

Doreen Cerny

## Geschichtlichkeit und Zeit als Akteurschaften des Bildungsgeschehens im relationalen Raum „KZ-Gedenkstätte“

Nach dem über 70jährigen Ende der NS-Herrschaft dokumentiert sich die Bedeutsamkeit ehemaliger Konzentrationslager als Bildungsorte in der pädagogischen Handlungspraxis, wobei in unterschiedlichen Zeiträumen in den jeweiligen (deutschsprachigen) gedenkstättenpädagogischen Landschaften – in Österreich, Westdeutschland, der DDR und im geeinten Deutschland – divergierende Ansätze umgesetzt wurden. In diesem Beitrag werden gedenkstättenpädagogische Ansätze vor dem Hintergrund eines konzeptionellen Verständnisses von Raum, Geschichtlichkeit und Zeit erörtert und aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive die Rolle von Geschichtlichkeit und Zeit für den Raum KZ-Gedenkstätte, der als relationaler Bildungsraum gefasst wird, herausgearbeitet.

### 1. Einleitung

Gedenkstättenpädagogische Ansätze unterliegen einem zeitlichen Wandel – diese Erkenntnis ist nicht neu in der wissenschaftlichen wie handlungspraktischen Auseinandersetzung mit diesem Handlungsfeld. Nach den markanten zeitlichen Bezugspunkten, wie der Überschreitung des 70jährigen Endes der NS-Herrschaft und damit der Befreiung der Konzentrationslager, stellen sich bekannte Fragen aus den gedenkstättenpädagogischen Diskursen abermals: Wie gehen Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädagoginnen, Lehrer und Lehrerinnen mit dem Umstand um, dass Zeitzeugen und Zeitzeuginnen bald nicht mehr in der face-to-face Situation ihre Narrative mitteilen? Was kann und was kann aber auch nicht durch Vermittlung nationalsozialistischer Verbrechen bei den Adressaten und Adressatinnen eines KZ-Gedenkstättenbesuchs evoziert werden? Welche Bedeutsamkeit haben diverse kulturelle und religiöse Hintergründe der Besucher und Besucherinnen, mit denen in diesem pädagogischen Setting gearbeitet wird? Welche Rolle spielen die übergreifenden Konzepte Geschichtlichkeit und Zeit für ein Bildungsszenario am Ort KZ-Gedenkstätte als relationaler Raum? Diese Aufzählung stellt eine exemplarische Auswahl von Fragen dar, von denen in diesem Beitrag die letztgenannte aus bildungswissenschaftlicher Sicht näher erörtert wird.

KZ-Gedenkstätten sind keine eindimensional zu denkenden Räume und die Frage nach der Raumauffassung von KZ-Gedenkstätten ist aus Sicht der Autorin für ein umfassendes Verständnis von Bildung an diesem außerschulischen Ort bedeutsam.<sup>1</sup> Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem gesamten Raumgefüge der ehemaligen Lager wurde beispielsweise an den Gedenkstätten Buchenwald seit mehreren Jahren forciert: KZ-Gedenkstätten haben unterschiedliche Entstehungszusammenhänge. So befinden sich bspw. die Gedenkstätten Buchenwald geographisch auf dem Gebiet eines ehemaligen diktatorischen Systems – der DDR und vormals der Sowjetischen Besatzungszone. Diese geographische und

damit auch system-politische Ortsgebundenheit hatte einen Einfluss auf die Beschaffenheit des Raums (z.B. Abriss der Baracken), auf pädagogische Maßnahmen sowie auf das didaktische Vorgehen in der Vermittlung von Geschichte(n) vor Ort (z.B. Abhalten von Jugendweihefeiern auf dem Areal oder Mythenerhalt und Mythengebung über die Befreiung des Konzentrationslagers).

KZ-Gedenkstätten werden außerdem mehrere Aufträge zugesprochen, die für das Raumverständnis relevant sind: Sie sollen ein Raum für Erinnerung und Trauer, ein Raum für Begegnungen sein (z.B. mit den Zeitzeugen und Zeitzeuginnen und ihren – digitalisierten – Narrativen) und sie sollen Bildungsarrangements, vor allem, aber nicht ausschließlich für Jugendliche, bereithalten. Der Raum KZ-Gedenkstätte ist zunächst nicht als ein formeller Bildungsort, wie z.B. die Institution Schule, zu verstehen. Er ist ein außerschulischer Ort, an dem – je nach dem Kreis der Adressaten und Adressatinnen – nonformale oder informelle Bildung stattfindet. So ist es in Österreich und in Deutschland z.B. möglich, an KZ-Gedenkstätten einen Gedenk- bzw. Freiwilligendienst abzuleisten. Die Erfahrungen, die junge Männer und Frauen und während ihres Engagements an diesem Ort sammeln sind einer informellen Bildung zuzuschreiben, denn sie setzen sich während des Engagements mit sich selbst und ihrer Biographie auseinander (z.B. mit der Familiengeschichte, in der sich Geschichten von Opfern, Tätern und Täterinnen oder Mitläufern und Mitläuferinnen wiederfinden), sie erwerben Fähigkeiten (z.B. Sprachkenntnisse an einem nicht-deutschsprachigen Einsatzort), setzen sich mit unterschiedlichen Kulturen und Glaubensgemeinschaften auseinander oder lernen bzw. erweitern ihren Umgang mit Mitmenschen (z.B. als Guide an einer KZ-Gedenkstätte).<sup>2</sup> Über die Tagesbesucher und Tagesbesucherinnen an einer KZ-Gedenkstätte hinaus sind die Hauptadressaten und Hauptadressatinnen Jugendliche, deren Besuch über die Schule gerahmt und von Lehrern und Lehrerinnen flankiert wird. Je nach gedenkstättenpädagogischem Angebot und der Zielsetzung des Besuchs vor Ort sind es Pädagogen und Pädagoginnen, freie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen oder Freiwillige der KZ-Gedenkstätte

1 Für die aktuelle Auseinandersetzung mit dem Begriff Gedenkstätte sei auf Kahl / Kalvelage (2016) verwiesen. Eine konzeptionelle Differenzierung zwischen Museum und Gedenkstätte nimmt Stäbler (2016) vor.

2 Siehe dazu weiterführend Cerny 2010a

als auch Lehrer und Lehrerinnen selbst, die dann mit den Schülern und Schülerinnen vor Ort arbeiten. An einigen KZ-Gedenkstätten gibt es außerdem auch die Variante des I-Guides oder andere mediengestützte Angebote, mit Hilfe derer die Besucher und Besucherinnen den Ort selbständig erkunden können. Bezüglich der Schüler und Schülerinnen als Adressaten und Adressatinnen ist die KZ-Gedenkstätte dann zwar als ein Ort nicht-schulischer und non-formaler Bildung zu rahmen, doch auch „wenn der informellen [und non-formalen, D.C.] Bildung eine große Bedeutung zugesprochen wird, diskutiert man sie meist im Verhältnis und in einer gewissen Nachrangigkeit. Informelle Bildung soll zum Gelingen der formellen Bildung beitragen.“ (Deinet / Reutlinger 2010, S. 21). Mit der Vorstellung, dass KZ-Gedenkstätten als Bildungsräume für Schüler und Schülerinnen fungieren sollen, werden sie zu institutionalisierten Bildungsorten, wobei „auf die Bedeutung des Zusammenspiels formeller, nichtformeller wie auch informeller Lernformen aufmerksam [ge]macht [werden soll, D.C.]“ (Deinet / Reutlinger 2010, S. 22). Das Selbstverständnis von Bildungsprozessen an KZ-Gedenkstätten im Rahmen eines schulischen Rahmenprogramms kann als ein Aneignungsraum verstanden werden, der dann aber spezifiziert wird als ein Ort, der non-formale Bildung bereithält und in letzter Konsequenz jedoch meist intentionale Aspekte beinhaltet.

## 2. Zum Rollenverständnis von Geschichtlichkeit und Zeit im Bildungsgeschehen an einer KZ-Gedenkstätte

### 2.1 KZ-Gedenkstätten als relationale Räume

Pädagogische Ansätze an KZ-Gedenkstätten raumorientiert zu verstehen bedeutet zu bestimmen, was eigentlich Raum bedeutet. Ein bildungswissenschaftlicher Diskurs über Raum ist in den letzten Jahren verstärkt geführt worden.<sup>3</sup> KZ-Gedenkstätten sind Sozialräume und vor dem Hintergrund einer relativistischen Raumauffassung zu verstehen. Sie sind „keine fixierten absoluten Einheiten [...], die sozialen Prozessen nur vorausgehen, sondern selbst das Ergebnis sozialer Prozesse“ (Kessl / Reutlinger 2010, S. 249). Gedenkstätten als Akteurschaften können als ein System verstanden werden, in dem Ereignisse und Situationen entstehen, Erfahrungen gesammelt werden können; sie sind somit beschreibbar „[...] als ein heterogenzellulärer Verbund, da in ihnen differente historische Entwicklungen, kulturelle Prägungen und politische Entscheidungen eingeschrieben werden“ (Kessl / Reutlinger 2010, S. 249).

KZ-Gedenkstätten sind demnach Räume, die nicht schon immer existent waren, wie es die absolutistische Raumauffassung mit der ihr inhärenten Idee eines Containerraums, der beliebig mit Inhalt gefüllt werden kann, definiert (Fritsche / Lingg / Reutlinger 2010, S. 12). Das heißt, KZ-Gedenkstätten werden beeinflusst von den Personen (z.B. von Schülern und Schülerinnen) im Rahmen eines schulischen Projekts oder von politischen Würdenträgern und Würdenträgerinnen bei Befreiungsfeiern, die sich in der gegenwärtigen Zeit vor Ort

aufhalten, den aktuellen Witterungsbedingungen vor Ort während des Besuchs oder den baulichen Bedingungen auf dem Areal der KZ-Gedenkstätte. KZ-Gedenkstätten werden als Räume aber auch beeinflusst von den gezeigten Fundstücken, anhand derer die Geschichte der Menschen bspw. aus der Zeit des Konzentrationslagers – sei es als KZ-Häftlinge, Täter und Täterinnen oder Mitläufer und Mitläuferinnen – vermittelt wird. Die relativistische Raumauffassung denkt das Handeln der jeweiligen Akteure und Akteurinnen (z.B. Schüler und Schülerinnen, Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädagoginnen) vor Ort mit und denkt mehrere Räume an einem Ort zugleich (Fritsche / Lingg / Reutlinger 2010, S. 13). Die Existenz mehrerer Räume an einem Ort dokumentiert sich z.B. darin, dass eine KZ-Gedenkstätte sowohl ein Trauerort als auch ein Bildungsort sein kann. Im-Handeln-hergestellt bedeutet, dass die KZ-Gedenkstätte zu einem Bildungsort werden kann, in dem z.B. die Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädagoginnen interaktiv mit den Besuchern und Besucherinnen arbeiten und die Funktion des ehemaligen Fußballfeldes auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Mauthausen zusammen mit ihnen erörtern. Beide Akteurschaften nehmen damit auch Rollen ein, über die sich dann der Ort als Bildungsort verstehen lässt und in dem Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit geschieht. Die relationale Raumvorstellung erweitert zudem eine relativistische Auffassung, um den Aspekt, dass

„Raum durch soziale Prozesse immer wieder hergestellt [wird] und strukturierend auf diese zurück[wirkt]. Oder anders ausgedrückt, Raum wird hier in seiner Dualität bzw. in seinem Doppelcharakter als Resultat *und* [Hervorhebung im Zitat] Bedingung sozialer Prozesse begriffen [...] Für die Sozial- und Erziehungswissenschaften werden dadurch die Herstellungen inkl. Wahrnehmungen von Raum besonders relevant, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Strukturen.“ (Fritsche / Lingg / Reutlinger 2010, S. 14)

Am Beispiel des Diskurses über Möglichkeiten und Grenzen des Medieneinsatzes in der politischen Bildungsarbeit wird die Veränderbarkeit von Räumen deutlich, so sind KZ-Gedenkstätten

„Entgrenzungen unterworfen resp. unterliegen die Handlungslogiken der unterschiedlichen an den Herstellungsprozessen von Räumen beteiligten AkteurInnen diesen Entgrenzungstendenzen. Abzulesen sind diese Veränderungen beispielweise daran, dass die Handelnden bspw. immer weniger lokalisiert sind, oder sich vielmehr in virtuelle Welten bewegen und in Kontakt treten, wodurch die konkrete geografische Verortung an Bedeutung verliert [...] Virtuelle und auf neue Technologie bauende Lern- und Kommunikationswelten bilden gesellschaftliche Entwicklungen ab und müssen [für gedenkstättenpädagogische Räume, D.C.] entsprechend erschlossen werden.“ (Deinet / Reutlinger 2010, S. 20 f.)

Aus der bisherigen Abhandlung wird deutlich: Das Rollenverständnis von Geschichtlichkeit und Zeit ist beeinflusst vom Raumverständnis KZ-Gedenkstätte. Beide Konzepte nehmen eine strukturierende Rolle für diesen Raum ein und sollen im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

3 Vgl. Fritsche / Lingg / Reutlinger 2010, S. 11

## 2.2 Geschichtlichkeit und Zeit – strukturgebende Gestaltmerkmale einer Pädagogik an KZ-Gedenkstätten

Der Diskurs um Geschichtlichkeit hat eine lange (bildungs-) philosophische Tradition. Er soll in diesem Beitrag ausschnitts- haft geführt und auf das Praxisfeld KZ-Gedenkstätte ange- wandt werden. Für eine Befassung mit der Ideengeschichte der Geschichtlichkeit, mit der spannungsreichen Diskussion um den systematischen Stellenwert von Auffassungen über Geschichtlichkeit für gesellschaftliche und wissenschaftliche Kontexte und damit der (postmodernen) Debatte um die De- konstruierbarkeit von Geschichtlichkeit soll an dieser Stelle auf Srubar (2009) verwiesen werden, der den Diskurs über Geschichtlichkeit wie folgt rahmt:

„Die Rede von ‚Geschichtlichkeit‘ ist prinzipiell ambiva- lent. Einerseits stellt ‚Geschichtlichkeit‘ einen historischen Begriff dar, der erst relativ spät mit der aufkommenden Moderne in der Selbstbeschreibung von Gesellschaften auftaucht. Andererseits verweist der Begriff auf einen grundlegenden Modus des menschlichen Weltzugangs, der sowohl im philosophischen, soziologischen als auch im anthropologischen Kontext als eine Voraussetzung menschlicher Existenz schlechthin gilt.“ (Srubar 2009, S. 181)

Das Rollenverständnis von Geschichtlichkeit für gedenk- stättenpädagogische Ansätze soll anhand von drei Aspekten gerahmt werden: Erstens ist Geschichtlichkeit bedeutsam, denn sie wird „herangezogen zur Begründung und Einführung verstehender Methoden in die Geistes- und Sozialwissen- schaften, wie sie von Dilthey (1970) und den süddeutschen Neokantianern geprägt wurden.“ (Srubar 2009, S. 186) Mit dieser Methodik ist es wiederum möglich, Konzepte von Raum und den darin eingelagerten Handlungen in diesem sozialen Raum – z.B. die Entstehung von Häftlingshierarchi- en – erklären zu können. Zweitens arbeitet Geschichtlichkeit die „Idee der Souveränität und der Autonomie des Subjekts und seiner Praxis“ (Srubar 2009, S. 186) heraus. Diese Idee benennt eine der Grundfragen bildungswissenschaftlichen Denkens, nämlich wie sich das Subjekt zu sich selbst ver- hält und damit Fragen nach der eigenen Identität nachgeht. So sind die Fragen nach: Wer war ich? Wer bin ich? und Wer werde ich sein? Fragen, die ohne einen Entwurf von sich selbst nicht zu diskutieren sind. Das Bewusstsein eines Individuums, eine eigene Biographie zu haben und biogra- phische Ereignisse in den Lauf der Geschichte einordnen zu können, umfasst ein wesentliches Merkmal von Autonomie: Geschichtlichkeit gehört damit „zu den Grunddimensionen menschlicher Praxis. Der Mensch ist Geschichte und er macht Geschichte. Weder herrscht er über Geschichte, noch herrscht die Geschichte über ihn.“ (Müller 2004, S. 115) Geschichtlichkeit als Struktureigenschaft eröffnet drittens einen Möglichkeitsraum in der politischen Bildungsarbeit. So ist – hier speziell für gedenkstättenpädagogische Ansätze – zu fragen, welche Geschichte(n) der Ort erzählt und wie diese zustande kamen. So kann hinterfragt werden, auf welche Weise Menschen an dieser Geschichtsschreibung beteiligt waren, wie sie vielleicht auch im späteren Verlauf diese Ge- schichtsschreibung umgedeutet haben und auch, wie sie sich nach dem über 70jährigen Kriegsende zu dieser Geschichte

– sei es bspw. als Heldenerzählung oder Heldinnenerzählung aus dem Widerstand, einer Mitläufergeschichte oder Mitläu- ferinnengeschichte, einer Beteiligung an Kriegsverbrechen oder einer Verwobenheit von verschiedenen Rollen in der Zeit des Nationalsozialismus – vor dem Hintergrund der eigenen mittlerweile weit zurückliegenden Familienvergan- genheit in der Gegenwart positioniert werden kann. Mit der konzeptionellen Verortung von gedenkstättenpädagogischen Ansätzen in der Menschenrechtsbildung wird dann die Frage nach Geschichtlichkeit „nicht nur [auf, D.C.] eine Frage nach den Mechanismen der Geschichte und der geschichtlichen Dynamik [verengt, D.C.], sondern auch eine Frage nach der ‚conditio humana‘, d.h. nach der Struktur und der Konstitu- tion des Subjekts und seiner Praxis.“ (Srubar 2009, S. 189)

Bisher sind KZ-Gedenkstätten als soziale Räume beschrie- ben worden, die relational aufgefasst werden und die über Geschichtlichkeit strukturiert werden können. Im Folgenden soll auf die Rolle der Zeit eingegangen werden, denn mit dem Auftrag der KZ-Gedenkstätte auch ein Bildungsort zu sein, könnte die Idee aufkommen, dass z.B. Schüler und Schülerinnen per se an diesem Ort besonders gut „aus der Geschichte lernen“ (Hormel / Scherr 2004, S. 241)<sup>4</sup> – dieses intentionale Interesse stößt jedoch oftmals an diesen Orten an Grenzen. Am Ort KZ-Gedenkstätte wird ein Bildungs- prozess angestrebt, der i.S. der relationalen Raumauffassung ein *Geschehen* ist. Der Bildungsprozess und das mit diesem verbundene

„Handeln, Reflektieren oder Kommunizieren [vollzieht sich] stets in der Gegenwart und kann sich dabei nur auf Gegenwärtiges beziehen. Das Vergangene ist vergangen und damit uneinholbar verschwunden. Es ist in der Ge- genwart nicht mehr anwesend, um hier eine Wirkung zu entfalten oder eine Handlung anzustiften – es sei denn, es wird in der Gegenwart als etwas aktuell Bedeutsames vergegenwärtigt. Dieses Vergegenwärtigen aber ist gerade kein kontinuierliches Fortwirken einer Vergangenheit in die Gegenwart hinein, sondern ein stets neues Ansetzen im Gegenwärtigen.“ (Schwietring 2015, S. 152 f.)

Für Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädago- ginnen sowie für Lehrer und Lehrerinnen bedeutet dies zum einen, dass das Bildungsbemühen vor Ort eine Chance ist, beim Gegenüber einen Aneignungsprozess in Gang zu set- zen, wenn z.B. für die Schüler und Schülerinnen übersetzt wird, was denn die Auseinandersetzung mit dem damals Geschehenen für das Heute bedeutet. Die Anschlussfähigkeit eines Gedenkstättenbesuchs an das Heute wird zumeist über eine moralische Argumentation versucht, wobei für die nach- folgenden Generationen keine übertragene Schuldhaftigkeit an nationalsozialistischen Verbrechen herausgestellt wird, sondern der Verantwortungsgedanke in der Auseinander- setzung mit einer diktatorischen (nationalsozialistischen) Vergangenheit und das couragierte Verhalten gegenüber (noch besehenden oder wieder erstarkenden) totalitären bzw. demokratiefeindlichen Tendenzen. Auch wenn den Besuchern und Besucherinnen übersetzt wird, dass sie Verantwortungs- träger und Verantwortungsträgerinnen für eine demokratische

4 Siehe zu dieser Auseinandersetzung auch Kaiser 2017



und auf Menschenrechten beruhende Gesellschaft sind, so „stiftet Zeit keine Einheit einer Abfolge, sondern sie trennt das Geschehen. Das frühere ist durch das Aktuelle nicht mehr zu erreichen.“ (Schwietring 2015, S. 153). Daher sind gedenkstättenpädagogische Ansätze „nicht linear, sondern diskontinuierlich, auf die jeweilige Gegenwart zentrierte Struktur der Zeit [bezogen, D.C.], die sich ihre Vergangenheit (und ihre Zukunft) jeweils aktuell selbst schafft.“ (Schwietring 2015, S. 153). An dieser Stelle soll als Exkurs auf einen Aspekt des Geschehens eingegangen werden – der emotionalen Betroffenheit – die mitunter als ein Beweggrund für den Gedenkstättenbesuch genannt wird<sup>5</sup> und sich nicht selten als Idee zeigt, vor allem in den Herbst- und Wintermonaten den Besuch zu planen oder die Witterungsbedingungen (z.B. Kälte oder Hitze) als didaktisches Mittel (z.B. auf dem Appellplatz des ehemaligen Lagers) zu nutzen. Eine emotionale Betroffenheit aus pädagogischen Zwecken zu forcieren, ist aus Sicht der Autorin höchst fraglich, denn zum einen ist die

„Initiierung solcher Lernprozesse [...] vielmehr deshalb gerade in besonderer Weise schwierig, weil die Auseinandersetzung mit [nationalsozialistischen Verbrechen, D.C.] kein offenes, politischen und moralischen Bildungsprozessen förderliches Lernfeld etabliert: Denn der Holocaust ist kein Lerngegenstand, der es zulässt, dass kontroverse Argumente und unterschiedliche Sichtweisen in dialogisch angelegten Situationen als zunächst gleichberechtigte formuliert und zur Diskussion gestellt werden [...].“ (Hormel / Scherr 2004, S. 242)

Zum anderen ist es bei KZ-Gedenkstättenbesuchen im schulischen Rahmen heikel, mit einer möglichen Betroffenheit professionell arbeiten zu wollen, denn „in der Befassung mit dem Holocaust ist immer auch die Erwartung impliziert, dass [jede und, D.C.] jeder Einzelne im Ergebnis eine klare eindeutige Position der moralischen Verurteilung bezieht“ (Hormel / Scherr 2004, S. 242). Wenn sich Emotionen oder Betroffenheit bei den Schülern und Schülerinnen *aus der Situation* heraus zeigen, so braucht es einen Rahmen, in dem dann diese Emotionen Raum finden, in Sprache gebracht und sich mit ihnen befasst werden kann. Gerade deshalb ist es wichtig, genug Zeit für den KZ-Gedenkstättenbesuch einzuplanen sowie den Besuch vor- und nachzubereiten.

Aus dem Rollenverständnis von Geschichtlichkeit und Zeit zeigt sich, dass pädagogische Ansätze an KZ-Gedenkstätten durchaus Bildungsprozesse in einem relationalen Setting ermöglichen können. Gleichzeitig mussten sich KZ-Gedenkstätten seit je her damit auseinandersetzen, dass ihr pädagogisches Bemühen am jeweiligen Geschehen in der Gegenwart ansetzt. Fragen, wie die nach der Anschlussfähigkeit an die Gegenwart als auch weiterführende Aspekte aus in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit, z.B. die Berücksichtigung von diversen kulturellen und religiösen Hintergründen der Besucher und Besucherinnen<sup>6</sup> stellen sich aus Sicht der Autorin weniger neu, sondern – vor dem Hintergrund sich wandelnder Gesellschaftsbilder abermals.

### 3. Fazit

Welche Erkenntnisse die Auseinandersetzung mit Zeit und Geschichtlichkeit für den relationalen Bildungsraum Gedenkstätte und den darin eingelagerten Bildungsprozessen für Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädagoginnen sowie für Lehrer und Lehrerinnen haben kann, soll im Folgenden abschließend verdeutlicht werden: Zum einen ist die Auseinandersetzung mit dem relationalen Bildungsraum für Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädagoginnen sowie für Lehrer und Lehrerinnen förderlich, da dieses Verständnis hilft, Sozialraum- und Lebensweltanalysen über verschiedene Akteurschaften in das (unterrichtliche) Geschehen einfließen zu lassen. Dies ermöglicht Zugänge zu komplexen Thematiken wie Machtverhältnisse, die sich auf Seiten der Täter und Täterinnen wie auch der Häftlinge in den Konzentrationslagern (wie z.B. die Rollenausgestaltung sog. Funktionshäftlinge) zeigen. Zum anderen wird deutlich, dass die Handlungen und Erlebnisse im damaligen Konzentrationslager nicht für die Besucher und Besucherinnen erlebbar sein können und eine Forcierung einer solchen Nachvollziehbarkeit für einen Bildungsprozess in der Gegenwart weder sinnvoll noch pädagogisch wertvoll ist. Eine *lineare* Übertragbarkeit von Mechanismen der vergangenen Geschichte in die Gegenwart ist nicht möglich. So ist sich Hormel / Scherr (2004) anzuschließen, die herausstellen: Die KZ-Gedenkstätte mit der Konnotation des Konzentrationslagers und damit des Leidens der Häftlinge zu verwechseln oder gar für eine Veranschaulichung zu nutzen und damit eine „historische Realität nachempf[unden und authentisch erinnern]“ (Hormel / Scherr 2004, S. 251) zu wollen, entbehrt aus Sicht der Autorin dabei jeder Professionalität als Pädagoge oder Pädagogin bzw. Lehrer oder Lehrerin. Mit einer aufgeklärten Pädagogik hat der Betroffenheitsanspruch nichts zu tun.<sup>7</sup> Daher ist es für Gedenkstättenpädagogen und Gedenkstättenpädagoginnen sowie für Lehrer und Lehrerinnen relevant, sich zu fragen, was das Ziel des Besuchs an einer KZ-Gedenkstätte ist und auf welche Weise der Ort dazu beitragen kann, die Aneignungsarbeit der Schüler und Schülerinnen auch sinnvoll zu begleiten.<sup>8</sup> Die Auseinandersetzung mit der Rolle von Geschichtlichkeit und Zeit im relationalen Raum KZ-Gedenkstätte kann Lehrern und Lehrerinnen somit aufzeigen, dass sie in der Interaktion vor Ort und in der notwendigen Vor- und Nachbereitung des KZ-Gedenkstättenbesuchs einen Möglichkeitsraum haben, um sich den Geschichte(n) an einem ehemaligen Konzentrationslager aus verschiedenen Perspektiven anzunähern: So ist auch zu fragen, welche diversen Hintergründe die Schüler und Schülerinnen an den Ort KZ-Gedenkstätte mitbringen und inwiefern bereits ein Verständnis bei den Schülern und Schülerinnen (als auch bei Lehrern und Lehrerinnen) besteht, dass sich ein Gedenkstättenbesuch nicht auf eine nationenspezifische Auseinandersetzung mit Vergangenheiten fokussieren kann, denn dies

5 Vgl. Hormel / Scherr 2004, S. 251, weiterführend zur Thematik der Betroffenheitspädagogik an KZ-Gedenkstätten am Beispiel der Gedenkstätten Buchenwald siehe Cerny 2010b

6 Siehe dazu Georgi 2003

7 Siehe dazu Cerny 2010b

8 Siehe dazu Cerny 2012

„widerspricht der Zielsetzung, gerade die identifikatorische Bedeutung solcher Zuordnungen und Abgrenzungen im Sinne einer Bildung zu überwinden, die [Schüler und Schülerinnen] als Subjekte einer demokratischen Einwanderungsgesellschaft einbezieht. Vermieden werden kann dies nur dann, wenn Nationalsozialismus und Holocaust sowie die darauf bezogenen Auseinandersetzungen nicht primär in der Perspektive einer nationalen Geschichtsschreibung verhandelt, sondern antirassistische, menschenrechtliche und demokratische Prinzipien als grundlegende Bezugspunkte beansprucht werden.“ (Hormel / Scherr 2004, S. 249)

In der gedenkstätten- und museumspädagogischen Ausrichtung<sup>9</sup> gibt es das Bewusstsein, dass der gesellschaftliche Wandel im Sinne einer vielfältigeren kulturellen Gesellschaft Einfluss haben wird auf pädagogische Vermittlungsangebote und damit eine „multiperspektivische, übernationale Sicht- und Vermittlungsweise“<sup>10</sup> für diesen pädagogischen Handlungsraum notwendig ist.

## Literatur

- Cerny, D. (2012): Volksschulkinder an KZ-Gedenkstätten – didaktische Herausforderung oder pädagogischer Unsinn, in: PH-Script. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre, 5, S. 65-70
- Cerny, D. (2010a): „... jüdische Grabsteine putzen?“ Zu Biographien und Beweggründen freiwillig Engagierter an KZ-Gedenkstätten, Opladen: Budrich UniPress
- Cerny, D. (2010b): Entdeckendes Lernen an KZ-Gedenkstätten – Copei und das Konzept des entdeckenden Lernens im (außer-)schulischen Bildungsgeschehen, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, S. 445-451
- Deinet, U. / Reutlinger, C. (2010): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen, in: Deinet, U. / Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30
- Fritsche, C. / Lingg, E. / Reutlinger, C. (2010): Raumwissenschaftliche Basics, in: Reutlinger, C. / Fritsche, C. / Lingg, E. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-24
- Gaede, D. (2003): Blick zurück, Blick nach vorn: Wohin führt die Gedenkstättenpädagogik, in: Politisches Lernen, 1-2|2003, S. 7-13
- Georgi, V. (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg: Hamburger Edition
- Hormel, U. / Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS
- Kahl, P. / Kalvelage, H. (2016): Personen- und Ereignis-Gedenkstätten, in: Walz, M. (Hrsg.), Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 130-133
- Kaiser, W. (2017), Aus der Geschichte lernen? Zur Relevanz der NS-Herrschaft als historische Erfahrung, in: Politisches Lernen, 1-2|2017, S. 27-36
- Kessl, F. / Reutlinger C. (2010): Sozialraum, in: Reutlinger, C. / Fritsche, C. / Lingg, E. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 247-255
- Lenhardt, G. (2003): Historisch-politische Bildung in Schulen und Gedenkstätten, in: Politisches Lernen, 1-2, S. 101-111
- Müller, H.-R. (2004). Kommentar zu Teil 2: Texte-Musik-Symbole, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 48. Beiheft, S. 115-121
- Srubar, I. (2009): Kultur und Semantik, Wiesbaden: Springer VS
- Schwietring T. (2015): Gesellschaft geschieht. Zeit und Geschichtlichkeit als begründende Kategorien des Sozialen, in: Schützeichel, R. / Jordan, S. (Hrsg.): Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 149-167
- Stäbler, W. (2016): Historische Orte, in: Walz, M. (Hrsg.): Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 133-136
- Zumpe, H. (2003): Tagesveranstaltungen der Gedenkstättenpädagogik – Konzeptionen, Zielsetzungen, Angebotsformen und Nutzergruppen, in: Politisches Lernen, 1-2|2003, S. 35-82

<sup>9</sup> Vgl. Stäbler 2017, S. 136 als auch Georgi 2003

<sup>10</sup> Schacht zit. n. Stäbler 2016, S. 136

**Doreen Cerny** ist Hochschulprofessorin für Angewandte Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Salzburg. Ihre derzeitigen Forschungspunkte sind die berufsfeldbezogene Forschung insbesondere mit Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung, Professionsforschung mit dem Fokus auf (Trans-)Migration und politische Bildung.