lehrer_innen als eindrücklich heraus: „Da lag noch alles, als ob es gestern war – die Schuhe [...] und andere Tausende von Gegenständen. Das macht schon irgendwie was aus. Man hat was darüber gehört, man kann es einordnen, man sieht es.“ (Anhang 2.2.3.3; vgl. auch Anhang 2.2.3.4).

Tatsächlich scheinen NS-Gedenkstätten Orte zu sein, von denen eine gewisse Authentizität erwartet wird, wie sich auch im Gespräch mit den Schüler_innen herausstellte. Die Befragten sind der Auffassung, dass gerade nach dem Verlust der Überlebenden die historischen Orte an Bedeutung für die kommenden Generationen gewinnen. So seien Gedenkstätten selbst Zeitzeugen, wie eine der Befragten argumentierte: „[W]enn dann irgendwann alle ehemaligen Zeitzeugen verstorben sind, dann können auch die Gebäude noch eine kleine Geschichte erzählen.“ (Anhang 2.2.2.10). Für die kommenden Generationen wären Gedenkstätten dann wichtige Orte der Vergewisserung, an denen der Lernende Dokumente einsehen und sich eigenständig ein historisches Urteil über NS-Geschichte bilden kann: „Ich denke, es ist tatsächlich wichtig, dass es solche Gedenkstätten gibt, um allen anderen zu zeigen, dass das wirklich existiert hat und dass sich das keiner ausgedacht hat.“ (ebd.; vgl. auch Anhang 2.2.2.9).

Für das Lernen über die Buchenwald-Geschichte sei das Zusammenspiel zwischen dem Sehen des Geländes und der historischen Information von zentraler Bedeutung. Denn durch die Anbindung historischer Sachverhalte an einen greifbaren Ort bekäme man einen Zugang zur Perspektive der Opfer und könne somit ihre Unrechtserfahrung besser nachvollziehen (Anhang 2.2.2.2). Durch das Sehen fände eine Veranschaulichung statt und speziell davon gingen Faszination und Interesse aus:

„[W]enn man etwas in Büchern liest und Bilder sieht, dann ist das immer was anderes, als wenn man da wirklich da steht und das alles vor sich hat. Für mich ist das dann alles greifbarer. Und was ich wirklich vor mir habe, ist für mich interessanter als etwas, was ich in einem Buch gesehen habe.“ (Anhang 2.2.2.9).

So könne man sich, schilderten die Schüler_innen, Geschichte am historischen Ort bildlich vorstellen. Es wäre etwas anderes – sozusagen etwas Praktisches – Geschichte ortgebunden zu lernen: „Wenn man es richtig sieht und weiß, das war so und so gewesen, dann ist das eine ganz andere Erfahrung.“ (Anhang 2.2.2.2). Etwas „vor Augen“ haben, wird als interessanter wahrgenommen und würde zum „Merken“ (Anhang 2.2.2.2) beitragen: „Man guckt automatisch mehr hin und hört auch mehr zu, man ist konzentrierter dadurch, dass man das halt sieht.“ (ebd.).

Und noch ein weiterer Aspekt trat während der Evaluation der Tagesveranstaltung Menschenrechte deutlich zutage: Als zentrale Elemente des historischen Lernens scheinen sich die bereits etablierten Klassiker der Gedenkstättenpädagogik durchaus zu bewähren:

Pädagogisch begleiteter Geländerundgang

Zur Erkundung des Ortes wurde der pädagogisch begleitete Geländerundgang als zentrales Element des historischen Lernens hervorgehoben. So schilderte ein Schüler, dass das Sehen und Verstehen des Ortes erheblich durch gezielte Information von einer orts- und geschichtskundigen pädagogischen Begleitung profitiere:

„Die Orte an sich, wenn ich mir die allein angeschaut hätte, würde ich die nicht verstehen. Eigentlich wirkt der Ort relativ friedlich. Wenn man aber hört, was da passiert ist, hat das gleich eine ganz andere Wirkung.“ (Anhang 2.2.2.8; vgl. auch Anhang 2.2.2.1).

Im für die Gedenkstättenpädagogik typischen Geländerundgang wird historisches Lernen durch Veranschaulichung gefördert, indem durch das Sehen und Hören von Informationen eine ganzheitliche Form von Auseinandersetzung stattfinden kann und vage Bilder im Kopf korrigiert und konkretisiert werden (vgl. Anhang 2.2.2.9). Im ortsgebundenen Zusammenspiel von Visuellem und Information, so auch die Lehrer_innen, wird ein erhebliches Potenzial für das Verstehen von Zusammenhängen vermutet (vgl. Anhang 2.2.3.2). So hätten gerade Schüler_innen mit Lernschwäche Schwierigkeiten, Informationen aufzunehmen und über einen längeren Zeitraum konzentriert und aufmerksam zuzuhören. Die ortsgebundene Informationen und das Erzählen von individuellen Geschichten trügen hier entscheidend zum Nachvollziehen der Tragik und des Leids bei (vgl. Anhang 2.2.3.3; Anhang 2.2.3.4).

Forschendes und entdeckendes Lernen

Die Potenziale des forschenden und entdeckenden Lernens konnten in der Tagesveranstaltung aufgrund des knappen Zeitrahmens nicht ausgeschöpft werden.

Dennoch zeigte sich, dass forschendes und entdeckendes Lernen das wohl Attraktivste ist, was insbesondere die Gedenkstätte Buchenwald zu bieten hat. Speziell von historischen Bildquellen und Fundstücken gingen Faszination und Interesse aus, was für eine weiterführende inhaltliche Auseinandersetzung anknüpfungsfähig gewesen wäre (vgl. Anhang 2.2.1.1). Dass die Möglichkeiten des forschenden Lernens nicht genutzt werden konnten, stieß bei den Schüler_innen auf ein kritisches Feedback: Sie forderten mehr Zeit für eigenständiges Lernen, insbesondere für eigenständige Erkundungen des Ortes, ein (Anhang 2.2.2.1; Anhang 2.2.2.8; Anhang 2.2.2.10). Sie bemängelten, dass „zu viel gesprochen“ wurde - in einem Fall wurde gar kritisiert, dass er während des Besuches mit „soviel Theorie [...] überfordert“ (Anhang 2.2.2.1) gewesen sei. So wurde mehr Raum eingefordert, um individuelle Eindrücke zu sammeln, den Ort wahrzunehmen oder auch für ein bewusstes Innehalten:

„Ich finde, den Moment muss man erst mal erleben und sich da hinstellen und durch dieses Tor durchgehen. Ich finde, das hat wie so eine Wirkung auf einen. Ich denke, wenn man das so gehabt hat, dann denkt man auch noch mal eher darüber nach, als wenn man die ganze Zeit Stress hat und von einem zum anderen laufen muss und keine Zeit hatte, irgendwie tiefer darüber nachzudenken und auf die Gedanken einzugehen.“ (Anhang 2.2.2.10).

Artefakte

Eine große Faszination geht von historischen Gegenständen aus. So wurde von einer Schülerin beispielsweise über das Anfassen und Betrachten einer alten Zahnbürste die Vorstellung als eindrücklich herausgestellt, „dass sich so ein Häftling damit die Zähne geputzt hat.“ (Anhang 2.2.2.8). Ein Fundstück verbindet die Zeitebenen der Vergangenheit und Gegenwart und eröffnet den Betrachtern damit einen unmittelbaren, greifbaren Zugang zu Geschichte, der durchaus zu starkem historischen Interesse führen kann: „Das ist einfach nur ein total krasses Gefühl, das in der Hand zu halten, was damals auch Menschen, die gelebt haben, auch benutzt haben.“ (ebd.). Dass sich aus dieser emotionalen Begegnung eine sehr persönliche, auch eine inhaltliche Auseinandersetzung entwickeln kann, wird an folgender Schilderung über eine kleine Schachfigur deutlich:

„Man hat ja auch gerade bei dieser Schachfigur gesehen, dass die Menschen trotz der Verzweiflung noch diese Kraft hatten, mit ihren eigenen Händen die Schachfigur zu schnitzen und damit dann auch noch zu spielen zum Vergnügen. Dass trotzdem das für die auch Glück war, Schach zu spielen. Ich finde, da stecken auch viele Gefühle hinter so einer Schachfigur.“ (ebd.).

Einzelschicksale

Zur Annäherung an den Verbrechensort äußerten die befragten Schüler_innen Interesse an der Beschäftigung mit Einzelschicksalen. Diese personenbezogene Auseinandersetzung trüge dazu bei, dass Geschichte besser nachvollzogen wird (ebd.). Dabei scheinen sie besonders von Personen ergriffen zu sein, mit denen sie sich in irgendeiner Form identifizieren: Durch Zufall sind Schüler_innen einer Gruppe auf die Biografie eines Buchenwaldüberlebenden afro-deutscher Herkunft gestoßen. Seine Schilderungen über den Lageralltag wurden von den Jugendlichen besonders aufmerksam und mitfühlend aufgenommen: „Wie er Angst hatte. Der Einzige, der dunkelhäutig war. Wie er sich gefühlt hat.“ (Anhang 2.2.2.6). Er wäre aufgrund seiner Hautfarbe „auffällig“ gewesen, so die Schüler_innen (ebd.). „Jeder hat ihn gesehen, weil er dunkelhäutig war.“ (ebd.). Auf die Frage hin, warum sie gerade dieses biografische Beispiel zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung anregte, antwortete eine der Schülerinnen: „Weil er der einzige Schwarze war, der überlebt hat [...]. Jeder von den Häftlingen wurde abrasiert. Die Haare waren weg. Jeder sah gleich aus. Und wenn er jetzt zwischen den Leuten stand, ist er als einziger aufgefallen, weil er schwarz ist.“ (Anhang 2.2.2.6). Auffällig ist an dieser Stelle, dass die Jugendlichen, die dies äußerten, nichtdeutscher Herkunft waren. Speziell dieses biografische Beispiel könnte für sie deswegen von Interesse gewesen sein, weil der Überlebende als „einer von ihnen“ wahrgenommen wurde – Angehöriger einer Minderheit in der „weißen“ Mehrheitsgesellschaft. Ob seine Erfahrungen, bei den Schüler_innen Assoziationen zu eigenen Ausgrenzungserfahrungen hervorgerufen haben, bleibt jedoch Mutmaßung.

Dass die Auseinandersetzung mit Häftlingsschicksalen bei Schüler_innen auf Interesse stößt, wurde auch von den Lehrer_innen beobachtet (Anhang 2.2.3.4). Die personenbezogene Auseinandersetzung „mit namentlicher Nennung“ mache die historische Auseinandersetzung mit NS-Geschichte auf der Ebene des Zwischenmenschlichen und Persönlichen greifbar. Geschichte sei damit miterlebbar. Die Einbindung von Schicksalen in Verbindung mit verschiedenen Themen der Lagergeschichte hätte das historische Lernen entscheidend beeinflusst (vgl. ebd.).

Bilddokumente

Auch Bilddokumente, so wurde in allen Veranstaltungen deutlich, sind ein hilfreiches Mittel historischen Lernens. Fotografien und Zeichnungen, bestätigte auch eine Lehrerin, visualisieren Sachverhalte, die sich insbesondere im Zusammenhang mit den Themen Tod, Folter oder auch Unmenschlichkeit mit Worten nur schwer ausdrücken

lassen: „Wenn man nur sagen würde: ‘Naja, da gab es einen Leichenstapel.’ Man sieht, wie die [Toten] aussahen. So dürr und eingefallen. Wie viele. Das ist schon irgendwie beeindruckend.“ (Anhang 2.2.3.3). Eine Fotografie fördere die Veranschaulichung und damit würden sowohl der Ort als auch die Handlungen historischer Akteure greifbarer (vgl. Anhang 2.2.3.1), schließt einer der befragten Lehrer_innen aus dem Verhalten der Schüler_innen während des „Assoziativen Einstiegs mit Bildquellen“: „Das ist für unsere Schüler [etwas], da hören sie sofort hin, sobald es um Menschen geht. Da gibt es eine Geschichte zu erzählen und das ist auch noch interessant und dann sehen sie noch das Foto. Denn über so ein Bild können viele Informationen transportiert werden.“ (ebd.).

Medial geprägtes Geschichtsbewusstsein

Aber nicht nur ortsspezifische Relikte, Dokumente und Biografien lassen sich in den Lernprozess vor Ort einbeziehen. In den Erprobungen war deutlich zu beobachten, dass insbesondere Medien – vor allem historische Spielfilme – Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein nehmen und damit die Imagination über die Orte prägen. So richtete sich die Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit dem Film „Der Junge im gestreiften Pyjama“ auf die Täter im unmittelbaren Umfeld des KZ (vgl. ebd., Anhang 2.2.3.4). Es wurden auch die Filme „Die Welle“ (Anhang 2.2.3.3) und „Napola“ (ebd.) genannt. Ebenso wurde ausgehend von Filmen wie „Der Junge im gestreiften Pyjama“ und „Nackt unter Wölfen“ Interesse am Thema „Kinder von Buchenwald“ geäußert. Insbesondere der Film „Nackt unter Wölfen“ wird im Geschichtsunterricht mit der Motivation einbezogen, sich über die filmische Darstellung und visuelle Impressionen dem Häftlingsalltag anzunähern. Die Szenerie im Film sollte während des Besuches mit dem Gegenwärtigen verglichen werden. Darüberhinaus böte sich mit „Nackt unter Wölfen“ die Möglichkeit, die Gedenkstättenpraxis und Geschichtsdarstellung in der ehemaligen DDR zum Thema zu machen (vgl. ebd.).

2.3.2. Interpretation

In der Erprobung wurde deutlich, was passiert, wenn Menschenrechte als Thema ins Zentrum einer gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung gestellt werden. Der Ort erwies sich während der durchgeführten Tagesveranstaltungen als zu dominant und nahm die Aufmerksamkeit des Betrachters ein. Generell wird damit ein Spannungsfeld zwischen historischer und menschenrechtlicher Bildung in NS-Gedenkstätten deutlich: Denn insbesondere dann, wenn es um Geschichtslernen in Gedenkstätten geht,

profitieren die Besucher_innen von ortsgebundenen Gegebenheiten. Der Versuch, hier ein weiteres Thema in den Vordergrund zu stellen, dürfte aufgrund der starken Präsenz des Geschichtsortes speziell bei eintägigen Besuchen kaum gelingen.

„Unmittelbare“ Orte

Jugendliche kommen mit geringem Wissen in NS-Gedenkstätten (siehe Kapitel I, Abschnitt 2.3 dieser Arbeit). Die wesentliche Aufgabe der Gedenkstättenpädagogik besteht entsprechend darin, historisches Wissen zu vermitteln. Erst auf Grundlage dessen kann ein Werturteil gebildet werden und mitunter sogar eine Auseinandersetzung mit Menschenrechten stattfinden. Gedenkstätten gelten seit je her als authentische Orte. Diese Authentizität ist durch die Existenz von Relikten und Spuren historischen Geschehens bedingt. Auch in der öffentlichen Wahrnehmung, so Verena Haug (2004: 256), und dies spiegelte sich auch in den Schilderungen der Befragten wider, sind Gedenkstätten „unmittelbare“ (ebd.) Orte, an denen Besucher_innen Geschichte „hautnah“ (ebd.) zu erleben erwarten – was im Unterricht nur über Bild und Text vermittelt werden kann. Schüler_innen nehmen Gedenkstätten als „Anschauungsobjekte“ (ebd.) oder auch „Orte mit besonderer Anmutungsqualität“ (ebd.) wahr. „Hier wird erlebt, nicht erarbeitet.“ (ebd.). Lernen ist aus dieser Perspektive durch Erfahren und Anschauung geprägt und nicht durch die Vermittlung „trockenen“ Faktenwissens. Aufgrund ihrer „Materialität“, so bestätigt Pampel (2007: 352), können Gedenkstätten ganzheitlich wahrgenommen, „besehen, begangen, vermessen oder im wörtlichen Sinne begriffen werden.“ (ebd.). In Anlehnung an die Ergebnisse einer Besucherumfrage stellt Pampel die erlebnisorientierte Wahrnehmung eines Gedenkstättenbesuches von Seiten ihrer Besucher_innen wie folgt heraus:

„Der Aufenthalt in dieser Einrichtung [der Gedenkstätte] wird als außeralltägliches Ereignis empfunden, das mit vielfältigen sinnlichen Eindrücken sowie geistigen und seelischen Erfahrungen einhergeht und das dadurch besonders im Gedächtnis haften bleibt.“ (Pampel 2007: 358).

So scheinen die tatsächlichen Lernpotenziale von Geschichtsorten primär nicht im Bereich der Menschenrechtsbildung zu liegen, sondern in ihrer Gegenwärtig- und Greifbarkeit. Jugendlichen würde, wie Rathenow und Weber (1995: 14) vermuten, mit dem Besuch einer Gedenkstätte eine besondere Lernsituation eröffnet, „die über die bloße Anschauung hinaus Begriffe, Zusammenhänge und Strukturen möglichst selbst [zu] ermitteln“ erfordert. Diese Veranschaulichung bedarf einer inhaltlichen Vertiefung und Ergänzung. Die Gedenkstätte bietet damit einen Zugang nachvollziehenden Verstehens, der anderweitig nicht in gleicher Weise zu erreichen ist (vgl. Rathenow und

Weber 1995: 14 f.). „Gelernte Begriffe“, so Popp (ebd.), werden zu „Vorstellungskonzepten“, die zur Ausdifferenzierung und kognitiven Strukturierung von Wissen über das Thema, Förderung von Interesse und Fortsetzung der Auseinandersetzung mit dem Thema beitragen (vgl. Eder 1992: 168; Lohse 1992: 26).

Ortsbezug = Gegenwartsbezug

Mit seiner unmittelbaren Präsenz dient der historische Ort selbst als Gegenwartsbezug. Laut Bergmann fördert die pädagogische Arbeit mit historisch Gegenständlichem „die Erkenntnis der Gegenwärtigkeit von Geschichte“:

„Es gibt Vergangenheit, die Spuren hinterlassen hat, die erkennbar und sichtbar, hörbar und greifbar, einfach 'da' sind und in der Gegenwart von früheren Zeiten zeugen: Es sind materielle Überbleibsel der Vergangenheit wie etwa historische Bauwerke und Denkmale, die sich gleichsam von selbst darbieten [...]“ (Bergmann 2008: 62).

Für Lernende ist der Ort nicht zwingend identitätsbezogen, im Moment des Sehens in vielen Fällen aber von spontaner Relevanz. Sie reagieren mit sogenanntem situativen Interesse. Situatives Interesse bildet sich aus einer Situation heraus, das heißt: aus einer Handlung oder Situation entsteht eine für den Moment relevante Frage. Diese ist für die Zeit, in der die Handlung oder die Situation andauert, bedeutend. Befindet man sich jedoch später wieder in einem anderen Handlungskontext, gerät die situationsspezifische Frage wieder in Vergessenheit. Situatives Interesse kann also von sehr kurzer Dauer sein. Unter Umständen kann sich aus situativem Interesse aber auch persönliches Interesse entwickeln. In diesem Fall ist der Interessengegenstand relevant für die Persönlichkeit des Individuums. Weil sie für die Identität des Einzelnen von erheblicher Wichtigkeit sind, drängen aus persönlichem Interesse sich ergebende Fragen auf eine schnelle Antwort. Persönliches Interesse ist intensiver und länger anhaltend als das situative Interesse, was bewirken kann, dass sich die Lernenden über einen längeren Zeitraum detailliert mit einem Sachverhalt auseinandersetzen (vgl. Krapp 1992b: 14 ff.).

Gegenstände, Gebäude, Filmdokumente und Zeitzeugengespräche können nach einem Gedenkstättenbesuch einen bleibenden Eindruck bei Schüler_innen hinterlassen. Sie empfinden Anschaulichkeit und die Möglichkeit, sich an Ort und Stelle ein eigenständiges Urteil zu bilden, als gewinnbringend. Auf diese Wahrnehmung des Gedenkstättenbesuches als ein greifbares Lernerlebnis führt Ehmann (2000: 188 f.) die Beobachtung zurück, dass sich Jugendliche meist positiv über ihn äußern.

Fazit: Wie sind diese Ergebnisse nun vor dem Hintergrund der hier diskutierten Fragen um Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten zu interpretieren? Aus den Erfahrungen mit dem Tagesprojekt Menschenrechte lässt sich schließen, dass eine *zu starke* Fokussierung des Themas Menschenrechte den Bedürfnissen der Adressatenschaft keinesfalls entgegenkommt. Auch in dieser Hinsicht könnte generell infrage gestellt werden, ob eine Verknüpfung der beiden Themen – im Sinne einer *expliziten* Menschenrechtsbildung – überhaupt sinnvoll ist. Letztlich intendiert die Gedenkstättenpädagogik immer das Lernen über die Ortsgeschichte – und hierfür eignen sich die klassischen Methoden der Gedenkstättenpädagogik am besten.

Hieraus ist jedoch nicht zu schließen, dass Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten generell abzulehnen ist. Denn es bleiben die inhaltlichen Verknüpfungen mit Themen *impliziter* Menschenrechtsbildung, die, wie an anderer Stelle noch beschrieben wird, sich leicht in die klassischen Methoden der Gedenkstättenpädagogik einbeziehen lassen.

2.4 Handlungslernen und menschenrechtliche Kultur

2.4.1 Der Perspektivwechsel

Der Perspektivwechsel, das heißt die Annäherung an historische Situationen aus der Sicht verschiedener Beteiligter, ist längst ein qualitativer Standard der Gedenkstättenpädagogik. Jeder Geländerundgang, jedes forschende und entdeckende Lernen sollte den Wechsel von Perspektiven enthalten. Wie bereits dargestellt, fördert er durch das mit ihm einhergehende Handlungslernen eine tiefere Auseinandersetzung mit den Gefahren menschenrechtlicher Kultur. Dabei können in Gedenkstätten ortsspezifische Medien, wie Schriftstücke, Fundobjekte oder auch Hörbeiträge, vielseitig zum Einsatz kommen. Mit der multiperspektivischen Annäherung an die NS-Verbrechen wird der Lernende zwangsläufig mit menschenrechtlichen Themen in Berührung kommen – nicht nur weil sie bewusst thematisiert werden, sondern weil sie „organisch“ mit der Ortsgeschichte verbunden sind. Zwangsläufig wird der Lernende in Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen mit Unrechtserfahrungen, mit dem Menschenbild der Täter, vereinzelt Fällen von Zivilcourage oder auch dem verantwortungslosen Nichtstun Außenstehender konfrontiert. Eines ist an dieser Stelle jedoch ganz klar herauszustellen: Die Potenziale des Perspektivwechsels entfalten sich im Bereich der *impliziten* Menschenrechtsbildung (in NS-Gedenkstätten) – nämlich dann, wenn um es um ganz konkretes Handeln, um Einstellungen und Haltungen historischer Akteure geht. Wie der Perspektivwechsel praktisch umgesetzt werden kann, soll im Folgenden an historischen Beispielen verdeutlicht werden:

Lagerkommandant Karl Otto Koch

Das Dasein der Lager-SS im Konzentrationslager Buchenwald ist verhältnismäßig gut dokumentiert. Damit eröffnet sich den Lernenden die Möglichkeit, sich über schriftliche Dokumente oder auch Bildquellen ein konkreteres Bild von einzelnen Tätern zu machen und sich damit auch ihren Handlungen, ihrem Alltag im KZ und mitunter auch ihrem brutalen Vorgehen anzunähern. Karl Otto Koch, der Kommandant des KZ Buchenwald in den Jahren von 1937 bis 1941, könnte hier als ein biografisches Beispiel aufgeführt werden: Allein aus seinen biografischen Daten lässt sich sicherlich nichts für menschenrechtliches Lernen ableiten. Erst mit der Sichtung unterschiedlicher historischer Dokumente wird ersichtlich, dass der Lagerkommandant, der als „schlimmster“ und „berüchtigt“ galt, in nächster Nähe des Lagerzaunes ein gar liebevolles Familienleben verbrachte (vgl. Stein 2005: 41 ff.). Er lebte mit Ehefrau und

Kindern ab 1938 in einer Villensiedlung, nur einige Minuten Fußweg vom Lager entfernt. Und er scheint seinen Kindern ein liebevoller Vater gewesen zu sein: So gibt es zahlreiche Fotoaufnahmen, auf denen Familienaktivitäten mit Frau und Kindern festgehalten sind. Eines dieser Fotoaufnahmen bildet Koch mit seinem Sohn Ardwin bei einem Besuch des Zoos ab, der 1938 auf seinen Befehl hin direkt neben dem Lagerzaun erbaut wurde. Das Foto trägt den Titel „Mit Papi im Zoo Buchenwald“¹⁸ und wäre sicherlich ein unauffälliges Familienfoto, wenn der historische Kontext unberücksichtigt bliebe. Denn es zeigt den Lagerkommandanten eben nicht von seiner „schlimmsten“ und „berüchtigten“ Seite, sondern in einer menschlichen Rolle als liebevollen Familienvater. Diese Perspektive eröffnet Fragen, die eine Annäherung an sein Handeln im Konzentrationslager Buchenwald, Ursachen der Verbrechen, ermöglichen – Fragen nach Motiven, Menschenbildern, Rahmenbedingungen eines Unrechtsbewusstseins.

Verhältnis Weimar - Buchenwald

In der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Stadt Weimar zum KZ Buchenwald wird die Perspektive Außenstehender, das heißt Mitwissender oder auch gänzlich Unbeteiligter, in die historische Auseinandersetzung einbezogen. Und damit wird ein zentrales menschenrechtliches Thema angesprochen, nämlich das der Verantwortung und in diesem konkreten Fall die Verantwortung der Bürger_innen Weimars: Am 16. April 1945, also fünf Tage nach der Befreiung, zwangen Angehörige der US-Armee 1.000 Weimarer Bürger_innen zur Besichtigung des KZ. Auffällig waren dabei die Reaktionen der Besucher_innen: Eingeteilt in Gruppen von 100 bis 150 Personen führten amerikanische Offiziere die Weimarer durch das befreite Lager. Dabei wurden ihnen die hier über Jahre begangenen Verbrechen vor Augen geführt. Das Krematorium, die dort aufgestapelten Toten, der Erhängungskeller, die Gesichter der Überlebenden – für viele, so die Schilderungen von Beobachtern, waren diese Anblicke schockierend und unerträglich (vgl. Schley 1999: 2 ff). So beobachtete Buchenwaldüberlebende Imre Kertész bei der KZ-Besichtigung der Weimarer Bürger am 16. April 1945 Folgendes:

„Mit Händen und Füßen bedeuteten sie den amerikanischen Offizieren, dass sie von all dem nichts gewußt hätten. [...] Ich denke, sie haben nicht gelogen. In den acht Jahren, während deren das Lager bestand, haben sie die Häftlinge täglich auf dem Weg zur Zwangsarbeit sehen müssen, haben ihr Elend sehen können; so haben sie alles gewußt; andererseits aber hatten die dieses Wissen einfach nicht zur Kenntnis genommen.“ (zitiert nach Schley 1999: 6).

¹⁸ Nähere Informationen zum Foto sind auf der Homepage der Gedenkstätte Buchenwald verfügbar: http://www.buchenwald.de/fotoarchive/buchenwald/image.php?smode=textsuche&f_textsuche=koch&page=3&inventarnr=3262

Das KZ Buchenwald existierte jedoch nicht – wie so oft angenommen – völlig isoliert von der Stadt Weimar. Zusammenarbeit gab es hier in vieler Hinsicht: mit kommunalen Behörden, mit dem städtischen Friedhof, dem Standesamt oder auch dem städtischen Krankenhaus (vgl. Schley 1999: 43 ff.). Mehr noch: Weimarer Firmen haben KZ-Häftlinge gegen die Zahlung geringer Geldbeträge „angemietet“ und waren somit an der Ausbeutung der Opfer aktiv beteiligt (vgl. ebd.: 70 ff.).

Zivile Hilfeleistungen

In Auseinandersetzung mit dem spannungsreichen Verhältnis der Stadt Weimar zum KZ Buchenwald wird neben der Frage der Mittäterschaft auch die Frage nach zivilen Hilfeleistungen relevant. Interessanterweise, und das muss an dieser Stelle ausdrücklich benannt werden, blieben Beispiele für Hilfe und Solidarität eine Ausnahme. Es sind lediglich kleine Gesten Weimarer Bürger_innen dokumentiert (vgl. Schley 1999: 111). Der Buchenwaldüberlebende Yeschua Ron (heute Kibbuz Shoval) erinnert sich beispielsweise an folgende Situation, die sich während eines Arbeitseinsatzes in Weimar ergab:

„Unsere Truppen wurden von zwei Soldaten bewacht. Schon am ersten Tag, nach Vollendung der Arbeit, bat man um zwei Freiwillige von unserem Kommando. Ich meldete mich. [...] Wir zwei hatten die Aufgabe, zwei große und schwere Pakete mit Holzblanken auf dem Rücken zu schleppen und in einem Vorort von Weimar auf eine bestimmte Stelle hinzulegen. Am nächsten Tag fand ich auf demselben Platz immer zwei Wurstsemmeln. Der Soldat behauptete, es wäre ein Geschenk der Hausfrau... Diesem Zuschuss an Nahrung habe ich in nicht geringem Ausmaß mein Leben zu verdanken, denn die ‚Verpflegung‘, die wir nach dem vollendeten Arbeitstag bekamen, bestand aus einer halben Schüssel Rübensuppe, und auch dafür mußten wir lange Schlange stehen.“ (Gedenkstätte Buchenwald 2008: online, Arbeitsblatt zum Thema Weimar-Buchenwald).

Multiperspektives Geschichtslernen über die genannten historischen Beispiele provoziert Fragen nach den Handlungsmotiven und Einstellungen der historischen Akteur_innen. Diskriminierung, Menschenfeindlichkeit, Entrechtung, aber auch Mitmenschlichkeit, Zivilcourage und Verantwortung – diese Themen werden dabei immer präsent sein, denn es sind Themen, die unmittelbar mit der Ortsgeschichte assoziiert werden. Handlungsorientierung und Perspektivwechsel waren zentralen Prinzipien der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“. Sie zielen auf eine Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart ab, wie auch der Informationsbroschüre der Gedenkstätte zu entnehmen ist:

„Aus der Betrachtung der Vergangenheit und der damit verbundenen Reflexion der Gegenwart soll die Entwicklung eines Problembewusstseins im Umgang mit den Menschenrechten gefördert werden. Ideologien der Ungleichwertigkeit haben in der Geschichte vielfach zu Verbrechen gegen die Menschlichkeit geführt. Ziel ist es, gesellschaftliche Mechanismen der Ausgrenzung und Diskriminierung im Kontext der Lagergeschichte zu erkennen und damit für die Verletzung der Menschenrechte in der Gegenwart zu sensibilisieren.“ (Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2009a: online).

2.4.1.1 Darlegung der Ergebnisse

In den Tagesveranstaltungen bildeten die oben aufgeführten Aspekte wichtige Diskussionspunkte für die Auseinandersetzung mit der Ortsgeschichte. In allen Tagesveranstaltungen wurden Themen diskutiert, die im Kern *historisch* einerseits, aber auch *menschenrechtlich* andererseits waren: die Verantwortung der umliegenden Bevölkerung (in diesem Zusammenhang kann ziviler Gehorsam und Ungehorsam angesprochen werden), die Ideologie beziehungsweise das Menschenbild der Täter_innen im Zusammenhang mit der Frage nach Unrechtsbewusstsein, die Motivation für zivile Hilfeleistungen sowie die Zukunft des Gedenkens der Opfer des Nationalsozialismus (die Bedeutung von Geschichte für die Gegenwart).

„*Wie kann ein Mensch so etwas tun?*“

In den Erprobungen war zu beobachten, dass die Einbindung des Perspektivwechsels und handlungsorientierter Fragen zumindest zu einem interessierten Austausch über Geschichte führte. Gespräche über die genannten Sachverhalte gingen mit einer starken Partizipation einher. Insbesondere Diskussionen um die Fragen „Wie wird ein Mensch zum Täter?“ oder auch „Inwiefern haben Zuschauer oder Außenstehende Verantwortung für die Verbrechen zu tragen?“ wurden angeregt diskutiert. Auffallend war in diesem Zusammenhang, dass dabei die Annahmen über eigene Handlungsreaktionen starken Einfluss auf die historische Imagination hatten. Hierauf lassen Äußerungen wie „Ich hätte auch nichts gesagt.“ (Anhang 2.2.1.1) oder auch: „Menschen sind halt so.“ (ebd.) schließen. Anzunehmen ist, dass die Teilnehmer_innen dabei vom Bekannten (eigenen Handlungsgewohnheiten) auf das Unbekannte (historische Handlungsgewohnheiten) schlossen.

Der Perspektivenwechsel wurde von den interviewten Lehrer_innen als sehr positiv bewertet. Insbesondere von der Beschäftigung mit dem Lagerkommandanten des KZ Buchenwald Karl Koch ginge großes Interesse und eine gewisse Faszination aus. Dabei irritierte insbesondere der Kontrast zwischen seiner Menschlichkeit in der Rolle des

Familienvaters einerseits und der Unmenschlichkeit in der Rolle des Lagerkommandanten andererseits. Ähnliches könnte auch die Auseinandersetzung mit einer Fotografie¹⁹, auf der junge SS-Männer gemeinsam mit einem Schneemann abgebildet sind, bewirken (vgl. Anhang 2.2.3.4). Diese Zwiespältigkeit und Gegensätzlichkeit, diese Gleichzeitigkeit von Menschlich- und Unmenschlichkeit, könnten sich die Schüler_innen „nicht vorstellen“ und habe „viele betroffen gemacht“, so eine Lehrerin (ebd.). Mit den gewonnenen Eindrücken und Einsichten, so eine Lehrerin (Anhang 2.2.3.3), würden festgefahrene Denkstrukturen und die Einteilung in Gut und Böse aufgebrochen werden. Zentral sei hierbei auch die Frage nach den Handlungsmotiven der Täter_innen. Menschenrechtliche Werte seien insbesondere für diese Auseinandersetzung ein wichtiger Anhaltspunkt für eine selbstkritische Reflexion:

„Das hört sich immer so gut an: Gleichberechtigung, meine Meinung frei sagen (...). Da sind ja noch so viele Bedingungen, die die Menschen auch heute noch einschränken, dass man das so machen kann, wie man sich das vorstellt.“ (ebd.).

Lernen über „Ursachen einer Diktatur“, dies wurde von einem befragten Lehrer (Anhang 2.2.3.1) betont, biete ein unersetzbares Potenzial der Auseinandersetzung mit Täterbiografien beziehungsweise konkreten historischen Handlungen. So sei generell bei Schüler_innen zu beobachten, dass sie die nationalsozialistischen Verbrechen nur schwer erfassen, und scheinbar deshalb immer wieder Fragen stellen, die sich auf die Handlungsmotive und Handlungsumstände der Täter_innen und Zuschauer_innen beziehen: „Wie kann man Menschen so etwas antun?“, „Wer macht so etwas?“ oder auch „Warum hat niemand etwas dagegen getan?“ (Anhang 2.2.3.1). Diese Sachverhalte verstünden die Schüler_innen nur schwer und deswegen sind sie oft Gegenstand angeregter Diskussionen. Bestätigt wurde dieser Eindruck von einer weiteren befragten Lehrerin (Anhang 2.2.3.2), die ähnlich vermutete, dass von der Auseinandersetzung mit den Täter_innen Irritation ausginge. Sie berichtete über eine Diskussion mit den Schüler_innen während der Nachbereitung des Gedenkstättenbesuches Folgendes:

„Die [Schüler_innen] haben mich heute noch mal nach dem Zoo gefragt: Wie kann das sein? Wie kann jemand da spazieren gehen? Wie kann jemand sich da vergnügen, wenn so etwas passiert? Dadurch [werden] die Täter [...] in ein anderes Licht gerückt, so ein bisschen als nicht menschlich [...]. Das fällt aber den Schülern ganz, ganz schwer, sich da rein versetzen zu können, weil für sie klar ist, so was geht

¹⁹ Dabei handelt es sich um einen Fotografie aus den Sammlungsbeständen der Gedenkstätte Buchenwald. Es zeigt ein „Gruppenportrait von SS-Angehörigen der Wachmannschaft des Konzentrationslagers Buchenwald mit Schneemann“, aufgenommen Ende 1937 von Karl Hänsel. Bildinformationen sind auf in der digitalen Fotodatenbank der Gedenkstätte Buchenwald abrufbar. Im Internet: <http://www.buchenwald.de/fotoarchive/buchenwald/print.php?inventarnr=5496>.

nicht. Also in ihren Wertevorstellungen. Sie können nicht verstehen, wie man anders denken kann.“ (Anhang 2.2.3.2).

Im Evaluationsgespräch mit den Schüler_innen bestätigte sich, dass der Perspektivwechsel sie zumindest zum „Mitdenken“ von Geschichte anhielt. Angeregt und kontrovers diskutierten sie erneut die nochmals bewusst angestoßene Frage, warum ein Mensch zum Täter wird (vgl. beispielsweise Anhang 2.2.2.2; Anhang 2.2.2.4). Lebhaft traten sie ins Gespräch miteinander und stellten unterschiedlichste Erklärungsmodelle darüber auf, warum Individuen unmenschlich handeln: der Einfluss von Erziehung auf die Persönlichkeit des Einzelnen, das Wirken kollektiver Feindbilder, die Alltäglichkeit subjektiv empfundener Normalität, Gehorsamkeit und Ungehorsamkeit in der Gesellschaft, Freiwilligkeit und Zwang in sozialen Gefügen, das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit, das Bedürfnis nach Anerkennung und Erfolg. Den Erörterungen der Schüler_innen war dabei klar zu entnehmen, dass sie vorhandenes historisches Wissen mit der Frage „Wie ist der Mensch?“ verknüpften, wie in folgendem Ausschnitt deutlich wird:

„Da sieht man auch, wie der Mensch eigentlich tickt. Wenn [es] unser[em] eigene[n] Selbst gut geht, dann denkt man nicht an andere. Weil als sie in die SS gegangen sind [...] ging's denen schon gut. Und dann haben sie gesagt: Okay, dann geht es mir halt gut, dann mache ich halt, dann foltere ich den. Hauptsache mir geht es gut. Da sieht man, wie die Menschen egoistisch sind.“ (Anhang 2.2.2.4).

Die Schüler_innen vermuteten, dass der Mensch in der Vergangenheit, ähnlich wie in der Gegenwart, manipulierbar sei und sich zugunsten sozialer Anerkennung dem Druck der Gruppe beuge:

„Das wurde von der Regierung oder vom Staat, von der Umgebung so beeinflusst [...]. Die Umgebung beeinflusst [...] den Menschen. Wenn einer [...] auf die zeigt, dann denkt man natürlich 'Die sind schlecht.', ohne [...] nachzudenken [...]. Ist ja so, wenn man etwas richtig viel gesagt bekommt und das ist dann immer im Kopf. Und dann wird man davon [...] überzeugt. Immer mehr und immer mehr. Und dann macht man halt immer mit.“ (Anhang 2.2.2.4).

Gegenwartsrelevanz

Die Gegenwartsrelevanz angesprochener historischer Themen scheint ein wichtiger Ausgangspunkt für Interesse und Diskussion zu sein. Die Schüler_innen würden Aspekte vergleichen, so eine der befragten Lehrer_innen (Anhang 2.2.3.3), die nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der von den Jugendlichen wahrgenommenen Gegenwart

von Bedeutung sind. Dies verdeutlicht eine Lehrerin am Beispiel der Firma Topf & Söhne und ihrer Verantwortung für die begangenen KZ-Verbrechen:

„Zum Beispiel mit der Fabrik mit den Öfen. Dass die [die Firma Topf & Söhne] sagen, dass die das zwar verkaufen, aber sich gar nicht kümmern, was eigentlich damit passiert. Das war für die [die Schüler_innen] schon ein Problem, dass die das so einfach machen und kümmern sich gar nicht. Und das, meine ich, gibt es ja auch in der heutigen Zeit: Für Geld gibt es eine Ware und Schluss.“ (Anhang 2.2.3.3).

Die Lehrerin beobachtete zwar nicht konkret an bestimmten Reaktionen der Schüler_innen, dass sie die Diskussion über das historische Thema Verantwortung der Firma auf gegenwärtige Sachverhalte übertrugen, jedoch nahm sie an, dass sie dies unterschwellig doch tun. Sie begründete die Annahme mit der täglichen Präsenz des Themas in den Medien beziehungsweise, weil das „so Sachen sind, die immer wieder aktuell sind.“ (ebd.). Ein anderer Lehrer (Anhang 2.2.3.1) erinnerte sich an die Äußerungen eines Schülers, der während eines Gesprächs über die Verantwortung der umliegenden Bevölkerung des KZ Buchenwald die Frage stellte „Was hätten sie denn machen sollen?“ und zugab „Ich hätte auch nichts gesagt.“ Diese Aussagen zeigen, dass zumindest diese Person versucht hat, sich in die Lage des historischen Akteurs zu versetzen und dessen Handlungen mit eigenen Handlungsgewohnheiten zu vergleichen. Der damit stattfindende Perspektivwechsel kann ein Ausgangspunkt einer identitätsnahen Auseinandersetzung sein und könnte damit historisches Lernen fördern. Ähnliche Beobachtungen ergaben sich in der Auseinandersetzung mit dem SS-Zoo. So merkten Schüler_innen im Zuge der historischen Auseinandersetzung mit der Ideologie der Täter an, stereotype Denkstrukturen bei sich selbst zu beobachten und diskutierten ihre Wirkung auf die Wahrnehmung bestimmter Personengruppen. Hier werde, so vermutete der befragte Lehrer, eine vergleichende Auseinandersetzung mit den Ursachen menschenfeindlichen Verhaltens angeregt: „Wie entstehen heute noch Menschenrechtsverletzungen? Was ist eigentlich die Quelle für so etwas?“ (Anhang 2.2.3.1).

Individuelle Unrechtserfahrungen

Nicht nur die Einnahme der Täterperspektive, sondern auch die der Opfer könnte eine vergleichende Auseinandersetzung bewirken. Eine Lehrerin (Anhang 2.2.3.2) nahm an, dass insbesondere von subjektiv erfahrenem Unrecht Empathie und Interesse ausgingen und dass speziell Schüler_innen mit Migrationshintergrund dadurch einen emotionaleren Zugang zur Geschichte des Ortes finden könnten. Das eigene Erfahren

von Entrechtung wäre, so ihre Beobachtung, Anlass zur Identifikation mit den Opfern und zur Entwicklung von Mitgefühl:

„[W]eil sie teilweise eben aus Ländern kommen, wo keine Demokratie herrscht, wo Menschen unterdrückt werden. Ich habe auch Schüler, die mussten aus Pakistan fliehen, weil sie aufgrund ihrer Religion dort verfolgt werden und ihr Leben bedroht wurde. Ich glaube, dass solche Schüler sich viel besser in die Rolle der Opfer hineinversetzen können, [als] jetzt zum Beispiel deutsche Schüler [...]“ (Anhang 2.2.3.2).

Die Schüler_innen bestätigten die Annahme der Lehrer_innen, dass eigene Unrechtserfahrungen die Auseinandersetzung mit der Opferperspektive beeinflussen. Welche Formen von Unrecht und Entrechtung die Befragten erfahren oder beobachtet haben, konnte nicht genau bestimmt werden. Während der Befragung wurde jedoch in einigen Fällen die eigene Unrechtserfahrung in Bezug zu historischen Sachverhalten geschildert. So berichtete eine Schülerin, dass sie Krieg selbst schon einmal erlebt habe und dementsprechend die Gefühle der Opfer gut nachvollziehen könne (ebd.). Ebenso schilderte ein Befragter, dass er annähme, aufgrund seiner Erfahrungen im Heimatland NS-Verbrechen eher mit aktuellen Menschenrechtsverletzungen in Verbindung zu bringen als Menschen, die in gesicherten Verhältnissen aufgewachsen sind:

„[I]ch komme aus einem ärmeren Land, Pakistan. Da haben wir keine Rechte. [W]ir haben auch durch unsere Religion da viele Probleme. Mein Bruder muss auf eine spezielle Privatschule gehen, weil er sonst auf anderen Schulen geschlagen worden wäre. Und daher kann ich das auch selber [mit Geschichte] in Verbindung bringen. Ich weiß, wie es bei mir war. Aber bei den anderen Europäern, also die jetzt zum Beispiel aus den reicheren Ländern kommen oder aus normalen Verhältnissen mehr noch, für die ist es jetzt nicht so selbstverständlich, für die ist es jetzt nicht so wichtig, weil für die war es immer so.“ (Anhang 2.2.2.6).

Diese Aussagen lassen darauf schließen, dass die Schüler_innen zumindest im Moment des Interviews Geschichte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen reflektieren. Sicherlich kann man nicht davon ausgehen, dass jede Schüler_in, die Unrecht erlebt hat, bei einem Gedenkstättenbesuch eine Verbindung dazu herstellt. Jugendliche, die Krieg und schwere Menschenrechtsverletzungen einmal miterlebt haben, könnten diese jedoch mit KZ-Verbrechen assoziiert haben. Auffällig war, dass diese Form des Vergleiches bei Jugendlichen aus eher homogenen Gruppen, ohne Migrationshintergrund, nicht vorkam. Bis auf eine bemerkenswerte Ausnahme: Dass der eigene Hintergrund bei der Auseinandersetzung mit Geschichte eine Rolle spielen kann, bestätigte sich im Falle einer Befragten, die ihre Erfahrungen, mit einer Behinderung zu leben, in die Veranstaltung und in das Interview einbrachte. Mehrfach verglich sie die Behandlung

und Vorverurteilungen von Behinderten heute mit der Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung im „Dritten Reich“ (Anhang 2.2.2.1). Inhaltliche Differenzen zwischen Gegenwart und Vergangenheit spielten dabei vorerst eine sekundäre Rolle. Entscheidender war, dass sich über diese identitätsbezogene Erfahrung ein Interesse am historischen Sachverhalt entwickelte. Diesen Vergleich zu unterbinden, weil die Analogie unscharf und historisch inkorrekt ist, wäre einem identitätsbezogenen Lernen dementsprechend hinderlich.

2.4.1.2 Interpretation

„Was hat das mit mir zu tun?“ – Diese Frage wird von Schüler_innen, die NS-Geschichte aus der zeitlichen Distanz (siehe Kapitel 1, Abschnitt 4.3 dieser Arbeit) oder infolge eines Migrationshintergrundes (siehe Kapitel I, Abschnitt 4.4 dieser Arbeit) heraus wahrnehmen, immer häufiger in die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte eingebracht. Die Berücksichtigung des Perspektivwechsels könnte sich – insbesondere durch die damit einhergehende Handlungsorientierung – positiv auf den Lernprozess auswirken. Wie ist das theoretisch zu erklären? Die Ergebnisse der hiesigen Evaluation können durch Annahmen Bergmanns (1980a: 217) bestätigt werden, wonach durch den Perspektivwechsel eine Annäherung an historische Sachverhalte gefördert wird. Die multiperspektivische Annäherung könnte hilfreich für das Verstehen der NS-Verbrechen in ihrer gesellschaftlichen Komplexität sein und starres Schwarz-Weiß-Denken aufbrechen. Demgemäß spricht auch Bärbel Völker von den Potenzialen der Handlungsorientierung für das Verstehen von Geschichte in ihrer Andersartigkeit:

„Sie erfahren, dass diese vergangenen Zeiten gegenüber der Gegenwart eine eigentümliche Andersartigkeit aufweisen, die respektiert werden muss, will man diese Perspektive beibehalten. Gleichzeitig verstehen sie das oftmals fremd anmutende Handeln der Menschen besser, indem sie sich die Rahmenbedingungen, in die ihr Handeln eingebunden war, erarbeiten [...]“ (Völker 2009: 95).

Der Gegenwartsbezug verläuft hier unbewusst. Um die Handlungen historischer Akteur_innen nachzuvollziehen, stellen die Lernenden einen Bezug zu ihren eigenen Deutungsgewohnheiten und Bewertungsmaßstäben her. Zwangsläufig reflektieren sie historische Situationen vor ihrem „inneren Auge“, mit Bezug auf das, was ihnen aus ihrem Alltag bekannt und bewusst ist. Im Zuge dieses Prozesses greift der Lernende auf Vergleiche, Analogien und Erfahrungen zurück, um Geschichte zu verstehen. Geschichtsunterricht sollte sich dementsprechend an den Deutungsgewohnheiten und Alltagserfahrungen der Adressat_innen orientieren. Uffelman erklärt hierzu:

„Einerseits muss er [der Lehrende] von Erfahrungen des Schülers ausgehen, um ihn instand zu setzen, die Brücke zur Vergangenheit selbst zu schlagen [...]. Andererseits muss er gesellschaftliche Zustände und Veränderungen der Vergangenheit beschreiben und erklären [...].“ (Uffelmann 1986: 6 f.).

Die Geschichtsauseinandersetzung bleibt dabei an den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft orientiert und ist aufgefordert, historische Unterschiedlichkeiten und Ursachenzusammenhänge herauszustellen. Den Lernenden wird dadurch vermittelt, die eigene Gegenwart stets mitzudenken. Handlungsorientierung kann den genannten „Brückenschlag“ aus der Gegenwart in die Vergangenheit erleichtern. Die Schwierigkeit besteht darin, sowohl der Gegenwarts- als auch Geschichtsorientierung gerecht zu werden und das entstehende Interesse der Lernenden konstruktiv in den Lernprozess einzubinden (vgl. ebd.: 6 f.).

Diese Bezugnahme auf subjektive Erfahrungen und Deutungen ist damit identisch mit dem, was Rüsen (1997b: 262) als Grundlage historischen Lernens beschreibt. Bedingt durch ein „Orientierungsbedürfnis handelnder und leidender Menschen, die ihnen angesichts irritierender Zeiterfahrungen erwachsen“ (ebd.), gilt sie als „Anstoß und Triebkraft“ (ebd.) des historischen Lernens:

„Historisches Lernen kann also nur im Rekurs auf handlungsrelevante Gegenwartserfahrungen in Gang gesetzt werden. Diese Orientierungsbedürfnisse werden nun in (fragende) Hinsichten auf die Vergangenheit umgesetzt, die das Erfahrungspotenzial der historischen Erinnerung erschließen.“ (Rüsen 1997b: 262).

Der historische Gegenstand ist dabei nicht beliebig. Der Einzelne lernt, was subjektiv bedeutsam ist. Nur dann, wenn der Lernende individuell bedeutungsvolle Fragen an die Geschichte richtet, wird die Antwort handlungsleitend sein:

„Nur dann, wenn Geschichte nicht als positiver Wissensbestand erworben wird, an den man auch Fragen richten kann, sondern als Antwort auf eine Frage geradezu erst entsteht, kann sie produktiv lernend angeeignet und zum kulturellen Bestimmungsfaktor der menschlichen Lebenspraxis werden. Das Erfahrungspotenzial der historischen Erinnerung wird dann in fragend vorentworfene Hinsichten auf die Vergangenheit eingearbeitet: Im Horizont historisch gewendeter Problemlagen der Gegenwart wird die Erfahrung der Vergangenheit zur spezifisch historischen Erfahrung, und nur in diesem Zusammenhang wird sie wirklich angeeignet, zum geistigen Bestandteil des mentalen Haushaltes eines Subjektes.“ (Rüsen 1997b: 262 f.).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass mit dem Perspektivwechsel ein Gegenwarts- und Subjektbezug einhergehen kann. Der Bezug zu subjektiv Bekanntem gibt Lernenden eine

grundlegende Orientierung für die Interpretation historischer Inhalte. Um historische Erfahrungen nachvollziehen zu können, ist die Rückkopplung zu persönlichen Erfahrungen unentbehrlich. „Von der Gegenwart in die Geschichte und zurück“ (Bergmann 2008) bedeutet in diesem Zusammenhang, dass historische Informationen auf Grundlage eigener Deutungsmuster interpretiert werden und mit dem Zuwachs historischen Wissens einhergehen. Themen impliziter Menschenrechtsbildung, die der Perspektivwechsel oft beinhaltet, bergen dementsprechend ein bisher unterschätztes Potenzial für historisches Lernen über NS-Geschichte. Offen bleibt die Frage, ob die Auseinandersetzung mit historischem Handeln ein Überdenken gegenwärtigen Handelns bewirken kann. Diese Frage wird im nächsten Abschnitt ausführlicher erörtert.

Zu Recht könnte an dieser Stelle bemerkt werden, dass all dies Themen *impliziter* Menschenrechtsbildung sind, der Titel der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ jedoch auf Themen *expliziter* Menschenrechtsbildung hoffen lässt. Und diese Kritik ist durchaus berechtigt – so könnte man an genau dieser Stelle darüber diskutieren, ob Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten explizite Themen überhaupt braucht oder ob man sich nicht besser auf ortsspezifische Aspekte, die oben angesprochenen Themen impliziter Menschenrechtsbildung, beschränken sollte.

2.4.2 Zivilcourage, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein – Gegenwartslernen und Gedenkstättenpädagogik

Inwiefern eröffnet Gedenkstättenpädagogik Möglichkeiten des Gegenwartslernen, das heißt das Schließen vom Historischen auf gegenwärtiges Handeln? Dieser Frage ist unbedingt nachzugehen – spiegelt sich doch in ihr die so oft im Zusammenhang mit Gedenkstättenpädagogik formulierte Erwartung wider, *aus Geschichte lernen* zu können. Der Perspektivwechsel könnte hierfür ein gutes didaktisches Mittel sein, den Lernenden an gegenwartsbezogene Fragen heranzuführen. In Auseinandersetzung mit den Opferbiografien, den Handlungen der Täter oder Außenstehender könnte es dem Betrachter von Geschichte gelingen, Rückschlüsse auf sein eigenes Handeln zu ziehen. Anknüpfungspunkte für gegenwartsrelevante Diskussionen gibt es in Auseinandersetzung mit NS-Geschichte reichlich: Ideologien der Ungleichwertigkeit, Zivilcourage, ziviler Gehorsam und Ungehorsam, Verantwortung und Mitschuld sowie Diskriminierung und Ausgrenzung. Dementsprechend ist die in Politik und Öffentlichkeit geäußerte Hoffnung, dass Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten ihren

Besucher_innen Anregung zur Reflexion eigener Handlungsgewohnheiten gibt und damit menschenrechtliche Fähigkeiten stärkt, durchaus gerechtfertigt.

Das Anliegen, Menschen durch die Förderung von Fähigkeiten zu stärken, wird im Kontext der Erziehungswissenschaften als Empowerment bezeichnet. Empowerment ist in der Menschenrechtsbildung ein etabliertes pädagogisches Ziel. Das Wort entstammt dem Englischen und kann ins Deutsche sinngemäß als Aufklärung über Rechte oder auch Bemächtigung zur Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit übersetzt werden. Empowerment als Ziel pädagogischer Intervention kommt ursprünglich aus der Sozialpädagogik. Hier wird der Begriff als Kategorie aller Interventionen zur Bewältigung sozialer Probleme benannt. Empowerment gilt hier als

„Sammelkategorie für alle solchen Arbeitsansätze in der psychosozialen Praxis, die die Menschen zur Entdeckung der eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermittelt.“ (Herringer 2000: 174).

Die pädagogische Intervention zielt darauf ab, die Adressat_innen zu einer autonomen und selbstbestimmten Lebenspraxis zu verhelfen, das heißt, Fähigkeiten zu vermitteln, mit deren Hilfe Individuen am gesellschaftlichen Leben partizipieren und ihre Umwelt mitgestalten können. Kurz gesagt bedeutet Empowerment „das Anstiften zur (Wieder)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens.“ (ebd.: 175).

In der Menschenrechtsbildung wird Empowerment jedoch in einem spezifischen Kontext verwendet. Ziel soll sein, Menschen zu stärken, für Demokratie und Menschenrechte einzustehen. Konkret heißt es hierzu im „Kompass“, dem Handbuch für Menschenrechtsbildung:

„Kennen- und Verstehenlernen der verschiedenen Formen der Menschenrechtsverletzungen und ihrer Ursachen sowie Möglichkeiten ihrer Überwindung; Lernen, die Menschenrechte als Maßstab und Grundlage für eigene Werte und Urteile anzuwenden; Reflexionsmöglichkeiten fördern.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 19).

Ausgehend von den Evaluationsergebnissen soll im Folgenden zur Diskussion gestellt werden, ob Empowerment als angemessenes Ziel der Gedenkstättenpädagogik formuliert werden kann. Finden auf der Grundlage historischen Lernens eine Handlungsänderung oder auch eine Stärkung menschenrechtlicher Fähigkeiten statt? Vorab soll betont werden, dass die vorliegende Evaluation zunächst nicht darauf ausgerichtet war, Handlungsänderungen und Erweiterungen von Fähigkeiten zu

erfassen. Die Ergebnisse der Evaluation lassen keine validen Schlüsse auf diese Fragen zu. Um Handlungsänderungen beziehungsweise die Erweiterung von Fähigkeiten zu erheben, sind spezifische Untersuchungsformate (beispielsweise Experimente und Panelbefragungen) erforderlich. Da die Schüler_innen in den Interviews zur Evaluation diesbezüglich jedoch relevante Sachverhalte ansprachen, sollen diese im Folgenden Erwähnung finden.

2.4.2.1 Darlegung der Ergebnisse

Unrealistische Erwartungen

Die befragten Lehrer_innen bestätigten, dass mit dem Gedenkstättenbesuch ausgesprochen hohe Erwartungen an moralisch-menschenrechtliches Handlungslernen verknüpft sind. Eine Befragte erzählte im Interview über ihre anfängliche Hoffnung, mit dem Gedenkstättenbesuch gegenwärtigen Antisemitismus und Antiziganismus aufzuarbeiten. Sie erhoffte sich vom Besuch der Gedenkstätte Buchenwald, dass die Schüler_innen für das Schicksal der europäischen Juden sensibilisiert würden und antisemitische und rassistische Äußerungen einstellten. Nach dem Gedenkstättenbesuch stellte sie ihre Erwartung als unangemessen heraus:

„Ich glaube da konnten die das Feingefühl nicht entwickeln, um diese Verbindung auch herzustellen, dass [...] wenn ich sage ‘Du Jude’, dass das ja auch damit zu tun hat, wenn man sich überlegt, was den Juden alles angetan wurde. Das bekommen sie nicht hin. Das ist einfach zu viel verlangt, glaube ich.“ (Anhang 2.2.3.2).

Dass ein Gedenkstättenbesuch allein keine Auswirkungen auf stereotype Vorstellungen von Minderheiten hat, beobachtete die Lehrerin unmittelbar in der Nachbereitung. Dort diskutierten die Schüler_innen das Bild von Sinti und Roma in Vergangenheit und Gegenwart. Dabei war ersichtlich, so die Lehrerin, dass die Schüler_innen in diesem Fall keine Lehren aus der Geschichte gezogen und ihr Bild über Sinti und Roma hinterfragt hätten:

„Das kam heute in dem Gespräch auch ganz gut raus, dass eigentlich die ganze Klasse gesagt hat: Ja, die sind asozial. Da konnten sie es dann ganz gut nachvollziehen, wenn sie merken, was sie selbst machen. Aber ich musste schon zu ihnen sagen: Überlegt mal, was ihr gerade macht? Ist das so viel anders? Warum eigentlich? Warum macht ihr das? [...] Aber die Schüler konnten nicht sagen, warum [sie das machen]: Die [Sinti und Roma, Anm. K.G.] sind halt anders.“ (ebd.).

Ob die Schüler_innen Schlussfolgerung aus Geschichte ziehen, kann von Fall zu Fall unterschiedlich sein: Denn anders beobachtete dies eine Lehrerin in Zusammenhang mit

dem Thema Mitmenschlichkeit und der Sensibilisierung für gegenwärtigen Rassismus und Fremdenhass. So wäre während des Gedenkstättenbesuchs deutlich geworden: „Es ist nicht die Schuldfrage, die man jetzt den Jugendlichen zuschiebt, sondern es ist die Frage nach der Verantwortung.“ (Anhang 2.2.3.4). Mit der Diskussion über die Bedeutung von NS-Gedenkort in der Gegenwart wäre ein „wichtiger Bogen“ (ebd.) gespannt worden, um schlussendlich zu dem Urteil zu kommen: „Wir wollen das [Rassismus und Fremdenhass, Anm. K.G.] so nicht und dafür müssen wir etwas tun.“ (ebd.). Die Ablehnung und die damit verbundene Handlungsmotivation seien, so die Befragte, zwar nur eine „Worthülse“ (ebd.), jedoch ein wichtiger Impuls dafür, sich später gegen Unrecht einzusetzen (ebd.). Ein Gedenkstättenbesuch könnte eine wichtige Station in der politischen Sozialisation Jugendlicher sein (vgl. Anhang 2.2.3.1). Gerade in der Pubertät seien Schüler_innen noch unsicher hinsichtlich ihrer politischen Orientierung. Der Besuch einer NS-Gedenkstätte könnte wichtige Impulse für eine Abgrenzung von extremistischen Haltungen geben und zur Festigung demokratischer Werte beitragen:

„Ich glaube, so ein Ort wie Buchenwald hat schon eine Bedeutung für sie, weil sie sich auch aktuell mit dem Thema Rechts, Links auseinandersetzen [...]. Wir haben hier mehr linke Jugendliche. Für sie ist das dann etwas, wo sie nach außen argumentieren können: Warum bin ich links? Oder: Warum bin ich gegen Rechts? Das ist für die [Schüler_innen, Anm. K.G.] wichtig.“ (Anhang 2.2.3.1, vgl. auch 2.2.3.3).

Mit dem neuen Format der Tagesveranstaltung Menschenrechte ging jedoch auch eine Entwicklung einher, die hier kritisch vermerkt werden soll: In der Erprobungsphase zeigte sich deutlich, dass die ohnehin hohen Erwartungen an die Gedenkstättenarbeit, moralisches Lernen beziehungsweise Handlungslernen zu fördern, mit der inhaltlichen Ausrichtung auf gegenwärtig-menschenrechtliche Themen noch stärker eingefordert wurden. So schrieb beispielsweise die Betreuerin einer Gruppe junger Kulturmittler_innen²⁰ als Ziel der Veranstaltung in einen Infobogen der Gedenkstätte zur Vorabinformation der Pädagog_innen: „Vermittlung der Zielkultur“. Natürlich ist nicht eindeutig, was genau unter diesen Worten zu verstehen ist. Drückt diese Person damit aus, dass das Ziel der gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung die Vermittlung von Menschenrechten als moralischer Maßstab der Zielkultur ist, besteht durchaus die Gefahr der Indoktrination. Geht es ihr jedoch darum, die Zielkultur historisch zu hinterfragen, ist diese Erwartung durchaus im Sinne einer konstruktiven, pädagogischen

²⁰ Die Gruppe nahm im Mai 2012 an einer Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ teil. Die Veranstaltung war nicht Bestandteil der Evaluation. Die Gruppe bestand aus jungen Erwachsenen, aus 19 verschiedenen Ländern stammend, die an einer einjährigen Ausbildung zur Kulturmittler_in teilnahmen.

Auseinandersetzung zu sehen. Zu beobachten war jedoch, dass Lehrer_innen Menschenrechte nicht historisch hinterfragen, sondern diese ausschließlich als moralischen Maßstab zur Beurteilung von NS-Geschichte heranziehen (vgl. Anhang 2.2.1.1). Zu Bedenken ist an dieser Stelle, dass sich die wenigsten Pädagog_innen, die mit Jugendlichen und Schüler_innen in die Gedenkstätten kommen, mit Werteerziehung, Menschenrechtsbildung oder Demokratieerziehung auseinandergesetzt haben. Die pädagogischen Ziele werden nur selten fachdidaktisch hinterfragt. So ist beispielsweise der Grundsatz, in Auseinandersetzung mit NS-Geschichte auf emotionale und moralische Überwältigung zu verzichten, zwar in den Gedenkstätten, jedoch noch längst nicht in allen Schulen angekommen. Von einer Tagesveranstaltung Menschenrechte, so hatte ich den Eindruck, wird dann eine starre, monologe Belehrung über Werte im Vortragsstil erwartet – und nicht etwa die dialogische Klärung subjektiver Werthaltungen oder die Einbindung individueller Unrechtserfahrungen.

Verunsicherndes Wissen und Handlungsintentionen

Die Schüler_innen halten sich mit Äußerungen darüber, was aus Geschichte gelernt werden könnte, zurück. Es scheint, als wäre dies in Auseinandersetzung mit der Buchenwald Historie sekundär. Ausschließlich auf gezieltes Nachfragen hin formulierten sie Handlungsintentionen, die als Motivation für ein historisch-bewusstes Handeln in der Gegenwart gedeutet werden können.²¹ Die befragten Schüler_innen berichten darüber, dass die Auseinandersetzung mit der Verbrechen Geschichte Verunsicherung über die gegenwärtige Menschenrechtssituation auslöse. So befürchten einige in Zukunft eine Zunahme religiöser Konflikte zwischen Muslimen und Christen. Sie begründeten diese Sorge mit der von ihnen beobachteten Stigmatisierung der Muslime in der Öffentlichkeit:

„Das fängt ja hier in Deutschland so [an]. Wenn ein Muslim etwas macht, dann sagt man nicht, diese Frau hat das gemacht oder dieser Mann, sondern die Muslime haben das gemacht [...]. So etwas ärgert mich, weil jeder Muslim ist auch nicht gleich.“ (Anhang 2.2.2.6).

Von dieser Sorge ausgehend bildeten die Befragten Handlungsimperative. So solle man „nicht Muslime gegen Christen unterscheiden, weil jeder Mensch ist Mensch.“ (Anhang 2.2.2.6) Es wäre falsch, „dass man jemanden für seine Glaubensrichtung“ bestraft

²¹ Es kann behauptet werden, dass die Jugendlichen in diesen Fall sozial erwünscht antworten. Dies ist in jedem Fall wahrscheinlich. Jedoch geben auch sozial erwünschte Antworten in diesem Fall einen interessanten Einblick in den Auseinandersetzungsprozess mit der NS-Geschichte in Verbindung mit dem Thema Menschenrechte. So kann man zumindest davon ausgehen, dass den Jugendlichen bewusst (im Sinne von Wissen) ist, was gesellschaftlich als wichtig erachtet wird.

(Anhang 2.2.2.1). Menschen hätten nun einmal verschiedene Religionen und sollen sich „gegenseitig akzeptieren“ (Anhang 2.2.2.6). So müssten „Christen Muslime akzeptieren und Muslime natürlich auch Christen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ziehen die Befragten den Vergleich zur Situation der Juden im Dritten Reich, woraus sie schlussfolgerten: „Die Juden sind ja auch nur Menschen.“ (ebd.). Besonders eindrücklich war die Schilderung einer Schülerin, die sich im Anschluss an den Besuch der Gedenkstätte Buchenwald für die Erhaltung von Menschenrechten in der Gegenwart engagieren möchte:

„Was mir richtig in den Kopf gegangen ist, dass wenn ich jetzt mit der Schule und so fertig bin, [ich mich] mehr für Menschen einsetzen werde oder auch für Menschenrechte [...]. Weil sie werden verletzt auch heute. Deswegen möchte ich mich dafür einsetzen, damit das nicht so passiert. In anderen Ländern werden die Menschenrechte auch verletzt. Für Frauen am besten würde ich mich gern einsetzen.“ (Anhang 2.2.2.4).

Gegenwärtiger Rechtsextremismus – die häufige Nennung lässt darauf schließen, dass dies ein Aspekt ist, den Jugendliche stets mit NS-Gedenkstätten assoziieren. Einige Schüler_innen sind sogar der Ansicht, dass allein das Phänomen Rechtsextremismus Grund genug sei, KZ-Gedenkstätten dauerhaft zu erhalten. Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, so leitete eine Schülerin ab, hätten die Funktion zu mahnen, „dass es heute nicht wieder passiert.“ Von der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte erhoffe sie sich einen kritischeren Umgang mit rechtsextremen Positionen in der Gesellschaft: „Weil diese Neonazis, bei denen verstehe ich das nicht, warum die das schon wieder wollen, dieses Nazideutschland.“ (Anhang 2.2.2.4). Ein Befragter äußerte in diesem Zusammenhang, dass ihn insbesondere die Konfrontation mit den begangenen Verbrechen motiviere, sich gegen Rechtsextremismus zu engagieren. Auf die Frage hin, in welcher Form diese Absicht umgesetzt werden könnte, äußerte er, rechtsextremen Parteien in Form von „Gegenpropaganda“ entgegenzutreten, etwa durch das Demontieren von Wahlplakaten (Anhang 2.2.2.1) – dass diese Handlung eine strafrechtliche Verfolgung nach sich ziehen würde, und vor allem hinsichtlich des gesamten Kontextes eine Verletzung der Rechte anderer darstellt, war ihm offensichtlich nicht bewusst.

Da Menschenrechte als Thema in der Veranstaltung fokussiert wurden, war zu vermuten, dass das Stichwort Menschenrechte auch in Verbindung mit der Bedeutung einer NS-Gedenkstätte oder dem so oft geäußerten Imperativ des „Nie wieder“ fällt. Dies war jedoch nicht der Fall. Zwar wurde die Bedeutung von historischen Orten als

Mahnung häufiger genannt. Diese formulierten die Schüler_innen jedoch nicht als Mahnung für Menschenrechte, sondern als eine offene Mahnung (Anhang 2.2.2.2; Anhang 2.2.2.4). So sagte ein Befragter Folgendes zur Wirkung des Gedenkstättenbesuchs:

„[W]enn man einmal so etwas sieht, man vergisst es nicht mehr. Das bleibt bis zum Ende des Lebens irgendwo in den Hintergedanken, dass man so etwas gesehen hat und so etwas passiert ist. Das kann man nicht vergessen.“ (Anhang 2.2.2.7).

Ein auf die Geschichte bezogener Lernprozess

Generell war eine Beobachtung dominant: Vor Ort, in der Gedenkstätte Buchenwald, war zu beobachten, dass die Lernenden tatsächlich Bezug auf eigene Handlungsgewohnheiten nehmen. Diesen Bezug, so hatte es den Anschein, stellten sie jedoch nicht zur Selbstreflexion her, sondern eher um historische Handlungen zu begreifen und sich über Handlungsmotive historischer Akteure auszutauschen. In der Tagesveranstaltung war zunächst nicht zu beobachten, ob die Auseinandersetzung zu Einstellungsänderungen führte (vgl. Anhang 2.2.1.1).

Diese Beobachtung wurde später in Rahmen der Interviews mit den Schüler_innen bestätigt. Ihren Aussagen zufolge blieb die Auseinandersetzung in der Gedenkstätte Buchenwald vorerst historisch und es fand keine unmittelbare Reflexion eigenen Handelns statt. Wie sich die Lernenden mit dem Geschichtsort auseinandersetzen, beschreibt eine der Befragten wie folgt:

„Ich glaube wirklich, dort [in der Gedenkstätte Buchenwald] habe ich mich auf die Historie konzentriert. Gar nicht so, dass ich wirklich immer gegenwartsnah gedacht habe, sondern mich wirklich versucht habe, in die Situation zu versetzen, um manches auch besser nachvollziehen zu können. Ich glaube, ich habe mehr so an damals gedacht als an heute.“ (Anhang 2.2.2.10).

Auch andere Schüler_innen stellten heraus, dass sie sich in der Gedenkstätte Buchenwald nicht mit gegenwärtigen Themen, sondern bevorzugt mit Geschichte auseinandersetzten: „Ich denke dann eher [...] zurück, wie es früher war, weil heute ist das nicht mehr so schlimm.“ (Anhang 2.2.2.2). Primär würde von einem Gedenkstättenbesuch erwartet, Informationen über die Ortsgeschichte zu bekommen – gegenwärtige Diskussionen könnten zwar ein wichtiger Ausgangspunkt sein, aber prinzipiell wären historische Aspekte von Interesse: „[W]enn ich dahin fahre, will ich mich mit der Vergangenheit auseinandersetzen und nicht mit der Gegenwart.“ (Anhang

2.2.2.9). In der Gedenkstätte sei „die Gegenwart erst einmal egal.“, denn „es geht ja um den Ort.“ (ebd.).

2.4.2.2 Interpretation

Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass Empowerment durchaus als Anliegen von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten formuliert werden kann. Dennoch sollten die Erwartungen nicht zu hoch angesetzt werden. So ist ein Besuch einer Gedenkstätte nur eine Episode in der politischen Sozialisation Jugendlicher. Ob sich hieraus eine Auseinandersetzung entwickelt, die sich nachhaltig auf ihr Sozialverhalten auswirkt, ist letztlich von der Einbindung des Besuchs beziehungsweise seiner Vor- und Nachbereitung abhängig. Die Ergebnisse der Evaluation lassen darauf schließen, dass insbesondere durch die mit dem Gedenkstättenbesuch einhergehenden Gefühle der Verunsicherung ein selbstreflexiver Lernprozess angestoßen werden kann. Dennoch muss diese Folgerung vorsichtig formuliert werden: Zwar wurden von den Jugendlichen Handlungsimperative formuliert, doch bedeutet das mit Blick auf die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie keinesfalls, dass sich dieses affektive Vorhaben auch in einem entsprechenden Verhalten niederschlägt. Denn das moralische Lernen, das von einem Gedenkstättenbesuch erwartet wird, ist weitaus komplexer und allein durch historische Bildung kaum zu realisieren.

Orte der Verunsicherung

Gefühle der Verunsicherung – inwiefern geht mit solchen Emotionen ein Lernprozess einher? Die nationalsozialistischen Verbrechen konfrontieren den Betrachter mit der Möglichkeit und den Ausmaßen unvorstellbarer Barbarei. Der Holocaust verkörpert „Unmenschlichkeit in äußerster Radikalität“ (Rüsen 2008: 136). In diesem Sinne können Gedenkstätten als „Orte der Verunsicherung“ (Thimm et al. 2010) beziehungsweise Dokumentationsorte negativer Wissensbestände gelten. Gedenkstätten konfrontieren Lernende damit, „wozu der Mensch fähig ist“ (Pampel 2007) und provozieren Fragen nach der Gestaltung zukünftigen Miteinanders. Knigge fasst diese Verunsicherung, er bezeichnet sie als Selbstbeunruhigung, als Bestandteil negativen Gedenkens auf und sieht in ihr einen Ausgangspunkt einer möglichen Reflexion:

„Negatives Gedenken zielt letztendlich auf die Gewährwerdung der radikalen Unselbstverständlichkeit des (gesellschaftlich) Guten, über dessen Verständnis und Grad an Verwirklichung – etwas als Freiheit, Solidarität, Toleranz, Menschenwürde, Menschenrechte, Demokratie – immer wieder neu, historisch

informiert zu sprechen wäre. Es ist in seinem Kern nichts anderes als willentliche und bedachte Selbstbeunruhigung, die in politische und mitmenschliche Verantwortung umschlagen soll [...].“ (Knigge 2005b: 453).

Zu fragen ist, ob die mit der Geschichtsauseinandersetzung einhergehende Verunsicherung tatsächlich in einen moralischen Lernprozess übergeht. Grundsätzlich ist dies denkbar, so Oser und Spychiger (2005: 96): So sind negative Emotionen, wie Entsetzen und Entrüstung, als moralische Irritation aufzufassen. Verunsichernde Emotionen wären “entscheidende Kräfte“ für den Aufbau von Wissen:

„Bei der Entrüstung [...] geht es darum, dass man über die eigenen Untaten oder die anderer eine Art innere Auflehnung empfindet, weil die Konsequenzen dieser Taten gesehen oder erfahren werden und weil plötzlich festgestellt wird, dass anderen geschadet wird.“ (ebd.: 96).

Findet dieser Lernprozess jedoch auch dann statt, wenn der Lernende auf Erfahrungen anderer zurückgreift? Oser et al. (1999: 21) sind der Auffassung, dass Fehlerlernen durchaus auch narrativ über unterschiedliche Medien, wie Erzählungen, Filme oder Romane, stattfinden kann. Diese Medien sind vergleichbar mit den in vielen Gedenkstätten angewandten Methoden der pädagogischen Arbeit wie die Auseinandersetzung mit Zeitzeugen, Dokumenten und Objekten. So könnte man auch durch das sekundäre Erfahren von vergangenem Unrecht einen moralischen Lernprozess anstoßen: „Dank der Mediation des Erlebens narrativer Kultur müssen bestimmte Fehler nicht mehr gemacht werden, weil sie weitergetragen werden durch den Nachvollzug, der in dieser Narration stimuliert wurde.“ (ebd.). Oser et al. verweisen dabei auf die Bedeutung der Topografie historischen Wissens im kulturellen Gedächtnis und erörtern die Notwendigkeit, Fehlerwissen zu erhalten:

„Dieses hat [...] die Funktion, das richtige Verhalten vom falschen abzugrenzen, gleichsam zu spiegeln beziehungsweise zu stützen. Die Menschheit kann nicht wieder und wieder erneut die Erfahrung machen, was Totschlag bedeutet, was Diebstahl für Konsequenzen hat, was Krieg bewirkt etc. Deshalb ist dieses kulturelle negative Wissen so wertvoll.“ (Oser et al. 1999: 21).

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass NS-Gedenkstätten in dem Sinne Orte der Menschenrechtsbildung sind, dass sie durch eine verunsichernde Erfahrung ein Nachdenken über mögliche Formen des Zusammenlebens anregen. Zu welchen Schlussfolgerungen die Schüler_innen kommen, sollte jedoch im Sinne einer freien Bildung offen bleiben.

Lernen moralischer Fähigkeiten

Dennoch ist zu bezweifeln, dass Gedenkstättenbesucher_innen allein durch die Beschäftigung mit KZ-Verbrechen moralische Fähigkeiten wie Toleranz oder Zivilcourage entwickeln. Dies wird insbesondere aus aktuellen Debatten der Moralerziehung deutlich. So hat Breit (2000: 233) Zweifel daran, ob demokratische Werte allein durch inhaltliche Bildungsangebote vermitteln werden können:

„Erziehung zur Demokratie und damit auch zu Grundwerten bedeutet nicht Erziehung zur Anpassung, sondern Erziehung zur Mündigkeit. Kann man dazu erziehen? Die Verneinung dieser Frage liegt nahe. Zur Selbstständigkeit, zur Mündigkeit gelangt man nur durch unabhängiges, selbstgesteuertes Denken und durch eigene Erfahrungen. Schule und Unterricht können diese Entwicklung allerdings durch Lernangebote und Unterstützung von Schüleraktivität fördern.“ (Breit 2000: 233).

Moralische Fähigkeiten werden zwar durch Wissen beeinflusst, sie entwickeln sich jedoch vorwiegend durch konkretes Handlungslernen. Eine ausschließlich inhaltliche Ausrichtung der politischen Bildung, warnt auch Schiele (2000: 7), würde dazu führen, dass die Werteauseinandersetzung „im Kognitiven stecken bleibt“. Wissensvermittlung scheint demnach wenig wirkungsvoll zu sein, „wenn man den Bestand an Werten in unserer Gesellschaft stärken und sichern will.“ (ebd.).

Auch aus den Ausführungen Georg Linds (2003) wird deutlich, dass moralisches Lernen nicht allein durch die Vermittlung von Inhalten, sondern vordergründig durch interaktives Handlungslernen realisiert werden kann. So ginge es nicht um moralisches Wissen, sondern vor allem um die Fähigkeit, moralisch zu handeln und zu urteilen. Lind ist der Auffassung, dass moralisches Handeln im Sinne von Demokratie und Menschenrechten oft nicht am Wissen, sondern an nicht vorhandenen moralischen Handlungsfähigkeiten scheitere:

„Wir wissen heute, dass das zentrale Problem der Heranwachsenden (wie auch vieler Erwachsener) vor allem ein Mangel an Fähigkeiten ist, moralische Werte und Prinzipien im Alltag richtig anzuwenden [...]. Diese Fähigkeit ist, wie auch die moderne moralpsychologische Forschung zeigt, von großer Bedeutung für die Einhaltung von Regeln und Gesetzen, für das Hilfsverhalten gegenüber Mitmenschen, für den Einsatz für demokratische Grundrechte, für den Widerstand gegen [an]gemaßte Autorität.“ (Lind 2003: 18 f.).

Der Lernende entwickelt moralische Fähigkeiten in Interaktion mit anderen, beispielsweise im Durchspielen von Konfliktsituationen, im Erfahren von Handlungsbeispielen oder auch durch die aktive Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere. Zur methodischen Gestaltung eines interaktiven und

selbstreflexiven Lernprozesses gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: Diskutanten der Moralerziehung und Unterrichtsdidaktik schlagen hierfür die Dilemmadiskussion – auch häufig als Pro- und Contradebatte bezeichnet – vor (vgl. beispielsweise Lind 2003: 196; Kuhn und Gloe 2007: 146).²²

Die Einbindung dieser interaktiven Methoden hat in der Tagesveranstaltung Menschenrechte nur bedingt beziehungsweise verkürzt stattgefunden. Sicherlich gab es Momente, in denen diskutiert und gestritten wurde, doch hat darüber später keine Reflexion stattgefunden. Generell ist die Einbindung interaktiver Seminarübungen in der Gedenkstättenpädagogik eher unüblich.²³ So liegen die Potenziale der Orte tatsächlich auch nicht darin, zweistündige Interaktionsübungen umzusetzen, sondern

²² Viele (auch historische) Situationen des Miteinanders sind durch Wertekonflikte charakterisiert. Der Wertekonflikt wird in der Psychologie auch als Dilemma bezeichnet. Laut Reinhardt (2002: 23) handelt es sich dabei um eine Situation, „in der ein Individuum zwischen (mindestens) zwei Werten zu entscheiden hat.“ Die Diskussion dieser Situation hat *nicht* den Zweck, sich für eine richtige Lösung zu entscheiden, sondern durch die Klärung des (Werte-)Konflikts zu einem Bewusstsein über die unterschiedlichen Werte- und Handlungsebenen zu gelangen (vgl. Reinhardt 2002: 23). Im günstigsten Fall kommt es durch die Dilemma-Auseinandersetzung zu einem Zwiststreit zwischen den Lernenden. Erst dann, wenn die Auseinandersetzung über die inhaltliche Ebene hinaus geht, kann sie zu einer direkten Förderung moralischer Fähigkeiten verhelfen: Einüben gegenseitiger Wertschätzung, Ausloten subjektiver Toleranzgrenzen oder die Einhaltung der Regeln einer demokratischen Diskussionskultur.

²³ Für eine offene und selbstreflektierte Auseinandersetzung mit historischen Dilemmata schlägt Kößler (Anhang 1.2.4) die methodische Einbindung des perspektivischen Schreibens vor. Perspektivisches Schreiben ist eine Form ganzheitlichen Lernens, die spielerisch sowohl Emotionen als auch Kognitionen in den Auseinandersetzungsprozess integriert. Der Lernende wird durch eine selbstbestimmte, risikofreie und zwanglose Handlungsform an einen Lerngegenstand herangeführt (vgl. Scholz 2005: 551). Durch die Einnahme der Perspektive des historischen Akteurs wird er dazu angehalten, sich in Interessenlagen, Situationen und Denkweisen auch Andersdenkender hineinzuversetzen (vgl. ebd.: 558). Hierdurch wird eine projektive Auseinandersetzung mit Geschichte angeregt. Die Schüler_innen erfahren Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit, die es ihnen ermöglichen, subjektive Gedanken und Assoziation aufzugreifen, zu formulieren und damit ihr Wissen weiterzuentwickeln (vgl. Gruber 2000: 12). Die Dilemma-Auseinandersetzung könnte in der Gedenkstättenpädagogik in die Phase des forschenden und entdeckenden Lernens eingebunden werden. Dabei ist darauf zu achten, dass sich das Thema für eine Dilemma-Auseinandersetzung eignet und Lernende zur Interaktion beziehungsweise zum „Streiten“ untereinander angeregt werden. Wie bereits beschrieben, eignet sich hierfür das Perspektivische Schreiben. In der Politischen Bildung haben sich hierfür aber auch das Planspiel oder auch theaterpädagogische Elemente etabliert. Der Perspektivwechsel findet dabei nicht nur im intensiven Durchdenken und dem Sichhineinversetzen in den historischen Akteur statt, sondern auch im aktiven Durchspielen und Nachstellen. Die Schüler_innen lernen dabei, „in den Schuhen von Menschen vergangener Zeiten zu gehen“, indem sie deren Perspektiven übernehmen und darin argumentieren und handeln“. Diese Form des Nachstellens, wie sie insbesondere mit Planspiel oder auch Theater möglich wären, wird jedoch in der Gedenkstättenpädagogik abgelehnt (beziehungsweise nur in wenigen Ausnahmefällen umgesetzt, vgl. Kößler im Interview, Anhang 1.2.4). Es ist umstritten, ob diese Lernformen ein angemessenes Mittel für die Auseinandersetzung mit NS- beziehungsweise KZ-Verbrechen sind. Zwar geht Kößler (Anhang 1.2.4) davon aus, dass historisches Lernen mit der Bezugnahme auf eigene Handlungserfahrungen und Handlungsgewohnheiten einhergeht und erst in Verbindung mit eigenen Erfahrungen weitere Abstraktionsschritte möglich sind. Jedoch mahnt er zur Vorsicht bei der Umsetzung handlungsorientierter Übungen. Insbesondere szenische Übungen, wie die methodische Einbindung des Rollenspiels, eignen sich aufgrund der in den KZs stattgefundenen Grausamkeiten nicht.

sich dem Ort visuell zu nähern und die Möglichkeiten des forschenden und entdeckenden Lernens im ohnehin knappen Zeitrahmen auszunutzen.

2.5 Menschenrechte und Geschichte

2.5.1 Zum thematischen Längsschnitt

Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus eröffnen ihren Besucher_innen Möglichkeiten, sich über erhaltene Zeugnisse den begangenen Verbrechen zu nähern. Die Orte verweisen auf ein belastendes Kapitel der Weltgeschichte und darauf, wozu der Mensch fähig ist, wenn Grundwerte rechtlich ungeschützt bleiben. Schon während des Zweiten Weltkrieges berieten empörte Beobachter_innen, wie Freiheit, Gleichberechtigung und Menschenwürde zukünftig besser geschützt werden könnten. „[D]a die Nichtanerkennung und Verachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei geführt haben, die das Gewissen der Menschheit mit Empörung erfüllen“ (Präambel AEMR), verkündeten die Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948 die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Erstmals in der Geschichte beanspruchten Menschenrechte eine universelle Gültigkeit. Mit der Menschenrechtserklärung wurden grundlegende Weichen für den zukünftigen Menschenrechtsschutz gestellt:

„Erstmals definierte nicht der einzelne Staat in seiner Verfassung, sondern die internationale Staatengemeinschaft die Norm individueller Rechte und Pflichten. Die Menschenwürde wurde als neue Kategorie zur normierenden Norm (*norma normans*) erhoben; mehrfach wurde in der AEMR auf diese Bezug genommen (Präambel, Art. 1, 22, 23).“ (Wolgast 2009: 23, vgl. auch Fritzsche 2004: 50).

Der Verkündung der AEMR ging eine zweijährige Diskussion voraus, in der die neu gegründete UN-Menschenrechtskommission über ihren Gehalt verhandelte. Der Kommission unter Vorsitz der US-Amerikanerin Eleanor Roosevelt gehörten Vertreter_innen aus einer für diese Zeit durchaus ungewöhnlichen Breite von 18 Staaten an: Ägypten, Australien, Belgien, Chile, China, Frankreich, Großbritannien, Indien, Iran, Jugoslawien, Libanon, Panama, Philippinen, Sowjetunion, Ukraine, Weißrussland, Uruguay und die USA (vgl. Fritzsche 2004: 51). Die AEMR ist kein rechtsverbindliches Instrument des Menschenrechtsschutzes, sondern ein von den Staaten der Vereinten Nationen angestrebtes Ideal. Dennoch nahm sie enormen Einfluss auf die nachfolgenden Entwicklungen des Menschenrechtsschutzes. Fritzsche (ebd.: 53) spricht von einer „internationalen Vermenschenrechtlichung“ und zählte folgende positive Entwicklungen auf:

„1. Die AEMR ist Bezugspunkt für alle regionalen Konventionen geworden. 2. Die AEMR wird durch weitgehende Übernahme in Menschenrechtspakte zu verbindlichem Recht. 3. 75 Prozent der Völkergemeinschaft haben diese Pakte unterzeichnet. 4. Viele Staaten haben Elemente der AEMR in ihre

Verfassungen aufgenommen. 5. 'Friedliche Einmischung' (Volkmar Deile) ist mittlerweile normaler Standard bei schweren Menschenrechtsverletzungen.“ (Fritzsche 2005:53).

Der Buchenwaldüberlebende Stéphane Hessel ist Zeitzeuge dieser Entwicklungen. Hessel wurde 1917 in Berlin geboren. Nach der Immigration seiner Familie nach Frankreich wuchs er zunächst in Paris auf. Mit der Besetzung deutscher Truppen Frankreichs schloss er sich der Resistance um General Charles de Gaulle an. Aufgrund seiner Widerstandsaktivität wurde Hessel im August 1944 von der Gestapo in Paris verhaftet. Noch im selben Monat verschleppte man ihn gemeinsam mit 36 weiteren Gefangenen in das Konzentrationslager Buchenwald. Schnell war klar, dass alle 37 Personen hier hingerichtet werden sollten. Nur drei von ihnen, darunter Hessel, konnten durch einen kompliziert inszenierten Tausch mit Sterbenden gerettet werden. Um den Identitätstausch zu vertuschen, wurde Hessel ins Außenlager Rottleborode verlegt. Nach einem misslungenen Fluchtversuch kam er schließlich ins KZ Mittelbau-Dora. Als das Lager kurz vor seiner Befreiung im April 1945 von der SS geräumt wurde, gelang ihm aus einem der Transportzüge die Flucht in die Freiheit. Er erreichte in der Nähe der Stadt Hannover die Frontlinie und schloss sich für kurze Zeit den amerikanischen Truppen an. Am 08. Mai 1945 kehrte er in seine Heimatstadt Paris zurück (vgl. Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2009b: 3 ff.).

Nach dem Krieg arbeitete Hessel als Delegierter der französischen Regierung für die Vereinten Nationen. Hessel wohnte der Kommission bei, die zwischen 1946 und 1948 an der Ausformulierung universaler Prinzipien für eine politische Neuordnung arbeitete. Er war ein enger Vertrauter des Franzosen René Cassin, der einen maßgeblichen Einfluss auf die Inhalte und die Struktur der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte nahm (vgl. ebd.). Hessel über seine Eindrücke bei der Verkündung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte am 10. Dezember 1945 in Paris:

„Am 10. Dezember 1948 wurde die Erklärung der Menschenrechte verabschiedet. Es geschah in den eilig hergerichteten Sälen des Palais de Chaillot, wo Frankreich die dritte Vollversammlung abhielt. Wir saßen als Mitglieder des Sekretariats auf den hinteren Rängen. Als der Präsident die Abstimmung eröffnete, überkam uns ein beklemmendes Gefühl. Würde die UdSSR dagegen stimmen? Würde sie sich der Stimme enthalten? Was würde Saudi-Arabien tun? Der Präsident verkündete 43 Stimmen dafür, 0 dagegen, 8 Enthaltungen. Vielleicht einer der bewegendsten Augenblicke meines Lebens.“ (Hessel 2000: 134 f.).

Stéphane Hessel ist Zeuge in zweifacher Hinsicht. Er ist dem NS-Terror zum Opfer gefallen und hat die darauffolgenden internationalen Entwicklungen miterlebt. Vor dem

Hintergrund seiner Erlebnisse engagierte sich Hessel zeitlebens für die Aufrechterhaltung einer lebendigen Gedenkkultur der Verbrechen und dem Umkämpfen menschenrechtlicher Kultur. NS-Geschichte sei „das Wichtigste, was man den jungen Generationen immer wieder vorstellen muss“ (vgl. Hessel im Gespräch mit Volkhard Knigge zitiert nach Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora 2009b: 32 f.). Nachfolgenden Generationen müsse bewusst werden, dass „das, was errungen wurde und noch nicht völlig errungen ist, die Antwort war auf ein Schrecken, den wir erlebt haben.“ (ebd.).

Ausgehend von der Lebensgeschichte Hessels gibt es in der Gedenkstätte Buchenwald Überlegungen, Menschenrechte historisch zu hinterfragen. Dies ist ein zentrales Anliegen der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“. Dementsprechend ist zu beobachten, welchen Bezug Schüler_innen zum Thema herstellen und ob sie dadurch für die historische Dimension der Menschenrechte sensibilisiert werden. Wie kann es gelingen, Menschenrechte so in die gedenkstättenpädagogische Veranstaltung einzubinden, dass deutlich wird, dass Menschenrechte Resultat eines historischen Lernprozesses, eine Errungenschaft der Geschichte sind?

2.5.1.1 Darlegung der Ergebnisse

Zwar sind Menschenrechte durch ihre alltägliche Präsenz für die historisch-politische Bildung anknüpfungsfähig, jedoch gelang es während der Tagesveranstaltung nur bedingt, die historische Dimension von Menschenrechten herauszuarbeiten. Menschenrechte sind als moralische Maßstäbe präsent, werden aber nicht, so war an den Reaktionen der Jugendlichen zu erkennen, historisch hinterfragt. So beantworteten die Schüler_innen die Frage danach, in welchem Verhältnis Menschenrechte mit der KZ-Geschichte stehen, stets und ausschließlich mit der Betonung ihrer Verletzung. Dass Menschenrechte das Resultat eines historischen Lernprozesses sind, wurde zwar bewusst punktuell in die inhaltliche Auseinandersetzung eingebunden, für die Schüler_innen schien die Information aber sekundär zu sein (Anhang 2.2.1.1).

In den anschließenden Interviews zur Evaluation der Veranstaltung bestätigte sich die Annahme, dass Menschenrechte nicht historisch hinterfragt worden sind. Aber immerhin: Aus den Aussagen der Schüler_innen geht deutlich hervor, dass Menschenrechte als selbstverständlicher Bestandteil der Seminarveranstaltung wahrgenommen wurden – mit der Begründung, dass Menschenrechte im KZ

Buchenwald massiv missachtet wurden (vgl. beispielsweise Anhang 2.2.2.8; Anhang 2.2.2.2). Nur in vereinzelten Fällen wurde die historische Dimension der Menschenrechte angesprochen: So merkte eine Schülerin an, dass die Festschreibung von Menschenrechten eine Antwort auf historisches Unrecht sei. Ein anderer äußerte, er habe festgestellt, dass es früher keine Menschenrechte gab und er zöge den Vergleich, „wie erging es denen damals und wie ergeht es einem heute“ (Anhang 2.2.2.2). Ebenso äußerten die Befragten, „froh“ zu sein, heute zu leben oder auch, dass man „eigentlich ganz zufrieden“ sei mit dem komfortablen Lebensstandard in der modernen Welt (Anhang 2.2.2.5).

Dass Menschenrechte nicht historisch hinterfragt werden, könnte auf die fehlende Einbindung des Themas in den Schulunterricht zurückgeführt werden. Denn hier, so war den Äußerungen der Lehrer_innen zu entnehmen, ist der thematische Längsschnitt zur Entwicklung der Menschenrechte im Geschichtsunterricht bisher völlig irrelevant. Den befragten Lehrer_innen schien die historische Dimension der Menschenrechte genauso fremd zu sein wie ihren Schüler_innen, so könnte vermutet werden, denn das Thema blieb von ihnen gänzlich unbeachtet. Statt Menschenrechte historisch zu hinterfragen, verstehen sie Menschenrechte als moralischen Maßstab. Dahingehend wird die Einbindung des Themas Menschenrechte in die Auseinandersetzung mit der KZ-Geschichte wohlwollend begrüßt. Vordergründig ist in ihrer Argumentation, Menschenrechte im Sinne des Imperativs „Nie wieder“ aus der Verbrechen Geschichte abzuleiten. Durch den Bezug zu menschenrechtlichen Themen würde es den Schüler_innen eher gelingen, sich in die Situation hineinzuversetzen, da „ihre eigenen Rechte“ angesprochen würden und sie somit „mit ihren Gefühlen dabei sind.“ (Anhang 2.2.2.1).

Stéphane Hessel

Trotz der hohen Relevanz von Stéphane Hessels Biografie für die thematische Einbindung blieb sein Engagement nach 1945 ein Randthema. Ausschließlich in der Einführung zum Thema Menschenrechte zu Beginn der Tagesveranstaltung wurde seine Mitarbeit in der UNO als Verbindungsglied zwischen der KZ-Geschichte und der Entwicklung universal gültiger Menschenrechte angesprochen. Präsent waren dagegen seine Erinnerungen an die Konzentrationslager – seine Verhaftung aufgrund der Beteiligung am französischen Widerstand, seine Rettung vor der Hinrichtung und der damit verbundene Identitätstausch mit dem an Typhus verstorbenen Michel Boitel und

seine Flucht von einem Transportzug kurz vor Ende des Zweiten Weltkrieges. Dies alles sind Aspekte, die unmittelbar mit der Ortsgeschichte verknüpft sind und dementsprechend auch an Ort und Stelle eine hohe Relevanz haben (vgl. Anhang 2.2.1.1). Dementsprechend war zu erwarten, dass sich die Schüler_innen in der anschließenden Evaluation nicht auf Hessels Biografie bezogen haben, sondern vielmehr auf die Ortsgeschichte.

2.5.1.2 Interpretation

Die Ergebnisse der Evaluation lassen darauf schließen, dass in der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ *nicht* deutlich geworden ist, dass Menschenrechte ein Resultat eines historischen Lernprozesses sind. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Der thematische Längsschnitt Menschenrechte gelingt in der NS-Gedenkstättenpädagogik schlichtweg nicht, da es an einer thematischen Einbindung der Buchenwald-Geschichte in den historischen Horizont der Menschenrechtsentwicklung fehlt. Es scheint, als fehle es den Schüler_innen nicht nur an Wissen über die Entwicklung von Menschenrechten, sondern auch das Zeitbewusstsein darüber, wie Vergangenheit Einfluss auf die Gegenwart nimmt – darüber, dass die gegenwärtig menschenrechtliche Kultur ein Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses ist.

Wie könnte es gelingen, durch historisch-politische Bildung die Sensibilität für die Geschichte der Menschenrechte stärker zu fördern? Zeitbewusstsein entwickelt sich durch ein bewusstes Nachvollziehen von Entwicklungslinien (beispielsweise der Entwicklung von Menschenrechten). Um zu klären, welche Bedeutung die Problematik für den Einzelnen hat (um ein Problembewusstsein zu entwickeln), empfiehlt Bergmann (2008: 44 f.), den thematischen Längsschnitt in der Gegenwart anzusetzen. Ausgehend von der Gegenwart wird der zu lernende Sachverhalt (das Lern-Sujet) dann mittels des historischen Längsschnitts zurückverfolgt, indem eine spezifische Entwicklungslinie epochenübergreifend und chronologisch voranschreitend erörtert wird. Dies bewirke, so Bergmann, dass Gegenwärtiges in seiner Entwicklung und Veränderung nachvollzogen werde – beispielsweise dass Menschenrechte nicht mehr als gegeben und selbstverständlich abgetan würden, sondern als hart umkämpfte Errungenschaft der Geschichte, die es zu bewahren lohne, wertgeschätzt würden:

„Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug ist durch die Ausgangsfrage und die Besprechung der gegenwärtigen Problemlage gegeben und bleibt immer präsent. Zugleich aber wird das gegenwärtige Problem ‚historisiert‘ oder verfremdet, indem es als nicht nur gegenwärtiges, sondern auch als

historisches Problem in seiner andersartigen historischen Ausprägung erkannt wird. Der Längsschnitt ermöglicht weiterhin, dass geschichtsdidaktische Kategorien wie ‚Veränderung‘ und ‚Dauer‘ im historischen Lernen so zur Geltung kommen, dass sie von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden können: Die Schülerinnen und Schüler erfahren dabei selber oder durch Hinweise der Lehrenden, wie schwer es sein kann und in aller Regel ist, Strukturen und Mentalitäten zu verändern, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit ein auf Veränderung oder auf Bewahrung gerichtetes Handeln erfolgreich sein kann.“ (Bergmann 2008: 45).

Wie weiter oben bereits ausführlich dargelegt, erleben sich Jugendliche heute in einer schnelllebigen, individualisierten Welt (siehe Kapitel I, Abschnitt 4.5 dieser Arbeit). Daraus ergibt sich ein sehr viel stärkerer Bedarf historischem Lernens: Geschichte kann helfen, die Gegenwart zu verstehen – mit der Erklärung darüber, warum die Gegenwart so ist, wie sie ist, kann Geschichte als Orientierungshilfe dienen. So gibt der Geschichtsunterricht über die NS-Verbrechen die Erklärung dafür, warum heute politische Extreme auf starke Ablehnung stoßen oder warum Menschenwürde, Gleichberechtigung und Freiheit als gesellschaftliche Maßstäbe gelten. Der thematische Längsschnitt eröffnet die Chance, ausgehend von gegenwärtigen gesellschaftlichen Errungenschaften, wichtige Ereignisse in der Geschichte als bedeutsam für die Gegenwart zu erkennen. Geschichte erklärt Gegenwärtiges, indem Ursachenzusammenhänge und Entwicklungslinien nachvollzogen werden. Menschenrechte eignen sich hervorragend für einen thematischen Längsschnitt: Menschenrechtliche Werte sind heute Grundlage unseres Rechts, unserer Kultur und unserer Wertevorstellungen – sie beeinflussen somit die Identität des Einzelnen und sind damit von persönlicher Bedeutsamkeit.

Methodisch-inhaltliche Empfehlungen

Menschenrechte historisch zu hinterfragen, könnte dann besser gelingen, wenn sich das Fach Geschichte (oder Gesellschaftskunde) stärker mit dem Thema befasst. Und hier besteht noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf, denn (wie bereits an anderer Stelle festgestellt) fehlt es an Schulen an einer umfassenden Auseinandersetzung mit Instrumenten des Menschenrechtsschutzes sowie den Mechanismen und Strukturen zur Durchsetzung von Menschenrechten (vgl. beispielsweise Lohrenscheit und Rosemann 2003: 14; Mihr 2008: 35). Der Beitrag der NS-Gedenkstätten zur historischen Menschenrechtsbildung kann nur ein sehr spezifischer, wenngleich bedeutsamer sein, nämlich über die hier begangenen Verbrechen zu informieren und selbstreflexive Auseinandersetzungen anzuregen. Um die Bedeutung der Orte für die gegenwärtig-

menschenrechtliche Kultur zu ermessen, braucht es aber eine Einbindung in einen komplexeren inhaltlich-menschenrechtlichen Horizont.

Bisher sind didaktische Anregungen, wie eine historische Auseinandersetzung mit Menschenrechten methodisch und inhaltlich ausgestaltet werden könnten, sehr rar. Nennenswert sind allerdings die Ausführungen und Empfehlungen von Scherr und Hormel (2008: 15 ff.), die das EVZ-Programm „Menschenrechte und Geschichte“ evaluiert und weiterentwickelt haben. Scherr und Hormel legen für eine inhaltliche Einbindung in den Geschichtsunterricht nahe, das komplexe Thema Menschenrechte zu zerlegen. Scherr empfiehlt, sich dabei beispielsweise auf einen spezifischen Artikel der Menschenrechtserklärung zu beschränken:

„In einer menschenrechtspädagogischen Perspektive ist es entsprechend anzustreben, für konkrete Menschenrechte, etwa das Verbot rassistischer Diskriminierung, das Verbot der Sklaverei oder das Asylrecht, verständlich zu machen, was die Formulierung dieser Rechte veranlasst hat und worin ihre gegenwärtige Relevanz besteht. Dabei gilt es im je konkreten Fall zu klären, worin der spezifische Beitrag einer historischen Bezugnahme für eine Anerkennung und ein Verständnis jeweiliger Rechte für gegenwärtige Jugendliche besteht.“ (Scherr 2009: 135).

Nicht nur das Zeitbewusstsein als Bestandteil des Geschichtsbewusstseins kann damit gefördert werden, sondern auch ein kritisch-reflektiertes Menschenrechtsbewusstsein. Menschenrechtsbewusstsein basiert dann nicht auf der unkritischen Übernahme menschenrechtlicher Einstellungen, sondern auf dem Verständnis historischer Ursachenzusammenhänge.

Ähnliches schlug von Borries (2011) in seinen Ausführungen über „Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung“ vor. Er spricht dabei von Fallanalysen, gemeint sind menschenrechtliche Problemstellungen (wie Migration oder auch Gleichstellung), die dann historisch zurückverfolgt werden. Von Borries stellt dabei eine unbedingte „Subjekt-Objektverschränkung“ als Lernbasis heraus – damit meint er die Verortung der historisch-menschenrechtlichen Fragestellung in der Gegenwart der Adressat_innen:

„Um einer drohenden (aber keineswegs unvermeidlichen) Abstraktheit und Schülerferne des Themas ‘Menschenrechte’ zu entkommen, muss/ soll das Lernen in Form von – meist historischen, gelegentlichen auch politischen – Fallstudien zu Einzelkonflikten wie zu Entwicklungsprozessen organisiert werden. Der wichtigste Vorteil [...] liegt auf der Hand: Fallstudien haben etwas durchaus Praktisches und meist ziemlich direkt Übertragbares [...]. Die exemplarischen Themen [...] werden jeweils in einem Dreischritt aufgebaut: Jeder Fall (hier jede Fallgruppe) beginnt mit der Subjektseite, d. h. dem Betroffensein heutiger Lernender beim Thema [...], wird mit der Objektseite, d. h. der Entfaltung historischer Zusammenhänge (wie ‘Abschaffung der Sklaverei’, ‘Gleichberechtigung von Frauen’, ‘Migrationen und Minderheiten’)

fortgesetzt und endet jeweils mit einer besonderen Verklammerung, dem Hinweis auf konkrete Subjekt-Objekt-Verschränkungen." (von Borries 2011: 14 f.).

Von Borries (ebd.: 81 ff.) zeigt an konkreten Beispielen, welche Schwerpunkte sich für die Auseinandersetzung mit der „Entdeckung und Durchsetzung von Menschenrechten“ eignen. Er führt dabei unter anderem die Themen „Freiheit und Migration“, Gleichberechtigung oder auch Geschlechtergleichstellung in ihrer historischen Entwicklung an (ebd.).

Erst mit der Etablierung von historischer Menschenrechtsbildung an Schulen könnten Gedenkstätten inhaltliche Angebote entwickeln, die einer Verknüpfung von historischen und menschenrechtlichen Inhalten gleichermaßen gerecht werden. Fände der Besuch der Gedenkstätte Buchenwald im Kontext einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte der Menschenrechte statt und würde dahingehend vor- und nachbereitet werden, dann könnten mit der Geschichte des Buchenwaldüberlebenden Stéphane Hessel wichtige Entwicklungslinien aufgezeigt werden.

2.5.2 Werteklä rung

Wenn bisher die Rahmenbedingungen für den historischen Längsschnitt nicht gegeben sind und damit Menschenrechte in der Tagesveranstaltung nur bedingt historisch hinterfragt werden, welchen pädagogischen Wert soll hier dann eine explizite Auseinandersetzung mit Menschenrechten haben? Es liegt nahe, zu dem Schluss zu kommen, das Thema Menschenrechte angesichts des ohnehin knappen Zeitrahmens auszulassen. Der verknüpften Auseinandersetzung von Menschenrechten und Geschichte könnte in diesem Zusammenhang aber eine andere Funktion zukommen: In der Evaluation zeigte sich, dass mit der Auseinandersetzung über Menschenrechte eine Sensibilisierung zur Klärung von Werten und moralischen Haltungen einhergehen kann. So hinterfragten die Jugendlichen Menschenrechte zwar nicht hinsichtlich ihrer Geschichte, doch dienten sie ihnen als moralischer Maßstab, um die Verbrechen sgeschichte in einen Wertekontext einzuordnen – und das, so zeigten die Evaluationsergebnisse, wurde als hilfreiche Orientierung empfunden.

Menschenrechtliche Werte als Grundlage moralischen Urteilens

Menschenrechte basieren auf bestimmten Grundwerten des Miteinanders, die für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft essenziell sind. Menschenrechtsbildung ist in diesem Kontext immer auch als Werteerziehung zu definieren – dies liegt nahe, denn sie ist inhaltlich sowohl der impliziten als auch der

expliziten Menschenrechtsbildung zuzuordnen. Eine Menschenrechtsbildung, die die Werteerziehung ausblendet, wäre zu kurz gefasst und würde wichtige inhaltliche Facetten unberücksichtigt lassen. Die Sensibilisierung für Grundwerte ist eng verknüpft mit einem Grundverständnis für eine menschenrechtliche Kultur, wie auch aus den Ausführungen von Gotthard Breit geschlossen werden kann:

„Wenn Grundwerte im Bewusstsein möglichst vieler Staatenbürgerinnen und -bürger verankert sind, sorgt dieser Grundkonsens dafür, dass von den unterschiedlichen Weltanschauungen, Religionen, Weltauffassungen, Zielen, Ideen, Interessen und den dadurch hervorgerufenen Auseinandersetzungen keine Gefahr für die Demokratie und den Grundanspruch der Bürgerinnen und Bürger auf Mündigkeit und menschliche Würde ausgeht.“ (Breit 2000: 222).

Grundwerte können in einer demokratischen Gesellschaft als Minimalprinzipien gelten. Das heißt, trotz der Anerkennung von Vielfalt, Individualität und Pluralität herrscht Konsens über bestimmte normative Grundsätze. Denn als öffentliche Werte beziehen sich Grundwerte nicht auf eine konkrete Position bestimmter Personen, sondern auf die Beziehung zwischen Bürger_innen untereinander und zum Staat. Unabhängig von inhaltlichen Positionen (in Ausnahme von extremistischen Haltungen) stellen Grundwerte die friedliche Koexistenz von Menschen sicher, auch wenn sie nur wenig Gemeinsamkeiten teilen und sich bewusst voneinander abgrenzen:

„Die Achtung vor dem Anderen und die Anerkennung von dessen prinzipieller Gleichberechtigung, bildet die Grundlage sowohl für das Zusammenleben der Menschen untereinander als auch für die Ordnung, in der das Zusammenleben stattfindet. Der Respekt vor den Anderen findet in den Grundwerten seinen Ausdruck.“ (ebd.).

Folgende Grundwerte können in der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte von Relevanz sein: Als zentrale Grundwerte stellt Breit (Breit 2000: 223 ff.) Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden und die Anerkennung des Rechts auf Leben heraus. Grundwerte bedingen sich hier nicht nur wechselseitig, sondern sie stehen auch in einem Spannungsverhältnis zueinander. Sich widersprechende Grundwerte führen häufig zu solch unauflösbaren Konflikten zwischen Interessengruppen, dass Klärung hier allenfalls durch einen Konsens beziehungsweise Kompromiss geschaffen werden kann.

Der zentrale Bezugspunkt für alle Grundwerte ist die Menschenwürde. Sie stimmt die Grundwerte aufeinander ab:

„Dominiert ein Wert über die anderen, dann ist die Menschenwürde gefährdet. Freiheit ohne Gleichheit führt zu einem Leben ohne Sicherheit und damit zu einem Leben in Angst. Absolute Gleichheit kann

durch Unterdrückung der Freiheit herbeigeführt werden. Eine Gesellschaft der Freien und Gleichen ohne Solidarität schließlich missachtet die Menschenwürde der Unselbständigen und weniger Erfolgreichen.“ (Breit 2000: 226).

Eines darf aber an dieser Stelle nicht vergessen werden: Grundwerte sind allein durch die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte wohl kaum zu vermitteln. Denn welcher Grundwert auch immer in die Auseinandersetzung mit KZ-Geschichte eingebracht wird, es wird seine Missachtung dargelegt. So wird beispielsweise an der Kategorisierung der in KZs verschleppten Menschen deutlich, welche Personengruppen in der NS-Zeit als sogenannte „Gemeinschaftsfremde“ verfolgt wurden – Menschen, die aufgrund ihrer politischen Positionen, Zugehörigkeit zu Glaubensgemeinschaften oder ethnischen Minderheiten, sexuellen Orientierung oder auch sozialen Gewohnheit missliebig waren. Dies allein stellt bereits eine Missachtung der Menschenwürde dar – und die Liste von die Menschenwürde missachtenden Handlungen könnte beliebig fortgesetzt werden: die unvorstellbaren Lebens- und Arbeitsbedingungen, Ausbeutung durch Zwangsarbeit, medizinische Experimente, Brutalität, Erniedrigungen, Folter und gezielte Tötungen. Im rechtlosen Vakuum des KZs existierte schlichtweg keine Humanität – lässt man die Solidarität unter den Häftlingen außen vor. In Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen werden Besucher_innen von NS-Gedenkstätten eben nichts *über* heute gültige Grundwerte lernen, sondern mit ihrer totalen Negation konfrontiert.

Die folgenden Evaluationsergebnisse sollen einen Eindruck darüber vermitteln, wie sich die Lernenden während der Erprobung der Tagesveranstaltung Menschenrechte an der Schnittstelle von Werteerziehung und historischer Bildung der schwierigen Ortsproblematik annäherten.

2.5.2.1 Darlegung der Ergebnisse

Menschenrechte und KZ-Geschichte – eine notwendige Verknüpfung?

In der Erprobung war deutlich zu beobachten, dass die Lernenden Menschenrechte auf Grundwerte²⁴ reduzierten und in dieser Hinsicht als hilfreiche Orientierung erachteten. Auf die bewusst gestellte Frage hin, ob menschenrechtliche Werte ein notwendiger Inhalt jeder Gedenkstättenveranstaltung seien oder eventuell auch entbehrlich wären, reagierten die Schüler_innen unerwartet: Ein Großteil der Schüler_innen erachtete die

²⁴ Im Folgenden wird deshalb nicht von Menschenrechten, sondern von „menschenrechtlichen Werten“ beziehungsweise „Grundwerten“ die Rede sein. Zwar benutzten die Probanden in den Interviews den Terminus „Menschenrechte“, doch ließ sich aus dem Kontext schließen, dass sie damit nicht Menschenrechte als solche umschrieben, sondern den Menschenrechten zugrunde liegende Grundwerte assoziierten.

Verknüpfung von gegenwärtigen menschenrechtlichen Werten mit der Ortsgeschichte als selbstverständlich. Begründet wird diese Auffassung nicht etwa mit ihrer Verletzung in der Geschichte, sondern ihrer Gegenwartsbezogenheit: „Das betrifft uns doch alle.“ (Anhang 2.2.2.5) oder „Das bezieht sich auch auf uns.“ (Anhang 2.2.2.7) wurden als Gründe dafür formuliert, warum das Thema Menschenrechte trotz Zeitmangels in der Veranstaltung bleiben müsse. Erst mit Blick auf die menschenrechtlichen Werte, so die Schüler_innen (ebd.), werden Ausmaße von Verbrechen bewusster wahrgenommen: „Da denkt man mal nach, was das eigentlich mal war, wie man die da behandelt hat.“ (Anhang 2.2.2.3). Andere Befragte erklärten, menschenrechtliche Werte seien in diesem Zusammenhang eine „Überleitung“ (Anhang 2.2.2.5; Anhang 2.2.2.6), eine Heranführung an die Ortsgeschichte im Sinne einer „sanften Einleitung“ (Anhang 2.2.2.2): Mit der einführenden Auseinandersetzung mit ihnen könnte man sich besser „auf das, was kommt, einstellen“ (ebd.) und könnte sich „das Leben, wie es damals war für die, besser vorstellen“ (ebd.). Menschenrechtliche Werte wurden deshalb als „unentbehrlich“ (Anlage 2.2.2.5) herausgestellt, weil sie ein wichtiger Bezugspunkt in Auseinandersetzung mit den Verbrechen seien: „[E]s hilft, Geschichte noch besser zu erzählen, mehr darüber [nach] zu denken.“ (Anhang 2.2.2.7). Durch die Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Werten und den Austausch über individuelle Haltungen wären sie inhaltlich präsenter und die Ausmaße der Verbrechen würden deutlicher hervortreten:

„Weil dann konnte man [sich] auch noch mal besser bei der Führung darauf beziehen, wie sehr die wirklich mit Füßen getreten wurden und dass es überhaupt keine Rechte mehr für die gab.“ (Anhang 2.2.2.10, vgl. auch Anhang 2.2.2.8).

Erst im Kontrast zum menschenrechtlichen Grundrechteverständnis könne man das Ausmaß der nationalsozialistischen Verbrechen verstehen:

„Ich finde, das macht erst einmal deutlich, wie schlimm das eigentlich in der Zeit gewesen sein muss, wenn selbst die kleinsten Rechte, also was wirklich selbstverständlich ist, für jeden heutzutage, [missachtet wurden]. Selbst die hatten die ja nicht mal. Das drückt es eigentlich noch mehr aus, fand ich. Das hat es noch ein bisschen verstärkt.“ (Anhang 2.2.2.8).

„Vielleicht sieht man auch, wenn man Buchenwald so sieht, was die Menschen dort halt nicht hatten [und] merkt erst mal, was die Menschenrechte sind. Man sagt: Warum hatten die nicht das und das? Dann merkt man erst, dass das die normalen Rechte sind, die wir heute gar nicht wahrnehmen, dass das eigentlich grundlegende Rechte sind.“ (ebd.).

Somit könnte behauptet werden, dass grundlegendes Wissen über Menschenrechte und Grundwerte für ein moralisches Urteil über Geschichte essenziell ist. Beide Themen gleichermaßen – menschenrechtliche Werte und Geschichte – sind dementsprechend in den Lernprozess über Geschichte einzubringen. So berichtete eine Befragte, dass sie Menschenrechte und KZ-Geschichte vorerst nicht bewusst ins Verhältnis zueinander gesetzt hätte. Erst mit dem Besuch der Gedenkstätte Buchenwald, und der hier erprobten Verknüpfung, hätte sie sich ein umfassendes Urteil bilden können: „[M]an muss sich erst einmal damit auseinandersetzen, um zu wissen, welche Rechte denen eigentlich genommen wurden.“ (Anhang 2.2.2.8). Weiter wurde argumentiert, dass die Diskussion über menschenrechtliche Werte zu weiterführenden Überlegungen und einer stärkeren Werte-Reflexion darüber animieren, „was falsch war an der ganzen Sache.“ (Anhang 2.2.2.10).

Ebenso scheint in der Auseinandersetzung mit dem NS-Unrecht die Wertschätzung der menschenrechtlichen Kultur einherzugehen. So provoziere die Konfrontation mit den Verbrechen und der wahrgenommene Kontrast zwischen Vergangenheit und Gegenwart eine bewusstere Reflexion (vgl. ebd.). Erst mit dem Bezeugen der Verachtung menschenrechtlicher Werte, so ein Schüler (Anhang 2.2.2.3), sei ihm bewusst geworden, welche gesellschaftliche Bedeutung Menschenrechten zukomme. Eine rein inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema, wie sie in den Schulen stattfinde, sei hier weit ineffektiver und würde dazu führen, dass Menschenrechte salopp als gegeben hingenommen würden. Im Kontrast zur NS-Verbrechensgeschichte würde einem jedoch eindringlich bewusst, was Grundwerte und Menschenrechte sind und warum sie geschützt werden, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

„Wenn man das, ja sage ich jetzt mal, im Sozialkundeunterricht [...] beigebracht bekommt, dann denkt man sich: ‘Ja gut, das Menschenrecht ist halt so.’ Aber wenn man halt in Buchenwald sitzt und das hört, dann denkt man sich: ‘Die haben genau das nicht gemacht, missachtet.’ [...] Das denkt man in der Schule nicht. Wenn mir das jetzt hier jemand erzählt, dann okay, dann ist es halt so, das Menschenrecht. Das steht halt da irgendwo drin, in dem Buch, und dann ist es so. Aber dort [in der Gedenkstätte Buchenwald] bringt man es in Verbindung.“ (ebd.).

Identitätsbezug – „Sind ja ihre Rechte“

Diese Identitätsbezogenheit menschenrechtlicher Themen bestätigen auch die befragten Lehrer_innen. Auch sie argumentierten in der Diskussion darüber, ob menschenrechtliche Werte bzw. Menschenrechte ein notwendiger inhaltlicher Bestandteil eines Buchenwald-Besuches seien, mit ihrer Alltagspräsenz: „Sind ja ihre

Rechte“ (Anhang 2.2.3.1), stellte einer der Befragten nochmals heraus. Eine Lehrerin (Anhang 2.2.3.3) bestätigte, dass die Thematisierung von Grundwerten in die Geschichte des Ortes „einleite“ (ebd.), indem den Schüler_innen vor Augen geführt wurde, dass die Einhaltung heute gültiger menschenrechtlicher Prinzipien im Nationalsozialismus „nicht stattfand“ (ebd.).

Die Reaktionen der Schüler_innen könnten auf die Programmabfolge des erprobten Formates zurückgeführt werden. So wurde die Auseinandersetzung mit der Ortsgeschichte tatsächlich mit einem Gespräch über Menschenrechte und Grundwerte „eingeleitet“²⁵ Dabei verfolgte ich vordergründig das Ziel, individuelle Deutungen und Interpretationen über zentrale Begrifflichkeiten wie Menschenwürde, Gleichberechtigung und Freiheit aufzunehmen (vgl. Anhang 2.2.1.1). Offensichtlich, so kann aus den Schilderungen der Schüler_innen geschlossen werden, hat damit tatsächlich eine Sensibilisierung stattgefunden, was eine stärkere Präsenz menschenrechtlicher Werte in Auseinandersetzung mit der Verbrechen Geschichte bewirkte. So könnte geschlussfolgert werden, dass diese Klärung als Basis für eine weiterführende historische Auseinandersetzung diene.

Grenzen von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten

So vielversprechend die Schilderungen der Schüler_innen auch sind, so zeigte die Evaluation auch die Grenzen von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten auf: Denn, wie schon erläutert, in Auseinandersetzung mit der KZ-Geschichte wird der Lernende mit der totalen Negation menschenrechtlicher Werte konfrontiert. Und das blieb auch den befragten Schüler_innen nicht verborgen: Auf die Frage, was man aus der Buchenwald-Geschichte über Menschenrechte lernen kann, kam häufig eine ernüchternde, sehr einfache Antwort: „Man kann sehen, wie sehr man so was zu Boden treten kann.“ (Anhang 2.2.2.8). Ein anderer Befragter antwortete: „Wie sie missachtet wurden, hat man gesehen.“ (Anhang 2.2.2.2). Ausgehend davon würde man darüber nachdenken, „wie schlimm das ist und dass es halt falsch ist.“ (Anhang 2.2.2.2). Von der kontrastierenden Auseinandersetzung von Verbrechen Geschichte und menschenrechtlichen Werten blieb letztlich nur das in Erinnerung, was Menschenrechte

²⁵ Die Übung zur Klärung des Begriffes Menschenrechte war dialogisch und interaktiv angelegt. Anliegen war hierbei nicht die Vermittlung einer alleingültigen Definition, sondern das Zusammentragen von Assoziationen und individuellen Erfahrungen. Dies ist deshalb deutlich herauszustellen, da insbesondere dieses Vorgehen sehr schnell mit Werteindoktrination in Verbindung gebracht werden könnte. Diese Bedenken sind jedoch klar zurückzuweisen. Denn ein Lernprozess, der dialogisch angelegt ist, wird Indoktrination erfolgreich vermeiden.

nicht sind: „Man lernt über Menschenrechte nur, dass da früher keine herrschten und wie dankbar wir sein können, dass jetzt welche herrschen.“ (Anhang 2.2.2.5).

2.5.2.2 Interpretation

Im Folgenden soll geklärt werden, wie die von den Jugendlichen benannte Orientierung und Einleitung theoretisch einzuordnen ist. Die Aussagen der Schüler_innen lassen vermuten, dass in der Auseinandersetzung mit Menschenrechten bekannte, mitunter sogar persönlich bedeutsame Werthaltungen aufgegriffen werden. Die Klärung des Begriffes Menschenrechte führt dazu, dass menschenrechtliche Werte in der nachfolgenden historischen Auseinandersetzung präsenter sind. Demzufolge könnte die Anbindung von Geschichtslernen an subjektive (Werte-)Deutungen möglicherweise zu einem besseren Verstehen von Unrecht führen.

Werteklä rung – zur Begriffsbestimmung

Es hat den Anschein, als fände hierbei eine Form der sogenannten Werteklä rung statt, wie sie aus der Werteerziehung²⁶ bekannt ist. Werteklä rung ist, im hier verwendeten Rahmen, als Kommunikationsstil zu verstehen, der Werte gezielt in den Auseinandersetzungsprozess über Geschichte einbringt – einerseits, um über subjektiv bedeutsame Werte einen Identitäts- und Gegenwartsbezug herzustellen, andererseits, um das moralische Urteil über Geschichte zu fördern. Dabei ist das gezielte Lehren von Grundwerten als Inhalt historisch-politischer Bildung durchaus legitim. Jede Werteauseinandersetzung, so Breit (2000: 238), basiere grundlegend auf der Information *über* Werte, denn: „Der Bezug zu Werten setzt deren Kenntnis voraus.“ Um die Herausbildung eines moralischen Urteils zu fördern, fordert Breit (ebd.) die Pädagogik ausdrücklich auf, Jugendlichen Grundwerte anzubieten und ihnen gezielt ein grundlegendes Wertewissen zu vermitteln. Dabei könne sich die Bildung, so schlägt er vor, auf das Wertefundament des Grundgesetzes beziehungsweise der Menschenrechte beziehen.

Nach Weißeno (2000: 336) zielt die Werteklä rung „nicht nur auf die Erweiterung des individuellen, sondern insbesondere auch auf das Verständnis und die Übernahme von

²⁶ Werteerziehung beziehungsweise Wertevermittlung umfasst verschiedene Formen der Auseinandersetzung. Generell orientiert sich eine moderne Werteerziehung an den Prinzipien des Beutelsbacher Konsens und ist ausdrücklich nicht als „Werteunterweisung“ zu verstehen (vgl. Breit 2000: 241). Grundlegend geht es bei der Werteklä rung darum, Grundwerte zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und eine individuelle Werthaltung zu fördern (vgl. Weißeno 2000: 336). Werteerziehung kann als Teilbereich der Menschenrechtsbildung begriffen werden (Deutsches Institut für Menschenrechte 2005: 27).

öffentlichen Werten“. Er erachtet in diesem Zusammenhang die Wissensvermittlung und normative Klärung für notwendig und verweist auf das amerikanische Modell. Demnach sollen Heranwachsende gezielt an die der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zugrundeliegenden Werte und Prinzipien des Zusammenlebens herangeführt werden. Damit einhergehend soll die Wertschätzung der Demokratie und das Engagement für eine lebendige Zivilgesellschaft gefördert werden (Weißeno 2000: 336). Somit wäre die politische Bildung „schuldig“, so betont Sutor (1987: 191 f.), das Anliegen der Werteklärung bewusst in die Auseinandersetzung mit Politik und Geschichte hineinzutragen und Lernenden menschenrechtliche Maßstäbe als Orientierungshilfe anzubieten. Er geht davon aus, dass politische Bildung „zutiefst missverstanden“, ja „völlig verfehlt“ würde, wenn gesellschaftspolitische Debatten ohne Wertebezug blieben. Eine konstruktive Auseinandersetzung basiere deshalb auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse einerseits und einer „praktisch-normativen Vernunft“ andererseits (ebd.).

Werte und Identität

Werte prägen unsere Identität. Das könnte eine Erklärung dafür sein, dass die Lernenden die Verknüpfung von Menschenrechten und Geschichte als persönlich bedeutsam und hilfreich erachten. Einen Austausch über Grundwerte mit der Befürchtung einer möglichen Werteindoktrination abzulehnen, ist aus der Perspektive der Moralerziehung kontraproduktiv. Der Lernende bringt seine Wertevorstellungen zwangsläufig in die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen ein. Die unser Werteverständnis prägenden Sozio-Kulturen nehmen stets auch Einfluss auf Geschichtslernen, wie Dagmar Klose (1997: 53) herausstellt: „Sie prägen die individuellen Wahrnehmungsmuster mit und beeinflussen vor allem historische Urteilsprozesse, bei denen Wertmaßstäbe der Gesellschaft bewusst oder unbewusst angelegt werden. Somit geben sie dem individuellen Geschichtsbewusstsein eine gesellschaftlich bedingte Färbung.“ So könnten die Teilnehmenden die Wertauseinandersetzung insbesondere deshalb als wichtig erachtet haben, weil ein Teil ihrer Identität in den Auseinandersetzungsprozess mit Buchenwald-Geschichte aufgenommen wurde und sie die Möglichkeit hatten, ihre Positionen dazu zu äußern. Hinzu kommt, dass sich die Lernenden als Teil einer individualisierten Gesellschaft wahrnehmen (siehe Kapitel I, Abschnitt 4.5 dieser Arbeit), die durch Wertepluralismus geprägt ist. In die Aussagen der Schüler_innen könnte ein gewisses Orientierungsbedürfnis hinein interpretiert werden – ein Grundbedürfnis danach, sich

insbesondere in Auseinandersetzung mit dem verunsichernden, sensiblen Thema „KZ-Verbrechen“ über grundlegende Prinzipien und Werte des Zusammenlebens auszutauschen. Dementsprechend erachten sie es als „hilfreich“, als „einleitend“ und als „Erklärungshilfe“, sich neben historischen Sachverhalten auch mit dem zu beschäftigen, was generell in Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen unterschwellig kommuniziert wird – Grundwerte, die im Nationalsozialismus so massiv missachtet wurden, dass wir auch Generationen später zutiefst verunsichert sind.

Schutz- und Fehlerwissen

Die Tatsache, dass die Schüler_innen äußern, dass in einer KZ-Gedenkstätte gelernt werden könne, „wie so etwas [mensenrechtliche Werte, Anm. K.G.] zu Boden getreten werden kann“ (Anhang 2.2.2.8), verweist zum einen deutlich auf die Grenzen der Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten, zum anderen auch auf ihre Potenziale. Die Aussage wirft die Frage danach auf, welchen pädagogischen Wert die Auseinandersetzung mit dem begangenen Unrecht für die Menschenrechtsbildung hat und welchen spezifischen Beitrag die Gedenkstättenpädagogik leisten kann.

Die Evaluationsergebnisse lassen darauf schließen, dass aus den KZ-Verbrechen sogenanntes negatives Wissen, „Fehlerwissen“, über Menschenrechte abgeleitet werden kann. Mit dem Wissen darüber, welche Handlungen als „falsch“ angesehen werden, kann der Einzelne genauer definieren, was als „richtig“ gelten könnte. Somit steht das Fehlerwissen immer im Verhältnis zum positiven Wissen – es dient dabei als Orientierungs- oder auch Schutzwissen, so Oser et al.:

„Je mehr und je relevanteres Fehlerwissen [eine Person] erfahren hat, desto sicherer ist sein ´richtiges´ Handeln: Dieses hat durch den Erwerb des ´negativen´ Wissens eine Art Schutzgürtel erhalten [...]. Es wird gelernt, was nicht getan werden darf und was und wie eine Sache nicht ist, damit das richtige Vorgehen beziehungsweise der richtige Sachverhalt klarer hervortritt.“ (Oser et al. 1999: 17 f.).

Oser et al. (1999: 19) führen beispielhaft die Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie an. Sie zeigen auf, dass die Erarbeitung des Demokratiebegriffes nicht ohne eine inhaltliche Sensibilisierung für widersprechende Bestandteile und Konzepte wie Monarchie oder auch Totalitarismus auskommt. Was bedeutet das übertragen auf Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten? Vor dem Hintergrund der von Oser et al. aufgestellten Theorie könnte behauptet werden, dass die Auseinandersetzung mit NS-Unrecht per se eine Form der Menschenrechtsbildung ist. Denn mit der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen wird der Lernende damit konfrontiert, wozu die Ablehnung und Verneinung menschenrechtlicher Werte in einer Gesellschaft

führen könnte. Rüsen (2008: 142 f.) nimmt in seinen Ausführungen über „Humanismus als Antwort auf den Holocaust“ direkten Bezug auf den Sinn des Lernens über nationalsozialistische Verbrechen und leitet dabei eine zentrale Bedeutung von Erinnerungsarbeit für Demokratie- und Menschenrechtslernen ab:

„Die traumatische Erfahrung des Holocaust hat eine Zunahme von Kontingenz und von fehlendem Zusammenhang im geschichtlichen Denken hervorgebracht. Sie verlangt eine neue Aufmerksamkeit für kontrafaktische Vorstellungen in den Sinnkonzepten des menschlichen Lebens. Daher ist auch eine verschärfte Wahrnehmung kontrafaktischer Elemente im Prozess geschichtlicher Entwicklungen unerlässlich.“ (Rüsen 2008: 142 f.).

Diktaturerfahrungen sind dementsprechend als negative Wissensbestände im kollektiven Gedächtnis zu bewahren und bilden eine wichtige Bezugsgröße im Lernen über Menschenrechte und Demokratie – dem, was allgemein als „positiver Gegenpol“ gilt. Werden positives und negatives Wissen in der Demokratie- und Menschenrechtsbildung zusammengeführt, so könnte es zur Klärung eigener Haltungen, im besten Fall zu einem moralischen Urteil, beitragen. Dementsprechend könnte die Feststellung der befragten Schüler_innen, in Auseinandersetzung mit KZ-Verbrechen bezeugt zu haben, „wie so etwas [mensenrechtliche Werte, Anm. K.G.] zu Boden getreten wurde“, bedeutsam im Kontext der Menschenrechtsbildung sein. Sie zeigt, ähnlich dem, was von Borries beschreibt, dass die Auseinandersetzung zwischen Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung direkt ineinander übergehen:

„Geschichte/ Historie – das wird oft vergessen – hat es ja nicht nur mit Vergangenheit, sondern auch mit Zukunft zu tun. Sie bezieht – richtig verstanden – immer Vergangenheit auf Zukunft, fordert zur Orientierung auf. Neben Erfolgen treten damit die vorgefallenen – und möglichen – Rückschläge ebenso wie die unerledigten Aufgaben hervor. Insofern sind ‘Anti-Genozid-Erziehung’ und ‘Menschenrechtsbildung’ eng aufeinander bezogen. Sie sind sogar in mancher Hinsicht die negative und die positive Seite derselben Sache.“ (von Borries 2011: 293).

2.6 Vergleichend lernen

Zu guter Letzt ist auf den Vergleich als didaktisches Mittel einzugehen: Vergleiche wurden in der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ konzeptionell nicht bewusst eingebunden. Es war anzunehmen, dass die Schüler_innen mit einem Vergleich von NS-Verbrechen und heute existierendem Unrecht überfordert werden könnten. Dennoch verwiesen die Befragten in der Evaluation auf Formen des Vergleichs, die hier von Relevanz sein könnten. Nachträglich ist festzustellen, dass, unbeabsichtigt und eher zufällig, Vergleiche in der Tagesveranstaltung angelegt sind.

Deutlich wird dies an folgendem Beispiel über medizinische Experimente²⁷: In der Auseinandersetzung mit NS-Verbrechen ist ein Blick auf heute gültige Regelungen für die Durchführung medizinischer Experimente aufschlussreich. Gesetzliche Regelungen schreiben vor, dass Medikamente, bevor sie auf den Markt kommen, unbedingt streng auf ihre Nebenwirkungen hin zu testen sind. Dafür suchen die Pharmaindustrie und die wissenschaftliche Forschung nach Personen, sogenannten Probanden, die sich bereit erklären, zur Abklärung von Risiken und Folgen eines Medikaments, freiwillig an medizinischen Versuchen teilzunehmen. Grundsätzlich gilt dabei: Aus ethischen Gründen kann heutzutage niemand zu einer solchen Teilnahme gezwungen werden, sonst verletzen sie die körperliche Unversehrtheit und verstießen damit gegen die Menschenrechte. Nach Art. 3 AEMR schließt das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person die Wahrung der körperlichen Unversehrtheit ein.

Schockierend ist im Vergleich zu heutigen Versuchspraktiken die Praxis medizinischer Experimente im Nationalsozialismus. Harry Stein schreibt über diesen Sachverhalt im Konzentrationslager Buchenwald:

„Schon in den Anfangsjahren behandelten die SS-Ärzte Häftlinge als Versuchsmaterial für ihre persönliche berufliche Profilierung. Sie probierten chirurgische Eingriffe, testeten verschiedene Behandlungsmethoden und ließen Menschen leiden, um ihre Studien am Krankheitsverlauf zu treiben. Die erste pharmazeutische Firma, die Interesse an Testergebnissen in Buchenwald zeigte, waren 1939 die zur IG Farben AG gehörenden Behringwerke Marburg/ Lahn [...]. Bereits nach Abschluss der ersten Versuche Anfang 1942 richtete die SS im Block 46 eine ständige Versuchsstation ein, wo bis Kriegsende mit fast allen epidemischen Krankheiten experimentiert wurde. Die umzäunte, massive Baracke mit Milchglasfenstern galt im gesamten Lager als Ort des Todes. Häftlinge, die sie lebend verließen, waren meist schwer krank, verloren Haare und Zähne oder wurden ermordet, um Vergleichsmaterial für die Auftraggeber zu gewinnen.“ (Stein 2005: 200).

²⁷ Das Beispiel ist einer (internen) Führungskonzeption zum Tagesprojekt „Menschenrechte“ entnommen, die 2008 in der Gedenkstätte Buchenwald hinterlegt wurde.

Zu fragen ist nun, welche Funktion der Vergleich in einem identitätsbezogenen Lernprozess über Geschichte erfüllt. Im Folgenden gilt es also zu klären, welchen Beitrag gegenüberstellendes, vergleichendes Lernen für das Verstehen von Geschichte leisten kann.

2.6.1. Darlegung der Ergebnisse

Ein Vergleich wurde in die Seminarveranstaltung einbezogen, um Gegenwärtiges mit Historischem zu kontrastieren. Der Geländerungsgang sah vor, unter anderem Aspekte zu medizinischen Experimenten im KZ Buchenwald, die Nutzung der Pathologie oder auch die Verfahren der Einäscherung vergleichend darzustellen. Ziel dieses Vorgehens war es, auf gegenwärtig Bekanntes basierend, historische Sachverhalte zu erklären und schließlich in ihrer historischen Andersartigkeit darzustellen. Der Kontrast bringt die Details und Unterschiede deutlicher hervor als das ausschließliche Darstellen historischer Fakten (vgl. Anhang 2.2.1.1).

Ob sich der Vergleich in Auseinandersetzung mit den soeben genannten Themen auswirkte, kann mit den Ergebnissen der Evaluation nicht sicher belegt werden. Allgemein bestätigte sich jedoch in den Interviews, dass die Schüler_innen Vergleiche zu gegenwärtig Bekanntem häufiger in die Diskussionen über Geschichte heranziehen.²⁸ Diese Beobachtung bestätigt, dass der Vergleich elementares Element eines jeden Lernprozesses über Geschichte ist.

Vergleichend schließen die Lernenden von eigenen Handlungsgewohnheiten auf die Handlungsmotivationen historischer Akteure. In der Auseinandersetzung mit den Fragen, warum Menschen Unrechtes tun, beispielsweise wie der Mensch zum Täter wird, wurden sehr angeregt Erklärungsmodelle entwickelt, die im Wesentlichen auf die Handlungsgewohnheiten der Lernenden zurückführen, wie an folgendem Statement verdeutlicht werden soll:

„Die Umgebung beeinflusst [...] den Menschen. Wenn einer [...] auf die zeigt, dann denkt man natürlich 'Die sind schlecht.' ohne [...] nachzudenken [...]. Ist ja so, wenn man etwas richtig viel gesagt bekommt und das ist dann immer im Kopf. Und dann wird man davon [...] überzeugt. Immer mehr und immer mehr. Und dann macht man halt immer mit.“ (Anhang 2.2.2.4).

Vergleichend beschreibt die Schülerin, warum Menschen sich zum „Mitmachen“ an Unrechtshandlung, wie Ausgrenzung und Denunzierung von nicht der Eigengruppe

²⁸ Die hier relevanten Interviewstatements wurden weiter oben, unter 2.4.1 zum Perspektivwechsel, bereits unter einem anderen Fokus ausgewertet und werden deshalb hier, um Wiederholungen zu vermeiden, nur verkürzt dargestellt.

angehörenden Menschen, hinreißen lassen. Das unpersönliche „man“ lässt darauf schließen, dass sie dabei keinen Unterschied zwischen dem Agieren in der Vergangenheit und in der Gegenwart macht. Auch bleiben strukturelle Unterschiede von Demokratie und Diktatur unangesprochen. Es ist anzunehmen, dass der Befragten ganz persönliche Erfahrungen damit, wie ihr soziales Umfeld Einfluss auf ihr Denken nimmt, als eine Orientierungshilfe dient, sich Geschichte anzunähern.

Und auch für das Menschenrechtslernen ist der Vergleich relevant. Die Befragten lernen historische Sachverhalte offenbar durch die Gegenüberstellung gänzlich unterschiedlicher, konträrer Aspekte beziehungsweise durch die Wahrnehmung augenscheinlicher Kontraste. Auffällig waren in den geführten Interviews die Aussagen darüber, dass durch das Bezeugen von Unrecht die gesellschaftliche Bedeutung von Menschenrechte nochmals stärker herausgestellt wurde. Erst im Kontrast von Vergangenheit und Gegenwart würde deutlich werden, dass Menschenrechte keine Selbstverständlichkeit sind, sondern eine hart erkämpfte gesellschaftliche Errungenschaft:

„Ich finde, das macht erst einmal deutlich, wie schlimm das eigentlich in der Zeit gewesen sein muss, wenn selbst die kleinsten Rechte, also was wirklich selbstverständlich ist, für jeden heutzutage, [missachtet wurden]. Selbst die hatten die ja nicht mal. Das drückt es eigentlich noch mehr aus, fand ich. Das hat es noch ein bisschen verstärkt.“ (Anhang 2.2.2.8).

So gaben die Befragten an, „froh“ (Anhang 2.2.2.5, vgl. auch 2.2.2.2) zu sein, heute zu leben oder auch, dass sie „eigentlich ganz zufrieden“ (ebd.) mit ihren gegenwärtigen Lebensumständen seien. Sie beschrieben, dass ihnen in der Tagesveranstaltung deutlich geworden sei, dass wir heute vom rechtlichen Schutz der Menschenrechte profitieren und kontrastierten dabei Wahrnehmung von Freiheitsrechten in Vergangenheit und Gegenwart (ebd.).

2.6.2 Interpretation

Die Jugendlichen stellen in der Auseinandersetzung mit Geschichte zwangsläufig punktuelle Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt her, wodurch die Praxis des Vergleiches durch die Lernenden selbst zu erklären ist. Dies kann mit den Worten Bergmanns (2008: 47) als „Berührungsassoziation“ bezeichnet werden. Assoziationen sind dabei allgemeinen, mechanistischen Charakters, die regelmäßige, gesetzesartige Verknüpfungen mit elementaren psychischen Inhalten herstellen (vgl. Staub 2001: 56). Sie beziehen sich auf „Gedächtnisinhalte jedweder Art“ (ebd.), wie „Vorstellungen,

Gedanken, Gefühle“ (ebd.). Jürgen Staub (ebd.) stellt heraus, dass damit einhergehende Assoziationen nach dem Gesetz folgender Kriterien hergestellt werden: „[...] der zeitlichen oder räumlichen Nähe (Kontiguität), der Ähnlichkeit, des Kontrasts von Elementen oder auch der Kausalität.“ Die hergestellten Assoziationen führen dazu, dass die Jugendlichen Vergleiche auf Basis ihrer individuellen Deutungsgewohnheiten herstellen. Der Vergleich ist daher unerlässlich für einen gelingenden Prozess historischen Lernens. Beim Vergleich werden Sachverhalte auf ihre Ähnlich- oder Unähnlichkeit hin untersucht und das Gedächtnis wird dabei unweigerlich in Anspruch genommen. Für das historische Lernen ist es deshalb vorteilhaft, wenn eine der beiden zu vergleichenden Variablen bekannt ist. Die Jugendlichen können dann auf Bekanntes, beispielsweise auf eigene Erfahrungen, zurückgreifen. Sie erkennen Aspekte wieder und explorieren die Differenzen, wie Baecker herausstellt: „Der V[ergleich] steigert das Kontingenzbewusstsein, weil man sehen kann, dass das, was man vergleicht, auch anders sein könnte, als es ist.“ (Baecker 2001: 631). Über den Vergleich kann durch das Herausstellen von Ähnlichkeiten, Analogien oder Kontrasten „bisher Unbekanntes, vom Bekannten her verständlich gemacht werden.“ (ebd.). Ebenso ließe sich im Vergleich „das Besondere hervorheben oder durch Betonung der Differenzierung Systematisierung vornehmen“ (Massing 2002: 202; vgl. auch Grosser 1973: 19 ff.).

3 Schlussfolgerungen aus der Evaluation

Im Fokus der vorliegenden Evaluation steht die Hypothese, dass Lernende durch eine menschenrechtsorientierte Pädagogik in NS-Gedenkstätten einen stärkeren Gegenwarts- und Subjektbezug herstellen. Wenn also Gedenkstättenpädagogik Aspekte der Menschenrechtsbildung in den Lernprozess über die KZ-Geschichte integriert, würde identitätsbezogenes Lernen gefördert werden. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation dargestellt und diskutiert, wobei insbesondere auf inhaltlich-didaktische Fragen und pädagogische Spannungsfelder eingegangen wird.

Die Ergebnisse der Evaluation beziehen sich ausschließlich auf die Tagesveranstaltung „Menschenrechte“. Sie können keinesfalls als repräsentativ für Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten gelten, sondern spiegeln die Wirkung und Reaktionen der Befragten auf die in diesem spezifischen Format durchgeführten pädagogischen Methoden und Inhalte wider.

Die Dominanz des Ortes

Eines wurde mit der Erprobung der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ deutlich: Das Thema „Menschenrechte“ wird mit dem Titel der Veranstaltung zu sehr ins Zentrum der inhaltlichen Auseinandersetzung gerückt. Den mit dem Titel geschürten Erwartungen kann keine gedenkstättenpädagogische Veranstaltung gerecht werden. Verständlich, denn die Jugendlichen nehmen den Ort, die Gedenkstätte Buchenwald, als vordergründig und dominant wahr. Die Wahrnehm- und Sichtbarkeit des Ortes dient ihnen als Gegenwartsbezug. Allein das Sehen des Torgebäudes, des Lagerzaunes, der Überreste eines Zoos, der Fundamente von Baracken oder die Begehung des Krematoriums oder auch des Arrestzellenbaues sind mit Aufmerksamkeit und historischem Interesse verbunden. Ganz automatisch stellen sich hier inhaltliche Fragen nach dem historischen Hintergrund sichtbarer Relikte, der Gestaltung des Ortes oder auch der Praxis des Gedenkens in Buchenwald. Über diese örtlichen Gegebenheiten suchen Schüler_innen nach einem unmittelbaren Zugang zur Geschichte des Ortes. Zentrales Ziel der Gedenkstättenpädagogik ist dementsprechend die historische Aufklärung, womit der pädagogisch begleitete Geländerundgang und das forschende und entdeckende Lernen unentbehrliche Elemente jeder gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung sein sollten. Diese dominante Wahrnehmung des Ortes ist eine logische Erklärung dafür, dass ortsfremde menschenrechtliche Themen auch in der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ sekundär blieben.

Implizite vs. Explizite Menschenrechtsbildung

Hieraus könnte geschlussfolgert werden, dass menschenrechtliche Themen irrelevant für die Auseinandersetzung mit der Verbrechen Geschichte sind. Eine solche Schlussfolgerung wäre jedoch zu kurz gegriffen und vorschnell. Die Ergebnisse der Evaluation bringen aber eine Problematik sehr deutlich zutage: Das mit dem Begriff Menschenrechte aufgemachte Themenspektrum ist zu umfassend und sollte stark eingeschränkt beziehungsweise klarer definiert werden. Wie sich in der Evaluation zeigte, liegt die Wahl von Themen *impliziter* Menschenrechtsbildung näher als die Forcierung von Themen *expliziter* Menschenrechtsbildung. Begreift man Menschenrechtsbildung explizit, wird man schnell an inhaltliche Grenzen stoßen, da diese Themen für Jugendliche alltagsfern sind und sich auch mit Bezug auf die Ortsgeschichte nur über Umwege Verknüpfungen herstellen lassen – so kommt es, dass die Inhalte oft aufgesetzt und gezwungen wirken. Wird Menschenrechtsbildung jedoch implizit begriffen, lassen sich schnell inhaltliche Schnittstellen finden, die auch für Jugendliche von Relevanz sind.

Zivilcourage, Verantwortung, Menschenbilder

Themen impliziter Menschenrechtsbildung werden zwangsläufig in Form von Analogiebildungen, Vergleichen oder Kontrastierungen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit historischem Unrecht nehmen. Um sich einem historischen Sachverhalt zu nähern, greifen die Lernenden auf Imaginationen und Vorstellungen zurück, die durch Erfahrungen des Miteinanderlebens in einer multikulturellen Gesellschaft geprägt sind. Die Jugendlichen versuchen, sich in die historische Situation hineinzuversetzen und nehmen dabei Bezug auf eigene Handlungsgewohnheiten und Erfahrungen. Diese assoziative Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart ist ein grundlegendes Element jeden historischen Lernens. Und mit der Berücksichtigung des Prinzips der Multiperspektivität, im bestem Fall in Auseinandersetzung der Täter-, Opfer-, Helfer- und Zuschauerperspektive gleichermaßen, werden ganz selbstverständlich Themen impliziter Menschenrechtsbildung wie Verantwortung, Ideologietreue, Gehorsam und Ungehorsam oder Menschen- und Feindbilder aufgegriffen. Historisches und menschenrechtliches Lernen können hier nicht mehr separat voneinander betrachtet werden, sondern gehen fließend ineinander über.

Der Gegenwartsbezug, die Bezugnahme auf Alltagserfahrungen und die Herstellung von Berührungsassoziationen findet dabei weitestgehend unbewusst statt. Da es sich

hier jedoch oft um Erfahrungen und Wissen handelt, das enormen Einfluss auf die Identität von Menschen nimmt, kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit den entsprechenden historischen Aspekten von großer persönlicher Bedeutsamkeit für den Einzelnen sein kann. Dahingehend könnte behauptet werden, dass ein Ignorieren dieser Themenbereiche ein wichtiges Potenzial für das historische Verstehen verschmäht oder, noch zugespitzter ausgedrückt, einem Ignorieren der Identität der Lernenden gleichkommt.

Unsicher ist, wie sich die Auseinandersetzung mit NS-Unrecht an der Schnittstelle des historischen und menschenrechtlichen Lernens auf das Sozialverhalten der Lernenden auswirkt beziehungsweise ob durch eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Geschichte eine kritische Reflexion und Korrektur eigenen Handelns stattfinden. Generell sind die häufig naiven und unangemessenen Erwartungen, aus Geschichte lernen zu können, mit großer Vorsicht zu betrachten, da die Gedenkstättenpädagogik derartig umfassenden Lernzielen schlichtweg nicht gerecht werden kann. Aus den Ergebnissen der Evaluation lässt sich jedoch schließen, dass sie einen wichtigen Beitrag zu mehr Selbstreflexion und Verantwortungsbewusstsein in der Gegenwart leisten kann: Die Ergebnisse lassen vorerst darauf schließen, dass eine Auseinandersetzung mit KZ-Geschichte zunächst historisch bleiben wird. Die Befragten äußerten jedoch daneben Handlungsintentionen, die offenlegen, dass sie durch die Auseinandersetzung mit KZ-Geschichte auf Phänomene gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung aufmerksam geworden sind und ein zukünftig verantwortungsvolleres Handeln zumindest in Betracht ziehen. Ob die Auseinandersetzung mit der KZ-Geschichte nachhaltig mehr Selbstreflexion und Verantwortungsbewusstsein nach sich gezogen hat, kann jedoch auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse nicht abschließend geklärt werden.

Zukunftsperspektive: Historische Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik

In der Gedenkstätte Buchenwald ist durch die Beschäftigung mit der Biografie des Überlebenden Stéphane Hessel zwar ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Menschenrechte gegeben, in der Evaluation zeigte sich jedoch, dass den Schüler_innen die historische Dimension der menschenrechtlichen Kultur allein mit der Thematisierung seiner Geschichte nicht bewusst geworden ist. Nur in vereinzelten Fällen, so wurde durch die Evaluation deutlich, wurden Menschenrechte von den Schüler_innen historisch hinterfragt.

Stattdessen dominierte ein unreflektiertes Verständnis von Menschenrechten als moralischer Maßstab beziehungsweise als ein simples Bewusstsein von Gut und Böse. Die Ursache dafür, dass die Schüler_innen Menschenrechte hier nicht historisch hinterfragen, ist schnell identifiziert: Menschenrechtsbewusstsein kann durch das historische Hinterfragen menschenrechtlicher Themen entscheidend gefördert werden. Mittels eines historischen Längsschnitts werden gegenwärtig-menschenrechtliche Sachverhalte in ihrer historischen Werdung zurückverfolgt. Ziel ist es, ein Zeitbewusstsein, das heißt das Bewusstsein für Entwicklung und Veränderung der menschenrechtlichen Situation, menschenrechtlichen Kultur oder auch des Menschenrechtsschutzes zu fördern. Ein solcher historischer Längsschnitt hat in der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ nicht stattgefunden. Ein Längsschnitt, der, ausgehend von der gegenwärtig menschenrechtlichen Kultur, die Bedeutung der KZ-Verbrechen für die Entwicklung der Menschenrechte hinterfragt, ist schlichtweg zu kurz gegriffen. Historisch orientierte Menschenrechtsbildung ist jedoch auch nicht die alleinige Aufgabe von NS-Gedenkstätten, sondern hier ist die Gedenkstättenpädagogik auf die Kooperation mit anderen Bildungsträgern – wie Schulen oder NGOs – angewiesen. Denn eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Menschenrechten und eine umfassende Thematisierung ihrer Geschichte greifen derart umfassende Inhalte auf, dass sie nicht in NS-Gedenkstätten, die eine ortsgebundene Pädagogik praktizieren, vermittelt werden können. Dennoch möchte ich auf die Notwendigkeit historischer Menschenrechtsbildung hinweisen, denn sie ist unentbehrlich für die Entwicklung historisch-menschenrechtlicher Identität. Eine gelingende historische Menschenrechtsbildung würde bewirken, dass der Lernende Menschenrechte nicht als selbstverständlich hinnimmt, sondern sie als erstrittene Errungenschaft wertschätzt und sich der Notwendigkeit ihrer Erhaltung bewusst wird.

Identitätsbezug und Werteklä rung

Wenn das historische Hinterfragen der Geschichte von Menschenrechten vor Ort den Rahmen des bisher Möglichen sprengt, warum sollten dann Menschenrechte hier überhaupt thematisiert werden? Wäre es dann nicht angemessen, zu der Schlussfolgerung zu kommen, das Thema aus dem Programm zu nehmen? Auffällig war, dass die in der Evaluation befragten Schüler_innen diese Frage verneinten und das Thema Menschenrechte als unbedingten Bestandteil der historischen Auseinandersetzung hervorhoben. Die Befragten begründeten ihr Widersprechen damit, dass die Thematisierung von Menschenrechten in der Gedenkstätte als eine hilfreiche

Klärung von Werten wahrgenommen wurde – Werte, die stets implizit in der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte kommuniziert werden. Mit der dabei stattfindenden Werteklärung, eine Form der Moralerziehung, wurde der Wertgehalt eines Sachverhaltes offengelegt und wichtige moralische Maßstäbe bewusst gemacht. Hieraus wird deutlich: Für die Beurteilung von NS-Geschichte bieten menschenrechtliche Werte, wie Menschenwürde, Freiheit und Gleichberechtigung, eine wichtige und hilfreiche Orientierung – zum einen für das Verstehen des öffentlichen Diskurses über NS-Geschichte und zum anderen für die Erarbeitung eines eigenen Standpunktes. Für die Konzeption pädagogischer Programme bedeutet dieser Befund, dass es in Auseinandersetzung mit NS-Geschichte durchaus konstruktiv sein kann, eine Diskussion über das Verständnis von menschenrechtlichen Werten wie Freiheit, Gleichberechtigung und Menschenwürde anzuregen. Den Lernenden gäbe man damit die Möglichkeit, über moralische Prinzipien nachzudenken und ihr Verhältnis zu ihnen zu klären.

Der Grund dafür, warum die Lernenden menschenrechtliche Werte in Auseinandersetzung mit NS-Geschichte als Orientierung einfordern, könnte mit der Präsenz menschenrechtlicher Themen im Alltag der Jugendlichen erklärt werden. So zeigte sich in der Erprobung, dass die Jugendlichen zum Thema Menschenrechte durchaus „etwas zu sagen haben“. Sie verbinden Menschenrechte mit Formen von Gleichberechtigung im Umgang miteinander, Freiheit der Person und nicht zuletzt mit einer weitestgehenden materiellen Absicherung. Dies scheint für Jugendliche alltäglich und selbstverständlich zu sein. Menschenrechte sind Grundlage für öffentliche Debatten in Politik und Gesellschaft und nehmen als gesellschaftliche Institution Einfluss auf das Werteverständnis und die Identität des Einzelnen. Hervorzuheben ist dabei die Einschätzung der persönlichen Relevanz von menschenrechtlichen Werten nach persönlichen Unrechtserfahrungen: Erfahrenes Unrecht, häufiger geäußert von Angehörigen einer Minderheit in Deutschland, kann zu einer Reflexion von Menschenrechten führen. Die Auseinandersetzung mit Menschenrechten wird dementsprechend als subjektiv bedeutsamer empfunden. In der Evaluation äußerte sich das in teils emotionalen Schilderungen eigener (Unrechts-)Erfahrungen. Es schien, als würde das Thema Menschenrechte dann nicht mehr als abstrakt, sondern als unmittelbar und konkret wahrgenommen werden. In diesen Fällen dienten Menschenrechte in der Auseinandersetzung mit der KZ-Geschichte als Knotenpunkt zwischen der Verbrechen Geschichte einerseits und der individuellen Unrechtserfahrung andererseits.

Dialogisches Lernen und Selbstdenken

Eines der wichtigsten Potenziale von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten sehe ich in den Überlegungen zum pädagogischen Selbstverständnis – das, was ich in Anlehnung an Müller (2002) als menschenrechtliche Erziehung beschrieben habe. Weiterhin ist daran festzuhalten, in gedenkstättenpädagogischen Veranstaltungen auf Adressaten- und Gegenwartsorientierung zu setzen und nach thematischen Verknüpfungen zu suchen, die diesem Anspruch gerecht werden. Ebenso halte ich es unabhängig von der thematischen Ausrichtung für lohnenswert, dialogische und explorative Lernformen konzeptionell zu verankern. In der Praxis wird sich das pädagogische Selbstverständnis menschenrechtlicher Erziehung jedoch nur dann durchsetzen, wenn das pädagogische Personal dazu angehalten wird, eigene Haltungen und Leitungsstile kritisch zu reflektieren und die eigenen demokratischen Handlungskompetenzen gezielt zu fördern. Und die Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses der Gedenkstättenmitarbeiter_innen gewinnt noch an Wichtigkeit, sobald sie eine Werteauseinandersetzung zu moderieren haben. Menschenrechtliche Erziehung könnte also als ein absolutes „Muss“ in der Gedenkstättenpädagogik gelten – insbesondere vor dem Hintergrund der ortsspezifischen Geschichte und der Bedeutung von Gedenkstätten im kulturellen Gedächtnis. Menschenrechtliche Prinzipien zu berücksichtigen ist ein wichtiger Schritt hin zu einer professionellen und modernen Pädagogik und grundlegend für eine identitätsnahe, subjektiv bedeutsame Auseinandersetzung mit NS-Geschichte.

Abschließend sei noch etwas zum Vorwurf der Indoktrination gesagt: Menschenrechtsbildung und Indoktrination schließen einander aus. Menschenrechtsbildung verwirklicht sich mit einer „Erziehung zur Mündigkeit“ beziehungsweise einer Erziehung zu Selbstständigkeit und Autonomie. Aus den Prinzipien der menschenrechtlichen Erziehung ergeben sich das Indoktrinations- und Überwältigungsverbot, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert ist. Sicherlich: Eine von außen an die Lernenden herangetragene Moral würde zwangsläufig als fremdbestimmt wahrgenommen werden und wäre dementsprechend einer identitätsbezogenen Auseinandersetzung hinderlich. Entscheidend ist, *wie* Menschenrechte beziehungsweise menschenrechtliche Werte im Kontext historischer Bildung angesprochen werden. In der Evaluation wurde deutlich, dass dialogische Lernformen positiven Einfluss auf eine selbstbestimmte und identitätsbezogene Werteauseinandersetzung nehmen. Die Indoktrination, die durch Fremdbestimmung

gekennzeichnet ist, wird durch die Auseinandersetzung mit Wertefragen im gleichberechtigten Dialog zuverlässig vermieden. Durch das Forcieren der Selbstbestimmung stellt sich das Problem fremdbestimmten Moralisierens und Indoktrinierens nicht. Mit einem dialogischen, gleichberechtigten Gespräch kommt es allenfalls zum Austausch unterschiedlicher Wertehaltungen, jedoch nicht zur Vermittlung einer allein gültigen Perspektive. Der Einzelne kommt im Verlauf einer dialogbasierten Auseinandersetzung mit dem Thema zu einem Urteil, das auf historischen Informationen und selbstgewählten Werten fußt. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass eine dialogische Auseinandersetzung an der Schnittstelle von Geschichte und menschenrechtlichen Werten keiner Indoktrination gleichkommt und sogar dem identitätsbezogenen Lernen förderlich ist.

IV Zusammenfassung

Kann durch eine gezielte Verknüpfung von Gedenkstättenpädagogik und Menschenrechtsbildung ein stärkerer Identitätsbezug hergestellt werden? Welche Potenziale birgt die Menschenrechtsbildung für die Gedenkstättenpädagogik? Zunächst einmal ist nachdrücklich darauf zu verweisen, dass Gegenwarts- und Identitätsbezug dringende Erfordernisse für eine effektiv-nachhaltige Gedenkstättenpädagogik sind. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Den Adressaten_innen ist neben einem inhaltlichen Wissen stets zu vermitteln, welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte für ihre Identität hat und was die Auseinandersetzung mit den begangenen Verbrechen mit ihnen persönlich zu tun haben könnte. Jede Schüler_in zu erreichen, ist sicherlich ein unrealistisches Ziel, doch kommt die Bildung nicht umhin, einen Subjekt- und Identitätsbezug wenigstens konzeptionell zu forcieren und damit eine subjektiv bedeutungsvolle Lernsituation zu initiieren.

In der Gedenkstättenpädagogik ist dieses Anliegen aktueller denn je: Denn Heranwachsende beschwerten sich über die starre und moralisierende Kommunikation in der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte – kein Wunder angesichts der fächerübergreifenden, sich wiederholenden Thematisierung von NS-Geschichte und Holocaust im Schulunterricht. Zwar scheint NS-Vergangenheit wie kein anderes Thema fest verankert in den deutschen Schulcurricula zu sein – was generell positiv zu bewerten ist, denn keine Schüler_in sollte die Schule verlassen, ohne mindestens einmal eine KZ-Gedenkstätte besucht zu haben, so die Forderung der Kultusministerien. Auf der Strecke bleibt allerdings angesichts dieser Verordnung zur Geschichtsauseinandersetzung eine lebendige und identitätsnahe Auseinandersetzung, die zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein und einem eigenständigen und fundierten moralischen Urteil führen kann.

Eigentlich könnte davon ausgegangen werden, dass angesichts der anhaltenden Aktualität des Themas und der damit einhergehenden umfangreichen geschichtskulturellen Auseinandersetzung mit NS-Geschichte in Medien und Gesellschaft eine hervorragende

Basis für einen identitätsnahen Geschichtsunterricht gegeben ist. Immerhin: Nie zuvor wurde derart häufig auf Geschichte verwiesen, wie es heute der Fall ist. Im gesellschaftlichen Diskurs über politischen Extremismus, über Werte in einer multikulturellen Gesellschaft oder auch über gegenwärtige Verbrechen gegen die Menschlichkeit wird immer wieder auf die Diktaturerfahrungen im 20. Jahrhundert und die Prozesse nach 1945 Bezug genommen und gemahnt, Schlussfolgerungen aus Geschichte zu ziehen, die als handlungsleitende Prinzipien in der Gegenwart gelten könnten.

Umso auffälliger sind die Ergebnisse unterschiedlicher Studien, die erhebliche Wissenslücken hinsichtlich des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in der deutschen Bevölkerung offenlegen. Trotz einer umfangreichen Aufklärung über die NS-Verbrechen in Medien, Öffentlichkeit und Schulunterricht scheint die Auseinandersetzung damit oberflächlich zu bleiben. Mehr noch: Im internationalen Vergleich zeigen deutsche Jugendliche auffällig häufiger Abwehr und Desinteresse bezüglich der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte als in anderen europäischen Ländern. Bisher wurden die Abwehr und das Desinteresse auf die persönliche Betroffenheit Jugendlicher zurückgeführt. Historische Schuld und Verantwortung der Großelterngeneration vermitteln den Lernenden alles andere als positive Identitätsbezüge. Was aber ist mit Schüler_innen, die keinerlei biografische Bezüge zur NS-Geschichte haben – zum Beispiel aufgrund ihrer kulturellen Wurzeln? Es liegt die Vermutung nahe, dass die Auseinandersetzung mit NS-Geschichte falsch ansetzt. Bildung sollte einen Lernprozess anstreben, der auf die Autonomie und Selbstständigkeit des Einzelnen zielt – „den Menschen stärken, die Sachen klären“ (von Hentig 2007). Dementsprechend ist sie da anzusetzen, wo der Einzelne steht beziehungsweise an die Lernbedürfnisse der Adressat_innen anzupassen. Den Lernenden ist aufzuzeigen, welche Bedeutung die NS-Geschichte für die Gegenwart und für sie als Individuen hat. Gelingt dies nicht, wird die Geschichtsauseinandersetzung ineffektiv bleiben. Demzufolge ist die Herstellung des Gegenwartsbezuges ein notwendiger und unverzichtbarer Bestandteil des historischen Lernens. Wie der Gegenwartsbezug in NS-Gedenkstätten praktisch umgesetzt werden kann, ist bisher jedoch offen. Somit ist die Frage danach, ob mit der Verknüpfung von gegenwartsbezogener Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik genau an diesem Punkt interveniert und ein positiver Effekt erzielt werden kann, essenziell für die zukünftige pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten.

1 Schlussfolgerungen in Thesen

Mit Blick auf die Ergebnisse der oben vorgestellten Praxisanalyse und Evaluation lassen sich folgenden Thesen hinsichtlich einer Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten formulieren:

These 1: Die Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ist bisher eher eine Suchbewegung beziehungsweise gleicht einem Experimentierfeld. Pädagogische Inhalte, Ziele und Methoden sind noch nicht klar definiert.

Die Menschenrechtsbildung wird in den Gedenkstätten unterschiedlich definiert und beurteilt. Zwar haben sich in vielen Gedenkstätten in den vergangenen Jahren Ideen und Konzepte entwickelt, doch herrscht bisher große Unsicherheit hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte und der generellen Verortung von Gedenkstättenpädagogik im Feld der Menschenrechtsbildung. Denn mit der Berücksichtigung von Menschenrechten entsteht ein unübersichtliches Geflecht an Themen, die Bezüge zur Sozialpsychologie, Soziologie, politischen Theorie oder auch zum allgemeinen Recht beziehungsweise zur Rechtsphilosophie herstellen. So bleibt der Begriff Menschenrechte in den Gedenkstätten meist unspezifisch, was nicht nur auf Wissenslücken, sondern vor allem auf die Komplexität des Begriffes zurückgeführt werden kann. Neben inhaltlichen Unklarheiten kommen unterschiedliche pädagogische Ambivalenzen hinzu, die einer tiefgreifenden Reflexion über die Ziele und Methoden von Gedenkstättenpädagogik bedürfen. Über einen Aspekt herrscht jedoch weitestgehend Einstimmigkeit: Die Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten soll ausgehend vom historische Ort konzipiert werden. Menschenrechtliche Themen sind an die Ortsgeschichte anzubinden und sie sollten die Spezifik des Ortes aufgreifen. Pädagogische Konzepte der allgemeinen Menschenrechtsbildung können also nicht einfach auf die Gedenkstättenpädagogik übertragen werden. Die Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ist dementsprechend neu und speziell ausgerichtet zu definieren. Theoretische Modelle der Menschenrechtsbildung bieten dafür jedoch eine wichtige Orientierung. Als bedeutungsvoll ist hier das dreigliedrige Modell von Lothar Müller (2002) hervorzuheben. Müller unterteilt Menschenrechtsbildung hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtungen in eine implizite und explizite Form. Alle gedenkstättenpädagogischen Konzepte, die menschenrechtliche Themen fokussieren, können in dieses Modell eingeordnet werden. Als methodisch-didaktische Mittel sind dabei vor allem der thematisch-historische Längsschnitt, der Vergleich oder der Perspektivwechsel zu benennen. Hervorzuheben ist zudem die sogenannte

menschenrechtliche Erziehung – eine dritte von Müller benannte Form der Menschenrechtsbildung. Die aus ihr abgeleiteten pädagogischen Prinzipien der Teilnehmerorientierung, der Antidiskriminierung und des Überwältigungsverbots sind grundlegend für jede Bildung und sollten – insbesondere mit Blick auf ihren historischen Hintergrund - maßgeblich für die pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten sein.

Zentral galt es in der vorliegenden Arbeit zu klären, ob die Einbindung von Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten eine identitätsbezogene, persönlich bedeutsame Auseinandersetzung anregt. Hierzu lassen sich folgende Aspekte zusammenfassen:

These 2: Menschenrechte nehmen zumindest in Deutschland entscheidend Einfluss auf die kulturelle und soziale Identität des Einzelnen – man könnte sogar behaupten, sie seien Bestandteil der Identität. Sie sind nicht nur normativ-rechtliche Institutionen, sondern gelten auch als wichtige moralische Maßstäbe im gesellschaftlichen Miteinander. Menschenrechtliche Werte sind Teil unseres Unrechtsbewusstseins und nehmen dadurch Einfluss auf Einstellungen und Haltungen. Ohne äußere Anlässe bleiben menschenrechtliche Werte als moralische Maßstäbe jedoch häufig unreflektiert. Erfahrenes Unrecht kann dagegen eine tiefere, persönliche Auseinandersetzung mit ihnen bewirken.

Menschenrechte spiegeln sich in allen gesellschaftlichen Belangen, das heißt in Schulen, in den Medien oder auch der Alltagskultur. Sie nehmen als moralische Maßstäbe Einfluss auf die Geschichtskultur und prägen den politischen Diskurs über gesellschaftliche Problemfragen. Dementsprechend könnte davon ausgegangen werden, dass menschenrechtliche Werte auch in der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen als Maßstab im Vergleich gelten. Durch ihre Alltagspräsenz könnte die historisch-politische Bildung leicht an sie anknüpfen. In der Evaluation der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ zeigte sich jedoch, dass Menschenrechte beziehungsweise menschenrechtliche Werte oft unreflektiert bleiben und als selbstverständlich gegeben wahrgenommen werden, wenn der Einzelne nicht durch äußere Einflüsse zur Reflexion veranlasst wurde. Anders wirken sich verunsichernde Erfahrungen aus: Dann dienen Menschenrechte oft als Knotenpunkt für Assoziationen mit persönlichen Erlebnissen. Unrechtserfahrungen werden so gleichermaßen emotional in die Auseinandersetzung mit Menschenrechten und NS-Geschichte einbezogen. Es scheint, als führe die Negativerfahrung zu einer Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen

Prinzipien im Miteinander und damit zu mehr Sensibilität. Dementsprechend könnte geschlussfolgert werden, dass menschenrechtliche Werte auch in der gedenkstättenpädagogischen Praxis wichtige Bestandteile der Kommunikation sind.

Die Ergebnisse der Evaluation offenbaren jedoch, dass während eines Gedenkstättenbesuches vorerst andere inhaltliche Aspekte vordergründig sind:

These 3: Gedenkstättenbesucher_innen interessieren sich in erster Linie für ortgebundene Themen, das heißt für das visuell Erfassbare und die Geschichte des Ortes. Dementsprechend wird die Verbrechensgeschichte stets im Mittelpunkt einer gedenkstättenpädagogischen Veranstaltung stehen und das Thema Menschenrechte – beziehungsweise Themen *expliziter* Menschenrechtsbildung – zweitrangig bleiben.

In allen Erprobungen zeigte sich, dass Besucher_innen nicht in die Gedenkstätte kommen, um sich mit der Gegenwart oder Menschenrechten auseinanderzusetzen, sondern um etwas über den Ort zu lernen. Zwar wurde die Authentizität der Orte zuweilen heruntergespielt, doch war sie, trotz der Veränderung und Umgestaltung des Geländes, bedeutungsvoll für die Wahrnehmung von KZ-Gedenkstätten. Von der Tatsache, dass man sich am Ort des historischen Geschehens befand, ging eine starke Faszination aus. Mit der Gegenwärtigkeit des Ortes konnte im Moment des Gedenkstättenbesuches sicherlich kein Identitätsbezug hergestellt werden, jedoch bewirkte sie ein starkes situatives Interesse. Dieses Interesse gilt es zu nutzen und einzubeziehen, denn die visuelle Präsenz historischer Relikte birgt wichtige Lernpotenziale. Erfahrungsgemäß geht von Erzählungen über den Lageralltag, Schicksale und Fundstücke großes Interesse für das Geschehene aus, weshalb im Geländerundgang Sichtbares unbedingt im Lehrprozess aufgegriffen und historisch erklärt werden sollte. In diesem Sinne könnten die Schüler_innen in Phasen forschenden und entdeckenden Lernens die historischen Ausstellungen und aufbereitete Archivbestände wie Dokumente, Bildquellen, Zeitzeugenberichte, Video- und Audioaufnahmen nutzen. Diese Möglichkeiten zur Information charakterisieren Gedenkstätten als Lernorte und bergen eines ihrer bedeutendsten Lernpotenziale. Jede Veranstaltung in NS-Gedenkstätten sollte die Möglichkeit geben, diese ortsgebundenen Gegebenheiten für eine umfassende Geschichtsauseinandersetzung zu nutzen. Alle zusätzlichen Themen, wie Probleme der Gegenwart oder auch die Menschenrechtserklärungen, werden dementsprechend vorerst zweitrangig bleiben.

Anders verhält es sich, wenn ein Gedenkstättenbesuch in eine umfassende Auseinandersetzung mit Menschenrechten und ihrer Geschichte eingebunden ist. Dann werden Gedenkstätten zu wichtigen Orten der Menschenrechtsbildung:

These 4: Der thematische Längsschnitt dient als eine effiziente Methode, Menschenrechte historisch zu hinterfragen und ein historisch bewusstes Menschenrechtsverständnis zu fördern. Der Gedenkstättenbesuch sollte dabei in die chronologische Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Menschenrechte, beziehungsweise der Etablierung menschenrechtlicher Prinzipien, integriert werden. So könnte der Beitrag der NS-Gedenkstätten darin bestehen, die Schicksale einzelner Verfolgten im Nationalsozialismus darzulegen und Ursachen- und Entwicklungslinien aufzuzeigen.

Der Längsschnitt gilt in der Geschichtsdidaktik als bewährtes Mittel zur Herstellung eines Gegenwarts- und Subjektbezuges. Ein gegenwärtiges Phänomen, wie die gesellschaftliche Verankerung einzelner Menschenrechte, wird dabei historisch hinterfragt und auf diese Weise werden Ursachen- und Entwicklungszusammenhänge herausgearbeitet. Dies könnte zu einem besseren Verständnis und damit einer größeren Wertschätzung von Demokratie und Menschenrechten führen. Der historische Längsschnitt gewinnt in der Menschenrechtsbildung mehr und mehr an Bedeutung. Aus nachvollziehbarem Grund: Menschenrechte und Geschichte stehen in einem „organischen“ Verhältnis zueinander. Die Evaluationsergebnisse der Tagesveranstaltung „Menschenrechte“ lassen jedoch darauf schließen, dass der Längsschnitt zumindest in diesem Format nicht vollends gelingt – denn zu viele Fragen müssen in der historischen Auseinandersetzung offen bleiben. Bisher fehlt es an einer durchdachten Einbindung des Gedenkstättenbesuches in eine umfassende Auseinandersetzung mit Menschenrechten und ihrer Geschichte. Die Lernenden verstehen Menschenrechte bisher nicht als historisches Thema, sondern beschränken sich auf ihre moralisch-ethische Dimension.

Ein thematischer Längsschnitt zum Thema Menschenrechte erfordert aus diesen Gründen ein Umdenken bei schulischen und außerschulischen Bildungsträgern. Generelles Ziel sollte dabei sein, die Auseinandersetzung mit Menschenrechten in den Lehrplänen stärker zu verankern und in diesem Zusammenhang Wissen *explizit* über Menschenrechte zu vermitteln – das heißt über die unterschiedlichen Dimensionen von Menschenrechten, wichtige Erklärungen und Dokumente des internationalen Menschenrechtsschutzes, die Diskussion aktueller Menschenrechtsdilemmata sowie Mechanismen und Wegen,

Menschenrechte einzufordern. Einen weiteren Schwerpunkt sollte das Lernen über die Entwicklungsgeschichte von Menschenrechten bilden. Dahingehend bietet es sich aufgrund der Komplexität des Themas Menschenrechte an, Teilaspekte ihrer Entwicklungsgeschichte aufzugreifen – beispielsweise die Meinungs- und Religionsfreiheit oder auch die Gleichstellung von Minderheiten (wie von Borries 2011 vorschlägt). An historischen Beispielen kann so die Missachtung der Menschenrechte einerseits und ihre Durchsetzung und Institutionalisierung andererseits herausgestellt werden. Eine solche Vorbereitung durch die Vermittlung eines gewissen Basiswissens über Menschenrechte im Generellen kann dann als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Menschenrechten innerhalb eines Besuches einer NS-Gedenkstätte fungieren. Der Besuch einer NS-Gedenkstätte sollte daher unbedingt in einen größeren Rahmen einer Auseinandersetzung mit dem Thema innerhalb schulischer und außerschulischer Bildungsträger integriert werden, um sinnvolle pädagogische Resultate zu erzielen. Die Gedenkstätten stehen damit vor der Herausforderung, Angebote zu schaffen, die für thematische Längsschnitte anknüpfungsfähig sind.

Aber auch für die inhaltliche Ausrichtung der Pädagogik vor Ort sind menschenrechtliche Themen keinesfalls obsolet. Insbesondere im Bereich der *impliziten* Menschenrechtsbildung gibt es wichtige Anknüpfungspunkte, die ein enormes Potenzial für das historische Lernen bergen:

These 5: Viele zivilgesellschaftliche Themen – wie Zivilcourage, Mitmenschlichkeit, Ungehorsam, Autoritätshörigkeit, Menschenbilder – sind inhaltlich sowohl der Gedenkstättenpädagogik als auch der *impliziten* Menschenrechtsbildung zuzuordnen. Gefördert durch den Wechsel der Perspektiven und die Auseinandersetzung mit konkreten Handlungen historischer Akteur_innen wird ein lebendiges Geschichtslernen begünstigt. Einhergehend mit der Alltagsrelevanz des Themas könnte zudem ein wichtiger Gegenwarts- und Identitätsbezug hergestellt und historisches Interesse gefördert werden.

Mit dem Perspektivwechsel rücken eher handlungsbezogene Fragen ins Zentrum der Geschichtsauseinandersetzung: Wie wird der Mensch zum Täter? Wie und warum grenzen Menschen andere aus? Unter welchen Umständen greifen Menschen in ein Geschehen ein? Welche Auswirkungen hat das passive Verhalten von Zuschauern (Bystandern)? Warum helfen Menschen, obwohl sie sich damit selbst in Gefahr bringen? In Auseinandersetzung mit diesen Fragen, so zeigte sich in der Evaluation, schließen die Lernenden von eigenen

Erfahrungen auf das historische Geschehen und arbeiten damit sowohl Analogien als auch Unterschiede heraus. Der Einzelne versetzt sich in die Rolle des historischen Akteures und stellt damit Überlegungen an, wie er selbst in einer ähnlichen Situation gehandelt hätte. Dabei werden Handlungsdilemmata offengelegt, die bestenfalls eine Wertediskussion oder Werteklä rung anregen. Die mit dem Perspektivwechsel einhergehende Handlungsorientierung kann damit ein wichtiger Beitrag zu einem identitätsbezogenen Lernprozess sein. Mit der Geschichtsauseinandersetzung kann somit beispielsweise eine positive Identifikation mit mitmenschlich Handelnden oder auch eine klare Abgrenzung vom Menschenbild der Täter_innen einhergehen. Zwar ist der Perspektivwechsel bereits ein in der Gedenkstättenpädagogik bekanntes methodisches Mittel, doch könnte er noch besser in die Praxis einbezogen werden. Beispielsweise gibt es noch ungenutzte Potenziale in der Phase des forschenden und entdeckenden Lernens, wo bei der Auswahl pädagogischen Materials gezielter Dokumente gewählt werden könnten, die über konkrete Handlungen und Haltungen historischer Akteur_innen Aufschluss geben. Ebenso könnte das methodische Spektrum im forschenden und entdeckenden Lernen um das perspektivische, assoziative Schreiben oder auch gezielt angeleitete Diskussionsverfahren erweitert werden – Methoden, die es den Adressat_innen erlauben, frei und imaginär über Geschichte zu philosophieren und individuelle Bezüge einzubringen.

Hervorzuheben sind an dieser Stelle zudem berufsspezifische Angebote der Gedenkstättenpädagogik: Mitarbeiter_innen der Polizei, Justiz, Verwaltung oder Sozialen Arbeit gehören zur klassischen Klientel der Menschenrechtsbildung – die Menschenrechtserklärungen beziehungsweise das Grundgesetz bilden die Basis ihres beruflichen Handelns. Dementsprechend liegt es nahe, dass das historische Handeln vor dem Hintergrund gegenwärtiger Erfahrungen reflektiert wird. Angebote historischer Bildung, die die spezifische Beteiligung jener Berufsgruppen an den nationalsozialistischen Verbrechen aufzeigen, gehen somit stets mit einer verknüpften Auseinandersetzung von Vergangenheit und Gegenwart einher. Somit gehören die berufsspezifischen Angebote der Gedenkstättenpädagogik für die klassischen Adressat_innen der Menschenrechtsbildung zu den wenigen Beispielen aus der Praxis, die identitätsbezogenes Lernen, über Geschichte und Menschenrechte gleichermaßen, tatsächlich umsetzen.

These 6: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten kann eine Werteklä rung bewirken. Dies kann begünstigen, dass menschenrechtliche Werte dem ethisch-

moralischen Urteil als Orientierung dienen.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen die Auseinandersetzung mit Menschenrechten in Zusammenhang mit der Verbrechensgeschichte als Wertklärung wahrnahmen. Durch die Klärung des Begriffes werden zum einen Vorstellungen konkretisiert und zum anderen vorhandenes Wissen strukturiert. Im gleichzeitigen Prozess der historischen Auseinandersetzung werden die besprochenen Werteinhalte dementsprechend präsenter sein – Geschichte wird dabei in den Kontext menschenrechtlicher Werte gestellt und historische Handlungen bewertet. Die Schüler_innen schilderten, dass sie dies als hilfreiche Einführung und Orientierung wahrgenommen hätten. Das klärende Gespräch über Werte erachteten sie sowohl als konstruktiv für eine historische Auseinandersetzung mit dem Ort als auch für das Verstehen der Menschenrechte im Negativ-Kontrast zu ihrer Verachtung.

These 7: Der Vergleich ist grundlegendes Element (historischen) Lernens. Er dient dem Herausarbeiten von Gleichem und Ungleichem beziehungsweise dem Erkennen von Geschichte in ihrer Andersartigkeit.

Dem Vergleich wird in der gedenkstättenpädagogischen Praxis mit Skepsis begegnet – nicht selten steht er unter dem Generalverdacht der Relativierung und Instrumentalisierung der NS-Verbrechen. Diese Kritik ist durchaus ernst zu nehmen, da sie in manchen Fällen eine Berechtigung hat. Jedoch darf die Bedeutung des Vergleichs für ein inhaltliches Lernen nicht unterschätzt werden. Von einem Vergleich geht ein enormes Lernpotenzial aus, nämlich das des Kontrastierens und Unterscheidens. Und wie kann ein Alleinstellungsmerkmal besser herausgearbeitet werden als durch das Vergleichen von Sachverhalten? In Verbindung mit den NS-Verbrechen wird zunehmend auf die vergleichende Genozidforschung verwiesen. Aber hat der Vergleich von Genoziden ein Potenzial für das historische Lernen in Gedenkstätten? In der Evaluation wurde deutlich, dass der von den Jugendlichen gezogene Vergleich auf einer anderen Ebene stattfindet. Verglichen werden einfache Aspekte menschlichen Handelns und Erlebens. Es findet also nicht der Vergleich zweier Völkermorde statt, sondern der Vergleich zu Bekanntem und Alltagsnahem. In diesem Zusammenhang werden gegenwärtige Sachverhalte ins Verhältnis zu Geschichte gesetzt und Beispiele eigener Unrechtserfahrungen oder auch eigener Handlungsgewohnheiten dem Historischen gegenübergestellt. Mit dem Vergleich kann dementsprechend eine höchst identitätsbezogene, subjektiv bedeutungsvolle Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Handlungsgewohnheiten einhergehen.

Unabhängig von den inhaltlichen Schwerpunkten birgt Menschenrechtsbildung ein erhebliches Potenzial für die Reflexion des pädagogischen Selbstverständnisses der Gedenkstättenpädagogik:

These 8: Die *menschenrechtliche Erziehung* ist ein essenzieller Bestandteil der Gedenkstättenpädagogik. Insbesondere vor dem Hintergrund der begangenen Verbrechen ist die Gedenkstättenpädagogik angehalten, die sich aus der Menschenrechtserklärung ergebenden Prinzipien zu berücksichtigen. Eine glaubwürdige Gedenkstättenpädagogik bemüht sich darum, eine Pädagogik zu initiieren, die die Teilnehmerorientierung, das Gebot zur Kontroversität und Ergebnisoffenheit als zentrale Elemente integriert.

Nimmt man in der Bildung die Menschenwürde und damit die Gleichberechtigung und Freiheit der Adressat_innen ernst, muss dies zwangsläufig zu einer Reflexion des Verhältnisses zwischen Lernenden und Pädagog_innen führen. Als zentrale Prinzipien sind danach die Gleichberechtigung und Antidiskriminierung abzuleiten, was eine Hinwendung zum Lernenden nach sich zieht. Im Beutelsbacher Konsens werden zum Schutz der Würde des Lernenden zudem die Ergebnisoffenheit, Kontroversität und das Verbot von (emotionaler und kognitiver) Überwältigung als Berufsethos für eine emanzipatorische politische Bildung beschrieben. Die Prinzipien menschenrechtlicher Erziehung könnten *die wichtigste* Schnittstelle von Menschenrechtsbildung und Gedenkstättenpädagogik bilden. Menschenrechtliche Erziehung ist grundlegend für jede Gedenkstättenpädagogik – ganz unabhängig von ihrer thematischen Ausrichtung.

Der Vorwurf, Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ginge mit Indoktrination einher, ist vor dem Hintergrund der menschenrechtlichen Erziehung unhaltbar. Indoktrination ist eine Form der Überwältigung, die nicht nur gegen das im Beutelsbacher Konsens formulierte Überwältigungsverbot verstößt, sondern auch mit den allgemeinen Anliegen der Menschenrechtsbildung unvereinbar ist. Mit Indoktrination wird die Würde und Selbstbestimmung des Einzelnen missachtet und nicht Mündigkeit, sondern Fremdbestimmung erzielt. Indoktrination kann niemals identitätsbezogenes Lernen bewirken, da es ihr nicht um die Bildung des Subjekts, sondern um die zwanghafte Durchsetzung eines bestimmten pädagogischen Zieles geht. Diese Fremdbestimmung blockiert die Identifikation mit den Inhalten und führt begründet zu Abwehrreaktionen. Wie kann Indoktrination und Fremdbestimmung in der Gedenkstättenpädagogik – insbesondere in Auseinandersetzung mit menschenrechtlichen Werten – bewusst

entgegengewirkt werden?

These 9: Die Berücksichtigung dialogischer Lernformen ist eine sichere Methode gegen Indoktrination, denn dialogisches Geschichtslernen bezieht die Lernenden aktiv in die Auseinandersetzung ein und schafft damit Räume, Identitätsbezüge – eigene Haltungen und Erfahrungen – in die Diskussion einzubringen.

Generell sind Bedenken, dass mit Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten Indoktrination einhergehen kann, ernstzunehmen. Zweifelsohne werden moralische Aspekte durch menschenrechtliche Bezüge stärker thematisiert. Muss es dabei jedoch zwangsläufig zur Indoktrination kommen? Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass dialogische Lernformen Indoktrination effektiv entgegenwirken können. Die Pädagog_in versteht sich dabei als Moderator. Aufgabe ist es, den Lernenden allein mittels Bewertungs- und Positionierungsfragen anzuregen, sich mit moralischen Aspekten der Verbrechen Geschichte auseinanderzusetzen. Die Pädagog_in hält sich aus dem Aushandlungsprozess zwischen den Lernenden heraus und agiert allenfalls durch Impulse, Rückfragen oder durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Meinungen. Der Dialog zielt hier auf den Meinungsaustausch – und *nicht* auf das Aufzwingen eines Werturteils oder einer Meinung. Den Lernenden wird so die Möglichkeit eröffnet, eigene Bezüge, eigene Bewertungen und eigene Haltungen zu formulieren, und dazu findet durch die aktive Annäherung an historische Sachverhalte eine Einbindung von Vorwissen, Imagination und Erfahrungen statt.

These 10: Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten erfordert ein Höchstmaß an kritischer Reflexion des pädagogischen Prozesses. Weiterbildung und kollegiale Beratung sollten deshalb zum Qualitätsstandard der Gedenkstättenpädagogik gehören.

Menschenrechtliche Bildung stellt hohe Ansprüche an den Führungsstil der Pädagog_innen. Daraus ergibt sich ein Bedarf an Weiterbildung hinsichtlich pädagogischer Handlungs- und Interaktionsformen. Gegenstand von Weiterbildung und kollegialer Beratung können folgende Sachverhalte sein:

- Die Förderung von Menschenrechtsbewusstsein durch Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung,
- die Förderung der Dialogfähigkeit durch Vermittlung von Methoden der Gesprächsführung und des dialogischen Lernens (unter anderem

- Dilemmadiskussion, Sokratisches Gespräch, Pro- und Kontradebatte),
- die gezielte Auseinandersetzung mit Aspekten des Beutelsbacher Konsenses (Kontroversitätsgebot, Diskriminierungsverbot, Überwältigungsverbot) und
 - die Auseinandersetzung mit pädagogischen Aspekten der Gedenkstättenpädagogik und der Theorie historischen Lernens.

Das Berufsbild „Gedenkstättenpädagoge/ Gedenkstättenpädagogin“ (Thimm, Köbler, Ulrich 2010), entwickelt im Rahmen des Bundesmodellprojektes Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug, liefert eine Zusammenfassung von Kompetenzen, die auch für die menschenrechtliche Erziehung gelten könnte, und bietet damit eine Orientierung für die Planung von Weiterbildungsangeboten für pädagogische Mitarbeiter_innen in Gedenkstätten.

These 11: Einer der wichtigsten Beiträge der Gedenkstättenpädagogik zur Menschenrechtsbildung könnte darin bestehen, wichtiges Fehlerwissen zu bewahren und zukünftigen Generationen bereitzustellen.

In der Diskussion über das Verhältnis von Menschenrechten und NS-Geschichte wurde eines deutlich: Den Schüler_innen war die Bedeutung von NS-Geschichte für die heutige menschenrechtliche Kultur durchaus bewusst. Sie kontrastierten die Missachtung der Menschenrechte in der Geschichte mit heutigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. In diesem Zusammenhang stellten sie Menschenrechte als wichtige Regeln für das Zusammenleben in Vielfalt heraus. Mehr noch: Die Schüler_innen äußerten, in der Auseinandersetzung mit NS-Geschichte zwar nicht direkt etwas über Menschenrechte zu lernen, aber durchaus vor Augen geführt zu bekommen, was geschieht, wenn Menschenrechte rechtlich ungeschützt bleiben. Auf der Basis dieser Erkenntnis formulierten sie Handlungsimperative und stellten heraus, welches Handeln in Demokratien inakzeptabel ist.

Daraus wird deutlich, dass der Beitrag der Gedenkstättenpädagogik zur Menschenrechtsbildung in einer Form des Fehlerlernens liegen könnte. Ein Wissen darüber, wie etwas *nicht* zu sein hat, ist ähnlich bedeutungsvoll für identitätsbezogenes Lernen wie die Identifikation mit Werten und Handlungen, die der Einzelne als moralisch richtig erachtet. Es findet eine Abgrenzung statt, die nicht nur auf Gefühlen, sondern auf inhaltlicher Aufklärung basiert. Negatives Wissen wirkt jedoch nur in Verbindung mit positivem Wissen – beides zusammen sollte ein ausbalanciertes Gesamtbild ergeben.

Lernen über historisches Unrecht im Kontext der Menschenrechtsbildung sollte entsprechend um Angebote erweitert werden, die positives Wissen vermitteln und so eine positive Identifikation ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich also behaupten, dass mit Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten ein wichtiger Beitrag zum identitätsbezogenen Lernen über Geschichte geleistet werden kann. Entscheidend ist jedoch, wie Menschenrechtsbildung definiert wird: Definiert man Menschenrechtsbildung *explizit*, wird man sehr schnell an inhaltliche Grenzen stoßen beziehungsweise Inhalte eruieren, die *nicht* mit den Lernbedürfnissen der Adressat_innen vereinbar sind. Zudem fehlte es bisher an einer umfassenden thematischen Einbindung der Gedenkstättenpädagogik in schulische Programme historischer Menschenrechtsbildung. Hält man sich inhaltlich eher an Themen *impliziter* Menschenrechtsbildung, öffnet sich dagegen ein umfangreiches inhaltliches Spektrum, das sowohl der Gedenkstättenpädagogik als auch der Menschenrechtsbildung gleichermaßen gerecht wird: Zivilcourage, stereotype Denkstrukturen, Menschenbilder, ziviler Ungehorsam. Diese Themen ermöglichen den Lernenden einen Perspektivwechsel und ein Nachdenken über mitmenschliches Handeln in der Geschichte und der Gegenwart. Zentral sollte in der Gedenkstättenpädagogik zudem stets die menschenrechtliche Erziehung – eine dritte Form der Menschenrechtsbildung – Berücksichtigung finden. Aus der menschenrechtlichen Erziehung leiten sich wichtige pädagogische Prinzipien ab, wie die Teilnehmerorientierung, das Überwältigungs- oder auch Diskriminierungsverbot, die essenziell für eine glaubwürdige Gedenkstättenpädagogik sind.

2 Offene Fragen und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit konnten erste pädagogische Fragen und praktische Phänomene aufgegriffen und theoretisch hinterfragt werden. Dabei wurden jedoch auch unterschiedlichste Aspekte angesprochen, die nicht weiter inhaltlich verfolgt beziehungsweise nicht geklärt werden konnten, jedoch von hoher Relevanz für das Thema sind. Offen mussten vor allem historisch-inhaltliche Fragen bleiben. So hätte die Geschichte der Migration, Flucht und Vertreibung unterschiedlicher Verfolgtengruppen, die Geschichte der Gleichstellung, der Vielfalt oder der menschenrechtlichen Kultur vertieft werden können. Ebenso wäre es für die Umsetzung des Perspektivwechsels notwendig, den Alltag im Nationalsozialismus aus unterschiedlichen Kontexten herauszuarbeiten. Für berufsgruppenspezifische Angebote wäre hilfreich, Informationen über die Institutionengeschichten zu erhalten. Es wäre zum Beispiel spannend zu erfahren,

wie die soziale Wohlfahrt im NS-Staat an KZ-Verbrechen mitgewirkt hat. Gänzlich unberücksichtigt blieben in den vorliegenden Ausführungen die Geschichte der Speziallager unter sowjetischer Besatzung (1945 - 1950) und die Aufklärung über das damit einhergegangene Unrecht. Ebenso konnte nicht auf rechtsjuristische Aspekte der NS-Verbrechen eingegangen werden, wie beispielsweise die genaue Klärung der Rechtsgrundlage zwischen 1933 und 1945 oder die juristische Grundlage der Rechtsprechung nach 1945. Auch das damals gültige internationale Recht wurde nicht dargelegt. Zudem wurde auf einen direkten Genozidvergleich verzichtet.

Offen bleiben ebenso Fragen über Aus- und Langzeitwirkungen im Sinne möglicher Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Der Projekttag „Menschenrechte“ bot eine erste Grundlage zur theoretischen Reflexion neuer pädagogischer Überlegungen. Hierbei konnte es vorerst nur darum gehen, pädagogische Phänomene zu beobachten und Spannungsfelder zu untersuchen. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann das Bildungsangebot nun weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Über konkrete Wirkungen der Auseinandersetzung mit der Verbrechensgeschichte können jedoch nur Vermutungen angestellt werden – die Evaluationsergebnisse geben hier nur wenig Aufschluss. Die Erfassung von Langzeiteffekten von Gedenkstättenpädagogik beziehungsweise Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten stellt die Forschung vor eine methodische Herausforderung: Zur Klärung steht noch aus, wie tatsächliche Auswirkungen methodisch erfasst werden könnten. Änderungen von Handlungs- und Einstellungsgewohnheiten sind beispielsweise über Experimente möglich. Experimentelle Verfahren sind jedoch in der Bildungsforschung noch relativ unbekannt und mit Blick auf die Gedenkstättenpädagogik mit einem zu großem Aufwand verbunden. Generell ist ohnehin fraglich, ob es angemessen ist, sich von einem Gedenkstättenbesuch eine Verhaltens- oder Einstellungsveränderung zu erhoffen – schließlich ist ein Gedenkstättenbesuch nur eine kurze Frequenz in der politischen Sozialisation Heranwachsender.

Bildungsforschung in Gedenkstätten wird zudem bedauerlicherweise bisher fast ausschließlich auf konkrete Wirkungen beschränkt. Dringender wäre jedoch eine stärkere Fokussierung spezifischer Methoden der Gedenkstättenpädagogik und ihre Weiterentwicklung. Es ist von großem Interesse, wie genau sich forschendes und entdeckendes Lernen am historischen Ort auswirken und welche pädagogischen Vorgehen sich dabei bewährt haben. Ferner besteht nach wie vor ein großer Bedarf hinsichtlich der Entwicklung von konzeptionellen Programmen, die es auch Jugendlichen mit

Migrationshintergrund und Lernschwierigkeiten erlauben, einen Zugang zur Ortsgeschichte zu finden beziehungsweise ihre spezifischen Erfahrungshintergründe in die Geschichtsauseinandersetzung einzubringen.

Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse lässt sich ein Bedarf an Weiterbildung und kollegialer Beratung ableiten. Besonders interessant wäre nun, die Erfahrungen aus dem Tagesprojekt „Menschenrechte“ mit denen aus anderen gedenkstättenpädagogischen Projekten vergleichend zu betrachten. Hinsichtlich einer Vielfalt an Methoden und Themen könnte eine Gegenüberstellung zu einer umfassenden Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte beitragen. Da die Menschenrechtsbildung in NS-Gedenkstätten in der Entwicklungsphase ist und spezifische Inhalte und Methoden gerade erst eruiert werden, halte ich es für unerlässlich, sich über Erfahrungen und Probleme auszutauschen, um gemeinsam Neues zu entwickeln.

V Literaturverzeichnis

Abram, Ido/ Heyl, Matthias (1996): *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ahlheim, Klaus (2004): *Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau.

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Apritsch, Ursula (2001): Ein deutsches Gewissen. Oder: Wie Martin Walser missverstanden wurde. Betrachtungen nach einem Jahr Kontroverse, in: Fechler, Bernd/ Köbler, Gottfried/ Lieberz-Groß, Till (Hrsg.), „*Erziehung nach Auschwitz“ in einer multikulturellen Gesellschaft*, Weinheim und München: Juventa, S. 31-46.

Arenhövel, Mark (1999): Politikverdrossenheit, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*, Band 1, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 180-181.

Assmann, Aleida (2000): Gedächtnis ohne Erinnerung. Die Probleme der Deutschen mit ihrer Geschichte, in: Stiftung Topografie des Terrors (Hrsg.): *Gedenkstätten-Rundbrief*, Nr. 97, 10/2000, S. 3-13.

Assmann, Aleida (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Baecker, Dirk (2001): Der Vergleich, in: Pethes, Nicolas/ Ruchatz, Jens (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Lexikon*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 631-632.

Barlog-Scholz, Renata (1994): *Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt am Main: Lang.

Beck, Martin (1994): *Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation*, St. Ingbert: Röhrig, Universitätsverlag.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektive und Kontroverse einer subjektorientierten Soziologie, in: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.), *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-42.

Bergmann, Klaus (1980a): Multiperspektivität, in: Bergmann, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Düsseldorf: Schwann, S. 216-218.

Bergmann, Klaus (1980b): Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit, in: Bergmann, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, 2. Auflage, Düsseldorf: Schwann, S. 184-186.

Bergmann, Klaus (1996): Gedenktage, Gedenkjahre und historische Vernunft, in: *Geschichte lernen*, Heft 9, S. 11-20.

Bergmann, Klaus (1997): Personalisierung, Personifizierung, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.), *Handbuch Geschichtsdidaktik*, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 298-300.

Bergmann, Klaus (2000): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Klaus Bergmann zum 60. Geburtstag*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bergmann, Klaus (2007): Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 91-112.

Bergmann, Klaus (2008): *Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag.

Bielefeld, Heiner (2007): Menschenrechte als Antwort auf historische Unrechtserfahrungen, in: *Jahrbuch Menschenrechte*, Wien: Böhlau, S. 135-142.

Bielefeld, Heiner (2008): Von der Aufklärung zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, in: Hutter, Franz-Josef/ Kimmle, Carsten (Hrsg.), *Das uneingelöste Versprechen. 60 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, Karlsruhe: von Loeper, S. 27-45.

Bildungswerk Thüringen (2005): *Baustein nicht-rassistischer Bildungsarbeit*, 2. Auflage, Erfurt: DGB-Bildungswerk Thüringen.

Borries, Bodo von (1983): *Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule*, in: *Geschichtsdidaktik* 8, S. 221-238.

Borries, Bodo von (1995): *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim/ München: Juventa.

Borries, Bodo von (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen: Leske+Budrich.

Borries, Bodo von (2011): *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung: Auswege aus einem Missverhältnis?; normative Überlegungen und praktische Beispiele*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag.

Breit, Gotthard (2000): Werte im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 218-248.

Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, [Lehrbuch], 1. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brumlik, Micha (2004): *Aus Katastrophen lernen?: Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*, Berlin: Philo.

Buber, Martin (1992): *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*, Ausgabe 6. durchgesehene Auflage, Göttingen: Schneider.

Burow, Olaf-Axel (1988): *Grundlagen der Gestaltpädagogik*, Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Cornelißen, Christoph (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, Band 54.2003, 10, Seelze: Friedrich, S. 548-563.

Detjen, Joachim (1999): Werteerziehung, in: Richter, Dagmar/ Weißenö, Georg (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*, Band 1, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 261-263.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2005): *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Dümcke, Wolfgang (1999): Identität, in: Richter, Dagmar/ Weißenö, Georg (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*, Band 1, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 104-105.
- Düwell, Marcus (2006): Verantwortung, in: Düwell, Marcus / Hübenthal, Christoph/ Werner, Micha H. (Hrsg.), *Handbuch Ethik*, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Metzler, S. 521-527.
- Eckmann, Monique (2010): Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaft: Der Dialog zwischen „Vermittlungspositionen“ und „Empfangspositionen“, in: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.), *Verunsichernde Orte: Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 64-69.
- Eder, Ferdinand (1992): Schulklima und Entwicklung allgemeiner Interessen in der Schule, in: Krapp, Andreas/ Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster: Aschendorff, S. 165-194.
- Edinger, Michael/ Hallermann, Andreas/ Schmitt, Karl (2005): *Politische Kultur im Freistaat Thüringen 1990 - 2005: Das vereinigte Deutschland im Urteil der Thüringer. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2005*, Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Ehmann, Annegret (2000): Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung: Wo stehen wir, was bleibt, was ändert sich? in: Fechner, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Lieberz-Groß, Till (Hrsg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in einer multikulturellen Gesellschaft: Pädagogische und soziologische Annäherung*, Weinheim und München: Juventa, S. 175-192.
- Ehmann, Annegret (2010): Vergleichen heißt nicht gleichsetzen. Genozidvergleiche in der politischen Bildung. Diskussionsbeitrag auf dem Bildungsportal „Lernen aus der Geschichte“, im Internet: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/4190/2009-10-10-Vergleichen-heisst-nicht-gleichsetzen?Nocache=1>, [letzter Zugriff: 06.03.2012].
- Ehmann, Annegret / Rathenow, Hanns-Fred (2000): Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung, in: Brinkmann, Annette (Hrsg.), *Lernen aus der Geschichte. Projekt zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schulen und Jugendarbeit. CD-Rom*, Bonn: ARcult-Media.
- Elliott, John (1983): *Action-research: A framework for self-evaluation in schools*, TIQL-Working Paper No. 1., Institut of Education: Cambridge.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Flehsig, Karl-Heinz (2000): Transkulturelles Lernen, im Internet: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps2-00.htm>, [letzter Zugriff 12.03.2012].

Ferro, Marc (1991): Gibt es eine filmische Sicht der Geschichte?, in: Rother, Rainer (Hrsg.), *Bilder schreiben Geschichte: Der Historiker im Kino*, Berlin: Wagenbach, S. 17-36.

Filser, Karl (1980): Entdeckendes Lernen, in: Bergmann, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 2, 2. Auflage, Düsseldorf: Schwann, S. 56-59.

Fritzsche, Karl Peter (2004): *Menschenrechte: Eine Einführung mit Dokumenten*, Paderborn: Schöningh.

Fritzsche, Karl Peter (2005): Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung, in: Frech, Siegfried/ Haspel, Michael (Hrsg.): *Menschenrechte*, Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 64-70.

Frohwein, Pia/ Wagner, Leonie (2004): Geschlechterspezifische Aspekte der Gedenkstättenpädagogik, in: *Gedenkstätten-Rundbrief*, S. 14-21.

Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme, in: Schiele, Siegfried (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 14-28.

Ganske, Katja (2006): *Historisch-politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Auswirkungen von Gedenkstättenpädagogik auf das historische Interesse an NS-Geschichte*, unveröffentlichte Diplomarbeit, Erfurt: Fachhochschule Erfurt.

Geißler, Christian (2010): Inklusive Gedenkstättenpädagogik: Heterogenität und Diskriminierung als Kategorien für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns, in: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.), *Verunsichernde Orte: Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 70-75.

Georgi, Viola B. (2003a): Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Band 53, 40/41, S. 40-46.

Georgi, Viola B. (2003b): Entliehene Erinnerung: Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg: Hamburger Ed.

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Grammes, Tilman (2005): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 126-145.

Grosser, Alfred (1973): *Politik erklären: Unter welchen Voraussetzungen? Mit welchen Mitteln? Zu welchen Ergebnissen?*, München: Hanser.

Gruber, Wilhelm (2000): Kreatives Schreiben am authentischen Ort, in: Fahle, Dirk (Hrsg.), *Wege des Erinnerns. Gedenkstättenarbeit. Kreatives Arbeiten an authentischen Orten*, Schriftreihe zur Lehrerfort- und -weiterbildung, Heft Nr. 44, Münster, S. 12-16.

Grundrechteagentur der Europäischen Union (2010a): *Discover the past for the future. The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU*, Wien: Union Agency for fundamental Rights.

Grundrechteagentur der Europäischen Union (2010b): Die Erfahrungen des Holocaust sind für das 21. Jahrhundert noch immer von Bedeutung, Pressemitteilung vom 26. Januar 2010, im Internet:

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/679-MR-Discover-the-Past-for-the-Future_de.pdf. [letzter Zugriff 21.05.2012].

Gryglewski, Elke (2009): Diesseits und jenseits gefühlter Geschichte: Zugänge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Shoa und Nahostkonflikt, in: Georgi, Viola B./ Ohliger, Rainer (Hrsg.), *Crossover Geschichte: Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*, Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 237-247.

Gudehus, Christian (2004): Methodische Überlegungen zu einer Wirkungsforschung in Gedenkstätten, in: Gabriel, Ralph (Hrsg.), *Lagersysteme und Repräsentation: Interdisziplinäre Studien zur Geschichte der Konzentrationslager*, Tübingen: Ed. Diskord, S. 206-219.

Hafeneger, Benno (2000): Jugendkulturelle Modernisierung, Medien und politische Bildung, in: *Deutsche Jugend*, Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit, Band 48, S. 480-485.

Haspel, Michael (2010): Die Menschenrechte: Eine Einführung in Geschichte und Systematik, in: *Politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlage und zur Unterrichtspraxis*, 43, (2010)3, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 9-28.

Haug, Verena (2004): Gedenkstättenpädagogik. Kompensation schulischer Defizite oder Teildisziplin, in: Meseth, Wolfgang (Hrsg.), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main/ New-York: Campus, S. 252-267.

Haug, Verena/ Thimm, Barbara (2007): *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.

Heitmeyer, Wilhelm (1991): Gefährdung historisch-politischen Bewusstseins durch Destruktion sozialer Zeit, in: Heitmeyer, Wilhelm/ Jacobi, Juliane (Hrsg.), *Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung*, Weinheim/ München: Juventa, S. 261-275.

Heitmeyer, Wilhelm (2008b): Die Ideologie der Ungleichwertigkeit, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 36-44.

Heitmeyer, Wilhelm/ Mansel, Jürgen (2008a): Gesellschaftliche Entwicklung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Unübersichtliche Perspektiven, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 6, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13-35.

Henkenborg, Peter (2005): Politische Bildung als Schulprinzip. Demokratie-Lernen im Schulalltag, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 265-281.

Hentig, Hartmut von (2003): *Den Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart: Reclam.

Hentig, Hartmut von (2007): *Ach, die Werte!. Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.

Herringer, Norbert (2000): Empowerment, in: Stimmer, Franz (Hrsg.), *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*, 4. Auflage, München und Wien: Oldenbourg, S. 174-181.

Herrmann, Axel (2007): Kampf um die Menschenrechte, in: *Informationen zur politischen Bildung. Menschenrechte*, Heft 297, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 10-17.

Herrmann, Maike (2002): Erzählt wird immer: Holocaust-Erinnerung in der jüdischen Tradition, in: Pyper, Jens Fabian (Hrsg.), „*Uns hat keiner gefragt*“: *Positionen der dritten Generation zur Bedeutung des Holocaust*, Berlin: Philo, S. 119-149.

Herwig-Lempp, Johannes (2004): *Ressourcenorientierte Teamarbeit: Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hessel, Stéphane (2000): *Tanz mit dem Jahrhundert. Erinnerungen*, München: Piper.

Hessel, Stéphane (2011): *Empört Euch!*, 12. Auflage, Berlin: Ullstein.

Hoffmann-Lange, Ursula (1995): Jugend und Demokratie in Deutschland. Versuch einer Bilanz, in: Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland*, Opladen: Leske + Budrich, S. 389-396.

Holz, Gerda (2010): Kinderarmut: Definition, Konzepte und Befunde, in: Holz, Gerd (Hrsg.), *Kinderarmut und ihre Folgen: Wie kann Prävention gelingen?*, München: Reinhardt, S. 32-42.

Holzbach, Heidrun (2000): „Auschwitz – Was soll das sein?“, in: *DIE ZEIT*, 20.08.2000, S. 5.

Huhle, Rainer (2002): *Menschenrechtspädagogik an einem Erinnerungsort des Nationalsozialismus – Ein Beispiel aus Nürnberg*, Vortrag auf der 37. Tagung Gedenkstättenpädagogik in Weimar, 2002.

Huhle, Rainer (2003): Menschenrechte und Menschenrechtsbildung in der globalen Welt, im Internet: <http://www.menschenrechte.org/beitraege/bildung/beitbil004.htm>, [letzter Zugriff am 15.01.07].

Huhle, Rainer (2007): Für eine historisch-bewusste Menschenrechtsbildung, in: *Jahrbuch Menschenrechte*. Wien: Böhlau, S. 143-147.

Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Bergmann, Klaus/ Fröhlich, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. Auflage, Seelze-Velber: Kallmayer, S.42-45.

Kaiser, Wolf (2011): Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten, in: *Gedenkstättenrundbrief* 159, S. 3-14.

Klose, Dagmar (1997): Geschichtsbewusstsein – Ontogenese, in: Bergmann, Klaus/ Kuhn, Annette/ Rüsen, Jörn/ Schneider, Gerhard (Hrsg.) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Velber: Kallmayer, S. 51-56.

Knigge, Volkhard (1988): „*Triviales*“ *Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht*, Pfaffenweiler: Centaurus.

Knigge, Volkhard (2005a): Statt eines Vorworts: Vorgeschichte einer Ausstellung, in: Stein, Harry: *Konzentrationslager Buchenwald 1937-1945. Begleitband zur ständigen historischen Ausstellung*, Göttingen: Wallstein, S. 9-14.

Knigge, Volkhard (2005b): Statt eines Nachworts: Abschied von der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert (Hrsg.), *Verbrechen erinnern: Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 443-462.

Knigge, Volkhard (2008): Europäische Erinnerungskultur: Identitätspolitik oder kritisch-kommunikative historische Selbstvergewisserung, in: *Kultur.Macht.Europa – Europa.Macht.Kultur* (2008), S. 150-161.

Knigge, Volkhard (2010): Zur Zukunft der Erinnerung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), Band 60 (2010), 25/26, S.10-16.

Koch, Gertrud (2005): Film, Fernsehen und neue Medien, in: Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert (Hrsg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 432-442.

Koenig, Matthias (2005): *Menschenrechte*, Frankfurt am Main: Campus Einführungen.

Krapp, Andreas (1992a): Das Interessenkonstrukt Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption, in: Krapp, Andreas/ Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neue Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster: Aschendorff, S. 297-330.

Krapp, Andreas (1992b): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung, in: Krapp, Andreas/ Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*, Münster: Aschendorff, S. 9-52.

Krause-Vilmar, Dietfrid (2000): *Überlegungen für das historisch-politische Lernen zum Thema Nationalsozialismus in Gedenkstätten. Beitrag zur Tagung „Pädagogik in Gedenkstätten“*, Haus der Wannsee-Konferenz, 12.-15.10.2000, Berlin.

Krause-Vilmar, Dietfrid (2007): Menschenrechtsbildung im Rahmen der historisch-politischen Bildung. Vortrag auf der Tagung des Studienkreises Deutscher Widerstand 1933-1945 „Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Perspektiven der Vermittlung. In memoriam Peter Gingold“, Frankfurt am Main, 17.03. bis 18.03.2007, im Internet: <http://www.uni-kassel.de/fb1/kvilmar/veroeffentlichungen/bildungsfragen/Menschenrechts-erziehung.pdf>, [letzter Zugriff am 07.03.2012].

Kroh, Jens (2008): Erinnern global, im Internet: http://www.bpb.de/themen/3VU7G2,0,Erinnern_global.html, [letzter Zugriff am 08.03.2012].

Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2011): *Gruppendiskussion. Ein Praxis-Handbuch*, 1. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühner, Angela/ Langer, Phil C./ Sigel, Robert (2008): Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick, in: *Einsichten und Perspektiven: Bayerische Zeitschrift für Politik und*

Geschichte, im Internet: http://192.68.214.70/blz/eup/01_08_themenheft/8.asp [letzter Zugriff: 23.05.2012].

Kuhn, Hans-Werner/ Gloe, Markus (2007): Die Pro-Contra-Debatte, in: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), *Methodentraining I für den Politikunterricht. Themen und Materialien*, 3. Auflage, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 145-162.

Lenhart, Volker (2004): Kontextspezifische Didaktik der Menschenrechte, in: Mahler, Claudia/Mihr, Anja (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung: Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-53.

Lenhart, Volker (2006): Menschenrechtserziehung: Königsweg der Erinnerungsarbeit?, in: Kenkmann, Alfons/ Zimmer, Hasko (Hrsg.), *Nach Kriegen und Diktaturen: Umgang mit Vergangenheit als internationales Problem; Bilanzen und Perspektiven für das 21. Jahrhundert*, Essen: Klartext-Verlag, S. 215-226.

Leo, Annette (2003): Keine gemeinsame Erinnerung. Geschichtsbewusstsein in Ost und West, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), Band 53(2003), 40/41, S. 27-32.

Leonhard, Nina (2002): *Politik- und Geschichtsbewusstsein im Wandel. Die politische Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Verlauf von drei Generationen in Ost- und Westdeutschland*, Münster: Lit.

Levy, Daniel/ Sznajder, Natan (2007): *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lind, Georg (2003): *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München: Oldenbourg.

Lohrenscheit, Claudia (2004): *Das Recht auf Menschenrechtsbildung: Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Mit einer Studie über aktuelle Entwicklungslinien der „Human Right Education“ in Südafrika*, Frankfurt am Main: IKO.

Lohrenscheit, Claudia / Rosemann, Nils (2003): *Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung des Deutschen Instituts für Menschenrechte*, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, im Internet: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_perspektiven_entwickeln_menschenrechtsbildung_in_deutschland.pdf, [letzter Zugriff 12.05.2012].

Lohse, Bernd (1992): *Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien*, Hamburg: Kovac.

Lutz, Thomas (1995): Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes : Geschichte – Arbeitsweisen – gesellschaftliche Wirkungsmöglichkeiten, in: Ehmann, Annegret/

Kaiser, Wolf/ Lutz, Thomas (Hrsg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen: Leske + Budrich, S. 37-47.

Mangold, Werner (1960): *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Mangold, Werner (1973): Gruppendiskussionsverfahren, in: König, René (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung: Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung*, Band 2, 3. Auflage, Stuttgart: Enke, S. 228-259.

Marcinkowski, Frank (1998): Politikvermittlung durch Fernsehen und Hörfunk, in: Sarcinelli, Ulrich (Hrsg.), *Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Beiträge zur politischen Kommunikationskultur*, Opladen: Westdt. Verlag, S. 165-183.

Massing, Peter (2002): Der Vergleich, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), *Lexikon politische Bildung*, Band 3, Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 202-203.

Massing, Peter (2005): In Gesprächen lernen. Gesprächsformen in der politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 498-508.

Meseth, Wolfgang (2001): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Fechner, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Lieberz-Groß, Till (Hrsg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, 2. Auflage, Weinheim und München: Juventa, S. 19-30.

Mihr, Anja (2008): Die Vereinten Nationen und Menschenrechtsbildung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), Band 58(2008), S. 33-38.

Moser, Heinz (2003): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Substanziell vertiefte Neuauflage, Freiburg im Breisgau: Pestalozzianum.

Mounajed, René (2007): Menschenrechtserziehung als Upgrade? Fragen zum Lernpotenzial in KZ-Gedenkstätten, in: Lenarczyk, Wojciech (Hrsg.) *KZ-Verbrechen: Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager und ihrer Erinnerung*, Berlin: Metropol, S. 205-212.

Müller, Lothar (2002): Menschenrechtserziehung an Schule und Hochschule, im Internet: www.uni-trier.de/uni/fb3/politik/forschung/agmr/6.pdf [PDF-Datei], [letzter Zugriff am 20.01.07].

Mumme, Petra/ Kößler, Gottfried (2000): *Konfrontationen: Baustein für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Identität*, Heft 1, Frankfurt am Main: Fitz Bauer Institut.

- Muth, Cornelia (2002): Gestaltpädagogik, in: Kuhn, Hans-Werner/ Massing, Peter (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Methoden und Arbeitstechniken*, Band 3, 3. Auflage, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 62-63.
- Neirich, Uwe (2000): *Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Nittel, Dieter (2003): Teilnehmerorientierung, in: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Band 2, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 231-233.
- Oser, Fritz/ Hascher, Tina/ Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens, in: Althof, Wolfgang (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser, Opladen: Leske + Budrich, S. 11-42.
- Oser, Fritz/ Spychiger, Maria (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Palentien, Christian/ Hurrelmann, Klaus (1998): Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In: Palentien, Christian/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis*. Neuwied: Kriftel, S. 11-31.
- Pampel, Bert (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist.“ *Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher*, Frankfurt am Main: Campus.
- Pandel, Hans-Jürgen (2009): Film, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 68-69.
- Pawletta, Anne (2007): Erinnerung und Identität: die Bedeutung von Geschichte und Geschichtsvermittlung im Einwanderungsland Deutschland, in: Pänke, Julian (Hrsg.), *Gegenwart der Vergangenheit: Die politische Aktualität historischer Erinnerungen in Mitteleuropa*, Baden-Baden: Nomos, S. 139-146.
- Pethes, Nicolas/ Ruchatz, Jens (2001): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Plett, Angelika/ Spitzer, Michael (1995): Gestaltpädagogische Arbeit im Haus der Wannsee-Konferenz, in: Ehmman, Annegret/ Kaiser, Wolf/ Lutz, Thomas (Hrsg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik: Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen: Leske + Budrich, S. 163-172.

Popp, Susanne (2001a): Gedenkstättenbesuche in der historisch-politischen Bildungsarbeit, im Internet:

<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm>, [letzter Zugriff am 07.03.2012].

Popp, Susanne (2001b): Das Sokratische Gespräch. Eine Methode der diskursiven Begriffsbestimmung. Sowi-Online-Methodenlexikon, im Internet:

http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches_gespraech_popp.htm, [letzter Zugriff 07.03.2012].

Puvogel, Ulrike/ Stankowski, Martin (1995): *Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation*, Band 1, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reinhardt, Sibylle (2002): Dilemmadiskussion, in: Kuhn, Hans-Werner/ Massing, Peter (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Methoden und Arbeitstechniken*, Band 3, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 23.

Reinhardt, Sibylle (2005): Moralisches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 363-378.

Rathenow, Hanns-Fred (1999): Gedenkstättenpädagogik, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*, Band 1, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 79-82.

Rathenow, Hanns-Fred (2003): Didaktische Implikationen einer Erziehung nach Auschwitz, in: Erler, Hans (Hrsg.), *Erinnern und Verstehen: Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen*, Frankfurt am Main: Campus, S. 223-229.

Rathenow, Hanns-Fred/ Weber, Norbert H. (1995): Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht, in: Ehmann, Annegret/ Kaiser, Wolf/ Lutz, Thomas (Hrsg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen: Leske + Budrich, S. 12-36.

Rathenow, Hanns-Fred/ Ehmann, Annegret (2000): Nationalsozialismus und Holocaust in der politischen Bildung, in: Brinkmann, Annette (Hrsg.), *Lernen aus der Geschichte. Projekt zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schulen und Jugendarbeit*, Bonn: ARCult-Media.

Raupach-Strey, Gisela (2000): Die Bedeutung der Sokratischen Methode für den Ethikunterricht, in: Krohn, Dieter (Hrsg.), *Das Sokratische Gespräch im Unterricht*, Frankfurt am Main: Dipa, S. 90-104.

Reemtsma, Jan Philipp (2010): Wozu Gedenkstätten?, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), Band 60(2010), 25/26, S. 3-9.

Reichel, Peter (2007): Die Bundesrepublik Deutschland nach der Hitler-Diktatur: zur Frühzeit der zweiten Geschichte des Nationalsozialismus, in: *Jahrbuch Menschenrechte*, Wien: Böhlau, S. 150-157.

Riekenberg, Michael (2009): Vergleich, in: Mayer, Jürgen/ Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 194.

Rüsen, Jörn (1997a): Geschichtskultur, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 38-41.

Rüsen, Jörn (1997b): Historisches Lernen, in: Bergmann, Klaus (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarbeitete Auflage, Seelze-Verber: Kallmeyer, S. 261-266.

Rüsen, Jörn (2008): Humanismus als Antwort auf den Holocaust: Zerstörung oder Innovation?, in: *Zeitschrift für Genozidforschung: Strukturen, Folgen, Gegenwart kollektiver Gewalt*, Zeitschrift des Instituts für Diaspora- und Genozidforschung an der Ruhr-Universität Bochum, Band 9, 1, S. 133-145.

Rupnow, Dirk (2008): Transformationen des Holocaust. Anmerkungen nach dem Beginn des 21. Jahrhunderts, in: *Transit. Europäische Revue* 35 (2008), Frankfurt am Main: Neue Kritik, S. 68-88.

Sander, Wolfgang (1999): Beutelsbacher Konsens, in: Richter, Dagmar/ Weißeno, Georg (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule*, Band 1, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 31-32.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 14.12.2000, im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04_Menschenrechtserziehung.pdf, [letzter Zugriff am 08.03.2012].

Santayana, Georg (1905): *The Life of Reason: Reason in Common Sense*, Ort: Scribner.

Schelle, Clara (2005): Adressatenorientierung, in: Sander Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 79-92.

Scherb, Armin (1996): Programmatisch-normative Minimalkonsensbegründung als Grundlage wertorientierter politischer Bildung, in: Schiele, Siegfried (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 170-198.

Scherr, Albert (2008): Menschenrechtsbildung: (Dis-)Kontinuitäten von Vorurteilen, Ideologien und diskriminierenden Strukturen als Voraussetzung und Gegenstand von Bildungsarbeit. Vortrag auf der internationalen Konferenz „Das Recht, das uns zu Menschen macht“ am 21.11.2008 in Nürnberg. Im Internet:

http://english.konferenz-nuernberg08.de/Vortrag_Nuernberg_Scherr [letzter Aufruf 12.05.2012].

Scherr, Albert (2009): Identität und Differenz: Was leistet historische Bildung für eine gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung?, in: Evangelische Akademie Loccum: „Erziehung nach Auschwitz“ heute. *Deutsche Geschichte und multikulturelle Gesellschaft*, Loccumer Protokolle 20, Rehburg-Loccum, S.127-139.

Scherr, Albert/ Hormel, Ulrike (2005): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Scherr, Albert/ Hormel, Ulrike (2008): *Evaluation des Förderprogramms „Geschichte und Menschenrechte“*, Berlin: Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft.

Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre, in: Schiele, Siegfried/ Breit, Gotthard (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 1-13.

Schiele, Siegfried (2000): Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, in: Schiele, Siegfried/ Breit, Gotthard (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 1-15.

Schley, Jens (1999): *Nachbar Buchenwald: Die Stadt Weimar und ihr Konzentrationslager, 1937-1945*, Köln: Böhlau.

Schmidt, Burghart (2006): *Menschenrechte und Menschenbilder von der Antike bis zur Gegenwart*, Hamburg: DOBU.

Schmidt, Manfred G. (2004): *Wörterbuch der Politik*, 2. Auflage, Stuttgart: Kröner.

Schneider, Gerhard (1999): Filme, in: Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 365-386.

Schneider, Helmut (1995): Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel, in: Hoffmann-Lange, Ursula (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland*, Opladen: Leske + Budrich, S. 275-331.

Schönemann, Bernd (2009): Identität, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard/ Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 102-104.

Scholz, Lothar (2005): Spielend lernen: Spielformen in der politischen Bildung, in: Sander Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 547-564.

Schraepler, Ernst (1985): Die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg bis 1970, in: Commichau, Gerhard (Hrsg.), *Die Entwicklung der Menschen- und Bürgerrechte von 1776 bis zur Gegenwart*, 5. Auflage, Göttingen und Zürich: Musterschmidt, S. 33-41.

Schröder, Hartwig (2001): *Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“*, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage, München: Oldenbourg.

Schubarth, Wilfried/ Friedrich, Walter (1991): *Einstellungen ostdeutscher Jugendlicher zu Rechts- und Linksextremismus*, Weinheim: Freudenberg-Stiftung.

Silbermann, Alphons/ Stoffers, Manfred (2000): *Auschwitz: Nie davon gehört?*, Berlin: Rowohlt-Berlin-Verlag.

Sommer, Gert/ Stellmacher, Jost/ Brähler, Elmar (2005): Menschenrechte in Deutschland: Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaft, im Internet: http://www.Buergerimstaat.de/1_2_05/wissen.htm, [letzter Zugriff 02.04.2012].

Staub, Jürgen (2001): Assoziation, in: Pethes, Nicolas/ Ruchatz, Jenz (2001): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 56-57.

Stein, Harry (2000): „Nackt unter Wölfen“ – Literarische Fiktion und Realität einer KZ-Gesellschaft, in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm): *Sehen, Verstehen und Verarbeiten*, Heft 43, Bad Berka, S. 27-40.

Stein, Harry (2005): *Konzentrationslager Buchenwald 1937 - 1945. Begleitband zur ständigen historischen Ausstellung*, 4. Auflage, Göttingen: Wallstein.

Steinbach, Peter (2008): Politik mit Geschichte – Geschichtspolitik?, im Internet: <http://www.bpb.de/themen/OBSIGO.html>, Internetdossier für „Geschichte und Erinnerung“ der Bundeszentrale für politische Bildung, [letzter Zugriff am 02.04.2012].

Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (2009): *Menschen Rechte Bilden. Förderprogramm für Menschenrechtsbildung durch historisches Lernen*. Informationsbroschüre für die Antragstellung, Berlin.

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora (2005): *Techniker der Endlösung, Topf & Söhne – Die Ofenbau von Auschwitz*. Begleitband zur Ausstellung, Weimar.

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora (2008a): *Konzentrationslager Buchenwald 1937-1945. Arbeitsmaterial für Haupt-, Real- und Regelschulen*, DVD – Broschüre – Arbeitsblätter – CD-Rom, Weimar.

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora (2008b). *Konzentrationslager Buchenwald 1937-1945. Arbeitsmaterial für Projekttag in der Gedenkstätten Buchenwald. DVD – Broschüre – Arbeitsblätter – CD-Rom*. Weimar.

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora (2009a): Menschenrechte, im Internet:

<http://www.buchenwald.de/downloads/Tagesangebote/Menschenrechte-low.pdf>, [letzter Zugriff 23.05.2012].

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora (2009b): *Stéphane Hessel*, Biographische Mappe für die pädagogische Arbeit, Weimar.

Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora (2010): Topf & Söhne, Informationsbroschüre, im Internet: <http://www.buchenwald.de/index.php?P=topfundsoehne>, [letzter Zugriff 26. Mai 2011].

Sutor, Bernhard (1987): Politische Bildung als Allgemeinbildung im geschichtlichen Kontext, in: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.), *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart: Metzler, S. 178-197.

Sznaider, Natan (2002): Der Holocaust als globalisierte Erinnerung, Vortrag mit Diskussion am Hamburger Institut für Sozialforschung. 27. November 2002, im Internet: <http://www.his-online.de/veranst/vortrag/27112002.htm> [letzter Zugriff 15.08.2011].

Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (2007): Dialog, in: Tenorth, Heinz-Elmar/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim: Beltz, S. 153.

Thimm, Barbara/ Wetzel, Helmut (2010): Professionelle Begleitung durch Supervision, in: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 182-186.

Tietgens, Hans (2003): Bildung, in: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung. Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Band 2, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 28-29.

Uffelman, Uwe (1986): Historische Verhaltensforschung in geschichtsdidaktischer Sicht, in: Kirchhoff, Hans Georg (Hrsg.), *Neue Beiträge zur Geschichtsdidaktik*, Bochum: Brockmeyer, S. 3-18.

Völker, Bärbel (2009): Handlungsorientierung, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard/ Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 95.

Weißeno, Georg (2000): Werteklä rung – ein neues Konzept für den Politikunterricht. Interpretation einer Wertediskussion, in: Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 336-353.

Weizsäcker, Richard von (1995): Rede anlässlich des 40. Jahrestages des Kriegsendes am 08. Mai 1995 vor dem Deutschen Bundestag, im Internet: http://www.hdg.de/leomo/html/dokumente/neueherausforderungen_redevollstaendigrichardvonweizsaecker8mai1985/, [letzter Zugriff am 02.04.2012].

Welzer, Harald (2005): Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis, in: Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert (Hrsg.), *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Welzer, Harald (2010): Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), Bd. 60.2010, 25/26, S. 16-23.

Welzer, Harald (2011): Für eine Modernisierung der Erinnerungs- und Gedenkkultur, in: *Gedenkstätten-Rundbrief* 162, S. 3-9.

Welzer, Harald / Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.

Wenzel, Birgit (2007): Gesprächsformen, in: Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach/ Ts: Wochenschau, S. 289-307.

Wittmeier, Manfred (1997): Politische Bildung und deutsche Geschichte „Nach Auschwitz“, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, S. 302-325.

Wolfrum, Edgar (2003): Massenmedialisierung des 17. Juni 1953, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), Band 53(2003), 40/41, S. 33-39.

Wolgast, Eike (2009): *Geschichte der Menschen- und Bürgerrechte*, Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmer, Hasko (2003a): Die Modellierung einer Landschaft zum pädagogischen Raum des Gedenkens. Buchenwald und der Ettersberg 1945-1989, in: Jelich, Franz-Josef (Hrsg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 535-554.

Zimmer, Hasko (2003b): Erinnerung im Horizont der Menschenrechte – Perspektiven der Erinnerungsarbeit im Rahmen der Globalisierung. „Zukunft der Erinnerung“: Aspekte eines Krisendiskurses, in: *Jahrbuch der Pädagogik 2003: Erinnern – Bildung – Identität*, Frankfurt am Main: Lang, S. 247-269.

Zimmer, Hasko (2005): Kollektives Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung: Gibt es eine postnationale Erinnerungskultur?, in: Lutz, Helma/ Gawarecki, Kathrin (Hrsg.), *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*, Münster: Waxmann, S. 67-80.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust: eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*, Berlin: Lit.

Zülsdorf-Kersting, Meik (2008): Zum Verhältnis von historischer Identität und gesellschaftskultureller Prägung: empirische Annäherung, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Band 59, S. 631-646.

Zumpe, Helen (2003): Tagesveranstaltungen der Gedenkstättenpädagogik – Konzeptionen, Zielsetzungen, Angebotsformen und Nutzergruppen, in: *Politisches Lernen. Denkmal! Politische Bildung und Gedenkstätten*, Band 21(2003), 1/2, S. 35 - 82.