

Pädagogische Hochschule OÖ in Kooperation mit [_erinnern.at_](http://erinnern.at)

**Vermittlung des Themas Täter_innenschaft
an Gedenkstätten – Theorie und Praxis**

Abschlussarbeit im Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“
2012/2013

Eingereicht von Ines Brachmann
bei Dr.ⁱⁿ Maria Ecker und Dr. Christian Angerer

Passau, Februar 2014

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Kurzer Abriss der Täter_innenforschung.....	4
3.	Prinzipielle Überlegungen zur Beschäftigung mit Täter_innenschaft an Gedenkstätten	8
3.1	Mögliche Ziele und Methoden	9
3.2	Grundsätzliche Probleme bei der Vermittlung des Themas Täter_innenschaft.....	13
4.	Die Vermittlungsarbeit an der Gedenkstätte Mauthausen – das pädagogische Konzept und seine Umsetzung.....	16
4.1	Ausgangssituation in der Vermittlungsarbeit.....	18
4.1.1	Allgemeine Parameter des Rundgangs	18
4.1.2	Verstärkte Wirkung der Parameter bei der Behandlung des Themas Täter_innenschaft....	19
4.2	Risiken in der konkreten Arbeit bei der Auseinandersetzung mit Täter_innen.....	22
5.	Praktische Ansätze und konkrete Modelle.....	24
6.	Schlussbetrachtung.....	29
7.	Bibliographie	32
8.	Anhang.....	35

1. Einleitung

Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt.¹

Theodor W. Adorno

Bereits 1966 gibt Adorno damit die Antwort auf die Frage, warum eine Beschäftigung mit Täter_innen nicht nur Sinn macht, sondern für das vielbeschworene Ziel der Vermeidung einer Wiederholung sogar notwendig ist. Nun könnte man dennoch fragen, ob diese Beschäftigung nicht an Gedenkstätten wie der KZ-Gedenkstätte Mauthausen fehl am Platze ist: sind diese doch, wie der Begriff schon sagt, vor allem Orte des Gedenkens an die Menschen, die an diesem Ort ermordet und gequält wurden.

Dennoch sind KZ-Gedenkstätten in ihrer Eigenschaft als Tatorte² immer auch Orte der Täter_innen³; die Geschichte des Ortes kann, ohne sie einzubeziehen, nicht vollständig erzählt werden. Durch die seit einigen Jahren erfolgte Verschiebung der Funktion von Gedenkstätten hin zu Lernorten⁴ soll der Besuch von Schulklassen inzwischen weniger ein Gedenken oder ein Einfühlen in die Opferperspektive bewirken. Der Fokus liegt nun auf der Frage, was an diesem Ort gelernt werden kann.

Die vorliegende Arbeit will dieser Frage in Bezug auf das Thema der Täter_innenschaft in theoretischer Hinsicht, aber auch unter konkreter Berücksichtigung der Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen nachgehen. Da die Besucher_innen, Erwachsene wie Jugendliche, schon mit Bildern im Kopf an die Gedenkstätte kommen, die auch von gesellschaftlichen Diskursen geprägt werden, wird zunächst ein kurzer Überblick über den theoretischen Kontext des gesellschaftlichen Täter_innendiskurses sowie der Täter_innenforschung gegeben. Anschlie-

¹ Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt/Main 1977, S. 90.

² Vgl. zu der verstärkten Wahrnehmung als solche auch den Titel einer der beiden neuen Ausstellungen seit Mai 2013 an der Gedenkstätte Mauthausen: „Der Tatort Mauthausen – eine Spurensuche“. http://www.mauthausen-memorial.at/db/admin/de/index_main.php?cbereich=12&cthema=50133 (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014). Volkhard Knigge betont, dass die Gedenkstätten auf der Untersuchung der früheren Konzentrationslager und deren Präsentation als Tatorte beruhen; vgl. Knigge, Volkhard: Gedenkstätten und Museen. In: Knigge, Volkhard/Norbert Frei (Hgg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München 2002, S. 378-389, hier S. 378.

³ Vgl. Kaiser, Wolf: Historisch-politische Bildungsarbeit an Täterorten und in Gedenkstätten. In: *Gedenkstättenrundbrief* 165 (4/2012). Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/historisch_politische_bildungsarbeit_an_taeeterorten_und_in_gedenkstaetten1/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

⁴ Vgl. Kaiser, Wolf: *Nationalsozialistische Täter. Ein Kommentar aus pädagogischer Sicht*. Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/publikationen/publikation/news/nationalsozialistische_taeeter/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014); Scheurich, Imke: Historisch-politische Bildung in KZ-Gedenkstätten. Ein Forschungsprojekt zur aktuellen Fachdebatte. In: Jah, Akim et al. (Hgg.): *Nationalsozialistische Lager. Neue Beiträge zur NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik und zur Gedenkstättenpädagogik*. Münster 2006, S. 187-201, hier S. 191.

End werden die möglichen Ziele einer Beschäftigung mit dem Thema der Täter_innenschaft in der Vermittlungsarbeit sowie methodische Ansätze dargestellt, die auch kritisch unter dem Aspekt der Praxistauglichkeit betrachtet werden. Es folgt eine Beschreibung der Vermittlungsarbeit an der Gedenkstätte Mauthausen und des ihr zugrundeliegenden pädagogischen Konzepts, wobei auch die Parameter des Rundgangs und die damit einhergehenden Beschränkungen der Vermittlungsarbeit in der Praxis erläutert werden.

Schließlich wird die jetzige Behandlung des Themas Täter_innenschaft in Rundgängen skizziert und anschließend ein konkretes Modell für eine Station während des Rundgangs in Mauthausen vorgestellt, das sich mit dem als „Mühlviertler Hasenjagd“ bezeichneten Ereignis beschäftigt.

2. Kurzer Abriss der Täter_innenforschung

Das Thema der Täter_innen⁵ ist nicht nur an Gedenkstätten ein schwieriges und umstrittenes – auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung damit war und ist kompliziert. Die NS-Täter_innenforschung spiegelt „die Tabus und Verdrängungen, die Ängste und Interessen der deutschen Nachkriegsgesellschaft“⁶ wider, kann also bis zu einem gewissen Grad als Anhaltspunkt für gesellschaftliche Narrative und Diskurse dienen, weshalb im Folgenden ein kurzer Abriss der wichtigsten Aspekte der Forschungsgeschichte gegeben werden soll.⁷

Die Darstellung der nationalsozialistischen Täterinnen und Täter hat sich in der wissenschaftlichen Forschung im Laufe der Zeit drastisch verändert. In der unmittelbaren Nachkriegszeit wurde eine Distanz zu den Verbrechen des Nationalsozialismus hergestellt, indem bis auf die Ausnahme weniger Führungsgrößen die Täter⁸ nicht als konkrete Personen im Fokus standen, sondern die Verbrechen als Terror ohne jeglichen Bezug zu Personen, Orten oder der Gegenwart eingeordnet wurden⁹. Bereits in den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen wurde die Schuld und Verurteilung auf die SS und die Gestapo konzentriert, die als verbrecherische

⁵ Der Begriff des Täters/der Täterin ist ein wertender, der sich schwierig abgrenzen und definieren lässt. So stellt sich die Frage, ob die Erfüllung eines Straftatbestandes nötig ist, um zum Täter bzw. zur Täterin zu werden bzw. wo Täter_innenschaft endet und Mitläufer_innenschaft beginnt. Im Folgenden wird im Kontext der vorliegenden Arbeit trotz der terminologischen Problematik der Begriff Täter_innen verwendet, ergänzt durch den der Täter_innenschaft.

⁶ Paul, Gerhard: Von Psychopathen, Technokraten des Terrors und ‚ganz gewöhnlichen‘ Deutschen. Die Täter der Shoah im Spiegel der Forschung. In: Paul, Gerhard (Hg.): *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?* Göttingen 2002, S. 13-90, hier S. 13.

⁷ Hierbei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, vielmehr sollen im Folgenden die für die weiteren Kapitel relevanten Aspekte herausgestellt werden – einen umfassenden Überblick zu geben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

⁸ Hier ist die ausschließlich männliche Form dadurch angebracht, dass aufgrund der klassischen Geschlechterbilder Frauen als Täterinnen gar nicht in Frage kamen, Täter_innenschaft galt als vorrangig männliches Phänomen. Vgl. Jelitzki, Jana/Mirko Wetzl: *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten.* Berlin 2010, S. 40.

⁹ Vgl. Paul 2002, S. 16f.

Organisationen eingestuft wurden¹⁰, was durch die Trennung von Täterschaft und angeblicher Mittäterschaft einer Entlastung und Exkulpation der restlichen Bevölkerung diene.¹¹ Die Täter selbst wurden dämonisiert (Führungselite) bzw. als Exzesstäter dargestellt und pathologisiert (SS und Gestapo)¹²; eine ausführlichere Beschäftigung mit den Tätern als Personen wurde vermieden. Ebenfalls bereits in den Nürnberger Prozessen wurde der Befehlsnotstand als Verteidigung angeführt, der die Vorstellung entstehen ließ, „dem Terror nach außen [habe] ein Terror nach innen entsprochen“¹³. Erst ab Mitte der 1960er wurde im Zuge u.a. des Eichmann-Prozesses sowie des Frankfurter Auschwitz-Prozesses die Frage nach der Motivation der Täter in der breiten Öffentlichkeit diskutiert, was jedoch nur zu einer neuen Art der Distanzschaffung von den Tätern führte¹⁴: Das Stereotyp des barbarischen, kulturlosen, gesellschaftlich nicht-erfolgreichen SS-Mannes aus der Unterschicht¹⁵ wurde nun von dem des interesselosen, ausführenden Bürokraten, des emotionslosen und distanzierten Schreibtischtäters abgelöst.¹⁶ Das totalitäre System wurde für einen „Prozess der Desintegration der Persönlichkeit“¹⁷ verantwortlich gemacht, die Täter waren reine Marionetten desselben.¹⁸ Die Schuld konnte damit von der Einzelperson auf die Strukturen und das System verlagert werden, und immer noch kam die Mehrheit der Bevölkerung, die „normalen“ Deutschen, als mögliche Täter_innen bzw. Beteiligte und Gehilf_innen nicht in Frage.¹⁹

Ab den 1970ern wurde das Verhalten der NS-Täter vor allem in zwei Ansätzen zu erklären versucht: der intentionalistische Ansatz beschrieb die Täter als reine Erfüllungsgehilfen von Adolf Hitler, mit deren Hilfe dieser seine von Anfang an feststehende Programmatik realisieren konnte. Der strukturalistische oder funktionalistische Ansatz sah die Verbrechen des Nationalsozialismus als einen Prozess an, an dem verschiedene Akteur_innen (Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen, Institutionen) zusammengewirkt hatten und eine kumulative Radikalisierung konkurrierender Gruppen erfolgte²⁰. Beide Ansätze haben trotz aller Unterschiede gemeinsam, dass die Täter_innen nicht als eigenständige Akteur_innen erscheinen,

¹⁰ Vgl. Reichel, Peter: *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute*. München 2001, S. 31; Paul 2002, S. 16.

¹¹ Vgl. Steinbach, Peter: Der Nürnberger Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher. In: Ueberschär, Gerd R. (Hg.): *Der Nationalsozialismus vor Gericht. Die alliierten Prozesse gegen Kriegsverbrecher und Soldaten 1943-1952*. Frankfurt/Main 1999, S. 32-44, hier S. 39.

¹² Vgl. Paul 2002, S. 17.

¹³ Ebd., S. 18.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 20.

¹⁵ Vgl. Kogon, Eugen: *Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager*. München 1974, S. 363.

¹⁶ Vgl. Paul 2002, S. 20.

¹⁷ Ebd., S. 23.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 23f.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 21. Eine Ausnahme bildet hierbei die Arbeit von Herbert Jäger, der bereits 1967 eine vielschichtige Typologie von Exzeß-, Initiativ und Befehlstaten anlegte um die starre Dichotomie in Haupttäter und Tatgehilfen aufzulösen. Vgl. Jäger, Herbert: *Verbrechen unter totalitärer Herrschaft. Studien zur nationalsozialistischen Gewaltkriminalität*. Frankfurt/Main 1982, S. 21ff.

²⁰ Vgl. Browning, Christopher R.: *Der Weg zur ‚Endlösung‘. Entscheidungen und Täter*. Bonn 1998, S. 67f.

sondern als Ausführende von Befehlen und Funktionsträger.²¹ Beinahe zwei Generationen lang wurden die Täter also entweder als willenlose Objekte oder als pathologische Getriebene dargestellt²², „aber niemals als konkrete Menschen mit eigenen Ressentiments und Interessen, mit begrenzten autonomen Entscheidungs- und Handlungsspielräumen und damit auch individuellen Verantwortlichkeiten“.²³ Erst ab den späten 1980ern zeichnete sich eine Veränderung in der Täter-Auseinandersetzung ab, indem z.B. mit der Verortung der Täter_innen innerhalb der Gesellschaft begonnen wurde.²⁴ Ein Beispiel dafür ist Hilberg, der die umfassende Beteiligung aller Gesellschaftsschichten an den Verbrechen sowie die Arbeitsteilung in Bezug auf die verschiedensten Organisationen und Berufe betont.²⁵

Mit den 1990er Jahren, in einer Zeit, in der die letzten NS-Repräsentanten aus dem öffentlichen Leben abtraten, begann die Täterforschung im Sinne einer Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, die vor allem die individuellen Täter_innenschaften und die Initiativen einzelner Personen betonte.²⁶ Auch Tätergruppen jenseits der NS-Eliten wurden nun im öffentlichen Diskurs wahrgenommen, wofür die Debatten um die Thesen von Goldhagen²⁷ und Browning²⁸ Beispiele sind. Sowohl Browning als auch Goldhagen verwiesen auf die hohe Anzahl von Direkttätern²⁹ und rückten ein Täterbild in den Fokus, das „autonome und für ihr Tun verantwortliche Subjekte mit eigenen Handlungs- und Entscheidungsspielräumen des Mitmachens oder Verweigerns“³⁰ zeichnete.

Ein weiteres Beispiel ist die Ausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“, die sogenannte Wehrmachtsausstellung, die die Verwicklung der deutschen Wehrmacht in die Verbrechen während des Zweiten Weltkriegs thematisierte³¹ und damit „das deutsche Narrativ der verführten, betrogenen Soldaten“³² kritisch hinterfragte. Die Beteiligung der breiten Bevölkerung wurde damit zu einer (zumindest in der Wissenschaft) akzeptierten und anerkannten Tatsache. Seit den 1990ern fand dementsprechend in der Forschung eine

²¹ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 45.

²² Vgl. Paul 2002, S. 32.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 55.

²⁵ Vgl. Hilberg, Raul: *Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945*. Frankfurt/Main 1992, S. 9f., S. 33 ff.

²⁶ Vgl. Paul 2002, S. 37.

²⁷ Daniel Goldhagen stellte die Frage der Ideologie und einer spezifischen deutschen Mentalität in den Vordergrund. Er sprach dem deutschen Antisemitismus sowie den kognitiven und mentalen Strukturen der Täter eine große Bedeutung zu. Vgl. Goldhagen, Daniel Jonah: *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*. Berlin 1996, z.B. S. 457, 460, 487ff.

²⁸ Browning stellte die Täter als Individuen dar, die verschiedene Verhaltensoptionen hatten und versuchte dementsprechend, die Vielfalt der möglichen Motive und Beweggründe auf Seiten der Täter zu berücksichtigen. Vgl. Browning, Christopher R.: *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die ‚Endlösung‘ in Polen*. Reinbek bei Hamburg 1993, z.B. S. 208 ff., S. 221ff., S. 228ff., S. 241ff.

²⁹ Vgl. Paul 2002, S. 42.

³⁰ Ebd., S. 41.

³¹ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 61.

³² Ebd., S. 63.

Hinwendung zu den konkreten Verbrechen und ihren Akteuren statt, und damit auch zu neuen Täter_innengruppen, zu denen neben den Täterinnen auch die „ausländischen“ Tätergruppen gehörten.³³

Die gegenwärtige Täter_innenforschung ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl an differenzierten Forschungen und Erklärungsansätzen und der Erkenntnis, dass sich die NS-Täter_innen nicht einer einzigen Kategorie zuordnen lassen. Paul unterscheidet z.B. zwischen den Weltanschauungstätern, den utilitaristisch motivierten Tätern, den kriminellen Exzesstätern sowie den traditionellen Befehlstätern, die aus verschiedenen Bevölkerungsschichten, Alterskohorten, Konfessionen etc. stammten, und verzeichnet als einzige Gemeinsamkeit, dass die Akteur_innen die Verwurzelung im humanitären Wertesystem verloren haben. Er hält es daher auch für sinnvoll, für verschiedene Tätergruppen und ihre Taten jeweils unterschiedliche Erklärungsansätze heranzuziehen.³⁴

Harald Welzer geht davon aus, dass unter bestimmten situativen, sozialen und handlungsdynamischen Bedingungen die meisten Menschen bereit sind zu töten. Er wendet sich damit gegen das Distanzierungsbestreben der Täterforschung und plädiert dafür, die Täter_innen als nicht grundlegend verschieden von „uns“ wahrzunehmen.³⁵ Gleichzeitig geht es ihm nicht um eine Anthropologisierung der Gefahren, vielmehr sieht er die Notwendigkeit für soziohistorisch präzise Analysen und die Verwendung von Einzel- und Gruppenbiographien, um einer Erklärung für Gewalthandeln näherzukommen.³⁶ Welzer hat bezüglich der Motivation der NS-Täter_innen die Bedeutung des normativen Referenzrahmens, der gesellschaftlichen Moralvorstellungen, hervorgehoben:³⁷ „Das Verhältnis von Massenmord und Moral ist nicht kontradiktorisch, sondern das einer wechselseitigen Bedingung. Ohne Moral hätte sich der Massenmord nicht bewerkstelligen lassen.“³⁸ Gleichzeitig betont er durch sein Postulat, dass es keine Zuschauer_innen,³⁹ keine Nicht-Betroffenen gegeben habe, auch die Involviertheit aller, da sich der Stellenwert aller Menschen, die nicht zu den Ausgeschlossenen und Verfolgten gehörten, analog zu deren

³³ Vgl. Paul 2002, S. 43-61.

³⁴ Vgl. ebd., S. 61f. In einer späteren Veröffentlichung zusammen mit Klaus-Michael Mallmann führt er fünf Kategorien an: die opportunistischen Konformisten, die Weltanschauungstäter, die Exzesstäter, die Schreibtischtäter sowie eine Mischung aus Schreibtisch- und Direkttätern, aus Vordenkern und Vollstreckern, denen er die Mehrheit der Täter zuordnet. Vgl. Paul, Gerhard/Klaus-Michael Mallmann: Sozialisation, Milieu und Gewalt. Fortschritte und Probleme der neueren Täterforschung. In: Mallmann, Klaus-Michael/Gerhard Paul: *Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien*. Darmstadt 2004, S. 1-32, hier S. 17f.

³⁵ Vgl. Welzer, Harald: Wer waren die Täter? Anmerkungen zur Täterforschung aus sozialpsychologischer Sicht. In: Paul, Gerhard (Hg.): *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?* Göttingen 2002, S. 237-253, hier S. 238.

³⁶ Vgl. Welzer 2002, S. 248f.

³⁷ Vgl. Welzer, Harald: *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. Frankfurt/Main 2011.

³⁸ Welzer 2011, S. 40.

³⁹ Vgl. Welzer, Harald: Die Deutschen und ihr „Drittes Reich“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 14-15/2007, S. 21-28, hier S. 22.

Ausgrenzung erhöhte und sie das Gefühl einer relativ verringerten sozialen Gefährdungslage erhielten.⁴⁰

Trotz der vielen bereits erfassten Aspekte gibt es doch immer noch viele Bereiche, die erst seit wenigen Jahren erforscht werden, wie z.B. die Beschäftigung mit Täter_innen aus der Genderperspektive sowie die ausländischen Täter_innengruppen.⁴¹ Es bleibt abzuwarten, wie die neuen Erkenntnisse das gesellschaftliche Narrativ verändern können.

3. Prinzipielle Überlegungen zur Beschäftigung mit Täter_innenschaft an Gedenkstätten

Die oben skizzierte Forschungsgeschichte zum Thema Täter_innenschaft verweist als Spiegel der Gesellschaft auf die jahrzehntelang fehlende Bereitschaft, sich mit den Verfolgungsorganen und den konkreten Täter_innen zu beschäftigen. Die Gründe dafür sind zum einen in den personellen Kontinuitäten in Justiz, Polizei und anderen öffentlichen Institutionen zu suchen, zum anderen auch in der ganz konkreten Täter_innen- oder zumindest Mittäter_innenschaft weiter Teile der Bevölkerung.⁴²

Dennoch wird in der Gesellschaft trotz des vordergründigen Fokus auf die Geschichte der Opfer, wenn auch vielleicht nicht explizit, die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust häufig indirekt aus der Perspektive der Täter_innen erzählt. Dank der im Vergleich zu anderen Verbrechen relativ guten Quellenlage zu Nationalsozialismus und Holocaust werden in Schule und Medien, in Filmen wie in Fernsehdokumentationen, aber auch in der Gedenkstättenarbeit Dokumente, Gesetze, Photos oder auch „nur“ Termini aus der Zeit des Nationalsozialismus verwendet. Selbst unter der Voraussetzung einer quellenkritischen Verwendung heißt das, dass die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust auch an Gedenkstätten bisher nie nur aus der Perspektive der Opfer heraus erzählt wurde.⁴³ Daher stellt sich weniger die Frage, ob, sondern vielmehr wie explizit und auf welche Weise über Täter_innen gesprochen wird und gesprochen werden sollte.

Dennoch muss festgehalten werden, dass es nicht darum gehen sollte, sich bei einem Gedenkstättenbesuch wie z.B. der KZ-Gedenkstätte Mauthausen ausschließlich oder hauptsächlich mit den Täter_innen zu befassen. Die Behandlung des Themas Täter_innenschaft sollte vielmehr als ein wichtiger ergänzender Bestandteil aufgenommen werden. Sie erfordert „eine kritisch-distanzierende Leseweise, deren Impetus von der Empathie mit den Opfern

⁴⁰ Vgl. Welzer 2011, S. 73.

⁴¹ Vgl. Paul 2002, S. 55f.

⁴² Vgl. Garbe, Detlef: Die Täter. Kommentierende Bemerkungen. In: Herbert, Ulrich/Karin Orth/Christoph Dieckmann (Hgg.): *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur*, Bd. 2. Göttingen 1998, S. 822-838, hier S. 822.

⁴³ Vgl. Salmons, Paul: Universal Meaning or Historical Understanding? The Holocaust in History and History in the Curriculum. In: *Teaching History* 141 (Dezember 2010), S. 57-63, hier S. 62.

herrührt. Insofern kann die Forderung, das Geschehen aus der Perspektive der Opfer zu betrachten, als eine Voraussetzung für eine pädagogisch sinnvolle Auseinandersetzung mit den Tätern bezeichnet werden.⁴⁴

3.1 Mögliche Ziele und Methoden

Wie kann und sollte das Thema NS-Täter_innenschaft nun an Gedenkstätten aufgegriffen werden? Was kann daraus gelernt werden? Es ist festzuhalten, dass sich die allgemeinsten Erziehungsziele bezüglich des Nationalsozialismus und des Holocaust, wie die Ausrichtung auf die Zukunft und der Versuch, durch gedenkstättenpädagogische Arbeit zu einer Vermeidung einer Wiederholung beizutragen, interessanterweise bereits grundlegend auf die Täterseite beziehen: Mit „Nie wieder!“ ist ja nicht gemeint, dass wir Menschen uns davor hüten sollen, selbst zu Opfern zu werden⁴⁵ – das würde implizieren, dass das vermeidbar wäre –, sondern eher, nicht zu Täter_innen oder Zuschauer_innen zu werden, oder, wie Knigge es formuliert, „die Überhebung der einen über die anderen unmöglich“⁴⁶ zu machen.

Moralische Aufklärung als Ziel der Gedenkstättenarbeit ist allerdings auf zwei Ebenen problematisch. Zum einen ist die Zielsetzung, gerade anhand der im Gesellschaftskonsens eindeutig verurteilten NS-Verbrechen bzw. des Holocaust aufzuzeigen, dass das Ermorden von Menschen moralisch verwerflich ist, zu hinterfragen⁴⁷: „Leute zu diskriminieren und zu quälen ist auch dort stets verwerflich gewesen, wo keine Gefahr bestand, dass es zu einem Massenmord ausarten könnte.“⁴⁸ Zum anderen besteht die Gefahr, dass gerade Schüler_innen mit einem moralischen Lernziel konfrontiert werden, dem sie sich entweder einfach unterordnen oder das sie abschreckt und dem sie sich daher aus Abwehr verweigern.⁴⁹ Eine moralisierende Erzählweise zu vermeiden kann daher helfen, das Risiko der Rebellion und damit die Abwehr der Selbstreflexion zu verringern. Das Ziel einer „Schutzimpfung“⁵⁰ der Jugendlichen auf moralisch-ethischer Ebene ist daher abzulehnen, nicht zuletzt, weil es geradezu auf eine Verdrängungstendenz hinweist, wenn nur „Jugendliche als angeblich alleinige[s] Gefährdungspotential demokratischer Verhält-

⁴⁴ Kaiser: *Nationalsozialistische Täter*.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Knigge, Volkhard: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, Volkhard/Norbert Frei (Hgg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München 2002, S. 423-440, hier S. 438.

⁴⁷ Vgl. Salmons 2010, S. 59.

⁴⁸ Reemtsma, Jan-Philipp: Wozu Gedenkstätten? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26/2010, S. 3-9, hier S. 6. Vgl. dazu auch Salmons 2010.

⁴⁹ Vgl. Welzer, Harald: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26/2010, S. 16-23, hier S. 20; Jelitzki/Wetzel 2010, S. 229.

⁵⁰ So noch Ernst Strasser: „Wir wollen damit eine Art Schutzimpfung gegen Rechtsradikalismus, Menschenhatz und jede Form der Wiederbetätigung finden und Mauthausen als Zentrum der Wiederbetätigungsprävention [sic!] sichern.“ http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_OeffentlicheSicherheit/2001/03_04/Artikel_14.aspx (zuletzt aufgerufen am 06.01.2014).

nisse adressiert⁵¹ werden und die Gefahr xenophober, antisemitischer und rassistischer Haltungen aus der Mitte der Gesellschaft außer Acht gelassen werden.⁵²

An vielen Gedenkstätten wird vorwiegend aus der Perspektive der „Opfer“ erzählt. Dies mag, wie oben bereits erwähnt, damit zu tun haben, dass in der direkten Nachkriegszeit vor allem Überlebende davon erzählten und die meisten Menschen wenig an einer Auseinandersetzung mit den Verbrechen der NS-Zeit interessiert waren.⁵³ Auch das lange Zeit vorrangige Ziel des Gedenkens an die Ermordeten sowie die inzwischen zum Großteil der Vergangenheit angehörende Schock- oder Betroffenheitspädagogik⁵⁴ haben gewiss einen Teil dazu beigetragen. Nichtsdestotrotz bleibt eine gewisse Diskrepanz bestehen, die es nach Möglichkeit aufzulösen gilt: Wenn die auf die Zukunft gerichteten Lernziele sich vor allem darauf beziehen, die Wiederholung von Täter_innenschaft zu vermeiden, muss diesem Thema auch Raum in der Gedenkstättenarbeit gegeben werden, und das nicht nur an den sogenannten Täterorten wie dem Haus der Wannsee-Konferenz oder der Villa ten Hompel, sondern auch an den früheren Tatorten der Verbrechen, um das Bild der „Tat[en] ohne Täter“⁵⁵ zu vermeiden. Eine hauptsächliche Fokussierung auf die Opfer kann zu einer Identifikation mit diesen führen, die in eine moralisierende Vorverurteilung der Täter_innen mündet⁵⁶, kann aber auch dazu dienen, der Verantwortung auszuweichen⁵⁷ die aus der Geschichte resultiert.⁵⁸ Auf manche Ziele kann sogar nur dann hingearbeitet werden, wenn eine Beschäftigung mit den Täter_innen erfolgt. Zu nennen wäre hier z.B. das Ziel des Bewusstwerdens der „Fragilität unserer Zivilisation“⁵⁹, einer „Gefährdung, von der man weiß, seit man weiß, dass es eine Illusion war, zu meinen, der Zivilisationsprozess sei unumkehrbar, von der man also weiß, dass sie immer aktuell bleiben wird“⁶⁰. Das

⁵¹ Knigge, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26/2010, S. 10-16, hier S. 13.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Vgl. Herbert, Ulrich/Karin Orth/Christoph Dieckmann: Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Geschichte, Erinnerung, Forschung. In: Herbert, Ulrich/Karin Orth/Christoph Dieckmann (Hgg.): *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager – Entwicklung und Struktur*. Bd. 1. Göttingen 1998, S. 17-40, hier S. 19f., S. 22.

⁵⁴ Scheurich, Imke: *Aktuelle Fragen der Gedenkstättenpädagogik*. Online verfügbar unter http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/sozialkunde/erwachsenenbildung/forschung/veroeffentlichungen/Vortrag_Scheurich_Gsp_02-2000.pdf?1367710384 (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014), S. 6.

⁵⁵ Erpel, Simone: Einführung. In: Erpel, Simone (Hg.): *Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück*. Berlin 2011, S. 15-36, hier S. 19.

⁵⁶ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 163.

⁵⁷ Vgl. Kaiser, Wolf: Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: *Gedenkstättenrundbrief* 100 (4/2001). Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/rundbrief/news/bildungsarbeit_in_gedenkstaetten_fuer_die_opfer_des_nationalsozialismus/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

⁵⁸ Knigge weist daraufhin, dass jede „noch so gut gemeinte Identifikation mit der Erinnerung von Anderen, dass die identifizierende Übernahme und Weitergabe von Erinnerungen geradezu auf das Gegenteil von reflexivem Geschichtsbewusstsein hinauslaufen muss“. Vgl. Knigge, Volkhard: Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: *Gedenkstättenrundbrief* 172 (12/2013). Online verfügbar unter [http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/suche/rundbrief/news/erinnerung_oder_geschichtsbewusstsein/2013/12/?tx_ttnews\[swords\]=72&tx_ttnews\[backPid\]=60](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/suche/rundbrief/news/erinnerung_oder_geschichtsbewusstsein/2013/12/?tx_ttnews[swords]=72&tx_ttnews[backPid]=60) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2013).

⁵⁹ Reemtsma 2010, S. 9.

⁶⁰ Reemtsma 2010, S. 9.

kann nicht anhand der Geschichte der Verfolgten vermittelt werden, sondern indem aufgezeigt wird, wie Menschen zu Täter_innen werden konnten und wurden.

Giesecke/Welzer nennen als klassische Erziehungsziele von historisch-politischer Bildungsarbeit zu Nationalsozialismus und Holocaust die Vermittlung von historischem und politischem Wissen, die Bildung von Demokratiefähigkeit sowie von Toleranz und Zivilcourage.⁶¹ Laut Wolf Kaiser kann die Beschäftigung speziell mit Täter_innen zwei Ziele haben: zum einen das historische Verstehen zu ermöglichen, zum anderen, humanes Verhalten zu fördern, wobei Verstehen nicht gleichbedeutend mit Verständnis haben ist.⁶² „Die Auseinandersetzung mit nationalsozialistischen Tätern und denjenigen, die nicht zu Tätern geworden sind, kann die Reflexion darüber anregen, woran Menschen sich in schwierigen Situationen orientieren und die Urteilsfähigkeit fördern.“⁶³ Ein wichtiger Einwand ist jedoch, dass das Lernen aus einem Negativbeispiel allein nicht allzu großen Erfolg verspricht:

Das paradoxe Bemühen der deutschen Erinnerungskultur, aus einem negativen Ursprungsereignis eine positive Identitätsbildung zu generieren und in politisches Verantwortungsbewusstsein zu übersetzen, muss fehlschlagen: Identität braucht psychologisch positive Fundamente, eine gesicherte Überzeugung, dass und wie man Gutes bewirken und Böses verhindern kann.⁶⁴

Auch Kößler hält das Ziel des Erlernens von Empathie anhand ihrer Negation für unwahrscheinlich, wenn nicht unmöglich,⁶⁵ und laut Knigge läuft das Lernen aus einer negativen Vergangenheit Gefahr, sich schnell auf moralische Appelle zu reduzieren oder in überhistorisches Existenzialisieren bzw. Anthropologisieren umzuschlagen. Es kann sogar eine Art Abwehr hervorrufen, wenn der Eindruck entsteht, dass es um eine Schuldzuweisung an die nachfolgenden Generationen geht bzw. um eine Gleichsetzung der Menschen heute mit den beschriebenen Täter_innen.⁶⁶ Ein vielversprechender Ansatz ist es daher, die Täter_innen und ihr Verhalten mit positiven Beispielen zu kontrastieren. Zum einen wird die Thematik der Täter_innenschaft dadurch auf eine persönliche, individuelle Ebene heruntergebrochen, wodurch nicht nur die Helfer_innen und Retter_innen, sondern auch die Täter_innen als Menschen sichtbar werden. Gleichzeitig werden dadurch auch die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der einzelnen Menschen aufgezeigt.⁶⁷ Dadurch wird klar, dass es „keinen alternativlosen Zwang zum

⁶¹ Vgl. Giesecke, Dana/Harald Welzer: *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg 2012, S. 98.

⁶² Vgl. Kaiser: *Nationalsozialistische Täter*.

⁶³ Kaiser 2012.

⁶⁴ Giesecke/Welzer 2012, S. 98f.

⁶⁵ Kößler, Gottfried: Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen. In: Kiesel, Doron et al. (Hgg.): *Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit*. Frankfurt/Main 1997, S. 109-130, hier S. 110.

⁶⁶ Vgl. Knigge: Statt eines Nachworts, S. 429.

⁶⁷ Vgl. Giesecke/Welzer 2012, S. 96; Welzer 2010, S. 21f.

Verbrechen [gab]. Die Täter haben Entscheidungen getroffen und sind dafür verantwortlich.“⁶⁸ Durch das Darstellen als Menschen und das Aufzeigen der Spielräume wird also eine persönliche Dimension sichtbar, die die Gefahr der Verallgemeinerung und der Distanzierung von ‚den Nazis‘ verringert. Dies ist wichtig, da der Holocaust „sich letzten Endes deshalb ereignet [hat], weil auf einfachster Ebene gesehen einzelne Menschen über einen längeren Zeitraum hinweg andere Menschen zu Abertausenden umgebracht haben“⁶⁹. Das heißt nicht, dass die Motive und Gründe einzelner Menschen für ihr Verhalten nicht diskutiert werden sollten – es beugt jedoch vielleicht ein wenig der Gefahr vor, dass die Handlungen der Täter_innen als gleichsam unausweichlich (aus den Umständen, der Familie, der Erziehung, etc. heraus) erscheinen. Das Aufzeigen von Entscheidungsspielräumen einzelner Personen ermöglicht es auch, den Holocaust in seiner Gesamtheit „als soziale Möglichkeit [zu sehen], die unter spezifischen Bedingungen von einer Gesellschaft gewählt wurde“⁷⁰, und nicht als eine Entwicklung, die ab einem bestimmten Punkt unaufhaltsam gewesen wäre.

Damit dies gelingen kann, ist es jedoch auch nötig, die Narrative zu thematisieren und aufzubrechen, die die Besucher_innen einer Gedenkstätte mitbringen. Die Besucher_innen kommen nicht als leere Gefäße an die Gedenkstätte, die es nur mit Wissen zu füllen gilt – sie haben in Schule, Familie, Freundeskreis und Gesellschaft schon Vorwissen über den Nationalsozialismus erlangt und haben daher spezifische Erwartungen. Pampel beschreibt dies mit dem Ausdruck „Bild im Kopf“⁷¹. Auch Steinbach betont, dass Geschichte „niemals allein die vergangene *Wirklichkeit* [ist]. Geschichte ist auch das *Bild*, das sich Menschen von ihr machen.“⁷² „The question therefore is not if we draw meaning and lessons out of the past, but rather what meanings we create and most importantly, how we go about it.“⁷³ Gerade eine Auseinandersetzung mit dem Thema Täter_innenschaft erfordert es, sich mit der Abwehr in der Geschichte der Auseinandersetzung zu befassen⁷⁴ und damit auch die Mythen und Konstruktionen, die noch in den Köpfen existieren, aufzugreifen.

⁶⁸ Kaiser 2012.

⁶⁹ Browning 1993, S. 13.

⁷⁰ Giesecke/Welzer 2012, S. 178.

⁷¹ Pampel, Bert: „*Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist*“. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt/Main 2007, S. 78. Auch wenn Pampel sich in seiner Untersuchung zu den Besucher_innen von Gedenkstätten hauptsächlich auf Interviews mit Erwachsenen stützt, können die Ergebnisse doch zumindest teilweise auch auf Schüler_innen übertragen werden. Vgl. ebd., S. 177.

⁷² Steinbach, Peter: Geschichte und Politik – nicht nur ein wissenschaftliches Verhältnis. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28/2001. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/26148/geschichte-und-politik-nicht-nur-ein-wissenschaftliches-verhaeltnis?p=all> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014), Hervorhebungen im Original.

⁷³ Lapid, Yariv: *Combining Education at Memorial Sites and Civic Education. Experiences from the Mauthausen Memorial*. Vortrag im Rahmen einer Konferenz am Strassler Center for Holocaust and Genocide Studies at Clark University, April 2013. Online verfügbar unter http://www.edums.eu/images/documents/strassler_presentation.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014), S. 4.

⁷⁴ Rommelspacher, Birgit: Vorwort. In: Jelitzki, Jana/Mirko Wetzels: *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten*. Berlin 2010, S. 9-12, S. 10.

Eine Möglichkeit, eine Dissonanz zu den bestehenden Narrativen zu erzeugen, besteht in der Erweiterung des Täterbegriffs:

Die historische Auseinandersetzung mit Tätern und Täterinnen kann sich nicht auf diejenigen beschränken, die sich strafrechtlich als solche definieren lassen. Sie muss Personen einbeziehen, die eine Mitverantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus trugen, die ihnen persönlich zugeschrieben werden kann, auch ohne dass sie hätten strafrechtlich belangt werden können.⁷⁵

Die Erweiterung des Täterbegriffes unter Einbeziehung von Profiteuren, Kollaborateuren etc., also von Menschen, die eine Mitverantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus trugen, kann das vorherrschende Bild des grausamen SS-Mannes als alleinigen Täter relativieren und deutlich machen, dass z.B. die Taten in Konzentrationslagern nicht unabhängig von der Gesellschaft erfolgt sind, sondern in vielen Bereichen ein enger Kontakt bestand.

Die Einbindung der Konzentrationslager in den politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontext, die ‚funktionelle Infrastruktur‘, wurde zusammen mit der Täterperspektive ebenfalls ausgeblendet. Die zahlreichen Mittäter_innen und Gehilf_innen, wie z.B. die Arbeitskraft von KZ-Häftlingen ausnutzenden Firmen, Zulieferer und Abnehmer von Produkten, sowie zahlreiche andere Nutznießer⁷⁶ in der Bildungsarbeit an Gedenkstätten zu thematisieren, kann das Risiko verringern, dass die Täter_innen isoliert von der Gesellschaft wahrgenommen und damit zu ‚den Anderen‘ werden. Neben dem Blick auf die Täter_innen ist daher auch der Fokus auf die Gesellschaft und insbesondere die Zuschauer wichtig, die ‚das Reservoir bildeten, aus dem die Täter schöpften, und [...] das Milieu formten, in dem das Morden geschehen konnte‘⁷⁷.

3.2 Grundsätzliche Probleme bei der Vermittlung des Themas Täter_innenschaft

Die stärkere wissenschaftliche und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit den Täter_innen ab den 1990ern bedeutet noch lange nicht, dass die Narrative der Vergangenheit bereits derselben angehören. Welzer/Moller/Tschuggnall stellen auch bei den Enkel_innen noch Entlastungs- und Heroisierungsstrategien fest und konstatieren, dass das Familiengedächtnis oft in nicht unerheblichem Ausmaß von dem offiziellen Geschichtsnarrativ abweicht.⁷⁸ Die unterschiedlichen Narrative werden jedoch nicht als Widerspruch wahrgenommen, da ‚Deutsche und ‚Nazis‘ zwei völlig verschiedene Personengruppen waren‘⁷⁹. Auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass

⁷⁵ Kaiser 2012.

⁷⁶ Vgl. Garbe 1998, S. 824.

⁷⁷ Heyl, Matthias: *Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandelt ...* 2001. Online verfügbar unter <http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20%282001%29.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014), S. 7.

⁷⁸ Vgl. Welzer, Harald/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall: *„Opa war kein Nazi“: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt/Main 2008.

⁷⁹ Welzer/Moller/Tschuggnall 2008, S. 205. Vgl. hierzu auch die Gegenüberstellung der Begriffe des ‚Lexikons‘ als allgemeingültigem Wissenscode und des ‚Albums‘ für die Gesamtheit der Familienerinnerungen bei Behrens/Moller: Behrens, Heidi/Sabine Moller: ‚Opa war kein Nazi‘ und die Folgen. In: *Gedenkstättenrundbrief* 121

schon lange nicht mehr die Gesamtheit oder auch nur ein Großteil der Besucher_innen einen familiären Bezug zum Nationalsozialismus hat, sind die Narrative in der konkreten Vermittlungsarbeit immer noch relevant. Das betrifft zum einen die Lehrer_innen aus der Schule, die sowohl während, aber selbstverständlich auch vor dem Gedenkstättenbesuch Einfluss auf die Meinungsbildung der Schüler_innen haben. Aber auch die Kinder der Enkel_innen (also die vierte Generation) unterliegen im Zweifelsfall noch diesen Erzählungen und haben daher entsprechende Bilder im Kopf. Und auch in den Familien ohne direkten Bezug zum Nationalsozialismus oder Holocaust gibt es Erzählungen über diesen Teil der Geschichte, die nicht unbedingt mit dem gesellschaftlich anerkannten Narrativ übereinstimmen.

Die Narrative und der Fokus auf die Opfer werden aber nicht nur von den Besucher_innen mitgebracht. Zum einen sind auch die Vermittler_innen an den Gedenkstätten selbst mit verschiedenen familiären und gesellschaftlichen Konstrukten aufgewachsen⁸⁰, zum anderen gab und gibt es eine bestimmte Tendenz an den Gedenkstätten, die Geschichten vor allem aus der Perspektive der Verfolgten zu erzählen.⁸¹ Als Folge werden die Täter_innen, und das nicht nur, aber auch sprachlich, als „die Anderen“ konstruiert.⁸²

Die von allen an der Vermittlungssituation Beteiligten mitgebrachten Narrative und Geschichtsbilder stehen im Zweifelsfall in starkem Widerspruch zueinander. Ein zu großer Widerspruch zwischen dem Gehörten und dem Vorwissen kann bei Schüler_innen dazu führen, dass alles, was nicht in die bisherige Deutung integriert werden kann, entweder überhört oder umgedeutet wird.⁸³ Ein Beispiel dafür wäre das auch am Ende eines Rundgangs noch zu beobachtende Gleichsetzen der Begriffe „Häftlinge“ und „Juden“ bei Schüler_innen, auch nach mehrmaligem Hinweis darauf, dass im Konzentrationslager Mauthausen die als jüdisch kategorisierten Häftlinge lange Zeit eine relativ kleine Gruppe darstellten. Die Narrative sollten daher aktiv in den Rundgang eingebunden und thematisiert werden, da sonst bei den Besucher_innen im Zweifelsfall viel ausgeklammert wird.

Ein zweites mögliches Problemfeld stellen die vermeintlichen Lernziele dar – nicht nur, aber auch in Bezug auf das Thema Täter_innenschaft. Sobald ein Lernziel, sei es von Seiten der vermittelnden Person, sei es von Seiten der Lehrperson, existiert, sollen die Schüler_innen sich in eine bestimmte Richtung entwickeln und zu einer bestimmten Erkenntnis gelangen, was sie (z.B. aufgrund von nicht wirklich offenen Fragen, der Körpersprache oder den Blicken) auch häufig wahrnehmen. Zum anderen existiert ein scheinbares Kriterium für gelungene Rundgänge: das

(9/2004). Online verfügbar unter http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/rundbrief/news/opa_war_kein_nazi_und_die_folgen/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

⁸⁰ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 237.

⁸¹ Vgl. Herbert/Orth/Dieckmann 1998, S. 19f., S. 22; vgl. ebenfalls Gudehus, Christian: *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen 2006, S. 222.

⁸² Vgl. ebd.

⁸³ Vgl. ebd., S. 206.

Erreichen des Lernziels. Schon die Frage, wie das zu evaluieren wäre, ist jedoch nicht eindeutig zu beantworten: Im Zweifelsfall führt das Hinarbeiten auf ein Lernziel auch nur zu Lippenbekenntnissen – dem Äußern von als erwartet angenommenen Antworten durch die Schüler_innen. Nichtsdestotrotz braucht die pädagogische Arbeit eine Zielsetzung, da sonst kein Konzept entwickelt werden kann, oder auch keine Auswahl von bestimmten Materialien möglich ist. Die abstrakten Ziele sollten aber nicht als konkrete Erwartungen in die Vermittlungsarbeit hineingetragen werden – dort sollte den Schüler_innen für ihre eigene Entwicklung, ihre eigene Form der Annäherung, Raum gelassen werden.

Ein weiterer möglicher Konflikt ist der zwischen der erhofften moralischen Verurteilung (oder zumindest Einordnung des Geschehenen und der Handlungen der Täter_innen) sowie dem Anspruch, die Vermittlungssituation ergebnisoffen zu gestalten. Eine mögliche Lösung kann darin bestehen, dass die Vermittler_innen ihre eigene Haltung als persönliche Meinung durchaus mit einer moralischen Bewertung in die Diskussion einbringen und argumentativ vertreten.⁸⁴

In der konkreten Arbeit mit Schüler_innen ist die Gefahr der unkritischen Übernahme des Selbstbildes der Täter_innen⁸⁵ ebenso gegeben wie die Möglichkeit der einfachen, stereotypen Erklärungsmuster für die Entscheidungen und Handlungen der Täter_innen. Während ersterer mit angewandter Quellenkritik begegnet werden kann, können die einfachen Erklärungsmuster durch komplexe Täter_innenbilder sogar noch weiteren Auftrieb erhalten, wenn diese überfordernd wirken.⁸⁶ Die Erklärungen können zudem in Verständnis und eine Entschuldigung der Täter_innen münden. So kann z.B. ein Anthropologisieren zu unvermittelter Identifikation führen, so dass Schüler_innen entweder „sich selbst übermäßig verurteilen oder aber in eine positive Identifikation mit den Tätern und Täterinnen verfallen, die Verstehen mit Entschuldigen gleichsetzt“⁸⁷. Daraus jedoch zu folgern, dass es besser wäre, aufgrund dieser Gefahren das Thema Täter_innenschaft auszuklammern stellt aus einer ganzheitlichen Perspektive keine Lösung dar: Die Nicht-Thematisierung der Täter_innen schützt keineswegs vor exkulpierten Täter_innenbildern und Erklärungsmustern⁸⁸ und trägt damit erst recht nicht zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema bei. Vielmehr sollten diese Gefahren bewusst wahrgenommen werden und als mögliche Szenarien in der Vermittlungsarbeit mitgedacht werden. In Anlehnung an Browning sollte es das Ziel sein, klarzumachen, dass bezüglich unrechten Verhaltens erklären nicht gleichbedeutend mit entschuldigen und verstehen nicht gleichbedeutend mit vergeben ist.⁸⁹ Kommt es während eines Rundgangs zu Äußerungen, die in diese

⁸⁴ Vgl. Interview mit Matthias Heyl zitiert nach Jelitzki/Wetzel 2010, S. 226f.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 238.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 230.

⁸⁷ Rommelspacher 2010, S. 11

⁸⁸ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 14

⁸⁹ Vgl. Browning 1993, S. 17.

Richtung gehen, sollten diese daher auch nicht als Zeichen des Versagens der Lehrpersonen oder der Vermittler_innen wahrgenommen werden (wenn überhaupt ein Rückschluss gezogen wird, dann eher der, dass diese Personen eine Atmosphäre geschaffen haben, in der die Schüler_innen den Mut haben, auch nicht dem offiziellen gesellschaftlichen Standard entsprechende Meinungen zu äußern), sondern vielmehr als Chance begriffen werden, diese Meinungen zu diskutieren und zu verhandeln. Dafür ist jedoch auch eine kritische Reflexion der eigenen (Familien-)Geschichte sowie der persönlichen Haltungen bei Lehrer_innen und Vermittler_innen nötig – die ebenfalls ein Teil der Gesellschaft sind und damit auch durch familiäre sowie öffentliche Diskurse geprägt und sozialisiert wurden – damit diese persönlichen Meinungen und Erfahrungen nicht unbewusst in die Diskussionen mit einfließen.

Die mögliche Faszination der Täter_innen auf die Schüler_innen ist ein berechtigter Vorbehalt. Die SS-Männer werden teilweise sogar als Identifikationsfiguren wahrgenommen: An einem Ort, an dem es in der Wahrnehmung der Schüler_innen nur die „schwachen“ und wehrlosen „Opfer“ sowie die „starken“ und mächtigen SS-Männer gab, üben letztere offenbar auf einige Schüler_innen eine größere Faszination aus.⁹⁰ Diese Faszination, so vorhanden, kann jedoch genutzt werden, um die Frage der Motive für die Entscheidungen und Handlungen zu diskutieren und ein Nachdenken über die Täter_innen anzuregen⁹¹ und sollte daher ebenfalls nicht dazu führen, das Thema Täter_innenschaft nicht zu behandeln.

Schwierig ist manchmal für alle Beteiligten, dass Fragen offen bleiben und nicht abschließend geklärt werden können. Gerade bei dem Thema der Täter_innenschaft und der Prämisse, dass vereinfachende Erklärungen einer tieferen Auseinandersetzung hinderlich sind, lässt sich dies jedoch nicht vermeiden. Das pädagogische Konzept der Gedenkstätte Mauthausen sieht die ergebnisoffene Herangehensweise nicht nur als notwendige Konsequenz nicht vermeidbarer Umstände, sondern als zentrales Element und notwendige Bedingung einer gelungenen Vermittlungsarbeit.

4. Die Vermittlungsarbeit an der Gedenkstätte Mauthausen – das pädagogische Konzept und seine Umsetzung

Die Vermittlungsarbeit an der KZ-Gedenkstätte Mauthausen beruht auf dem von Yariv Lapid, Christian Angerer und Maria Ecker entwickelten pädagogischen Konzept⁹², das drei zentrale Komponenten beinhaltet: den Ort, dessen Geschichte sowie die Besucher_innen selbst. Letztere

⁹⁰ Spontane Äußerung eines Jugendlichen während eines Rundgangs in der Nähe der Kommandantur/Garagenhof gegenüber der Autorin: „Ich wäre damals bei der SS gewesen und hätte dann hier oben gestanden und da so runter geschaut, mit einem Gewehr in der Hand.“ Vgl. dazu auch Jelitzki/Wetzel 2010, S. 232f.

⁹¹ Vgl. Kaiser 2012.

⁹² Lapid, Yariv/Christian Angerer/Maria Ecker: „Was hat es mit mir zu tun?“ *Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen*. 2011. Online verfügbar unter http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php?cbereich=11&cthema=50075&article=929&nl=47&nlp=6337 (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

sollen durch die interaktive Gestaltung des Rundgangs dazu befähigt werden, ihre eigenen Gedanken, Meinungen und Geschichtsbilder wie auch ihr Vorwissen, ihre Wahrnehmungsweisen und Widersprüche einzubringen.⁹³ Gerade bei der Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten, deren Ziel es häufig ist, den Teilnehmer_innen die Wichtigkeit der Übernahme von Verantwortung aufzuzeigen, ist es unerlässlich, die Teilnehmer_innen auch im Rundgang zu involvieren und zu ermächtigen, will man einen Konflikt zwischen Inhalt und Form vermeiden.⁹⁴ Diese Involvierung und Ermächtigung des Individuums und die damit einhergehende kritische Selbstreflexion sollen zu einer nachhaltigeren Auseinandersetzung mit dem Ort und der Geschichte führen.⁹⁵ Die Interaktion der Besucher_innen untereinander kann außerdem das Interesse vertiefen und zusätzliche Fragen wecken, wodurch ein Weiterdenken gefördert wird.⁹⁶

Der Rundgang beinhaltet drei Narrationsbereiche: das zivile Umfeld, die Täter_innen und die Opfer. Diesen Perspektiven sollen sich die Besucher_innen annähern und sie miteinander in Beziehung setzen, basierend „auf der Annahme, dass die historischen Ereignisse Resultate menschlichen Handelns sind, d.h. Ergebnisse sozialer Interaktion“⁹⁷. Den Besucher_innen wird durch die Verwendung von Materialien wie Fotos und Texten, auch autobiographischen und biographischen Zeugnissen, die experimentelle Einnahme der Perspektiven von Opfern, Tätern und Umfeld ermöglicht. Das daraus folgende Wechselspiel von Identifikation und Distanz macht die menschliche Dimension der Geschichte erfahrbar⁹⁸, was die Herstellung eines Bezugs zur Gegenwart und der eigenen Lebenswelt ermöglicht.

Die Besucher_innen kommen, wie oben bereits erwähnt, mit „Bildern im Kopf“ an die Gedenkstätte. Während des Rundgangs sollen sie dazu eingeladen werden, diese vorhandenen Bilder und Meinungen zu formulieren und Verantwortung dafür zu übernehmen⁹⁹, „ihre eigene Stimme zu finden“¹⁰⁰. Die Besucher_innen mit ihren Wahrnehmungen und die Interaktion, der Austausch mit ihnen, stehen also im Zentrum der Vermittlungsarbeit an der Gedenkstätte Mauthausen.¹⁰¹

Genauso bringen aber auch die Vermittler_innen ihre Geschichte, Meinungen und Interessen mit – das Einbringen der persönlichen Schwerpunkte wäre nicht nur schwer zu verhindern und würde dem Prinzip, das Individuum in das Zentrum der Vermittlungsarbeit zu stellen,

⁹³ Vgl. ebd., S. 6.

⁹⁴ Vgl. Lapid 2013.

⁹⁵ Vgl. Lapid/Angerer/Ecker 2011, S. 6. Das aktive Teilnehmen führt zu einem verstärkten und länger anhaltenden Lerneffekt als ein rein passives Zuhören; vgl. Lapid 2013, S. 8.

⁹⁶ Vgl. Pampel 2007, S. 299.

⁹⁷ *Einführung in die interaktive Methodologie*. Online verfügbar unter: http://www.edums.eu/images/documents/Einfuehrung_Interaktive_Methodologie.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

⁹⁸ Vgl. Lapid/Angerer/Ecker 2011, S. 8.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 6.

¹⁰⁰ *Einführung in die interaktive Methodologie*, S. 2.

¹⁰¹ Vgl. Lapid/Angerer/Ecker 2011, S. 9.

widersprechen, sondern die Vermittler_innen werden auch ausdrücklich dazu ermutigt.¹⁰² Die Gestaltungsfreiheit der Vermittler_innen führt dazu, dass sich die Rundgänge deutlich unterscheiden können hinsichtlich der verwendeten Materialien, Fragestellungen und auch Stationen auf dem Rundgang – der eindeutige Gewinn liegt jedoch nicht nur in der größeren Vielfalt, sondern auch in einer besonderen Authentizität der Vermittlungsarbeit.

4.1 Ausgangssituation in der Vermittlungsarbeit

Die praktische Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten bewegt sich im Spannungsfeld zahlreicher und konkret wirksamer Einflüsse, Erwartungen und Einschränkungen. Diese sollen im Folgenden zunächst allgemein beleuchtet werden, bevor darauf eingegangen wird, inwiefern sich bei dem spezifischen Thema der Täter_innenschaft eine Zuspitzung ergibt.

4.1.1. Allgemeine Parameter des Rundgangs

Die meisten Gruppen, und damit auch Schulklassen, buchen nach wie vor den zweistündigen Rundgang¹⁰³. Dies stellt die Vermittler_innen vor besondere Herausforderungen, da in dieser knappen Zeit nicht nur der Ort besichtigt und die Geschichte des Ortes besprochen werden, sondern trotz der zeitlichen Einschränkung auch hier die Interaktion im Vordergrund stehen soll.¹⁰⁴

Auf einem so großen Gelände wie es die Gedenkstätte Mauthausen ist, kann in zwei Stunden immer nur eine beschränkte Anzahl von Orten aufgesucht werden, vor allem, da es bestimmte Orte gibt, die die Gruppen auf jeden Fall sehen möchten.¹⁰⁵ Je nach Wetter müssen die Vermittler_innen auch versuchen, die Zeit, die sie mit der Gruppe im offenen Gelände verbringen, zu minimieren, um sie nicht allzu lange der Kälte, dem Regen oder der Hitze auszusetzen. Ebenfalls müssen die Gehzeiten berücksichtigt werden, auch wenn diese zum Teil für Murmelgruppen¹⁰⁶ etc. genutzt werden können. Dennoch brauchen gerade Schüler_innen auch Ruhephasen während eines Rundgangs, so dass von den zwei Stunden realistischerweise höchstens 1 h 30 min für aktive Vermittlungsarbeit zur Verfügung stehen. Durch die neue Ausstellung „Tatort Mauthausen – eine Spurensuche“, die dem sogenannten Pietätsbereich vorgelagert ist, müssen für

¹⁰² Vgl. ebd., S. 9.

¹⁰³ Ebd., S. 7. 2011 standen 2.497 zweistündigen Rundgängen (Schulklassen und sonstige Gruppen) 127 Rundgänge mit Vor- und Nachgespräch gegenüber, 2012 waren es 226 gegenüber 2.607 und 2013 bereits 332 Rundgänge mit Vor- und Nachgespräch gegenüber 2.595 zweistündigen Rundgängen. Obwohl also ein Anstieg festzustellen ist, bleibt das Gefälle groß (Mailauskunft der Verwaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen vom 04.02.2014).

¹⁰⁴ Vgl. Lapid/Angerer/Ecker 2011, S. 7.

¹⁰⁵ So wird bei vielen Gruppen von mindestens einigen, wenn nicht von den meisten Schüler_innen der Wunsch geäußert, die frühere Gaskammer sowie die Krematorien zu sehen.

¹⁰⁶ Bei Murmelgruppen, auch *buzz groups* genannt, besprechen die Schüler_innen in Zweier- oder Dreiergruppen eine konkrete Frage. Durch die Kleingruppe werden nicht nur die Interaktion und die eigenständige Reflexion gefördert, auch Schüler_innen, die sich nicht trauen, vor einer großen Gruppe zu sprechen, können sich hier einbringen. Die Ergebnisse der Murmelgruppe können an der darauffolgenden Station gesammelt werden. Vgl. Waldherr, Franz/Claudia Walter: *didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre*. Stuttgart 2009, S. 35f.

diesen Bereich insgesamt mindestens 20 bis 25 Minuten eingeplant werden, was für die restlichen Stationen nur ca. eine Stunde übrig lässt.

Neben der knappen Zeit gibt es noch weitere Herausforderungen: Die Vermittler_innen sehen die Gruppen meist erst direkt vor dem Beginn des Rundgangs das erste Mal und erhalten auch erst dann Informationen über den Wissensstand der Schüler_innen, sei es durch Aussagen der Lehrer_innen oder durch ein kurzes indirektes Abrufen durch offene Fragen bei der ersten Station. Es gibt keine Möglichkeit der Vor- oder Nachbereitung mit den Gruppen, so dass alle Texte, Bilder und Photographien, die während des Rundgangs verwendet werden, leicht verständlich sein müssen.

Eine unbekannte Gruppe heißt auch eine unbekannte Gruppendynamik: für die Vermittler_innen ist es während eines Rundgangs nicht leicht zu durchschauen, warum manche Interaktionen so ablaufen, wie sie ablaufen, da sie die Beziehungen der Schüler_innen untereinander sowie zwischen Lehrer_in und Gruppe nicht kennen.

Auch die Erwartungen der begleitenden Lehrer_innen spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle: Sie haben teilweise eine bestimmte Vorstellung davon, wie der Rundgang ablaufen soll, deren Umsetzung sie einfordern, auch wenn weder die Gruppe noch der/die Vermittler_in die gleichen Bedürfnisse hat. Es besteht also eine Kluft zwischen einem gedenkstättenpädagogischen Konsens und den gesellschaftlichen Erwartungen, in diesem Fall von den Lehrer_innen repräsentiert, die immer noch eine gewisse Betroffenheit als Ziel des Besuchs ansehen.¹⁰⁷

4.1.2 Verstärkte Wirkung der Parameter bei der Behandlung des Themas Täter_innenschaft

Bezüglich der Vermittlung des konkreten Themas Täter_innenschaft in einem Rundgang wirken sich selbstverständlich auch die allgemeinen Einschränkungen aus: Neben der begrenzten Zeit spielen auch hier die fehlenden Möglichkeiten zur Vor- und Nachbereitung eine große Rolle, indem sie zur Einschränkung bei Materialien führen. Nicht nur die leichte Verständlichkeit muss ein Ziel sein, auch sollten Texte, Bilder etc. vermieden werden, die leicht zur Bekräftigung von Mythen beitragen können – eine ausführliche Quellenkritik ist aus Zeitgründen nicht möglich, was die Verwendung von Quellen der Täter_innenseite erschwert und in vielen Fällen unmöglich macht. Leider kommt es immer noch (und nicht nur in vereinzelt Fällen) vor, dass Schulklassen ohne Vorwissen die Gedenkstätte Mauthausen besuchen, was die Vermittlungsarbeit deutlich erschwert. Damit ist weniger das genaue Faktenwissen gemeint als vielmehr die Fähigkeit, die Geschichte der Konzentrationslager in Beziehung zu setzen zur

¹⁰⁷ So ist es beinahe ein Klischee, dass ein großer Teil der Lehrer_innen ein für die Vermittlungssituation ungeeignetes Wetter, sei es Regen, Schnee und Kälte, oder starke Hitze im Sommer begrüßt, weil sich die Schüler_innen dann „viel besser vorstellen können“, was die Häftlinge erleiden mussten. Abgesehen von der beinahe anmaßenden Idee, heutige Besucher_innen könnten wirklich eine Vorstellung davon bekommen, wie es KZ-Häftlingen ging, sollte eigentlich klar sein, dass jede Art von Beeinträchtigung wie z.B. Frieren dem Lernprozess sicher nicht förderlich ist.

Politik und Ideologie des Nationalsozialismus: In einem zweistündigen Rundgang erst erklären zu müssen, wer Adolf Hitler war, was „SS“ bedeutet, was genau die nationalsozialistische Ideologie ausmachte, und wie sich das auf die SS ausgewirkt haben könnte, macht eine genauere Auseinandersetzung mit dem Thema Täter_innen über Fakten hinaus beinahe un-, oder zumindest sehr schwer möglich.

Ein weiterer äußerer Faktor ist die oben schon erwähnte begrenzte Anzahl von Stationen im Rundgang allgemein und damit verbunden auch der Stationen, an denen das Thema Täter_innenschaft thematisiert werden kann. Zwar ist das Gelände des früheren Konzentrationslagers Mauthausen wie eingangs erwähnt ein früherer Tatort, ergo auch ein Ort der Täter_innen, und somit gibt es eine Reihe von Orten, die direkte Anknüpfungspunkte bieten (früherer Fußballplatz, das sogenannte „Sanitätslager“, der Steinbruch, der Denkmalpark, die frühere Kommandantur, der „Bunker“, Block 20, die Hinrichtungsstätte etc.). Es stellt sich jedoch die Frage, wie viele Stationen des Rundgangs diesem Thema gewidmet sein können, dürfen und sollen. Die Beschäftigung mit den „Opfern“ sollte nicht zu kurz kommen: Zum einen ist das Gedenken an die Opfer eine zentrale Funktion jeder Gedenkstätte, zum anderen ist die Multiperspektivität eine wichtige Grundlage der pädagogischen Arbeit, die verhindern helfen kann, die Täter_innen als Opfer der Umstände zu sehen.

Neben den äußeren Rahmenbedingungen spielen jedoch auch ganz themenspezifische Faktoren eine Rolle. Es ist ein Irrglaube anzunehmen, dass selbst 14-jährige Schüler_innen, in deren Klasse die Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht nicht behandelt wurden, quasi als „unbeschriebenes Blatt“¹⁰⁸ an die Gedenkstätte Mauthausen kommen – sie haben vielmehr meist auch schon Filme gesehen, Bücher gelesen, sind im Internet auf etwas gestoßen¹⁰⁹; eventuell wurde auch in der Familie explizit darüber gesprochen. Auch die gesellschaftlichen Diskurse bekommen Jugendliche sehr wohl mit, wenn vielleicht auch indirekt über in den Familien oder der Schule geäußerten oder vermittelten Meinungen. Die Tatsache, dass Besucher_innen Menschen sind, „die aktiv mit ihnen begegnenden Wirklichkeiten umgehen und die mit vorgängigem Wissen und bereits geprägten Vorstellungsbildern in die Gedenkstätten kommen, so dass die vordringlichste Aufgabe nicht darin besteht, ihnen alles noch einmal zu erzählen“¹¹⁰, hat gerade bei dem Thema Täter_innenschaft eine große Bedeutung. Die gesellschaftlichen Diskurse spiegeln sich, wie oben erläutert, in den Narrativen, die von Besucher_innen, Erwachsenen wie Jugendlichen, im Rahmen eines Rundgangs geäußert werden.

¹⁰⁸ Aussage einer Lehrerin gegenüber der Autorin.

¹⁰⁹ Vgl. Pampel S. 78; Eckmann, Monique: Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften. Der Dialog zwischen „Vermittlungsposition“ und „Empfangsposition“. In: Thimm, Barbara/Gottfried Köbler/Susanne Ulrich (Hgg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/Main 2010, S. 64-70, hier S. 67f.

¹¹⁰ Giesecke/Welzer 2012, S. 74.

Diese müssen, soll der pädagogische Anspruch umgesetzt werden, auch ernst genommen, thematisiert und im besten Falle dekonstruiert werden.¹¹¹

Die Frage der Narrative soll anhand zweier in der Arbeit an der Gedenkstätte besonders häufig auftauchenden beispielhaft erläutert werden. Es geht um vereinfachende Erklärungsmuster, die Schüler_innen als Antwort auf die Frage „Wie war es möglich...?“ anführen. Eine mögliche Erklärung besteht in der Einordnung der SS-Männer als sadistische Monster, die Spaß an Grausamkeiten und Gewalt haben; es erfolgt also eine klare Verurteilung unter Verweis auf die pathologische Persönlichkeit der Täter. Dieses Narrativ ist allgemein bekannt und dient, wie oben beschrieben, der Auslagerung des „Bösen“, der Distanzierung von der eigenen Person: Die Menschen, die das gemacht haben, waren Monster, ergo sind wir als „normale“ Menschen nicht zu so etwas in der Lage. Auch wenn eine Distanzierung zu den Täter_innen in psychischer Hinsicht eine gesunde Reaktion ist, und das Ziel keinesfalls sein sollte, den Jugendlichen zu vermitteln, dass alle Menschen und damit auch sie genauso sind oder werden können wie die SS-Männer, ist dieses Narrativ im Hinblick auf die mögliche Selbstreflexion bzw. kritische Hinterfragung der heutigen Gesellschaft hinderlich.

Das zweite Narrativ ist das der Angst. Viele Jugendliche äußern, dass die SS-Männer so handeln mussten, da sie in der Angst gelebt hätten, bei Nichtbefolgung der Befehle bzw. bei nicht-gruppenkonformem Verhalten selbst erschossen zu werden; es handelt sich hierbei also um eine Entschuldigungs- oder zumindest Rechtfertigungstheorie. Im Bezug auf die Wehrmacht ist auch dieses Erklärungsmuster wohlbekannt und zur Genüge diskutiert worden. Woher kommt jedoch der Hang zu einem In-Schutz-Nehmen der SS-Männer? Eine mögliche Erklärung wäre schlicht fehlendes historisches Wissen, was Unterschiede zwischen SS und Wehrmacht angeht, also ein Ausweiten des Erklärungsmusters von der Wehrmacht auf die SS. Denkbar wäre auch eine Übernahme eines Narrativs bezüglich des größten Teils der damaligen Zivilgesellschaft, das in der heutigen Gesellschaft akzeptiert und verbreitet ist: Die Bevölkerung konnte nicht gegen den Nationalsozialismus eintreten, da sie Angst haben musste, sonst selbst in ein Konzentrationslager zu kommen. Ebenso könnte es eine Verbindung geben zu der Tendenz, den damaligen „Häftlingen“ beinahe eine Mitschuld zuzuweisen („Wieso sind sie nicht geflohen?“)¹¹², der auch durch so bedenkliche Filme wie *Der Junge im gestreiften Pyjama* weiteren Auftrieb erhält, und damit die Rollen von Täter_innen und „Opfern“ quasi zu vertauschen: Die „Opfer“ sind selbst schuld, weil sie nicht geflohen sind, und die Täter_innen konnten nicht anders handeln aus Angst vor dem allgegenwärtigen Terror. Im Hinblick auf die Geschichte scheint auch immer

¹¹¹ Dabei liegt der Fokus zwar auf den Schüler_innen, die Lehrer_innen sollten jedoch in den Überlegungen ebenfalls nicht vernachlässigt werden.

¹¹² Vgl. zu dem Phänomen „Blaming the victim“ Abram, Ido: Erziehung und humane Orientierung. In: Abram, Ido/Matthias Heyl: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Reinbek bei Hamburg 1996, S. 11-60, hier S. 39.

noch ein Fortbestehen des Diskurses aus der Nachkriegszeit denkbar, der aus der Selbstdarstellung der Täter_innen als angeblich hilflos den Zwängen ausgelieferte Befehlsempfänger hervorging.

Vor allem das zweite Narrativ der Angst erscheint im Hinblick auf die Folgen bemerkenswert, denkt man es zu Ende: Nicht nur die Wehrmacht, sondern selbst die SS-Männer, also diejenigen, die in den Konzentrationslagern direkt für die Ermordung verantwortlich waren, waren im Endeffekt dagegen. Unklar bleibt, wer dann letztendlich die Kontrolle besaß und den Zwang ausgeübt hat, aber klar ist, dass es im Prinzip keine Täter_innen gab, da alle dagegen waren und nur aus Angst gehandelt haben, was offensichtlich zu entschuldigen ist.

Beachtenswert ist, dass diese beiden doch sehr gegensätzlichen Narrative teilweise von denselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Rahmen des Rundgangs geäußert werden, abhängig von der Frage bzw. den historischen Rahmenbedingungen, Texten oder Photos, die gerade diskutiert werden. Und ebenso bemerkenswert ist es, dass dies exakt die beiden Narrative sind, die bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit aufgekommen sind und – offensichtlich von allen Richtungswechseln in der Forschung unberührt – immer noch weit verbreitet sind.¹¹³ Dies verdeutlicht die enorme Wirkung des gesellschaftlichen Diskurses auf die praktische Arbeit an Gedenkstätten ebenso wie die Relevanz, die Besucher_innen aktiv in den Rundgang miteinzubeziehen, um ebensolche Vorstellungen zu thematisieren und zu hinterfragen.¹¹⁴ Dafür ist „die Möglichkeit offenen Erfahrungsaustausches und uneingeschränkter Debatte“¹¹⁵ nötig, wofür das Vermittlungskonzept in Mauthausen günstige Voraussetzungen schafft.

4.2 Risiken in der konkreten Arbeit bei der Auseinandersetzung mit Täter_innen

Mallmann/Paul halten für die wissenschaftliche Behandlung des Themas fest, dass eine akteurszentrierte Gesellschaftsgeschichte bezüglich Täter_innen einerseits nach Erklärungen suchen muss, ohne Verständnis zu wecken, andererseits auch Dämonisierungen vermeiden und die Täter_innen als Menschen sichtbar machen soll. Dies hat auch für die Praxis Relevanz und ist dort, wenn nicht mehr, so doch zumindest gleich schwierig umzusetzen.¹¹⁶ Der Umgang mit den vorhandenen Narrativen zum Nationalsozialismus und Holocaust allgemein und zu den Täter_innen im Besonderen ist nicht unkompliziert: Bei dem Versuch, einen der Narrative

¹¹³ Interessanterweise beschreibt Paul Salmons ebendiese beiden Erklärungsmuster als typisch auch bei englischen Schulklassen, die Narrative beschränken sich also nicht auf Deutschland und Österreich. Vgl. Salmons 2010, S. 60.

¹¹⁴ Vgl. auch Knigge, der eine sachliche Konsolidierung der Gedenkstättenarbeit fordert, um die „massenkulturelle[n] Gebrauchswesen der NS-Vergangenheit zu differenzieren und, wo nötig, überprüfbar zu korrigieren“ und betont, dass die „Aufhebung von stereotypen Vorstellungen und Klischees bereits ebenso wichtig ist, wie die Vermittlung oder Vertiefung von Wissen“ (Knigge: Statt eines Nachworts, S. 431).

¹¹⁵ Knigge: Statt eines Nachworts, S. 433.

¹¹⁶ Vgl. Paul/Mallmann 2004, S. 22f.

aufzubrechen oder zu hinterfragen, ist es leicht, in die jeweils andere Richtung abzugleiten. Auch der Übergang von der persönlichen Ebene eines konkreten SS-Mannes zur allgemeinen Ebene der SS oder umgekehrt stellt sich oft schwierig dar.

Auch die Systematik und die Alltäglichkeit der Gewalttaten werden von den Schüler_innen oft nicht erkannt, bzw. sie scheinen in ihren Augen eher einen spontanen Charakter zu haben und das Narrativ der sadistischen Monster zu stützen. Gelingt es, das zu dekonstruieren, wird jedoch die Gewalt häufig immer noch nicht als systematisches Terrorinstrument erkannt, sondern durch die vermeintliche Tatsache, dass „es immer alle gemacht haben“, anerkannt, dass die einzelnen SS-Männer gar nicht mehr anders handeln konnten. Diese Denkmuster aufzubrechen und gleichzeitig die Willkür nicht zu verschweigen gestaltet sich schwierig.

Das oben schon erläuterte Problemfeld einer möglichen Faszination der Täter_innen äußert sich auch in konkreten Situationen während eines Rundgangs. In der Praxis sind es häufig männliche Jugendliche, die mit Unverständnis darauf reagieren, dass so viele Häftlinge sich nicht gemeinsam gegen die SS gewehrt haben, nicht geflohen sind. Inwieweit es sich dabei um eine Verunsicherung aufgrund der fehlenden „Männlichkeit“ der Häftlinge handelt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Es wäre jedoch möglich, dass der Widerspruch zwischen den in den Köpfen der Schüler_innen existierenden Bildern (sowohl im Sinne der physischen Erscheinung als auch bezüglich des Verhaltens) von Häftlingen und dem, was damals und auch heute noch als „männlich“ gilt, eine Verunsicherung und damit einen Widerstand gegen oder zumindest ein Unverständnis für das Bild des (männlichen) schwachen und hilflosen Häftlings hervorruft.

Das Ziel der Erweiterung des Täterbegriffs ist ebenfalls nicht so einfach umzusetzen. Für die Schüler_innen sind „Täter“ die SS-Männer, die direkt an der Ermordung von Menschen beteiligt waren. Nicht nur die Abstufungen der (Mit-)Täter_innenschaft bezüglich Profiteuren, Denunzianten, Bystander etc. sind ihnen nicht bewusst, teilweise gelten auch Verwaltungsangehörige der SS für sie nicht als Täter, teilweise wird ihnen sogar Unwissen über die tatsächlichen Vorgänge im Lager zugute gehalten. Ein paralleles Narrativ betrifft die Zivilbevölkerung der direkten Umgebung: entweder wussten sie von nichts, oder sie wussten es zwar, konnten aber nichts tun aus Angst, selbst ins KZ zu kommen. Interessant ist auch hier, dass die sich gegenseitig widersprechenden Narrative während desselben Rundgangs zur Sprache kommen können, ohne als Widerspruch empfunden zu werden. Zwar lässt sich auch dieser Widerspruch einfach aufzeigen und thematisieren, aber das heißt noch nicht, dass eine eventuell erfolgende Erkenntnis auch im restlichen Rundgang schon aktiv vorhanden ist. Wie oben schon erläutert, können Fakten, die dem Vorwissen zu sehr widersprechen, auch einfach überhört oder ausgeblendet werden.

Generell besteht also das Problem, dass die Rahmenbedingungen viele mögliche Modelle verhindern und auch den Einsatz vieler Materialien unmöglich machen. Wenn schlecht oder gar nicht vorbereitete Gruppen an die Gedenkstätte kommen, die nicht wissen, dass es die SS gab bzw. um was für eine Organisation es sich gehandelt hat, müssen zumindest die grundlegenden Fakten vermittelt werden, bevor über moralische Fragen diskutiert werden kann. Auch die schwierige Quellenlage bezüglich der SS¹¹⁷, vor allem, was die ‚einfachen‘ SS-Wachmannschaften angeht, bietet nur einen begrenzten Pool an Materialien, unter denen nicht immer ein für jede Gruppe geeignetes Bild, Photo oder Zitat dabei ist.¹¹⁸ Aber auch der schwierige Umgang mit den teils sehr widersprüchlichen Vorstellungen, die die Besucher_innen an die Gedenkstätte mitbringen, die mögliche Faszination hinsichtlich der Täter_innen sowie die Schwierigkeit, neues, während des Rundgangs erworbenes Wissen präsent zu halten, machen die Behandlung des Themas an einer KZ-Gedenkstätte zu einer Herausforderung. Im nächsten Abschnitt sollen Beispiele für konkrete Modelle der Umsetzung gegeben werden.

5. Praktische Ansätze und konkrete Modelle

Das Thema Täter_innenschaft ist einer von drei zentralen Teilen der Vermittlungsarbeit an der Gedenkstätte Mauthausen. Es gibt eine Reihe von Modellen, die bereits in der Arbeit mit Gruppen angewandt und positiv erfahren werden. Häufig wird dabei ein Photo mit einem Text kombiniert. Ein Photo kann SS-Offiziere aus dem Konzentrationslager Mauthausen im Bereich der SS-Baracken lachend und untergehakt zeigen, SS-Wachmannschaften beim Kartenspielen in einer Mannschaftsunterkunft, oder auch den Lagerkommandanten Franz Ziereis, der auf der Mauer oberhalb des Garagenhofs für den Photographen posiert. Als Text können Berichte einer/s Überlebenden herangezogen werden, Quellentexte wie Auszüge aus dem Tätigkeitsbericht des Verwaltungsführers¹¹⁹ oder, wenn Zeit und Wissensstand der Gruppe eine rasche Quellenkritik erlauben, auch Propagandatekte der SS, die es ermöglichen, das Thema der NS-Ideologie aufzugreifen. Ergänzend zum Photo des Lagerkommandanten können zum Beispiel zwei Zitate von Wilhelm Staršek verwendet werden, in denen er den Lagerkommandanten aus seiner Perspektive beschreibt.¹²⁰ Häufig werfen schon die Photos viele Fragen nach den

¹¹⁷ Vgl. Garbe 1998, S. 823. Er weist darauf hin, dass es „kaum Selbstzeugnisse von SS-Angehörigen jenseits der taktisch geprägten Aussagen in den Gerichtsverfahren“ gibt. (Ebd.)

¹¹⁸ Sollen die verwendeten Materialien das Kriterium der Multiperspektivität erfüllen, stehen von vorneherein schon wenige zur Verfügung, was offensichtlich nicht nur an der Gedenkstätte Mauthausen der Fall ist, vgl. Jelitzki/Wetzell 2010, S. 183.

¹¹⁹ Vgl. Perz, Bertrand: *Verwaltete Gewalt. Der Tätigkeitsbericht des Verwaltungsführers im Konzentrationslager Mauthausen 1941 bis 1944*. Wien 2013.

¹²⁰ Zwei mögliche Zitate wären: „Was war das eigentlich für ein Mensch, der Kommandant Ziereis? Er war launenhaft, streng; einerseits streichelte er seine Frau, wenn sie zu ihm hier auf Besuch kam und war sehr nett zu ihr, andererseits gab er Befehle zur Ermordung, Erschießung der hier lebenden Gefangenen.“ (23:14-23:29) „Mit dem Zurückdrängen der Hitlertruppen, besonders an der Front gegen die Sowjetunion, erhöhte sich auch die Nervosität der Kommandantur und des Kommandanten Ziereis selbst. Ich erinnere mich an einen Vorfall, als

Personen, deren Hintergrund und Motivation auf. Durch die Kombination mit einem Text können weitere Elemente in die Arbeit hineingetragen werden wie z.B. die NS-Ideologie bei einem Propagandatext oder die Multiperspektivität durch Einbringen der Häftlingsperspektive.¹²¹ Ein wichtiges Element ist das Sichtbarmachen von Personen, sei es durch die Photos mit Namensnennung, oder durch das Einbinden von biografischen Elementen, die zeigen, „dass die jeweilige Person ein Leben vor und nach der Tat geführt hat“¹²². Dadurch rückt der jeweilige Mensch mit seinen Entscheidungen und Handlungen, die ihn zu der Tätigkeit im Konzentrationslager und damit seinen Taten geführt haben, automatisch in das Blickfeld der Schüler_innen.

Wird die aus der Gruppe gestellte Frage nach den Handlungsmotiven der SS-Männer zurückgespielt, klingen in den Antworten häufig die oben schon ausführlich erläuterten Narrative an. Gerade das Narrativ der Angst kann relativ einfach durch eine gezielte Rückfrage aufgegriffen werden. Äußern Schüler_innen diese These als möglichen Grund in einer Diskussion, kann schlicht und einfach nachgefragt werden, vor wem denn die SS-Männer Angst hatten.¹²³ Aus der Erfahrung in der Vermittlungsarbeit folgt meist eine von zwei Antworten: Wird die Angst mit anderen SS-Männern begründet, was meist mit dem Zusatz „vor den ganzen anderen“ versehen wird, ist damit im Grunde schon klar, dass, wenn überhaupt, nur einzelne SS-Männer aus Angst den Dienst nicht verweigert haben können. Die Mehrheit wird auch bei diesen Schüler_innen von diesem Narrativ ausgenommen, nur sind sie sich dessen, so paradox das erscheinen mag, nicht bewusst. Wird die Angst mit den üblichen, wenigen Führungspersonlichkeiten (Hitler, Himmler, etc.) begründet, kann gefragt werden, wie in der Praxis eine Handvoll Männer Hunderttausende von Menschen die ganze Zeit überwachen und kontrollieren konnten. Wichtig ist hier, klar zu sagen, dass die Schüler_innen, die eine dieser Thesen äußern, meist nicht versuchen, zu provozieren und nicht einmal einfach etwas wiedergeben, was ihnen so beigebracht wurde. Sie scheinen vielmehr ehrlich zu versuchen, Gründe für das Verhalten der SS-Männer zu finden. Werden diese Antworten also in einem solchen Reflexionsprozess geäußert, ist es häufig gar nicht nötig, den Schüler_innen Fakten zur Zusammensetzung der SS etc. zu liefern. Vielmehr

Ziereis, aus Anlass seiner Ernennung zum Standartenführer, fotografiert wurde, wo dann einige seiner eifrigen Untergebenen diese Photos in den Kanzleiräumen aufhängten. Als er das sah, gab er sofort Befehl, die Bilder zu entfernen und sagte dazu, dass er noch früh genug am Galgen hängen werde.“ (24:12-24:41) Beide Zitate entnommen aus dem Film *Rückkehr unerwünscht. Konzentrationslager Mauthausen*. Online verfügbar unter <http://www.mauthausen-memorial.at/db/admin/de/showvideodetail256.php?cvideo=16> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

¹²¹ Auch die Betrachtung z.B. der inszenierten Männlichkeit der SS unter dem Genderaspekt wäre meiner Meinung nach zwar ein interessantes Thema für Rundgänge (gerade da sich bezüglich der Geschlechterstereotype bis heute noch nicht allzu viel geändert hat), würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Wie dieses Thema in einem Rundgang innerhalb der beschriebenen Parameter umgesetzt werden könnte, ohne Gruppen von 14- bis 15-Jährigen, die nicht mit einem bestimmten Interesse an diesem Thema kommen, in der daraus sich ergebenden Komplexität zu überfordern, bedarf ausführlicherer Überlegungen.

¹²² Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 258.

¹²³ Voraussetzung ist hierbei allerdings generell einmal mehr, dass die Schüler_innen zumindest ansatzweise wissen, was die SS war.

sind simple Nach- bzw. Rückfragen wie die oben angeführte sehr hilfreich und führen meist zu der Erkenntnis, dass diese Antworten zu kurz greifen.

Um das Bild der in der Abgeschlossenheit eines Konzentrationslagers mordenden SS etwas zu relativieren, ist es jedoch wichtig, nicht nur auf die sowieso schon als Täter wahrgenommenen SS-Männer einzugehen. Auch die Tatsache, dass es teilweise aufgrund einer Distanzierung von den Täter_innen und der damit einhergehenden Absicherung des eigenen moralischen Standpunkts einfacher ist, sich mit diesen auseinanderzusetzen als mit den Bystandern,¹²⁴ ist vielversprechend im Bezug auf eine Ausweitung des Themas Täter_innenschaft auf die Bevölkerung. Im Folgenden wird daher ein Modell¹²⁵ für eine Station auf dem Rundgang vorgestellt, das Teile der oben diskutierten Ziele und Methoden anwendbar machen soll: das Aufzeigen von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen anhand der Kontrastierung von negativen mit positiven Beispielen, die Vermeidung einer Betrachtungsweise, die die Täter_innen isoliert von der Gesellschaft behandelt sowie die Erweiterung des Täterbegriffs.

Es gibt ein Ereignis in der Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen, bei dem die unterschiedlichen Perspektiven und Gruppen von Beteiligten wie sonst nur selten direkt miteinander in Bezug getreten sind – die sogenannte „Mühlviertler Hasenjagd“¹²⁶. Anhand dieses Ereignisses kann das ganze Panorama von Täter_innen, „Opfern“ und Zuschauer_innen mit verschiedenen Handlungsweisen eröffnet werden und eine Multiperspektivität erreicht werden wie zu kaum einem anderen Ereignis aus der Geschichte des Konzentrationslagers. Aufgrund der oben erläuterten Einschränkungen in der praktischen Vermittlungsarbeit können zwar an einer Station nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden; die Umsetzung einiger Ziele kann jedoch versucht werden.

Die Station (siehe Anhang) zur sogenannten „Mühlviertler Hasenjagd“ beruht dabei auf der Gegenüberstellung von zwei entgegengesetzten Handlungsweisen. Nach einer kurzen Einführung in die Vorgeschichte der Flucht und die Geschehnisse bei der Flucht selbst, werden den Schüler_innen laminierte Zitate von Bewohner_innen des Mühlviertels ausgeteilt, die sie in Kleingruppen von 2-3 Schüler_innen durchlesen. Diese Zitate bestehen, bis auf das Beispiel der Hitlerjugend, aus einer Schilderung bestimmter Ereignisse während der sogenannten „Hasenjagd“ aus Sicht der damals Involvierten, was die persönliche Perspektive hervortreten lässt und die Akteure als Menschen sichtbar macht. In allen Zitaten gibt es nicht nur einen, sondern immer zwei

¹²⁴ Vgl. Jelitzki/Wetzel 2010, S. 228.

¹²⁵ Ein Teil dieser Station wurden im Rahmen des EU-Projekts *Developing Education at Memorial Sites* (www.edums.eu) entwickelt; für die wichtigen Anregungen bedanke ich mich bei allen Beteiligten.

¹²⁶ Vgl. zur Geschichte der „Mühlviertler Hasenjagd“ das Werk von Matthias Kaltenbrunner: *Flucht aus dem Todesblock. Der Massenanbruch sowjetischer Offiziere aus dem Block 20 des KZ Mauthausen und die „Mühlviertler Hasenjagd“*. Hintergründe, Folgen, Aufarbeitung. Innsbruck 2012; zur Problematik des Begriffs „Mühlviertler Hasenjagd“ vgl. dort S. 11.

Momente der Entscheidung. So entscheiden sich die Personen aus Zitat 1 für eine zweite Meldung der Anwesenheit von geflohenen Häftlingen auf ihrem Hof an die SS:

Und die Ausländer haben gesagt: ‚Braucht’s euch nicht fürchten!‘ Ich weiß es nicht. [Pause] Wir haben es doch gemeldet, dass [K-Häftlinge] da sind, sind die SS gekommen, haben durchsucht, nichts gefunden, sind sie wieder gegangen. Wir haben sie [die K-Häftlinge] ja gesehen, die sind durch den Heustock so durch gekrochen und beim Fenster haben sie herausgeschaut [...] Na, oft [i.S.v. danach] weil wir noch einmal gemeldet haben, dass doch wer da ist, jetzt haben sie in der Schmiede so Spieße, so lange, machen lassen, und mit den Spießern haben sie das Heu durchgestochen, und so haben sie sie herausgetrieben.¹²⁷

Die Personen aus Zitat 2 dagegen entscheiden sich zweimal für den Versuch einer Hilfe für einen Geflüchteten, die durch das Nachgehen in den Wald sogar noch mehr Engagement erfordert. Der Volkssturmangehörige aus Zitat 3 weigert sich ein zweites Mal, zu schießen, und die Hitlerjungen aus Zitat 4 holen nach einer ersten Ablehnung bei einer zweiten Person die Erlaubnis zur Erschießung der wieder gefangen genommenen Häftlinge ein. Durch diese jeweilige Wiederholung wird auch deutlich, dass die jeweilige Person eine bewusste Entscheidung getroffen hat, dass eine konkrete Absicht dahinter stand. Die Gründe werden darüber zwar noch lange nicht sichtbar, aber das kann und soll an dieser Station auch nicht das primäre Ziel sein. Durch die Gegenüberstellung der beiden gewählten Handlungsweisen wird vielmehr deutlich, dass es Entscheidungs- und Handlungsspielräume gab; dass es, wie es eine Schülerin bei der Umsetzung dieser Station bezeichnete, „von den Menschen abhängt, was sie machen“. Dadurch wird auch die häufig verbreitete Rollenzuschreibung untergraben, die die Rollen der Zuschauer_innen, Täter_innen und Opfer als von vorneherein festgelegt ansieht und aufgezeigt, dass sich die Rollen innerhalb kurzer Zeit ändern konnten: Zuschauer_innen wurden zu Helfer_innen oder Täter_innen aufgrund individueller Entscheidungen.¹²⁸

Auch eines der von Volkhard Knigge angeführten Arbeitsziele ist bei dieser Station sehr einfach zu realisieren: die Thematisierung der „gesellschaftliche[n] Verursachung von Angst, deren Folgen und Überwindung“. ¹²⁹ In Zitat Nr. 2 wird sehr wohl die Vorsicht thematisiert, die aus der Angst heraus entsteht, für das Helfen bestraft zu werden. Dennoch gibt es auch hier nicht nur einmal, sondern zweimal die Entscheidung zur Hilfe. Darüber kann die häufig vorhandene Vorstellung hinterfragt werden, die Bevölkerung damals hätte keinerlei Wahl gehabt. Entsprechend kann gezeigt werden, dass es immer noch Handlungsspielräume gab: nicht viele, aber manche Menschen haben es geschafft, die Angst zu überwinden und Hilfe zu leisten.

Durch die verwendeten Zitate wird ebenfalls deutlich, dass es nicht nur die SS war, die für die Ermordung der geflohenen Häftlinge verantwortlich war. Inwieweit eine „Schuld“ der beteiligten Personen besteht (d.h. der Hitlerjungen und der meldenden Person) soll hierbei nicht die zentrale

¹²⁷ Zitiert nach Kaltenbrunner 2012, S. 150; die übrigen Zitate siehe Anhang.

¹²⁸ Vgl. Giesecke/Welzer 2012, S. 8.

¹²⁹ Knigge 2010, S. 15.

Frage sein, auch wenn die Möglichkeit besteht, dass die Schüler_innen versuchen, das Verhalten dahingehend einzuordnen und zu bewerten. Dennoch wird hier zum einen deutlich, dass es auch unter der Bevölkerung Täter_innen gab, und zum anderen, dass die Bevölkerung einen erheblichen Anteil an dem damaligen Geschehen hatte. Die SS hat nicht in einem luftleeren Raum agiert bzw. die Konzentrationslager existierten nicht abgekapselt von der sie umgebenden Gesellschaft – und das nicht nur in Bezug auf Lebensmittel, Dienstleistungen und Ausnutzung der Arbeitskraft der Häftlinge, sondern auch ganz direkt bezüglich der Ermordung von Menschen. Auch der oben erwähnte „Vorwurf“ an die Häftlinge, dass sie sich nicht gewehrt haben bzw. dass sie hätten fliehen müssen, kann hier hinterfragt werden, indem klar aufgezeigt wird, dass das Überwinden der Grenzen des Konzentrationslagers nicht gleichzusetzen ist mit Freiheit – die umgebende Gesellschaft machte ein Überleben für geflohene Häftlinge schwer bis unmöglich.

Schließlich wird durch das Gegenüberstellen von positiven und negativen Beispielen das Risiko verringert, dass durch ausschließliche Negativbeispiele eine Abwehrreaktion bei den Schüler_innen einsetzt. Durch die beiden positiven Beispiele gibt es sozusagen einen Lichtblick, an dem sich die Schüler_innen, sollten sie das Bedürfnis dazu verspüren, orientieren können.

Auch wenn die bisherigen Erfahrungen in der konkreten Vermittlungsarbeit durchwegs positiv waren, besteht doch auch ein Risiko bei dieser Station. Eine weniger erwünschte Reaktion wäre, dass die Hitlerjugend und der Volkssturm einfach als zwei mögliche Tätergruppen den in den Narrativen bereits existierenden Tätern wie SS, Gestapo etc. hinzugefügt werden. Auch der Vergleich von Volkssturm und Hitlerjugend könnte zu einer Entschuldigung der letzteren führen, da diese in der Zeit des Nationalsozialismus erzogen wurden. Gleichzeitig gilt auch hier, dass diese Entschuldigungsmuster nicht deshalb nicht existieren, weil sie nicht zur Sprache kommen – anders ausgedrückt ist es eine Chance, sie, sollten sie zur Sprache kommen, an dieser Stelle innerhalb des Rundgangs zu diskutieren.

Ein weiterer möglicher Kritikpunkt wäre, dass sich die verwendeten Zitate aufgrund des Zeitmangels außerdem auf den konkreten Moment des Handelns konzentrieren. Die Handelnden selbst werden deshalb noch lange nicht mit ihrer Geschichte, ihren Einstellungen und ihren Motiven, die sie zu der jeweiligen Entscheidung bewegt haben, sichtbar. Die Frage nach den Motiven kann somit nicht geklärt werden. Dennoch gibt es Anhaltspunkte dafür, dass die möglichen Chancen, gerade im Hinblick auf die Einschränkungen in der Vermittlungsarbeit, die Risiken übertreffen. Selbst wenn die Frage nach den Motiven nicht ausführlich diskutiert werden kann, kann schon alleine das Aufkommen der Frage, ein Bemühen der Schüler_innen, sich damit auseinanderzusetzen, als Erfolg bewertet werden.

Auch die Position der Station im Rundgang bietet mehrere Vorteile. Sie kann nach dem Besuch des sogenannten Pietätsbereichs durchgeführt werden, wodurch den Schüler_innen auch eine Möglichkeit geboten wird, sich einem etwas anderen Thema zuzuwenden. Die Wiederaufnahme des Themas Zivilbevölkerung gegen Ende des Rundgangs kann helfen, das im früheren SS-Bereich und im Innenbereich Gehörte noch einmal unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten und eventuell auch neu einzuordnen. Gerade bei Gruppen, bei denen während des Rundgangs ein Unverständnis für die Tatsache geäußert wurde, dass die Häftlinge nicht versucht haben zu fliehen, sich nicht zusammen gegen die SS zur Wehr gesetzt haben, kann die Geschichte der „Mühlviertler Hasenjagd“ die Erkenntnis fördern, dass die Bevölkerung zur damaligen Zeit zur Zwangslage der Häftlinge beigetragen hat und die Überwindung des Lagerzauns eben noch nicht gleichbedeutend war mit Freiheit und Rettung. Nicht zuletzt bietet die Station durch die Biographien der Überlebenden die Möglichkeit, die Erzählung bis in die Nachkriegszeit hinüber zu leiten.

Auch bei dieser Station werden einmal mehr die zeitlichen Einschränkungen spürbar, da realistischerweise nur zwei Zitate mit der Gruppe behandelt werden können, vor allem, wenn es sich um 14-15-jährige Schüler_innen handelt. Je nachdem, für welche Themen sich die Gruppe während des Rundgangs besonders interessiert hat, kann über das Verwenden der Zitate – entweder zur Zivilbevölkerung oder zu den Angehörigen einer NS-Organisation – aber auch der Schwerpunkt der Gruppe aufgegriffen werden.

6. Schlussbetrachtung

Der Themenkomplex der Täter_innenschaft muss auch ein Teil der Vermittlungsarbeit an KZ-Gedenkstätten sein, an denen das Thema bisher eher wenig behandelt wurde. Offenheit in der Gestaltung ist dabei ein wichtiges Element, um in der Gruppe vorhandene Narrative und Meinungen thematisieren zu können und dem pädagogischen Anspruch eines ergebnisoffenen Prozesses gerecht werden zu können. Natürlich besteht die Möglichkeit, dass unangenehme Situationen entstehen oder Fehler passieren. Aber: daraus können wir lernen. Es ist nötig, dass sich die Gedenkstättenpädagogik weiter entwickelt, wie sie es auch in den letzten Jahrzehnten getan hat. Die Miteinbeziehung des Themas Täter_innenschaft könnte ein Schritt dazu sein. Das Aufwerfen von grundlegenden Fragen zu Menschheit und Gesellschaft, die offen bleiben, mag verstörend sein, aber die Komplexität des Themas verbietet geradezu die Verabreichung von

säuberlich verpackten moralischen Lehren.¹³⁰ „Der Verlust der Eindeutigkeit ist der Preis für eine Offenheit, die produktives Potential hat.“¹³¹

Wie generell in der Vermittlungsarbeit ist auch bei dem Thema Täter_innenschaft eine differenzierte Darstellung elementar, jedoch gleichzeitig aufgrund der äußeren Parameter schwer zu erreichen; die Kluft zwischen den theoretischen Zielen sowie den generellen methodischen Möglichkeiten und dem in der Vermittlungspraxis Realisierbaren ist klar und deutlich. Lösungen zum Überwinden dieser Kluft zu finden, ist deutlich schwerer. Eine auf den ersten Blick sehr einfache Lösung des Problems der Einschränkungen durch die begrenzte Zeit bestünde in der Forderung, die Schulklassen sollten mehr Zeit an die Gedenkstätte bringen. Hierbei wären einerseits die Schulen gefordert, mehr Zeit einzuräumen, andererseits die Gedenkstätte bzw. das Bundesministerium für Inneres, die finanzielle Ausstattung der Gedenkstätte anzupassen und das pädagogische Angebot zu erweitern. Die Frage ist jedoch, wie praktikabel diese Lösung für die Gruppen wäre, vor allem für jene mit einem langen Anreiseweg. Auch die Vereinbarkeit mit einer wünschenswerten Freiwilligkeit eines Gedenkstättenbesuchs wäre fraglich.

Eine Forderung jedoch, die bleibt, ist die nach einer angemessenen Vor- und Nachbereitung des Besuchs. Eine Vorbereitung nicht nur bezüglich des historischen Wissens, sondern unter Einbezug der emotionalen Dimension und der persönlichen, individuellen Annäherung an das Thema Nationalsozialismus und Holocaust hat einen hohen Nutzen für die Vermittlungspraxis: Die Schüler_innen kommen bereits mit ganz anderen Fragen an die Gedenkstätte, denen im Rahmen des Rundgangs nachgegangen werden kann.¹³² Mit einer Schulklasse nach Mauthausen zu fahren, obwohl die Themen Nationalsozialismus und Holocaust noch nicht im Unterricht erarbeitet wurden, ist aus meiner Sicht nicht nur nicht ratsam, sondern unbedingt zu vermeiden.

Wünschenswert, wenn auch nicht einfach umsetzbar, wäre im Zusammenhang der Vor- und Nachbereitung auch ein höherer Informationsaustausch zwischen Lehrer_innen und Vermittler_innen: Genauere Angaben über die im Vorfeld behandelten Themen, Bücher oder Filme, und die Interessensschwerpunkte der Schüler_innen ermöglichen im Idealfall eine auf die Gruppe abgestimmte Gestaltung des Rundgangs, was Stationen und Materialien angeht.¹³³

¹³⁰ Vgl. Salmons 2010, S. 63.

¹³¹ Angerer, Christian: Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart. In: Bastel, Heribert/Brigitte Halbmayr (Hgg.): *Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen*. Wien 2014, S. 47-61, hier S. 54.

¹³² Aus meinen Erfahrungen in der Vermittlungsarbeit habe ich den Eindruck gewonnen, dass die Lehrer_innen, die das Thema im Vorfeld nicht behandelt haben, dies keineswegs aus Desinteresse vermieden haben, sondern eher aufgrund einer gewissen Hilflosigkeit – der Ansatz von *erinnern.at*, hierbei Hilfestellung zu leisten und z.B. Materialien für den Unterricht zur Verfügung zu stellen, ist meiner Meinung nach sehr wertvoll (www.erinnern.at). Auch auf der Homepage der Gedenkstätte Mauthausen finden sich Materialien und Hilfestellungen zur Vor- und Nachbereitung: http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php?cbereich=11&cthema=50075&carticle=929&nl=47&nlp=6337.

¹³³ Eine weitere Möglichkeit, auch wenn sie aufgrund der Geographie nur begrenzt umsetzbar sein dürfte, wäre die Einbeziehung der Vermittler_innen in die Vorbereitung an den Schulen.

Eine große Chance bietet sich auch im Bereich einer besseren Vernetzung zwischen Wissenschaft und pädagogischer Arbeit. Wie man an der Entwicklung der Täter_innenforschung allgemein sieht, kann innerhalb weniger Jahre viel neues Wissen entstehen und ein Richtungswechsel erfolgen. Durch eine bessere Zusammenarbeit können für die Gedenkstättenarbeit nicht nur Impulse bezüglich der inhaltlichen Ziele erfolgen, sondern auch Materialien für die konkrete Vermittlungsarbeit erschlossen werden.

Imre Kertész schreibt in seinem *Galeerentagebuch*: „Es gibt Fragen, auf die Antwort zu geben unmöglich ist, doch ebenso unmöglich ist es, sie nicht zu stellen.“¹³⁴ Die Frage, wie es möglich war, dass Menschen inmitten einer Zivilgesellschaft von anderen Menschen ermordet werden, ist eine schwierige, auf die es viele mögliche Antworten gibt, die doch so gut wie nie ausreichend erscheinen. Auf diese Frage in einem Rundgang mit einer bezüglich der Narrative eventuell sehr heterogenen Gruppe eine (zufriedenstellende) Antwort zu finden ist wohl kaum möglich. Es ist vielmehr schon dann viel erreicht, wenn Schüler_innen aus einem zweistündigen Rundgang mit einem ehrlichen Interesse an dieser Frage nach Hause gehen.

¹³⁴ Kertész, Imre: *Galeerentagebuch*. Berlin 1993, S. 58.

7. Bibliographie

- Abram, Ido: Erziehung und humane Orientierung. In: Abram, Ido/Matthias Heyl: *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. Reinbek bei Hamburg 1996, S. 11-60.
- Adorno, Theodor W.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt/Main ⁵1977.
- Angerer, Christian: Die Gedenkstätte Mauthausen. Geschichte und Gegenwart. In: Bastel, Heribert/Brigitte Halbmayr (Hgg.): *Mauthausen im Unterricht. Ein Gedenkstättenbesuch und seine vielfältigen Herausforderungen*. Wien 2014, S. 47-61.
- Behrens, Heidi/Sabine Moller: ‚Opa war kein Nazi‘ und die Folgen. In: *Gedenkstättenrundbrief* 121 (9/2004). Online verfügbar unter http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/opa_war_kein_nazi_und_die_folgen/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).
- Browning, Christopher R.: *Der Weg zur ‚Endlösung‘. Entscheidungen und Täter*. Bonn 1998.
- Browning, Christopher R.: *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die ‚Endlösung‘ in Polen*. Reinbek bei Hamburg 1993.
- Eckmann, Monique: Identitäten, Zugehörigkeiten, Erinnerungsgemeinschaften. Der Dialog zwischen „Vermittlungsposition“ und „Empfangsposition“. In: Thimm, Barbara/Gottfried Köbler/Susanne Ulrich (Hgg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/Main 2010, S. 64-70.
- Erpel, Simone: Einführung. In: Erpel, Simone (Hg.): *Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück*. Berlin ²2011, S. 15-36.
- Garbe, Detlef: Die Täter. Kommentierende Bemerkungen. In: Herbert, Ulrich/Karin Orth/Christoph Dieckmann (Hgg.): *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur*, Bd. 2. Göttingen 1998, S. 822-838.
- Giesecke, Dana/Harald Welzer: *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg 2012.
- Goldhagen, Daniel Jonah: *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*. Berlin 1996.
- Gudehus, Christian: *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen 2006.
- Herbert, Ulrich/Karin Orth/Christoph Dieckmann: Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Geschichte, Erinnerung, Forschung. In: Herbert, Ulrich/Karin Orth/Christoph Dieckmann (Hgg.): *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager – Entwicklung und Struktur*. Bd. 1. Göttingen 1998, S. 17-40.
- Heyl, Matthias: *Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandelt ...* 2001. Online verfügbar unter <http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20%282001%29.pdf> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).
- Hilberg, Raul: *Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945*. Frankfurt/Main ²1992.
- Jäger, Herbert: *Verbrechen unter totalitärer Herrschaft. Studien zur nationalsozialistischen Gewaltkriminalität*. Frankfurt/Main 1982.
- Jelitzki, Jana/Mirko Wetzel: *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten*. Berlin 2010.
- Kaiser, Wolf: Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: *Gedenkstättenrundbrief* 100 (4/2001). Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/bildungsarbeit_in_gedenkstaetten_fuer_die_opfer_des_nationalsozialismus/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).
- Kaiser, Wolf: Historisch-politische Bildungsarbeit an Täterorten und in Gedenkstätten. Unterschiede und Gemeinsamkeiten. In: *Gedenkstättenrundbrief* 165 (4/2012). Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/historisch_politische_bildungsarbeit_an_taeeterorten_und_in_gedenkstaetten1/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

- Kaiser, Wolf: *Nationalsozialistische Täter. Ein Kommentar aus pädagogischer Sicht*. Online verfügbar unter: http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/publikationen/publikation/news/nationalsozialistische_tae_r/ (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).
- Kaltenbrunner, Matthias: *Flucht aus dem Todesblock. Der Massenausbruch sowjetischer Offiziere aus dem Block 20 des KZ Mauthausen und die „Mühlviertler Hasenjagd“*. Hintergründe, Folgen, Aufarbeitung. Innsbruck 2012.
- Kertész, Imre: *Galerentagebuch*. Berlin 1993.
- Knigge, Volkhard: Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: *Gedenkstättenrundbrief* 172 (12/2013). Online verfügbar unter [http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/suche/rundbrief/news/erinnerung_oder_geschichtsbewusstsein/2013/12/?tx_ttnews\[swords\]=72&tx_ttnews\[backPid\]=60](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/suche/rundbrief/news/erinnerung_oder_geschichtsbewusstsein/2013/12/?tx_ttnews[swords]=72&tx_ttnews[backPid]=60) (zuletzt aufgerufen am 31.01.2013).
- Knigge, Volkhard: Gedenkstätten und Museen. In: Knigge, Volkhard/Norbert Frei (Hgg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München 2002, S. 378-389.
- Knigge, Volkhard: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, Volkhard/Norbert Frei (Hgg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München 2002, S. 423-440.
- Knigge, Volkhard: Zur Zukunft der Erinnerung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26/2010, S. 10-16.
- Kogon, Eugen: *Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager*. München 1974.
- Kößler, Gottfried: Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes in pädagogischen Prozessen. In: Kiesel, Doron et al. (Hgg.): *Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit*. Frankfurt/Main 1997, S. 109-130.
- Lapid, Yariv: *Combining Education at Memorial Sites and Civic Education. Experiences from the Mauthausen Memorial*. Vortrag im Rahmen einer Konferenz am Strassler Center for Holocaust and Genocide Studies at Clark University, April 2013. Online verfügbar unter http://www.edums.eu/images/documents/strassler_presentation.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).
- Lapid, Yariv/Christian Angerer/Maria Ecker: „Was hat es mit mir zu tun?“ Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen. 2011. Online verfügbar unter http://www.mauthausen-memorial.at/index_open.php?cbereich=11&cthema=50075&carticle=929&nl=47&nlp=6337 (zuletzt aufgerufen am 01.2014).
- Pampel, Bert: *„Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“*. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt/Main 2007.
- Paul, Gerhard: Von Psychopathen, Technokraten des Terrors und ‚ganz gewöhnlichen‘ Deutschen. Die Täter der Shoah im Spiegel der Forschung. In: Paul, Gerhard (Hg.): *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?* Göttingen 2002, S. 13-90.
- Paul, Gerhard/Klaus-Michael Mallmann: Sozialisation, Milieu und Gewalt. Fortschritte und Probleme der neueren Täterforschung. In: Mallmann, Klaus-Michael/Gerhard Paul: *Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien*. Darmstadt 2004, S. 1-32.
- Reemtsma, Jan-Philipp: Wozu Gedenkstätten? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26/2010, S. 3-9.
- Reichel, Peter: *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute*. München 2001.
- Rommelspacher, Birgit: Vorwort. In: Jelitzki, Jana/Mirko Wetzl: *Über Täter und Täterinnen sprechen. Nationalsozialistische Täterschaft in der pädagogischen Arbeit von KZ-Gedenkstätten*. Berlin 2010, S. 9-12.
- Salmons, Paul: Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum. In: *Teaching history* 141 (Dezember 2010), S. 57-63.
- Scheurich, Imke: *Aktuelle Fragen der Gedenkstättenpädagogik*. Online verfügbar unter http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/sozialkunde/erwachsenenbildung/forschung/veroeffentlichungen/Vortrag_Scheurich_Gsp_02-2000.pdf?1367710384 (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).

- Scheurich, Imke: Historisch-politische Bildung in KZ-Gedenkstätten. Ein Forschungsprojekt zur aktuellen Fachdebatte. In: Jah, Akim et al. (Hgg.): *Nationalsozialistische Lager. Neue Beiträge zur NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik und zur Gedenkstättenpädagogik*. Münster 2006, S. 187-201.
- Steinbach, Peter: Der Nürnberger Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher. In: Ueberschär, Gerd R. (Hg.): *Der Nationalsozialismus vor Gericht. Die alliierten Prozesse gegen Kriegsverbrecher und Soldaten 1943-1952*. Frankfurt/Main 1999, S. 32-44.
- Steinbach, Peter: Geschichte und Politik – nicht nur ein wissenschaftliches Verhältnis. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 28/2001. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/26148/geschichte-und-politik-nicht-ein-wissenschaftliches-verhaeltnis?p=all> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2014).
- Waldherr, Franz/Claudia Walter: *didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre*. Stuttgart 2009.
- Welzer, Harald: Die Deutschen und ihr „Drittes Reich“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 14-15/2007, S. 21-28.
- Welzer, Harald: Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 25-26/2010, S. 16-23.
- Welzer, Harald: *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. Frankfurt/Main 52011.
- Welzer, Harald: Wer waren die Täter? Anmerkungen zur Täterforschung aus sozialpsychologischer Sicht. In: Paul, Gerhard (Hg.): *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?* Göttingen 2002, S. 237-253.
- Welzer, Harald/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall: „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt/Main 62008.

8. Anhang

8.1 Zitate zu Station Block 20/„Mühlviertler Hasenjagd“¹³⁵

Zitat 1:

„Und die Ausländer haben gesagt: ‚Braucht’s euch nicht fürchten!‘ Ich weiß es nicht. [Pause] Wir haben es doch gemeldet, dass [K-Häftlinge] da sind, sind die SS gekommen, haben durchsucht, nichts gefunden, sind sie wieder gegangen. Wir haben sie [die K-Häftlinge] ja gesehen, die sind durch den Heustock so durch gekrochen und beim Fenster haben sie herausgeschaut [...] Na, oft [i.S.v. danach] weil wir noch einmal gemeldet haben, dass doch wer da ist, jetzt haben sie in der Schmiede so Spieße, so lange, machen lassen, und mit den Spießen haben sie das Heu durchgestochen, und so haben sie sie herausgetrieben.“ (S. 150)

Zitat 2:

„Wie er zum Dörrhäusl kommt, sehe ich, daß er ein Sträflingsgewand an hat. Er ist herzugekommen, ausgesehen ganz verschreckt (ängstlich), eine gefrorene Rübe hat er unter dem Arm gehabt. Er hat gebeten um Zünder. Wir haben ihm gesagt, er soll warten, wir geben ihm etwas zum Essen. Er ist aber dann gleich wieder weg. Ich habe in einem Körbl Essen zusammen getan und wir sind der Spur in den Wald nachgegangen. Dort ist er unter einem kleinen Nadelbaum gekniet, dort hat er einen Fetzen gehabt, den er aufgelegt hat, wo wir ihm das Essen daraufgelegt haben und sind gleich wieder weg. Wir haben ja aufpassen müssen.“ (S. 158f.)

Zitat 3:

„Ich sagte dann zum [SS-]Oberscharrführer, ich schiesse nicht, ich kann nicht schießen, worauf derselbe mir zur Antwort gab, es wird schon gehen. Nachdem ich den SS-Oberscharrführer nochmals erklärt habe, dass ich infolge der Aufregung nicht schießen kann, sagte der dann zum Böhmerberger, machen halt Sie das allein.“ (S. 143)

Zitat 4:

„Die genannten HJ-Buben sind, als wir zur Strasse kamen, an der Strasse gestanden und der HJ-Angehörige Johann Praher hatte mich persönlich gefragt, ob sie die beiden Häftlinge erschiessen dürfen. Ich hatte dies ganz entschieden abgelehnt und erklärte, dass dies unter keinen Umständen stattfinden dürfte. Um diese Zeit stand in nächster Nähe an der Strasse ein SS-Mann in der Uniform eines Feldwebels und diesen hatte Johann Praher jun[ior] nochmals gefragt, ob sie die KZ-Häftlinge erschiessen dürften. Dieser SS-Feldwebel gab zur Antwort, sie können die Häftlinge erschiessen und er wäre neugierig, ob die Jungen diese Schweinehunde treffen würden.“ (S.145)

¹³⁵ Alle zitiert nach Kaltenbrunner 2012.

8.2 Stationenmodell Block 20/„Mühlviertler Hasenjagd“

Beispiel zur Verwendung der Zitate aus der Zivilbevölkerung:

„Und die Ausländer haben gesagt: ‚Braucht’s euch nicht fürchten!‘ Ich weiß es nicht. [Pause] Wir haben es doch gemeldet, dass [K-Häftlinge] da sind, sind die SS gekommen, haben durchsucht, nichts gefunden, sind sie wieder gegangen. Wir haben sie [die K-Häftlinge] ja gesehen, die sind durch den Heustock so durch gekrochen und beim Fenster haben sie herausgeschaut [...] Na, oft [i.S.v. danach] weil wir noch einmal gemeldet haben, dass doch wer da ist, jetzt haben sie in der Schmiede so Spieße, so lange, machen lassen, und mit den Spießen haben sie das Heu durchgestochen, und so haben sie sie herausgetrieben.“

(Zitiert nach Kaltenbrunner, Matthias: „Flucht aus dem Todesblock“, S. 150)

„Wie er zum Dörrhäusl kommt, sehe ich, daß er ein Sträflingsgewand an hat. Er ist herzugekommen, ausgesehen ganz verschreckt (ängstlich), eine gefrorene Rübe hat er unter dem Arm gehabt. Er hat gebeten um Zünder. Wir haben ihm gesagt, er soll warten, wir geben ihm etwas zum Essen. Er ist aber dann gleich wieder weg. Ich habe in einem Körbl Essen zusammen getan und wir sind der Spur in den Wald nachgegangen. Dort ist er unter einem kleinen Nadelbaum gekniet, dort hat er einen Fetzen gehabt, den er aufgelegt hat, wo wir ihm das Essen daraufgelegt haben und sind gleich wieder weg. Wir haben ja aufpassen müssen.“ (S. 158f.)

(Zitiert nach Kaltenbrunner, Matthias: „Flucht aus dem Todesblock“, S. 158f.)

Anfang der Station: in Hof von Block 20:

Orientierung: Wo stehen wir? Was sehen wir?

Kurze Einführung:

- Eine Funktion des KLM war, dass Menschen gezielt zu ihrer Ermordung hierher gebracht wurden. Einige dieser Menschen waren im Februar 1945 in einer Baracke hier in diesem Hof untergebracht: vor allem sowjetische Kriegsgefangene, die aus einem anderen Lager ausgebrochen und wieder aufgegriffen und nach Mauthausen gebracht worden waren.
- Sie wussten, dass sie ermordet werden sollten und beschlossen, eine Massenflucht zu versuchen
- Es gelang ihnen, eine grobe Karte von Mauthausen und der Umgebung zu bekommen (am Boden eines Suppenkessels versteckt, von Häftlingen außerhalb der Mauer). Sie planten die Flucht für die Nacht vom 1. auf den 2. Februar.
- Sie schafften es, mit Hilfe von Steinen, Feuerlöschern etc. die SS-Wachmannschaften auf den Wachtürmen zu überwältigen und führten durch nasse Decken einen Kurzschluss des elektrisch geladenen Zauns herbei. Dann versuchten sie, über die Mauer zu klettern – einige waren schon zu schwach oder zu krank, um es zu schaffen, andere waren nach der Mauer zu erschöpft um fliehen zu können.
- Die Flüchtenden versuchten, Richtung Norden zu gelangen, wo die Front relativ nahe war.

→ Lasst uns mal raus gehen und die Gegend anschauen, in die sie flüchteten.

Zweiter Teil der Station: Hinter Baracke 15

Orientierung: Wo stehen wir, was sehen wir?

Kurze Einführung: Flucht fand im Februar statt, es war sehr kalt und es lag Schnee. Die Flüchtenden waren halb verhungert und hatten keine warme Kleidung, sie waren also darauf angewiesen, etwas zu bekommen oder zu organisieren/„stehlen“.

Ich würde euch jetzt gerne zwei Zitate austeilten von Menschen, die hier in der Gegend gelebt haben und die Ereignisse damals miterlebt haben. Wir nehmen manchmal an, dass die Bevölkerung damals nichts machen konnte, keine Wahl hatte, wie sie sich verhalten konnte. Die

Zitate zeigen Beispiele für ganz unterschiedliches Verhalten und zeigen damit auch, dass wir es nicht so vereinfachen können.

Bitte findet euch in Gruppen von drei Personen zusammen; es gibt zwei Zitate, aber ihr werdet sie beide hören. Lest das Zitat eurer Kleingruppe und sprecht darüber. Was denkt ihr, warum haben sich die Personen so verhalten, wie sie es getan haben?

Nach Diskussion Informationen zu Ausgang der „Mühlviertler Hasenjagd“ (487 der ca. 500 geflohenen Häftlinge ermordet).