

Die Gedenkstätte Mauthausen bekam in den 90er Jahren durch den EU-Beitritt Österreichs und dem damit verbundenen Bedeutungsrückgang von Staats- und Neutralitätsvertrag für die Republik zunehmend die Funktion eines Ortes staatlicher Selbstdarstellung bei den jährlichen Befreiungsfeierlichkeiten. Deutlich wird dies vor allem auch durch die Wahl des 5. Mai, des Tages der Befreiung Mauthausens, als Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus.

Die nun seit Herbst 2000 vom Innenminister eingeleitete Reform der Gedenkstätte kann als Versuch gesehen werden, der lauter werdenden Kritik Rechnung zu tragen. Sie muss gleichzeitig aber auch als Versuch gesehen werden, der aus einer ÖVP-FPÖ-Koalition bestehenden

österreichischen Bundesregierung gerade auf dem Gebiet der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus – wie schon bei der Entschädigung für Zwangsarbeiter und bei der Restitution „arisierter“ Vermögens – international ein positiveres Image zu geben.

LITERATUR

G. FLIEDL, Im Museum. Essayistische Anmerkung zu Geschichte und Funktion der Landesmuseen in Österreich, ÖZG, 13 (2002) Heft 1, 88-121, hier 105.

Susanne Popp

Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen

Die Entwicklung einer „Kultur des Gedenkens“ seit den 80er Jahren

Seit den 80er Jahren haben sich die Rahmenbedingungen für Gedenkstätten in Deutschland und teilweise auch in anderen Ländern, die im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus ein „negatives Eigentum“ (Jean Améry) bzw. ein „negatives Gedenken“ im Bezug auf begangene und zu verantwortende Verbrechen bewältigen müssen, grundlegend geändert. In der Bundesrepublik Deutschland hat die Pflege der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Gewaltverbrechen und des Genozids an den europäischen Juden inzwischen den Rang einer nationalen Aufgabe erhalten (vgl. z.B. die Gedenkstättenförderkonzeption des Bundes von 1999). Damit hat man die Gedenkkultur, die vordem im Wesentlichen von privaten Initiativen – meist in Kooperation mit ehemaligen Häftlingen – getragen worden war, staatlich institu-

tionalisiert. In rascher Folge wurden in den vergangenen Jahren neue Gedenkstätten eingerichtet und ältere Einrichtungen neu konzipiert oder überarbeitet (vgl. für die BRD Puvogel/Stankowski 1996, 1999). Heute dreht sich die „Gedenkstätten-Diskussion“ nicht mehr um das „Ob“ des Erinnerns, sondern um Fragen des „Wie“, ein Thema, das auch die wissenschaftliche Forschung für sich entdeckt hat. Sie ist bereits intensiv mit jener „Meta-Ebene“ beschäftigt, auf der nicht der historische Gegenstand selbst, sondern die Geschichte der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Wandel der Gedenkkonzepte und -praktiken untersucht werden (vgl. z.B. Knigge/Frei 2002). Darf somit die Zukunft der Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus als gesichert gelten?

Bei der Antwort auf diese Frage sollte man im Hinblick auf Deutschland nicht außer Acht lassen, dass die skizzierte Entwicklung keineswegs

ausschließlich und auch nicht vorrangig aus innerem Antrieb heraus erfolgt ist und dass die Epochenäsur der deutschen „Wiedervereinigung“ in Verbindung mit einer neu zu definierenden „nationalen Identität“ eine erhebliche Rolle spielte. Wesentliche Anstöße kamen von außen: neben kritischen Nachfragen zur gegebenen Gedenkpraxis von jüdischer Seite sind der zunehmende Einfluss von US-amerikanischen Holocaust-Education-Modellen wie auch das im Jahre 1998 vom schwedischen Ministerpräsidenten Göran Persson ins Leben gerufene internationale Projekt „Task Force for International Cooperation, Remembrance, and Research“ zu nennen. Diese beiden Initiativen rücken „Auschwitz“ in das Zentrum der Interpretation des Nationalsozialismus und treiben die „Universalisierung“ des Erinnerungsdiskurses voran. Die Massenverbrechen des Nationalsozialismus und insbesondere der Genozid an den europäischen Juden sollen die „negativen“ historischen Ankerkonzepte für die globale Durchsetzung der Menschen- und Bürgerrechte bilden. In diesem Zusammenhang wird eine „Holocaust-Education“ für die Jugend auf internationaler Ebene verbindlich gemacht. Sie soll sicher stellen, dass das Gedenken an das „Unsägliche“ (Adorno) nicht abreißt, wenn die „Erfahrungsgene-

ration“ der Opfer, die seit 1945 als Veto-Instanz gegen das Vergessen und eifertige „Schlussstrich“-Postulate wirken konnte, ihren Abschied genommen haben wird.

Bald wird sich das kommunikative Gedächtnis der Zeitgenossen in ein kulturelles Gedächtnis der Nachgeborenen verwandelt haben, deren persönliche, z.B. familienbiographische, Erinnerungslinie nicht mehr an die Vergangenheit heranreicht. Damit droht der „Holocaust“ zusammen mit den anderen Massenverbrechen in jenem Sinne „Geschichte“ zu werden, dass sie die verbindliche Kraft einer mahnenden Erinnerung einbüßen. Trotz der positiven Tendenzen, die die Gedenkstättenarbeit gerade in Ländern mit einem „negativen Eigentum“ der Erinnerung verzeichnen kann, ist es mehr als ungewiss, welche Form und welchen Stellenwert das in ihnen repräsentierte Gedenken in einem halben Jahrhundert haben wird. Die Schüler und Schülerinnen, die wir heute und in Zukunft unterrichten, werden darüber entscheiden. Wenn die Gesellschaft und der Geschichtsunterricht ihre Aufgaben nicht entsprechend wahrzunehmen wissen, ist es leicht möglich, dass die allgegenwärtigen Tendenzen der Trivialisierung und besonders die massenmedialen Modi eines a-historischen „sensation-seeking“ das Feld bestimmen werden, so wie sich bereits ein Gedenkstätten-Tourismus etabliert hat, dem „Originalschauplätze“ mit „horror touch“ gerade recht kommen. Schließlich darf man auch nicht vergessen, dass die zahlreichen Stimmen noch keineswegs verstummt sind, die „endlich“ einen „Schlussstrich“ unter die „nationale Nestbeschmutzung“ fordern oder den Nationalsozialismus in alten und neuen Varianten verleugnen, verharmlosen oder auch loben.

Gedenkstätten als Lernorte

Die Errichtung, Gestaltung und Erhaltung von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus zielt

auf Adressaten, die die Botschaft aufgreifen. Unter Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus werden hier vor allem Einrichtungen an „authentischen“ historischen Orten verstanden, z.B. ehemalige Konzentrationslager mit ihren Außenlagern, in denen Kriegsgefangene oder Zwangsarbeiter inhaftiert waren, „Euthanasie“-Anstalten, Stätten des Gestapo- oder Justizterrors in den Organisationszentralen der Täter, aber auch frühere Synagogen. In der Tat kann der Besuch solcher Gedenkstätten, die nach Wolfgang Benz (1995) gleichzeitig einen emotionalen (als Denkmale) und einen rationalen Zugang (als Museen) zur Geschichte bieten, andere Impulse vermitteln als das Lernen im Klassenzimmer. Auch wenn es Überlebenden und Nachfahren der Opfer unwürdig erscheinen mag, die Gedenkstätten als „Lernorte“ aufzufassen, so können die Jugendlichen von heute gar nicht umhin, sich dem Gedenken lernend und rekonstruierend anzunähern, da sie keine persönliche „Erinnerung“ besitzen. Sie begegnen am „Lernort Gedenkstätte“ historischen Relikten und bewegen sich an einem Schauplatz, der „Tatort“ war, auch wenn er in vielfacher Weise nachträglich verändert wurde und überdies das eigentliche Geschehen – die Barbarei der Ausbeutung und Vernichtung bzw. das Leiden und Sterben der Opfer – nicht unmittelbar, sondern nur indirekt in historischen Quellen oder „Spuren“ präsentieren kann. Dennoch: die persönliche Anwesenheit am „originalen Schauplatz“ der Verbrechen, die konkrete Anschauung der räumlichen Gegebenheiten mit den baulichen und sächlichen Überresten, die vor Ort erfolgende Auseinandersetzung mit Bild- und Textdokumenten, ein Gespräch mit überlebenden Zeitzeugen oder auch eigene Projektarbeiten, die etwa die Geschichte des Lagers, die Biographien von Opfern oder Tätern, den Alltag im Lager, die Funktion des Lagers im Gesamtsystem oder auch in der Region, den Wandel der Gedenkstätte oder die in

Texten fassbare Erinnerung der Überlebenden und ggf. auch der Täter beleuchten und rekonstruieren, – diese Faktoren können wirksam dazu beitragen, dass bei den jugendlichen Besuchern ein klares Bewusstsein davon entsteht, dass das Unvorstellbare tatsächlich konkrete „Wirklichkeit“ war – und integraler Bestandteil der Geschichte der Gesellschaft ist, in der man lebt. Die Barriere des „Unwirklichen“ erzeugt eine Distanz auch bei denjenigen, die nicht an der Tatsache der Verbrechen zweifeln. Wenn jene Schwelle abgebaut oder zumindest reduziert wird, kann eine Solidarität mit den Opfern entstehen, die über eine momentane Gefühlsbewegung hinausreicht und sich vielleicht zu dem persönlich gefühlten Wunsch entwickelt, die Opfer möchten nicht vergessen werden – sowohl um ihrer selbst willen als auch wegen all der potenziellen Opfer, die ihnen in Zukunft folgen könnten, wenn Erinnerung und Mahnung des „anus mundi“ (Wieslaw Kielar) verblasst sein sollten.

Authentizität als Ankerpunkt für historische Auseinandersetzung

Die Aura der Authentizität zieht (nicht nur) Jugendliche in besonderer Weise an und kann daher als Impuls für eine vertiefte historische Auseinandersetzung wirksam werden und darüber hinaus zum Aufbau einer resistenten Haltung gegenüber Positionen beitragen, die die NS-Verbrechen leugnen oder verharmlosen. Nicht zuletzt aber begegnen die Jugendlichen vor Ort auch einem Beispiel der Gedenkkultur und der Geschichte der „Vergangenheitspolitik“ (Norbert Frei) in ihrer Gesellschaft. Sofern man die Lernenden nicht von vorneherein mit moralischen Konformitätsansprüchen in eine gewisse Abwehrlage manövriert hat, kann die Beschäftigung mit der Geschichte der besuchten Gedenkstätte nach dem Ende des Nationalsozialismus bis zur Gegenwart den Schülern und Schülerinnen wirksame Anstöße

ße geben, dass sie gerade anhand von Negativ-Beispielen der Leugnung und Verdrängung nach einem angemessenen Standort in der Erinnerungskultur suchen und darüber nachdenken, welche Haltung für sie jeweils persönlich angemessen und wünschenswert erscheint. Man kann die Übernahme von Einstellungen und Haltungen nicht „verordnen“, doch es ist möglich, Reflexionsprozesse zu initiieren, die den Jugendlichen bewusst machen, dass Erinnerung und Gedenken nicht etwas „Gegebenes“ darstellen, wie es aus ihrem Blickwinkel erscheinen mag, sondern nur dann dem Vergessen entrissen werden können, wenn man ihnen Bedeutung beimisst und sie erhalten *will*. Die Bereitschaft zu einer persönlichen Stellungnahme kann durch Fragestellungen gefördert werden, die mit einem Perspektivwechsel verbunden sind: Wie mögen diejenigen, die das Lager nicht überlebt haben, sich möglicherweise gewünscht haben, dass man ihrer gedenkt? Was bedeutet ihr Tod, wenn sie vergessen werden? Soll man der Opfer nur als „Opfer“ und damit in dem Zustand gedenken, in den die Täter (und Täterinnen) sie gezwungen haben? Darf oder soll man die Täter ausblenden und wen soll man gegebenenfalls als Täter betrachten: die Vollstrecker vor Ort, die Befehlsgeber, denen jene sich zur Verfügung gestellt haben, oder gar alle, die nichts gegen die Verbrechen unternommen haben? Wie mögen die Angehörigen sich ein Gedenken wünschen, wie die Nachfahren? Der Perspektivwechsel kann beispielsweise mit Dokumentarfotos unterstützt werden, die verschiedene Rollenkonzepte anbieten wie jene Fotografien, die Bürger von Weimar unmittelbar nach Kriegsende bei der erzwungenen Besichtigung des KZ Buchenwald zeigen – zusammen mit überlebenden Häftlingen, die die Besucher führten, sowie mit alliierten Militärs, die die Konfrontationsmaßnahmen befehligten und kontrollierten.

Kontraproduktive Aspekte von Gedenkstättenbesuchen

So wertvoll ein Gedenkstättenbesuch sein kann, man muss auch zur Kenntnis nehmen, was empirische Erhebungen wiederholt bestätigt haben: Gedenkstättenbesuche mit Schulklassen bleiben oft weit hinter den didaktischen und pädagogischen Absichten zurück oder missglücken (vgl. Fischer/Huber 1992, Dammer/Stein 1995). Dies kann nicht weiter überraschen, wenn – wovon viele Gedenkstättenmitarbeiter berichten – Schulklassen ohne ausreichende Vorbereitung im Rahmen eines „Schulausfluges“ durch eine Führung „geschleust“ und anschließend sich selbst überlassen werden, bevor der Bus sie wieder einsammelt. Wenn eine Lehrkraft nicht mehr didaktischen und pädagogischen Gestaltungswillen aufzubringen vermag, sollte sie von einem Gedenkstättenbesuch schon aus Respekt vor der Würde des Ortes Abstand nehmen; denn ihr wird es kaum gelingen, den Jugendlichen die Notwendigkeit jener Haltung zu vermitteln, auf die diese Orte als Ruhestätten von Toten und Gedenkorte von Angehörigen unbedingt Anspruch haben.

Kritische Situationen können aber auch entstehen, wenn Lehrkräfte sich nicht hinreichend darüber im Klaren sind, dass die Emotionalität, die bei Gedenkstättenbesuchen zumeist entsteht, auch zu provokanten Äußerungen und Verhaltensweisen (z. B. betonte Gleichgültigkeit) führen kann, die oft als Aggression gegen den moralischen Impetus des Vorhabens bzw. des Lehrers oder der Lehrerin gemeint sind. Man muss bei den Schülern mit dem gesamten Spektrum der Haltungen zum Nationalsozialismus rechnen, die in der Gesellschaft mit dem „negativen Gedenken“ verbunden sind, und es wäre naiv zu glauben, dass die Aura einer Gedenkstätte automatisch eine kathartische Wirkung ausübe. Daher sollte die Teilnahme an einem Gedenkstättenbesuch auf Seiten der Schüler stets freiwillig erfolgen, und

die Lehrkraft sollte abschätzen können, mit welchen Schüler-Reaktionen sie schlimmstenfalls rechnen muss und wie sie damit umgehen will.

Zur Gestaltung von Gedenkstättenbesuchen

Wertvolle Hinweise zur Gestaltung von Gedenkstättenbesuchen findet man in der entsprechenden gedenkstättenpädagogischen Fachliteratur (z. B. Rathenow/Weber 1995; Neirich 2000). Nur einige dieser Empfehlungen seien hier wiederholt:

- Der Gedenkstättenbesuch muss selbstverständlich gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen und ggf. auch mit Gedenkstättenmitarbeitern sehr gut geplant und vorbereitet werden, wobei nicht nur das Vorwissen und die Erwartungen der Jugendlichen, sondern auch Fragen zu den Formen und Praktiken der Gedenkkultur einzubeziehen sind (z.B. Gestaltung einer Gedenksituation am Ort oder danach).
- Es ist sehr wichtig, dass ein „authentisches Gespräch“ (Schulz-Hageleit) möglich wird, in dem auch schwierige Fragen angesprochen werden können.
- Der Besuch selbst soll mit Erkundungs- und anderen Gruppenaufgaben verbunden werden, die vorher von den Lernenden vorbereitet und später ausgewertet werden und der Besichtigung den erforderlichen Fokus geben.
- Beim Besuch muss Zeit sowohl für nachdenkliches Betrachten wie auch für Gespräche bleiben.
- Betont wird häufig, dass man im Unterricht und bei der Exkursion auf eine „Betroffenheitspädagogik“ (z.B. „Abschreckung“ durch die so genannte „Leichenberg“-Pädagogik) verzichten und vielmehr identifikatorische Zugänge z.B. über die Rekonstruktion von Einzelschicksalen wählen möge. Denn eine emotionale Erschütterung allein führt nicht von selbst zu einem vertieften Verständnis und zu kritischer Reflexion.

- Des Weiteren rät man von einer ausschließlichen Opferzentrierung der Betrachtung ab, weil man mit dieser Einseitigkeit unfreiwillig das Werk der Täter fortsetzt, die aus freien Menschen „Opfer von Massenverbrechen“ gemacht haben. Außerdem gilt noch immer Adornos Hinweis in dem berühmten Rundfunkvortrag „Erziehung nach Auschwitz“ (1966): „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Verfolgten, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen.“ (Adorno 1971)
- Nicht zuletzt wird man auch den Erfahrungshintergrund von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutschem Hintergrund sorgfältig einbeziehen: Sie sind zumeist nicht von der Herausforderung des „negativen Gedenkens“ betroffen und entwickeln vor ihrem Erfahrungshintergrund spezielle Perspektiven auf die Bedeutung des Nationalsozialismus und dessen Folgen. An vielen Gedenkstätten, die über pädagogische Einrichtungen verfügen, bezieht man deswegen heute Konzepte des interkulturellen Lernens ein. Eine Möglichkeit des Austausches ergibt sich beispielsweise während des Gedenkstättenbesuches, wenn heterogen zusammengesetzte Schülergruppen sich gegenseitig zu bestimmten Themen führen, die sie vorbereitet haben, und die jeweiligen Betrachtungsperspektiven vergleichen.

Dem bereits genannten Spektrum der möglichen Projektthemen sind noch die lokal- und regionalgeschichtlichen Aspekte hinzuzufügen. Diese können, wenn die Gedenkstätte die Voraussetzungen bietet, in direktem Zusammenhang mit dem Besuch oder andernfalls im Rahmen begleitender Projekte erarbeitet werden, indem die Schüler und Schülerinnen Spuren des Nationalsozialismus in ihrer unmittelbaren Lebenswelt nachgehen. Erfahrungsgemäß wecken lokal- und

regionalgeschichtliche Bezüge sehr großes Interesse und tragen wirksam dazu bei, die Verbrechen des Nationalsozialismus als integralen Teil der Geschichte der „Welt“ zu verstehen, in der man zu Hause ist. Immerhin belegen empirische Studien, wie z.B. Harald Welzers Band „Opa war kein Nazi“ (2002), dass die in den Familien erzählte Geschichten zumeist darauf hinauslaufen, dass die „Täter“ und „Mitläufer“ ganz „andere“ und keinesfalls „Leute wie wir“ gewesen seien, die „wir“ – auf je unterschiedliche Weise – auch nur „Opfer“ waren. Dies mag im konkreten Einzelfall auch durchaus zutreffen, nicht aber in Bezug auf die Gesamtheit. Die Jugendlichen müssen wissen, dass kein Terrorregime der Welt seine Herrschaft ohne eine ausreichende Zahl der Mittäter und Mitläufer aufrechterhalten kann, und sollen daher die grundsätzliche Entlastungs- und Distanzierungsfunktion dieses verbreiteten Familien-Erzählmusters erkennen. Immerhin belegt dessen vitale Präsenz auf besondere Weise, dass die Vergangenheit in der Gegenwart noch immer lebendig ist.

Problemzonen von Gedenkstättenbesuchen

Im Folgenden sollen noch einige ausgewählte Aspekte eines Gedenkstättenbesuches erwähnt werden, mit denen heutige Schülerinnen und Schülerinnen häufig Schwierigkeiten haben. Wenn man sie nicht sorgfältig genug darauf vorbereitet hat, dass sie keinen „Set“ für einen Hollywood-KZ-Film vorfinden, erleben zunehmend mehr Jugendliche einen „Schock“ der Differenz zwischen der Realität der Gedenkstätte und den „Lager“-„Bildern“ und „Aura“-Erwartungen in ihren Köpfen: Enttäuscht registrieren sie, deren Sehgewohnheiten vom „visuellen Zeitalter“ geprägt sind, dass sie Zugangsschwierigkeiten haben. Deshalb sollte man bei der Vorbereitung der Exkursion auch auf die Grenzen der Darstellbarkeit vor Ort hinweisen.

Beispielsweise kann man einen Filmausschnitt, der stark auf Emotionen zielt (z.B. aus „Schindlers Liste“), daraufhin untersuchen, welche Elemente in einer Gedenkstätte nicht präsent und daher auch nicht wirksam sein können, sondern in der Vorstellung rekonstruiert werden müssen. Hierzu zählen, um nur zwei Beispiele zu nennen, zum einen die lebendige Vergegenwärtigung des Lageralltags (man besucht eine Gedenkstätte, kein „Lager“!), zum anderen aber auch die Struktur des Verbrechens: Die Versklavung und Ermordung von Millionen Menschen erfolgte geschäftsmäßig-kühl in einem administrativ umfassend kontrollierten Vorgang, der gerade auf Grund seiner hochgradigen Arbeitsteiligkeit die Mitwirkenden gegen das Gefühl einer persönlichen moralischen Zuständigkeit oder Schuld „immunisieren“ konnte.

Des Weiteren muss man bedenken, dass der moralische Appell des „Nie wieder!“ für Schülerinnen und Schüler von heute nicht unbedingt überzeugend klingt, weil sie von Kindesbeinen an mit schrecklichen Bildern von Kriegen, Massakern und Völkermorden konfrontiert waren und sind, die denen ähneln, die sie im Zusammenhang mit den NS-Verbrechen kennen lernen. Für viele der Heranwachsenden macht es nämlich nicht den entscheidenden Unterschied, ob die Deutschen als Täter auftreten; sie lasten vielmehr die Verantwortung für diese schrecklichen Vorkommnisse und den entsetzlichen Zustand der Welt der Erwachsenen generation insgesamt an und halten diese für wenig glaubwürdig, wenn sie gerade von der jungen Generation die Einsicht in das Postulat des „Nie wieder!“ fordert. Es gibt wohl keinen anderen Weg, als diesen Aspekt der vermeintlichen „Folgenlosigkeit“ von „Auschwitz“ mit den Schülerinnen und Schülern gründlich zu diskutieren. Wie immer die Antworten auch ausfallen mögen, wenn man erreichen will, dass die Jugendlichen sich mit der Bedeutung von „Auschwitz“ für

Reinhard Kramer

Anmerkungen zu einer Didaktik des Erinnerns in Österreich

„Es gibt Dinge, da woll'n' ma nicht dran rühren, – niemand in Österreich erinnert sich daran gern...“
(Helmut Qualtinger: Der Herr Karl)

Kollektive Amnesie stand in Österreich nach 1945 für lange Zeit im Range einer nationalen Tugend. Als dann 1986 Kurt Waldheims Verzicht, in seiner Autobiographie auf eine genauere Darstellung seiner „soldatischen Pflichten“, einzugehen, die Aufmerksamkeit einer internationalen Öffentlichkeit auf die österreichische Geschichtsdeutung lenkte, sah sich die bisher gepflogene Strategie nachhaltig desavouiert, sich als erstes Opfer nationalsozialistischer Aggression zu präsentieren. Das konnte auch im Geschichtsunterricht nicht ohne Folgen bleiben. Ungeachtet der Tatsache, dass der Widerstand in Österreich jahrzehntelang „keine Spuren in der Politischen Kultur“ des Landes hinterlassen hatte (Hanisch 1994) und die Gegner des Regimes in der Öffentlichkeit Gegenstand durchaus ambivalenter historischer Würdigung geworden waren, hatten die meisten Lehrbücher (und wohl auch viele Lehrer und Lehrerinnen) lange Zeit ein Geschichtsbild entworfen, das die Österreicher als dem Nationalsozialismus wesensfremd und zutiefst ablehnend gegenüberstehend zeigte. Die Lesart, dass die Jahre der „Fremdherrschaft“ von der großen Mehrheit der österreichischen Bevölkerung gleichsam in innerer Emigration wenn nicht gar im organisierten Widerstand überdauert worden waren, verlor mit der „Waldheim-Affäre“ endgültig seine Glaubwürdigkeit und konnte so nicht länger an die nächsten Generationen weitergegeben werden.

Das Gedenken der Opfer des Nationalsozialismus hat in Österreich durch die apostrophierte Unschuld an den Verbrechen keine ausgeprägte Tradition, und auch heute wird die Erinnerung durch einige spezifische Faktoren nachhaltig erschwert. Schule und Unterricht bilden einen Sektor der österreichischen Gesellschaft, der nicht eben von rasantem Wandel und kühner Realisierung jener Innovationen gekennzeichnet ist, die im Zuge einer Anpassung des Bildungssektors an veränderte Herausforderungen notwendig erscheinen. So stößt auch eine Didaktik des Erinnerns in der Gegenwart weiter auf Hindernisse:

Die österreichische Teilhabe an nationalsozialistischen Untaten wird – zumindest was die Geschichtslehrbücher betrifft – zwar prinzipiell eingeräumt und die Zustimmung breiter Bevölkerungsschichten zur Politik und Ideologie des Dritten Reiches nicht länger verschwiegen. Entlastende Faktoren und Argumente für das Verhalten der Österreicher finden sich aber auch jetzt: Zum einen verlegt die Darstellung in den Schulbüchern die Gewichte der Schuld stärker auf den Verführer, Täuscher und Gewaltherrscher Adolf Hitler, dessen dämonisch-gewalttätiges Regime die Verantwortung der vielen Parteimitglieder, Sympathisanten und Mitläufer erneut relativiert. Verführung, Täuschung und Drohung mit Repression entschuldigt die Willfährigkeit vieler Österreicher zwar nicht, machen sie aber verständlicher und vor allem: auch Verführte, Erpresste und Getäuschte sind gewissermaßen der Opferseite zuzuzählen.

Die Resistenz vieler Österreicher gegenüber einer Kultur des Gedenkens wie sie sich in den Leserbriefseiten der Boulevardpresse regelmäßig darstellt, kulminiert in politischen Manifestationen wie den Jahrestreffen ehemaliger Waffen-SS- und Wehrmachtverbände. Solch Uneinsichtigkeit ruft viele Lehrer auf den Plan: Die ehrliche Überzeugung, der konstatierten Gleichgültigkeit einer desinteressierten Öffentlichkeit emotionale Überzeugungskraft entgegenzusetzen und zumindest bei den jungen Generationen Betroffenheit in einem Maße erzeugen zu müssen, das jede Indifferenz zu diesem Thema ein für allemal unmöglich zu machen verspricht, lockt viele Lehrer- und nicht nur jene des Unterrichtsfaches Geschichte – auf einen problematischen Weg: die Bemühung, versäumte Erinnerungsarbeit nachzuholen, mündet nur allzu oft in einer auf emotional determinierte Betroffenheit abstellenden Didaktik, die Schüler und Schülerinnen sehr schnell vor die Grenze der Belastbarkeit stellt. Um der richtigen Einstellung der Jugendlichen nur ja sicher zu gehen, wurde und wird in den Schulen häufig ein Unterricht in Sachen Nationalsozialismus erteilt, der nicht nur die Information und Aufklärung über die historischen Geschehnisse zum Ziel hat, sondern auch gleich die jeweils „richtigen“ Kontextualisierungen und Urteile mitliefert. Betroffenheitsbezeugungen und Ablehnungsgesten der SchülerInnen werden dabei in einem Maße evoziert, dass Abwehrhaltung und Vermeidungsstrategien gegen die „bad news“ unausbleibliche Folgen sind. „Wenn ich hier, im Geschichtsunterricht, überzeugt werden soll, dann gehe ich lieber raus“ (Matthäus 1981, 117). Der kolportierten Äußerung einer von solchem Unterricht betroffenen Schülerin muss mit Verständnis begegnet werden.

Die Neigung, Adolf Hitler und allenfalls seinen engsten Stab als die Haupt- wenn nicht Alleinverantwortlichen darzustellen, verleitet die Autoren so manchen Schulbuches dazu, die Bestialität dieser Clique durch ausführlichste Dokumentation ihres pervertierten Denkens zu dokumentieren:

Ganze Schulbuchseiten werden mit Zitaten der Nazi-Größen gefüllt, ihre Diktion ist es, in der die Schülerinnen die Informationen erreicht, ihr Blick auf die Ereignisse ist es, der via Fotos und Karikaturen unmerklich auch die Sichtweisen der Lernenden beeinflusst.

Im Bemühen, Gefühle als Träger kollektiver Gesinnungen zu implementieren (Jeismann 1994, 165) wird stärker an die Emotionen der SchülerInnen appelliert und weniger an die Ratio. Das unfassbar Böse auf der einen Seite, die unerträglichen Leiden auf der anderen – beides so unbegreiflich und beides so fern, dass eine Einsicht in die Notwendigkeit des Erinnerns auch für das Jetzt und Heute nicht zwingend notwendig erscheint. Eine Sensibilität gegenüber neuen Gefahren, ein Hineinhorchen in sich selbst um eigene Gefährdung wahrzunehmen wird so nicht befördert. Historisches Lernen ohne Gefühle ist nicht denkbar, sie aber zur Instanz historischer Erkenntnis zu machen, wäre – so K. E. Jeismann „das Ende der Didaktik“ (ebd.).

Dass der Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust in Österreich nicht immer die erwarteten Resultate zeitigt, ist kein Geheimnis. Im Wissen um die Desiderate versucht das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft

und Kultur seit September 2001 mit dem Projekt „Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart“ den Problemen gegenzusteuern: Durch jährliche zentrale Seminare und dezentrale Netzwerke in den Bundesländern sowie organisierte Lehrerfortbildungen in Yad Vashem sollen die Weichen gestellt werden für eine neue Kultur des Gedächtnisses, die Lernende als denkende und handelnde Subjekte, die sich eigenständig reflektiertes Geschichtsbewusstsein anzueignen im Stande sind, anerkennt und fördert.³

Literatur

- E. HANISCH, *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert.* Wien 1994, 389.
 W. MATTHÄUS, *Vorurteile und Feindbilder im Geschichtsunterricht.* In: *Geschichtsdidaktik 2* (1981), 117-129.
 K. E. JEISMANN, *Emotionen und historisches Lernen.* – In: *GWU 45* (1994), 164-176.

die heutige Welt auseinandersetzen, kann man weder die Tatsache ausblenden, dass in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehr als 170 Millionen Menschen Opfer menschenrechtsverletzender Gewalttaten wurden, noch die Frage umgehen, wann Vergleiche mit „Auschwitz“ gerechtfertigt sein mögen.

Somit bedarf es auch einer offenen Aussprache in der Frage, ob und inwiefern die NS-Menschheitsverbrechen und insbesondere der „Holocaust“ als „einzigartig“ anzusehen sind. Es kommt nämlich nicht selten zu dem Missverständnis, das rechtsradikale Kreise gerne ausschlagen, dass die moralische Schuld von der „Einzigartigkeit“ der Verbrechen abhängt – und demgemäß reduziert erscheine, wenn denn die „Einzigartigkeit“ bestritten würde. Vielmehr müssen Jugendliche klar erkennen können, dass man einerseits die Leiden von wehrlosen Opfern nicht danach hierarchisieren kann, ob es sich nun um Opfer einer stalinistischen Säuberung, eines Genozids in Ruanda oder um den Tod in einem deutschen Vernichtungslager handelt. Andererseits ändert eine wie immer zu definierende Vergleichbarkeit von Genoziden nichts an der Schuld der jeweiligen Täter und an der historischen Verantwortung der betreffenden Gesellschaften; Vergleiche und „Aufrechnungen“ können niemals als *Entlastungs*argumente dienen. Diese Grundlage muss gesichert sein, wenn man zu diskutieren beginnt, ob und inwiefern der „Holocaust“ als historisch „einzig-

artiger“ Vorgang aufzufassen sei und ob aus dieser „Einzigartigkeit“ nicht doch eine besondere historische Verantwortung resultiere. In diesem Zusammenhang muss außerdem geklärt werden, dass es keine Schuldzuweisung an Nachfahren geben kann, was wiederum nicht bedeutet, dass damit die historische Verantwortung für das „negative Eigentum“ an der gemeinsamen Geschichte erlöschen würde. Besonders wichtig erscheint es schließlich auch, der von „Schlusstrich“-Apologeten gerne verbreiteten Auffassung entgegenzutreten, dass das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus eine fortdauernde „Schuldzuweisung“ bedeute. Mit dieser Behauptung schüren diese Kreise nämlich antisemitischen Hass nach dem Motto: „Auch das haben sie uns noch angetan, dass wir über Generationen hinweg als Schuldige da stehen!“ Die Heranwachsenden müssen erkennen, dass es in ihrem Fall nicht mehr um Schuld geht, sondern einerseits um Mitgefühl mit den Opfern von Gewalt und andererseits um Wertorientierungen und Verantwortung in Gegenwart und Zukunft.

Die Ausweitung der zeitlichen Perspektive

Zuletzt ist dringend zu empfehlen, die zeitliche Perspektive bei der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen im Allgemeinen und besonders auch bei einem Gedenkstättenbesuch möglichst auf die Zeitgeschichte von 1945 bis zur Ge-

genwart auszuweiten. Dabei geht es nicht nur um Kontinuitätslinien in Führungspositionen auf der Täterseite und auch nicht allein um das Generationsschicksal der Kinder und Enkel von überlebenden Opfern. Vielmehr versperrt der scharfe Schnitt, der häufig zwischen dem „Dritten Reich“ und der Nachkriegsgeschichte gezogen wird, den heutigen Schülerinnen und Schülern einen wichtigen Zugang zur Gedenkkultur. Immerhin prägte die Frage des Umgangs mit dem „negativen Erbe“ z.B. nicht nur die Identitätskonstruktionen der beiden deutschen Staaten, sondern auch die Geschichte der BRD und ihres Selbstverständnisses in allen wichtigen Phasen. Daher sollen die Jugendlichen beim Besuch einer Gedenkstätte auch Hinweise auf die wechselvolle Geschichte des Gedenkens und der Gedenkstätte erhalten, damit sie bei der Bestimmung des eigenen Standortes auch die vielen Versäumnisse und die weit reichende „Unfähigkeit zu trauern“ (Mitscherlich/Mitscherlich) in den Generationen ihrer Eltern und Großeltern einbeziehen können. Die Gedenkkultur, die sie heute vorfinden, ist höchstens so alt wie selbst; sie ist keinesfalls „seit Generationen“ gefestigt.

Man darf heutigen Jugendlichen nicht verschweigen, dass es keinen verbindlichen Konsens gibt, wie ein angemessenes Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus auszuweisen habe und wie es in Zukunft zu gestalten sei. Die zahlreichen öffentlichen Debatten belegen dies.

Deshalb sollen die Heranwachsenden nicht nur die Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Massenverbrechen, sondern auch die Geschichte der diesbezüglichen „Vergangenheitspolitiken“ in den Nachfolgegesellschaften bis heute kennen lernen. Vielleicht löst sich in der kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte der Gedenkkultur der weithin von Jugend-

lichen als belastend empfundene Konformitätsdruck der Gedenkerziehung auf, eine Barriere, die Roland Barthes angesichts der Fotografien, die als „Ikonen der Vernichtung“ in unser visuelles Gedächtnis eingegangen sind, anschaulich beschrieben hat: „Man hat für uns gezittert, hat für uns nachgedacht, hat an unserer Statt geurteilt. Der Fotograf hat uns nichts

weiter gelassen als das Recht der geistigen Zustimmung.“ (Barthes, *Mythen des Alltags*, zit. n. Brink 1998). Um Zustimmung werben sowohl die Gedenkstättenpädagogik als auch der Geschichtsunterricht, und beide müssen deshalb für echte Fragen und eine langsame Entwicklung der Antworten Raum lassen.

LITERATUR

Th. W. ADORNO, *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main 1971, 89f.

W. BENZ, *Der Umgang mit Gedenktagen und Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland*, in: W. Bergmann/R. Erb/A. Lichtblau (Hg.), *Schwieriges Erbe*. Frankfurt am Main 1995, 302-318.

C. BRINK, *Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945*. Berlin 1998 (Schriftenreihe des Fritz-Bauer-Instituts, Band 14), 82.

I. DAMMER/C. VOM STEIN, *Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung*, in: A. Ehmann u. a. (Hg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*. Opladen 1995, 323-334.

A. EHMANN u.a. (Hg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen 1995.

C. FISCHER/A. HUBER, *Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen*. Wiesbaden-Erfurt 1992.

V. KNIGGE/N. FREI, *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München 2002.

U. NEIRICH, *Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten*. Mülheim a. d. Ruhr 2000.

S. POPP, *Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zum historisch-politischen Lernen*, in: \t „_blank“ *sowi-online-methodenlexikon* 2002. Publ. 29.04.2002. www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm

U. PUVOGEL/M. STANKOWSKI, *Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation*, 2 Bde., erw. u. überarb. Aufl. Bonn 1996, 1999.

H.-F. RATHENOW/N.H. WEBER, *Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht*, in: A. Ehmann u.a. (Hg.), *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen 1995, 12-36.