

Band 17

**SOZIALISATIONS- UND  
BILDUNGSFORSCHUNG:**  
*international, komparativ, historisch*  
**RESEARCH IN SOCIALISATION  
AND EDUCATION:**  
*international, comparative, historical*



Bünyamin Werker

**Gedenkstätten-  
pädagogik im Zeitalter  
der Globalisierung**

Forschung, Konzepte,  
Angebote

**WAXMANN**

# Sozialisations- und Bildungsforschung: international, komparativ, historisch

herausgegeben von  
Christel Adick und Marcelo Parreira do Amaral

Band 17

## **Sozialisations- und Bildungsforschung: international, komparativ, historisch**

Gegenwärtige Gesellschaften sind stark durch grenzüberschreitende Prozesse und Dynamiken beeinflusst. Auf unterschiedlichen Ebenen werden deren Implikationen und Auswirkungen sichtbar, etwa das Phänomen transnationaler Biografien auf der Mikroebene oder der Einfluss internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen auf der Makroebene. Auch die Mobilität von Ideen (Bildungstransfer) und von Personen (Migration, Flucht, Austausch) über nationale Grenzen hinweg ist ein Anzeichen für Entwicklungen, welche immer bedeutsamer für Bildungspraxis und -reformen, Bildungspolitik und erziehungswissenschaftliche Theoriendebatten werden. Diese Prozesse führen weltweit zu veränderten Sozialisations- und Bildungsbedingungen in Kindheit, Familie, Schule, Jugend und im Erwachsenenleben. Daher können Bildungs- und Ausbildungssysteme heute nicht mehr allein länder- oder kulturspezifisch betrachtet werden, sondern erfordern eine Analyse ihrer grenzüberschreitenden – geografischen, sektoralen und historischen – Verflechtungen und Entwicklungsdynamiken.

Die Reihe bemüht sich um Forschungen und kritische Diskussionen der Wandlungen im Bereich von Erziehung, Sozialisation und Bildung in verschiedenen Ländern und kulturellen Kontexten vor dem Hintergrund ihrer historischen Entstehungsbedingungen. Dies umfasst Studien mit international vergleichenden Perspektiven wie auch die Erforschung transnationaler Entwicklungen und Interdependenzen in Sozialisations- und Bildungsbereichen in der modernen Weltgesellschaft.

Bünyamin Werker

# Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung

Forschung, Konzepte, Angebote



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Sozialisations- und Bildungsforschung: international, komparativ, historisch, Band 17**

herausgegeben von Prof. Dr. Christel Adick und Prof. Dr. Marcelo Parreira do Amaral

ISSN 2367-2137

Print-ISBN 978-3-8309-3496-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-8496-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Titelbild: © Achim Hanses/fotolia.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Vorwort

Globalisierung und Gedenkstättenpädagogik – wie passt das zusammen? Im Rekurs auf eine von Micha Brumlik aufgeworfene (und vom Autor des Buches rezipierte) Grundfrage ausformuliert: Auf welche Genozide soll sich die Pädagogik in einer Einwanderungsgesellschaft denn eigentlich beziehen, wenn es um das Thema Holocaust geht? Schließlich haben doch inzwischen viele Besucher, nicht zuletzt Schüler- und Jugendgruppen, biografische Verbindungen über Familienschicksale zu anderen als NS-Genozid-Erfahrungen (z.B. Völkermord an den Armeniern in der Türkei) oder sogar eigene Erfahrungen von Völkermorden und ethnischen Verfolgungen (z.B. in Ruanda und Burundi).

Die Leserschaft dieses Buches kann Antworten auf diese Grundfrage und die mit ihr verbundenen Herausforderungen in mehrfacher Hinsicht erwarten: Der Autor entfaltet, *erstens*, ein profundes Interesse an der historischen Entwicklungsdynamik der auf die NS-Herrschaft bezogenen Erinnerungskultur in Deutschland, die in mehreren Etappen nach dem Zweiten Weltkrieg und dann wieder nach der Vereinigung von West- und Ostdeutschland resümiert wird. Auch die Geschichte der Gedenkstätten in Deutschland und ihrer Pädagogisierung, d.h. der Herausbildung von so etwas wie ‚Gedenkstättenpädagogik‘ werden in diesem Buch nachgezeichnet. Es werden Hintergrundinformationen zu Filmen (z.B.: Schindlers Liste) und literarischen Produkten (z.B.: Das Tagebuch der Anne Frank) gegeben, die die Kontextbedingungen von Ereignissen und ihre Auswirkungen auf die Gedenkstätten und ihre Arbeit erhellen, zeigt sich in ihnen doch die Herausforderung einer Medialisierung des Gedenkens an das NS-Regime, die sich angesichts des immer seltener Werdens lebendig auftretender Zeitzeugen auch auf die pädagogische Arbeit auswirkt, da auch dort nun mehr und mehr auf Medienvermittlung zurückgegriffen werden muss und wird.

Im Buch zeigt sich, *zweitens*, was die empirische Forschung bisher zum Thema beigesteuert hat. Die Bestandsaufnahme zur Forschungslage ergibt nämlich, dass es bereits eine Reihe sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zur Arbeit der Gedenkstätten gibt, die vom Autor unter den Aspekten Erinnerungskultur, Wirkungen und pädagogische Arbeit in den Gedenkstätten ausgewertet werden. Es können auch einige Forschungsergebnisse zum Kernthema des Buches, Gedenkstättenarbeit und Globalisierung, herausgefiltert werden, die der Autor unter die Stichworte Einwanderungsgesellschaft, Menschenrechte und Universalisierung der Holocaust-Erinnerung stellt. Somit wird die multikulturelle statt kulturell ‚homogen deutsche‘ Zusammensetzung, insbesondere der jugendlichen Besucher von NS-Gedenkstätten, zwar noch nicht durchgehend, aber doch in einigen Studien bereits explizit zum Thema gemacht.

Die vorliegende Veröffentlichung hat, *drittens*, auch für die Gedenkstättenpädagogik einiges zu bieten. Der Autor erörtert insbesondere die auch in der Allgemeinen Pädagogik diskutierten Menschenrechtsansätze sowie eine Gedenkstättenpädagogik in interkultureller Perspektive, wie sie bei einigen Geschichtsdidaktikern in Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Pädagogik entwickelt wurde. Hinzu kommen speziell auf den Holocaust entworfene konzeptionelle Überlegungen einer kosmopolitischen staatsbürgerlichen Bildung. Immer wieder stellt sich die Frage: Wie kommen pädagogi-

sche Konzeptionen aus der sich auftuenden Zwickmühle zwischen einer Universalisierung des Holocaust-Gedenkens, das auch nach Deutschland zugewanderte Menschen und deren Erfahrungen anspricht, und einer damit verbundenen Gefahr der Relativierung der Einzigartigkeit des Holocaust, heraus? Letzteres war schon Gegenstand des ‚Historikerstreits‘ in den 1980er Jahren, stellt sich aber immer wieder neu.

Schließlich erwartet die Leserschaft, *viertens*, noch eine inhaltsanalytische Untersuchung der Internetpräsenzen von ausgewählten Gedenkstätten. Die Auswahlkriterien sollen eine gewisse Variationsbreite repräsentieren, um die Analyse nicht nur auf einige ‚berühmte‘ Gedenkstätten zu reduzieren. Unter den analysierten Fällen befinden sich kleinere Gedenkstätten, aber auch große wie z.B. die Gedenkstätte Bergen-Belsen, die nicht zuletzt über das ‚Tagebuch der Anne Frank‘ gerade auch in Pädagogenkreisen internationale Aufmerksamkeit erlangt hat und zu der, wie im Text referiert, jährlich 300.000 Besucher und 1.000 Gruppen aus dem In- und Ausland anreisen. Den Auswertungen zur pädagogischen Praxis der jeweiligen Gedenkstätte werden Ausführungen zur Geschichte des betreffenden Ortes vorangestellt, da das Lernen am außerschulischen Lernort ‚Gedenkstätte‘ ganz existentiell vom jeweiligen Entstehungskontext bedingt und auf ihn bezogen ist. Die analysierten Webseiten dokumentieren pädagogische Arrangements, die sich als Reaktion der Gedenkstättenpädagogik auf ‚Globalisierung‘ interpretieren lassen, wie z.B. multilinguale Pädagogenteams, Angebote von internationalen Schüler- und Jugendaustauschmaßnahmen, internationale Workcamps, Führungen in vielen Sprachen sowie Themenstellungen und Materialien, die speziell an interkulturelle Besucherklientele adressiert sind, und sogar (internationale) Fortbildungen für (andere) Gedenkstättenpädagogen.

Das Buch beantwortet die Eingangsfrage: Globalisierung und Gedenkstätten ‚passen‘ durchaus zusammen. Es gibt historische Entwicklungen in der bildungspolitischen Konstituierung der Gedenkstättenarbeit, sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, aber auch Ansätze in der Bildungsarbeit von Gedenkstätten, die die Herausforderungen von Globalisierung und Migration produktiv in sich aufnehmen. Das vorliegende Buch sei daher allen in diesen Kontexten handelnden Leserkreisen nachdrücklich empfohlen.

Münster, im Mai 2016  
Christel Adick

## Danksagung

Die vorliegende Publikation ist die für die Drucklegung geringfügig überarbeitete Version meiner Dissertation, die ich am Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum geschrieben und im Jahre 2015 erfolgreich abgeschlossen habe.

Eine Arbeit wie diese hätte ohne die vielfältige Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen sowie Freundinnen und Freunden nicht zustande kommen können.

Namentlich bedanken möchte ich mich zuerst bei meiner Doktormutter Prof. Dr. Christel Adick, die den Forschungsprozess und die Anfertigung meiner Arbeit unterstützt und begleitet hat. Zu danken habe ich auch Prof. Dr. Till Kössler für seine kritisch-konstruktiven Hinweise und Anregungen zu meiner Arbeit.

Des Weiteren danke ich allen Kolleginnen und Kollegen des Doktorandenkolloquiums des Lehrstuhls Vergleichende Erziehungswissenschaft für die vielen kritischen und motivierenden Sitzungen, die meine Forschungsarbeit immer wieder deutlich vorangebracht haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Frau Claudia für ihre Geduld beim Lesen des Manuskripts dieser Arbeit und für die konstruktiven Hinweise aus der Perspektive der pädagogischen Praxis.

Zum Ende möchte ich noch in liebevoller Erinnerung meinen Eltern und dabei insbesondere meiner Mutter danken, die immer an mich geglaubt hat. Leider konnten meine Eltern den Abschluss meiner Promotion nicht mehr miterleben.

Witten, im Juni 2016  
Bünyamin Werker



# Inhalt

Einleitung .....	11
1 NS-Gedenkstätten: Orte der Erinnerungskultur und des historisch-politischen Lernens .....	19
1.1 NS-Gedenkstätten als Orte des Gedenkens und historischer Erinnerung ...	20
1.1.1 Kollektives Gedächtnis .....	21
1.1.2 Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis .....	24
1.1.3 Historische Erinnerung und Geschichtskultur .....	30
1.2 Entwicklungsphasen der Erinnerungskultur in Deutschland – ein historischer Überblick .....	35
1.2.1 Die Phase der Vergangenheitsbewältigung .....	36
1.2.2 Die Phase der Kritik der Vergangenheitsbewältigung .....	40
1.2.3 Die Phase der Vergangenheitsbewahrung .....	44
1.2.4 Die Pluralisierung der Gedenkstättenlandschaft in Deutschland seit den 1990er Jahren .....	53
1.3 NS-Gedenkstätten als Orte historisch-politischen Lernens .....	57
1.3.1 Der Kontext des historisch-politischen Lernens .....	59
1.3.2 Politische Implikationen des historischen Lernens .....	61
1.3.3 Der sogenannte Beutelsbacher Konsens .....	62
1.4 Fragestellungen und Gang der Untersuchung .....	63
2 Gedenken und Erinnerung an den Holocaust in globaler Perspektive .....	68
2.1 Was meint Globalisierung? .....	69
2.2 Die Universalisierung der Holocaust-Erinnerung .....	75
2.2.1 Der Holocaust als Medienereignis .....	77
2.2.2 Anne Frank als „Ikone weltweiter Holocaust-Erinnerung“ .....	79
2.2.3 Kosmopolitische Erinnerungskulturen .....	80
2.2.4 „Unsere Opfer zählen nicht“ – die „Dritte Welt“ im Zweiten Weltkrieg ...	82
2.3 Die Europäisierung der Holocaust-Erinnerung .....	84
2.3.1 The International Forum on the Holocaust .....	84
2.3.2 The International Holocaust Remembrance Alliance .....	87
2.4 Die Holocaust-Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft .....	89
2.4.1 Studien zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Angesicht von Holocaust und Nationalsozialismus .....	91
2.4.2 Folgerungen aus den empirischen Studien zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	94
3 Die Erforschung der Gedenkstättenpädagogik im Kontext der Globalisierung .....	97
3.1 Studien zur Erinnerungskultur in NS-Gedenkstätten .....	98

3.2	Studien zu Wirkungen gedenkstättenpädagogischer Angebote . . . . .	100
3.3	Studien zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten . . . . .	103
3.4	Spuren des Globalen in der Forschung zur Gedenkstättenpädagogik . . . . .	112
3.4.1	Einwanderungsgesellschaft . . . . .	116
3.4.2	Menschenrechte . . . . .	121
3.4.3	Universalisierung der Holocaust-Erinnerung . . . . .	124
4	Gedenkstättenpädagogik und Globalisierung – konzeptionelle Schwerpunkte . . . . .	128
4.1	Menschenrechte als Thema der Gedenkstättenpädagogik . . . . .	129
4.1.1	Menschenrechtsbildung . . . . .	130
4.1.2	Das Thema Menschenrechte in der Gedenkstättenpädagogik . . . . .	136
4.2	Gedenkstättenpädagogik in einer interkulturellen Perspektive . . . . .	141
4.2.1	Interkulturelles Geschichtslernen . . . . .	142
4.2.2	Konfrontationen (Fritz-Bauer-Institut, Frankfurt am Main) . . . . .	146
4.2.3	Geschichten teilen (Haus der Wannsee-Konferenz, Berlin) . . . . .	150
5	Spuren der Globalisierung in NS-Gedenkstätten: eine empirische Analyse ihrer pädagogischen Angebote . . . . .	157
5.1	Didaktische Überlegungen zur pädagogischen Arbeit in NS-Gedenkstätten . . . . .	157
5.1.1	Ziele . . . . .	158
5.1.2	Themen . . . . .	160
5.1.3	Methodik . . . . .	163
5.1.4	Zielgruppen . . . . .	169
5.1.5	Profession . . . . .	172
5.2	Anlage und Methodik der empirischen Untersuchung . . . . .	174
5.2.1	Das Untersuchungssample . . . . .	175
5.2.2	Datenbeschaffenheit . . . . .	179
5.2.3	Auswertungsmethodik . . . . .	180
5.3	Ergebnisse der Analyse der pädagogischen Angebote . . . . .	187
5.3.1	Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus . . . . .	187
5.3.2	Kriegsgräberstätten . . . . .	236
5.3.3	Täterorte . . . . .	247
5.4	Typische Gestaltungsmerkmale in pädagogischen Angeboten von NS-Gedenkstätten . . . . .	274
5.4.1	Interkulturelle Multiperspektivität . . . . .	275
5.4.2	Menschenrechtsorientierung . . . . .	277
6	Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung – ein Fazit . . . . .	280
	Literatur . . . . .	289
	Tabellenverzeichnis . . . . .	309

## Einleitung

Im November 2005 bestimmte die UN-Generalversammlung den 27. Januar zum „International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust“.<sup>1</sup> Im Zuge des sechzigsten Jahrestages der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz fand die weltweite Verbreitung des Gedenkens an die Ermordung der europäischen Juden so ihren vorläufigen Höhepunkt. Die weltweite Begehung des Holocaust-Gedenktages kann als Manifestation von gesellschaftlichen Prozessen gedeutet werden, die unter den Schlagwörtern „Amerikanisierung“ (Novick 1999), „Universalisierung“ und „Kosmopolitisierung“ (Levy/Sznaider 2007a) oder „Transnationalisierung“ (Kroh 2006; Zimmermann 2006) der Holocaust-Erinnerung diskutiert werden. Die genannten Begriffe stehen auch für eine internationale Konjunktur der Auseinandersetzung mit dem Holocaust, die in den späten 1970er Jahren begann (vgl. Eckel/Moisel 2008, S. 13 ff.). Sie sind Anzeichen für einen Wandel in der öffentlichen Diskussion und der Erinnerung an den Holocaust, die Moshe Zimmermann als einen Übergang von der nationalen zur transnationalen Holocaust-Erinnerung beschreibt (vgl. Zimmermann 2006, S. 202). Dieser Wandel ist zugleich durch mehrere Sachverhalte gekennzeichnet:

*Erstens* wird die Erinnerung an die Ereignisse während der Zeit des Nationalsozialismus aufgrund des Generationenwechsels aus ihrem kommunikativ geteilten Kontext der Generation der Zeitgenossen, die die NS-Zeit selbst miterlebt haben in den objektivierten Kontext des kulturellen Gedächtnisses der nachfolgenden Generationen nach dem Zweiten Weltkrieg überführt. Damit sind die Geschichte des Nationalsozialismus und die damit verbundene Erinnerung an den Holocaust zunehmend einer *Historisierung* unterworfen (vgl. Knigge 2005, S. 448). Das „Dritte Reich“ wird so zum „normalen“ Gegenstand der Geschichtswissenschaft (vgl. Leggewie/Meyer 2005, S. 19). Der Historiker Michael Jeismann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass damit nicht das Ereignis des Massenmords historisiert werde, sondern „die Bedingungen, unter denen dies geschah und unter denen hierüber gesprochen wird“ (Jeismann 2001, S. 73). Die Menschen heutiger Generationen sind nicht mehr schuldhaft in die Geschichte des Nationalsozialismus verwickelt. Daher ginge es im Rahmen gegenwärtiger Erinnerung nicht mehr um die Frage „was geschah, sondern wie das Geschehene erzählt und vergegenwärtigt werden soll. Es geht insbesondere um den Stellenwert der Vergangenheit in der Gegenwart“ (ebd.).

*Zweitens* geht dieser Prozess einher mit einer *Mediatisierung* von Erinnerung. Die Erinnerung an den Holocaust sowie an die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges wird durch den oben beschriebenen Generationenwechsel nicht mehr nur über die Familie weitergegeben und tradiert. Geschichtsbilder und Deutungen zur Geschichte des Nationalsozialismus werden stattdessen vermehrt über sekundäre Quellen vermittelt (vgl. Leggewie/Meyer 2005, S. 19). Die heutige jüngere Generation kann auf viele unterschiedliche Informationsquellen wie Dokumentationen, Kinofilme, Comics, Internetseiten usw. zurückgreifen, um sich ein Bild von der Geschichte des Holocaust zu

---

1 Vgl. hierzu die Webseite <http://www.un.org/en/holocaustremembrance/docs/res607.shtml> [letzter Zugriff: 09.05.2016].

machen. Damit verliert die Geschichtswissenschaft ihr Deutungsprivileg. Geschichtsdeutungen über den Holocaust sind damit nicht mehr nur Gegenstand von Universitäten und Expertenveranstaltungen, sondern mittlerweile Teil der Alltagskultur geworden (vgl. Georgi 2003, S. 15).

*Drittens* führt die zunehmende Distanz zum Geschehen zu einer *Relationierung* (vgl. Leggewie/Meyer 2005, S. 19). Mit dieser Begriffswahl weisen Leggewie und Meyer darauf hin, dass sich die Distanzierung nicht nur auf einen zeitlichen Abstand, sondern auch auf die Entfernung vom Ort des historischen Geschehens bezieht. Die Erinnerung an die Ermordung der europäischen Juden löst sich aus dem speziellen deutsch-jüdischen Verhältnis. Der Holocaust bezeichnet dadurch nicht mehr ein an eine bestimmte Nation gebundenes Verbrechen. Er wird, mit Jens Kroh gesagt, transnationalisiert (vgl. Kroh 2006).

*Viertens* ist mit der *Entkontextualisierung* der Holocaust-Erinnerung eine Aktualisierung des *Erinnerns* verbunden (vgl. Leggewie/Meyer 2005, S. 19). Adornos Postulat, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1971, S. 88), hat sich zu einer moralischen Leitschnur entwickelt, mit der heutige Genozide und Vertreibungen in den Blick genommen werden. Der Holocaust wird so zum internationalen Maßstab für politisches Handeln und dessen Legitimierung (vgl. Leggewie/Meyer 2005, S. 19).

Der beschriebene Wandel in der öffentlichen Beschäftigung mit dem Holocaust findet demnach nicht mehr nur in einem nationalen Rahmen statt, sondern ist Teil einer globalen Entwicklung, die unter den Bedingungen von Globalisierung, Migration und einem zusammenwachsenden Europa, alle gesellschaftlichen Lebensbereiche einem tiefgreifenden Wandel unterwirft. In Bezug auf das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus drückt dieser Wandel durch den Prozess einer „Universalisierung der Holocaust-Erinnerung“ aus, wie dies vom israelischen Soziologen Daniel Levy und dem amerikanischen Sozialforscher Nathan Sznajder in ihrer Publikation *Erinnerung im globalen Zeitalter* geschildert wird (vgl. Levy/Sznajder 2007a). Über massenmedial verbreitete Repräsentationen des Holocaust wird die Erinnerung an den nationalsozialistischen Völkermord an den europäischen Juden weltweit verbreitet, d. h. universalisiert. Die Erinnerung an den Holocaust wird so aus ihrem nationalen Rahmen herausgelöst und mündet in einen Modus der kosmopolitischen Erinnerung, der es anderen Opfergruppen erlaubt, sich in den jüdischen Opfern von einst wiederzuerkennen. Der Holocaust entwickelt sich zu einem universalen Referenzpunkt, an dem alle aktuellen Menschenrechtsverbrechen und Genozide gemessen werden (vgl. ebd., S. 20 ff.).

Die hier skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen haben auch Einfluss auf die institutionellen Träger der kollektiven Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus in Deutschland, die NS-Gedenkstätten. Die Gedenkstätten in Deutschland sind nicht mehr nur als Orte nationaler Selbstvergewisserung zu betrachten, sondern sie sind im Zuge einer „Pädagogisierung der Erinnerung“ (Meseth 2005, S. 162; 2008, S. 100) zunehmend zu Orten des Lernens und der historisch-politischen Bildung geworden (vgl. Eberle 2008, S. 59). Damit werden Gedenkstätten durch die gesellschaftlichen Veränderungen, wie viele andere pädagogische Organisationen auch, vor Herausforderungen gestellt, die den Bedarf an pädagogischen Antworten auf Globalisierungsprozesse erhöhen (vgl. Adick 2002, S. 397 f.).

Diesbezüglich, so die These dieser Arbeit, diffundiert der oben skizzierte Globalisierungsprozess einer Universalisierung der Holocaust-Erinnerung von der globalen Ebene bis in den nationalen Gedächtnisrahmen hinein und lässt sich in der Gestaltung von pädagogischen Angeboten einzelner NS-Gedenkstätten in Deutschland wiederfinden. Der Fokus der vorliegenden Studie richtet sich daher auf die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen in NS-Gedenkstätten, die in Fachkreisen der Gedenkstättenarbeit als *Gedenkstättenpädagogik* bezeichnet wird.

Die Gedenkstättenpädagogik wird im Rahmen des gedenkstättenpädagogischen Diskurses als eine spezielle pädagogische Konzeption verstanden, die sich mit der Vermittlung des Lerngegenstandes Nationalsozialismus im Allgemeinen und dem des Holocaust im Spezifischen an historischen Orten beschäftigt (vgl. Haug 2004, S. 252). Sie wird damit als „Teil historisch-politischer Bildung in Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus begriffen, die sich entweder direkt auf Orte der NS-Verbrechen bezieht oder das Gedenken an diejenigen, die diesen Verbrechen zum Opfer fielen, immer wieder anstoßen und ermöglichen soll“ (Eberle 2008, S. 59).

Folgerichtig verweist der Begriff der Gedenkstättenpädagogik auf die pädagogische Inanspruchnahme von NS-Gedenkstätten als Lernorte (vgl. Ehmann u. a. 1995, S. 48). NS-Gedenkstätten sind somit, in Anlehnung an den Kulturwissenschaftler Jan Assmann (vgl. Assmann, J. 2007), nicht mehr nur als Fixpunkte des kulturellen Gedächtnisses der deutschen Gesellschaft zu verstehen (vgl. Pampel 2007, S. 31), sondern immer mehr auch als Orte, an denen ein „Lernen aus der Geschichte“ möglich ist. Diese Funktion von NS-Gedenkstätten liegt ganz in der Tradition einer „Erziehung nach Auschwitz“, die der Forderung Adornos: „das Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1971, S. 88), entspricht. Diese Forderung gehört mittlerweile zum unhintergehbaren Ausgangspunkt pädagogischer Programme mit Bezug zur Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Meseth 2008, S. 107).

Mit der Frage nach einem angemessenen Umgang mit Globalisierungs- und Migrationsprozessen beschäftigen sich in den letzten Jahren immer stärker auch die Pädagoginnen und Pädagogen von NS-Gedenkstätten in Deutschland (vgl. Gryglewski 2013, S. 18 ff.). Diesbezüglich wird die bisherige Form der pädagogischen Arbeit zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Veränderungen in Frage gestellt und dabei vermehrt ein Bedarf an neuen pädagogischen Konzepten in der Gedenkstättenarbeit angemahnt (vgl. Ohliger u. a. 2006, S. 103). So formulierte Uwe Bergmeier im Rahmen seines Referates auf einer Tagung in der Gedenk- und Bildungsstätte „Haus der Wannsee-Konferenz“ in Berlin, die im Jahr 2000 dort stattgefunden hat:

„Eine Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte und dem Holocaust bzw. eine ‚Pädagogik nach Auschwitz‘ hatte implizit immer die nachgeborenen Deutschen im Blick der politischen und pädagogischen Zielkonzepte. Mit der multikulturell veränderten Zusammensetzung der deutschen wie der übrigen Industriegesellschaften kann diese Pädagogik grundsätzlich nicht aufrecht gehalten werden. Es bedarf einer konzeptionellen Verzahnung interkultureller wie politisch-historischer Lernfelder“ (Bergmeier 2000, S. 6).

Bergmeier gibt damit den grundsätzlichen Tenor der Diskussion in den letzten Jahren in der Gedenkstättenpädagogik wieder. Aufgrund von migrationsbedingten gesellschaftlichen Veränderungen müsse eine „Erziehung nach Auschwitz“ neu ausgerichtet werden, sodass auch andere Adressatinnen und Adressaten wie beispielsweise Jugendliche aus Einwanderungsfamilien an den öffentlichen Diskussionen um die Erinnerung an die Geschichte des Nationalsozialismus partizipieren können (vgl. Georgi 2003, S. 10).

Damit einher geht der Sachverhalt, der auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen als Problem wahrgenommen wird, dass diese bei der Bearbeitung der historischen Themen Nationalsozialismus und Holocaust in Schulen und Gedenkstätten mit einer immer größer werdenden Gruppe von Schülerinnen und Schülern arbeiten müssen, die wegen ihrer unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und sozialen Herkunft jeweils unterschiedliche familiäre Bezüge zur deutschen Geschichte haben (vgl. Motte/Ohliger 2004, S. 21 f.; Kößler 2010, S. 50). Dies kann zu problematischen Unterrichtssituationen führen, in denen divergierende Deutungsperspektiven in Schuldzuweisungen von jugendlichen Migrantinnen und Migranten an „deutsche“ Jugendliche münden und dies wiederum zu Abwehrhaltungen von deutschen Jugendlichen führt (vgl. Fechner u. a. 2000, S. 207 ff.).

Andererseits wird auf die Gefahr der „Ethnisierung von historisch-politischer Bildung“ hingewiesen, die eine Vermittlung der Geschichte des Holocaust insbesondere in multikulturellen Jugendgruppen erschwert. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Frage von Schuld und Verantwortung in erster Linie an der Familienbiografie festgemacht wird. Jugendliche, die keine solche generationale oder familiäre Verbindung zur Zeit des Nationalsozialismus aufweisen, werden damit aus dem Erinnerungskollektiv ausgeschlossen (vgl. Pawletta 2007, S. 143). Hinzu kommt die Wahrnehmung eines neu aufkommenden globalen Antisemitismus, der sich nicht nur in rechtsradikalen Kontexten manifestiert, sondern auch von muslimischen Jugendlichen in Deutschland artikuliert wird (vgl. Fechner/Kößler/Messerschmidt/Schäuble 2006, S. 13 ff.).

Resümierend ist zu konstatieren, dass sich für eine „Erziehung nach Auschwitz“, die seit den 1960er Jahren postuliert wurde, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch Prozesse der Globalisierung und weltweiter Migration grundsätzlich geändert haben. Damit scheint der rein nationalgeschichtlich orientierte Zugang bei der Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust nicht mehr zeitgemäß zu sein, wie dies auch die kritischen Diskussionen um gegenwärtige gedenkstättenpädagogische Konzepte zeigen (vgl. Fechner/Kößler/Liebertz-Groß 2000; Fechner/Kößler/Messerschmidt/Schäuble 2006; Hilmar 2010; Köhr/Petersen/Pohl 2011; Schoßig 2011). Im Rahmen dieser Diskussionen kommen Ansätze zur Sprache, die der Menschenrechtsbildung oder der interkulturellen Pädagogik zuzuordnen sind (vgl. Becker/Joelsen/Kurtze 2011; Ehrlich 2010; Gryglewski 2015; Siegel 2010; Wrochem 2015; Anders 2015).

Zusammenfassend kann diesbezüglich gesagt werden, dass in der Beschäftigung mit dem Thema Menschenrechte im Kontext des Holocaust und in der Durchführung von internationalen Jugendbegegnungen in Gedenkstätten didaktische Möglichkeiten gesehen werden, um über den nationalen Rahmen der pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten hinauszudeuten.

Aus den hier skizzierten Problemstellungen leiten sich folgende Fragen ab, denen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nachgegangen wird:

1. Wie wird die Gedenkstättenpädagogik in Bezug auf die Globalisierungsthematik erforscht?
2. In welcher Art und Weise findet das Thema Globalisierung Eingang in Konzepte zur Gedenkstättenpädagogik?
3. Welche Spuren der Globalisierungsthematik lassen sich in den pädagogischen Angeboten von NS-Gedenkstätten finden?

Den Gegenstand der Studie bilden folglich in erster Linie die „pädagogischen Antworten“ der NS-Gedenkstätten in Deutschland auf die globalisierungs- und migrationsbedingten Veränderungen gesellschaftlicher Gedächtnisrahmen. Diese Antworten, so die Ansicht des Autors, lassen sich in der Gedenkstättenpädagogik in Anlehnung an das von Christel Adick (2008) entwickelte Ordnungsschema auf drei Ebenen erziehungswissenschaftlicher Wissensformen finden (vgl. Adick 2008, S. 74 ff.):

1. Die Frage nach der Erforschung der Gedenkstättenpädagogik lässt sich auf der Ebene des *wissenschaftlichen Wissens* verorten. Das wissenschaftliche Wissen ist als eine Wissensform zu beschreiben, die sich an expliziten Fragestellungen ausgerichteter Forschungsliteratur orientiert.
2. Auf der Ebene des *Regelwissens, der Modelle, der Pädagogiken und des Professionswissens* werden Konzepte, die die Globalisierungsthematik in die Gedenkstättenpädagogik einbeziehen, eingeordnet. Hierbei handelt es sich im Unterschied zum *wissenschaftlichen Wissen* um ein systematisch geordnetes Wissen, das zur Lösung von Problemen in der pädagogischen Praxis herangezogen wird.
3. Die Frage nach den Spuren der Globalisierungsthematik in pädagogischen Angeboten in NS-Gedenkstätten lässt sich auf der Ebene *alltäglichen Handlungswissens* verorten. Nach Adick beschreibt dies ein Wissen, das sich an der gedeuteten Praxis von Erziehung ausrichtet. Aussagen über Erziehung und Bildung im institutionellen Kontext der einzelnen NS-Gedenkstätten finden in diesem Wissenstyp ihren Ausdruck.

Um den formulierten Fragen nachzugehen, liegt dieser Arbeit folgende Systematik zugrunde:

*Kapitel 1* bildet den theoretischen Bezugsrahmen dieser Studie. Hier werden für die Fragestellungen wesentliche Aspekte dargestellt, die dazu beitragen, den Forschungsgegenstand dieser Untersuchung schärfer zu konturieren. Die Orientierungspunkte für die Konturierung bilden die unterschiedlichen programmatischen Erwartungen und Funktionen, die den NS-Gedenkstätten von Seiten der Gesellschaft zugeschrieben werden. Einen *ersten Zugang* zur Gestalt der Gedenkstättenpädagogik in Deutschland bilden die Begriffe *Erinnern und Gedenken*. Diese Begriffe verweisen auf die gesellschaftliche Funktion der NS-Gedenkstätten als Orte des Gedenkens und Erinnerns an die Opfer des nationalsozialistischen Systems und Terrors. Insbesondere geht es darum,

darzulegen, wie NS-Gedenkstätten als Orte des kulturellen Gedächtnisses beschrieben werden können. Hierbei wird sowohl auf den soziologischen Ansatz des „kollektiven Gedächtnisses“ nach Maurice Halbwachs (vgl. Halbwachs 1967; 1985) als auch auf den kulturwissenschaftlichen Theorieansatz des „kommunikativen“ und „kulturellen Gedächtnisses“ von Jan und Aleida Assmann rekurriert (vgl. Assmann, A. 2009; Assmann, J. 2007). Eng damit verbunden sind die Begriffe der *Erinnerungs- und Geschichtskultur*, die den *zweiten Schritt* dieser Konturierung markieren. Hierbei wird der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise NS-Gedenkstätten Gegenstand öffentlicher Debatten um einen angemessenen Umgang mit der Erinnerung an die Opfer nationalsozialistischer Verbrechen darstellen. Dabei wird auch ein historischer Überblick zur Entstehung und Entwicklung der NS-Gedenkstätten in Deutschland gegeben. Schließlich wird in einem *dritten Schritt* der Frage nachgegangen, wie die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten als Teil des historisch-politischen Lernens zur Geschichte des Nationalsozialismus gesehen werden kann. Zum Abschluss des ersten Kapitels erfolgt eine thesenartige Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse der theoretischen Konturierung der Gedenkstättenpädagogik, aus der die Fragestellungen dieser Arbeit hergeleitet werden.

In *Kapitel 2* werden die erarbeiteten Konturen der Gedenkstättenpädagogik in den Kontext von Globalisierungsprozessen eingebettet. Nach einer Erörterung und Konkretisierung dessen, was den Prozess der Globalisierung und die Folgen für Gesellschaft, Kultur und Politik ausmacht, erfolgt die Einordnung auf drei Ebenen: Auf der *globalen Ebene* wird der Frage nachgegangen, wie global verbreitete mediale Repräsentationen des Holocaust in Form von TV-Serien oder Kinofilmen sowie literarische Bearbeitungen zu einer „Universalisierung der Holocaust-Erinnerung“ führen und damit auch international politisches Handeln vor allem in Bezug auf Menschenrechtsverletzungen beeinflussen. Der von den Soziologen Levy und Sznajder beschriebene Prozess einer „Universalisierung der Holocaust-Erinnerung“ schafft neue kosmopolitische Gedächtniskulturen, die auf der zweiten, *kontinentalen Ebene* am Beispiel Europas beschrieben und diskutiert werden. Auf dieser Ebene *europäischer Erinnerungslandschaften* ist augenfällig, dass auf der einen Seite die Vernichtung der europäischen Juden von der europäischen Gemeinschaft als einigendes Trauma gedeutet wird und damit den 27. Januar 1945, das Datum der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz, als „Holocaust-Gedenktag“ in den meisten Ländern der EU etabliert. Das Schicksal der europäischen Juden wird somit zum „negativen“ Referenzpunkt europäischer Identität und politischem Handeln. Auf der anderen Seite wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Universalisierung der Erinnerung Räume für kosmopolitische Erinnerungskulturen schafft, was auch eine „Pluralisierung von Erinnerung“ zur Folge hat, die auch gegensätzliche „Re-Nationalisierungen“ von Erinnerung beinhalten können. Im Anschluss daran, wird gezeigt, dass auf der *nationalen Ebene* der Einwanderungsgesellschaft Deutschlands längst nicht mehr von einer homogenen, nationalgeschichtlich geprägten Erinnerungskultur gesprochen werden kann. Die Frage nach dem Stellenwert der Geschichte des Nationalsozialismus für Jugendliche aus Einwanderungsfamilien in Deutschland wird in diesem Zusammenhang in besonderer Weise zu diskutieren sein.

*Kapitel 3* widmet sich der Fragestellung nach der Berücksichtigung der Globalisierungsthematik in der Forschung zur Gedenkstättenpädagogik, d. h. auf der Ebene

des wissenschaftlichen Wissens. In diesem Kapitel lassen sich drei Forschungsfelder beschreiben, in deren Rahmen NS-Gedenkstätten beforcht werden. Zum ersten Forschungsfeld zählen Studien zu Fragen der Erinnerungskultur in NS-Gedenkstätten. Ein zweites Forschungsfeld ist der „Wirkungsforschung“ zuzurechnen. Hier wird die Frage nach den Wirkungen von Gedenkstättenbesuchen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestellt. Ein drittes Feld beschreibt Untersuchungen zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten. Abschließend werden in einer vergleichenden Analyse Studien betrachtet, die NS-Gedenkstätten im Rahmen von Globalisierung, Migration und Diskriminierung erforschen.

In *Kapitel 4* erfolgt die konzeptionelle Erkundung von Ansätzen der Gedenkstättenpädagogik auf der Ebene der *Modelle und Pädagogiken* erziehungswissenschaftlichen Wissens. Im Rahmen dieses Schrittes werden ausgewählte pädagogische Konzepte, Modelle und konzeptionelle Überlegungen vorgestellt und kritisch diskutiert, die sich mit den Aspekten historischen Lernens vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen durch Globalisierung und Migration auseinandersetzen. Der erste Ansatz, der analysiert wird, beschäftigt sich aus der Perspektive einer *historisch orientierten Menschenrechtsbildung* mit der Frage, wie vor dem Hintergrund des veränderten Gedächtnisrahmens der Holocaust-Erinnerung einer Einwanderungsgesellschaft in Deutschland pädagogisch umgegangen werden kann. Ausgehend von dem Modell der Menschenrechtsbildung werden zwei Konzepte analysiert, die sich mit der Verbindung der Themen Holocaust und Menschenrechte im Rahmen pädagogischer Überlegungen auseinandersetzen. Bei den Zugängen handelt es sich einerseits um die theoretischen Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Micha Brumlik zu einer Menschenrechtsbildung im Zusammenhang globalisierter Erinnerung. Andererseits wird ein Projekttag zum Thema Menschenrechte der NS-Gedenkstätte Buchenwald vorgestellt. Das zweite Modell des *Interkulturellen Geschichtslernens*, das in der Geschichtsdidaktik entwickelt wurde, fokussiert den Sachverhalt, dass aufgrund der unterschiedlichen sozialen, ethnischen und kulturellen Herkunft heutiger Jugendlicher, historische Gegenstände nicht mehr rein nationalgeschichtlichen, sondern vielmehr multiperspektivischen grenzüberschreitenden Zugängen bedürfen, um angemessen mit der faktischen Heterogenität von Lerngruppen umzugehen. In einem ersten Schritt werden grundlegende Elemente des Interkulturellen Geschichtslernens dargestellt. Der zweite Schritt beschäftigt sich mit zwei pädagogischen Konzepten, die den Holocaust und die Geschichte des Nationalsozialismus in einen interkulturellen Rahmen setzen. Bei dem ersten Konzept handelt es sich um das Konzept *Konfrontationen* der Bildungsabteilung des *Fritz-Bauer-Instituts* in Frankfurt am Main. Das zweite Konzept, das es vorzustellen gilt, ist der *Dokumenten-koffer Geschichten teilen*, der ein Produkt der Zusammenarbeit des interkulturellen Berliner Vereins *Miphgasch/Bewegung e. V.* und der Gedenkstätte *Haus der Wannsee-Konferenz* darstellt. Zum Abschluss werden beide Konzepte in Bezug zum Modell des Interkulturellen Geschichtslernens gesetzt. Die Ergebnisse der Erkundung bilden die Interpretationsfolien, auf deren Basis die „Spuren des Globalen“ in den gedenkstättenpädagogischen Angeboten identifiziert werden sollen.

*Kapitel 5* befasst sich mit der Frage nach den Spuren der Globalisierungsthematik in pädagogischen Angeboten von NS-Gedenkstätten in Deutschland. In diesem Zusam-

menhang werden in einem ersten Schritt didaktische Überlegungen zur Gedenkstättenpädagogik formuliert. Diese Systematisierung wesentlicher Strukturmerkmale pädagogischer Arbeit in NS-Gedenkstätten bildet die Basis für die Bildung von Kategorien, die bei der Analyse der pädagogischen Angebote Anwendung finden. Im zweiten Abschnitt des Kapitels wird das Forschungsdesign der Studie dargestellt. Dementsprechend werden Fragen der Zusammensetzung des Untersuchungssamples, der Auswahl geeigneter Daten und Fragen der Auswertungsmethodik geklärt. Dabei erfolgt eine ausführliche Darlegung des Auswertungsverfahrens, das die Auswertung von Internetdokumenten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse umfasst und anschließend in eine Typologie der Gestaltungsmerkmale des gedenkstättenpädagogischen Umgangs mit Globalisierung mündet. Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der pädagogischen Angebote von 14 Gedenkstätten präsentiert. Danach folgt die Darstellung der empirisch begründeten typischen Gestaltungsmerkmale der Globalisierungsthematik in der Gedenkstättenpädagogik. Die Arbeit schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion der zentralen Ergebnisse und einem Ausblick auf zukünftige Herausforderungen für die Gedenkstättenpädagogik in Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungen des erinnerungskulturellen Gedächtnisrahmens durch die Prozesse der Globalisierung.

# 1 NS-Gedenkstätten: Orte der Erinnerungskultur und des historisch-politischen Lernens

„Oranienburg? Was wollt ihr in Oranienburg?

Sehen, wie es war. Wie soll es sein? Es ist so, wie man es sich vorstellt. Ich war vor ein paar Jahren in Auschwitz, und es gibt nichts zu sehen, aber auch gar nichts. Ein paar Backsteinkasernen, Gras und Bäume dazwischen, das ist es auch schon. Es ist alles nur im Kopf. Der Onkel, ein pensionierter Lehrer, schaute sie befremdet und mitleidig an“ (Schlink 2001, S. 225).

Dieses Zitat aus dem Band „Liebesfluchten“ von Bernhard Schlink schildert, im Rahmen der Geschichte „Die Beschneidung“, eine kurze Begegnung des Protagonisten dieser Geschichte Andi und seiner amerikanisch-jüdischen Freundin Sarah, der er Berlin zeigen möchte, mit seinem Onkel, bei dem sie für einige Tage übernachten. Was der Onkel zu der Wahrnehmung solcher Orte wie dem ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz in Polen oder Sachsenhausen am Stadtrand von Oranienburg äußert, ist bezeichnend für die generelle Wahrnehmung in Bezug auf die Erwartung, die Besucherinnen und Besucher von NS-Gedenkstätten an diesen Orten hegen. Gedenkstätten, die an den ehemaligen Orten nationalsozialistischer Verbrechen errichtet wurden, sollen darüber aufklären, was dort an Verbrechen verübt worden ist, wer die Opfer waren, wer die Täterinnen bzw. Täter. Sie sollen aber auch zeigen – und das unterscheidet diese Art der Vermittlung historischen Wissens an diesen außerschulischen Orten von der Vermittlung im herkömmlichen Unterricht in der Schule – wie es tatsächlich gewesen ist (vgl. Knigge 2004, S. 26 f.).

An diesen Orten verbinden sich kognitives und emotionales Lernen. Diesen „traumatischen Orten“, wie die Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann sie bezeichnet (vgl. Assmann, A. 2009, S. 329), haftet eine gewisse „Aura“ des Leidens, des brutalen und schrecklichen Verbrechens an. Das kognitive Lernen über die historischen Ereignisse soll intensiviert werden „durch sinnliche Anschauung“ (ebd., S. 330). „Was schriftliche oder visuelle Medien nicht vermitteln können, soll den Besucher am historischen Schauplatz unvermittelt anwehen: die in keinem Medium reproduzierbare Aura des Ortes“ (ebd., S. 331). Gedenkstätten werden als historisch authentische Orte nationalsozialistischer Verbrechen verstanden. Dadurch wird ihnen die Funktion eines besonderen pädagogischen Mediums zugeordnet, um nicht nur das erlittene Leid der Opfer „erfahrbar“ zu machen, über die begangenen Verbrechen aufzuklären, historische Zusammenhänge darzulegen, sondern auch dem Postulat, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei“, eine besonders nachhaltige (emotionale) Wirkung zu verleihen. Es zeigt sich hier, dass die pädagogische Arbeit in NS-Gedenkstätten stark verzahnt ist mit den jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen, die diesen historischen Orten für die Erinnerung und das Gedenken an die Opfer nationalsozialistischer Gewalttaten in Deutschland seitens der Gesellschaft zugeschrieben werden.

Dementsprechend dient dieses Kapitel dazu, die für diese Untersuchung relevanten Funktionen zu verdeutlichen, die NS-Gedenkstätten als „multiple Institutionen“ (Knigge 2004, S. 17) innehaben. Es geht dabei insbesondere darum, die gesellschaftliche

Bedeutung von NS-Gedenkstätten als Institutionen der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus theoretisch zu konturieren.

Der *erste Schritt* dieser Konturierung bezieht sich auf den Akt des Gedenkens als soziales Geschehen, der sich an Orten der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus vollzieht. Dieser Akt sozialer Praxis wird durch den Ansatz des kollektiven Gedächtnisses nach Maurice Halbwachs (1967; 1985) begründet. Diese theoretische Begründung ist eng verbunden mit dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses, der in Anlehnung an den kulturwissenschaftlichen Ansatz von Jan Assmann (2007) und Aleida Assmann (2009) näher beleuchtet wird. Mit der darauffolgenden Bezugnahme auf den Begriff der Geschichtskultur werden die Grundlagen für die anschließende historische Kontextualisierung der NS-Gedenkstätten in Deutschland herausgearbeitet.

Der *zweite Schritt* der theoretischen Konturierung fokussiert, auf welche Art und Weise die Thematisierungen von Vergangenheit in öffentlichen Debatten um einen angemessenen Umgang mit der Erinnerung an die Opfer nationalsozialistischer Verbrechen in Deutschland offenbar werden. Zugleich wird hierbei verdeutlicht, inwiefern die NS-Gedenkstätten als Teil dieser Thematisierungen betrachtet werden können. Die Gliederung dieses historischen Überblicks orientiert sich an dem Phasenmodell von Aleida Assmann und Ute Frevert (1999), das die historische Entwicklung in drei Phasen aufteilt: die Phase der *Vergangenheitsbewältigung*, die Phase der *Kritik der Vergangenheitsbewältigung* und die Phase der *Vergangenheitsbewahrung*.

Im *dritten Schritt* der Konturierung richtet sich der Blick mit den Ausführungen zum historisch-politischen Lernen auf die pädagogische Inanspruchnahme der NS-Gedenkstätten.

## **1.1 NS-Gedenkstätten als Orte des Gedenkens und historischer Erinnerung**

Der Akt des Gedenkens ist grundsätzlich von der individuellen Erinnerung zu unterscheiden. Die Erinnerung im Akt des Gedenkens bezieht sich nicht auf die eigenen Erfahrungen im Sinne eines biografischen Sich-Erinnerns. Das „Gedenken“ bezieht sich auf Leistungen historischer Persönlichkeiten; es wird z. B. an gefallene Soldaten gedacht, an ermordete KZ-Häftlinge als besondere Personengruppen, oder es wird an geschichtliche Ereignisse wie militärische Schlachten und Katastrophen erinnert (vgl. Pampel 2007, S. 24). Dabei geht es nicht um das Memorieren von Daten, wie sie im Rahmen des Faktengedächtnisses gespeichert werden. Der Akt des Gedenkens stellt eine besondere Form der Erinnerung dar, die eine besondere sogenannte sakrale Prägung aufweist (vgl. ebd., S. 33). Das Gedenken an Verstorbene ist, wie die Leiterin der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück Insa Eschebach formuliert, ein öffentlicher Akt sozialer Praxis, „die von einem dominanten Interesse an normativen Setzungen geleitet ist. Vergangenes wird mit der Kraft des Normativen versehen, um daraus Handlungsprämissen für Gegenwart und Zukunft abzuleiten“ (Eschebach 2005, S. 10 f.). So formulierte der SPD-Politiker Hans-Jochen Vogel in seiner Rede zum Volkstrauertag im Jahr 1985:

„Gedenken – das heißt, sich erinnern. Das heißt, unsere Gedanken so auf die Toten und ihr Schicksal zu richten, damit ihr Leiden und ihr Sterben in unser eigenes Inneres, in unser Bewusstsein eingeht (...). Und uns damit zum Nachdenken darüber bringt, ob wir nicht nur heute am Volkstrauertag, sondern an jedem anderen Tag des Jahres genug tun, damit sich ein solches Leiden und Sterben nicht wiederholt. Auch damit errichten wir ein Mahnmal. Ein Mahnmal des Denkens und des Fühlens in unserem eigenen Inneren“ (zit. n. Volksbund Forum 2011, S. 74).

Der Akt des Gedenkens, so wie er insbesondere auch in NS-Gedenkstätten vollzogen wird, ist, wie der Politologe und wissenschaftliche Mitarbeiter der Stiftung Sächsische Gedenkstätten Bert Pampel bemerkt, „nicht natürlich und spontan, sondern kulturell und organisiert“ (Pampel 2007, S. 26). Es handelt sich um ein Totengedenken, das nicht nur als rein familiärer, privater und intimer Vorgang bezeichnet werden kann, sondern gerade in Bezug auf das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus einen öffentlichen Akt von politischer und gesellschaftlicher Relevanz darstellt (vgl. Reichel 1999, S. 18). Er reicht somit weit über ein einfaches Totengedenken hinaus und ist mit einem gewissen Appell an die Nachlebenden versehen, der im Rahmen einer Erinnerungsgemeinschaft auf ein gefordertes zukünftiges Handeln verweist, beispielsweise im Sinne eines „nie wieder“.

Auch wenn das Gedenken grundsätzlich von der individuellen Erinnerung an lebensgeschichtliche Episoden im sozialen Kontext zu unterscheiden ist, weist es doch ähnliche kollektive Anteile auf bzw. ist als Prozess kollektiver Erinnerung durch einzelne Individuen zu bezeichnen. Diese soziale Aktivität entspricht, wie oben schon angemerkt, aber in erster Linie keinem individuellen Anliegen, sondern ist eine Angelegenheit „von Gruppen, seien es Überlebende eines Lagers, Mitglieder einer Partei oder Bürger einer Stadt bzw. eines Landes“ (Pampel 2007, S. 27). NS-Gedenkstätten sind damit als so genannte Erinnerungsorte zu bezeichnen (vgl. François/Schulze 2009), an denen sich die Mitglieder unterschiedlicher sozialer Gruppen sich ihrer selbst vergewissern, indem sie an verstorbene Personen und die damit verbundenen historischen Ereignisse erinnern und dieser gedenken, die konstitutiv für das Bestehen der jeweiligen Erinnerungsgemeinschaft sind. Im Rahmen dieses Gedenkens verpflichten sich die Gruppenmitglieder auf ein gemeinsames Erinnerungswissen. Dieses Erinnerungswissen, das sich in bestimmten Geschichtsbildern, Gedenkritualen und Geschichtsdeutungen manifestiert, bildet den „Kitt“, aus dem das soziale Gedächtnis einer Gesellschaft oder eines Sozialverbandes besteht (vgl. Reichel 1999, S. 13). Letztlich bedeutet dies, dass ein kollektives Gedenken, wie es an Gedenkstätten durchgeführt wird, für die beteiligten Akteurinnen und Akteure einen identitätsrelevanten Prozess darstellt. Dieser Aspekt lässt sich mit dem Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ von Maurice Halbwachs nachvollziehen.

### **1.1.1 Kollektives Gedächtnis**

Das soziale Eingebundensein individueller Erinnerung, das der Politologe Peter Reichel mit dem Begriff des „sozialen Gedächtnisses“ umschreibt, beschreibt der französische

Soziologe Maurice Halbwachs in seinem Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“. Hierin beschreibt er das individuelle Gedächtnis als ein sozial geprägtes Phänomen. Insofern ist die Wahrnehmung vergangener Ereignisse gruppenspezifisch orientiert. Das kollektive Gedächtnis bildet den Pool von Erinnerungen, die das Individuum mit anderen Individuen einer sozialen Gruppe teilt. Die einzelnen Mitglieder einer Gruppe bzw. eines sozialen Milieus sind dabei die individuellen Träger des kollektiven Gedächtnisses dieser Gruppe. Individuelles und kollektives Gedächtnis stünden damit in einem interdependenten Verhältnis zueinander, wie Halbwachs weiter ausführt, und zwar dergestalt, „dass das Individuum sich erinnert, indem es sich auf den Standpunkt der Gruppe stellt und dass das Gedächtnis der Gruppe sich verwirklicht und offenbart in den individuellen Gedächtnissen“ (Halbwachs 1985, S. 23). Dabei verändert sich die individuelle Erinnerung je nachdem, welcher sozialen Gruppe eine Person angehört. Das individuelle Gedächtnis ist somit Produkt seines sozialen Geflechts, in das es eingebunden ist (vgl. Echabe/Castro 1995, S. 124). Denn „jedes individuelle Gedächtnis ist ein ‚Ausblickspunkt‘ auf das kollektive Gedächtnis; dieser Ausblickspunkt wechselt je nach der Stelle, die wir darin einnehmen, und diese Stelle selbst wechselt den Beziehungen zufolge, die ich mit anderen Milieus unterhalte“ (Halbwachs 1967, S. 31). Das kollektive Gedächtnis bildet somit den gesellschaftlichen sozialen Gedächtnisrahmen, der bestimmt, welche Erinnerungen innerhalb der Gruppe relevant sind und welche nicht. „Es würde in diesem Sinne ein kollektives Gedächtnis und einen gesellschaftlichen Rahmen des Gedächtnisses geben, und unser individuelles Denken wäre in dem Maße fähig, sich zu erinnern, wie es sich innerhalb dieses Bezugsrahmens hält und an diesem Gedächtnis partizipiert“ (Halbwachs 1985, S. 21).

Die bis zu diesem Punkt referierten Ausführungen zum Konzept von Halbwachs zeigen (nicht nur) im Hinblick auf das Gedenken an die Opfer nationalsozialistischer Gewalt, dass in hochdifferenzierten Gesellschaften grundlegend von mehreren kollektiven Gedächtnissen auszugehen ist. Im Rahmen dieser kollektiven Gedächtnisse wird unter Umständen an mehrere unterschiedliche Opfer erinnert. Zudem ist davon auszugehen, dass, wenn es mehrere unterschiedliche Opfergruppen gibt, auch mehrere Erinnerungsgemeinschaften existieren, die entweder unterschiedliche Gedenkstätten für sich in Anspruch nehmen oder sogar mehrere soziale Gruppen an dem Gedenken „eines“ Ortes partizipieren.

Was sich zudem in den obigen Ausführungen zeigt, ist die orientierende und identitätsbildende Funktion, die dem Vergangenheitsbezug im Rahmen kollektiver Gedächtnisse zukommt. Die Erinnerungsarbeit innerhalb der Gruppe ist immer auch Identitätsarbeit und orientiert sich an den Bedürfnissen der Mitglieder in der Gegenwart. Was, wie, in welchem Maße erinnert oder auch vergessen wird, hängt auch von den Interessen der jeweiligen Gruppe ab. Die einzelnen Akteurinnen und Akteure vergewissern sich über die Teilhabe am kollektiven Gedächtnis ihrer Gruppenzugehörigkeit (vgl. Erll 2005, S. 17). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Individuen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Gruppen (Familie, Verein, Verband, Nation usw.) auch an unterschiedlichen Gruppengedächtnissen teilhaben, und verweist damit auf eine gewisse Pluralität von Erinnerungen und sich widerstreitenden Gedächtnissen innerhalb einer Gesellschaft, die in Bezug zu schrecklichen historischen Ereignissen,

wie eben der Holocaust und der Zweite Weltkrieg solche darstellen, in einen möglichen konflikthafter Umgang mit der Erinnerung an den Nationalsozialismus münden können.

Dabei spielt es kaum eine Rolle, ob die jeweiligen Mitglieder einer Erinnerungsgemeinschaft tatsächlich an dem erinnerten Ereignis teilgenommen haben oder nicht. Die soziale Gruppe stellt die relevanten Erinnerungsinhalte zur Verfügung. Diejenigen Mitglieder, die nicht zur „Erlebnisgeneration“ gehören, bedienen sich „entliehener Erinnerungen“ bzw. Erinnerungen aus zweiter Hand (vgl. Halbwachs 1967, S. 35). So stellt das kollektive Gedächtnis laut Halbwachs kein Abbild tatsächlicher Vergangenheit dar: „die Erinnerung ist in sehr weitem Maße eine Rekonstruktion der Vergangenheit mit Hilfe von der Gegenwart entliehenen Gegebenheiten und wird im Übrigen durch andere, zu früheren Zeiten unternommene Rekonstruktionen vorbereitet“ (ebd., S. 55). Diese Rekonstruktionen sind darauf ausgerichtet, die Existenz sowie das Selbstbild der jeweiligen sozialen Gruppe zu bestätigen und zu stabilisieren. Die konkreten Erinnerungsfakten werden dabei stets entsprechend auf Ähnlichkeiten und Kontinuitäten hin ausgewählt.

Der Gedächtnispsychologe Harald Welzer zeigt dahingehend in seinen Studien zur Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus im Rahmen der Erinnerungsgemeinschaft Familie, dass Kriegserinnerungen im Familiengedächtnis in Form von erzählten Geschichten repräsentiert werden, „die sich nach jenen Vorstellungen der nachfolgenden Generationen umformen lassen, die diese von den erzählenden Zeitzeugen haben“ (Welzer/Moller/Tschuggnall 2005, S. 52). Die Loyalitätsbindungen des Familienzusammenhangs führen letztlich dazu, dass so genannte „Tätergeschichten“ überhört bzw. umgedeutet werden, so dass in den Erinnerungen der Enkelgenerationen Kriegserinnerungen mit einem vollkommen neuen Sinn versehen werden. So ist zu erklären, dass die Großväter, die als überzeugte Nationalsozialisten in der Wehrmacht gekämpft haben, in den Darstellungen ihrer Nachkommen oft als vehemente Widerstandskämpfer oder „Judenretter“ erscheinen. Diese „Heroisierungstendenz“ zeige sich, so Welzer, bei vielen Karrieren, die die erzählten Kriegsgeschichten der Großeltern auf ihrem Weg durch die Generationen gemacht haben (vgl. ebd., S. 61).

Als Produkt individueller Erinnerungen sei das kollektive Gedächtnis eher fragmentarisch angelegt, wie Aleida Assmann betont (vgl. Assmann, A. 2007, S. 25). So bilden persönliche Erinnerungen unverbundene Blitzlichter oder Momente der Vergangenheit. Erst über die interaktive Narration innerhalb von Erinnerungsgemeinschaften bzw. sozialen Gruppen wie die der Familie erhalten Erinnerungen nachträglich eine Struktur und Stabilität (vgl. ebd.). Assmann verweist damit auf ein wesentliches Element im Zusammenspiel von individuellem Gedächtnis und kollektivem Gedächtnisrahmen. Die interaktive Kommunikation bildet so den Modus der Rekonstruktion von Vergangenheit im Rahmen des kollektiven Gedächtnisses einer sozialen Gruppe. Mit Hilfe von unterschiedlichen Kommunikationsmitteln wie dem Erzählen von Lebensgeschichten, Erfahrungen aber auch über ritualisierte Bräuche und Sitten werden Erinnerungsinhalte vermittelt, weitergegeben und tradiert (vgl. Krieg 2008, S. 26).

Doch stellt das Gedenken, so wie es in den vorangegangenen Ausführungen beschrieben wurde, keinen Akt alltäglicher Kommunikation dar. Es ist ritualisiert, öffent-

lich organisiert und verknüpft mit ganz bestimmten Gedenktagen (8. Mai, 1. September, 9. November), die von politischer und gesellschaftlicher Relevanz sind. Es findet an bestimmten Orten statt, wie eben auch in NS-Gedenkstätten, die besondere Orte traumatischen Leidens darstellen. Es ist damit eine gesellschaftlich institutionalisierte Form der Erinnerung, die sich kulturell manifestiert. Diese kulturelle Formung von Erinnerung soll nun durch die Bezugnahme auf den kulturtheoretischen Ansatz von Jan und Aleida Assmann mit den Begriffen des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses diskutiert werden.

### 1.1.2 Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis

#### *Das kommunikative Gedächtnis*

Das kollektive Gedächtnis, von dem Halbwachs spricht, das auf Alltagskommunikation beruht, bezeichnet der Ägyptologe Jan Assmann als „kommunikatives Gedächtnis“ (vgl. Assmann, J. 1988, S. 10). Es „umfasst Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind diese Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt“ (Assmann, J. 2007, S. 50). Vergangenheit wird so, wie oben schon beschrieben, im Rahmen des kommunikativen Gedächtnisses über Alltagskommunikation informell rekonstruiert und bestätigt (vgl. ebd., S. 53).

Als einen typischen Fall des kommunikativen Gedächtnisses bezeichnet Assmann das Generationengedächtnis. Es ist gebunden an die Existenz seiner lebendigen Trägerinnen und Träger, besitzt also einen beschränkten Zeithorizont und umfasst etwa 80 bis 100 Jahre bzw. 3 bis 4 Generationen (vgl. Assmann, J. 1988, S. 11). Für Welzer stellt es beinahe so etwas wie das „Kurzzeitgedächtnis“ einer Gesellschaft dar (vgl. Welzer 2008, S. 14). Das kommunikative Gedächtnis orientiert sich demnach nicht an bestimmten Fixpunkten der Vergangenheit, sondern ist gekennzeichnet „durch ein hohes Maß an Unspezialisiertheit, Rollenreziprozität, thematischer Unfestgelegtheit und Unorganisiertheit“ (Assmann, J. 1988, S. 10).

Neben dem kommunikativen Gedächtnis existieren laut Assmann zwei weitere Gedächtnisformen. Zum einen das „mimetische Gedächtnis“, welches sich auf das menschliche Alltagshandeln bezieht und sich u. a. in Traditionen ausdrückt, zum anderen verweist er auf das „Gedächtnis der Dinge“. Die so genannte „Dingwelt“ des Menschen, wie sie sich in Kleidung, Werkzeugen, Städten oder Straßen zeigt, ist damit seiner Meinung nach auch ein Träger von Gedächtnisinhalten (vgl. Assmann, J. 2007, S. 20).

Es kommt gegenwärtig noch vor, dass an den Veranstaltungen zum Gedenken an die Opfer nationalsozialistischer Gewalttaten auch Überlebende der jeweiligen Opfergruppen oder auch Mitglieder der Kriegserlebnisgeneration teilhaben, d. h., dass der Akt des Gedenkens auch Anteile privater Erinnerung aufweisen kann. Letztlich wird mit dem Akt des Gedenkens aber eine höhere Sinnbedeutung verknüpft, die die Gedächtnishorizonte der unterschiedlichen kommunikativen Gedächtnisse einzelner sozialer Gruppen übersteigt, da sie dauerhaft und generationenübergreifend gilt bzw. gelten soll. In diesem Falle bedarf es nach Assmann einer dauerhaften Fixierung von Gedächtnisinhalten,

die nur durch die kulturelle Formung des kommunikativen Gedächtnisses erreicht wird. Diese kulturelle Formung manifestiert sich in einer weiteren vierten Gedächtnisform, dem „kulturellen Gedächtnis“ (vgl. ebd., S. 21).

### *Das kulturelle Gedächtnis*

Das kulturelle Gedächtnis stützt sich im Unterschied zu den anderen Gedächtnisformen auf Fixpunkte der Vergangenheit, die als schicksalhaft und bedeutsam markiert und „durch kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung) wachgehalten“ werden (Assmann, J. 1988, S. 12). Welzer spricht in diesem Zusammenhang von einer organisierten und zeremonialisierten Kommunikation über die Vergangenheit (vgl. Welzer 2008, S. 14). Der Akt des Gedenkens, wie er in dieser Arbeit beschrieben wird, stellt demnach genau eine solche Kommunikation über die Vergangenheit dar.

Neben der genannten „Geformtheit“ und „Organisiertheit“, die insbesondere auf die Institutionalisierung des kulturellen Gedächtnisses und das Expertentum seiner Trägerinnen und Träger abhebt (vgl. Assmann, J. 2007, S. 54), nennt Assmann weitere zentrale Merkmale, die das kulturelle Gedächtnis kennzeichnen. Hierzu zählt er die „Identitätskonkretheit“, die sich auf den Wissensvorrat und das Konstitutive dieses Vorrates im Hinblick auf die Identitätsbildung einer Gruppe bezieht und damit einen distinktiven Charakter aufweist, im Sinne eines „das sind wir“ und „das ist unser Gegenteil“ (Assmann, J. 1988, S. 13). Außerdem verweist er auf die „Rekonstruktivität“ des kulturellen Gedächtnisses – d.h., „es bezieht sein Wissen immer auf eine aktuell gegenwärtige Situation“. Das Merkmal der „Verbindlichkeit“ beschreibt den normativen Anspruch, den das kulturelle Gedächtnis innehat und das den „kulturellen Wissensvorrat und Symbolhaushalt strukturiert“ (ebd.). Schließlich verweist das Merkmal der „Reflexivität“ auf den Sachverhalt, dass im Rahmen des kulturellen Gedächtnisses einer Gruppe die jeweiligen Erinnerungspraktiken, die Erinnerungsrahmungen sowie das eigene Selbstbild durch die Mitglieder der jeweiligen Gruppe reflektiert, thematisiert und gedeutet werden (vgl. ebd., S. 15). Letztlich fasst Assmann unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses „den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt“ (ebd.).

### *Das kulturelle Gedächtnis als Funktions- und Speichergedächtnis*

Um den Prozess genauer zu beschreiben, auf welche Art und Weise relevante Erinnerungsinhalte des kommunikativen Gedächtnisses in das kulturelle Gedächtnis übergehen bzw. um den Prozessverlauf zu betrachten, der bewirkt, welche Erinnerungen erhalten und welche vergessen werden oder an Relevanz verlieren, führt die Literaturwissen-

schaftlerin Aleida Assmann in ihrem Werk „Erinnerungsräume“ zwei weitere Begriffe ein, mit denen sie diese Prozesse der Aktivierung und des Vergessens von Inhalten im kulturellen Gedächtnis fokussiert. Aleida Assmann unterscheidet beim kulturellen Gedächtnis zwischen einem Funktionsgedächtnis und einem Speichergedächtnis. Der Begriff des Funktionsgedächtnisses entspricht im weitesten Sinne dem, was Jan Assmann unter dem kulturellen Gedächtnis versteht. Für Aleida Assmann handelt es sich hierbei um ein „bewohntes“ Gedächtnis, das sich insbesondere durch zentrale Merkmale wie Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung auszeichnet. Das Funktionsgedächtnis ist demnach gebunden an bestimmte Subjekte, die sich als dessen kulturelle Träger verstehen. Zu solchen kollektiven Handlungssubjekten zählt Aleida Assmann z. B. soziale Gruppen, Nationen oder Staaten, die sich über ein Funktionsgedächtnis konstituieren, „in dem sie sich eine bestimmte Vergangenheitskonstruktion zurechtlegen“ (Assmann, A. 2009, S. 137). Unverbundene Erinnerungselemente der Vergangenheit werden so im Rahmen eines Kollektivs, einer Erinnerungsgemeinschaft mit Sinn versehen. Diesem Akt der Konstruktion liegen Prozesse der Auswahl, der Verknüpfung und der Sinnkonstitution zugrunde. Es handelt sich hierbei, laut Assmann, um ein „angeeignetes Gedächtnis“ (ebd.).

Das Funktionsgedächtnis ist somit erstens identitätsbildend und wirkt damit auch distinktiv in Abgrenzung zu anderen kollektiven Identitäten. Es stützt zweitens entweder die Legitimation oder die De-Legitimation einer bestehenden Gesellschaftsform. Aleida Assmann spricht hierbei von einer offiziellen Erinnerung, die z. B. staats- bzw. herrschaftslegitimierend fungiert, und von einer so genannten „Gegenerinnerung“, deren Träger die Unterdrückten und Besiegten sind und die nicht der Legitimierung der gegenwärtigen Herrschaftsverhältnisse dient, sondern die in die Zukunft weist, einer Gegenwart, die auf den Umsturz der bestehenden Machtverhältnisse folgt (vgl. ebd., S. 139).

Im Unterschied dazu stellt sich das Speichergedächtnis ganz anders dar. Assmann beschreibt das Speichergedächtnis einer Gesellschaft als das „unbewohnte“ Gedächtnis. Es enthält somit bedeutungsneutrale Elemente, eine sich immer weiter akkumulierende Masse von Informationen, Daten, Dokumenten und Erinnerungen, die sich keinem bestimmten Subjekt zuordnen lassen. Im Speichergedächtnis sammeln sich all die Informationen, all die Erinnerungsinhalte, die obsolet und unbrauchbar geworden sind oder einfach vergessen wurden. Es beinhaltet somit das neutrale Sachwissen, das nicht mehr identitätsbildend wirkt (vgl. ebd., S. 137). Damit wäre, mit Halbwachs gedacht, das Speichergedächtnis kein Teil des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft oder Erinnerungsgemeinschaft, sondern es würde der Geschichtswissenschaft zugeordnet (vgl. Halbwachs 1967, S. 66 ff.).

Der französische Historiker Pierre Nora führt diesen Aspekt weiter aus und beschreibt diesen Gegensatz wie folgt:

„Das Gedächtnis ist ein stets aktuelles Phänomen, eine in ewiger Gegenwart erlebte Bindung, die Geschichte hingegen eine Repräsentation der Vergangenheit. Das Gedächtnis rückt die Erinnerung ins Sakrale, die Geschichte vertreibt sie daraus, ihre Sache ist die Entzauberung. Das Gedächtnis entwächst einer Gruppe, deren Zusammenhang es stiftet. (...)“

Die Geschichte dagegen gehört allen und niemandem, so ist sie zum Universalen berufen“ (Nora 1990, S. 12).

Für Aleida Assmann sind aber Geschichte und Gedächtnis nicht voneinander zu trennen. Sie bilden in Form des Funktions- und Speichergedächtnisses zwei reziproke Modi der Erinnerung. Dabei steht das Speichergedächtnis für das unermessliche Reservoir an gesammelten Informationen, Sachwissen und Erinnerungsinhalten, die allerdings neutral, d. h. ohne unmittelbaren instrumentellen Identifikationsbezug sind. Das Speichergedächtnis kann daher als Korrektiv von Funktionsgedächtnissen fungieren. Es hält damit die so wichtige Distanz zu den selektiven und deutungsrelevanten Funktionsgedächtnissen einer Gesellschaft aufrecht und „bildet als Kontext der verschiedenen Funktionsgedächtnisse gewissermaßen deren Außenhorizont, von dem aus die verengten Perspektiven auf die Vergangenheit relativiert, kritisiert, und nicht zuletzt: verändert werden können“ (Assmann, A. 2009, S. 141). Es stellt damit die Bedingung für kulturellen Wandel dar.

Doch entwickelt sich das Speichergedächtnis nicht naturwüchsig, sondern es muss durch Institutionen gestützt werden, die kulturelles (historisches) Wissen erschließen, sammeln, aufbewahren, konservieren und, wie Assmann betont, auch zirkulieren lassen (vgl. ebd., S. 140). Archive, Museen oder Gedenkstätten sowie auch Universitäten sind als solche Institutionen zu bezeichnen, die gegen das Vergessen oder Ausblenden von Vergangenheit, wie es im Rahmen von Funktionsgedächtnissen Normalität darstellt, Widerstand leisten. Sie bieten aber auch immer wieder die Möglichkeit, Vergangenheit neu zu deuten und zu interpretieren, bilden damit also die Basis oder auch das Hintergrundwissen für sich neu konstituierende Funktionsgedächtnisse (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf den referierten Ansatz von Jan und Aleida Assmann sind NS-Gedenkstätten auf der einen Seite als „Stützen“ des Speichergedächtnisses der deutschen Gesellschaft zu verstehen. Sie sammeln archäologische Hinterlassenschaften, Zeitzeugenberichte, Briefe sowie Tagebücher derjenigen, die an diesen Orten Leid erfahren haben und überlebten oder derjenigen, die ermordet worden sind, genauso wie sie Gegenstände, Bilder, Dokumente der Täter sammeln und archivieren. Damit werden erst einmal die historischen Ereignisse am Ort rekonstruiert und dokumentiert. Indem sie aber als Orte kollektiven Gedenkens fungieren, also Orte repräsentieren, an denen Akte des Gedenkens vollzogen werden und sie die gesammelten Informationen, historischen Dokumente sowie Zeitzeugenberichte nicht in ihrer Gesamtheit darstellen, sondern hier selektiv vorgehen, sind sie gleichzeitig Teil des Funktionsgedächtnisses einer Gesellschaft.

NS-Gedenkstätten können nicht ausschließlich als Orte des Speichergedächtnisses verstanden werden, da sie unterschiedlichsten Geschichtsdeutungen und Interessen verschiedener Erinnerungsgemeinschaften gerecht werden müssen, um ihre ideelle wie auch finanzielle Existenz zu gewährleisten.

Bei Gedenkstätten handelt es sich laut dem Soziologen Dariuš Zifonun um so genannte „Dritt-Sektor-Organisationen“ (Zifonun 2004, S. 112). Es sind Organisationen, die weder als betriebswirtschaftliche Unternehmen noch als öffentliche Behörden betrieben werden. In der Regel sind Stiftungen oder Vereine Träger von NS-Gedenk-

stätten. Sie entziehen sich damit zumindest der direkten Einflussnahme des Staates. Indirekt nimmt der Staat jedoch dahingehend Einfluss, dass wichtige Aufsichtspositionen in den Gremien der jeweiligen NS-Gedenkstätten von staatlicher Seite besetzt werden und der Staat über öffentliche Zuwendungen eine „Kontrolle aus der Distanz ausübt“ (ebd., S. 113). Die NS-Gedenkstätten versuchen als Institutionen dementsprechend ihre Ziele, ihre Personalstruktur und das pädagogische Angebot auf die Vorgaben der staatlichen Programme zur Finanzierung der NS-Gedenkstätten, wie sie beispielsweise in der Bundesgedenkstättenkonzeption dargelegt sind, auszurichten. Andererseits sind sie auch den Trägervereinen sowie den Angehörigen der jeweiligen Erinnerungsgemeinschaften, an deren Opfer sie erinnern, verpflichtet, den jeweiligen Geschichtsdeutungen Ausdruck zu verleihen (vgl. ebd., S. 114).

Resümierend lässt sich sagen, dass es sich bei der scharfen kategorialen Trennung von dem an Personen gebundenen kommunikativen Gedächtnis, das sich insbesondere durch mündliche Überlieferung von Erinnerung auszeichnet, und dem in Institutionen beheimateten kulturellen Speicher- und Funktionsgedächtnis tatsächlich um eine rein analytische Trennung von Erinnerung handelt, die in der lebensweltlichen Erinnerungspraxis kaum vorkommt (vgl. Welzer 2008, S. 15). So wäre zu berücksichtigen, dass gerade die Erzählungen von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen wie auch eine mediengebundene Tradierung über Schulbücher oder Filme einen Beitrag zur Beziehung der Deutschen im Hinblick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust leisten. Somit nehmen diese Tradierungen Einfluss auf das Selbstbild von Erinnerungsgemeinschaften bzw. sozialen Gruppen in der deutschen Gesellschaft. Dabei ist es möglich, dass die Erzählungen beispielsweise der Großeltern mit dem im Geschichtsunterricht erlernten Wissen übereinstimmen oder davon abweichen. Beide Gedächtnisformen, kommunikatives wie auch kulturelles Gedächtnis, können also sowohl in einer komplementären als auch konfliktbeladenen Beziehung zueinanderstehen (vgl. Vatter 2009, S. 32).

Die metaphorische Verwendung des „Speichers“ als neutraler Aufbewahrungsort von Gedächtnisinhalten suggeriert zudem eine Neutralität von Erinnerung, die in der gesellschaftlichen Praxis so nicht gegeben ist. Auf diesen Sachverhalt verweist auch Aleida Assmann (vgl. Assmann, A. 2007, S. 57). Denn der Akt des kulturellen Wandels von Erinnerung bedarf einer Intention, nämlich der Korrektur von angeblich „falscher“ Erinnerung. Außerdem werden die Institutionen des Speichergedächtnisses von Menschen wie beispielsweise Historikerinnen und Historikern „bewohnt“. Und auch diese bewegen sich trotz der angestrebten Objektivität in einem Gedächtnisrahmen, der bestimmt, ob etwas korrigiert werden muss oder nicht.<sup>2</sup> In Anbetracht zeitgenössischer gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist es freilich fraglich, von „einem“ kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnis zu sprechen. Die analytische Trennung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis wird letztlich dem sozialkonstruktiv-kreativen Prozess von Gedenken und Erinnerung, der insbesondere im Ansatz von Halbwachs angelegt ist, nicht gänzlich gerecht.

Der Gedächtnispsychologe Welzer zeigt gerade in seinen Forschungsarbeiten zu Familiengedächtnissen, dass individuelle wie kollektive Erinnerungen Produkte dyna-

---

2 Zur Kritik an dem Konzept des Speichergedächtnisses vgl. auch Heinrich 2002, S. 34.

mischer Prozesse aktiver und kreativer Rekonstruktion von Vergangenen in sozialer Interaktion darstellen (vgl. Vatter 2009, S. 35). Er beschreibt dabei nicht nur, dass Erzählungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen durch die nachfolgenden Generationen umgedeutet werden, sondern stellt auch einen immens starken Einfluss von Medien, insbesondere Filmen, auf die lebensgeschichtlichen Erinnerungen in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg fest. So schildern die von Welzer interviewten Personen Kriegserlebnisse, die oft bis ins Detail Szenen aus bekannten Kriegsfilmen entsprechen wie beispielsweise *Des Teufels General* (1955) von Helmut Käutner, die Verfilmung des Romans von Erich Maria Remarque *Im Westen nichts Neues* (1930), Bernhard Wickis *Die Brücke* (1959) oder *Das Boot* (1981) von Wolfgang Petersen (vgl. Welzer/Moller/Tschuggnall 2005, S. 105 ff.). Die interviewten Personen, so vermutet Welzer, nutzen die Filme als Quellen, um dadurch vorhandene Erinnerungslücken zu schließen, und verfahren dabei nach einem „Montageprinzip“, „das bedeutungshaltige Bruchstücke nach ihrem sinnstiftenden und selbstbezogenen Wert zusammenfügt“ (Welzer 2008, S. 39).

### *NS-Gedenkstätten im gesellschaftlichen Feld von Gedenken und Erinnerung*

Gedenken und Erinnerung stellen, so haben die referierten Ansätze gezeigt, ein komplexes, kulturell geprägtes gesellschaftliches Feld dar. In Anlehnung an Ansgar und Vera Nünning werden NS-Gedenkstätten als institutionelle Träger des kulturellen Gedächtnisses und damit auch als institutionelle Träger des Gedenkens und Erinnerns an die Opfer der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft von unterschiedlichen Ebenen des gesellschaftlichen Feldes kollektiver Erinnerung berührt (vgl. Nünning, A./Nünning, V. 2008, S. 177):

1. Auf der *individuellen Ebene* zeigt sich, dass autobiografische Erinnerungen eingebettet sind in einem kollektiven Gedächtnisrahmen und damit eine in der kommunikativen Interaktion sozial geprägte biografische Erinnerung darstellen. Mit dieser *individuellen Ebene* geraten NS-Gedenkstätten insbesondere dann in Berührung, wenn beispielsweise Berichte von oder Projekte mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen Gegenstand der Gedenkstättenarbeit sind. Gerade bei Projekten mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ist es der Fall, dass Angehörige unterschiedlicher Generationengedächtnisse in Kommunikation miteinander treten. Die Ergebnisse (schriftliche wie mündliche) fließen bestenfalls dann wieder in den institutionellen Gedächtnisrahmen ein, indem sie für weitere Ausstellungen oder pädagogische Projekte verwendet werden. NS-Gedenkstätten sind aber auch Friedhöfe bzw. würdige Grabstätten für die Opfer der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und des Zweiten Weltkrieges. Sie stellen damit Orte für die individuelle Trauer der jeweiligen überlebenden Angehörigen dar.
2. Auf einer *sozialen Ebene* lassen sich insbesondere die gesellschaftlichen Träger beschreiben, die an der Speicherung und Reaktualisierung von kollektiv relevanten Gedächtnisinhalten beteiligt sind. Als Träger des kulturellen Gedächtnisses fungieren NS-Gedenkstätten auf der *sozialen Ebene* zum einen als Speicher von histori-

- schen Texten, Dokumenten, Bildern usw. zu den jeweiligen begangenen Verbrechen am historischen Ort. Die gesammelten „Exponate“ fließen zum anderen selektiv in die Gedenkstättenarbeit, in regelmäßig stattfindende Gedenkveranstaltungen oder in die Führungen durch die historischen Dauerausstellungen wieder mit ein. Sie nehmen damit unter Umständen auch Einfluss auf kollektiv relevante Gedächtnisinhalte, indem sie diese durch neue Erkenntnisse historischer Forschung korrigieren.
3. Auf einer *materialen Ebene* können kollektive Gedächtnisinhalte aus einem kommunikativen Rahmen über Kodierung in kulturelle Objektivierungen bzw. Medien wie Texte, Riten oder Gedenkstätten überführt werden und bilden damit einen Teil des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. Diese *materiale Ebene* berühren NS-Gedenkstätten, da sie auch selbst als Orte der Verbrechen bzw. als „erfassbare“ Gedenkorte die Leiden der Opfer symbolisieren.
  4. Auf einer *mental* Ebene wird über kulturelle Codes durch symbolische Vermittlung ein gemeinsames Erinnern ermöglicht und geprägt. Gedenkstätten berühren die *mentale Ebene* beispielsweise bei Gedenkveranstaltungen an gesellschaftlich relevanten Gedenktagen, die in den Gedenkstätten selbst stattfinden. Indem in den Gedenkstätten ritualisierte Textformeln („Wir gedenken der Opfer ...“) zum Totengedenken gesprochen werden, werden die kulturell relevanten Codes zur Verfügung gestellt, um über die gemeinsame Erinnerung die Leiden der Opfer nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

Das kulturelle Gedächtnis der Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus wird immer dann fassbar, wenn es sich zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in einem bestimmten Zeitraum kulturell manifestiert. Dies geschieht in erster Linie in Form von Gedenktagen, Filmen, Kunst oder Literatur sowie im Rahmen von historischen und politischen Debatten. Diese Formen der Thematisierung von Vergangenheit werden als Erinnerungskultur bzw. als Geschichtskultur bezeichnet (vgl. Berek 2009, S. 38; Erll 2005, S. 6; Rösen 2006, S. 74). Im folgenden Abschnitt werden die Thematisierungen von Vergangenheit in ihrer theoretisch-konzeptionellen Beschaffenheit genauer fokussiert und ihre Verbindung zum institutionellen Rahmen der NS-Gedenkstätten diskutiert.

### 1.1.3 Historische Erinnerung und Geschichtskultur

Die bewusste Erinnerung an die Ereignisse in der Zeit des Nationalsozialismus, wie sie insbesondere auch in Gedenkstätten in Form von Gedenkstunden, Führungen oder Schulprojekten erfolgt, bezieht sich bei dem weitaus größeren Teil der sich erinnernden Personen auf vergangene Ereignisse, die weit über die eigene Lebensspanne derjenigen, die sich erinnern, hinausgehen. Dieser Prozess der Erinnerung, das haben die Ausführungen über den Akt des Gedenkens und des kulturellen Gedächtnisses gezeigt, ist verknüpft mit einem generationenübergreifenden Appell, einem höheren Sinn, der in die Zukunft weist. Dieser Prozess des Erinnerns wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit als „historisches Erinnern“ bezeichnet. Bei dieser Form der Erinnerung handelt es sich nach dem Historiker Jörn Rösen „um einen deutenden Umgang mit der Zeit, der im

Modus der historischen Erinnerung erfolgt“ (Rüsen 2008a, S. 237). Auch wenn der Akt des Gedenkens in erster Linie sozial geprägt ist, bezieht sich der deutende Umgang mit der Zeit typischerweise auf das eigene Leben, ist also autobiografisch geprägt. Es wird aber erst dann spezifisch „historisch“, „wenn eine Erinnerung solcher Art über die Grenzen der eigenen Lebenszeit in die Vergangenheit zurückgeht und damit die gegenwärtige Lebenssituation so deutet, dass auch eine Zukunftsperspektive gewonnen wird, die über die Grenze der eigenen Lebenszeit hinausweist“ (ebd., S. 238). So steht der Prozess des historischen Erinnerns in enger Verbindung zum Begriff des Geschichtsbewusstseins. In der klassischen Definition des Geschichtsdidaktikers Karl-Ernst Jeismann ist unter Geschichtsbewusstsein der „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ zu verstehen (Jeismann 1985, S. 40). Das Geschichtsbewusstsein umfasst damit nicht nur die kognitive Verarbeitung von historischem Faktenwissen, sondern fokussiert auch Geschichtsdeutungen der Individuen, die diese auf die eigene Lebenswelt beziehen und somit für ihr zukünftiges Handeln verwenden. Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein hat somit lebensweltorientierende Funktion und ist damit identitätsrelevant. Dahingehend stellt das historische Erinnern den zentralen Prozess der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein dar.

### *Geschichtskultur als kollektiver Teil des Geschichtsbewusstseins*

Auch wenn Jeismann mit seiner klassischen Definition in erster Linie mentale bzw. kognitive Aspekte historischer Erinnerung im Blick hat, also eher Prozesse individueller Erinnerung fokussiert (vgl. Lange 2007, S. 105; Rüsen 2008a, S. 238), weist das Geschichtsbewusstsein auch kollektive Anteile auf. Rüsen versteht historisches Erinnern als eine kulturelle Tätigkeit, die sich im öffentlichen kulturellen Leben einer Gesellschaft manifestiert und praktisch wirksam artikuliert (vgl. Pampel 2007, S. 33). Diesen kollektiven Anteil des Geschichtsbewusstseins bezeichnet Rüsen als „Geschichtskultur“. Daher ist Geschichtskultur „nichts anderes als Geschichtsbewusstsein in praktischem Lebenszusammenhang“ (Rüsen 2008b, S. 132). Nach Rüsen lässt sich die Geschichtskultur in drei unterschiedliche Dimensionen, die ästhetische, die politische und die kognitive Dimension, gliedern. Im Rahmen dieser drei Dimensionen verschafft sich historische Erinnerung Ausdruck, und in ihnen wird in unterschiedlicher Weise historischer Sinn gebildet und transportiert (vgl. Hasberg 2006, S. 50).

Die *ästhetische Dimension* richtet den Blick auf die historische Erinnerung in Form von künstlerischer Gestaltung, wie sie sich in der Metaphorik der Sprache historischer Werke bzw. in Werken von Historikerinnen und Historikern äußert. Auch „Bilder des Historischen im Bereich der visuellen Kommunikation, wie sie in der Form von Denkmälern oder anderen Erinnerungszeichen im Bereich der sinnlichen Wahrnehmung die ganze Skala der kulturellen Manifestation der historischen Erinnerung durchzieht“ (Rüsen 2008a, S. 244 f.), zählen hierzu.

In der *politischen Dimension* drückt sich die Legitimationsfunktion historischer Erinnerung für politische Herrschaft aus, wie sie im kulturellen Funktionsgedächtnis nach Aleida Assmann begründet ist. Über die bewusste Traditionsbildung und Traditions-

pflege durch beispielsweise nationale Gedenktage bedient sich politische Herrschaft einer geschichtsträchtigen Symbolik, um die eigene Herrschaft zu legitimieren bzw. durch historische Erinnerung bei den Betroffenen politischer Herrschaft Zustimmung zu mobilisieren. Da diese sich nicht einfach erzwingen lasse, so Rösen, impliziere historische Erinnerung gleichzeitig auch immer ein Stück Herrschaftskritik (vgl. ebd., S. 248).

Die *kognitive Dimension* wird durch die historischen Wissenschaften repräsentiert. Diese Dimension steht für den Sachverhalt, „dass das historische Wissen, mit dem das Geschichtsbewusstsein in der Erfüllung seiner kulturellen Funktionen operiert, seinen eigenen, spezifisch kognitiven Status durch methodische Operationen der Geltungssicherung geprägt ist“ (ebd.). Alle drei Dimensionen sind zwar analytisch bzw. begrifflich getrennt, aber die alltägliche (historische) Erinnerungspraxis, darauf verweist Rösen, wird von allen drei Dimensionen wechselseitig durchdrungen (vgl. ebd., S. 249).

Der Hinweis auf Geschichtskultur als kollektiver Teil des Geschichtsbewusstseins zeigt wiederum auf, dass das kulturelle Gedächtnis in seiner kulturellen Manifestation der Geschichtskultur sozial geprägt ist. Diesbezüglich versteht der Historiker Bernd Schönemann Geschichtskultur auch als soziales System, das aus vier Elementen besteht.

Das *erste Element* steht für gewisse Institutionen wie historische Museen, Universitäten, Schulen usw. Diese Institutionen sind notwendig, um geschichtskulturelle Inhalte systematisch und dauerhaft zu erhalten.

Die genannten Institutionen werden von Erinnerungsexpertinnen und -experten „bewohnt“, die das *zweite Element* des sozialen Systems der Geschichtskultur darstellen. Schönemann nennt diese auch „Professionen“ (Schönemann 2011, S. 18). Lehrerinnen und Lehrer im Geschichtsunterricht, Professionelle in der Denkmalpflege oder Professorinnen wie auch Professoren an den Universitäten sind damit beauftragt, geschichtskulturelles Wissen zu sammeln, zu konservieren und zu vermitteln. Allerdings hat Geschichtskultur nicht nur ein rein professionelles Gesicht, sondern sie wird auch von „Semi-Professionals“ und Laien aktiv betrieben (ebd.). Dementsprechend wird Geschichte nicht nur in Universitätsseminaren, bei Museumsbesuchen oder im Schulunterricht vermittelt, sondern Geschichtskultur manifestiert sich beispielsweise auch bei so genannten mittelalterlichen Märkten und Festen, wie sie heutzutage von Freizeitunternehmen und Mittelalterfans veranstaltet werden. Damit hat Geschichtskultur Eventcharakter und ist damit auch „Eventkultur“ (Pandel 2013, S. 167 ff.).

Diese sehr heterogene Struktur von geschichtskulturellen Aktivitäten spiegelt sich in unterschiedlichen Medien wieder, die das *dritte Element* bilden. Von der wissenschaftlichen Doktorarbeit, dem Schulbuch über den Zeitungsartikel zu einem historischen Thema bis hin zu Geschichtsmagazinen, dem historischen Roman oder dem Computerspiel, in dem der Spielende als Soldat im Zweiten Weltkrieg kämpft, zeigt sich eine fast unüberschaubare mediale Vielfalt von geschichtskultureller Kommunikation.

Diese geschichtskulturelle Kommunikation, so Schönemann, sei an bestimmte „Publika“ oder Zielgruppen gerichtet, die das *vierte Element* von Geschichtskultur beschreiben (vgl. Schönemann 2011, S. 19). Geschichtskultur ist also absichtsvoll und zielgerichtet je nach gegenwärtiger Funktion, die sie innehat, ob als Orientierung für den eigenen Lebenszusammenhang, als Freizeiterlebnis oder auch als Teil der historischen Allgemeinbildung.