

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Band 5

Die Schriftenreihe „Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung“ wird seit September 2004 vom Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG) herausgegeben. In variablen Abständen erscheinen Bände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem Kreis des ZFG zu aktuellen Fragestellungen, neueren Untersuchungen und innovativen wissenschaftlichen Projekten der Frauen- und Geschlechterforschung. Vor allem für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bietet die Schriftenreihe die Möglichkeit, Projektberichte, Diplomarbeiten oder Dissertationen zu veröffentlichen.

Herausgegeben vom

Zentrum für interdisziplinäre
Frauen- und Geschlechterforschung
an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg (ZFG)

**Luzia Moldenhauer/Annika Freundt/
Karin Baumann**

Frauen in Konzentrationslagern

**Konzeption eines Führungstages
unter geschlechtsspezifischem
Aspekt in der Gedenkstätte
Bergen-Belsen**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Diese Publikation wurde besonders gefördert
durch die Landessparkasse zu Oldenburg



Mit freundlicher Unterstützung des Zentrums für interdisziplinäre Frauen-
und Geschlechterforschung (ZFG) sowie des autonomen feministischen Frauen
Lesben Referats (FemRef) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



@ Bis-Verlag, Oldenburg 2006

Verlag / Druck /
Vertrieb:

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de
Internet: www.bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-2028-5
ISBN 978-3-8142-2028-4
ISSN 1614-5577

Inhalt

	Vorwort	7
	Dank	11
A	Einleitung	13
1	Projektbeschreibung	17
2	Arbeitsprozess	20
B	Theoretische Grundüberlegungen	25
1	Die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“	25
1.1	Gründe für die Themenzentrierung auf frauenspezifische Aspekte	28
2	Was ist eine „gute“ Führung?	33
2.1	Ziele einer Führung	34
2.2	Ansprüche an eine Führung	38
2.3	Beziehung zwischen Führenden und Gruppen	39
3	Didaktik und Lernen	45
3.1	Erwachsene als Zielgruppe	48
3.2	Historisches Lernen	54
3.2.1	Relevanz der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus	56
3.2.2	Geschlecht als Kategorie in der Gedenkstättenpädagogik	59

3.3	Umgang mit Emotionen in Gedenkstätten	62
3.4	Umgang mit dem Thema „Täterinnen“	72
4	Einsatz von Quellen	79
4.1	Ort	82
4.2	Bilder	89
4.3	Textquellen	92
4.4	Oral history – erinnerte Geschichte	93
4.5	Sprache als Medium	98
4.5.1	Doing gender durch Sprache	100
C	Praktische Umsetzung	103
1	Konzeptentwicklung	103
2	Ablauf des Führungstages	104
3	Aufbau des Skripts	109
3.1	Beispielstation	111
4	Evaluation	121
D	Schlussbetrachtungen	131
	Literaturverzeichnis	137
	Abbildungsverzeichnis	149

Vorwort

„Die Kategorie Geschlecht hat im Mainstream der politischen Bildung nur eine geringe Bedeutung“ (Fritz/Maier/Böhnisch 2006: 135). So lautet der Befund der jüngsten Evaluationsstudie im Bereich der Erwachsenenbildung. Auch in der historischen Bildungsarbeit ließen sich ähnliche Ergebnisse feststellen. In der Gedenkstättenarbeit besteht zwar mittlerweile eine Sensibilität für Fragen des Geschlechterdiskurses. In den verschiedenen Praxisfeldern, konkret sichtbar in Dauerausstellungen und pädagogischen Angeboten, scheinen analytische Überlegungen hinsichtlich der Relevanz von Geschlechterverhältnissen in der Regel nur en passant eingeflossen zu sein. Defizite in der Ausformulierung der Kategorie gender bzw. Geschlecht hat mittlerweile auch die Geschichtsdidaktik festgestellt. Erst seit kurzem hat man begonnen diese, konstruktivistisch gedachte Kategorie als Dimension des Geschichtsbewusstseins auszuformulieren und Themen- und Forschungsfelder zu konturieren (vgl. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2004: 5 f.).

Dabei entfalten vergangene und gegenwärtige Geschlechterbilder ihre Wirksamkeit auf verschiedenen Ebenen. „Der Blick darauf“ konstatieren Silke Wenk und Insa Eschebach, „vereinfacht Geschichte nicht, sondern bringt Komplikationen mit sich, eben durch die Vervielfältigung der Geschichten und Perspektiven ‚des Gedächtnisses‘“ (Eschebach/Jacobeit/Wenk 2002: 29). Im Focus stehen zunächst die Wirksamkeiten der Kategorie Geschlecht in vergangenen gesellschaftlichen Kontexten. Wie Studien zur Geschlechterordnung des Nationalsozialismus deutlich gemacht haben, implizierte die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit durchaus Unterschiedliches für Männer und Frauen. Damit waren zugleich Rassismen wie auch die Imagination einer „gesunden Volksgemeinschaft“ auf das Engste verwoben. Nach über 60 Jahren bilden aber nicht nur die historische Phase des Nationalsozialismus und die damit verbundenen Verbrechen den Bezugspunkt der Gedenkstättenarbeit. Zunehmend gerät die Historizität der Erinnerung in den Blick. Mittlerweile wird es zudem immer dringlicher, die postulierte Anleitung zum „Lernen aus der Geschichte“ zu einem „Lernprozess *in* der Geschichte“ zu transformieren. Die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, wie eine solche Zielsetzung in der Geschichtsdidaktik formuliert wird, erfordert somit eine Kontextualisierung des Vergangenheitsbezugs. Es ist zum einen danach zu fragen, was als Vergangenheit erinnert wird und zum anderen in welchen gesellschaftlichen Rahmungen Erinnerungsprozesse stattfinden. Dies verlangt Selbst-

reflexionen bzw. ihre Initiierung auf unterschiedlichen Ebenen. In Erinnerungsprozessen sind Subjektpositionen wirksam, denen geschlechtliche Identifikationen inhärent sind. Zu fragen ist demnach nicht allein nach der Bedeutung der Kategorie Geschlecht hinsichtlich einer zu rekonstruierenden Geschichte, sondern Geschlecht konturiert als soziale Existenzweise AkteurInnen in Bildungs- und Erinnerungsprozessen (vgl. Messerschmidt 2003: 228 ff.). Somit greift die Vorstellung zu kurz, es ginge allein darum, auf die Differenzen der Geschlechterordnungen von damals und heute aufmerksam zu machen. Vielmehr gilt es gleichfalls die Wirksamkeit von Geschlechterkonstruktionen derjenigen, die Geschichte vermitteln und derjenigen, die Adressaten des Prozesses sind, die NutzerInnen der Angebote, in den Blick zu nehmen. Folgt man den dekonstruktivistischen Prinzipien der theoretischen Diskussion im Feld der Geschlechterforschung so potenziert sich die Komplexität der pädagogischen Praxis in der Gedenkstättenarbeit noch einmal. Bislang unhinterfragte und ihre Wirkung entfaltende Konstruktionen werden sichtbar, die mit Bildungsprozessen verwobene Konstituierung von Subjektivität wird reflektiert.

Konkrete Beispiele dafür, wie eine pädagogische Praxis im Rahmen des Erinnerungsprozesses zum Nationalsozialismus konzeptioniert sein kann, um die Historizität und Wirkungsmechanismen von Zweigeschlechtlichkeit hervorzuheben und zugleich Naturalisierungen und Hypostasierungen entgegenzuwirken, gibt es bislang kaum. Somit liefern Karin Baumann, Annika Freundt und Luzia Moldenhauer mit der Ausarbeitung von Modulen für eine themenzentrierte Führung ein Beispiel für die Konkretisierung der Geschlechterperspektive im Erinnerungs- und Bildungsprozess. Die Fokussierung auf das Thema „Frauen in Bergen-Belsen“ birgt zwar einige Probleme. So verleiten solche Themenzentrierungen nicht selten dazu, die Dichotomie der Geschlechterkonstruktionen zu perpetuieren. Zudem scheint, wie die Nutzung des an der Universität Oldenburg ausgeschriebenem Angebots deutlich macht, die Geschlechterperspektive erneut als ein Zugang verstanden zu werden, der in erster Linie weibliche Studierende anspricht. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Geschlechterperspektive erneut als ein nicht die alltägliche pädagogische Praxis betreffendes Thema betrachtet werden kann. Karin Baumann, Annika Freundt und Luzia Moldenhauer sind sich dieser Probleme jedoch bewusst und reflektieren diese auf unterschiedlichen Ebenen. Bei ihrer Arbeit, die den Rahmen einer zunächst geplanten schriftlichen Seminararbeit zunehmend überschritten hat, hatten sie eine Vielzahl von Problemen zu bewältigen. Nicht zuletzt mussten sie sich die mit der Geschichte Bergen-Belsens verwobenen Geschlechterperspektiven erarbeiten, da diese in den bisherigen Veröffentlichungen lediglich eine marginale Rolle einnehmen. Gleichfalls fehlt diese in einer

analytischen Betrachtung der praktizierten und materialisierten Gedenkformen vor Ort.

Das nun vorliegende Konzept für die Vermittlungsarbeit enthält eine Reihe von Hinweisen, wie die Geschlechterperspektive in die pädagogische Praxis auch jenseits einer themenzentrierten Führung produktiv eingebunden werden kann. Die Arbeit ist so strukturiert, dass ausgearbeitete Module auch im Rahmen der Standardführungen integriert werden können. Es wäre wünschenswert, wenn weitere ausgearbeitete und damit diskutierbare Vermittlungskonzepte in die pädagogische Praxis der Gedenkstättenarbeit einfließen und die längst überfällige Geschlechterperspektive ein Bestandteil alltäglicher Praxis wird.

Oldenburg im Juli 2006

Dr. Katharina Hoffmann

Literatur

FRITZ, Karsten / MAIER, Katharina / BÖHNISCH, Lothar (2006): Politische Erwachsenenbildung. Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland. Weinheim und München.

ESCHEBACH, Insa / JACOBET, Sigrid / WENK, Silke (Hg.) (2002): Gedächtnis und Geschlecht. Deutungsmuster in Darstellungen des nationalsozialistischen Genozids. Frankfurt/Main und New York.

MESSERSCHMIDT, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt/Main.

ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSDIDAKTIK: Jahresband 2004: Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Taunus.

Dank

Viele Menschen haben uns in unserer Arbeit an der Führung und an der vorliegenden Publikation unterstützt und uns wichtige Hilfestellungen gegeben. In erster Linie ist unsere Dozentin Dr. Katharina Hoffmann zu nennen, die den Anstoß zu diesem Projekt gab und es über alle Phasen hin betreute. Ihr verdanken wir es, dass wir auch in schwierigen Phasen unser Ziel nicht aus den Augen verloren.

Bedanken wollen wir uns auch bei Dr. Eske Wollrad, die im Anschluss an die Teilnahme an einer unserer Führungen die Idee zu dieser Publikation hatte, sowie bei Prof. Dr. Heike Fleßner, Dr. Jutta Jacob und Carola Gebauer, die uns in fachlichen und organisatorischen Fragen beraten haben.

Der Gedenkstätte Bergen-Belsen sind wir zu großem Dank für die geduldige Unterstützung bei unseren Recherchen verpflichtet. Insbesondere möchten wir hier den Archivar der Gedenkstätte, Claus Tätzler, erwähnen, der sich unseren Fragen besonders in der Anfangsphase stellte, uns mit Texten und Bildern versorgte und über die Anfangsschwierigkeiten hinweg half, den komplizierten Aufbau des Lagers in seiner geschichtlichen Entwicklung zu verstehen. Wichtig waren hier aber auch die Anschauung und die Verortung im Gelände, die uns allein wohl nicht so schnell gelungen wären. Bei eisiger Kälte half uns die Archäologin der Gedenkstätte, Juliane Hummel, bei dieser schwierigen Einordnung ganz besonders. Dr. Thomas Rahe, Arnold Jürgens und Christian Wolpers danken wir für hilfreiche Gespräche und für die Bereitschaft, sich mit unseren Fragen und textlichen Entwürfen zu beschäftigen. Den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die uns in Detailfragen an ihren Erfahrungen und ihrem Wissen teilhaben ließen, verdanken wir aufschlussreiche Erfahrungen bei der Teilnahme an ihren Führungen sowie zahlreiche Hinweise auf interessante ZeitzeugInnenberichte.

Für die Bereitschaft, sich auch noch nach einem langen und anstrengenden Tag mit der Konzeption und Durchführung unseres Führungstages zu beschäftigen und mündliche und schriftliche Rückmeldungen zu geben, danken wir den Teilnehmenden der Studientage, die uns durch ihr Lob auch den Mut gaben, weiterzumachen. Von Jan Spekker sowie den beiden Filmemacherinnen

Doris Palm und Milena Tillmann stammt das in diesem Band verwendete Bildmaterial.

Bei der Antragsstellung und Überzeugung von potentiellen Förderern unsere Arbeit zu unterstützen, konnten wir auf die Erfahrung und die Beratung der Arbeitsstelle Dialog an der Universität Oldenburg und insbesondere auf den persönlichen Einsatz von Dr. Jobst Seeber vertrauen.

Für die finanzielle Unterstützung, ohne die diese Veröffentlichung nie gelungen wäre, bedanken wir uns in erster Linie bei der Landessparkasse zu Oldenburg (LzO) die ohne Bedenken den größten Zuschuss gewährte. Weiterhin sind wir dankbar für die finanzielle Hilfe durch das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) und das Feministische Referat des Asta der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Letztlich danken wir alle unseren Familien, Freundinnen, Freunden und Bekannten, die sich über einen langen Zeitraum hinweg unsere Probleme und Sorgen anhören und über Bücherberge in Wohnzimmern hinweg steigen mussten.



A Einleitung

„Um Geschichte immer auch als die Geschichte der Erfahrungen von Männern und Frauen zu betrachten, bedarf es einer Sensibilität für die soziale und kulturelle Wirksamkeit der Geschlechterdifferenz“ (Messerschmidt 2003: 49).

Die Frage nach der bewussten Geschlechterwahrnehmung und die Problematik des Umgangs damit hat dieses Projekt nachhaltig beeinflusst. Die vorliegende Publikation markiert sozusagen die vierte Stufe unserer Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Frauen im Konzentrationslager“.

Begonnen hat diese Auseinandersetzung mit einer Seminararbeit (1) zu einer themenzentrierten Führung in der Gedenkstätte Bergen-Belsen, woraus die Bitte an uns herangetragen wurde, eine Umsetzung für die praktische Anwendung zu erarbeiten. Die dann in der Praxis erprobte Führung (2) mündete in einer modulartigen schriftlichen Zusammenstellung unserer Stationen, dem so genannten Skript (3), das der Gedenkstätte zur Nutzung überlassen wurde.

Die Entstehung und die Anfänge des Projekts sind in den sich hieran anschließenden Kapiteln ausführlich beschrieben.

Während der Ausarbeitung der Führung entstand das Bedürfnis, sich einerseits mehr mit der praktischen Seite von Führungen in Gedenkstätten auseinanderzusetzen, und andererseits stießen wir durch die gewählte Themenzentrierung auf das weite Feld der frauenspezifischen Betrachtungsweise und die damit einhergehenden *Gefahren* von Reproduzierung und Festschreibung. Als wir begonnen hatten, in die Problematik tiefer einzusteigen, wurde uns bewusst, wie unterschiedlich wir selbst als moderne und *genderisierte* Studierende an das Thema herangingen bzw. welche Anforderungen wir an das Thema und an seine Verarbeitung stellten. Es wurde immer deutlicher, dass die These von der Dauerrelevanz des Geschlechts (vgl. Dehne 2004: 16) ihre Wirksamkeit während unserer Arbeit immer wieder neu unter Beweis stellte. Auch wir selbst fragten uns ständig, worauf wir denn eigentlich den Blick lenkten. War die Themenzentrierung auf Frauen gut gewählt? Welche Themen blieben dabei außerhalb unseres Blickfeldes? Immer aufs Neue fragten wir uns (und wurden gefragt), ob wir die Männer bei unserer Arbeit nicht auch berücksichtigen müssten. Die Haltung, die unreflektiert hinter dieser Frage steht, ist die allgegenwärtige Tatsache, dass die zwei Geschlechter als gegebene Einteilung der Menschen in

Männer und Frauen angenommen und dabei die Konstruktion sozialer und kultureller Einschreibungen übersehen werden.

Dass Geschlecht nicht etwas ist, das wir haben, sondern etwas, das wir tun (doing gender), wurde uns immer wieder deutlich. Die viele Unsicherheiten bergenden Ebenen zum Thema doing/undoing gender und unsere eigenen Erfahrungen damit haben wir in den Schlussbetrachtungen ausführlich dargelegt.

Besonders an diesem Themenfeld wird deutlich werden, wie schwierig sich die Verbindung von Erkenntnissen und Diskursen auf akademischer Ebene und deren Berücksichtigung auf der praktischen Ebene gestaltet. Uns wurde klar, dass auch wir hier lediglich einen weiteren Diskussionsbeitrag leisten können.

In Kapitel B1 legen wir die Gründe für eine Fokussierung auf das Thema „Frauen im Konzentrationslager“ dar.

Bei der Auswahl der Themen, die wir unter frauenspezifischen Gesichtspunkten untersuchen wollten, entspannen sich lange Diskussionen. Welche Themen waren in unseren Augen eigentlich frauenspezifisch? Welche Themen würden die Teilnehmenden erwarten?

Bei den möglichen Ansätzen lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Auf der einen Seite stehen die *biologischen* Themen, wie etwa Schwangerschaft, Geburt und Menstruation. Andere Themen erscheinen im ersten Augenblick jedoch weniger frauenspezifisch, können aber mit Blick auf Frauen untersucht werden. Dazu zählt z.B. die Betrachtung der Bereiche Kunst, Sexualität, Kinder und Täterschaft.

Einen zweiten Schwerpunkt unserer Arbeit bildete die Führung selbst. Wir mussten und wollten uns schließlich auch eingehender mit der Frage beschäftigen, was eine gute Führung ausmacht, welche Anforderungen an die Führenden gestellt werden können bzw. müssen, und wie die Beziehung zwischen den Führenden und den BesucherInnengruppen sich entwickeln könnte bzw. sollte. Diese Thematik wird in Kapitel B 2 behandelt.

Unser pädagogisches Konzept ist eine Mischung aus Führung und Studientag, weshalb wir uns, angeregt durch Dr. Katharina Hoffmann, für den Begriff Führungstag entschieden haben. Zwar ist das bevorzugte Mittel der Vermittlung ein mündlicher Impulsvortrag, doch ist an allen Stationen der Führung Zeit und Raum für Fragen und Diskussionen eingeplant.

Die Führung besteht aus drei Teilen (einleitende Bemerkungen vor oder zu Beginn des Tages; Überblick zur Geschichte des Konzentrationslagers Bergen-Belsen am Lagermodell; Geländeführung).

Dazwischen sind Pausen zur Erholung und längere Gruppenphasen zur Diskussion des Besprochenen eingefügt.



Außerdem haben die Teilnehmenden Zeit, sich selbstständig mit der Gedenkstätte auseinander zu setzen. Insofern geht unser Konzept über eine kaum eingebettete kurze Führung ohne längere Nachbereitung hinaus, erfüllt aber nicht die traditionellen Kriterien eines Studientages, der gewöhnlich auch die eigene Arbeit der Teilnehmenden im Archiv oder auf dem Gelände (oft in Kleingruppen) einschließt.

In diesem Kontext wurden wir mit der gesamten Problematik innerhalb der Gedenkstättenpädagogik konfrontiert – die sich hauptsächlich auf die Arbeit mit Jugendlichen konzentriert – und mit dem Fehlen entsprechender Aufarbeitungen für die von uns gewählte Zielgruppe: den Erwachsenen. In Kapitel B 3 gehen wir näher auf die Besonderheiten dieser Zielgruppe ein und stellen mögliche Ansätze zur Didaktik und dem Lernen bezogen auf Erwachsene dar. In diesem Zusammenhang erschien uns auch die Beschäftigung mit der Frage, weshalb wir uns heute im Zuge des historischen Lernens noch mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen müssen/sollen, wichtig. In diesem Kapitel bearbeiten wir ebenso die Frage nach dem Umgang mit den in der Gruppe

aufretenden Emotionen. Damit verbunden schien uns auch der Ansatz der „Erziehung nach Auschwitz“ von Theodor W. Adorno, der die Auseinandersetzung mit den Tätern forderte, um deren Motive ergründen zu können. Somit schließt der Abschnitt über den Umgang mit den Täterinnen im Zuge einer Gedenkstättenführung das Kapitel B 3 ab.

Bereits bei der Vorbereitung unserer Führungen zeichnete sich ab, dass wir bei dem Gebrauch von Quellen (Kapitel B 4) einerseits behutsam vorgehen wollten, andererseits bei einigen von der Nutzung angesichts ggf. auftretender persönlichkeitsrechtlicher, juristischer wie urheberrechtlicher Probleme absahen. Letzteres ist auch ein Grund dafür, weshalb in dieser Publikation keine Fotos aus der Zeit der Befreiung des Lagers Bergen-Belsen zu sehen sind. Ein anderer liegt darin, dass wir bei vielen Fotos das Gefühl hatten, durch eine Präsentation die fotografierten Personen ein weiteres Mal zu demütigen und in ihrer menschlichen Würde zu verletzen.

Bis heute wird diese Diskussion kontrovers geführt. Kriegs- und Krisenberichtersteratter mussten schon immer die Gratwanderung zwischen Zurschaustellung und dem Evozieren von Emotionen, von Empathie, letztlich allein gehen und sich der Kritik der Öffentlichkeit stellen. Das Problem wird noch differenzierter, wenn es um die Darstellung von nackten Körpern geht, die ausgemergelt und gefoltert sind. Aber nicht nur die Frage nach der Moral stellt sich, sondern auch danach, wie weit Zeitzeugenberichte und Bilder Realität wiedergeben können und wie verlässlich sie sind bzw. zu welchem Zweck sie erstellt wurden. Denken wir dabei an den Einsatz der so genannten *embedded journalists*, die während des Irakkriegs 2003 von den amerikanischen Truppen erlaubt wurden, verdeutlicht sich die Problematik.¹

Das betrifft natürlich auch den Bereich der oral history, den wir in diesem Kapitel beleuchten und an den sich, damit zusammenhängend, eine Auseinandersetzung mit dem Medium Sprache anschließt. Denn diese greift gleichfalls bestimmend in das Themenfeld des *doing gender* ein. Die Nutzung von Begriffen birgt die Gefahr der Festschreibung von Verhältnissen, die eigentlich aufgehoben werden sollen. Das Bewusstwerden dieser Problematik ist für Führende/Lehrende/Vortragende besonders wichtig, da für sie die Sprache das Vermittlungsmedium überhaupt ist und irreführende Formulierungen schwer aufgehoben werden können. Gleichzeitig ist der Prozess des Sprechens ein spontaner und unser

1 Hierzu gibt es inzwischen eine Reihe von Veröffentlichungen, die an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt werden sollen.

Wissen um die Vielseitigkeit – auch Vieldeutigkeit – der Begriffe und Wörter nicht immer so präsent und abrufbar, dass immer alles *richtig* ausgedrückt werden kann. Dabei wurde uns deutlich, wie schwierig, aber auch sehr spannend Sprache sich zeigen kann, und dass es durchaus von Nutzen ist, sich in diesem Zusammenhang näher mit ihr zu beschäftigen.

Eine vertiefende Reflexion über den Ort selbst stellt einen weiteren Unterpunkt des Kapitels 4 dar. Den von den Besuchern häufig als Widerspruch erlebten Kontrast zwischen der heutigen blühenden, lebendigen Heidelandschaft und den von Leid, Sterben und Tod bestimmten Bildern und Vorstellungen vom Konzentrationslager, galt es bewusst wahrzunehmen, um darauf eingehen, ja evtl. diese Irritation sogar als Ansatzpunkt begreifen und damit arbeiten zu können.

Unser Kapitel C enthält Auszüge und Beispiele aus dem schon genannten Skript für die Gedenkstätte. Dort wird noch einmal die Zielgruppe vorgestellt, es werden nähere Angaben zum Ablauf unseres Gedenkstättenbesuchs gemacht und schließlich eine Station als Beispiel angeführt, damit sich die LeserInnen dieser Publikation eine ungefähre Vorstellung des Skripts machen können. Es schließt sich daran eine Evaluation unserer Führungstage an.

In den Schlussbetrachtungen gehen wir nochmals dezidiert auf die Schwierigkeiten ein, die wir zum Teil mit der Verarbeitung und Aufarbeitung der Themen gehabt haben, aber auch auf die Chancen, die sich eröffnen. Ein Prozess, der nicht endet wird, solange uns die komplexe Auseinandersetzung mit diesem Thema beschäftigt.

1 Projektbeschreibung

Die vorliegende Publikation entstand aus einer Seminararbeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nach einem Semester der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex NS-Vergangenheit, Holocaust, Erinnerung und Gedenken aus dem spezifischen Blickwinkel der Geschlechtergeschichte beschäftigte sich eine Studierendengruppe während eines zweitägigen Studienaufenthaltes, der Teil des Seminars war, in der Gedenkstätte Bergen-Belsen intensiv mit dem Entwurf einer themenzentrierten Führung auf dem Außengelände. Erste Ideen und Umsetzungsanregungen wurden unter der Überschrift „Frauen im Konzentrationslager Bergen-Belsen“ gesammelt und vorgestellt. Von Seiten der Dozentin Dr. Katharina Hoffmann und der Gedenkstätte wurde das Interesse an einer detaillierten Ausarbeitung an die Arbeitsgruppe herangetragen.

Befanden wir uns zunächst immer noch auf einer *theoretischen* Ebene und war das Elaborat vorerst am üblichen Umfang einer Hausarbeit für ein Hauptseminar ausgerichtet, so wuchsen mit der Zeit nicht nur die eigenen Ansprüche, sondern auch die interessierten Nachfragen nach einer *praktischen* Umsetzung in Form einer Führung für Studierende und Angehörige der Universität Oldenburg.

Wir waren in unserer Arbeitsgruppe ab diesem Zeitpunkt noch drei Studentinnen, die sich aufgrund ihrer ganz unterschiedlichen Studienfächerkombinationen² gegenseitig in einem interdisziplinären Team ergänzten.

Die auf den ersten Blick recht simpel anmutende Frage, wie es Frauen im NS-Konzentrationslager Bergen-Belsen ergangen ist, eröffnete ein unüberschaubares Feld für weitere notwendige Fragen: Von welchen Frauen(gruppen) sprechen wir hier überhaupt? Nur von Frauen in den Reihen der Verfolgten und Inhaftierten? Und wie unterschieden sich die einzelnen Opfergruppen? Spielte das soziale Umfeld, aus dem die inhaftierten Frauen kamen, für das Erleben des Haftalltags eine Rolle? Aus welchen Gründen wurden die Frauen verfolgt und gefangen genommen? Aus *rassistischen* und/oder politischen Gründen? Und wollten wir auch über Frauen in den Reihen der Aufseherinnen sprechen? Woher, warum und auf welchem unterschiedlichen Weg kamen sie zu ihrer Tätigkeit im Lager? Welche Verhaltens- und Handlungsspielräume boten sich ihnen? Sind Unterschiede im Erleben, Verhalten und Erinnern zwischen Männern und Frauen festzustellen? Und was war mit Anwohnerinnen des Lagers? Wann, wie und in welcher Form existierte das Lager Bergen-Belsen eigentlich und wie war es in das KZ-System eingebunden bzw. welche Rolle spielte es darin?

Diese wenigen Beispiele mögen verdeutlichen, wie weit gefächert die Literaturrecherchen und die zu bearbeitenden Quellen sein mussten, in deren Studium wir in den folgenden Monaten eintauchten.

Wir alle hatten uns zwar in unserer Schulzeit und während des Studiums mit der NS-Vergangenheit beschäftigt. In Bezug auf Gedenkstättenarbeit waren wir jedoch völlig unerfahren und betraten somit Neuland. Die sehr vielschichtige Geschichte des Konzentrationslagers Bergen-Belsen erwies sich als schwer fassbar. Bis der komplizierte Aufbau des Lagers und seine Veränderungen im Laufe der Zeit aufgearbeitet und in eine komprimierte, vermittlungsfähige Form gefasst waren, vergingen mehrere Wochen. Die möglichst

2 Politikwissenschaft, Frauen- und Geschlechterstudien, Geschichte, Psychologie, Soziologie und Germanistik.

genaue geographische Zuordnung der einzelnen historischen Lagerteile zum heute sichtbaren Gelände bedurfte der Hilfe der in der Gedenkstätte angestellten Archäologin.

Nach etwa einem Jahr intensiver Arbeit, während der wir auch immer wieder auf das Archiv der Gedenkstätte und die Hilfe einzelner MitarbeiterInnen zählen durften, nach zahlreichen Diskussionen über Inhalte, Begrifflichkeiten und didaktische Fragen sowie mehreren praktischen Probedurchläufen in der Gedenkstätte, konnte eine erste Führung auf dem Gelände der Gedenkstätte Bergen-Belsen angeboten werden. Die Führung wurde dabei in einen Tagesaufenthalt in der Gedenkstätte eingebettet, was sich schon aufgrund der Anreise aus Oldenburg anbot.³

Neben der Führung sind für die Teilnehmenden Zeit für den selbstständigen Besuch und die vertiefende Erkundung der Ausstellung und des Geländes sowie ausreichend Pausen eingeplant worden. Letztere sind notwendige Bestandteile des Studientages, da die ausgearbeitete Führung durch das Gelände etwa drei Stunden dauert.

Die Kritik der TeilnehmerInnen dieser ersten Fahrt war durchgängig positiv; ihre Aussagen wurden in einer Abschlussrunde erfragt und gesammelt.

Als weiteres Mittel zur Evaluation wurde ein Fragebogen entworfen, der während der Rückfahrt im Bus anonym ausgefüllt und eingesammelt wurde. Die Vorschläge und Ideen zur Verbesserung wurden, so weit es sinnvoll und durchführbar erschien, in das Konzept eingearbeitet, so dass bereits der zweite Führungstag leicht verändert angeboten wurde.

Eine erneute intensive Arbeitsphase war geprägt durch eine Zeit der weiteren Orientierung innerhalb des Themas. Neben den inhaltlichen Fragen rückten nun mehr und mehr didaktische und methodische Problemstellungen in den Vordergrund. Auf Fortbildungsveranstaltungen u. a. zum Thema „Was ist eine gute Führung?“⁴ versuchten wir uns einen Überblick über den aktuellen Diskurs in der Theorie und vor allem auch auf der praktischen Ebene zu verschaffen.

3 Die Entfernung zur Gedenkstätte beträgt etwa 165 Kilometer.

4 29.-31.10.2004: 5. Ravensbrücker Kolloquium zum Thema „Die gute Führung“ in der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück unter der Leitung von Matthias Heyl.
2./3.12.2004: Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung zum Thema: Gedächtnisort U-Boot-Bunker Valentin. Erinnerungslandschaft Farge/Schwanewede. Bausteine für die Aufarbeitung eines komplexen Ortes.
4.-6.11.2005: Fachtagung „Bildungsarbeit zur Homosexualität im Nationalsozialismus an historischen Orten“ in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg.

2 Arbeitsprozess

Die Gedenkstätte Bergen-Belsen hatte sich, wie erwähnt, für unser Projekt interessiert, unserer Arbeit wichtige Hilfestellungen gegeben und uns das Material, das einige der freien MitarbeiterInnen für ihre Führungen benutzen, zur Verfügung gestellt. Diese Hinweise waren sehr hilfreich, da sie uns erste Einblicke in die pädagogische Arbeit der Gedenkstätte boten. Auffallend war allerdings, dass wir keine einheitliche Zusammenstellung vorfanden, sondern jede Person, die selbstständig Führungen anbot, eine eigene Sammlung von Texten und Zitaten angelegt hatte. Daneben lagen uns Arbeiten von Jugendcamps und Workshops vor, die sich ebenfalls mit der Vermittlung der Geschichte Bergen-Belsens beschäftigt hatten. Die meisten dieser Arbeiten waren unabhängig voneinander entstanden und nicht aufeinander bezogen. Zum Teil bestanden sie aus reinen Zitatensammlungen mit Vorschlägen, an welchen Orten die Zitate vorgetragen werden sollten. Einige Vorschläge für Rundgänge über das Gelände enthielten detaillierte Hinweise auf die jeweiligen Orte, andere stellten kurz die pädagogischen Ansätze dar, die die Führenden selbst bei der Erstellung ihres jeweiligen Konzeptes zugrunde gelegt hatten.

Das Durcharbeiten all dieser Texte war für uns sehr aufschlussreich, denn wir fanden dort erste Hinweise für den Aufbau unserer Führung.

Nachdem wir erfahren hatten, welche Gebäude zu welchem Zweck und an welcher Stelle gestanden hatten, und über Abläufe im Lageralltag an festgelegten – heute im Gelände markierten – Orten informiert waren, versuchten wir diese in Bezug zu unserem Thema zu setzen und sie aus frauenspezifischer Perspektive zu betrachten.

Den Ausgangspunkt der Beschäftigung bildete dabei der Anspruch, den differenzierten Rollen und unterschiedlichen Erfahrungen von Frauen in der Lagergeschichte nachzugehen und zu versuchen, „die Frau in der Geschichte als handelndes Subjekt sichtbar zu machen und der bisherigen „*history*“ eine „*herstory*“ entgegenzusetzen“ (Herkommer 2005: 9).

So stellten wir einen Rundgang zusammen, der von dem üblichen abwich, um die spezifischen, aus unserer Sicht für Frauen wichtigen Orte ansteuern zu können. Als solche Plätze im Gelände machten wir zunächst schlicht diejenigen aus, an denen (überwiegend oder ausschließlich) Frauen eingesperrt waren – also das Große und Kleine Frauenlager. Doch von Beginn an waren beispielsweise auch im so genannten „Austauschlager“ teilweise ganze Familien in geschlechtergetrennten Lagerteilen untergebracht. Frauen suchten in den unter-

schiedlichen Arbeitskommandos sehr verschiedene Plätze und Gebäude auf und hatten je nach ihrer Funktion und Stellung einen ganz unterschiedlichen Bewegungsradius im und um das Lager. Für die Auswahl von relevanten Geländepunkten für unsere Führung reichte es also nicht aus, dass sich an den Stellen Frauen aufgehalten haben konnten – als weiteres Kriterium sollte eine besondere thematische Bedeutung für Frauen mit dem konkreten Ort verknüpft sein (vgl. Käppeli 1994: 312).

Als spezifische *Frauenthemen* schienen dabei die Bereiche Körperlichkeit, Hygiene, Schwangerschaft, Geburten, Kinder und Sexualität auf der Hand zu liegen. Kaum hinterfragte Unterschiede der Geschlechter auf biologischer Ebene, verknüpft mit unterstellten differenten Wesensmerkmalen, bilden die Basis der Einteilung der Menschheit in Männer und Frauen.

Frauen als Mütter und Frauen als Opfer – diese zwei Sichtweisen waren nicht nur lange Zeit auch die Perspektive der Frauenforschung, sondern sind wohl bis heute noch immer wirkungsmächtige Geschlechterstereotype, die unsere eigenen – und auch vermutlich ganz wesentlich die Rollenerwartungen der BesucherInnengruppen – prägen.

Die Frage, wie wir das über Monate gesammelte und erarbeitete Material nicht nur für uns selbst handhabbar ordnen und zusammenstellen, sondern es evtl. auch Dritten zur praktischen Nutzung zur Verfügung stellen könnten, mündete in der Erarbeitung einer in thematische Module gegliederten Mappe.

Eine sehr entscheidende Anregung für die übersichtliche Zusammenstellung in Stations- bzw. Themenmodulen und konkrete Umsetzungshinweise erhielten wir durch den Leitfaden (Eberle 2002a und 2002b) der Gedenkstätte Dachau⁵, mit dem diese die Absicht verfolgt, die pädagogische Arbeit der freien Mitarbeiter zu erleichtern und zu standardisieren. Diese Skripte listen die möglichen Stationen einer Führung sowie die sich an diesen Stellen anbietenden Themen auf. Jede Station wird unter folgenden Gesichtspunkten analysiert:

1. Geschichte des Konzentrationslagers 1933-1945; 2. Geschichte des Geländes als historischer und verformter Ort; 3. Geschichte der Gedenkstätte und Reflexion der Aufgaben (ebd.: 4). Zusätzlich werden Materialien beigegeben, die jede Person, die sich mit Führungen in der Gedenkstätte Dachau befasst,

5 Diese drei unveröffentlichten Skripte zu den Rundgängen in verschiedenen Bereichen der Gedenkstätte wurden von Annette Eberle unter Mitarbeit von Peter Koch im Jahr 2002 entwickelt. Uns lagen für unsere Arbeit zwei dieser Skripte (zum Rundgang auf dem Gelände sowie durch die Hauptausstellung) vor.

eigenständig bearbeiten und für die eigene pädagogische Tätigkeit auswählen kann.

Angelehnt an die Struktur der Dachauer Arbeit, aber angepasst an unsere Bedürfnisse, entwickelten wir unser Konzept, das wir von Beginn an als kein festgelegtes gesehen haben, sondern das als ein Modell für weitere Ausarbeitungen bzw. andere Themenführungen dienen soll. Neben der Aufforderung an spätere NutzerInnen, die Inhalte zu vervollständigen (z.B. neue Erkenntnisse in der Forschung zu den unterschiedlichen Gebieten), entsteht durch die modulartige Zusammenstellung die Möglichkeit, bei einer Führung je nach Bedingung der Gruppe einzelne Stationen zu besuchen, andere dagegen wegzulassen.

Weitere ausgearbeitete Skripte lagen uns nicht vor, wie auch Veröffentlichungen zum Themenfeld und zur Methodik⁶ der Führungen bisher kaum zu finden sind. Die Professionalisierung der pädagogischen Arbeit in den Gedenkstätten scheint in diesem Bereich der pädagogischen Standardisierung, Konzeptentwicklung und Qualitätssicherung noch in den Kinderschuhen zu stecken. „Zwar wird die pädagogische Praxis der Erinnerungsarbeit in Bildungseinrichtungen seit den 90er Jahren zunehmend reflektiert, aber dies hat bisher nicht zu einer breiten erziehungswissenschaftlichen Diskussion geführt. Die systematische Arbeit über die Geschichte ist zugleich pädagogisiert wie von der pädagogischen Theorie vernachlässigt worden“ (Messerschmidt 2003: 8).

In seiner Kritik an der didaktischen Reflexion des Mediums Führung durch die Gedenkstättenpädagogik nennt Frank Jürgensen es „irritierend [...]“, wie schwach die Standardführung an KZ-Gedenkstätten in der eigenen Fachszene als Ausdrucksweise einer Institution beachtet und wie dürftig sie infolgedessen untersucht wird“ (Jürgensen 2003: 55). Diesen Mangel führt er darauf zurück, dass die Standardführung gemeinhin als nicht ausreichend oder befriedigend empfunden würde, die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte zu befördern. Als „Bestandteil der Unvermeidlichen“ würde ihr Potential allerdings nicht genug untersucht und Frustrationen bei den pädagogischen Mitarbeitern eher hingegenommen und befördert als bearbeitet (vgl. ebd.: 56 ff.).

6 Diesen Mangel konstatiert Imke Scheurich beispielsweise für die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Lernort“ (vgl. Scheurich 1998: 37 ff.).

Da wir nicht auf umfassende Überlegungen zurückgreifen konnten, wurde eine weitere Auseinandersetzung mit grundlegenden didaktischen Fragen für uns notwendig.

Auch die Einbeziehung der Geschlechterdimension in bildungstheoretische Überlegungen in der Gedenkstättenarbeit und die Anerkennung der Bedeutung als Kategorie nicht nur für den heutigen Umgang mit der Erinnerung, sondern auch als Analyseebene in der Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit, ist bisher vernachlässigt worden. „Die Frage nach der Bedeutung der Dimension Geschlecht im Erinnern der Geschichte beansprucht Einsichten, die in der Diskussion um Geschlecht als Kategorie und Struktur entwickelt worden sind, und verankert die Erforschung des kategorialen und strukturellen Charakters von Geschlecht innerhalb der Analyse von Erinnerungsprozessen“ (Messer-schmidt 2003: 66). Die Beschäftigung mit der Kategorie Geschlecht fokussiert die Frage der sozialen Bedeutung und Auswirkung der Unterscheidung der Geschlechter.

B Theoretische Grundüberlegungen

1 Die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“

Die im Nationalsozialismus herrschende Ideologie und die damit verbundenen Normen geschlechtsspezifischer Sozialisation sind heute weitestgehend bekannt. Dass die verbreiteten Bilder der männlichen und weiblichen Idealvorstellungen je nach Situation an die ideologischen Bedürfnisse der Nationalsozialisten angepasst wurden, dass sie nur für die *deutsche* Familie galten, kurz gesagt, dass diese Bilder differenziert betrachtet werden müssen, ist weniger präsent. Denn die real im Dritten Reich vorherrschenden Geschlechterbeziehungen sind bisher wenig thematisiert worden. Auch in Gedenkstätten werden Ausstellungen und Führungen aus der Geschlechterperspektive bisher noch selten angeboten bzw. wenig vertiefend durchgeführt.

Ziel der Geschlechterforschung war und ist es, Geschlecht als eine unter anderen Kategorien von Unterdrückung bzw. Benachteiligung wie Schicht, Rasse, Ethnizität, Alter, Konfession oder Klasse sichtbar zu machen.

Die Frauenforschung hat mit Beginn ihrer Arbeit „den androzentrischen Schleier, der die akademische Welt jahrhundertlang bedeckt hat, zerrissen [...]“ (Kimmel 2004: 338). Diese Aussage trifft auch und gerade auf die Geschlechterforschung bezogen auf den Nationalsozialismus zu, denn die frühen bekannt gewordenen Zeitzeugenberichte und Studien waren fast ausnahmslos von Männern verfasst und nahmen die Opfer wie die Täter von Verfolgung und Vernichtung fast ausnahmslos als Männer wahr.⁷ Zwar waren von den autobiographischen Notizen in den ersten fünf Jahren nach Kriegsende ein Viertel von Frauen verfasst, zwischen 1979 und 1988, als eine neue Welle von Veröffentlichungen Verfolgter und Inhaftierter einsetzte, etwa ein Drittel, doch sie erreichten nicht in gleicher Intensität das öffentliche Interesse.

Auch wenn Männer wie Frauen gleichermaßen Opfer der Verfolgung gewesen sind und nahezu unterschiedslos ermordet wurden, auch wenn Frauen und

7 Als bekannteste Beispiele: Eugen Kogon (1946): *Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager*; Raul Hilberg (1961): *The Destruction of the European Jews*. Chicago; Primo Levi (1961): *Ist das ein Mensch?* Frankfurt/Main. (*Originalausgabe: Se questo è un uomo? 1947*, vgl. Füllberg-Stolberg 1994: 9)

Männer sich in Schuld und Mitschuld verstrickten, weil sie als TäterInnen, MittäterInnen, MitläuferInnen und ZuschauerInnen oder *WegseherInnen* beteiligt waren, so darf das nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass auch während des Nationalsozialismus „Geschlechterdifferenz und Geschlechterhierarchie keineswegs aus der deutschen Gesellschaft insgesamt [verschwanden]“ (Bock 1997: 267). Die Frage nach der Geschlechterdifferenz sollte nach Gisela Bock in diesem Zusammenhang um die Frage nach der Geschlechterannäherung erweitert werden, wenn nach den Möglichkeiten und Bedingungen von Handlungsräumen männlicher und weiblicher Täter bzw. Opfer gesucht wird.

Bock plädiert für eine Einbeziehung der Kategorie Geschlecht auf zwei historischen Ebenen: auf der makro- und der mikrohistorischen Ebene. Erstere versetzt die ForscherInnen in die Lage, die Geschlechterpolitik der Nationalsozialisten in Bezug zur Geschichte zu sehen. Die Fragen, die hier gestellt werden können, sollten sich auf die „Räume und das Handeln von Männern und Frauen“ (ebd.: 268) über die Jahrhunderte in den unterschiedlichen historischen Situationen beziehen. Letztere ermöglicht den Blick auf die Räume von Frauen und Männern im Nationalsozialismus und fragt danach, ob diese, wie Bocks These lautet, weniger getrennt waren als in anderen Jahrhunderten.

Dagegen stellt z.B. Leonie Wagner (1996) in ihrer Dissertation die These auf, dass gerade das Gegenteil zuträfe. Wagner sieht die Bereiche der „männlichen“ und der „weiblichen Sphäre“ im Nationalsozialismus voneinander getrennt, auch wenn sie untrennbar aufeinander angewiesen waren. Eine Vermischung der beiden Sphären war demnach nicht erwünscht. Sie untersuchte in ihrer Arbeit u.a. die Äußerungen führender Frauen im Nationalsozialismus. Diese rückten das Betätigungsfeld von Frauen in die Nähe des *Naturhaften*, des *Ursprünglichen*, womit Bereiche gemeint sind, die denen der Hausfrau und Mutter am nächsten kamen: Haushalt, Kindererziehung, Pflege, Nahrungsherstellung und -zubereitung, um nur einige zu nennen. Das galt auch für die Auswahl der beruflichen Tätigkeiten. Frauen hatten nach Wagner kaum Möglichkeiten, in den *männlichen Sphären* aktiv zu werden, umgekehrt griffen Männer sehr wohl in die *Sphäre der Frauen* ein, z.B. als Vorgesetzte im Beruf oder in Partei und Politik, wenn sie bestimmten, bis zu welchen Positionen Frauen überhaupt in der politischen Arbeit erwünscht waren.

Keineswegs forderten alle weiblichen NS-Führerinnen die Gleichstellung der Frauen in beruflicher oder politischer Hinsicht, sie beanspruchten allerdings

die gleiche Würdigung der Arbeit der Frauen in Familie und Beruf, weil sie diese als gleich wichtig erachteten (Wagner 1996: 45).

Gemeinsam ist den Überlegungen von Bock und Wagner die Notwendigkeit der Einbeziehung der Kategorie *Geschlecht* in die Untersuchungen zur nationalsozialistischen Ideologie und zum Terror der Verfolgung. Wie Bock es ausdrückt, sollte die Tatsache, dass „für den Nationalsozialismus ‚Rasse‘ als politische Kategorie entscheidender war als Geschlecht, [...] Historiker nicht blind machen für die Bedeutung von Geschlecht als historische Kategorie“ (Bock 1997: 267).

Allgemeiner und damit auch für das hier bearbeitete Thema durchaus zutreffend, hat dies der Soziologe Michael Kimmel formuliert. In einem Beitrag zum „Gender Mainstreaming“ lobte er die Errungenschaften der Frauenforschung: „Frauenforschung muss nicht zu Geschlechterforschung werden, sie *ist* bereits Geschlechterforschung. Die Frauenforschung hat gezeigt, dass Geschlecht eine der Achsen ist, um die sich das soziale Leben organisiert, einer der wichtigsten Bausteine unserer Identitäten“ (Kimmel 2004: 338). Und er geht so weit zu behaupten, „indem sie Geschlecht sichtbar macht, handelt die Frauenforschung von Männern. Wenn ich sage, Frauenforschung handelt von Männern, meine ich, dass Frauenforschung die Männer sichtbar gemacht hat“ (ebd.).

Kritische Stimmen zu diesem Themenkomplex sind in den neueren Beiträgen zur Geschichtsdidaktik⁸ nachzulesen, die sich mit der Frage befassen, wie die Kategorie Geschlecht in der Geschichtswissenschaft, insbesondere unter der Berücksichtigung der Geschichtsdidaktik, platziert werden kann. Brigitte Dehne weist hier auf die „fehlende begriffliche Trennschärfe von Frauen- und Geschlechtergeschichte“ (Dehne 2004: 14) hin. Sie kritisiert, dass in der Geschichtswissenschaft die Geschlechtergeschichte eher als Frauengeschichte begriffen und vermittelt wird. Sie wirft mit dieser Sicht einen Schatten auf den positiv gestimmten Blick von Kimmel: „Sobald nämlich Frauengeschichte und Geschlechtergeschichte zu einer Begrifflichkeit verbunden werden, verbleibt das Geschlechtliche auf Seiten der Frauen, für Männer und Männergeschichte wie auch für Analysebereiche mit Hilfe der Kategorie gender bleibt dort so gut wie kein Raum“ (Dehne 2004: 14).

Die Frauenforschung und auch feministische Theorien sehen sich der Kritik gegenüber, ihrerseits wiederum Ausblendungen vorzunehmen. Sie werden „mit

8 Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (Jahresband 2004): Gender und Geschichtsdidaktik.

ihren eigenen blinden Flecken konfrontiert, mit unzulässigen Generalisierungen und Unterschlagungen von Differenz und Unterdrückung“ (Knapp 1998: 64).

Bleibt also zunächst festzuhalten, dass es auch in der Genderforschung im geschichtswissenschaftlichen Kontext Definitionsprobleme gibt, die Einfluss auf die Implementierung eines *genderisierten* Blicks in die Forschung darstellen.

Geschlecht als Kategorie in die Arbeiten einzubeziehen bedeutet einen Paradigmenwechsel, da es sich dabei nach Dehne nicht nur um eine Erweiterung der geschichtswissenschaftlichen Perspektive um den Blick auf Frauengeschichte und Frauen in der Geschichte handeln kann, denn dann käme es „kaum zu perspektivischen Veränderungen der traditionell vermittelten Geschichte“ (Dehne 2004: 13).

Dagegen hält Astrid Messerschmidt eine frauenspezifische Perspektive für notwendig: „Die Differenzkategorie Geschlecht liefert ein Instrumentarium, das gegen eine Abstraktion vorgeht, die in einem konventionellen, vereinheitlichenden Subjektbegriff steckt, der stets nur die in ihm wirksame Dominanz männlicher Subjektivität, die unmarkiert bleibt, verdeckt“ (Messerschmidt 2003: 49).

1.1 Gründe für die Themenzentrierung auf frauenspezifische Aspekte

Auch wir wollen mit unserer Arbeit betonen, dass es sich bei der Klassifizierung des Geschlechts um eine bedeutende Ordnungskategorie handelt, die, bezogen auf unser Thema, in jeder Phase bestimmend ist. Sie beeinflusste das Denken und Handeln auf Seiten der TäterInnen und Verfolgten, und sie ist bis heute (mit) ausschlaggebend dafür, was und in welcher Form im individuellen und kollektiven Gedächtnis gehalten wird und werden soll.

In vielen Diskussionen innerhalb der Arbeitsgruppe wurden unterschiedliche Sichtweisen auf die Bedeutung von *gender* als Kategorie und ihre differenzierte Auslegung deutlich. Doch trotz aller Unterschiede waren wir uns einig, dass die Diskussionen um *sex* und *gender*, um *doing gender* als kultureller und sozialer Konstruktion von Geschlecht auf der theoretisch-akademischen Ebene geführt werden und diese von den meisten GedenkstättenbesucherInnen nicht oder nur unzureichend nachvollzogen werden können. Hier lässt sich vielleicht analog zu Bea Lundts (2004) Ansatz feststellen, dass das Bewusstsein, als geschlechtliches Wesen unterschiedlichen Bedingungen innerhalb der Gesellschaft ausgesetzt zu sein, nicht nur bei Jugendlichen (noch) nicht aus-

geprägt ist, sondern auch Erwachsenen, die sich nicht explizit mit der Thematik befassen, erst nahe gebracht werden muss.

Auch wenn die Genderforschung als notwendiger Perspektivenwechsel inzwischen in den wissenschaftlichen Disziplinen verankert ist und damit ihrerseits einen Rückblick auf die ihr eigene Geschichte gewährt, die sie über die dichotomische Gegenüberstellung von Frauengeschichte und der bis dahin patriarchalisch geprägten Geschichtssicht hinaus gebracht hat, so sind wir dennoch der Ansicht, dass der Blick auf die Geschichte von Frauen – hier im Besonderen auf die Situation von Frauen in den Konzentrationslagern – notwendig ist, um eine Auseinandersetzung mit den Fragen zum „Genderthema“ (ebd.: 47) überhaupt erst möglich zu machen.

Wir mussten uns dennoch auch die nachdrückliche Frage gefallen lassen, ob nicht durch die Tatsache, dass wir die dichotomen Kategorien *Frau* und *Mann* weiter verwenden und uns auf die Suche nach Differenzen, Spezifika und Wirkungen begeben, die Realität derselben akzeptiert und auch reproduziert wird.

Mit der Verwendung bestimmter Begriffe und durch die fortwährenden Einteilungen in die zwei polaren Geschlechtskategorien können tatsächlich bestimmte im- und explizite Botschaften und Ideologien gestützt werden. Bestimmte Sichtweisen und Konnotationen, wie auch die Konstruktion von Differenz könnten somit verfestigt werden. Wir stimmen jedoch mit Astrid Messerschmidt überein, die die Meinung vertritt, „die Nichtthematisierung enthält die unausgesprochene Vereinheitlichung des Subjekts der Bildung als männliches. Demgegenüber ist das Weibliche auf das Hervortreten der Differenz angewiesen, um in den Diskurs einzutreten“ (ebd.: 49).

Dadurch, dass Geschlecht von uns als Kategorie verstanden wird, bleibt die Betonung des Konstruktcharakters erhalten. Erst durch den Verweis auf die Herstellung eines bestimmten *gender* durch diskursive Zuschreibungen und mittels kultureller Symbole und nicht durch die Auslassung, Negierung und das Verschweigen wird es möglich und nötig, kritisch nach dem Ursprung und der Herkunft der Kategorie Geschlecht, ihrem gesellschaftlichen Einfluss und der Funktion der Unterscheidung und Hierarchisierung in zwei polare Geschlechter zu fragen. „Die Untersuchungen zur Kategorialität von Geschlecht bringen in den Blick, dass Geschlechteridentitäten durch Ausschließungen und Zuordnungen, Integrationen und Verwerfungen zustande kommen“ (ebd.: 72). Generalisierungen, (Re-) Kollektivierungen und Homogenisierungen von gesellschaftlichen Gruppen wollen wir bewusst vermeiden und stattdessen

herausarbeiten, wo und wie Frauen auf verschiedene und vielfältige Weise im nationalsozialistischen Regime wirkten. Die einfach anmutenden Dualismen der Geschlechterkategorisierung erweisen sich in der genaueren Analyse und Betrachtung als unhaltbar. Nicht die Analysekategorie Geschlecht ist damit etwa veraltet, „im Gegenteil: werden diese Analysekategorien nicht von vornherein mit bestimmten Zuordnungen belegt (Männer = Täter, Frauen = Opfer), so eröffnen sie einen Zugang zur Untersuchung des nationalsozialistischen Herrschaftssystems, der Einblicke in Aufbau und Funktionsweise eines mörderischen Systems gewähren kann“ (Herkommer 2005: 78). Nicht die Zuordnung von Menschen in ein binäres Geschlechterschema ist das Ziel, sondern ein differenzierter Blick, der verschiedene Rollen thematisiert.

Immer wieder wurden wir uns selbst bewusst, dass wir dabei an Grenzen stoßen. Zum einen kann die Vermittlung von historischen Daten und Fakten je nach Vorwissen der zu betreuenden Gruppe viel Zeit in Anspruch nehmen. Zum anderen ist auch die Zeit zum Einstieg in den Diskurs über *gender* bei einer Führung, selbst bei dem von uns gestalteten Führungstag, zu kurz. So muss es zwangsläufig bei dem Versuch bleiben, durch die spezifische Sicht auf die Situation von Frauen den Blick auf Brüche, wie zum Beispiel im Themenkomplex „Körper/Geschlechtsidentität“ oder „Aufseherinnen/Täterinnen“ zu richten. Dabei können Konstruktionen von Geschlechterbildern sichtbar und bewusst gemacht und zur Diskussion gestellt werden. Aus den bisherigen Erfahrungen wissen wir, dass das Thema „Frauen im Konzentrationslager“ vorwiegend Frauen interessiert und die Tatsache, dass wir als Frauen die Führung durchführten, entsprechend zur überwiegenden Zahl von Teilnehmerinnen geführt haben mag.

Mit dieser Feststellung sehen wir uns zudem der Gefahr ausgesetzt, eine Perpetuierung von Geschlechterbildern zu betreiben, da auch unser biographischer Ansatz, nämlich den inhaftierten Frauen durch Bilder und Zitate Gesicht und Stimme (wieder) zu verleihen, sich die Kritik einer *weiblichen* Herangehensweise gefallen lassen muss, er richte sich als empathischer Blick auf die Emotionen der Teilnehmerinnen.

Selbst der Versuch, uns dieser möglichen Kritik bewusst zu sein und ihr zu begegnen, indem wir als Zielsetzung festlegen, gewohnte Geschlechterbilder dadurch *in den Griff zu bekommen*, dass sie als solche benannt werden, birgt weitere Risiken, die sich vor allem innerhalb dieses hochsensiblen Themenkreises manifestieren. Indem versucht werden soll, tradierte Vorstellungen von Geschlechterbildern zu dekonstruieren, besteht die Gefahr des Relativierungsvorwurfs.

Es soll und darf also nicht der Eindruck entstehen, bei diesem Führungstag würde die Gewichtung auf das Bewusstmachen von Geschlecht als Kategorie zu Ungunsten des Blicks auf das Leben und Sterben im Lager vorgenommen.

Die Problematik sollte hier deutlich gemacht werden, Lösungen für die einzelnen Problempunkte haben wir (noch?) nicht gefunden. Es bleibt uns vorläufig *nur* als Ziel festzuhalten (und das ist an sich schon eine schwierige Aufgabe), die geschlechterbewusste Betrachtungsweise unserer Führung den Teilnehmenden vor Augen zu führen.

Gleichermaßen müssen wir uns als Führende bewusst sein, dass das Erleben der Führung von individuellen Faktoren abhängt und die möglicherweise im Unbewussten ablaufenden Stereotypisierungen die Art und Weise beeinflussen können, wie die vermittelten Fakten aufgenommen und die eingebrachten Bilder und Zitate von den Teilnehmenden verarbeitet werden.

Jede Person, die sich mit einer solchen geschlechtsspezifischen Führung befasst, sollte sich dieser möglicherweise auftretenden Probleme bewusst sein und versuchen, ihnen offen zu begegnen.

Da Führungen, die eine Genderperspektive einnehmen, bisher unserer Kenntnis nach selten angeboten und noch seltener von Gruppen angefordert werden, gibt es noch keine Erfahrungen, auf die sich zukünftige Führungen mit diesem Blick beziehen könnten.

Den vorliegenden Beitrag sehen wir auch als eine Anregung zur Diskussion über das komplexe Thema der Einbeziehung der Kategorie Geschlecht in die Arbeit der Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Sollte hierdurch erreicht werden, dass diese Diskussion an Orten geführt wird, an denen sie bisher möglicherweise vernachlässigt wurde, so wäre eines unserer angestrebten Ziele erreicht.

Exkurs: Angebotsprobleme/Nachfragendefizite

Nach Gründen gefragt, weshalb die Nachfrage nach Führungen aus frauenspezifischer Sicht eher gering sind, gibt es außer den auf der theoretischen Ebene liegenden, die wir in unserem Beitrag bis hierher schon angesprochen haben, aus unserer Erfahrung auch rein praktische. Möglicherweise fühlen sich potentiell Interessierte von einer themenzentrierten Führung eher nicht angesprochen, weil sie glauben, allgemeine Basisinformationen zur Geschichte des Ortes nicht zu bekommen. Wenn sie eine Gedenkstätte aber zum ersten Mal besuchen, möchten sie genau diese Hintergründe kennen lernen. Es reagie-

ren vielleicht auch BesucherInnen mit Befürchtungen auf dieses Angebot, weil sie glauben, ohne die Grundkenntnisse über den Ort den in einer themenzentrierten Führung vermittelten Fakten und Hinweisen nicht folgen zu können. Ein themenzentriertes Angebot könnte von ihnen als Führung für „Fortgeschrittene“ (miss-) verstanden werden. Verantwortliche müssten sich dieser möglichen (Fehl-) Interpretation bewusst werden und bei der *Be*-Werbung solch spezifischer Führungen darauf hinweisen, dass auch Basisinformationen vermittelt werden.

Einerseits kann aus unserer Sicht auch bei einer themenzentrierten Führung auf bestimmte Stationen, an denen Basisinformationen vermittelt werden, beim Rundgang nicht verzichtet werden⁹, andererseits bietet gerade unser Modell die Möglichkeit, ausgesuchte Module in eine Basisführung einzubauen und so an einzelnen Themen die geschlechtsspezifische Sicht deutlich zu machen.

Einen möglichen weiteren Grund sehen wir in dem *politisch korrekten* bzw. *gesellschaftlich erwünschten* Agieren der BesucherInnen bzw. der Gedenkstätten: zur Zeit ist z. B. ein gesteigertes Interesse an Veröffentlichungen zum Themengebiet der „Täter/Täterinnen“ zu verzeichnen, das evtl. die Vermutung zulässt, dass z.B. eine Führung zum Thema „Täterinnen“ auf ein größeres Interesse stoßen könnte und möglicherweise auch von mehr Männern besucht werden würde als eine Führung mit dem Thema „Frauen im Konzentrationslager“.

Zum letztgenannten bietet die Gedenkstätte Bergen-Belsen zwar auf ihrer Internetseite eine Führung an, auf Nachfrage wurde uns aber mitgeteilt, dass dieses Angebot kaum angefordert wurde.¹⁰

Es unterliegt also auch das pädagogische Angebot der Gedenkstätten den Veränderungen von gesellschaftlichen Anforderungen und Interessen, gleichzeitig müssen sich Verantwortliche aber fragen, inwieweit sie als GestalterInnen und AnbieterInnen diese Bereiche beeinflussen können.

Dass sich viele Gedenkort inzwischen (wie auch Bergen-Belsen) in einer Umstrukturierung befinden, verbunden mit Um- und Neubauten der Ausstellungs-

9 Ausnahme: die Gruppe gibt zu verstehen, dass sie wegen vorhandener Vorkenntnisse auf die grundlegenden Informationen verzichten kann.

10 In der Besucherstatistik des Jahres 2004 taucht sie als dreimal gebucht auf, wobei nicht eindeutig zu klären war, ob die von uns in diesem Zeitraum durchgeführten Führungstage mit eingerechnet wurden.

gebäude sowie einer veränderten Personalstruktur, ist ebenso als eine Antwort auf die sich wandelnden Anforderungen zu verstehen. Und natürlich unterliegen die Gedenkstätten in ihrer Umwandlung in Stiftungen auch einem finanziellen Druck, dem sie durch interessante und variantenreiche Angebote und einer damit erhofften Steigerung der BesucherInnenzahlen zu begegnen versuchen.

Die angesprochene Problematik berührt die sehr unterschiedlichen Bereiche, denen sich die Gedenkstätten heute stellen müssen. Die Frage nach der eigenen Präsentation als Stätte politischer Bildung, als Station der Erfüllung einer gesellschaftlich notwendigen Aufgabe, gleichzeitig auch als Orte des Forschens, Suchens und der Emotionen, als Lernorte, insbesondere als letzter Ruheort für Tausende von Toten – diesen Anforderungen auch unter wirtschaftlichem Aspekt gerecht zu werden, ist ein schwieriges Unterfangen und erfordert mehr Beachtung als die vorliegende Arbeit leisten kann.

2 Was ist eine „gute“ Führung?

Die Diskussionen um die Frage, was eine gute Führung ausmacht, sind immer noch vielschichtig und von unterschiedlichen Vorstellungen, Erfahrungen, Zielsetzungen und vor allem dem Umgang mit verschiedenen Besuchergruppen geprägt.¹¹

Auf Tagungen und in Publikationen werden differenzierte Konzepte vorgestellt, von Kurzführungen über Selbsterkundungen bis hin zu Studientagen oder Mehrtagesseminaren, mit Hinweisen und Vorschlägen inhaltlicher sowie didaktisch-methodischer Art für Schulklassen und Touristengruppen¹² (vgl. z.B. Schmidt 2002: 99). Jede dieser Gruppen und jeder einzelne Ansatz erfordert eine intensive Formulierung der eigenen Ziele und die Beschäftigung mit geeigneten Methoden und Medien. Die Frage, mit welcher Altersgruppe es die Führenden zu tun haben, welche Vorkenntnisse vorhanden sind, ob es sich um eine überwiegend deutsche Gruppe handelt oder BesucherInnen aus dem Ausland, ist im Vorfeld zu beantworten, um angemessen auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen zu können. Simone Wustrack hat sich in ihrer

11 Darüber hinaus wird eine Führung wesentlich durch den Charakter des Ortes (Museum, Stadt, Gedenkstätte, usw.) bestimmt. Zu bedenken sind auch Unterschiede zwischen den einzelnen Gedenkort, wie z.B. Hohenschönhausen als ehemaliges Gefängnis, die Villa ten Hompel als „Täterort“ sowie Auschwitz und Bergen-Belsen in ihrer verschiedenen Textur.

12 Es gibt in der gedenkstättenpädagogischen Literatur eine große Anzahl von Praxisberichten, die ganz unterschiedliche pädagogische Ansätze beschreiben (vgl. u. a. Behrens-Cobet 1998; Jaisser 2005).

Diplomarbeit aus dem Jahr 2004 eingehend mit den „Distanzen“ beschäftigt, mit denen Jugendliche heute dem Thema Nationalsozialismus begegnen. Neben der zeitlichen Distanz spielt dabei die kulturelle eine große Rolle. Zum einen beschreibt sie den unterschiedlichen Umgang mit der Vergangenheit in beiden deutschen Staaten, zum anderen macht sie auf die wachsende Anzahl von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund aufmerksam, die eine große Herausforderung an die pädagogische Arbeit in diesem Zusammenhang stellen (vgl. Wustrack 2004: 18 ff.).

Mit unserer Führung wurden vorwiegend weibliche Erwachsene angesprochen. Durch das universitäre Umfeld, in dem die Führung hauptsächlich angeboten wurde, bestanden die Gruppen zum größten Teil aus Studierenden und Angestellten der Universität. Einige Teilnehmerinnen hatten aber auch außerhalb der Universität von dem Angebot erfahren und sich der Studienfahrt angeschlossen. Schon aus diesem Grund stellten sich für uns andere Anforderungen als dies zum Beispiel bei Schulklassen der Fall ist. Neben dem Alter spielt in erster Linie die Freiwilligkeit der Teilnahme eine große Rolle. Die (häufig anzutreffende) Unfreiwilligkeit von Klassenfahrten zu Gedenkstätten bringt den Lehrenden und den Führenden oft Probleme, von denen wir verschont blieben (z. B. mangelnde Aufmerksamkeit, oder gänzlich fehlendes Interesse, das sich dann häufig in Störungen des Ablaufs äußert).

2.1 Ziele einer Führung

Aus unserer Sicht ist es wichtig, sich vorab über die Ziele der Führung im Klaren zu sein, sich zu verdeutlichen, was erreicht werden soll. Dazu ist es auch notwendig, sich über die Wünsche und Anforderungen der zu führenden Gruppe zu informieren.

Konkrete (Lehr-) Ziele haben wir in unserem Konzept für die jeweiligen Stationen und die dort angesprochenen Inhalte formuliert. Dabei handelt es sich um subjektive, aus unseren eigenen (Lern-) Erfahrungen festgehaltene Vorstellungen, die der Ergänzung bedürfen und die dabei eher als Richtungsweisungen und keinesfalls als manifeste Ergebnisse oder Ziele zu betrachten sind.

Diese eigenen Zielvorstellungen orientieren sich an grundlegenden, durch viele praktische und theoretische Arbeiten innerhalb der Gedenkstättenpädagogik gemeinsam formulierten Ziele, wie sie erstmals Helen Zumpe in ihrem Text „Gedenkstätten und Gender – (k)ein Missverhältnis?“ (2004) zusammengestellt hat. Da sie u. a. Teil unserer Arbeit geworden sind und wir sie als fruchtbar für

weitere Entwicklungen ansehen (wenn wir sie auch einer kritischen Betrachtung unterziehen), wollen wir sie hier kurz darstellen.

Führungsziele

- „Vermittlung der Geschichte des Erinnerungsortes“
Dies setzt die Annahme voraus, dass das Thema vermittelbar und lehrbar ist.
- „Bildung und Aufklärung“ stehen im Mittelpunkt
Themen und wissenschaftliche Erkenntnisse werden je nach Gruppenanforderungen aufbereitet und vermittelt (z.B. biographische Ansätze).
- „Förderung des affektiv-emotionalen Lernens“
Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Förderung der Empathie, also der „Fähigkeit eines Menschen, sich kognitiv in einen anderen Menschen hineinzuversetzen, seine Gefühle zu teilen und sich damit über sein Verstehen und Handeln klar zu werden (Einfühlungsvermögen).“¹³ So könne insbesondere das Hineinversetzen versucht werden, „in die Motive und Absichten der TäterInnen, ohne dabei die Opfer zu übersehen. Nur so kann der Trugschluss vermieden werden, dass die TäterInnen vom Himmel gefallene ‚Monster‘ waren“ und – basierend auf der Forderung Adornos – auf diese Weise könne vermittelt werden, „welche subjektiven Strukturen den Menschen zu einem Täter werden lassen und wie nah die Gemeinsamkeiten von eigenen Gefühlen und denen der Täter sein können“ (Neirich 2000: 32).
- „Förderung der Multiperspektivität“
Auch damit ist die Hinwendung des Blicks auf alle Mitglieder der *Gesellschaft des Holocaust* gemeint: von den Opfern über die Zuschauer bis zu den Tätern (männliche wie weibliche) in allen Abstufungen.
- „Desillusionierung und Irritation“...
... von Bildern, Vorstellungen und Mythen über den Nationalsozialismus bis hin zur Aufdeckung von Geschlechterstereotypen.
- „Förderung des Geschichtsbewusstseins“
Zumpe meint hier die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftserwartung.
- „Sensibilisierung“

13 <<http://de.wikipedia.org/wiki/Empathien>> Zugriff am 06.08.2006, 22:58Uhr.

BesucherInnen sollen für die Probleme des vorgenannten Themenkomplexes sensibilisiert werden, das heißt, Fragen der Vergangenheit und ihre Folgen sollen in ihrer Problematik auf die Themen der Gegenwart übertragen werden können.

- „Schaffung eines Problembewusstseins“
Die eigene Urteilsfähigkeit soll gestärkt und gefestigt werden, es geht hierbei nicht um moralisierende Vorgaben der Führenden, sondern um die Hilfestellung bei der Suche nach dem eigenen Urteil.
- Die „Förderung der Analyse- und Urteilsfähigkeit“...
... soll sich insbesondere beim Quellenstudium und im Bewusstmachen „der Problematik der Vergleichbarkeit“¹⁴ entwickeln können und dabei die „Förderung demokratischer individueller und kollektiver Identität“¹⁵ unterstützen.
- Die „Förderung des Wertebewusstseins“
Hier sind Werte wie Gerechtigkeit und Menschenwürde gemeint bei gleichzeitiger Vermittlung der Bedeutung von Gewalt und Unterdrückung, was insbesondere gelingen kann bei der
- „Förderung des Subjektbezugs“,
welches das Herunterbrechen des Themas auf eine persönliche Ebene meint und damit die jeweilige Situation des Besuchers berücksichtigt.
- Das Ergebnis soll für die Teilnehmenden so aussehen, dass sie eine „kritische Selbstreflexion“ sowie eine „handlungsmotivierende Autonomie“¹⁶ und Selbstbestimmung“ für sich erreichen können (alle Zitate: Zumpe 2004: 165 f.).

14 Gemeint sind hier die Ebenen der grundsätzlichen Frage nach der Vergleichbarkeit der Verfolgung und Vernichtung der Juden im NS-System mit Verfolgung und Völkermord anderer Staaten, aber auch die Schwierigkeit, verschiedene Lagersysteme miteinander zu vergleichen und als dritte Ebene die Problematik im Zusammenhang mit der Authentizität von Quellen.

15 Durchaus problematisch erschien uns der nicht näher erläuterte Begriff der *kollektiven* Identität. Wenn dies ein formuliertes Ziel sein soll, müsste der Begriff Teil der Diskussion sein und nicht normativ gesetzt werden.

16 An dieser Stelle bleibt der postmoderne Diskurs über den „Mythos vom autonomen Subjekt“ (Bauer 2000: 112) unerwähnt und die Frage, inwiefern Begriffe wie *Autonomie* und *Selbstbestimmung* unkommentiert bleiben können, ungestellt.

Nach dieser anspruchsvollen Liste soll nicht verschwiegen werden, dass es ein fast unmögliches Vorhaben ist, all dies mit einer einzigen Führung erreichen zu wollen. Das aber hat Zumpe wohl auch nicht gemeint. Ihre Formulierungen zielen eher auf ein gedenkstättenpädagogisches Gesamtkonzept ab. Als ersten Schritt sehen wir dabei, dass sich die AkteurInnen in der Gedenkstättenpädagogik mit der Thematik eingehend befassen und sich darüber klar werden, welche Zielvorstellungen sie für die zu führenden Gruppen formulieren und auf welchem Stand sie sich selbst befinden. Uwe Neirich zitiert in seiner Veröffentlichung Volkhard Knigge, den Direktor der Gedenkstätte Buchenwald, der bemerkt hat, dass Gedenkstätten „kein antifaschistischer Schnellkochtopf für Skins“ (Neirich 2000: 32) sind. Ähnlich äußerte sich der Leiter der Pädagogischen Dienste und der Internationalen Begegnungsstätte in Ravensbrück, Matthias Heyl, in einem Interview, in dem er die üblicherweise viel zu hohen Erwartungen vieler Lehrkräfte kritisierte: „Manche erwarten, dass wir in einer zweieinhalbstündigen sonderpädagogischen Maßnahme mit einer gedenkstättenpädagogischen Marienerscheinung aus extrem fremdenfeindlichen kurzhaarigen Jungens gute, weltoffene Demokraten machen. Jugendliche sperren sich gegen derlei Formen einer "Choreographie" ihrer Emotionen, und ich verstehe das oft.“¹⁷

Für diejenigen, die unser Konzept nutzen, sollte vor allem gelten, sich bei entsprechendem Anspruch und Interesse die Diskussionen innerhalb der Gedenkstättenpädagogik näher anzuschauen und für sich die geeigneten Hinweise herauszusuchen. Auch wenn die Gedenkstättenpädagogik als „erziehungswissenschaftliche Subdisziplin“ (Zumpe 2004: 165) vorwiegend Schüler und Schülerinnen als Adressaten hat, so gibt sie dennoch unserer Meinung nach wichtige Hinweise auch für die Arbeit mit jungen und älteren Erwachsenen.

„Überzeugte“ Führende¹⁸ oder *guides*, wie sie heute gern genannt werden¹⁹, sind uns während unserer Arbeit genauso begegnet wie diejenigen, die sich weniger für eine Führung, sondern mehr für die Methode der Selbsterkundung aussprachen. Letztlich sollte das abhängig gemacht werden von Faktoren wie z. B. der Zeit, die zur Verfügung steht, der Möglichkeit und Art der Vor- und

17 <<http://www.arte-tv.com/de/geschichte-gesellschaft/Holocaust/750016,CmC=753926.html>> 31.05.2006 07:56 (laut Mitteilung auf der Seite ein update vom 22.2.2005).

18 So z. B. Alexander Schmidt während des Workshops in Ravensbrück (vgl. auch: Schmidt 2002). Dort wurde von den ReferentInnen und TeilnehmerInnen kontrovers über die „richtige“ Bezeichnung diskutiert.

19 Mit der Diskussion über die Verwendung dieser Begriffe beschäftigt sich Christian Gudehus (2006).

Nachbereitung, dem Alter der Besuchenden und schließlich auch der Persönlichkeit der AkteurInnen selbst.

2.2 Ansprüche an eine Führung

Eine Führung muss nicht nur inhaltlich und didaktisch vorbereitet sein, sondern die führende Person sollte sich zumindest mit den *Grundregeln* der Kommunikation vertraut gemacht haben. Auch wenn es banal erscheinen mag: an eine deutliche Aussprache – besonders, wenn TeilnehmerInnen zur Gruppe gehören, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – und das Zuwenden der sprechenden Person zur Gruppe sollte immer gedacht werden. Ein aufmerksames Beobachten der Reaktionen in der Gruppe während des Vortrags kann Aufschluss geben über auftauchende Fragen, über vielleicht Nichtverstandenes oder auch Zeichen der Überforderung und/oder Langeweile. Die Vortragende sollte möglichst sensibel auf so genannte *Störungen* reagieren und ihren Vortrag flexibel halten können. Fragen sollten nach Möglichkeit direkt aufgenommen und beantwortet werden. Wobei schon zu Beginn unserer eigenen Führung darauf hingewiesen wird, dass wir persönlich sicherlich nicht alle Fragen beantworten können und dass im gesamten Themenkomplex immer noch viele Fragen offen bleiben.²⁰

Bevor wir theoretisch die Beziehung zwischen Führungsperson und Gruppe erörtern, möchten wir einige Vorschläge nennen, die zum Gelingen einer guten Führung beitragen können. Diese basieren zum einen auf unseren eigenen Erfahrungen aus den durchgeführten Führungstagen, zum anderen sind sie den Erfahrungsberichten praxiserprobter Führungen entnommen (vgl. z.B. Schmidt 2002, Köster 2002).

Viele der genannten Kriterien hängen von der Persönlichkeit der Führenden selbst ab sowie von der Struktur der geführten Gruppe, von äußeren Umständen und von den sich ergebenden Situationen. Einige klingen wie Selbstverständlichkeiten, die zwar benannt werden müssen, sicher aber nicht der weiteren Erläuterung bedürfen. Andere Ideen müssen sich in der Praxis der Führungen bewähren.

20 Wir sind hier nicht unbedingt einer Meinung mit Christiane Schrübbers, die von den Führungspersonen umfassendes Wissen einfordert, welches sie in *Grundwissen*, *Spezialwissen*, *Hintergrundwissen* und *Aktuelles Wissen* unterteilt. Die Diskussion, was erwartet werden kann und welche Anforderungen erfüllt werden müssen/sollten, muss an anderer Stelle erfolgen (vgl. Schrübbers 2002: 10).

Die Reihenfolge der Nennungen ist nicht als hierarchisch anzusehen.

Eine „gute“ Führung sollte:

- sich an der BesucherInnengruppe *entwickeln*
- einen Dialog mit den Teilnehmenden ermöglichen
- Fragen aufwerfen
- das Gedenkstättenengelände erschließen
- sich auch an den Vorstellungen der Gedenkstätte orientieren
- Schwierigkeiten und Probleme bei der Quellenlage benennen
- den Führenden nicht als *Allwissenden* erscheinen lassen
- *Lücken* zugeben können
- personalisieren und individualisieren (Empathie entwickeln)
- von festgelegten Rundgängen abweichen und Neues erschließen
- Neugier wecken
- Reflexion des eigenen Handelns ermöglichen
- das Wetter berücksichtigen
- ein Ende haben

Die Führungsperson sollte:

- laut genug und verständlich sprechen
- sich der Gruppe zuwenden
- Blickkontakt halten
- die Gruppe zusammenhalten
- Fragen zulassen
- Widerspruch wahrnehmen und aufgreifen
- den Unterschied zwischen Betroffenheit und Empathie kennen
- Diskussionen leiten, aber auch einschränken, wenn nötig
- Rücksicht auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden nehmen
- Gefühlslagen von Teilnehmenden wahrnehmen (für entsprechende Reaktionen gibt es keine allgemeingültigen *Rezepte*, das ist stark persönlichkeits- und situationsabhängig; doch Vorsicht: nicht alles kann und sollte *bearbeitet* werden, bei starken Emotionen kann manchmal einfach eine Pause hilfreich sein)

2.3 Beziehung zwischen Führenden und Gruppen

Der Begriff der Führung lässt sich als zielgerichtete Einflussnahme auf eine Gruppe von Menschen beschreiben. Durch die Führungsperson sollen andere dazu motiviert, beeinflusst und/oder in die Lage versetzt werden, kollektive und individuelle Ziele zu erreichen. Dabei geht es nicht darum, den Teilneh-

menden ein einheitliches Bild von Geschichte zu vermitteln, sondern ein Deutungsangebot zu geben, das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. Diese Umschreibung scheint zunächst recht abstrakt.

Als einer der Begründer der sozialpsychologischen Führungsforschung des 20. Jahrhunderts gilt Kurt Lewin, auf dessen Studien die auch heute noch oft gebrauchten Unterscheidungen in demokratischen, autoritären und laisses-faire Führungsstil zurückgehen.

Nach Karl Frey (1998), der sich mit der Verbesserung von Organisationen und Betrieben beschäftigt hat, dessen Erkenntnisse aber durchaus auch teilweise für die Arbeit in Gedenkstätten gelten, könnte man das Aufgabenspektrum von Führungspersonen wie folgt aufgliedern:

Kennen: Was muss eine Führungskraft wissen? Was soll sie tun?

Können: Hat sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. zu überzeugen, frei zu sprechen und vorzutragen?

Wollen: Will sie andere wirklich motivieren sich selbst einzubringen oder sie gehorsam und klein halten?

Sollen: Was sehen die Vorgesetzten, Mitarbeiter und die Gesellschaft als richtig an?

Dürfen: Kann die Führungskraft wirklich das machen, was sie möchte? Erfährt sie Unterstützung und Hilfe? Wo sind Handlungsbarrieren und Grenzen in der Umwelt?

Lernen in Gruppen ist in unserem Leben etwas nahezu Alltägliches. Dieser Lernform begegnen wir von klein auf beispielsweise in Kindergarten und Schule, im Konfirmandenunterricht, im Studium, sowie in Volkshochschulkursen. Dass mehrere aus derselben Gruppe sich zur gleichen Zeit mit einem Thema beschäftigen, kann die Motivation stärken, weiter an dem Thema zu arbeiten. Im Idealfall ist mit den anderen Gruppenmitgliedern ein Austausch über Gelerntes möglich, kann Unverstandenes nochmals erklärt werden. Und genau das macht eine Gruppe aus: gemeinsam ein Thema bearbeiten, ein gemeinsames Ziel haben.

Doch inwiefern wir bei den von uns angebotenen Führungstagen, bei denen sich die Teilnehmenden vorher weder kannten noch sich als Kollektiv für das Angebot angemeldet und sich über Ziele, Wünsche und Anforderungen abgestimmt haben (wie etwa Klassen oder Konfirmandengruppen), wirklich von

Gruppenverbänden mit gemeinsamen Zielen ausgehen können, ist fraglich. Die Auswirkungen von Gruppenstrukturen, -prozessen und Vorerwartungen von Besuchsgruppen auf den Verlauf von pädagogischen Angeboten sind bisher wenig erforscht.

Am Anfang eines Führungstages ist noch nicht klar, wer welchen Einfluss auf diesen gemeinsamen Weg hat, wie beispielsweise gearbeitet werden soll, wer Vorschläge einbringt, welche Themen zulässig sind, wie die Rolle der Leitenden ausgestaltet ist. In einer solchen Situation sind die Teilnehmenden gezwungen, sich durch vorsichtig tastendes Agieren zu orientieren, Kontakte herzustellen, offene Fragen zu klären und über undeutliche Verfahrensfragen Kontrakte zu erarbeiten. Ausgehend von dieser anfänglichen Situation beginnt ein Prozess der zunehmenden Differenzierung hinsichtlich Personen, Rollen, Normen, Wahrnehmungen, Rückmeldungen usw., den alle gemeinsam erleben, zu dem alle in je spezifischer Weise beitragen. Die belastende Anfangssituation kann mitunter Irritationen auslösen und zu unproduktiven Reibereien führen. Daher sollte eine Eröffnungsstruktur vorgegeben sein, die die Teilnehmenden abholt, damit ihre Interessen, Motive und Vorkenntnisse eingeschätzt und der weitere Verlauf darauf abgestimmt werden können.

Bei Führungen wird nach unserer Beobachtung häufig diese Kennenlern- und Begrüßungsphase übersprungen – aus Zeitmangel oder aus fehlender Einsicht in die Wichtigkeit dieses Eröffnungsprozesses. Die Teilnehmenden sind einerseits eigenständige Individuen mit eigenen Gedanken, Erwartungen, Zielen, Meinungen und Erfahrungen – gleichsam sind sie aber immer auch beeinflusst durch die Anwesenheit der anderen, von deren Äußerungen, Haltungen, Handlungen und Einschätzungen. Unser Selbstbild und unser Verhalten konstituieren sich wesentlich auch immer durch die Begegnung mit anderen. Unser Verhalten wird durch Gefühle, Annahmen und Phantasien über die anderen und ihre (möglichen) Gedanken über uns beeinflusst. Als Menschen haben wir das Grundbedürfnis nach Bestätigung, Anerkennung, Zugehörigkeit und Sicherheit. In einer Gruppe von Fremden können diese Bedürfnisse nach Anerkennung und Sicherheit nicht erfüllt werden. Insbesondere für diese Phase, in der sich die Gruppe formiert, in der es darum geht, sich kennen zu lernen, sich einzuschätzen, sich einzuordnen und sich zu *beschnuppern*, sollte Raum gegeben werden, da sie äußerst wichtig und entscheidend für den Verlauf des Studientages ist und für die Entstehung eines guten Gruppenklimas, in dem aktives Arbeiten miteinander erst möglich wird. Wer versucht diese Phase zu überspringen oder durch sie hindurchzueilen, der muss damit rech-

nen, dass Auslassungen später evtl. an anderer Stelle zu Behinderungen führen können. Die Platzsuche, die Orientierung, die Rollenfindung und -zuschreibung ist ein fortlaufender Prozess, der jedoch gerade in neuen Gruppen Wichtigkeit erlangt, weil es hier nicht darum gehen kann, Plätze zu sichern, sondern erstmal überhaupt einen Platz im Gruppengeschehen zu finden (vgl. Klein 1996: 26 ff.). „Dabei nehmen sich alle gegenseitig unbewusst wahr und ziehen die ersten Schlüsse; sie registrieren die eigenen Chancen oder Nachteile; sie klären, wohin sie passen oder welche Zukunft sie in dieser Gruppe haben werden. Unsichtbar entsteht ein Netz von Gedanken, Wahrnehmungen, Beziehungen, Sympathien und Ablehnungen“ (ebd.: 32). Die Führende hat in diesem Gruppengeschehen eine durchaus wichtige Funktion, die die Richtung (mit) vorgibt, wie miteinander umgegangen werden soll. Viele Teilnehmende orientieren sich an der Führenden und erhoffen sich hier Sicherheit und Verhaltensorientierung.

Dies ändert aber nichts an der grundsätzlichen Schwierigkeit, dass die Gruppe selbstverantwortlich ihre Interaktionen gestalten muss und dass jede TeilnehmerIn innerlich für sich selbst den Schritt tun muss, sich hierauf einzulassen und aktiv zu werden und das Risiko von Fehlschlägen und unliebsamen Rückmeldungen einzugehen. Aus diesem Dilemma nährt sich der innere Prozess der TeilnehmerIn, an ihm entlang entwickelt sich der Prozess der Gruppe. Die latenten Bedürfnisse der Teilnehmenden sind es häufig, sich passiv und konsumierend zu verhalten, in der Abhängigkeit von der *omnipotenten* Leitung und dominanten Personen in der Gruppe zu verharren, sich der Macht eines diffusen „Wir“ unter Aufgabe der Eigenverantwortlichkeit zu unterwerfen.

Verschiedene Prozessmodelle der Gruppenentwicklung sind in der Literatur zu finden (z.B. das populäre Tuckman-Modell der vier Phasen: *forming*, *storming*, *norming*, *performing*, vgl. Stahl/Schulz von Thun 2002: 49 ff.), die eine regelhafte Aufeinanderfolge von Entwicklungsphasen und unterscheidbaren Stadien charakteristischer inhaltlich-thematischer wie sozi-emotionaler Prägung konstatieren. Gemeinsame Grundlinie solcher Modelle ist eine Entwicklung von anfänglicher Dependenz der Gruppe vom Leiter oder von der Leiterin und von äußeren Vorgaben über Phasen der *Konterdependenz* (Gegenabhängigkeit im Sinne stereotyper Opposition) und *Independenz* (losgelöste Unabhängigkeit/Unbezogenheit) hin zu einem Zustand *interdependenter Interaktionen*, die durch reifes, solidarisches, verantwortungsvolles, kreatives

und selbst reguliertes, der individuellen Entfaltung Raum gebendes Gruppenhandeln gekennzeichnet ist.

Im Rahmen eines einzelnen Führungstages scheinen sich auf den ersten Blick derartig komplexe Gruppenstrukturen und -prozesse kaum in dieser Gänze wieder zu finden. Die Literatur zu dem Themenkomplex der Gruppendynamiken bezieht sich meist auf längerfristige Angebote. Ausarbeitungen und Untersuchungen speziell für Kurzzeitangebote gibt es dagegen nicht, obwohl auch hier die Gruppenprozesse einen gewichtigen Einfluss entfalten können. Zudem stellen die angestellten Überlegungen keine starre Abfolge dar, die so ablaufen muss.

„Die einzelnen „Phasen“ laufen allerdings in der Realität nicht genau so und nicht unbedingt in dieser Reihenfolge ab. Es gibt Sprünge von einer Phase in eine viel spätere oder auch Rückschritte in eine frühere, und es erleben auch nicht immer alle Gruppenmitglieder gleichzeitig alle Phasen“ (Klein 1996: 26). Wie lange die Phasen dauern, ist ebenso wenig starr oder festgelegt. Aus unserer Sicht scheint es jedoch eine Tatsache, dass die Arbeitsbereitschaft und -fähigkeit der Einzelnen eng mit dem Gruppenprozess verbunden ist. Eine intensive, die individuelle und die Gruppenebene verflechtende Gestaltung macht es möglich Vertrautheit aufzubauen. Neben der Gruppengröße und dem emotionalen Klima spielt die Gruppenzusammensetzung für diesen Prozess eine wesentliche Rolle.

Wenn wir in der Gedenkstätte eine Gruppe Erwachsener vor uns haben, so müssen wir bedenken, dass sie – je nach Lebensalter – eine mehr oder weniger umfangreiche persönliche Lebensgeschichte mitbringen. Sie haben bereits eine gewisse Zeitspanne *er-* und *gelebt* und dabei gelernt, Geschichte zu reflektieren. Ein weiteres Spezifikum in der Arbeit mit Erwachsenen ist häufig die enge Zeitspanne, in der die Gruppe überhaupt besteht. Es kommen untereinander überwiegend fremde Menschen zusammen, die jeweils sehr persönliche Ziele verfolgen. Gemeinsames und somit konstituierendes Ziel und gleichsam Ausgangspunkt ist zunächst einmal allein der Besuch der Gedenkstätte. Angesichts von Fremdheit und Unsicherheit fällt es schwer, miteinander in Kontakt zu treten und einen gemeinsamen Nenner zu finden. Unterschiedliche Charaktere, Bedürfnisse und Persönlichkeiten treffen aufeinander. Erwartungen und Vorstellungen bleiben vielfach unausgesprochen. Soziale Herkunft, Bildungsniveau, Vorwissen und Alter sind häufig sehr heterogen. Schulklassen haben den Vorteil, dass sie sich untereinander bereits kennen, und Alters- und Bildungsstruktur eher homogen sind.

Trotz der kurzen Zeitspanne eines Führungstages und dem vordergründigen gemeinsamen sachlichen Ziel, können in der Gruppe unterschiedliche (verdeckte und transparente) zwischenmenschliche Wünsche, Zufrieden- und Unzufriedenheiten eine gewichtige Rolle spielen. Diese gilt es wahrzunehmen und Störungen auszuräumen.

Doch nicht nur die Teilnehmenden untereinander befinden sich in einem Prozess des Aushandelns von Rollen, tragen Konflikte aus, gehen Kooperationen ein und organisieren sich – auch wir als Führende verstehen uns als Teil der Gruppe, als Mitglied mit spezifischen Kompetenzen, allerdings in einer besonderen Rolle. Im Vordergrund steht das Bemühen, den Teilnehmerinnen bei ihrer Auseinandersetzung behilflich zu sein. Diese Rolle ist dadurch deutlich von den Mitgliedsrollen unterschieden, indem sie Macht über den Kontext beinhaltet.

Die Führende ist einerseits Teil des Prozesses und affektiv angekoppelt, andererseits bezieht sie eine Position der Gruppe gegenüber.



Die Rollenvielfalt der Führungsperson setzt verschiedene Grundhaltungen voraus: „Eine forschende Einstellung und Bescheidenheit, Empathie, (Selbst-)

Reflexivität, Neutralität und Allparteilichkeit²¹, Auseinandersetzung anbieten und Transparenz herstellen, Geduld“ (König 1998: 154).

Nicht nur zur Vorbereitung, sondern die Praxis stets begleitend und nachbereitend, sollte die Führungsperson ihr eigenes Verhalten beobachten (lassen) und reflektieren. Für uns war hierfür nicht nur die spezielle Situation mit drei Verantwortlichen besonders günstig, durch die wir uns gegenseitig Rückmeldungen geben konnten, sondern auch die Filmaufnahmen, die von einem Team²² des Lokalsenders *oldenburg eins* bei unserer ersten Führung gemacht wurden, boten eine gute Möglichkeit zur Selbstkontrolle.

Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und Feedback bildeten dabei eine Einheit. Eine Sensibilisierung für die eigenen Stärken und Schwächen im Umgang mit Einzelnen und der Gesamtgruppe, die Wahrnehmung und Erweiterung der eigenen Selbststeuerungskompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit eigener und fremder Abhängigkeit, zu der auch das Erkennen von Strukturen, Rollen und Verhaltensmustern in der Gruppe gehört, sind notwendig. Wesentlich geht es bei Führungen auch um den Begriff des Lernens, den wir als Weiterentwickeln von vorhandenen Fertigkeiten, Fähigkeiten, Interessen und Wissensbeständen verstehen. Die Frage, wie Menschen lernen und wie man sie als Führende in dem Prozess des Wissenszugewinns, der kritischen Auseinandersetzung und der vertiefenden Beschäftigung unterstützen kann, wollen wir im folgenden Kapitel weiter entfalten.

Zwischen Führenden als Vortragenden (und damit Lehrenden) und Teilnehmenden als Lernenden besteht immer ein Gefälle. Die eine Person besitzt etwas, welches die andere gern übernehmen möchte (oder sollte).

3 Didaktik und Lernen

Die Beschäftigung mit dem Begriff des Lernens steht in engem Zusammenhang mit dem Bereich der Planung und Durchführung, also der Didaktik und Methodik.

21 „Es gibt keine Bildungsaktivität zur Thematik des Nationalsozialismus und insbesondere des Holocaust ohne eine engagierte Parteinahme für die Opfer und gegen die Täter, gegen deren politische Überzeugungen, Theorien und Handlungen“ (Messerschmidt 2003: 254). Doch auch wenn die Thematik zu einer Positionierung herausfordert, sollte dies nicht dazu führen, „dass sich die pädagogischen und andragogischen AkteurInnen ihrer Sache oft all zu sicher“ (ebd.) sind und jegliche (Selbst-) Reflexion erlahmt.

22 Milena Tillmann und Doris Palm begleiteten am 14.05.2004 einen Führungstag, erstmals ausgestrahlt wurde ein aus dem Material entstandener Beitrag am 06.03.2006.

Während man Pädagogik früher hauptsächlich im Bereich der Schule angesiedelt sah, wird heute stärker der Prozess des lebenslangen Lernens betont. Bereiche wie Erwachsenenlernen und Lernen im Alter gewinnen dadurch immer mehr an Bedeutung.

Lernen geschieht somit unzweifelhaft auch außerhalb von Lehrinstitutionen, im Beruf und im Alltag. Als Ziel des pädagogischen Tuns wird (auch in der Gedenkstätte) einerseits die Erziehung und andererseits Bildung, im Sinn von *Allgemeinbildung*, gesehen. Die Erziehung gilt als Führung zu bestimmten Werthaltungen und Einstellungen. Nicht nur im Laufe der Geschichte, sondern auch in der Gegenwart prallen hier die Vorstellungen von der Anleitung eines autonomen Menschen und von der Unterwerfung unter vorgegebene Normen und Regeln aufeinander. Es gibt keinen allgemeinen Bildungsbegriff. Bildung ist sowohl Teilnahme am gesellschaftlich-kulturellen Leben als auch die Fähigkeit, den Alltag mit seinen komplexen Anforderungen zu bewältigen und seine eigene Stellung im Leben zu finden.

Der Begriff Didaktik leitet sich vom griechischen Wort *didáskein* ab und heißt sowohl Lernen als auch Lehren. Die Didaktik als Wissenschaft beschäftigt sich mit den Inhalten und Zielen von Lehr-Lern-Situationen (was und warum wird gelernt?). Durch die Didaktik sollen den PädagogInnen gedankliche Hilfestellungen bei ihrer Planung gegeben werden (vgl. Schilling 1995). Die Didaktik beschäftigt sich also im Wesentlichen mit der Praxis des pädagogischen Handelns. Die „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ beschreibt Didaktik als die wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens (vgl. Lenzen 1995: Bd. 3). Hauptgebiet ist die Entwicklung von Strategien, den Lernenden beim Lernen zu helfen.

Die Führenden brauchen als Grundvoraussetzung für eine gelingende Arbeit eigenes Interesse sowohl für das Thema als auch für die Teilnehmenden. Fachwissen und theoretisch-didaktisches Wissen sollten verbunden sein mit Problembewusstsein über die Schwierigkeiten der BesucherInnen, die wir mehr als aktiv Suchende, Forschende und Fragende, denn als passiv Aufnehmende verstehen, und dem Können, die notwendigen Informationen lerngerecht aufzubereiten.

Gewöhnlich wird durch viele LehrerInnen, wie auch durch die Alltagssprache, der Begriff des Lernens auf den Bereich des Kognitiven eingeschränkt. Der Begriff Lernen hat jedoch eine viel weitere Bedeutung. Er bedeutet, durch Aufnahme und Speicherung von Erfahrungen Möglichkeiten zu neuem Verhalten zu haben. Wenn man Wissen als begründete Information definiert und

nicht auf den Bereich des Kognitiven einschränkt, ist Lernen die Optimierung des *inneren Modells* und die daraus folgende Änderung des Agierens in der Umwelt.

Erst in der Auseinandersetzung mit der gebotenen Information und durch Interpretation derselben entsteht Wissen.

Außerdem muss zwischen dem *bewussten* und dem *unbewussten* Lernen unterschieden werden. Beim bewussten Lernen versuchen die Lernenden, sich bestimmte Inhalte, Verfahren, usw. anzueignen. Dieses bewusste Aneignen ist immer mit Mühe verbunden. Beim unbewussten Lernen nehmen die Lernenden die Informationen quasi *nebenbei* auf und speichern sie als Erfahrung. Es ist unmöglich, alles zu Lernende so aufzubereiten, dass es leicht und nebenbei aufgenommen wird. Trotzdem sollte man bei der Gestaltung von Lern- und somit auch Führungseinheiten darauf achten, es den Lernenden nicht unnötig schwer zu machen.

Der Zweck von Wissen ist die Anwendbarkeit und Bedeutung für das künftige Leben.

Wir gehen davon aus, dass der Mensch wissbegierig ist und lernen, Fragen stellen und Antworten finden möchte. Erwachsene stellen da keine Ausnahme dar. Neu Gelerntes wird immer in Bezug auf das individuelle Vorwissen konstruiert und eingeordnet. Dabei zeigen wir die Tendenz, Informationen, die eine Diskrepanz zu unseren Alltagstheorien aufweisen, zurückzuweisen und an bisherigen Einstellungen und vermeintlichem Wissen festzuhalten. Die Inhalte müssen also sinnvoll und der Sinnzusammenhang einsichtig sein. Die Teilnehmenden müssen an Bekanntes anknüpfen können. Wenn Menschen – egal welchen Alters – jedoch alles bereits bekannt erscheint, werden sie schwerlich eine Notwendigkeit einsehen, warum sie sich noch mit dem Thema befassen sollten.

Diese Überlegungen bedeuten für die Führungspraxis, dass wir versuchen Fragen zu wecken, statt Antworten (vor) zu geben. Denn nur wenn die Teilnehmenden eigene Fragen entwickeln, Brüche und Widersprüche ausmachen, zeigen sie Interesse an einer Antwort. „Wenn mir zu einer Sache nichts ‚fraglich‘ ist, habe ich an Ausführungen wenig Interesse“ (Klein 1996: 176).

Die Betonung der Eigen-Aktivität der Lernenden bei der Konstruktion ihres Wissens verweist auf Grundgedanken des dialektischen Konstruktivismus (vgl. Dubs 1995). Wir sehen die Teilnehmenden also nicht als passive Organismen, die lediglich äußeren Stimulationen unterliegen und auf diese reagie-

ren. Lernen ist so nicht bloße Verhaltensänderung, nicht Anhäufung und Auswendiglernen von Vorgegebenem und *Eingetrichtertem*, sondern ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion, bei dem das bestehende Vorwissen die wesentliche Basis darstellt. Wissen ist demnach keine Kopie der Wirklichkeit, sondern wird vom Menschen selbst geschaffen, konstruiert. Aus diesem Ansatz ergibt sich für den Vermittlungs- und Lernprozess die Notwendigkeit, einen Austausch über die eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit zu ermöglichen. Denn erst ein Dialog, welcher die Begegnung zweier oder mehrerer unterschiedlicher Sichtweisen beinhaltet, erlaubt einen Abgleich der eigenen Konstruktion der Wirklichkeit und birgt so die Möglichkeit zur Korrektur, Bestätigung und Bewertung der jeweiligen Positionen. In der Kommunikation findet nach diesem Verständnis der Lernprozess statt. Im dialektischen Austausch, durch die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt, entsteht demnach das Wissen. Wir gehen damit davon aus, dass die Informationsaufnahme in Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand geschieht, immer eingebettet in einen bestimmten Kontext und gemeinsam mit anderen. Im Zentrum steht dabei die persönliche Erfahrung.

Das, was wir in der Führung darstellen wollen, muss „anknüpfen an die gewußten oder vermuteten Erfahrungen der Teilnehmer. Dann wird spürbar, daß es nicht um abstrakte Reflexionen geht, sondern um das Leben der Beteiligten“ (Klein 1996: 176).

Erwachsene sind als selbstständige und eigenaktive Lernende mit eigenen Erfahrungen, eigener Lebensgeschichte, eigenen Interessen und Deutungsmustern ernst zu nehmen. Aufgabe von uns als Führende ist es nicht, Wissen *einzutrichtern*, sondern Prozesse in Gang zu setzen, die in selbsttätiger und selbstständiger Wissenserschließung und Weiterbeschäftigung münden.

Einige bereits angerissene Spezifika der Gedenkstättenarbeit mit der Zielgruppe der Erwachsenen sollen in den folgenden Kapiteln komprimiert dargestellt werden.

3.1 Erwachsene als Zielgruppe

Das vorliegende Führungskonzept ist primär auf die Bedürfnisse von Erwachsenen ausgerichtet. Diese Fokussierung ergab sich aus der Tatsache, dass das zu erarbeitende Konzept einen Praxistest mit jungen Erwachsenen, nämlich Studierenden, durchlaufen sollte.

Die historische Bildungsarbeit mit Erwachsenen wurde von der Geschichts-
didaktik bislang fast völlig vernachlässigt. Zurückzuführen ist das mangelnde
Interesse an der historischen Andragogik unter anderem auf eine lange an-
dauernde Fixierung der Didaktik auf schulisches Lernen sowie auf den Trend
der Erwachsenenbildung, sich als Fort- und Weiterbildung im Hinblick auf
berufliche Qualifizierung zu verstehen. Diese ist häufig verbunden mit einem
Verwertungsinteresse, dem die historisch-politische Bildung nur bedingt
nachkommen kann. Erst in den letzten Jahren ist das Bedürfnis nach histori-
scher Bildung wieder gewachsen, häufig verknüpft mit Jahrestagen (z.B. der
Befreiung der Konzentrationslager), mit Medienereignissen sowie mit der
zunehmenden Individualisierung von Biographien, die viele Erwachsene ver-
anlasst, sich durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit ihrer eigenen I-
dentität bewusst zu werden oder zu versichern (vgl. Faulenbach 1997: 583 f.).

Auch in Gedenkstätten gelten Erwachsene, wie Heidi Behrens-Cobet es for-
muliert, als eher „randständige Adressaten“ (Behrens-Cobet 1998: 7). Das ist
umso erstaunlicher als Erwachsene für die Sozialisation der nächsten Gene-
ration verantwortlich sind, und der gegenwärtige Diskurs über NS-Vergan-
genheit von Erwachsenen dominiert wird. „Obwohl Erwachsene den Haupt-
teil der Gedenkstättenbesucher in Ost und West ausmachen²³ – sie gehen
allein oder in Gruppen durch die Ausstellungen oder nehmen an Führungen
teil – waren und sind ihre Aneignungs- und Kommunikationsformen ein
,weißer Fleck’. Veröffentlichte Beiträge favorisieren konzeptionell und empi-
risch die schulische Pädagogik und die Jugendarbeit mit deutlich erziehe-
rischen Bezügen, insbesondere zur Prävention und Bearbeitung rechtsextre-
mer Tendenzen“ (ebd.: 8). Ein solcher erzieherischer Aspekt ist bei der
Betreuung erwachsener Besucher in Gedenkstätten nachrangig. Da sie im
Vergleich zu Schulklassen freiwillig die Angebote wahrnehmen, dürfte der
Anteil von TeilnehmerInnen mit rechtsextremen Einstellungen äußerst gering
sein, da diese wohl den Besuch von Gedenkstätten und die Wahrnehmung der
pädagogischen Angebote meiden.²⁴

23 Die Gedenkstätte Bergen-Belsen verzeichnete für das Jahr 2004 unter den betreuten Besu-
cherguppen 529 Schülergruppen und 414 sonstige betreute Gruppen. Bei den meisten die-
ser sonstigen Gruppen (sowie bei einem Großteil der nicht betreuten Besucher) dürfte es
sich um erwachsene TeilnehmerInnen gehandelt haben (Daten aus der Gedenkstätte Ber-
gen-Belsen).

24 Nicht vergessen werden sollte dabei, dass der so genannte „sekundäre Antisemitismus“, in
der Bevölkerung relativ weit verbreitet ist (vgl. Reinhardt 2005: 385). Es ist daher durchaus
wahrscheinlich, dass die Teilnehmenden trotz aller historischen Aufklärung nicht-refle-
kterte Vorurteile mitbringen, die durch einen Gedenkstättenbesuch bewusst gemacht und

Doch was ist dann das Ziel der Erwachsenenbildung und welche Besonderheiten sind zu berücksichtigen?

Auf physiologischer Ebene unterscheidet sich das Lernen Erwachsener kaum von dem von Kindern und Jugendlichen. Unterschiede treten jedoch bei „den spezifischen Bedingungen und Motive[n] des Lernens“ (Glaubitz 1997: 98) ans Licht.

Im Gegensatz zu den meisten Kindern und Jugendlichen, die in eine Gedenkstätte kommen, zeichnet sich die Gruppe der Erwachsenen dadurch aus, dass sie die Angebote von Gedenkstätten aus freiem Entschluss wahrnimmt. Das lässt darauf schließen, dass dem Besuch Überlegungen und/oder Fragen vorausgegangen sind, die zu dieser Entscheidung geführt haben. Entsprechend kann von einem deutlichen Interesse am Thema und am Lernort ausgegangen werden, da die TeilnehmerInnen sich in ihrer oft knapp bemessenen Freizeit dem Aufwand einer Gedenkstättenfahrt unterziehen.



verarbeitet werden können. „Bildung meint Subjekterweiterung in dem Sinne, dass die Individuen festgefahrene Rollenmuster, Stereotypen, Klischees, Vorurteile und autistische wirkenden Selbstbezug durch Kenntnisnahme anderer Perspektiven überprüfen, gegebenenfalls in Frage stellen und verlassen. Daher sind Diskurs und Kommunikation sowohl Medium als auch Verfahren von Bildung“ (Hufer 2005: 303).

Neben einer hohen Motivation impliziert dies weitere Folgen für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen: Mit ihrem Einsatz sind häufig klare Erwartungen sowie konkrete Ansprüche an das Bildungsangebot verbunden (vgl. Mütter 1995: 314).

Erwachsene erwarten eine Führung, die auf ihre speziellen Fragen und Bedürfnisse eingeht, und wollen darüber hinaus ihre Freizeit sinnvoll gestalten (vgl. Glaubitz 1997: 98).

Den Faktor der geringen Verweildauer in den Gedenkstätten haben wir bereits näher beleuchtet. Mehrtägige Angebote bilden in der Erwachsenenbildung immer noch die Ausnahme und werden in erster Linie von jungen Erwachsenen wahrgenommen.

Ebenso kennzeichnend ist ein Lernen *ohne Druck*. Auch das starre Curriculum der schulischen Bildung und der damit verbundene Leistungs-, Zeit- und Lernziel Druck entfallen bei der Erwachsenenbildung. Stattdessen können Erwachsene sich die Themen herausuchen, von denen sie sich persönlichen Gewinn versprechen. Damit einher geht allerdings auch die erhebliche Heterogenität von Lerngruppen in der Erwachsenenbildung. Nicht nur differieren die TeilnehmerInnen hinsichtlich ihres Alters und ihres Sozialisationszeitraums, sondern auch im Hinblick auf soziale und kulturelle Hintergründe, ihrer Motivationen, ihres eigenen Lebensverhältnisses zur Geschichte²⁵ und außerdem hinsichtlich ihres Vorwissens (vgl. z.B. Mütter 1995: 315). „Grundprinzip der Erwachsenenbildung ist dementsprechend Teilnehmerorientierung, die die Möglichkeit zu aktiver Mitgestaltung einschließt und der Tatsache Rechnung trägt, daß Neugier, Kommunikationsbedürfnis, politisches Engagement und auch Entspannung, manchmal auch Nostalgie, museal-ästhetisches Interesse und antiquarische Sammelleidenschaft Triebkräfte der Beschäftigung mit Geschichte in der Erwachsenenbildung sind“ (Faulenbach 1997: 582).

Zwischen den Lernenden der Erwachsenenbildung können ganze Generationen liegen. „Verschiedene Generationen heben sich aber nicht nur durch wechselnde historisch-politische Schlüsselerlebnisse, sondern auch durch grundsätzlich abweichende Positionen zu Vergangenheit und Zukunft voneinander ab“ (vgl. Mütter 1995: 315). Den Führenden stehen erwachsene

25 Wobei an dieser Stelle nicht verschwiegen werden soll, dass dies zunehmend auch in Schülergruppen zu bemerken ist; vor allem Schüler mit Migrationshintergrund nehmen aufgrund ihrer Lebensgeschichte eine wichtige Rolle in der Antizipation der dargestellten Sachverhalte ein.

Teilnehmende als Fachleute ihrer eigenen Biographie gegenüber. „Erwachsene bringen ein Stück erlebter und erlittener Geschichte, als persönliche Lebensgeschichte, in die Beschäftigung mit Geschichte ein, sie haben – wenn auch individuell und nach Lebensalter unterschiedlich – ‚Geschichte‘ bewußt oder unbewußt erfahren und erfahren sie weiter – im privaten, beruflichen, lokalen, nationalen oder auch weltpolitischen Maßstab, was als Chance, aber auch als Problem der Erwachsenenbildung zu begreifen ist“ (Faulenbach 1997: 581).

Das erschwert einerseits die Verständigung über Geschichte, insbesondere Zeitgeschichte (vgl. Mütter 1995: 315), andererseits besteht darin die Chance, Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, ohne die anderen Sichtweisen gleich übernehmen zu müssen. Es „ist doch nicht zu bestreiten, daß Geschichtsbewußtsein sich gutenteils in der Auseinandersetzung mit erfahrener Geschichte entwickelt. Erwachsenenbildung kann die Erfahrungen der Erwachsenen produktiv für den Lernprozeß nutzen. Allerdings können individuelle Erfahrungen oder Gruppen-Erfahrungen – falls verabsolutiert – auch zum Problem werden und Lernen blockieren. Erwachsenenbildung kommt deshalb auch die Aufgabe zu, Erfahrungen aufzuarbeiten, selektive Wahrnehmungen zu transzendieren und den Horizont eigener Erfahrungen zu überschreiten“ (Faulenbach 1997: 582).

Vielfach ist das erwachsene Interesse an historischen Themen stark von Gegenwartsfragen geprägt oder an politisch-gesellschaftliches Engagement geknüpft (vgl. ebd.: 583), hinzu kommt allerdings die bildungsbürgerliche Tradition der Beschäftigung mit Geschichte, so dass historisches Interesse in manchen Kreisen schlicht Zugehörigkeit signalisiert und als *chic* gilt.

Da Erwachsene als *Experten* für ihre eigene Lebensgeschichte angesehen werden können und es – als Erwachsene eher als Kinder und Jugendliche – gewohnt sind, sich und ihre Meinung in Diskussionen einzubringen, ist hier von einer hohen Diskussionsbereitschaft auszugehen, zumal die Teilnehmenden zumindest einen Teil der Gedenkdebatten und Kontroversen der vergangenen Jahre miterlebt und sich dazu eine Meinung gebildet haben (vgl. ebd.: 584). Es kommt also darauf an, die Teilnehmenden zu befähigen, selbstständig unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, Handlungsalternativen zu untersuchen, Bewertungen über Verhalten vorzunehmen und einen Bezug zu ihrer eigenen Situation herzustellen. Ziel der Erwachsenenbildung ist vor allem die beständige Versicherung und Revision der eigenen Identität sowie eine Orientierung für das Alltagshandeln (vgl. ebd.: 583 f.).

Insbesondere bei Erwachsenen, die sich nur für kurze Zeit als einander Fremde zum Lernen zusammenfinden, muss damit gerechnet werden, dass sie eine geringe Bereitschaft zeigen, sich auf aktivierende Methoden einzulassen. Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass viele erwachsene Teilnehmende kaum Erfahrungen mit aktivierenden und Kleingruppenmethoden haben, so dass sie ihre Energie in das Erlernen neuer Methodenkompetenzen investieren müssen, statt inhaltlich zu arbeiten (vgl. Siebert 2003: 31).

Betrachtet man die gängigen Angebote der Erwachsenenbildungsagenturen, fällt auf, dass viele Veranstaltungen, zumal wenn sie von kurzer Dauer sind, eher rezeptiv-diskursiv ausgerichtet sind. „Die heutige Erwachsenenbildung weist eine Vielfalt an Formen und Methoden der Beschäftigung mit Geschichte auf. Einen beträchtlichen Anteil haben nach wie vor die mehr traditionellen Arbeitsformen: Einzelvorträge, Vortragsreihen, Kurse, Tages- und Wochenendseminare, Wochenseminare [...]“ (Faulenbach 1997: 585).

Auch das Konzept unseres Führungstages ist im Wesentlichen durch einen angeleiteten Rundgang durch die Ausstellung und über das Gelände bestimmt. Die Leitmethode der Führung bzw. des geführten Gesprächs scheint uns nicht nur eine bewährte und den TeilnehmerInnen vertraute Methode, sondern zudem für die Anforderungen der Teilnehmenden und des Themas der effektivste Weg zu sein. Am wichtigsten war es dabei, Fragen oder Statements der Teilnehmenden zu provozieren und offene Forschungsfragen oder -lücken zu benennen.

„Eine der Wissenschaft verpflichtete pädagogische Arbeit wird dabei nicht als Vermittlung gesicherten Wissens verstanden, sondern als deutende, von Kontroversität bestimmte Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte [...]“ (Behrens-Cobet 1998: 12). Das Aushalten von offenen Fragen, ambivalenten Bewertungen und Kontroversen muss und sollte erwachsenen Teilnehmenden zugemutet werden. Allerdings kann dies bei einigen Personen auch zu einer tiefen Verunsicherung führen (vgl. Annette Leo, zitiert von Behrens-Cobet 1998: 13). Das vorhandene Wissen und die Erfahrung bilden häufig eine uneinschätzbare Lernbarriere für neue Erkenntnisse. Dies ist in der Erwachsenenbildung auf jeden Fall zu beachten, da Lernprozesse weniger plan- und antizipierbar sind als bei Kindern oder Jugendlichen. Überformung vorhandener Einstellungen ist schwierig, denn die „identitätsrelevanten Grundüberzeugungen, Daseinsthemen, Charaktere, Emotionen und Wirklichkeitskonstruktionen sind relativ stabil. [...] Unsere Konstrukte und die Art und Weise, wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren, sind im Laufe des Lebens entstan-

den und haben sich – mehr oder weniger – bewährt. Lernen [...] ‚rekurriert‘ auf vorausgegangenes Lernen und auf frühere Erfahrungen. Ob durch neues Lernen biografisch entstandene Konstrukte revidiert werden, muss der Entscheidung und Verantwortung eines jeden einzelnen überlassen bleiben“ (Siebert 2003: 31). Um Erwachsenen Lernen in Gedenkstätten zu ermöglichen, muss nicht nur vorhandenes Wissen aktualisiert werden, sondern sollten neue Sichtweisen und Erkenntnisse so dargestellt werden, dass möglichst starke Impulse davon ausgehen. Häufig veraltetes Schulwissen und diffuse Eindrücke aus den Medien müssen sortiert und teilweise revidiert werden.

„[...] eine politische Bildung, die ihre Chancen realistisch einschätzt und wahrnimmt, weiß auch um ihre Grenzen, verweigert sich dem Schwarz-Weiß-Denken auch im Blick auf ihr eigenes Unterfangen, lässt Widersprüche, Dialektik, Uneindeutigkeit zu und wird so erst wirklich glaubwürdig“ (Reinhardt 2005: 388). Gerade im Aufwerfen neuer Fragen und der Reflexion bisheriger Einstellungen bestand für uns ein wichtiges Ziel des Führungstages.

3.2 Historisches Lernen

Eng verflochten mit dem *politischen* Lernen, manchmal auch synonym verwendet, wird das *historische* Lernen (vgl. dazu Scheurich 1998: 13 ff.). Klaus Bergmann stellt sogar die These auf, dass politische Bildung ohne historische Bildung nicht denkbar, ja sogar sinnlos sei (vgl. Bergmann 1996: 319 f.).

Historisches Wissen ist für Heinrich Kosteletzky dabei ein wichtiger Aspekt des Menschlichen. „Historisches Wissen gehört zum Menschsein. Ohne den Begriff der Zeitlichkeit, ohne die Frage nach dem Woher und dem Wohin, ohne die Kenntnis der Vergangenheit würde ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit verkümmern, ein Teil dessen, was das Wesen des Menschen kennzeichnet, verloren gehen“ (Kosteletzky 1975: 12).

In unserer Lebenswelt sind wir täglich mit historischen Aspekten, Zahlen, Daten und Fakten konfrontiert, ohne uns darüber unbedingt bewusst zu sein und auch ohne uns dem entziehen zu können. Historisches Lernen findet somit nicht nur im schulischen Geschichtsunterricht statt. Unsere gesamte Biographie stellt vielmehr eine historische Lerngeschichte dar, die zunehmend auch durch die Massenmedien beeinflusst wird.

Ziel der Beschäftigung mit und des Lernens aus der Geschichte kann es dabei nicht sein, lediglich die vergangene Zeit nach- und darzustellen, sondern die Lernenden in die Lage zu versetzen, Aussagen über historische Ereignisse

kritisch zu hinterfragen und die Geschichte insofern nutzbar zu machen, als dass für das eigene Leben Erkenntnisse zur Klärung gegenwärtiger gesellschaftlicher Situationen gezogen werden können (vgl. Bergmann 1996: 324 f.).

Astrid Messerschmidt stuft die isolierte pädagogische Absicht und Anleitung zum „Lernen aus der Geschichte“ als konservativen Zugang ein (vgl. Messerschmidt 2003: 227). „Ein konservatives Verständnis von Erinnerung der Geschichte fasst diese geradezu strikt als ungeschichtlich auf. Der Prozess des Erinnerens erscheint darin der Geschichte, auf die er sich bezieht, enthoben und wird nicht selbst zum Ort der historischen Auseinandersetzung“ (ebd.). Die Aneignungsformen gehören jedoch mit in den Prozess der historischen Bildungsarbeit hinein. Die Erinnerungsprozesse gilt es mit in den Blick zu nehmen, zu analysieren und zu kritisieren. „Wenn Erinnerung selbst Geschichte ist, aus der gelernt werden kann, wird aus dem Prozess, bei dem aus der Geschichte zu lernen wäre, ein Lernprozess *in* der Geschichte“ (ebd.: 228).

Wenn historisches Lernen ein Lernen für die Gegenwart und die Zukunft sein soll, dann muss Geschichtsvermittlung über Gesinnungsunterricht hinausgehen. Die unreflektierte Übernahme von einer vorgelegten, als korrekt angesehenen politischen Position, kann ebenso wenig Ziel sein wie die Absicht, den Lernenden möglichst viele Daten, Namen, Zahlen und Fakten *einzutrichtern*.

„In ruhigen Zeiten erscheint sie [die Politische Bildung] ihnen [PolitikerInnen] überflüssig, da von ihr keine sichtbaren Wirkungen ausgehen. In unruhigen Zeiten ruft man ungeduldig nach ihr, als könnte sie auf der Stelle die Brände löschen, die zumeist von der Politik selbst verursacht wurden, seien es Rechtsextremismus oder Gewalt, Politikverdrossenheit oder die Abkehr der Jugend von den politischen Institutionen“ (Meyer 2003: 120).

Gedenkstätten sollen und wollen Tendenzen der Verharmlosung und des Verdrängens entgegenwirken. Die Kontaktpflege zu den Überlebenden stellte in den letzten Jahrzehnten einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt dar. Sie bei der Gestaltung von Ausstellungen einzubeziehen und ihre persönlichen Geschichten erzählen zu lassen, bildete bisher einen wichtigen Ansatz, an dessen Stelle in den nächsten Jahren die Aufarbeitung und Präsentation der Zeitzeuginneninterviews und -berichte treten werden.

„Ge-denk-stätten wollen an die Opfer erinnern und Nachdenklichkeit erzeugen. Sie geben das Ende zu be-denken. Die Ursachen für den Zivilisationsbruch aber müssen mühsam, manchmal auch schmerzhaft, letztlich aber in einer altersbezogenen individuellen Auseinandersetzung erarbeitet werden. Gedenkstättenbesuche sind keine läuternden Gruppenspaziergänge in die Geschichte. Sie entfalten erst dann Wirkung, wenn sie gut vor- und nachbereitet sind, in einer offenen Atmosphäre stattfinden und historisch wie pädagogisch sachkundig geleitet sind“ (Pflug 2004: 17).

Die Geschichte des Lagers zu erforschen, explizit aufzuarbeiten und diese Sachinformationen zu präsentieren, ist ebenso Aufgabe der Gedenkstätten. Am historischen Ort leisten KZ-Gedenkstätten so einen wichtigen Beitrag zur Geschichtskultur dieses Landes.

3.2.1 Relevanz der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus

Neben der Argumentation der Politikverdrossenheit kommt auch im Fachdiskurs immer wieder zur Sprache, dass die Bürger die Relevanz von Politik für sich selbst im Alltag und ihrer Biographie nicht erkennen können.



Warum also noch mit dem Nationalsozialismus und den in den Konzentrationslagern begangenen Verbrechen beschäftigen? Der immer größer werdende zeitliche Abstand zu den Jahren der NS-Diktatur führte vermehrt zu dem Wunsch nach einem Schlussstrich unter die Vergangenheit. Das Gespräch über den Holocaust und die NS-Zeit wurde deshalb lange, nicht nur in den deutschen Familien, sondern auch in den Schulen, vermieden. Und gleichzeitig gilt der Holocaust bis heute als zentrales Thema der deutschen Geschichte, „[...] auf das immer wieder direkt oder indirekt Bezug genommen wird, wenn es darum geht, Aussagen über die deutsche Identität nach 1945 zu treffen“ (Abraham/Heyl 1996: 68). Als Bezugs- und Referenzpunkt bezieht sich heutiges Handeln immer wieder auch explizit auf die Erinnerung an diesen Teil der Geschichte unserer Gesellschaft. Unter anderem kommt Micha Brumlik (1995) zu dem Schluss, dass es noch immer und vielleicht sogar deutlicher denn je ein Nebeneinander von medialer Massenaufklärung und persönlichem, innerfamiliärem Schweigen gibt. „Gerade die volkspädagogische De-realisierung der NS-Zeit als eines absoluten Bösen blockiert [...] die alltagspädagogische Forderung, Kinder und Jugendliche in ihrer eigenen Erfahrungswelt abzuholen“ (Weiß 2002: 27). Der Horizont der eigenen Erfahrungen reicht nicht aus, um sich wirklich hineinzusetzen, reicht vielfach nicht aus, um sich wirklich anzunähern. „Es hat für die Verdrängung eine Funktion, wenn man die NS-Geschichte fremd erscheinen lässt, und wir Gedenkstättenpädagogen müssen aufpassen, durch die Betonung des Grauens und Terrors und auch durch Mahnung und Besinnung diese Fremdheit nicht noch zu unterstützen“ (Hötte 1989: 126).

Die Vermittlung von historischem Wissen und die Reflexion und Übertragung benötigen stets das Gespräch, dem auch im Rahmen eines zeitlich knapp bemessenen Ausstellungsbesuches und einer Führung ausreichend Raum gegeben werden sollte. Der angestrebte offene Dialog sollte somit wie bereits betont den Kern aller Bemühungen bilden. „Denn die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Folgen darf man nicht als abschließbaren Prozess betrachten. Der Begriff Erinnerungsarbeit meint, dass es nicht um Vergangenheitsbewältigung gehen kann, sondern um die mühsame Entwicklung eines eigenständigen Verhältnisses zur Geschichte. Das Ziel von Seminaren sollte sein, die dritte oder auch vierte Generation zu einer Suche nach angemessenen Formen der Erinnerung zu ermutigen und sie bei diesem Prozess zu begleiten“ (Grillmeyer 2002: 10).

Untersuchungen der letzten Jahre weisen in eine ähnliche, erschreckende Richtung. „Die Geschichte des Dritten Reichs ist heute 15- bis 20-Jährigen weitgehend fremd und die Bereitschaft, sich mit dieser Zeit als einem wesentlichen Teil der eigenen Identität zu beschäftigen, schwinde“ (ebd.: 6). Viele Kinder und Jugendliche haben demnach bisher wenig über Auschwitz gehört und kaum Kenntnisse über den Holocaust. „Die kollektive Erinnerung an das Dritte Reich ändert sich, ohne dass Nähe und Distanz zum Geschehen einander linear ablösen. Während einerseits die Intensität öffentlichen Gedenkens – in Deutschland und der Welt – zunimmt und immer mehr Namen und Gesichter aus der Vergangenheit zulässt, treten auf der anderen Seite verstärkt institutionalisierte und abstrahierte Formen der Erinnerung auf“ (Weiß 2002: 15). Die Koordinaten für die Erinnerungsarbeit verändern sich damit. Die Gruppe der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die das Dritte Reich also persönlich erlebt haben, wird rasant kleiner. Die Schüler und Schülerinnen, die heute Gedenkstätten besuchen, wie auch die Gruppe der jungen Studierenden, die wir führten, haben Eltern und Großeltern, die die NS-Zeit nicht mehr oder nur als Kind erlebt haben. Somit gehörte unsere Zielgruppe der dritten oder sogar schon vierten Generation an.

„Mittlerweile weist [...] vieles darauf hin, dass sich in der Bundesrepublik eine neue Schere der Erinnerung auftut, dass der Abstand zwischen der offiziellen Gedenkkultur und den Bedürfnissen der Erinnernden erneut, wenn auch auf anderer Grundlage als früher, auseinander klafft“ (ebd.: 34). Heutige Kinder wie auch Jugendliche und junge Erwachsene besitzen zum Teil sehr wohl ein breites Spektrum an detailliertem Fachwissen über den Holocaust, häufig herrschen jedoch auch skurrile Vorstellungen, im besten Falle Halbwissen, tradierte Stereotype und Mythen über den Zweiten Weltkrieg, den Holocaust und die Mordmaschinerie in den Konzentrationslagern vor. Untersuchungen haben gezeigt, dass verallgemeinernde Aussagen über die Kenntnisse und Vorstellungen jedoch nur bedingt möglich sind.²⁶ Festzuhalten bleibt, dass eine breite Auseinandersetzung in Schule, aber auch in der außerschulischen Bildung mit dem Themenkomplex Nationalsozialismus durchaus stattfindet. „Es wird hierzulande immer noch gerne von unzureichender Erinnerung an die NS-Vergangenheit geredet. Für den Bereich der schulischen und außerschulischen Bildung ist dieses Lamento unsinnig“ (Ehmann 2000: 176). Diese Einschätzung soll jedoch einer *Schlussstrichmentalität* keinen Vorschub leisten. „Nach wie vor herrscht in Pädagogik und Geschichtswis-

26 vgl. dazu z.B.: Fischer/Anton (1992); Barlog-Scholz (1994).

senschaft Konsens darüber, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der dunkelsten Epoche deutscher Geschichte, ihrer Ursachen, Phänomene und Konsequenzen, dringend vonnöten ist. [...] Gleichwohl scheint für viele junge Menschen nicht nur dieser Zeitabschnitt, sondern auch die Brisanz des Themas in immer weitere Ferne zu rücken“ (Schlag/Scherrmann 2005: 5).

3.2.2 *Geschlecht als Kategorie in der Gedenkstättenpädagogik*

In der politischen Bildung, wie auch in der Gedenkstättenpädagogik wird sich bisher wenig mit der Geschlechterthematik auseinandergesetzt. Vereinzelt gehen Beiträge der Frage nach, ob, und wenn ja, welche spezifisch *weiblichen Zugänge* zum Thema es gibt und wie geschlechtsspezifisches Lernen aussieht (vgl. hierzu beispielsweise Hoppe/Kampshoff/Nyssen 2001 oder Lück 2001). Weibliche Zugänge wurden und werden dabei häufig als besondere und abweichende, teils als defizitäre behandelt. Gemeinhin und auf einer recht dünnen empirischen Basis wird vielfach davon ausgegangen, dass Mädchen und Frauen sich eher für Erfahrungsgeschichte, z.B. in Form von Lebensberichten interessieren. Sie seien stärker bereit, Empathie mit den Opfern zu empfinden und sich emotional auf den Gedenkstättenbesuch einzulassen. Jungen und Männer hingegen interessierten sich danach eher für Abläufe, Funktionsweisen und Strukturen in den Konzentrationslagern.²⁷ „Die Verbindung von sozialen Momenten mit technischen Inhalten scheint das Merkmal, welches in der Regel Frauen von Männern unterscheidet“ (Faulstich-Wieland 1992, zitiert nach Siebert 2003: 44).

Die Beschäftigung mit den Geschlechterverhältnissen scheint bis heute als Frauenthema und ein Bereich der Frauenforschung definiert. Ein Spezial- oder Randthema, was nicht Gegenstand der allgemeinen Forschung und Aufmerksamkeit ist. Genau diese Haltung und Einschätzung reproduziert, was sie eigentlich überwinden will. Die Thematik wird auf die Frage nach geschlechtsspezifischem Verhalten reduziert und Geschlecht als bedeutungsvolle Strukturkategorie ausgeblendet. Vielfach entstammen wohl die oben aufgeführten geschlechtstypischen Interessenschwerpunkte biografischen Erfahrungen, die die Geschlechter zum Teil in unterschiedlicher und spezifischer Intensität gemacht haben. Hannelore Faulstich-Wieland zufolge wird bei der Fest-

27 Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Pia Frohwein und Leonie Wagner bei der Analyse von Erfahrungen von Gedenkstätten bei der Betreuung von Jungen und Mädchen (Frohwein/Wagner 2004: 16). Für Erwachsene sind geschlechtsspezifische Interessenschwerpunkte unseres Wissens bislang nicht untersucht worden.

schreibung von Geschlechterdualitäten vernachlässigt, „dass die Differenzen innerhalb der Gruppe der Frauen oft größer sind als die zwischen Frauen und Männern und dass umgekehrt Ähnlichkeiten zwischen Frauen und Männern manchmal größer sind als solche zwischen Frauen“ (Faulstich-Wieland 1994, zitiert nach Siebert 2003: 42). Dies zu zeigen und den Teilnehmenden bewusst zu machen, ist eines der Hauptziele unseres Führungskonzeptes.

Lange wurde das Männliche zum Allgemeingültigen erhoben. Doch (politische) Bildung ist nicht geschlechtsneutral. Weitgehend herrscht wohl ein Konsens darüber, dass kulturelle Stereotype und Schließungsmechanismen zum Ausschluss von Frauen von politischer Macht und Teilhabe beigetragen haben. Der Androzentrismus der Sozialwissenschaften wurde aufgedeckt. Indem im erlebten Alltag vorhandene Geschlechterdifferenzen und der Einfluss von Geschlecht auch auf die Forschung, die Lehre und die Didaktik geleugnet wurden, erwies sich die vielfach postulierte Geschlechterneutralität als Geschlechterblindheit.

Dabei sind Geschlechterdifferenzen keine essentialistischen Eigenschaften, sondern sozial konstruierte Differenzen – auch wenn die mit ihnen einhergehenden ungleichen Chancen, Fähigkeiten und Interessen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe weiterhin Realität sind. Unsere Lebenszusammenhänge weisen uns bestimmte Funktionen und Rollen zu. Dies führt u. a. zur Herausbildung spezifischer Interessen, Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster.

Lange wurde in den Sozialwissenschaften der Unterschied zwischen den Geschlechtern nur als ein nebensächliches Moment gewertet. Doch in jüngster Zeit zeichnet sich ab, dass das Geschlecht als zentrale Kategorie zu einem wesentlichen Paradigma wird, welches zur Erklärung wie auch zur Steuerung gesellschaftlicher Prozesse unabdingbar ist. Zunehmend wächst das soziale Konstrukt der Geschlechterbinarität in die Rolle eines Orientierungsbegriffes. Wenn man also immer zwischen Männern und Frauen unterscheidet, dann stellt sich auch die Frage, wo und wie sie sich denn unterscheiden und welche Funktion diese Trennung hat.

„Als soziale Institution ist gender eines der wichtigsten Ordnungsprinzipien für die Lebensgestaltung der Menschen. Die menschliche Gesellschaft ist auf eine vorhersehbare Arbeitsteilung angewiesen, auf eine feststehende Zuteilung von seltenen Gütern, auf verbindlich zugewiesene Verantwortlichkeiten für Kinder und andere Personen, die nicht für sich selber sorgen können, auf gemeinsame Werte und ihre systematische Weitergabe an neue Mitglieder,

auf legitime Führung, auf Musik, Kunst, Geschichten, Spiele und andere symbolische Produktionen. Die Auswahl der Menschen für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufgaben kann auf die eine Art erfolgen, nämlich aufgrund ihrer Begabungen, Motivationen und Kompetenzen – ihre ausgewiesenen Leistungen. Oder sie erfolgt auf die andere Art, nämlich aufgrund von gender, Rasse, ethnischer Zugehörigkeit – durch Zuschreibung bestimmter Menschen zu bestimmten Kategorien von Menschen“ (Lorber 1999: 57).

Die Betonung des Geschlechts als so genannte Leitdifferenz ist auch in der Erwachsenenbildung relativ neu. Divergierende Denkstile und unterschiedliches Kommunikationsverhalten von Männern und Frauen scheinen jedoch heute als praxisrelevante Differenzen anerkannt. Horst Siebert (1996) sieht die Unterschiede zusammenfassend an folgenden Punkten: Männer denken demnach dualisierend, exklusiv (also trennend) und in binären Codes. Frauen hingegen würden eher zirkulär, systematisch, vernetzend und inklusiv (einbeziehend) denken. „Frauen, so haben Modellversuche gezeigt, fragen danach, warum eine Maschine funktioniert und wofür sie nötig ist. Männer wollen vor allem wissen, wie sie funktioniert“ (Siebert 1996: 40). Einige Untersuchungen scheinen bei Jungen ein höheres Interesse an fiktional-projektiven und abenteuerlichen Zuwendungen zu Geschichte auszumachen. Dieses Unterhaltungsbedürfnis braucht sich diesen zufolge jedoch bis zum frühen Erwachsenenalter völlig auf (vgl. Borries 2000: 268 ff.).

Die Frage, inwiefern der von uns gewählte Zugang wie die gesamte Beschäftigung mit der Geschlechtergeschichte ein *typisch weibliches Thema* darstellt, durchzog unsere gesamte Arbeit.

Die Thematisierung von Geschlecht bedeutet auch die Beschäftigung mit den Themen Macht und Hierarchie. Bewusste Provokation, Polarisierung und Verdeutlichung von Stereotypen kann dabei bei den Teilnehmenden zu großen Irritationen führen. Unser Ziel ist es, durch Kontextualisierung und Mehrperspektivität die Vielfalt innerhalb der sozialen Gruppe der Frauen aufzuzeigen. Durch Widersprüche und Unterschiedlichkeiten wollen wir versuchen deutlich zu machen, dass Menschen sowohl geschlechterdifferent als auch geschlechtsindifferent sein können. Es muss darum gehen, Frauen und Männer in eine gleichberechtigte Beziehung zu setzen, die weder ihre Unterschiede verwischt noch ihre Gemeinsamkeiten leugnet.

3.3 Umgang mit Emotionen in Gedenkstätten

Gedenkstätten sind hochemotionale Orte – für Überlebende als Repräsentation und Manifestation ihrer Leiden, für die Hinterbliebenen als Orte der Trauer, und für viele BesucherInnen sind Gedenkstätten Orte tiefster Verunsicherung. Hinzu kommen bei pädagogischen Angeboten auch hier diejenigen Emotionen, die jede Kommunikation innerhalb von Gruppen begleiten, sowie die historischen Emotionen der Inhaftierten und der BewacherInnen, die es in den Blick zu nehmen gilt, will man etwas über deren Persönlichkeiten und Handlungsmotive erfahren.

Emotionen sind in der Bildung, zumindest in der historischen und politischen Bildung, bislang kaum beachtete Begleiterscheinungen und Bedingungen des Lernens.²⁸ „Bildung in der Tradition der Aufklärung erfolgt ‚mit dem Kopf‘, erfordert Kognition, also Wissen, Erinnerung, Denken, Reflexion und Abstraktion, kritische Urteilsfähigkeit und Urteilsvorsicht, die Bereitschaft, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Siebert 2003: 141). Seit einigen Jahren ist das Bewusstsein für die Bedeutung von emotionalen Prozessen bei der Wahrnehmung von Wirklichkeit jedoch gewachsen (vgl. ebd.). Infolge von Technisierung scheint es eine Zunahme des Bedürfnisses nach emotionaler Auseinandersetzung zu geben. „Die Individualisierungsschübe sind mit verstärkten emotionalen Irritationen und Verunsicherungen verbunden, so dass von der Erwachsenenbildung mehr denn je soziale emotionale Stabilisierungen erwartet werden“ (ebd.: 142). Dennoch erfahren gefühlsbetonte Herangehensweisen an vermeintlich rationale Zusammenhänge in unserer Gesellschaft häufig immer noch eine sehr negative Einschätzung und Bewertung, insbesondere wenn es sich dabei um intensive Gefühle handelt. Hinzu kommt, dass emotionales Lernen als schwer kontrollierbar galt (und gilt) und sich den Vorwurf der leichten Manipulierbarkeit und Instrumentalisierung gefallen lassen muss (vgl. Jeismann 1994: 165; Karl-Ernst Jeismann verweist in diesem Zusammenhang auf die Erfahrungen mit dem Geschichtsunterricht während des Nationalsozialismus).

Emotionen spielen in jedem Lernprozess eine wichtige Rolle. Sie bauen auf früheren Emotionen auf und bilden ein selbstreferentielles System, das sich im Laufe des Lebens verfestigt. „Diese Stabilität emotionaler Muster legt es nahe, mit dem viel zitierten Begriff des ‚affektiven Lernens‘ vorsichtig um-

28 Eine der wenigen Ausnahmen bilden die Bemühungen um das Thema von Bernd Mütter und Uwe Uffelman.

zugehen. Gefühle sind in der Erwachsenenbildung von großer Bedeutung, aber sie können nicht so gelernt werden, wie kognitive Inhalte gelernt werden“ (Siebert 2003: 144). Folglich ist Emotionalität eher eine Lernbedingung als ein Lerninhalt – in Bezug auf historisches Lernen allerdings eine sehr grundlegende. Das persönliche Verhältnis zur Geschichte und Geschichtlichkeit („Geschichte als Lebensverhältnis“), das jede menschliche Biographie durchzieht, wird neben dem darüber vermittelten Wissen wesentlich von positiv oder negativ besetzten Erfahrungen bestimmt. An diese gekoppelt sind Gefühle und emotionale Muster. Jeismann konstatiert, „daß Emotionen unausweichlich unsere Beschäftigung mit der Vergangenheit durchziehen und im Unterricht [...] mitschwingen und sich äußern. Mehr noch: Ohne emotionale Motivation würde Geschichte für uns belanglos, würde unser Erkenntniswille nicht mehr herausgefordert.“ Er stellt weiterhin fest, daß eine säuberliche Trennung zwischen erkenntnis- und gefühlsbedingten Stellungnahmen zur Geschichte nicht möglich ist, daß Erkenntnisse und Einsichten unmittelbar Emotionen hervorrufen oder von ihnen getragen werden können, daß der Gedanke das Gefühl, das Gefühl den Gedanken bewegt. Historisches Verstehen [...] bringt Gefühle, Einsichten, Wertungen in einen komplexen Zusammenhang, aus dem kein Element als ‚gefährlich‘ zu verbannen ist“ (Jeismann 1994: 171).

Organisch betrachtet haben Emotionen ihren Sitz im limbischen System des Gehirns, während kognitive Prozesse vor allem im Neocortex (Großhirn) ablaufen. „Unsere Gefühle, die [...] eine wichtige Überlebensfunktion haben, sind älter als unsere Denkleistungen. [...] Die Evolutionstheorie erklärt auch, weshalb unsere Gefühle nicht direkt kognitiv zu steuern und zu kontrollieren sind. Das kognitive und das affektive System sind zwar vernetzt, aber die Koordination zwischen den beiden Hirnregionen ist unzulänglich“ (Siebert 2003: 144).²⁹ Gefühlsmuster und Einstellungen können kaum innerhalb kurzer Zeit verändert werden.

Emotionen spielen beim Lernen eine derart grundlegende Rolle, dass man den Umgang mit ihnen in didaktische Überlegungen einbeziehen sollte, gerade wenn es sich um so emotional besetzte Themen wie den Holocaust an

29 Die Tatsache, dass Menschen Emotionen bewusst erleben können, weist darauf hin, dass sie doch kognitive Elemente enthalten müssen, die auf eine Beteiligung der Großhirnrinde hinweisen (vgl. Petermann/Kusch/Niebank 1998: 125 f.).

den so genannten authentischen Orten, wie Gedenkstätten, handelt.³⁰ Wie bereits ausgeführt, sind auch die Gefühle in Bezug auf die Gruppendynamik zu beachten. Positive Emotionen, wie ein sicheres Gefühl in der Gruppe und Sympathie gegenüber dem und von Seiten der Anleitenden können die Lernleistungen fördern und sollten für den Lernprozess fruchtbar gemacht werden.

Häufig vergessen werden dabei die Emotionen der Lehrenden bzw. Führenden. Jörg Knoll hat vier Aspekte negativer Emotionen, bzw. Ängste ausgemacht: zum einen haben demnach viele Lehrende Angst, ihren eigenen Idealen nicht zu genügen, außerdem befürchten sie, mit den Teilnehmenden nicht in Kontakt zu kommen bzw. diesen Kontakt zu verlieren. Hinzu kommt die Scheu, sich als Person zu profilieren und eigene Standpunkte zu vertreten. Nicht zu vergessen ist auch die Angst vor Überraschungen in der Lernsituation (vgl. ebd.: 147).

Jürgensen sieht – basierend auf der oft fehlenden methodischen Fundierung von Führungen – auch die Gefahr, dass Führende „aggressiv eigene Probleme [...] exportieren“ oder sich mit „Vorsprungphantasien“ belohnen, „indem man die eigene dünne Wissensautorität oder Rollenautorität und die ‚Zugehörigkeit zur richtigen Seite‘ während der Führung betont“ bzw. zu Zynismus oder der reinen Erfüllung von Erwartungen übergeht (vgl. Jürgensen 2003: 58).

GedenkstättenpädagogInnen müssen sich in ihrer Tätigkeit beständig auf ihnen unbekannte Lerngruppen einstellen, denen sie das immer Ähnliche stets wieder spannend vermitteln wollen und sollen. Außerdem klagen viele pädagogische MitarbeiterInnen über extrem schlecht vorbereitete Gruppen, die ganz andere – grundlegendere – inhaltliche Ansprüche stellen als die PädagogInnen eigentlich bereit sind zu erfüllen. Das führt leicht zu Frustrationen auf beiden Seiten. Die komplexe Gruppensituation, die innerhalb sehr kurzer Zeit bewältigt werden muss, führt zu Reduktionen, die sich auf einer unterbewussten, gefühlsdominierten Ebene abspielen. „Zur Emotionalität der Lehrenden gehören aber auch ihre gefühlsbetonten Konstrukte von den Teilnehmer/innen. Teilnehmer [...] sind Konstruktionen, wobei wir die Vielfalt der Individuen meist durch binäre Kodierungen ordnen, sei es nach Merkmalen

30 Dass gerade das Thema Holocaust emotionalisiert und zu absoluten Standpunkten herausfordert, findet man seit Jahren immer wieder in öffentlichen Debatten, die häufig mit unveröhnlichen Positionen relativ unabhängig von den eigentlichen Streitinhalt geführt werden. Wenige andere Themen polarisieren so stark, produzieren in den Augen der Öffentlichkeit so leicht *richtige* und *falsche* Auffassungen (vgl. z.B. Pfender 1995: 312).

wie Geschlecht, Alter, Schulbildung, sei es nach Eindrücken und Merkmalen, die uns Lehrenden wichtig sind, die aber kaum der Persönlichkeit der Teilnehmenden gerecht werden“ (Siebert 2003: 148).³¹

Positiv gewendet lässt sich daraus wohl die Forderung ableiten, dass Lehrende bzw. Führende in Gedenkstätten ihre Einstellungen zur Thematik, ihre eigene Betroffenheit und ihre Vermittlungsziele immer wieder in den Blick nehmen sollten. Gerade die so genannte zweite Generation, die in Abgrenzung von ihren schuldig gewordenen oder indifferenten Eltern den Grundstein für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus legte, brachte die eigenen Emotionen, wie Enttäuschung über die Eltern, Scham und Schuldgefühle direkt in ihre pädagogische Arbeit ein und forderte von den RezipientInnen eine vergleichbare emotionale Betroffenheit. Durch diese, heute viel gescholtene so genannte *Betroffenheitspädagogik* wurden emotionale und moralische Forderungen an die Teilnehmenden von pädagogischen Angeboten gestellt, die bei diesen in Folge ihrer eigenen Nicht-Betroffenheit zu Abwehrreaktionen führte und sich insgesamt eher kontraproduktiv auswirkten. Auf die Gefahren dieser emotionalen Beeinflussung weist auch Horst Siebert hin: „Ähnliches gilt für die ‚Betroffenheitspädagogik‘, die emotionale Betroffenheit didaktisch provoziert, um so Lernmotive zu wecken. Auch hier ist ein Übermaß emotionaler Betroffenheit eher lernhemmend. Umweltkatastrophen, der Anblick von Armut und Unrecht machen eher wütend als lernwillig. [...] nicht alle Themen und Lernziele sind in jeder Lebensphase ‚verträglich‘, auch Bildungsziele müssen psychohygienisch zumutbar sein [...] Lernpsychologisch ist eine Betroffenheitspädagogik u.a. deshalb problematisch, weil die Gefühle die Kognition beeinträchtigen“ (ebd.: 146 f.). Jeismann weist in Anlehnung an Bodo von Borries auf eine weitere Gefahr hin, nämlich dass „Schüler universale Ethik in Gefühle von Betroffenheit und Toleranz umzusetzen vorgeben [...] [und dass] die ‚Triebnatur‘ des Menschen dahinter ungezähmt bleibt und ganz andere – unausgesprochene – Gefühle produziert“ (Jeismann 1994: 172).

Ziel heutiger Auseinandersetzung in Gedenkstätten ist in erster Linie die Übernahme der Opferperspektive, die in der Auseinandersetzung mit in der Regel konkreten Einzelschicksalen zu Empathie führen soll. Empathie (oder

31 An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es bislang keine Untersuchungen darüber gibt, wie in Gedenkstätten das Lernen vom Geschlecht der Lernenden und Lehrenden beeinflusst wird und ob es signifikante Unterschiede bei der Vermittlung und Rezeption gibt.

wie Annegret Ehmann fordert: Empathie und Solidarität; vgl. Barlog-Scholz 1994: 118 f.) mit den Opfern war neben der Auseinandersetzung mit den Beweggründen der Täter und Täterinnen bereits eine der Kernforderungen Adornos, was die Inhalte und Ziele einer Erziehung nach Auschwitz zu sein hätten.

Umgesetzt wurde von diesen beiden Forderungen Adornos vor allem die eine: der Opfer zu gedenken und bei der Beschäftigung mit der Geschichte des Konzentrationslagers ihre Perspektive einzunehmen. Durch Personifizierung, d.h. die Beschäftigung mit konkreten, individuellen und nachvollziehbaren Einzelschicksalen, lassen sich Phänomene wie Ausgrenzung, Verfolgung und Inhaftierung anschaulich darstellen. Die Teilnehmenden erfassen die betroffenen Menschen als Persönlichkeiten mit für das Thema repräsentativen, aber doch individuell unterschiedlichen Schicksalen und Bewältigungskonzepten. Auf diese Weise wird ein kognitiver, vor allem aber ein emotionaler Nachvollzug der Handlungen dieser Menschen möglich. Durch die so geschaffene *Nähe* zu den Opfern wird der *affektiv-emotionale* Zugang zum Gehörten, Gelesenen und Gesehenen unterstützt.

Die Frage bleibt, ob dies ausreicht, um eigene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Zu vermeiden ist die Beförderung des von GedenkstättenpädagogInnen zuweilen beobachteten *Täterstolzes*, der im Geheimen die reibungslosen Abläufe oder die Zielstrebigkeit der TäterInnen bei ihrem verbrecherischen Handeln bewundert. Davon berichtet auch Matthias Weiß, der für das Beispiel des Dokumentationszentrums Reichsparteitagsgelände in Nürnberg feststellt, dass die gefühlsmäßige Involviertheit, die die nationalsozialistische Propaganda in den Mitgliedern der „Volksgemeinschaft“ weckte, auch heute noch auf emotional fruchtbaren Boden falle und für Faszination und Bewunderung Sorge (vgl. Weiß 2002: 17).

Wie soll man mit *unerwünschten* Gefühlen, wie Jeismann sie nennt (vgl. Jeismann 1994: 173), umgehen? Gibt es überhaupt illegitime Gefühle und welche sind es?

„Was sich alles bei der Begegnung von Menschen mit Zeugnissen der Vergangenheit emotional ereignen kann, ist prinzipiell unerschöpflich im Umfang und in seinen Variationen“ (ebd.: 175). So gesehen sind alle Gefühle legitim. „„Authentizität“ des Verhältnisses zur Geschichte – scheint es – wird durch Emotionen gestiftet“ (ebd.: 164). Gefühle gelten als authentische Äußerungen, über sie lässt sich ebenso wenig streiten wie über Geschmack.

Nichtsdestotrotz geht es beim historischen Lernen in Gedenkstätten auch um moralisches Lernen. „Geschichtsdidaktik gerät hier in ihre normative Sphäre, der sie nicht ausweichen kann“ (ebd.: 173; vgl. auch Hoffmann 1999: 12). Versteht man Geschichtsdidaktik als Handlungswissenschaft, ist sie darauf angelegt, das Geschichtsbewusstsein zu bilden und zu beeinflussen, in Kategorien wie *richtig* und *falsch* zu denken (vgl. Schönemann 2003: 14).

Äußerungen, die Enttäuschung darüber verraten, dass es *nicht so schlimm* gewesen sei, dass nicht in jedem Konzentrationslager Gaskammern vorhanden waren, und eine erkennbare Lust am Gruseln³² treten in seltenen Fällen auf, ebenso wie provozierende, *politisch nicht korrekte* Äußerungen, die häufig Abwehrreaktionen und Kompensationen entspringen. Mit solchen Äußerungen umzugehen, ist eine hochsensible Aufgabe, da ergründet werden muss, woraus sie resultieren. Ebenso muss die führende Person darauf achten, dass die Gruppe nicht mit lähmender Gegenwehr reagiert. Es ist keineswegs sicher, dass man eine solche Situation rationalisieren und in den Griff bekommen kann. Wichtig ist es hier, den Teilnehmenden zu signalisieren, dass sie mit ihren Reaktionen ernst genommen werden und eine Auseinandersetzung über Fragen und Unsicherheiten möglich ist. Den Führenden sollte aber auch bewusst sein, dass nicht alles *bearbeitet* werden kann.

Bei moralischen Debatten ist es hilfreich, wenn die Teilnehmenden eine distanzierte Form der Meinungsäußerung wählen können statt als Person für ihre Meinung einzustehen (vgl. Reinhardt 2005: 373). Sibylle Reinhardt plädiert daher für eine Verschriftlichung und Objektivierung der Äußerungen. „Den Streit um eine moralische Streitfrage muss der Lehrer [bzw. der Führende] in Stichworten protokollieren; dieses Protokoll der Argumente ist das Material für die gemeinsame Reflexion. Dabei geht es um die Wertigkeit der Argumente (welche tragen besser?), um den Widerspruch der Argumente (wo widersprechen sich die Argumente: im moralischen Punkt, in der Einschätzung von Tatsachen, in der Abschätzung von Folgen, in den beteiligten Interessen u. a. m.?) und schließlich um eine zusammenfassende Würdigung der Argumente. Diese Phase schafft Distanz zur vorhergegangenen (auch emotionalen) Auseinandersetzung“ (ebd.: 369 ff.).

Obwohl zahlreiche Beiträge zur Gedenkstättenpädagogik einem emotionalen Zugang zur Geschichte eine wichtige Rolle im Lernprozess zuweisen, bleiben

32 Uwe Neirich spricht von einer bei Jugendlichen zuweilen beobachteten „Faszination des Grauens“ (vgl. Neirich 2000: 23).

genauere Definitionen und Anregungen für die Praxisgestaltung bemerkenswert unscharf.

Wie gezeigt, trifft man bei GedenkstättenbesucherInnen auf eine Vielzahl von widerstreitenden, vielschichtigen und verschiedenartigen Gefühlen, die nur mit strukturierter Reflexion und entsprechender Zeit bewusst gemacht und verarbeitet werden können.

Eine gewisse Angst und innere Abwehr, den Tatort schrecklicher Verbrechen zu betreten, kann ebenso vorherrschen, wie die Angst, Fehler zu machen und sich nicht in erwarteter Weise zu verhalten oder zu äußern, was zu einem Verstummen über Emotionen führen kann. „Wie kann angesichts der im Voraus feststehenden Urteile [...] problemorientierter Geschichtsunterricht nicht zur Farce werden, in dem Schülerinnen und Schüler [bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer] feststehende Werturteile paraphrasieren?“ (Zülsdorf 2002: 89).

Hinzu können Gefühle wie Enttäuschung über das vordergründig nicht widerständige Verhalten der Häftlinge kommen oder Ekel vor den beschriebenen Szenarien, die zu äußern sich viele BesucherInnen schämen, weil sie als illegitim gelten. Problematisch würde es z.B. dann, wenn das Gefühl des Ekels sich gegen die beschriebenen Personen in ihrer Zwangslage und nicht gegen die Situation selbst richtete. Eine Verbalisierung und Besprechung solcher Gefühle ist oftmals unmöglich. Die Konfrontation mit den Verbrechen des Holocaust, die in der Alltagswahrnehmung der Teilnehmenden eine untergeordnete Rolle spielen und in der medialen Vermittlung abstrakt und konturlos bleiben, erzeugt vor Ort und am Beispiel konkreter Personen häufig beispielsweise Gefühle wie Wut und Hilflosigkeit; gleichzeitig fällt es den meisten BesucherInnen schwer, eine Beziehung zwischen dem Gehörten und ihrer eigenen Lebensrealität herzustellen. Hinzu können möglicherweise Gefühle von Scham, Schuld oder der Abwehr derselben kommen.

Teilweise drastische Schilderungen der Zeitzeuginnen von sexualisierter Gewalt oder Körperwahrnehmung rufen Unbehagen hervor, weil ihre öffentliche Äußerung ungewohnt und stark schambesetzt ist und sie teilweise sehr intim und unerwartet sind.

Wie könnte nun eine Didaktik aussehen, die eine Brücke schlägt zwischen kognitivem und emotionalem Lernen?



Siebert benennt einen wichtigen Punkt der Emotionsproblematik. „90% der emotionalen Kommunikation erfolgt nonverbal“ (Siebert 2003: 142). Verstärkt wird das Dilemma dadurch, dass viele Gefühle nicht verbalisierbar sind. „Ist es schon schwierig, sich in die Gedanken anderer hineinzusetzen, so ist es noch weniger möglich, die Gefühle anderer nachzuvollziehen“ (ebd.: 143). Lediglich über offene und tolerante Kommunikation kann versucht werden, sich den Gefühlen der anderen anzunähern. Zur Auseinandersetzung mit Emotionen „gehören insbesondere zwei Fähigkeiten: die emotionale Selbstwahrnehmung und die emotionale Fremdwahrnehmung. Das Selbstverständnis der eigenen Gefühle [...] kann durchaus pädagogisch gefördert werden. [...] Auch die Sensibilität für Emotionen anderer ist lernbar. Es geht vor allem darum, emotionale Signale anderer wahrzunehmen, zu ‚lesen‘“ (ebd.: 142). Jeismann bleibt demgegenüber skeptisch: „Gefühle an sich sind dem Diskurs nicht zugänglich – sobald er einsetzt, lösen sie sich im Medium der Sprache. [...] Bewertbar und intersubjektivem Urteil zugänglich sind die Objekte, an die sich die Gefühle heften, und das immer nur in empirischen und analytischen, auf Erfahrung und Erkenntnis gestützten rationalen Verfahren. Entzieht die Berufung auf das Gefühl seine Objekte diesem kogni-

tiven Prozeß der Prüfung und Korrektur, wird Unterricht als historisches ‚Lernen‘ unmöglich“ (Jeismann 1994: 166).

Wesentlich ist es also, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Legitimität emotionaler Reaktionen gegeben ist. Gedenkstätten sind Orte, an denen die BesucherInnen in Bezug auf das *richtige* Verhalten oft verunsichert sind. Daher verhalten sie sich häufig überangepasst und *politisch überkorrekt*. Die vermeintlich *richtige* Reaktion auf das Gehörte ist den meisten BürgerInnen in Fleisch und Blut übergegangen. Dabei entspricht ein solches Verhalten womöglich nicht den eigenen aktuellen emotionalen Befindlichkeiten und Bedürfnissen. Folglich ist es wichtig, dass die führende Person eine offene Gesprächsatmosphäre schafft und auch eigene Emotionen anspricht. Ein solcher Gesprächsverlauf ist dabei kaum planbar, da jedes Individuum und jede Gruppe anders vorgeprägt ist und anders reagiert. Zudem verlangt ein sicheres Umgehen mit den Gefühlen der Gruppe der pädagogischen Sensibilität, Souveränität und Verantwortlichkeit der führenden Person sehr viel ab. Auch ist nicht jeder emotionale Eindruck unmittelbar zu verbalisieren und oft möchte man über seine Gefühle nicht direkt und in der Gruppe sprechen.

Auch das vorliegende Konzept kann der *Emotionsproblematik* nicht abschließend gerecht werden. In unserem Konzept sind zwar einige Pausen vorgesehen, die die TeilnehmerInnen selbstständig, zur Erkundung oder eben auch zum persönlichen Gedenken und Trauern³³, nutzen können. Generell dominiert jedoch ein eher sachlicher Zugang die Auseinandersetzung. Es geht in unserem Konzept sehr zentral um die Gefühle der Zeitzeuginnen und ihrer subjektiven Einschätzung der Situation, wie es generell um die Vermittlung ihrer Subjektivität und Individualität geht. In den Zitaten der Frauen treten uns immer wieder Verzweiflung, Angst, Hoffnung, Trauer Wut, Ironie, Kampfgeist oder Resignation entgegen. Wir nutzen diese Zitate, um einen biografischen, personifizierten Zugang zur Thematik zu finden, wie er von vielen GedenkstättenpädagogInnen zur emotionalen Involvierung der Teilnehmenden, zur Perspektivübernahme und zur Empathie mit den Opfern der nationalsozialistischen Verfolgung gewählt wird.

Zudem versuchten wir, die Gesprächsphasen an den einzelnen Stationen, die auf die einführenden Informationen folgten, sowie im Abschlussgespräch so

33 Inwieweit bei der dritten oder vierten Nachkriegsgeneration, wie bei den Studierenden in unserem Fall, noch von Gefühlen wie Trauer ausgegangen werden kann, wird an vielen Stellen angezweifelt. An dieser Stelle kann und soll diese Frage jedoch nicht entschieden werden.

offen wie möglich zu gestalten und den TeilnehmerInnen das Gefühl zu geben, dass Einwürfe und Bewertungen durchaus emotional vorgenommen werden dürften.

Einstellungen können nur schwer und langsam verändert werden, die Bewusstmachung unbewusster Vorurteile kann aber vielleicht im Kleinen das emotionale Gerüst der BesucherInnen so weit irritieren, dass eine kognitive Auseinandersetzung erfolgt.

Am ehesten kam es während der Führungstage wohl bei der Thematisierung der Nachkriegsprozesse zu solchen Irritationen, als sich alle TeilnehmerInnen von der keineswegs geschlechtsneutralen Beurteilung und Erklärung der Handlungen der TäterInnen durch Gerichte und Öffentlichkeit verwundert und befremdet zeigten. Bei dem Hinweis auf den aktuellen Fall von Lynndie England³⁴ wurde aber zahlreichen TeilnehmerInnen bewusst, dass sie bei der Beurteilung der Taten Englands selbst unterschiedliche Maßstäbe an das moralische und das Rollenverhalten von Männern und Frauen angelegt hatten.

Um durch unausgesprochene und unbearbeitbare Emotionen und Gefühle entstehende Blockaden vor Ort entgegenzuwirken, schlägt Bernd Mütter vor, die *authentische* Begegnung auf neutralem Boden gründlich vorzubereiten, indem den Teilnehmenden ein Gerüst an Informationen an die Hand gegeben wird, das es erlaubt, die strittigen Fragen in einen größeren historischen Zusammenhang einzuordnen und besser bewerten zu können (vgl. Mütter 1995: 320). Außerdem plädiert er für (emotional) multiperspektivische Ansätze, die schon im Vorfeld verschiedene gefühlsmäßige Zugänge antizipieren. Diese durchaus sinnvollen Vorbereitungen scheitern jedoch in der Praxis an den bereits vielfach beschriebenen Rahmenbedingungen (Besuchsgewohnheiten von Gruppen, Zeitmangel, organisatorische Schwierigkeiten).

Viele Emotionen treten wohl auch erst nach dem Besuch des historischen Ortes auf. Mütter hat bei seinen Reiseprojekten daher ein Nachbereitungstreffen eingeführt, bei dem mit dem Abstand einiger Tage nochmals über den Besuch und evtl. damit einhergehende Emotionen gesprochen werden kann. Eine solch intensive Betreuung wäre sicher auch für Gedenkstättenbesuche wünschenswert, jedoch kaum in die Praxis umzusetzen.

34 Die US-Soldatin war 2003 an dem Folterskandal in Abu Ghraib im Irak beteiligt und ist inzwischen in den USA verurteilt worden. Dazu gab es in den Medien eine große Anzahl an Berichten, die im Internet (auch unter ihrem Namen) abrufbar sind (vgl. z.B.: sueddeutsche.de, spiegel.de, tagesschau.de, cnn.com, news.bbc.co.uk).

Viele GedenkstättenbesucherInnen neigen Behrens-Cobet zufolge zu einer „Über-Identifikation“ mit den Opfern, insbesondere wenn diese Gruppe durch eine Zeitzeugin/einen Zeitzeugen repräsentiert wird (Behrens-Cobet 1998: 13 f.). Die Identifikation mit den Opfern übt eine Entlastungsfunktion aus. Die Teilnehmenden schlagen sich im Grunde auf die moralisch unzweifelhafte, die *sichere* Seite. Die Beschäftigung mit den TäterInnen ist hingegen weniger distanziert, wenn deutlich wird, dass auch die AufseherInnen in Konzentrationslagern „ganz normale“ Menschen waren, die z. T. nachvollziehbare Entscheidungen trafen und im nächsten Augenblick unverstehbar brutal waren. „Wir wüßten im Grunde genug, um es zu verstehen und zu erklären, aber ,die tiefsitzenden moralischen Intuitionen, daß Menschen Menschen etwas Derartiges nicht antun sollten, führten dazu, daß unser Verstand sich weigerte, dies anzuerkennen““ (Barlog-Scholz 1994: 90).

Im folgenden Kapitel soll der didaktische Umgang mit der Opfer-TäterInnen-Dualität vertiefend betrachtet werden.

3.4 Umgang mit dem Thema „Täterinnen“

Die Gedenkstätten, die sich an den Plätzen ehemaliger Konzentrationslager befinden, wurden zunächst vor allem als Orte des Trauerns und des Gedenkens für die Überlebenden und die Angehörigen der Opfer eingerichtet. Die daraus resultierende Fokussierung auf das Leiden der inhaftierten Menschen hat sich bis in heutige Tage fortgesetzt.

Gleichzeitig sind die Konzentrationslager der Einsatzort der Täter und Täterinnen gewesen. Insofern repräsentieren die Gedenkstätten auch die Geschichte der TäterInnen und ihrer Taten.³⁵

Viele der pädagogischen Angebote in Gedenkstätten nehmen sich den TäterInnen jedoch nur am Rande und auf eher abstrakte Art und Weise an. Auch in Bergen-Belsen zielen die meisten Studientage thematisch auf die Beschäftigung mit den Opfern oder der Gedenkkultur.³⁶ In der bisherigen Ausstel-

35 Sie sind konkret fassbare Orte der Verbrechen, während sich Massenerschießungen und Gewaltexzesse hinter der Front nur schwer im Raum lokalisieren lassen.

36 Für das Jahr 2004 wurden Studientage zu den Themen „Anne Frank – Spur eines Mädchens“, „Kinder und Jugendliche im KZ Bergen-Belsen“, „Jugendbücher zu Bergen-Belsen“, „Konzentrationslager im Spiegel der Literatur“, „Das Verhältnis der Bevölkerung aus der Umgebung zur Geschichte von Bergen-Belsen“, „Frauen im KZ Bergen-Belsen“, „Vom Konzentrationslager zur Gedenkstätte Bergen-Belsen“, „Sowjetische Kriegsgefangene“ in Bergen-Belsen nachgefragt (Daten aus der Gedenkstätte Bergen-Belsen).

lung der Gedenkstätte werden nur drei Personen als TäterInnen benannt: die beiden Kommandanten Adolf Haas und Josef Kramer sowie Irma Grese als Beispiel für die Aufseherinnen. In keinem dieser Fälle werden biographische Angaben gemacht oder Motive genannt. Auch die Taten bleiben im Wesentlichen unerwähnt. Wo es um das Leiden der Opfer geht, resultierte dieses in Bergen-Belsen eher aus struktureller Gewalt (schlechte Unterbringung und Ernährung, mangelnde Hygiene) als aus individuellem verbrecherischem Handeln. Den Blick auf das Handeln, die Motive und die Spielräume der Täter und Täterinnen verstellt diese Lücke dennoch.

„Aber was soll und wie kann an diesem „Lernort“ gelernt werden, von welchen Voraussetzungen geht das Lernen aus und wo führt es hin, wenn die Weimarer Vorgeschichte des Nationalsozialismus noch nicht einmal in der rassen- und bevölkerungspolitischen Perspektive entwickelt, geschweige in ihren gesellschaftlichen Bezügen dargestellt wird, wenn die Ausstellung die widersprüchliche, Massenmord und Massenbegeisterung umschließende, ganze Geschichte der NS-Zeit gleichsam halbiert, den Blick auf die Opfer konzentriert, ohne zugleich nach den Tätern, Mitläufern und Zuschauern zu fragen [...]?“ (Reichel 1999: 132).

Die Reduktion der Darstellung der Leiden der Opfer lässt den Holocaust isoliert dastehen, als würde er aus dem Zeitstrom herausgelöst und aus dem Nichts gekommen sein (vgl. ebd.).

Wulff E. Brebeck konstatiert daher: „Die Art, wie Gedenkstätten überwiegend die Täter präsentieren, führt bei den Besuchern zu einer unreflektierten Distanzierung von diesen Menschen“ (Brebeck 1995: 297).

Als einer der ersten forderte Adorno, dass man vor allem die TäterInnen in den Blick zu nehmen habe, wenn eine Wiederholung von Auschwitz verhindert werden solle. „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. [...] Man muß die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen [...]“ (Adorno 1998: 676). Die Forderung sich mit den Motiven zu befassen, wirkt heute vielleicht etwas veraltet, gilt es sich doch den TäterInnen auch biographisch, soziologisch und sozialpsychologisch anzunähern (vgl. Welzer 2002).

Die Beschäftigung mit den VerbrecherInnen und ihrem Handeln fällt vielen BesucherInnen auch heute noch schwer. Eine solche Abwehr gegenüber der

Perspektivenübernahme der TäterInnen beschreibt auch Yehuda Bauer: „Selbstverständlich werden die meisten von uns eine solche Möglichkeit höchst angewidert von sich weisen: *Wir* wären niemals imstande so zu handeln. Aber unser Protest klingt zu laut. Der Holocaust enthält ganz unbestritten die Warnung, daß er, unter bestimmten Umständen, von jedem wiederholt werden kann“ (Bauer, zitiert nach Abraham 1996: 20, Hervorhebungen im Original).

Das Reden über die TäterInnen ist im öffentlichen Diskurs von gewissen Leitlinien geprägt, die teilweise schon in der Nachkriegszeit angelegt wurden. „Die handelnden Deutschen, sie erscheinen [...] recht eigentlich sowohl im platten Intentionalismus wie auch im Funktionalismus, [...] entweder gar nicht oder als tragische Figuren, als böse Außenseiter oder als getriebene oder verstrickte, als defizitäre Gestalten oder als heroisch zwischen Vaterland und Zivilisation, zwischen Loyalität und ‚Gewissen‘ zerrissene“ (Loewy 2002: 260). Dieser öffentliche Diskurs prägt auch die Auseinandersetzung mit dem Thema in Gedenkstätten, die zählebigen Narrative müssen bei den Erzählenden, aber auch bei den Hörenden aufgebrochen werden. Der auf Abgrenzung abzielende Umgang und vor allem der vermeidende Nicht-Umgang mit dem Themenfeld der Täter und Täterinnen „[...] rücken die Verursacher täglicher Brutalitäten in eine große Ferne sowohl gegenüber dem Alltag im NS als auch gegenüber dem Alltag der heutigen Besucher, so daß ihre Ausgrenzung als ‚Unmenschen‘ leicht fällt. Die so präsentierten Schuldigen erfüllen damit für viele Besucher eine Entlastungsfunktion“ (Brebeck 1995: 297). Die von den PädagogInnen vorgegebene, wenn auch nicht verbalisierte Verurteilung der Täter und Täterinnen kann von den Teilnehmenden bequem und ohne Fragen übernommen werden.

„Um die genannten Defizite abzuschwächen, sollte bei der Betrachtung der Täter neben den Verbrechen, die sie begangen haben, auch auf ihre ‚Normalität‘ geachtet werden. Selbst die meisten SS-Leute [...] waren typische Produkte deutschen Bildungswesens, der sozialen und politischen Verhältnisse, waren Vertreter durchschnittlicher kultureller Verhaltensmuster. Bei der Untersuchung des Vorgangs der Herausbildung von Mentalitäten, die Menschen zu Tätern, Mittätern, Tatbeteiligten werden ließen, stehen sämtliche Sozialisationsinstanzen auf dem Prüfstand“ (ebd.: 299).

Nach Hannah Arendts „Bericht von der Banalität des Bösen“ (vgl. Arendt 2001, Dt. Erstausgabe von 1964) hat vor allem Christopher Browning (1996) in seiner Arbeit darauf hingewiesen, dass es „ganz normale“ Menschen waren,

die zu Tätern und Täterinnen wurden. Raul Hilberg gibt dabei zu bedenken, dass die überwiegende Zahl der nicht verfolgten Deutschen wohl weder Opfer noch TäterInnen waren, sondern vielmehr ZuschauerInnen, die sich weder gegen das NS-Regime auflehnten, noch aktiv daran mitwirkten (vgl. Hilberg 1992: 11). Es kann keine monokausale Erklärung für die Beteiligung an den Verbrechen in den Konzentrationslagern gefunden werden.

Vielschichtige und miteinander verwobene Faktoren, wie beispielsweise die systematische Entmenschlichung der Opfer, Autoritätshörigkeit, karrieristische Interessen, Konformitätsdruck, Pflichtgefühl gegenüber dem *Volkskörper* und ideologische Indoktrinierung haben mit dazu beigesteuert, dass Menschen zu TäterInnen wurden (vgl. Herkommer 2005: 55 f.).

Untersucht man die Wege, auf denen Frauen für den KZ-Dienst angeworben bzw. verpflichtet wurden, stößt man auf noch viele offene Fragen. Manche Beweggründe, eine solche Stelle anzunehmen, wenn die Frauen nicht vorher wussten, was sie erwarten würde, sind auch aus heutiger Perspektive nachzuvollziehen (hohes Gehalt, sicherer Status, Unterbringung, Unabhängigkeit von Elternhaus etc.). Aus dem vor allem für Ravensbrück gut dokumentierten Freizeitverhalten wird deutlich, dass sich viele der SS-Leute und der Aufseherinnen außerhalb ihres Dienstes wie ganz *normale* junge Leute verhielten und ihren Dienst als ganz *gewöhnlichen* Arbeitsplatz ansahen. Die Hinweise für Bergen-Belsen sind diesbezüglich viel spärlicher, deuten aber teilweise in die gleiche Richtung (vgl. Wenck 2000: 115). Ähnliche Schlussfolgerungen legen die zahlreichen Liebesbeziehungen zwischen SS-Leuten und Aufseherinnen nah, die überliefert sind (z.B. für Elisabeth Volkenrath sowie Irma Grese). Dieses Verhalten, die in der Regel während der ersten Wochen im Dienst sich einstellende Brutalisierung und die Unbekümmertheit nach Dienstschluss, lassen sich heute kaum noch nachvollziehen oder erklären. Es lässt die TäterInnen gänzlich fremd und unbegreiflich erscheinen.

Bisher angebotene Erklärungen für das Verhalten der Aufseherinnen – Verdrängung, Unwissenheit und Täuschung sowie ggf. materielle und ideelle Werte und Vorteile, die die Bereitschaft zur Teilhabe begünstigt zu haben scheinen – erscheinen nicht ausreichend als Erklärung. „Aufgrund welcher psychischer Konflikte Frauen zu Antisemiten werden, auf diese Frage ist bisher weder in psychoanalytischen noch in soziologischen Untersuchungen näher eingegangen worden. Projektionen des Vaterhasses, Verschiebungen der Inzestwünsche auf den Juden (Rassenschändung), Rivalitätsaggressionen etc. – diese

unbewußten psychischen Motive für die Entwicklung des Antisemitismus sind vor allem für die männliche Psyche relevant“ (Mitscherlich 1985: 151 f.).

Es gilt darauf hinzuweisen, dass man sich am Ort eines ehemaligen Konzentrationslagers an einem Platz befindet, der vermeintlich eine klare Unterscheidung von Opfern und TäterInnen vorgibt. Begegnet man bei der Erforschung der Konzentrationslager auch einem absoluten Machtgefälle zwischen AufseherInnen und Inhaftierten, zwischen TäterInnen und Opfern, darf nicht übersehen werden, dass es sowohl außerhalb des Konzentrationslagers (in Form von ZuschauerInnen und MittäterInnen, Verstrickten und Beteiligten) als auch innerhalb der Lager (in Form von Kapos und in ihrer Not mit der SS kooperierenden Häftlingen) eine große Grauzone zwischen *Opfern* und *TäterInnen* gab. Hinzu kommt, dass beide Begriffe eher verschleiern wirken.

Der Begriff Opfer erhellt die Situation und die Handlungsmöglichkeiten der in unterschiedlicher Weise von den Nationalsozialisten verfolgten Personen nicht, „und der Begriff ‚Täter‘ vernebelt schließlich mehr als er erhellt: Er wird gewählt, wo man die konkreten Benennungen Massenmörder, Mordgehilfen, Verbrecher und Verbrechensgehilfen fürchtet“ (Garbe 1992: 272). Wenn wir die Ermordeten und Inhaftierten der Konzentrationslager, die Verfolgten und Ausgegrenzten einzig als gesichtslose Masse von Opfern sehen, dann beeinflusst diese Sichtweise auch, wie wir heute beispielsweise Jüdinnen, Behinderte, Homosexuelle, Roma und Sinti wahrnehmen. Verharren wir in diese Schwarz-Weiß-Dualität, dann besteht die Gefahr, nicht nur alle Frauen als homogene Gruppe den Opfern des Nationalsozialismus als eine extreme Form des Patriarchats zuzurechnen, sondern auch alle Deutschen als eigentliche Opfer des Holocaust zu sehen, die durch die Alliierten von der braunen Besatzungsmacht befreit wurden und die deutschen Enkel als Opfer der Geschichte ihrer Großväter zu subsumieren. „In einem strafrechtlich konkreten Sinne schuldlos, sind die heute lebenden Deutschen doch mit dem Makel belastet, dass ihre Vorfahren Massenmörder, Mordgehilfen und Zuschauer der Deportationen waren“ (Reichel 2001: 61).

Die Opfer werden in den Darstellungen gerne feminisiert, die Helden oder auch die Täter in der Regel als männlich dargestellt. Die Opferthese schreibt der Frau keine eigenen Motive für die Teilhabe und Mitwirkung am verbrecherischen NS-System zu, sondern „Frauen werden auch hier zu Opfern der patriarchalen Strukturen des Nationalsozialismus und damit auf eine Stufe mit den tatsächlichen Opfern nationalsozialistischer Politik gestellt“ (Herkommer 2005: 27).

Diese geschlechtsspezifische Zuordnung ist unbewusst noch immer tief verwurzelt. In der Gesellschaft ist das Wissen um die Tatbeteiligung von Frauen wenig verbreitet und von geringer Relevanz.

„Zwar hatte sich Mitte der 1980er Jahre bereits die Tendenz ausgebildet, Frauen nicht mehr nur als Opfer der Nationalsozialismus zu sehen, sondern auch als Täterinnen, jedoch bleiben die meisten Analysen zu dieser These durch die Annahme einer spezifischen „weiblichen“ Form der Täterschaft dem Differenzparadigma der bundesdeutschen Frauenforschung verhaftet“ (ebd.: 61).

Noch immer erhöhen hier die Rollenerwartungen, die an das Verhalten von Frauen gestellt werden, das ungläubige Staunen und Entsetzen über ihre Taten. Entsprechend schwer ist es, dem Thema Täterinnen bei einer Führung gerecht zu werden. Auf jeden Fall sollte vermieden werden, dass die Taten der Frauen als unerklärlich eingeschätzt (obwohl sie derzeit aufgrund fehlender Forschung noch kaum erklärt werden können) und dämonisiert werden. Auch für die weiblichen Täter muss deutlich gemacht werden, „daß arbeitsteilige Massenverbrechen wie die Shoah genau deswegen funktionieren, weil Menschen nicht einfach gedankenlos etwas tun, sondern ihre Handlungen subjektiv begründet ausführen und gerade darum entweder mehr tun, als von ihnen erwartet wird, oder zumindest ihre Aufgabe so erfüllen, daß sie subjektiv damit zurechtkommen, obwohl sie sie vielleicht als Zumutung empfinden“ (Welzer 2002: 240).

Den Teilnehmenden sollte bewusst werden, dass die Zurechnung zu den und die Empathie mit den Opfern, die Frauen lange Zeit zu ihrer eigenen Entlastung gewählt haben, zu kurz greift, dass der Nationalsozialismus auch die Frauen korrumpierte und sie ihre Handlungs- und Aufstiegsmöglichkeiten auch in einem verbrecherischen System ausnutzten.

„Menschen handeln grundsätzlich infolge ihrer Definition der Situation, wie irrational, falsch oder unbegründet diese Definition aus einer Außenperspektive sich auch immer darstellen mag. [...] Es geht in dieser Perspektive um die Rekonstruktion eines sozialen Prozesses, in den die Akteure mit spezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern eintreten und dessen Interpretation sie zu Handlungen veranlaßt, die ihnen als sinnhaft erscheinen“ (ebd.: 238 f.). Die persönliche Einschätzung der Situation durch die TäterInnen sollte daher im Vordergrund stehen, wenn man sich in Gedenkstätten pädagogisch mit diesem Thema befasst. Harald Welzer plädiert dafür, „eine analytische Annäherung an die Täter und Täterinnen vorzunehmen, die sie grundlegend als

nicht verschieden von uns wahrnimmt und konzipiert – zumal es im Fall der Shoah keine gesellschaftliche Gruppe gegeben hat, die sich immun gegen die Bereitschaft zum Töten gezeigt hat. Eine Sortierung nach den klassischen soziologischen Stratifikationsmerkmalen Schicht, Bildung, Geschlecht, Region ergibt keine relevanten Unterschiede in bezug auf die Tötungsbereitschaft, lediglich in bezug auf den Handlungsrahmen, in dem Potentiale, Dispositionen und Bereitschaften in bestimmte Richtungen aktiv und wirksam werden“ (ebd.: 238). Dabei dürfen die Verbrechen der TäterInnen keinesfalls aus den Augen verloren und relativiert werden. Die Frage, weshalb es Menschen gab, die gerade nicht zu TäterInnen wurden und was diese von den TäterInnen unterschieden hat, bleibt bisher in der Auseinandersetzung völlig unberücksichtigt und damit auch unbeantwortet. Doch genau diese Frage scheint eine wesentliche und ihre Diskussion eines der wichtigsten Ziele der Gedenkstättenarbeit. Die Tatsache, dass die TäterInnen *ganz normale* Menschen gewesen sind, überbückt nicht nur den Graben zwischen Gut und Böse, erschwert eine klare Abgrenzung, sondern verstört und verunsichert auch.

„Welche generalisierende Motivlage auch immer zugrunde gelegt wird: In jedem Fall wird die Suche nach Motiven dort angesetzt, wo man selbst nicht ist; die Täterforschung ist in diesem Sinn psychologisch durch ein Distanzierungs-bemühen gekennzeichnet, das einen möglichst großen Abstand zwischen den Tätern und ‚uns‘ herzustellen geeignet ist [...]“ (ebd.). Statt eines Dämonisierens der TäterInnen sollte versucht werden, gruppensdynamische, biografische, situative, soziale und handlungsdynamische Strukturen aufzuzeigen, in denen Menschen zu TäterInnen wurden.

Nur eine (stattliche) Minderheit beteiligte sich aktiv an den nationalsozialistischen Verbrechen. Für die meisten anderen war Mittragen oder Wegsehen die gewählte Handlungsoption. Dass auch dieses Verhalten zum Gelingen des Systems beitrug und auch in heutigen Situationen eine geläufige Reaktion auf Unrecht ist, gilt es aufzuzeigen. Ein wesentliches Ziel unseres Konzeptes ist es, die scheinbare Eindeutigkeit der Rollenzuweisung in Frage zu stellen und die imaginierte Subjekt-Objekt-Dichotomie aufzubrechen. Frauen waren nicht nur als KZ-Aufseherinnen tätig und setzten die nationalsozialistische Vernichtungspolitik aktiv um, sondern agierten auch als Fürsorgerinnen, Verwaltungsangestellte, Ärztinnen, Krankenschwestern, standen als Ehefrauen ihren Männern bei und nahmen auch als Mitläuferinnen, Zuschauerinnen und Wegseherinnen vielfältige Positionen ein. Diese Rollenvielfalt gilt es sichtbar

zu machen, Generalisierungen und Homogenisierungen zu vermeiden und den Opfer- wie Täterbegriff nicht nach Geschlechtskriterien zu vergeben.

Um eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rollen von Frauen möglich zu machen, ist es wichtig, über die Narrative nachzudenken, die in diesem Kontext gewählt werden. „Auch die Täter [...] sind Akteure in Dramen, sobald wir jedenfalls von ihnen sprechen, ihr Handeln zu einer Geschichte verdichten, ihre Handlungen zu folgerichtigen Ketten zu ordnen versuchen, die zu verstehen uns aufgegeben ist“ (Loewy 2002: 255). Gewöhnlich werden derartige Biographien als Plots dargestellt, wie sie in den Medien vorherrschen. Die Untersuchung der TäterInnen wie auch die Beschäftigung mit den Opfern sträubt sich aber gegen solche Plots, da ihr Handeln oder (vermeintliches) Nicht-Handeln in vielen Bereichen aus heutiger Perspektive kaum verstanden werden kann.

Auch wenn in einer zeitlich sehr beschränkten Führung oder selbst an einem einzelnen Studientag die eigene Textarbeit von BesucherInnen kaum möglich ist, eröffnen die unterschiedlichen Zeugnisse doch einen ergänzenden und wesentlich weniger abstrakten und allgemeinen Weg der Auseinandersetzung mit konkreten Lebenswegen und Personen. Wesentlicher Bestandteil unserer Führung sind daher auch ausgewählte Zitate aus schriftlichen Selbstzeugnissen. Um die Auswahl, die Vor- und Nachteile und den Umgang mit unterschiedlichen Text- und Bildquellen, sowie die Bedeutung des *authentischen* Ortes, auf den bereits mehrfach Bezug genommen wurde, soll es vertiefend im folgenden Kapitel gehen.

4 Einsatz von Quellen

Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sind auf Quellen angewiesen, um durch die Rezeption derselben, ihre Interpretation und den Vergleich Aussagen über Abläufe in der Vergangenheit treffen zu können. Wir wissen heute über die Vergangenheit nur das, was in Quellen, seien es Spuren und Überreste im Gelände, schriftliche Materialien in Archiven, durch Karten, Fotos, Ton- und Bildaufzeichnungen, Flugblätter und Plakate, Zeitungsartikel und Prozessakten, Statistiken und ZeitzeugInnenaussagen, über sie zu finden ist.

Für den Umgang und die Nutzung ist es wichtig, sich bewusst zu machen, welche Quellen uns heute überhaupt zur Verfügung stehen, also bei der konkreten Beschäftigung die Frage zu stellen, welche Quellenart vorliegt, wann, von wem und mit welcher Absicht sie verfasst wurde.

Quellen sind immer parteilich und durch die Position und Perspektive des Verfassers/der Verfasserin bestimmt. Wichtig für das Problem, wie sie zu interpretieren sind und was aus ihnen rekonstruiert werden kann und was nicht, ist auch die Frage nach unserer Lese- und Betrachtungsabsicht. Was wollen wir wissen und in welchem Zusammenhang steht die Quelle? Welches Vorverständnis, welche Theorie und welches Begriffssystem bringen wir mit?

Im Vergleich zu manch anderen ehemaligen Konzentrationslagern finden wir in Bergen-Belsen relativ wenige Zeugnisse aus der Zeit des Bestehens selbst. Nicht nur auf dem Gelände ist kaum noch etwas von der Struktur des Lagers zu erkennen, auch wurden vor der Befreiung des Lagers fast alle Akten aus dem SS-Bestand vernichtet, um den alliierten Truppen möglichst wenig Beweise zu hinterlassen (vgl. Jürgens/Rahe 1997: 132). „Zu den nationalsozialistischen Dokumenten muß gesagt werden, daß sie meist von geringer Aussagekraft über die realen Bedingungen im Lager sind. Aus der Sicht der Entscheidungsträger geschrieben, geben sie Entschließungen, Dekrete u. ä. wieder, die aber kaum Rückschlüsse über deren konkrete Auswirkungen auf die Lagerinsassen zulassen“ (Pfungsten 1994: 7). Eine teilweise Rekonstruktion beispielsweise von Transportdaten und Namenslisten ist nur deshalb möglich, weil die in Richtung Bergen-Belsen abgehenden oder von dort kommenden Züge in anderen Lagern erfasst wurden und diese Registraturen zum Teil erhalten sind. Auch Akten über einzelne Personen aus dem Kreis der BewacherrInnen existieren, sind jedoch in verschiedenen Archiven verteilt und werden erst seit wenigen Jahren systematisch zusammengetragen und ausgewertet.

Obwohl beispielsweise in den letzten Monaten vor der Befreiung auch eine Reihe von Aufseherinnen zur Bewachung der Inhaftierten eingesetzt wurde, lassen sich aus den Quellen der Aktenüberlieferung zu Bergen-Belsen kaum Rückschlüsse darüber gewinnen, wie diese Frauen für den Dienst angeworben oder ausgebildet wurden, wie sie in Bergen-Belsen wohnten oder was sie in ihrer Freizeit unternahmen. Generell ist die Überlieferung über die Lebensbedingungen der SS-Mannschaften noch dürftig. Die Forschung über das Konzentrationslager Bergen-Belsen stützt sich in vielen Bereichen wesentlich auf die Überlieferung ehemaliger Häftlinge. In diesen finden sich neben der Perspektive der Opfer Einschätzungen und Erlebnisse, die in der Aktenüberlieferung fehlen. Auch die unterschiedlichen Erlebnisse und vor allem Gefühle von Frauen und Männern werden nur hier widergespiegelt (vgl. Rahe 1995: 94 f.). „Diese Berichte und Erinnerungen haben eine existenzielle Bedeutung, es geht in ihnen durchgängig und buchstäblich um Leben und Tod, und darin

unterscheiden sie sich nachhaltig von Selbstzeugnissen zu anderen historischen Themen, auch wenn sie als Interview, Erinnerungsbericht, Autobiographie etc. zu anderen Selbstäußerungen eine formale Parallele darstellen“ (ebd.: 85).

Bei den Zeugnissen der Opfer ist grob zu unterscheiden zwischen Quellen, die schon zur Zeit der Haft entstanden sind, wie Zeichnungen, Gedichte und Tagebücher. Darüber hinaus haben viele ehemalige Häftlinge im Nachhinein ihre Erlebnisse aufgeschrieben. Schließlich gibt es als dritte Quellengattung zahlreiche Interviews, die die GedenkstättenmitarbeiterInnen in den letzten Jahren mit ZeitzeugInnen gemacht und aufgezeichnet haben. In Anbetracht des in der Regel hohen Alters der ZeitzeugInnen liegt derzeit der Schwerpunkt der Arbeit allerdings eher auf dem Zusammentragen von Aussagen als auf deren sofortige wissenschaftliche Untersuchung.

Zu manchen Aspekten des Erlebten gibt es dennoch kaum Überlieferungen (Rahe 1995: 89 ff.). Viele Häftlinge erfuhren nach ihrer Befreiung keine Rehabilitation, sondern wurden weiterhin stigmatisiert oder verfolgt. So gibt es beispielsweise sehr wenig Egodokumente von Personen die wegen (angeblicher) sexueller Handlungen inhaftiert wurden (z.B. Homosexuelle beiderlei Geschlechts, Frauen, die wegen Prostitution inhaftiert wurden usw.), aber auch von ganzen Häftlingsgruppen wie beispielsweise den als *asozial* Stigmatisierten oder den Zeugen Jehovas.

Auch in der Überlieferung gibt es Tabuthemen. Diese betreffen vor allem Bereiche der Sexualität und sexualisierter Gewalt (so gibt es beispielsweise kaum Zeugnisse von Zwangsprostituierten oder Menschen, die sexuelle Gewalt erfuhren oder ausübten) oder eigenes Fehlverhalten (Funktionshäftlinge berichten von ihrem Handeln nur, wenn sie selbst und die Mitgefangenen dieses überwiegend positiv beurteilten). Hinzu kommt, dass nicht alle Gefühle mitteilbar sind. Traumatische Erinnerungen lassen sich verbal nur unzureichend ausdrücken. Über die Erfahrungen, die speziell Frauen während ihrer Haft machten, gibt es inzwischen einige Untersuchungen, auch solche, die sich mit dem Prozess des Erinnerns und Zeugnisgebens von Frauen beschäftigen. Derzeit fehlen jedoch noch Forschungen, die systematisch die Erfahrungen von Männern und Frauen vergleichen, bzw. untersuchen, inwieweit die Geschlechter unterschiedliche Schwerpunkte bei der Überlieferung setzten.

Als drei wesentliche Bezugspunkte, die neben den Vorträgen den Teilnehmenden unseres Führungstages als Informationsquelle und Zugang zum Thema dienen, könnte man einerseits den Ort selbst (mit seiner spezifischen Gestaltung und Wirkung sowie die Denkmäler und die Dauerausstellung)

nennen. Als zweite Quelle, auf deren Einsatz und Nutzung wir im Folgenden kurz eingehen wollen, sind die Bilder zu nennen. Der dritte Bereich, der in diesem Zusammenhang eine gesonderte Betrachtung erfahren soll, ist der der Textquellen und Zeitzeugenberichte.

4.1 Ort

Die Dauerausstellung in der Gedenkstätte ist insofern durchaus mit einem Museum zu vergleichen als auch hier eine Institution die Aufgabe übernommen hat, Objekte, Berichte und Informationen einer bestimmten Epoche in der Vergangenheit zusammenzutragen, systematisch zu erforschen, für die Vermittlung aufzubereiten und den BesucherInnen zugänglich zu machen.

Die Bilder, Wandtexte, Vitrinen mit Gegenständen und Karten wie auch die Anordnung der einzelnen Dinge im Raum und die Raumgestaltung selbst sind nicht zufällig. Durch die Art und Weise der Präsentation, die Wahl der Farben, Materialien usw. entsteht eine Gesamtinszenierung.

Die Ausstellung, auch wenn sie am Ort des historischen Geschehens selbst platziert ist und auch wenn sie sich nur originaler Objekte bedient, kann niemals zeigen, wie es zu jener Zeit war. Eine spezielle Deutung aus heutiger Sicht, ein bestimmter Auftrag oder Blickwinkel fließen in die Gestaltung einer Ausstellung, in die Interpretation und die Auswahl der Objekte mit ein.

Erinnerung macht sich häufig an Orten fest, bindet sich an konkret benennbare Plätze, an „Fixpunkte der Vergangenheit“ (Assmann, zitiert nach François/Schulze 2002: 17), und wird so erst mittelbar, insbesondere im kommunikativen und kollektiven Gedächtnis. So werden beispielsweise die großen Schlachten der Geschichte über den Namen des Schlachtortes erinnert, und „Bergen-Belsen: das ist seit Jahrzehnten – wie Auschwitz – ein weltbekannter Name, ein Synonym für die Gewaltverbrechen Hitler-Deutschlands und zugleich ein Ort zwischen Naturpark und militärischem Übungsgelände“ (Reichel 1999: 129).

Das Schlagwort von den Gedächtnis- oder Erinnerungsorten fasst solche Orte nicht ausschließlich als konkrete, sondern auch in einem metaphorischen Sinne auf und macht damit deutlich, wie sehr sich Erinnerungen räumlich zu manifestieren suchen. Schon Cicero erläutert die Verbindung von Erinnerungsleistungen und Verortbarkeit (vgl. Borsdorf/Grütter 1999: 4). Gedenkstätten werden in der Literatur in unterschiedlichster Weise als konkrete Orte bezeichnet, wobei die Beschreibung des Ortes im Grunde genommen einer

Funktionszuweisung entspricht. „Die KZ-Gedenkstätten stellen eine der in diesem Prozeß beteiligten Vermittlungsinstanzen dar, deren Besonderheit darin besteht, daß sie sich an den historischen Orten der Verbrechen befinden, mit deren Spuren sie deutend und gestaltend umgehen. So sind die Orte heute zugleich Anlaß, Gegenstand und Medium der Vermittlung, und die zu vermittelnden Inhalte sind durch sie weitgehend vorgegeben“ (Scheurich 1998: 2).

Detlef Garbe zählt zu den zahlreichen Aspekten der Gedenkstättenarbeit, „daß die Gedenkstätten sich zu multifunktionalen Einrichtungen fortentwickeln, die zugleich als Ort der individuellen Trauer, des kollektiven Gedenkens, des Lernens, des Forschens und der Begegnung dienen. Neben ihrer Funktion als Mahnmal und Museum sollten Gedenkstätten sich also verstärkt als Bildungseinrichtungen verstehen, an denen wissenschaftliche Forschung, pädagogische Arbeit und politisches Handeln miteinander verbunden werden können“ (Garbe 1992: 278). Die Bedeutungszuschreibungen an den Ort und die Funktion lassen sich noch fortschreiben. Zusätzlich zum Mahn-, Gedenk- und Lernort lassen sich Gedenkstätten auch als Tatorte (vgl. Fritz/Kavcic/Waribold: 2003), Freilichtmuseen (über diese polemisch gemeinte Bezeichnung berichtet Heike Kuhls 1996: 82), Stätten von touristischem Interesse (vgl. Schmidt 2002: 99; Skiebeleit 2005: 29 ff.) oder mit steigender Tendenz der Historisierung des Holocaust als zeithistorische Museen begreifen. Susanne Popp nennt folgende Funktionen, die die Gedenkstätten als Orte übernehmen: 1. Ort menschlichen Leidens und Sterbens, 2. Friedhof und Trauerstätte, 3. Denkmal, 4. historisches Relikt, 5. politisches Programm, 6. Symbol (vgl. Popp 2002: 6). Imke Scheurich weist darüber hinaus auf eine Funktion als „Stifterin von Tradition und Identität“, eine Funktion als „Ort des Anstoßes“, eine „potentielle Stellvertretungs- und Verweisfunktion, die den KZ-Gedenkstätten die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit überträgt und sie damit zum Alibi für eine Gesellschaft oder besser: Teile von ihr werden läßt, die sich ansonsten dieser Aufgabe entzieht oder entziehen will“ sowie eine „Dokumentations- und Beweisfunktion“ hin (alle Zitate bei Scheurich 1998: 26 f.).

Volkhard Knigge und Norbert Frei sehen den zeitgenössischen Bedeutungswandel von der Mahn- und Gedenkstätte zum Lernort und letztlich zum Ort touristischen Interesses weit fortgeschritten: „So zeigt sich in den Gedenkstätten, daß diese einem Teil der Besucher nicht zwingend als Mahnstätten oder Orte der Trauer oder der kritischen Auseinandersetzung gelten, sondern

nur mehr als gewöhnliche touristische Sehenswürdigkeiten, ja als Disneylands des Horrors – und manchem als positive Erinnerung des Nationalsozialismus“ (Knigge/Frei 2005: XI).

Die Funktionen der Gedenkstätten haben sich im Verlauf ihres Bestehens gewandelt. Waren sie zunächst Friedhöfe und Orte des persönlichen Trauerns vor allem der Überlebenden und Angehörigen der Opfer, wurden aus ihnen später auch Plätze, an denen öffentliches, kollektives Gedenken stattfand. In den achtziger Jahren begann sich das Konzept des Lernortes durchzusetzen, womit eine Verschiebung beim Hauptzielpublikum einherging. Neben die Bedürfnisse der Überlebenden und Angehörigen rückten vermehrt die Ansprüche der historisch-politischen Bildung und ihrer Klientel. Die Debatte um die Einordnung der Gedenkstätten als zeithistorische Museen bildet den vorläufigen Schlusspunkt der Debatte (vgl. Garbe 1993: 119).

In vielen Beiträgen zur Gedenkstättenpädagogik ist relativ unkritisch von den Gedenkstätten als historischen, originalen, authentischen oder auratischen Orten die Rede. Doch was hat es mit der nach Walter Benjamin (2000) vielfach betonten Aura des authentischen Geländes auf sich? Welche Qualitäten bietet der historische Ort im Vergleich zu anderen?

„Vom Gedenkstättenbesuch wird erwartet, daß sich durch die – angeblich gegebene – ‚unmittelbare Anschaulichkeit‘ für die Schüler [oder andere BesucherInnen] ein emotionaler Zugang herstelle“ (Garbe 1992: 268). Gedenkstätten sollen die Möglichkeit bieten zu veranschaulichen, zu vertiefen und zu ergänzen, was in Schulen, Universitäten, Volkshochschulen, aus Büchern und Filmen gelernt wird. „Hier kann der außerschulische Lernort mit seiner Aura der Authentizität und den Dimensionen der sächlichen Konkretion und der realen Anschauung Zugänge zu einem nachvollziehenden Verstehen bieten, das anderweitig nicht in gleicher Weise zu erreichen wäre. Der Besuch am Ort vergangenen Geschehens kann dazu beitragen, dass ‚gelernte‘ Begriffe zu Vorstellungskonzepten und subjektiv bedeutsamen sekundären historischen Erfahrungen sich weiten und der lebendige Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnlich und reflexiv erfahren wird“ (Popp 2002: 5). Auch Bernd Mütter und Olaf Hartung sehen das Potential des historischen Ortes vor allem in der dort vermittelten Realanschauung und der Veranschaulichung und Vergegenwärtigung von Geschichte durch den sinnlichen Totaleindruck (vgl. Mütter/Hartung 2000: 243).

Doch welchen sinnlichen Eindruck vermittelt eine Gedenkstättenanlage wie Bergen-Belsen?



Wald- und Heidelandschaft laden zum Spaziergang in einer angelegten weitläufigen Gartenlandschaft ein, in die sich die Hügel der Massengräber unauffällig einfügen. Ein befremdlicher Ort – gerade weil die Bilder von Leiden und Tod, von Konzentrationslager und Holocaust und die Erwartungen der BesucherInnen andere sind.

„So ist Bergen-Belsen – wie die anderen Konzentrations- und Vernichtungslager auch – längst ein Gedächtnisort mit einer doppelten Geschichte: jener des Lagers von der Überlebende später sagten, wer nach Bergen-Belsen kam, der fiel ‚aus dem Leben und der Zeit heraus‘ (Renata Laqueur), und jener sehr viel längeren Geschichte, in der aus dem Lager ein Gedächtnisort wurde, die zentrale Gedenkstätte des Landes Niedersachsen“ (Reichel 1999: 131).

Diese „konkretistische Illusionen“ (Mütter/Hartung 2000: 245) bergen eine nicht zu unterschätzende Gefahr: „Sowohl Natur und Landschaft wie auch Bauwerke und Bilder am historischen Ort können einen solchen ‚ästhetischen

Schein' erzeugen. Wir verstehen darunter die Idyllisierung und Verklärung einer oft brutalen historischen Wirklichkeit“ (ebd.).

Die Besucher versprechen sich von einer Fahrt an einen *echten*, weil *originalen* Schauplatz, der Geschichte näher zu kommen. „Dieser Begriff von Echtheit ist weder auf Baudenkmale noch auf Orte übertragbar. Allerdings kann sich unserer Phantasie die Vorstellung aufdrängen, wir näherten uns, indem wir die räumliche Distanz vermindern, den Ort des Geschehens betreten, auch dem Geschehen selbst“ (Hoffmann 1998: 10).

Gedenkstättenengelände entsprechen heute nicht der teilweise sehr wechselhaften und veränderten Situation in den Jahren des Bestehens der Lager und auch nicht der durch Bilder und Filmaufnahmen überlieferten Situation zum Zeitpunkt der Befreiung der Lager 1945. Die Nachkriegsjahre waren fast überall von neuen Nutzungen der bestehenden Anlagen geprägt, die die Gestalt der Gebäude und des Geländes deutlich veränderten, z.B. indem die meisten Gebäude aus unterschiedlichen Gründen nach und nach abgerissen wurden. Hinzu kommen Akte bewusster Um-Gestaltung. So überlagern sich in den heutigen Gedenkstätten mehrere Zeitschichten, wobei neben die wenigen vorhandenen Relikte zahlreiche Denkmäler als Repräsentationen getreten sind. „Die historischen Stätten selbst sind den Wandlungsprozessen der Natur und der Geschichte unterworfen und heute nicht mehr einfach das, was sie einmal waren. [...] Man kann sich kaum vorstellen, an demselben Ort zu sein“ (Mütter/Hartung 2000: 245). Ein Besuch in einer KZ-Gedenkstätte kann in keiner Weise den Besuchenden den Erfahrungshorizont, das Leiden und Sterben der Opfer fassbar und sinnlich erfahrbar machen (vgl. Garbe 1992: 270).

Das Potential des authentischen Ortes ist damit eingeschränkt. Detlef Hoffmann ist „[...] nun überhaupt nicht der Meinung, daß die Orte, an denen sich die Lager befanden, ‚authentische Orte‘ seien. Das trifft für die Lager genauso wenig zu, wie für jedes andere Baudenkmal, für jeden anderen Platz. Die Rede, etwas sei ‚authentisch‘, unterstellt, daß etwas unverändert, rein durch die Zeiten hindurchgelangt sei oder – das ist besonders naiv – daß durch eine heutige Maßnahme es möglich sei, etwas so wieder herzustellen, wie es einmal war“ (Hoffmann 1998: 10). Doch die scheinbare direkte Begegnung mit dem Authentischen und historisch Unverfälschten besitzt einen besonderen Reiz für viele BesucherInnen (vgl. Hoffmann 1999: 13). Eine reflektierende Auseinandersetzung und Offenlegung dieser Illusion sollte Bestandteil jeder Führung sein. „Denn so authentisch z.B. der Ort des Geschehens, Baulich-

keiten und andere ‚vor Ort‘ gegebene Sach-, Bild- und Schriftquellen auch sein mögen, dem vergangenen und damit für immer absenten geschichtlichen Geschehen selbst und dem Handeln und Leiden der einst damit verbundenen Menschen begegnet man an solchen Orten keineswegs direkt, sondern nur in Spuren bzw. ‚Zeugnissen‘“ (Popp 2002: 5, Hervorhebungen im Original).

Auch wenn Authentizität im Zusammenhang mit den heutigen Gedenkstättenarealen ein Trugbild ist, bieten Gedenkstätten als Lernorte dennoch Zugänge, die sich aus der Spannung von Erwartung an den historischen Ort, dem ursprünglichen Zustand und dem heutigen Szenario ergeben. „Da Gedenkstätten keine Orte sind, aus denen sich quasi auf dem Wege direkter visueller Wahrnehmung die Realität des nationalsozialistischen Terrorsystems erschließen ließe, gilt ihnen gegenüber erst recht, was die Geschichtsdidaktik allgemein hin über Museen festgestellt hat: Sie können keine historische Realität konstruieren oder rekonstruieren, sondern nur Kommunikation über diesen Abschnitt der Geschichte ermöglichen“ (Garbe 1992: 270).

Das Gelände der Gedenkstätte Bergen-Belsen (das gilt auch für andere KZ-Gedenkstätten) „[...] bedarf der posthumer Visualisierung des historischen Ortes durch fotografische und filmische Dokumentationen, durch Lagermodelle und durch die Anschaulichkeit der Berichte der Überlebenden. Die Orte sind erklärungsbedürftig“ (ebd.: 266). Nur ein Teil der ehemaligen Lagerfläche (vor allem die Gräber und die Denkmäler) wurde für die Gedenkstätte Bergen-Belsen gestaltet. Die Fläche des Großen Frauenlagers und des SS-Vorlagers blieben von den Wegen unerschlossen. Die gleich nach dem Krieg getroffenen Entscheidungen zur Gestaltung erfolgten zum Teil aus der Perspektive der damit betrauten deutschen Behörden und prägen das Gelände bis heute. In den letzten Jahren ist zum Teil ein Zugang zu den fehlenden Flächen geschaffen worden und es wurden in diesen Teilen durch Jugendwork-camps an mehreren Stellen Fundamente freigelegt. Doch durch den dichten Baumbestand ist kein Überblick über das gesamte Gelände (oder wenigstens größere Teile) und seine Ausmaße möglich. Zum anderen ist nicht mehr auszumachen, wo sich die einzelnen Teillager befanden. Im idyllischen Wald lässt sich das Bild eines baumlosen, mit Baracken eng bestandenen, verschmutzten Geländes kaum heraufbeschwören.

Die derzeit in Planung befindlichen Umgestaltungsarbeiten der Gedenkstätte zielen auf die bessere Vorstellbarkeit der Lagerstruktur.³⁷ Nicht nur sollen die Lagerstraße und der Lagertrennstreifen klarer durch einen Korridor gekennzeichnet werden, auch sollen durch kleinere Rodungen die Grenzen der Teillager als Schneisen im Baumbestand erkennbar werden. So versucht man sowohl der Geschichte der Gedenkstätte bzw. dem ursprünglichen Gestaltungskonzept als auch den Bedürfnissen der BesucherInnen nach Orientierung und Konkretion gerecht zu werden, ohne anzustreben, das Lager in irgend einer Form zu rekonstruieren.

In der Gedenkstätte Bergen-Belsen wurde generell auf Rekonstruktionen nicht mehr existenter Gebäude bewusst verzichtet. Die an mehreren Stellen zu findenden Fundamente, geben einen Eindruck von der Grundfläche, nicht aber vom Aussehen der Bauwerke. Lediglich die drei im Großen Frauenlager stilisierten Rekonstruktionen von Baracken, machen aus Balken zusammengesetzt die Gestalt und Größe der Unterkünfte sichtbar. Die Form der Rekonstruktion lässt jedoch keinen Eindruck von Originalität oder Authentizität entstehen, da die Visualisierung der vergangenen Wirklichkeit sich lediglich auf eine Dimension, nämlich die äußeren Umrisse, bezieht.

Hoffmann vertritt die Meinung, dass gerade das Dinghafte und der sichtbare Ort mit dem „Gedächtnis der Dinge“ eher in der Lage ist, BesucherInnen anzusprechen: „Die Sprache abstrahiert und entmaterialisiert das Verbrechen, sie ermöglicht Distanz und Systematisierung. Das Territorium [...] setzt den gesamten Körper der Besuchenden der Erfahrung eines Gebietes aus, fordert ihm, im Umgang mit den Relikten Distanz und Nähe ab, konfrontiert ihn mit seinen Phantasien“ (Hoffmann 1998: 10).

Die meisten BesucherInnen bringen Erwartungen, hervorgerufen durch Bilder und Berichte von Konzentrationslagern, mit nach Bergen-Belsen und empfinden die parkähnliche Anlage der Gedenkstätte als Bruch, Verfremdung und Irritation. Doch vielleicht ist genau dieser offensichtliche Widerspruch zwischen heutigem Ort und den Erwartungen eine Chance zur Auseinandersetzung. „In der Differenz zwischen dem Wissen und den Wahrnehmungen – in dieser Lücke entsteht Lernen“ (Ciupke 2002: 12).

Unabhängig davon, ob und als wie weit authentisch man das Gelände empfindet, hat in unseren Augen die Gedenkstätte als Lernort ihre volle Berechtigung.

37 Informationen zu den Zielsetzungen und Planungen finden sich auf der Homepage der Gedenkstätte (Stand Mai 2006).

Allein die Fahrt zum Ort des Geschehenen erzeugt eine erhöhte Aufmerksamkeit und eine verstärkte Aufnahmebereitschaft für das pädagogische Angebot, auch bedingt durch den rational kaum erklär- aber doch von vielen BesucherInnen spürbaren Eindruck von Authentizität.

An einigen Stellen im Gelände wird mit großen Fotos auf Tafeln gearbeitet, die den heutigen Zustand des Geländes dem kurz nach der Befreiung gegenüber stellen. Ähnlich wie Markus Köster beschrieben auch die TeilnehmerInnen unserer Führungen ihre Erfahrung mit diesen Fotos: „Besonders eindrucksvoll sind einige Tafeln mit Fotos, die 1945 an exakt der gleichen Stelle aufgenommen wurden. Sie machen schlagartig den scharfen Kontrast zwischen der heutigen Scheinidylle und dem damaligen Leiden bewusst“ (Köster 2002: 79).

Bilder als Anschauung unterstützen das gesprochene Wort und helfen die Inhalte zu behalten. Dennoch sind Bilder als auch Photographien keine Ausschnitte von Realitäten, sondern sie sind wie „alle scheinbar authentischen Quellen vor dem Hintergrund ihres Zustandekommens Bearbeitungen des Holocaust in bestimmter Absicht [...] – dass das Faktische, für das man die Quellen hält, immer schon poetisiert, also in einem genauen Sinne fiktional ist“ (Welzer 1995: 183). Bilder und vor allem Fotos sind auch Bestandteil unseres Konzeptes.

4.2 Bilder

Der griechische Lyriker Simonides (ca. 556-467 v. Chr.) wurde einst zu einer Festtafel geladen, bei der er Loblieder zu Ehren von Kastor und Pollux vortrug. Dem Gastgeber missfiel dieser Lobgesang, woraufhin er dem Dichter den halben Lohn verweigerte mit dem Ratschlag, sich die andere Hälfte bei diesen Göttern zu holen. Schon damals wurde Gotteslästerung hart bestraft, denn kurze Zeit darauf begrub die Decke des Festsaals alle Gäste unter sich. Nur Simonides überlebte durch einen Zufall, weil er kurz zuvor aus dem Raum gebeten wurde, um einen Besucher zu treffen, der sich als nicht existent herausstellte. Die glückliche Rettung des Dichters wurde später natürlich Kastor und Pollux zugeschrieben. Die Leichen der unter Schutt Begrabenen waren so stark verstümmelt, dass sie nicht identifiziert werden konnten. Nur Simonides war imstande, sich das Bild vor Augen zu führen, welche Plätze die Gäste eingenommen hatten und so konnte rekonstruiert werden, wer genau sich unter den Toten befand. Simonides nahm dieses Erlebnis zum An-

lass, über die Art der Gedächtnisleistung nachzudenken und kam zu dem Schluss, dass das Gedächtnis auf Bilder angewiesen sei, die wiederum an bestimmte Orte gestellt werden sollte. Wer gedenken will, braucht dazu Bilder und Orte, an die diese Bilder gehören. „Der Dichter Simonides gilt seither als Erfinder der ‚Gedächtniskunst‘. Was er der Nachwelt vermittelte, war einfach und klar: Erinnerung braucht eine Ordnung, das Erinnernde einen Platz“ (Grunenberg 2001: 34).

Die Überlieferung dieser Geschichte verdanken wir Marcus Tullius Cicero (106-43 v. Chr.), dem römischen Politiker, Redner und Philosophen, der die Gedanken des Griechen übernommen und in seine Schriften über die Rhetorik eingearbeitet hat. Auch auf diesem Gebiet fordert er die Redner auf, sich „geistige Bilder von Gegebenheiten, Ereignissen oder auch von Wörtern zu verfertigen und diese an Orten abzustellen oder abzulegen, deren Reihenfolge wie der Grundriß eines Gebäudes genau festliegt. Der sich Erinnernde durchmisst dann die Räume des Erinnerungsbauwerks und findet ‚an allen erinnerten Orten die dort deponierten Bilder‘ wieder vor“ (Welzer 1995: 8).³⁸

Doch auch in der *Speicherung* von Bildern liegt eine gewisse Problematik, die in ihrer Distanz zum Abgebildeten zu suchen ist. Die überlieferten Bilder der Konzentrationslager sind zu einem großen Teil nach der Befreiung durch die Alliierten von den Befreiern selbst gemacht worden, stellen aber nicht etwa den Lageralltag dar bzw. die Situation, die in den Lagern tatsächlich geherrscht hatte, sondern – und hier bezieht sich Welzer auf Arendt (vgl. Welzer 1995: 181) – zeigen die Lager, die sich in der Auflösung befanden. Die Ermordung der internierten Menschen fand in den meisten Lagern planmäßig durch Erschießungen und Vergasungen statt, nicht durch gezieltes Aushungern. Dass in den letzten Wochen vor der Befreiung in Bergen-Belsen durch Mangelernährung, unterlassene ärztliche Versorgung und dadurch grassierende Krankheiten Tausende von Menschen starben, war nicht „typisch“ für die Konzentrationslager, schon gar nicht für die Vernichtungslager im Osten. Trotzdem sind die Fotos und Filme der Alliierten in den Vorstellungen der Menschen geblieben und sie betreten oft mit diesen Bildern die Gedenkorte.

Aus diesem Grund erscheint es uns besonders wichtig, als Führende sich dieser Problematik bewusst zu sein und die gezeigten Bilder mit den entsprechenden Hinweisen bzw. Kommentaren zu versehen. Oder ihnen die notwendigen Fragen an die Seite zu stellen: Aus welchem Blickwinkel, wann und

38 Grunenberg und Welzer beziehen sich beide auf Yates (1990).

von wem wurde das Bild angefertigt? Was war der Anlass bzw. der Auftrag? Und was geschieht mit den Bildern, die in den Museen gezeigt werden, wie kommen sie bei den BesucherInnen an, wenn diese ihre eigenen Bilder in die Gedenkstätten tragen?

Die bekannten Fotos des Lagers Bergen-Belsen stammen aus der Zeit kurz nach der Befreiung und wurden von britischen Soldaten aufgenommen, um die Zustände im Lager für die Öffentlichkeit und die strafrechtliche Verfolgung der Täter zu dokumentieren. Die Komplexität der intensiven Analyse von Bildern und der unterschiedlichen Bildschichten können wir an dieser Stelle nicht ausführlich darstellen. Verwiesen werden sollte in diesem Zusammenhang dennoch darauf, dass neben den Fotos der Befreier die meisten Fotos von TäterInnen gemacht wurden. Bewusst und offen zur (perfiden) Selbstdarstellung oder versteckt zur (anklagenden und Beweis bringenden) Dokumentation der Gräueltaten. Fotos, die von Opfern gemacht wurden, gibt es fast gar nicht, so dass sich in den meisten Fotos der Blick der Befreier oder der TäterInnen auf die Opfer zeigt. Diesen Blick nehmen wir als BetrachterInnen der Bilder auf und laufen dabei Gefahr, auch die Perspektive unkommentiert zu übernehmen. Welzer fasst die Perspektive der bildlichen Dokumente von TäterInnen und Befreiern zusammen. Auch wenn sie sich aus gänzlich unterschiedlichen Gründen entwickelt hatte, so zeigt sie doch das gleiche Ergebnis: „Auf den Bildern der zu Skeletten abgemagerten Menschen mit kahlen Schädeln und eingefallenen Gesichtern, der Leichenberge, die mit Bulldozern zusammengeschoben werden, der Versuchspersonen auf den Operationstischen und in den Druckkammern, den Bildern der Schuhberge [...] auf all diesen Bildern sieht man Resultate von Verobjektivierungsprozessen, in deren Verlauf kollektiv definierten Subjekten die Zugehörigkeit zur menschlichen Gattung abgesprochen wurde und die, solcherart zum Gegenstand eines bürokratischen, medizinischen und technischen Vollzugs herabgesunken, schließlich uns auf den Bildern als Objekte entgegneten“ (ebd.: 181 f.).

Ob „eine fiktionale Darstellung des einzelnen Schicksals“ (ebd.: 183) sinnvoller und wirkmächtiger sein kann, ist Teil eines jahrzehntelangen Diskurses, der bis heute anhält. Dabei geht es um die grundsätzliche Frage, was überhaupt von den Taten aus den Lagern kommunizierbar ist, da es der Vorstellungswelt derer, die die Lager nicht erlebt haben, völlig entzogen ist.

Ruth Klüger geht in ihrem Buch „weiter leben“ auf den Aufsatz „Meine Ortschaft“ von Peter Weiss (1968) ein, in dem er seinen ersten Besuch in Auschwitz akribisch beschreibt. Er, der der Verfolgung durch rechtzeitige

Emigration entkam, betrat das Gelände des ehemaligen Vernichtungslagers 1964, nachdem er in Frankfurt einen Teil der Auschwitz-Prozesse erlebt hatte. „Er sah das, was er mitgebracht hatte in der neuen Konstellation des Ortes, die da heißt Gedenkstätte und Besucher, und was könnte weiter entfernt sein von der Konstellation Gefängnis und Häftling?“ (Klüger 2003: 75).

Wesentlich für den Gebrauch im Rahmen einer Führung ist die Vergegenwärtigung, dass die Photographien mit bestimmten Zielen aufgenommen wurden und eine Momentaufnahme (für Bergen-Belsen: nach der Befreiung) zeigen, die die Gewaltherrschaft im Konzentrationslager nicht wiedergeben kann.

Zudem sollte folgendes beachtet werden: da viele der Fotos das Elend der Inhaftierten sehr schonungslos präsentieren und diese – wenn auch unabsichtlich – durch die Präsentation einer zusätzlichen Entwürdigung ausgesetzt werden könnten, sollte bei der Auswahl von Bildmaterial auf derartige Aufnahmen verzichtet werden. Um die Zustände im Lager eher vorstellbar werden zu lassen, griffen wir daher bevorzugt auf Zeichnungen von Inhaftierten zurück

In Gedenkstätten wird häufig der Standpunkt vertreten, dass Imagination einer trügerischen Visualisierung oder Veranschaulichung vorzuziehen ist. Auch wir sind der Meinung, dass die Möglichkeiten zur Visualisierung äußerst begrenzt sind. Allerdings sind wir auch skeptisch, inwieweit wir selbst oder Teilnehmende wirklich in der Lage sind, aufgrund von wissenschaftlichen Ergebnissen oder Aussagen von ZeitzeugInnen die Lebensbedingungen in Konzentrationslagern tatsächlich zu imaginieren oder ob nicht dieser durch Phantasie zu füllende Raum gerade mit den beschriebenen mythologisierten und tradierten Bildern gefüllt und damit reproduziert und verfestigt wird.

Für die Re-Konstruktion der Vergangenheit werden im Wesentlichen Selbstzeugnisse von inhaftierten Frauen als Quellen herangezogen.

4.3 Textquellen

Das heutige Wissen über die TäterInnen stammt vor allem aus den Protokollen der Nachkriegsprozesse und aus den Aussagen der Inhaftierten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die TäterInnen ihre Aussagen bei den Prozessen mit dem Ziel machten, ihre Taten zu verschleiern, zu verharmlosen und zu rechtfertigen.

Die unmittelbarsten Quellen, die wir heute über die Lebensbedingungen der Gefangenen haben, stammen von diesen selbst und zwar vor allem direkt aus der Lagerzeit, da in den Tagebüchern Eindrücke und Gefühle ohne zeitlichen Abstand festgehalten wurden. Manche VerfasserInnen dachten zwar daran, dass ihre Aufzeichnungen später veröffentlicht werden sollten, trotzdem schrieben sie ihr Tagebuch in erster Linie für sich selbst. Die Aussagen sind unter anderem deshalb interessant, weil die VerfasserInnen den Fortgang der Geschichte nicht kannten und nur in begrenztem Umfang etwas über das Ausmaß der nationalsozialistischen Verfolgung wissen konnten. Anders sieht es bei denjenigen ZeitzeugInnen aus, die ihre Erlebnisse erst nach dem Krieg niederschrieben. Bei der Auswertung ist zu beachten, dass diese AutorInnen mit dem Wissen um den Ausgang schreiben. Ihr Rückweg in ein *normales* Leben schlägt sich darin ebenso nieder, wie Kenntnisse, die sie sich im Nachhinein über die Konzentrationslager erworben haben. Spätere Berichte und ZeitzeugInnenaussagen sind eher als gezielte und damit in gewissem Maß reflektierte und bearbeitete Darstellungen anzusehen, um beispielsweise HistorikerInnen und Nachgeborenen von den Ereignissen zu berichten. Wichtig für den Umgang mit den unterschiedlichsten Textquellen ist also einerseits die Zeitdifferenz zwischen dem Abfassen des Berichts und unserer heutigen Betrachtungsperspektive. Andererseits auch der Zeitabstand zwischen dem Ereignis und dem Entstehungszeitpunkt des Berichts. Zeitgleiche oder wenn möglich zeitnahe Quellen werden von vielen HistorikerInnen bevorzugt. Beispielsweise ist Ulrike Jureit (1998, 1999) in ihrer Arbeit ausführlich den unterschiedlichen Schichten in den Erinnerungsberichten von ehemaligen Gefangenen und dem angemessenen methodischen Umgang damit nachgegangen, weshalb wir an dieser Stelle auf eine vertiefende Darstellung verzichten wollen.

Ein besonderes Gewicht wurde in den vergangenen Jahren in der NS-Forschung auf die persönliche Befragung von ZeitzeugInnen gelegt. Bevor die letzten Überlebenden sterben, erhofft man sich von ihnen, als *ExpertInnen* ihrer Lebensgeschichte Einblicke vor allem in das Alltagsleben.

4.4 Oral history – erinnerte Geschichte

Der Name der Methode „oral history“ könnte als „erinnerte Geschichte“ (Steinbach 1985: 393) ins Deutsche übersetzt werden. Die persönliche Vergangenheit wird berichtet und damit quasi wie durch den Filter der Erinnerung weitergegeben. Betrachtet man die Ansätze, die sich in irgendeiner Wei-

se auf erinnerte und erzählte Geschichte stützen, sieht man sich umgeben von einer unübersehbaren Methodenvielfalt. Die TraditionalistInnen unter den HistorikerInnen beklagen, das Forschungsfeld liefe auseinander und verlöre jegliche Konturen. KritikerInnen behaupten dagegen, es hätte niemals Konturen gegeben, da oral history kein eigenständiges Forschungsfeld sei, sondern eine Methode, die in historischen, soziologischen und nicht zuletzt pädagogischen Kontexten zu ganz verschiedenen Zwecken verwendet werden könne. Oral history produziert unmittelbare Quellen über das Alltagsleben, in denen der Mensch und seine subjektive Welt im Mittelpunkt stehen und eine persönliche Sinndeutung erkennbar wird. Das bringt der Methode vielfach auch den Vorwurf ein, nicht wissenschaftlich genug zu sein.

Zugegeben sind diese Quellen unvollständig, manchmal auch falsch, stark persönlich gefärbt und manipulierbar. Durch subjektive Erlebnisse werden die geschichtlichen Ereignisse beeinflusst und aus einer Gegenwartsperspektive wiedergegeben. Der teilweise große zeitliche Abstand zu den Ereignissen sowie die weiteren Eindrücke aus einem ganzen Leben sind zu berücksichtigen. Inwieweit diese Interviews für die Rekonstruktion von Fakten herangezogen werden können, muss im Einzelfall geprüft werden. Das subjektive Empfinden und die Bewertung der Ereignisse in der Erinnerung lassen auch hier eine Reihe von Erkenntnissen zu. „[...] von keiner literarischen Gattung kann behauptet werden, daß sie die adäquateste formale Entsprechung zur historischen Realität des Konzentrationslagers darstellt. Das KZ-Tagebuch mit seiner das Fragmentarische des Lageralltags betonenden Perspektive ist für die historische Analyse ebenso notwendig, wie der mit großem zeitlichen Abstand verfasste Erinnerungsbericht, der aus der Retrospektive Zusammenhänge und Bedeutungen zu rekonstruieren versucht. Es wäre naiv anzunehmen, allein die zeitliche Nähe des jeweiligen Selbstzeugnisses verbürge seine historische Zuverlässigkeit“ (Rahe 1995: 93). Problematischer als „die vermeintliche „Unzuverlässigkeit“ der Selbstzeugnisse – die es natürlich ebenso quellenkritisch auszuwerten gilt wie andere Quellengattungen – [ist] die Selektivität der Quellen [...]“ (Rahe 1999: 21).

Kritisch zu fragen bleibt, ob derlei Quellen wirklich einen Zugang zur Geschichte eröffnen, oder lediglich die Auseinandersetzung mit bestimmten Selbst-Konstruktionen von Einzelpersonen und ihrem spezifischen Leben ermöglichen. „Gemeinsames Kriterium aller Texte, die als Ego-Dokumente [z.B. Autobiographien, Memoiren, Tagebücher, Briefe und Prozessakten] bezeichnet werden können, sollte es sein, daß Aussagen oder Aussagepartikel

vorliegen, die – wenn auch in rudimentärer und verdeckter Form – über die freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben oder sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren“ (Schulze 1996: 28).

Die durch oral history erzeugten Quellen sollten stets mit anderen Quellenarten verglichen und ihre Aussagen dadurch in einen Kontext gestellt und ggf. relativiert werden. Ein einzelner Bericht, ein heraus gelöstes Zitat oder eine Aussage können nicht für sich stehen, sondern bedürfen der Einbettung, der Erläuterung.



In unsere Führung haben zum Teil auch Zitate und Ausschnitte aus Berichten Eingang gefunden, die sich auf Zustände und Erlebnisse in anderen Konzentrationslagern beziehen. Auch wenn wir bemüht waren, wann immer möglich, Beispiele aus Bergen-Belsen heranzuziehen, erschien es uns doch wichtig, einige für Frauen bedeutsame Themen anzusprechen, auch wenn sie speziell in Bergen-Belsen (scheinbar) keine Rolle spielten. Bei einer rein auf Bergen-

Belsen fokussierten themenzentrierten Führung zum Thema Frauen müssten ansonsten z.B. Aspekte wie Zwangsprostitution, Zwangsterilisation oder Gewaltstrafen in den Hintergrund treten, da es diese zwar sehr wohl in anderen Lagern, nach derzeitigem Forschungsstand nicht aber in Bergen-Belsen gegeben hat. Da aber viele Frauen vor ihrer Einlieferung ins Lager Bergen-Belsen in anderen Lagern inhaftiert waren, halten wir es durchaus für wichtig und berechtigt, auch aus diesen Lagern traumatisierende Situationen und Erfahrungen mit einzubeziehen. Umgekehrt ist die spezielle Situation der Frauen im Stern-, Ungarn-, Sonder- und Neutralenlager bislang weit weniger erforscht als beispielsweise die eher als *typisch* geltende in den Frauenlagern Bergen-Belsens oder in Ravensbrück (vgl. Pflingsten 1994: 6).

Keinesfalls wollen wir die Lage und die Verhältnisse in unterschiedlichen Lagern unreflektiert gleichsetzen oder verallgemeinert als *die Situation von Frauen im KZ* darstellen. Die einzelnen Aussagen müssen immer als das deutlich herausgestellt bleiben, was sie sind – nämlich in einer bestimmten Situation berichtete, subjektive Erinnerungen an auf ganz spezifische und unvergleichbare Weise, an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit erlebte Geschehnisse. Dies gilt nicht nur für Zeitzeuginnenberichte aus Auschwitz und Bergen-Belsen, sondern auch für Aussagen unterschiedlicher Personen über ein und dasselbe Lager.

Historische Forschung wird anhand dieser Methode als Möglichkeit der Veränderung erfahrbar, indem die Teilnehmenden sich politischer Zusammenhänge und gesellschaftlicher Strukturen bewusst werden und damit auch bewusst in ihnen agieren können. Geschichte wird somit auch als Instrument gesellschaftlichen Wandels betrachtet. Denn Geschichte kann helfen, das Woher und das Warum gesellschaftlicher Zustände zu erklären.

In der Geschichtsdidaktik wird oral history mehr und mehr als sinnvoll und fruchtbar angesehen. Übereinstimmend werden die Lebendigkeit und Anschaulichkeit für die Lernenden als Vorzüge genannt. Die verbreitete Anwendung der Methode findet wohl im Rahmen der Biographieforschung, also der „[...] Auseinandersetzung mit Fremdbiographien, in denen Außenstehende sich mit biographischem Material von ‚fremdem‘ gelebtem Leben auseinandersetzen“ (Stiller 1999: 3) statt.

Da die ZeitzeugInnenberichte immer eine persönliche Interpretation der eigenen, erlebten Geschichte vermitteln, wollen wir in unserem Konzept transparent machen, dass die Berichte und somit auch die Zitate aus solchen Interviews immer durch folgende Faktoren beeinflusst werden:

- Verdrängung, Verwechslung und Vergessen
- Beschönigung
- Rechtfertigung
- eine gewisse Form der Selbstdarstellung (gerade bei den Zeitzeugen, die ihre Geschichte schon häufig und gerade auch in der Öffentlichkeit erzählt haben, besteht eher die Gefahr fehlender Spontaneität und dass sich ihre Erlebnisse mit Angelesenem mischen)
- Wertung durch eigene Ansichten, Erfahrungen und Vorstellungen, die erst später in der Biographie gewonnen wurden und zu einem Einstellungswandel geführt haben
- Anpassung der Sichtweise an gesellschaftliche Deutungsmuster
- Selektive Wahrnehmung
- die Interviewer/Leser/Hörer beeindrucken
- Mitleid erregen
- Erzählungen an die Erwartungen der GesprächspartnerInnen anpassen
- der Einfluss der Interviewer auf den Verlauf des Gesprächs (durch Habitus, aber auch durch lenkende Fragen)
- die Rolle von evtl. anwesenden Dritten, die nachweisbaren Einfluss auf die Gespräche nehmen

Deswegen ist es sinnvoll, die Teilnehmenden der Führungen aufzufordern, Quellenkritik zu üben. Es soll den Teilnehmenden deutlich werden, dass Zeugnisse erst entstehen, wenn Zeugen hören, ganz subjektiv und aus einem bestimmten Blickwinkel hören – aber auch aus eben einem solchen subjektiven Blickwinkel erzählt wird – ohne dass dabei grundsätzlich die Glaubwürdigkeit von ZeitzeugInnen in Frage gestellt würde.

Erinnerungen, die erzählt werden, sind weder leidenschaftslos noch sachliche Berichte einer früher gewesenen und heute längst verschwundenen Realität. Erzählungen sind immer subjektiv gefärbt, gehen vom Ich aus, berichten aus einem bestimmten Blickwinkel und damit nicht parteilos. Gerade dies ist das Besondere an Zeitzeugen- und Zeitzeuginnenberichten – und gleichzeitig auch das, was einen aufmerksam sein lassen sollte im Umgang und bei der Einordnung und Beurteilung. Gefühle, Erinnerungen und Einstellungen unterliegen immer der Bearbeitung durch die Zeit.

Sehr eindrücklich beschreibt Swetlana Alexijewitsch ihre Erfahrungen als Hörende im Kontakt mit Zeitzeuginnen: „Nun verstehe ich die Einsamkeit von Menschen, die von dort [aus dem Krieg] zurückgekehrt sind. Sie haben ein Wissen, das andere nicht haben, und das man nur dort erlangen kann, in

der Nähe des Todes. Wenn solche Menschen versuchen, etwas mit Worten wiederzugeben, haben sie das Gefühl einer Katastrophe. [...] Sie sind immer in einem anderen Raum als ich, der sie sich mitteilen. Wir sind immer mindestens zu dritt: Diejenige, die heute erzählt, der Mensch von damals, der das alles erlebt hat, und ich. [...] Gleich nach dem Krieg hätte dieser Mensch vermutlich einen anderen Krieg erzählt als Jahrzehnte später, denn in seinen Erinnerungen summiert er sein ganzes Leben“ (Alexijewitsch 2004: 17).

Die Ausmaße der NS-Verbrechen dürfen durch eventuelle Widersprüche in ZeitzeugInnenaussagen nicht verwischt und relativiert werden – dies verlangt Fingerspitzengefühl nicht nur bei der Auswahl der Zitate, sondern auch bei ihrem Einsatz und ihrer Diskussion. Die BesucherInnen sollten jedoch erfahren, dass erinnerte Geschichten immer etwas anderes sind als erlebte Geschichten und auch etwas anderes als von Historikern und Historikerinnen rekonstruierte Geschichte.

„[...] zweifellos wird die Erinnerung an die NS-Zeit bei zunehmender Abwesenheit der Zeitzeugen neue Formen des Zugangs und der Vermittlung fordern und dabei neben veränderten Einsichten auch neue Verdrängungen und Vereinnahmungen ermöglichen“ (Weiß 2002: 17).

Oral history kann nicht nur in der Form der direkten ZeitzeugInnenbefragung genutzt werden, sondern auch das Zurückgreifen auf bereits erhobenes und ggf. veröffentlichtes Material zählt zu dieser Methode

4.5 Sprache als Medium

Nicht nur beim Auswerten von verschriftlichten Quellen, sondern auch während des Vortrages bei der Führung und bei jeder Form von Kommunikation findet ständig die Übermittlung von verschlüsselten Zeichen an EmpfängerInnen statt, die diese Zeichen decodieren und ihnen Sinn entnehmen bzw. zuschreiben. Wenn wir in unserer Muttersprache miteinander reden, dann verläuft dieser Prozess normalerweise völlig unbemerkt.

Sprache ist ein Zeichensystem, mit dem wir uns verständigen und mitteilen können. Wenn wir uns einem Thema annähern, dann brauchen wir definierte Wörter, um unsere Gedanken sprachlich auszudrücken, mit anderen darüber zu kommunizieren und eine Diskussion führen zu können. Jeder Begriff, den wir uns entscheiden zu verwenden, trägt dabei einen bestimmten Bedeutungskontext in sich. Diese Bedeutung bestimmt sich durch die Funktion, einen bestimmten Gegenstand oder Sachverhalte zu bezeichnen. Jede Hörende

trägt zur Sinnzuschreibung des Gesagten dadurch bei, dass sie die Mitteilungen subjektiv aufnimmt und anhand ihrer individuellen Erfahrungen deutet und bewertet (vgl. Bourdieu 1990: 43).

Damit ein Begriff zur Bezeichnung einer bestimmten Sache verwendet werden kann, muss die Beziehung zwischen beiden festgelegt und zugeordnet werden. Dies geschieht durch soziale Konvention und Tradierung. Begriffe haben immer eine eigene Geschichte, eine Herkunft, verweisen auf einen gewissen Zusammenhang. „Es gibt nämlich keine neutralen Wörter“ (ebd.: 44). Indem wir bestimmte Begriffe mit ihren jeweiligen Bedeutungsdefinitionen, -schwerpunkten und -konnotationen benutzen, uns gegen den einen und somit zu Gunsten des anderen entscheiden, vermitteln wir auch eine bestimmte Sicht auf den Gegenstand.

Als Führende sollte uns deshalb bewusst sein, dass unser Vortrag auch durch seinen sprachlichen Stil unsere Haltung zu den Dingen, über die wir sprechen, widerspiegelt. Die Begriffe, die die deutsche Sprache im Zusammenhang mit der NS-Zeit und ihren Verbrechen kennt, sind dabei oft der „Nazi-sprache“ entnommen. Ein Nachdenken darüber, eine Reflexion und Bewusstmachung der Zusammenhänge und der Herkunft vieler Begriffe und ggf. auch eine Distanzierung ist notwendig. „Das Problematische der Holocaust-Metapher fiel zuerst den Opfern selbst auf, die bei ihrem Versuch, die Ereignisse so, wie sie sich zugetragen haben, und in ihrer Einzigartigkeit darzustellen, ständig unter der Sprache litten, die von den Ereignissen abzulenken und sie gleichzeitig zu analogisieren schien. Denn wie beispiellos die Realität der KZs und Gettos auch waren, die Sprache und die Metaphern, die zur Verfügung standen, um diese Realitäten zu beschreiben, waren es nicht“ (Young 1997: 150).

Begriffe wie beispielsweise *Rasse, Ethnie, Volk, Nation, Judenfrage, Zigeuner, Endlösung, Ausländer, Fremder, Täter, Opfer, Mann, Frau* u.a. „[...] scheinen unhinterfragbare quasi-natürliche Gegebenheiten zu fassen, während sich in Wirklichkeit in ihnen (Zwischen-) Ergebnisse gesellschaftlich-politischer Prozesse abbilden, die ihre je eigene facettenreiche Wirkungsgeschichte haben und die – je nach Standpunkt – auf unterschiedliche Konzepte und damit unterschiedliche Praxen verweisen“ (Krüger-Potratz 2005: 203).

Exemplarisch haben wir beispielsweise in unserem Konzept an den nicht unumstrittenen Bezeichnungen *Massen-, Gemeinschafts- oder Kameradschaftsgrab* versucht, die Führenden und Teilnehmenden zur Reflektion des Begriffes anzuregen und zur Diskussion zu ermuntern. In der praktischen Durchfüh-

rung wurde durch die spontanen Äußerungen und Überlegungen der Teilnehmenden ohne großes Zutun durch uns Führende deutlich, welche Assoziationen, Konnotationen, Haltungen, Wertungen und Gefühle mit den einzelnen Bezeichnungen mitschwingen und ihnen innewohnen.

Als Führende haben wir die Qual der Auswahl darüber, was in der Kürze der Zeit, die die meisten BesucherInnen in der Gedenkstätte verweilen, dargeboten wird. Wir tragen damit einen gewichtigen Teil der Verantwortung, welche Informationen, welches Bild, welcher Blickwinkel vermittelt wird. Unsere Sprache spiegelt dabei nicht etwa die gesellschaftliche Realität wieder, sondern ist die Voraussetzung und Bedingung zur Konstruktion von Realität.

Sprache konstituiert Bedeutung und Sprache produziert und reproduziert durch Auslassung, nicht Gesagtes und durch die Konstruktion der Ausnahme (vgl. ebd.: 180). Gerade auch durch die Veränderungsprozesse, die unsere Sprache durchläuft, wird der Konstruktcharakter deutlich. „Der Fachwortschatz (Terminologie) ist kein ein für alle Mal festgelegter Bestand, sondern verändert sich: Er ist in die Geschichte des Fachs eingebunden. Begriffe aus anderen Fachgebieten und aus der internationalen Diskussion ‘wandern ein’. Es kommt zu Neuschöpfungen und bisher gängige Begriffe werden für überholt bzw. inadäquat erklärt [...]“ (ebd.:179).

Die deutschsprachige Forschung³⁹ zu Sprache, Sprachgebrauch und gender ist dünn gesät, obwohl auch das Geschlecht unser Gesprächsverhalten mit bestimmt (vgl. Trömel-Plötz 1997).

4.5.1 *Doing gender durch Sprache*

Gisela Klann-Delius listet in ihrer Publikation eine Fülle von Ergebnissen über gender-relevante Erscheinungen auf den unterschiedlichsten Ebenen, von der Syntax, über die Phonologie bis hin zum Sprachgebrauch auf (vgl. Klann-Delius 2005: 37 ff.).

Sie warnt jedoch vor generalisierenden Aussagen über *männliches* und *weibliches* Sprachverhalten, da die Geschlechterdifferenzen, sofern welche dokumentiert wurden, nicht allein auf die Variable Geschlecht zurückzuführen seien.

Im Gegensatz dazu nehmen manche Differenzmodelle sogar an, dass Gespräche zwischen den Geschlechtern als *interkulturelle* Kommunikation aufge-

39 vgl. beispielsweise Klann-Delius (2005) sowie Samel (1995).

fasst werden könnte, da Frauen und Männer jeweils verschiedene Genderdialekte sprechen würden (vgl. Maltz/Borker 1991). Kritisch bei diesem Ansatz ist jedoch anzumerken, dass hierbei Frauen als homogene, allgemeine Kategorie zusammengefasst und gesehen werden. Differenzen zwischen Frauen, beispielsweise Determinanten wie etwa sozialer Status, Ethnie, Alter, Bildung, erfahrene Biographie werden völlig außer Acht gelassen. Der Differenz-Ansatz sucht, wie der Name es verrät, nach Differenzen zwischen den Geschlechtern. Durch diese Fokussierung werden Unterschiede wie unter einer Lupe vergrößert, besonders betont und hervorgehoben und reifiziert. Die Geschlechterhierarchie erfährt dadurch Bestätigung und neue Legitimation. „Geschlecht ist das, was wir tun und nicht das, was wir sind, im Sinne von ‘doing gender’. Gleichzeitig existieren wir als die Geschlechter, die wir geworden sind. Die Sprache ist der Ort, wo tatsächliche und mögliche Formen der gesellschaftlichen Organisation und ihre wahrscheinlichen sozialen und politischen Konsequenzen definiert und in Frage gestellt werden. Sie ist aber auch der Ort, an dem unsere Eigenwahrnehmung, unsere Subjektivität konstruiert wird“ (Weedon 1991: 35). Mit der Fokussierung auf *doing* setzt dieser Ansatz kulturelle Inszenierungspraktiken zentral, nicht biologische Gegebenheiten.

„Gender ist so allgegenwärtig, daß wir es in unserer Gesellschaft für genetisch bedingt halten. Daß gender ständig in der menschlichen Interaktion, aus dem sozialen Leben heraus geschaffen und wiedergeschaffen wird und der Stoff und die Ordnung dieses sozialen Lebens ist, erscheint den meisten Menschen kaum glaublich“ (Lorber 1999: 55).

Das Konzept des *doing gender* fußt auf Harold Garfinkels „Agnes-Studie“ (1973) und lehnt sich auch an Arbeiten von Erving Goffman (1981, 1994) an. Beide Autoren zeigten kulturgebundene Methoden der Geschlechterstilisierung. Unser symbolisches Leben ist nachhaltig vom Unterschied zwischen Frauen und Männern gezeichnet. Namen, Anredeformen, Sprechstile, Stimmen, Haartracht, Körperpflege, Körperpräsentationen symbolisieren ihre Geschlechtsidentitäten. Die Geschlechterdifferenz, die wir im Alltag als naturgegeben annehmen, wird mit Hilfe des *doing gender*-Ansatzes als in erster Linie sprachlich vermitteltes Konstrukt sichtbar. Dies bedeutet, „Geschlecht zu haben, indem man es tut“ (Gildemeister/Wetterer 1992: 212).

Geschlecht wird also in Interaktionen hergestellt und dient gleichsam als strukturierende Schablone der Interaktion selbst. Wir haben kulturspezifische Erwartungen an das angemessene Verhalten der Geschlechter. Die kulturelle

Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit zwingt uns auch im Gespräch zur wertenden Kategorisierung.

Gegen diese Omnirelevanzannahme von gender, stellte Stefan Hirschauer (1994) seine Idee des *undoing gender*, einer vorübergehenden situativen Neutralisierung der Geschlechterdifferenz. Undoing gender sieht er als praktiziertes „Absehen“ von der Geschlechterdifferenz als konstruktive Leistung (vgl. Hirschauer 1994: 678 f.).

Diese Idee bleibt sehr theoretisch. Ein Rütteln an Geschlechterstereotypen wird oftmals als Bedrohung erfahren, da gewohnte und notwendige Ordnung ins Wanken gerät. Unter *undoing gender* verstehen wir solche Ansätze, die bewusst versuchen, das Rollenspektrum aufzubrechen und Stereotype als soziokulturelle Zuschreibungen und Erwartungen zu entlarven – und es schaffen, dies als Chance zu vermitteln. Ebenso werten wir Irritationsversuche, die Widersprüche und Brüche in der Geschlechterordnung sichtbar machen und es vermeiden, pauschalisierend von *männlichem*, *weiblichem* und *geschlechtsspezifischem* Verhalten zu reden, als Versuche des *undoing gender*.

Greifbarere Gestaltungsanleitungen in Form von Rezepten sind unmöglich. „Die Unterschiede zwischen Frauen und Männern scheinen für sich selbst zu sprechen, und wir denken, es gäbe sie ganz gleich, wie die Gesellschaft sich verhält“ (Lorber 1999: 62). Daher scheint der einzige Zugangsweg eine reflektierende, bewusstmachende Haltung. „Gender-Zeichen und -Signale sind so allgegenwärtig, daß wir sie gewöhnlich gar nicht bemerken – es sei denn, sie fehlen oder sind zweideutig“ (ebd.: 56).

Wie stellen wir Geschlecht fortwährend als bipolares Muster sozialer Zuschreibung her? Über die Irritation – beispielsweise über Uneindeutigkeit – eröffnet sich ein Weg, gesellschaftliche Herstellungsprozesse von Geschlechterdichotomie mit Besuchsgruppen zu thematisieren, wobei uns der Ansatz des *undoing gender* nur schwer auf der pragmatischen Ebene der Didaktik umsetzbar erscheint.⁴⁰

40 Weitere Ausführungen hierzu siehe unter Kapitel D „Schlussbetrachtungen“.

C Praktische Umsetzung

Für die praktische Umsetzung in Form eines Führungstages haben wir versucht, die bisherigen Überlegungen und ausgerollten Fäden zu einer Konzeption zu verknüpfen, die im Folgenden erläutert und dargestellt werden soll. Der Verlauf der von uns angebotenen Führungstage mit der zentralen Methode der Führung, die Überlegungen, die zu diesem Ablauf geführt haben sowie der Aufbau des von uns verschriftlichten Konzeptes sollen nun komprimiert vorgestellt werden. Als Beispiel stellen wir aus unseren insgesamt 12 Stationen die *Station IV Entlausung* vor. An dieser Beispielstation ist die Struktur zu erkennen, nach der alle Stationen aufgebaut wurden.

1 Konzeptentwicklung

Das von uns erarbeitete Konzept für einen Führungstag zum Thema Frauen in Konzentrationslagern richtete sich zunächst an Studierende und Angehörige der Universität Oldenburg. Im Rahmen eines Studientages, der mit An- und Abreise von 8.00 bis 18.00 bzw. 19.00 Uhr dauerte, sollten sich Gesprächsphasen in der Gruppe mit einer Führung durch die Dauerausstellung und über das Gelände abwechseln. Auf aktivierende Methoden, die bei den sonst in Bergen-Belsen üblichen Studientagen in der Regel zum Einsatz kommen (z.B. in Form von Quellenarbeit, Geländeerkundung oder szenischem Spiel) haben wir bewusst verzichtet, um die Zeit für die Vermittlung von Informationen, eine ausgiebige Geländebegehung und die ausführliche Diskussion der Informationen nutzen zu können. Unterbrochen wurde der Ablauf von längeren Pausen, die die Teilnehmenden selbstständig z. B. für einen vertiefenden Besuch der Ausstellung, eigene Erkundungen auf dem Gelände oder persönliches Gedenken nutzen konnten.

Im Verlauf des Führungstages gab es mehrere Lernorte (Bus, Lagermodell, Ausstellung, Gedenkstättenengelände, Seminarraum). Bei der Vorbereitung hatten wir uns wie beschrieben überlegt, in welchen Bereichen die inhaftierten Frauen spezifische Erfahrungen als Frauen gemacht haben konnten. Dazu sollten Informationen über den Aufbau und die Geschichte des Lagers sowie der generellen Lebenssituation im Lager vermittelt werden, die die Grundlage für die frauenspezifischen Themen bildeten. Daneben hatten wir die Orte in

der Gedenkstätte, die wir mit der Gruppe aufsuchen wollten, ausgewählt, die von grundlegender Bedeutung sind (Lagermodell, Dauerausstellung, usw.) oder weil sie eine besondere Bedeutung im Alltag der Frauen im Lager gehabt haben, (z.B. Entlausung, Großes Frauenlager). Diese beiden Ebenen, die inhaltliche und die räumliche, galt es in einem zweiten Schritt zu verbinden. Während sich manche Themen also ganz automatisch an bestimmte Plätze oder Überreste im Gelände anschlossen, haben wir die nicht an Orte gebundenen Themen, wie z.B. Kapo-System, Außenlager und Zwangsarbeit, unserem geplanten Rundgang folgend den Stationen zugeordnet.

Aus all diesen Überlegungen ergab sich ein Konzept, das in viele Richtungen erweiter- und variierbar ist.

2 Ablauf des Führungstages

Die TeilnehmerInnenzahl sollte aus organisatorischen Gründen nicht mehr als 25 Personen betragen. Die zweistündige Fahrt von Oldenburg nach Bergen-Belsen erfolgte im Bus (Station I). Während der Fahrt gaben wir erste Informationen über unser Projekt, einen Überblick über den geplanten Tagesablauf (Ausgabe von Zeitplänen) und erste inhaltliche Ausführungen.

Nach einer Vorstellungsrunde im Seminarraum der Gedenkstätte (II) begann die Führung vor Ort am Lagermodell (III), an dem die komplexe Geschichte des Lagers Bergen-Belsens erörtert wurde. Diese Einführung diente auch der räumlichen Orientierung der Teilnehmenden; ihnen wurde für den Gang über das Gelände ein Plan ausgehändigt, auf dem die Umrisse des gesamten Lagers und der Teillager, die Wegstrecke und die aufgesuchten Stationen eingezeichnet waren. Mithilfe dieser Karte hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich im stark überformten und unübersichtlichen Gelände der Gedenkstätte zu orientieren.

Auf einen gemeinsamen Gang durch die komplette Ausstellung wurde verzichtet. Stattdessen wurde hier ein zentrales Mittel unserer Führung erläutert: Neben der Vermittlung von Daten und Fakten in den Worten der Führenden sollten auch Zitate vorgelesen werden, die den (publizierten) Tagebüchern und Erinnerungen von fünf Zeitzeuginnen/ehemaligen Gefangenen entstammten⁴¹. Diese fünf Frauen hatten wir als Zeuginnen ausgewählt, weil sie

41 Dabei handelt es sich um die Zeugnisse von Renata Laqueur, Hanna Lévy-Hass, Ceija Stojka, Fania Fénelon und Zsuzsa Merényi.

aus unterschiedlichen Gründen und mit ganz unterschiedlichen Vorerfahrungen inhaftiert worden waren, unterschiedlich alt waren und in verschiedenen Teillagern Bergen-Belsens gefangen gehalten wurden. Überblicksartig stellten wir ihre Biographien und ihre Erinnerungsberichte in der Ausstellung (IV) vor. In diesem Zusammenhang wurde auch auf die Quellenlage in Bergen-Belsen verwiesen und die Problematik der Arbeit mit den vorliegenden Quellen angesprochen.

Im Verlauf der Führung wurden an fast jeder Station Zitate von Zeitzeuginnen verlesen. Diese waren nicht nur als Illustration und Bestätigung unserer Aussagen gedacht, sondern wurden häufig so in den Text integriert, dass die Kernaussagen aus ihnen stammten. Teilweise dienten sie auch zur Ergänzung oder Pointierung der Informationen. Wichtig war es uns zu zeigen, dass die Frauen ihre Situation sehr individuell beschrieben und in manchen Fällen zu gegensätzlichen Beurteilungen kamen. Abgesehen von den Lebensbedingungen im Lager, denen die Frauen unterworfen waren, wollten wir vor allem auch ihre Gefühle und Bewertungen zum Ausdruck bringen, so dass sich im Laufe der Führung ansatzweise die Persönlichkeiten der fünf Frauen aus ihren Aussagen heraus kristallisieren konnten. Ihre Worte machten das abstrakt dargestellte Geschehen deutlicher. Diese Art der Personifizierung birgt die Gefahr der Einengung des Blicks, eröffnet aber gleichzeitig die Chance der Perspektivübernahme und der Empathie und somit einen leichteren Zugang zum Inhalt des Geschilderten.

Die Teilnehmenden hatten sich auf Nachfrage bereit erklärt, einige der Zitate selbst vorzulesen. Auf diese Weise hoben sich die Aussagen der Zeitzeuginnen in der Präsentation deutlich aus den Vorträgen heraus.

Zur besseren Verortung im Gelände hatten wir für unsere Führung einen Orientierungsplan ausgearbeitet, den die Teilnehmenden am Lagermodell bekamen und während des gesamten Führungstages behalten konnten. Wir haben auf diesem Plan versucht, nicht nur unseren Rundweg auf dem heutigen Gelände einzuzeichnen, sondern auch die ehemalige Lageraufteilung in verschiedenen Farben dargestellt und durch eine Legende erläutert, so dass eine genauere Orientierung möglich war.

Die Führung auf dem Lagergelände begann mit einem etwa fünfzehnminütigen Fußweg an der L 298 entlang.⁴²

42 Die meisten BesucherInnen und Besuchsgruppen betreten das Gedenkstätten­gelände durch ein Tor direkt neben dem Dokumentenhaus. Auf diesem Weg gelangt man unmittelbar zwi-

Wir wollten die Geländeführung dort beginnen, wo die Gefangenen das erste Mal das Lager betraten: am ehemaligen Lagereingang (V).

Aus unserer Sicht sprachen mehrere Gründe für die Wahl dieser Route: zum einen ließ sich auf diese Weise ein Rundweg erarbeiten, der ohne doppelte Wege nahezu das gesamte Gelände durchquerte, zum anderen befinden sich gerade in dem durch die offiziellen Gehwege nicht erschlossenen Teil die meisten sichtbaren, d.h. bei Grabungen freigelegten materiellen Gebäude- bzw. Fundamentüberreste. Gerade die für unser Konzept wichtigen Stationen (z.B. die Entlausung (VI), das SS-Vorlager (VII) und vor allem das Große Frauenlager (XI)) befinden sich außerhalb der ausgebauten Gehwege und des offiziellen Gedenkstättenengeländes, das durch einen Zaun vom übrigen Gelände abgetrennt ist. Weiterhin sprach für den von uns gewählten Zugang, dass beim Gang über das Gelände dieses fast in seiner ganzen Breite und Länge erschlossen wurde, so dass bei den TeilnehmerInnen ein Eindruck von der Größe des Konzentrationslagers entstand. Eher symbolisch gemeint war das Nachverfolgen des Ankunftsweges der damals inhaftierten Frauen.

Bewusst entschieden wir uns gegen eine Fahrt zur Bahnrampe in Bergen, die durchaus Teil anderer Führungsangebote in der Gedenkstätte Bergen-Belsen ist. Genauso wenig suchten wir den Kriegsgefangenenfriedhof auf. Beide Orte sind so weit vom Gedenkstättenengelände entfernt, dass der Gang oder die Fahrt dorthin zu viel Zeit gekostet hätte. Wir wiesen aber u.a. anhand der Luftaufnahme, die im Bereich des Lagermodells hängt, auf die Lage der beiden Orte hin.

Die Folge der Stationen und die jeweils behandelten Themen werden aus der folgenden Übersicht deutlich. Insgesamt dauert die Führung über das Gelände ungefähr drei Stunden, wobei etwa eine Stunde auf die reine Gehzeit zwischen den Stationen entfällt. Diese Zwischenzeiten gaben den Teilnehmenden, wie sie uns später mitteilten, wichtige Gelegenheit zum Nachdenken über das Gehörte, aber auch die Möglichkeit zu Fragen und zu Gesprächen.⁴³

schen die Massengräber und die Gedenksteine und -symbole, begegnet also der Geschichte Bergen-Belsens von seinem Ende her und erschließt viele Teile des Geländes gar nicht.

43 Zunächst sahen wir die lange Dauer als großes Problem an, zumal es an Sitzgelegenheiten und Unterständen auf dem Gelände gänzlich fehlt. Es zeigte sich jedoch, dass zumindest eine Gruppe jüngerer Besucher diese *Strapaze* gut aushalten kann. Es ist wichtig, bezüglich der Wegstrecke flexibel zu sein und sich der Ausdauer der Besuchsgruppe sowie den Witterungsverhältnissen anzupassen.

Nach der Führung, die am ehemaligen Standort des heute nicht mehr vorhandenen Krematoriums endet, nutzten einige aus der Gruppe unser Angebot, gemeinsam die auf dem Gelände befindlichen Denkmäler sowie den symbolischen Grabstein für Margot und Anne Frank zu besichtigen. Andere suchten die Dauerausstellung ein weiteres Mal auf.

Der Tag endete mit einer ausführlichen Nachbesprechung im Seminarraum, wo noch offene Fragen gestellt werden konnten. Von unserer Seite wiesen wir auf *weiße Flecken* in der Forschung zum Themenkomplex hin und machten erneut deutlich, dass uns sehr daran gelegen war, mit dieser Führung Fragen aufzuwerfen und die Teilnehmenden anzuregen, sich selbstständig weiter mit dem Thema zu beschäftigen. Zudem waren wir sehr an einem Feedback interessiert, aus diesem Grund verteilten wir von uns erstellte Fragebögen.

Nach dem ersten Führungstag hatten mehrere Teilnehmende mehr Zeit für die eigene Erkundung und Auseinandersetzung gewünscht. Entsprechend verlängerten wir die zweite Exkursion um eine Stunde, die ausschließlich den Teilnehmenden zur Verfügung stand.

An den einzelnen Stationen ist während der Führung Flexibilität gefragt. Wegen zeitlicher Verzögerungen durch Fragen und Gespräche haben wir verschiedentlich die inhaltlichen Ausführungen an einzelnen Stationen gekürzt oder in Einzelfällen Teilthemen (z.B. Funktionshäftlinge, DP-Camp) gestrichen. Da es beim zweiten Führungstag im November äußerst kalt war, entschlossen wir uns nach Rücksprache mit der Gruppe etwa auf halber Strecke, den Rundweg zwar bis zum Ende zu gehen, auf alle Stationen kurz einzugehen, die inhaltliche Darstellung jedoch in den Seminarraum zu verlegen. Vorbereitete Dias unterstützten im Raum die Zuordnung des Gesagten zum entsprechenden Ort im Gelände.

Übersicht über die räumliche und inhaltliche Gliederung des Rundgangs

- I. Basisinformationen** (z.B. während der Busfahrt):
 - a. Frauen und Nationalsozialismus*
 - b. Die Geschichte der Konzentrationslager*
 - c. Frauen und Täterschaft*
- II. Begrüßung und Vorstellungsrunde** (z.B. im Seminarraum)
- III. Lagermodell: Geschichte des Lagers Bergen-Belsen**
- IV. Dauerausstellung: Vorstellung der ausgewählten Zeitzeuginnen anhand biographischer Notizen, Quellenlage**
- V. Lagereingang: Transporte, Ankunft, Fluchtversuche, Bewachung**
- VI. Entlausung/Bad: Hygienische Bedingungen, Verlust der Geschlechtsidentität, Schamgefühl**
- VII. SS-Vorlager: Täterinnen**
- VIII. Baracken 9 und 10: Unterbringung, sanitäre Verhältnisse**
- IX. Löschwasserbecken: Zwangsarbeit und Außenlager**
- X. Symbolischer Lagerzaun/Lagertrennstreifen:**⁴⁴ *Versorgungssituation*
- XI. Großes Frauenlager:**
 - a. Baracke 206: Lageraufteilung, Belegung, Lebensbedingungen*
 - b. Baracke 207: Soziales Leben, Kunst, Sexualität, Kapos*
 - c. Baracke 208: Sterilisation, Schwangerschaft und Geburt, Verhältnis von Männern und Frauen, Kinder im Lager*
- XII. Krematorium:**
 - a. Das Inferno von Bergen-Belsen – Zahlen*
 - b. Befreiung und DP-Camp, das Leben „danach“*
 - c. Strafverfolgung und mediales Echo*
- XIII. Abschlussdiskussion** (z. B. im Seminarraum)

44 Der symbolische Lagerzaun wurde im Rahmen der Umgestaltungsmaßnahmen inzwischen abgebaut; das Thema kann alternativ auch am Löschwasserbecken behandelt werden.

3 Aufbau des Skripts

Die von uns entwickelte Führungskonzeption haben wir zur Weitergabe an GedenkstättenmitarbeiterInnen verschriftlicht. Das *Skript* ist wie folgt dargestellt aufgebaut:

Die einzelnen Beiträge sind in der Reihenfolge unseres Durchganges geordnet. Eingeteilt haben wir die Führung in *Stationen*, die einem bestimmten Ort auf dem Gelände oder in der Gedenkstätte zugeordnet sind. Zu manchen Stationen gibt es dabei mehrere thematische Aspekte, die als Unterpunkte ebenfalls nummeriert sind.

Jede Stationsbeschreibung beginnt mit einem Überblick zu organisatorischen Fragen, Zielen und Methoden, die für diesen Teilaspekt wichtig sind bzw. ausgewählt wurden. Es wird dabei der Ort genannt, an dem diese Station thematisiert werden sollte/kann, die ungefähre Dauer dieses Führungsteils und ein Überblick über die vermittelten Inhalte sowie über die (Lehr-)Ziele gegeben. Außerdem wird hier ersichtlich, für welche Vermittlungsmethoden wir uns entschieden haben und welche Medien dabei zum Einsatz kommen. Unsere Erfahrungen fließen in die Bereiche *Vorbemerkungen* und *Organisatorisches* ein, wo zum einen auf Probleme hingewiesen wird, die sich in der Praxis gezeigt haben, zum anderen Anregungen aufgeführt sind, die sich erst im Laufe unserer Beschäftigung mit dem Thema ergaben und für Themenfremde vermutlich nicht auf der Hand liegen. Vorschläge für Diskussionseinstiege und vertiefende Gespräche, teilweise mit Gegenwartsbezug, sowie für Variationen des Themas runden die Zusammenfassung der Station ab.

Auf die Vorbemerkungen folgt der so genannte *Erläuterungstext*. Dieser Text gibt einen Überblick darüber, was an den einzelnen Stationen von den Referentinnen vorgetragen wurde bzw. vorgetragen werden könnte, dabei handelt es sich um grundlegende Informationen zu den einzelnen Themen. Die Auswahl orientiert sich dabei an den von uns angesprochenen Aspekten, geht im Hinblick auf Materialfülle und Detailliertheit jedoch oft darüber hinaus. An einigen Stellen wurden Teile der Texte während unserer Führung entweder ganz weggelassen oder stark gekürzt. Die Texte sollen den Interessierten eine Orientierungshilfe sein, um eigene Texte zu verfassen bzw. Textteile als Stichworte für eigene Formulierungen zugrunde zu legen. Sie sind nicht vorgesehen als die Worte, die genau so an den Stationen vorgetragen werden sollen, sondern lediglich als Beispieltex-te. Hier ist es die Aufgabe der Führenden, die Texte entsprechend der zur Verfügung stehenden Zeit, der eigenen

Interessenlage und dem jeweiligen Kenntnisstand der zu führenden Gruppe zu kürzen bzw. zu verändern.

Wie schon an anderer Stelle beschrieben, können die einzelnen Stationen als Module ausgewählt und zusammengestellt werden.

Auch innerhalb der einzelnen Module sind zahlreiche Variationen möglich, die im jeweils einleitenden Teil aufgeführt werden. Weitere Variationsmöglichkeiten bestehen darin, die von uns ausgewählten Zitate und Bilder durch andere zu ersetzen. Bei manchen Stationen werden im Materialteil dazu Vorschläge gemacht.

In einigen Fällen folgen auf den grundlegenden Erläuterungstext noch eine Sammlung zusätzlichen Textmaterials, Listen mit Daten oder auch alternativ ausgewählte Zitate. Diese zusätzlichen Hinweise sollen den Führenden eine Hilfe sein, spontan auf Nachfragen reagieren zu können oder einen Schwerpunkt zu einzelnen Themen zu entwickeln. Im Anhang zu den einzelnen Stationen befinden sich die Kopien von Bildern, die wir zur Ergänzung der Texte während der Führung zeigten.⁴⁵ Zur Weiterbeschäftigung bzw. Vertiefung ist außerdem für den jeweiligen Aspekt relevante Literatur aufgelistet.

Für BesucherInnen ohne Vorkenntnisse gibt es einige Stationen, die aus unserer Sicht unverzichtbar sind: den Überblick über das teilweise bis heute nachwirkende Frauenbild des Nationalsozialismus und seine Kontrastierung mit neueren Forschungsergebnissen (Station I A), eine grundlegende Erläuterung der komplizierten Lagergeschichte und der räumlichen Beschaffenheit des Lagers am Modell (Station III), die kurze Vorstellung der Frauen, deren Zitate/Aussagen in der Führung benutzt werden (Station IV a), das Thema Hygiene und Körperlichkeit (Station VI) und Frauen als Täterinnen (Station VII). Die im Großen Frauenlager (Station XI) angesprochenen Themen, die sich speziell auf die Situation von Frauen beziehen, lassen sich je nach Schwerpunkt oder Interessenlage auswählen.

Entsprechend können generell beliebige Schwerpunkte (und Erweiterungen) erarbeitet werden, z.B. die Konzentration auf ein oder zwei der inhaftierten Frauen und ausschließlich ihre Zitate bei den angelaufenen Stationen. Möglich wäre auch eine Konzentration auf die Frauen v. a. aus Auschwitz, die in den beiden reinen Frauenlagern inhaftiert waren und deren Situation oder auf

45 Diese Materialien befinden sich in der Sammlung, die der Gedenkstätte Bergen-Belsen zur Verfügung gestellt wurde. Aus Platzgründen sind dieser Publikation nicht beigegeben.

die Erlebnisse der Frauen im Sternlager. Genauso ließe sich ein Schwerpunkt auf die Täterinnen im Lager legen, der sich auf die Stationen Lagermodell, Ausstellung, SS-Vorlager und Krematorium (Prozesse) fokussieren würde.

Die große Fülle der theoretischen Überlegungen zum Thema Geschlecht, gender, Quellenlage, Täterdiskurs etc. ließ sich nur in Ansätzen in die Führung einbringen. Eine sprachliche Auseinandersetzung, die für die TeilnehmerInnen verständlich bleibt und trotzdem den zeitlichen Rahmen einer Führung nicht sprengt, musste deshalb thematisch zwangsläufig unvollständig bleiben. Wir hoffen, einen annehmbaren Kompromiss gefunden zu haben, indem wir diese Metaebene bei einzelnen Stationen thematisiert haben, ohne eine erschöpfende Diskussion führen zu können.

Letztlich war es ein Ziel unseres Führungstages, den Teilnehmenden einen Anreiz zu geben, sich weiterhin mit dem Themenkreis auseinander zu setzen und Fragen anzustoßen, deren Auflösung in der eigenen Bemühung der TeilnehmerInnen um eine Antwort liegt.

Unsere Konzeption und Materialsammlung soll Anregungen für weitere Führungen zum Thema Frauen oder andere themenzentrierte Führungskonzepte geben. Die Form einer Blattsammlung soll die Möglichkeit eröffnen, weitere Themen aufzugreifen und die bestehenden Ausführungen anzupassen oder zu erweitern.

3.1 Beispielstation

Station VI: Entlausung/Bad

1. Ort: Entlausung

2. Dauer: ca. 25 Minuten

3. Vorbemerkung:

Die Fundamente der Entlausung bzw. des Bades werden vor der Witterung durch ein großes Zelt geschützt. Sie befinden sich in der Patenschaft der Evangelischen Jugend Oldenburg, auf die mit einer Tafel hingewiesen wird. An dieser Stelle kann schon einmal auf die Fundamente auf dem Gelände verwiesen werden, die in Work-Camps freigelegt wurden. Mit dieser Arbeit werden historische Schichten des Ortes sichtbar gemacht, wobei die heute sichtbaren Relikte nicht aus sich heraus auf die ehemalige Funktion bzw. Architektur schließen lassen.

Bevor die Gruppe das Zelt betritt und die Erklärungen innen erfolgen, sollte noch draußen ein Hinweis darauf gegeben werden, auf welchem Weg die Gefangenen zum Bad kamen und von welcher Seite sie das Gebäude betraten.

Die Auswahl der Zitate sollte sich an der Gruppenzusammensetzung orientieren, aber auch an den Gefühlen der Vortragenden Person. Es finden sich zum Teil sehr deutliche bis drastische Situationsschilderungen im Zusammenhang mit der Menstruation, die bei Teilnehmenden ein Gefühl von Peinlichkeit und/oder Scham hervorrufen können.

Besonders bei Jugendlichen in der Pubertät ist zu berücksichtigen, dass Themen wie Hygiene/Körperlichkeit/Menstruation/Sexualität bei unzureichender Sensibilität unerwünschte Reaktionen hervorrufen können (kichern, witzeln einerseits, durchaus aber auch Entsetzen und Schock). Eine weitere Beschäftigung mit dem Thema könnte durch eine solchermaßen hervorgerufene mögliche Abwehrhaltung erschwert werden.

Die Literaturhinweise sind als Quellenbelege für die Vortragenden zu verstehen, sie müssen während der Führung nicht genannt werden.

4. Inhalte:

- Welchen weiteren Demütigungen waren die Gefangenen ausgesetzt nach oft tagelanger Fahrt in Waggons und stundenlangem Marsch von der Rampe zum Lager?
- Wie nahmen die Frauen ihre Umgebung bei der Ankunft im Lager zunächst wahr?
- Wie wurde die Aufnahme in Bergen-Belsen durchgeführt?

Weitere mögliche Themen:

- Unterschiede zu anderen Lagern,
- Hygienemangel,
- Entwürdigung, Entindividualisierung,
- Verlust der Geschlechtsidentität durch Abmagerung und Scheren der Haare.

5. Lehrziele:

- Auswirkungen der KZ-Haft auf den weiblichen Körper und die weibliche Psyche
- Aufzeigen vom unterschiedlichen Umgehen verschiedener Frauen mit der Situation

6. Methode und Medien:

- Vortrag
- Zitate von Augenzeuginnen (evtl. vorlesen lassen)
- Kopien von Fotos der zitierten Personen zeigen
- Kopien von Fotos der Kleiderwagen sowie die Kopie einer Zeichnung von Zsuzsa Merényi, auf der sie die Situation vor dem Duschen festgehalten hat.

7. Organisatorisches:

Innerhalb des Zeltes sollte noch einmal drauf hingewiesen werden, dass sich die Gruppe nur außerhalb der Absperrung aufhalten darf. Im Zeitplan der Führung muss berücksichtigt werden, dass die Teilnehmenden die Gelegenheit bekommen, sich die Fundamente genauer anzuschauen.

8. Mögliche Diskussionsansätze:

- Kann das Bemühen um ein Mindestmaß an körperlicher Hygiene als *weibliche Überlebensstrategie* gelten?
- Was bedeutet der Verlust der Geschlechtsidentität? Spielte das Geschlecht im Lager überhaupt eine Rolle?

9. Variationen:

- Jüdische Konzepte von Weiblichkeit
- Weibliche Überlebensstrategien – gab es solche?
- Vergleiche von Aussagen männlicher und weiblicher Überlebender zum Thema Hygiene/Körperlichkeit; gibt es ein geschlechtsspezifisches Erleben?
- Bedeutung der rituellen Reinigung im Judentum
- Erziehung: wie wurden Kinder zur damaligen Zeit erzogen, z.B. bezogen auf das Schamgefühl, Respekt vor Eltern und anderen Erwachsenen, usw.



Beigefügte Materialien ⁴⁶:

- Erläuterungstext
- Literaturliste
- Fotos

Erläuterungstext:

Zitat 1

März 1944

„Die Duschen befanden sich in einem großen, feucht-muffigen Raum mit Zementfußboden. Davor lag ein noch kälterer Raum, in dem wir uns ausziehen mussten. Die Kleider wurden auf einen Wagen gehängt, der, während wir duschten, in einen großen ‚Ofen‘ gefahren wurde. Hier erhitze man sie so, dass alles Ungeziefer umkam.“

Renata Laqueur 1989: 14

⁴⁶ Aufgrund des Umfangs der Publikation haben wir an dieser Stelle auf die Beifügung von Literaturliste und gezeigten Fotos verzichtet; in der Gedenkstätte Bergen-Belsen liegt die vollständige Materialmappe vor.

Der Ablauf der Ankunft war folgendermaßen geregelt: die Gefangenen kamen auf der dem Weg zugewandten Seite des Gebäudes an, hängten ihre Kleidung, wie auf der Zeichnung zu sehen ist, auf die draußen stehenden Kleiderwagen; diese wurden hinein geschoben und unter heißen Wasserdampf gesetzt, der durch Öffnungen im Boden herausströmte; der heiße Dampf sollte das Ungeziefer in der Kleidung abtöten. In der Zwischenzeit mussten die Frauen draußen vor dem Gebäude oder in einem ungeheizten Vorraum ohne Bekleidung warten, bis sie mit dem Duschen an der Reihe waren; sie wurden in Gruppen in die Duschen geführt, wo ihnen meist nur einige wenige Minuten zum Waschen blieben (von 7 Minuten berichtet Sophie Götzels-Leviatan; Konzentrationslager Bergen-Belsen 2002: 63).

Zitat 2

März 1944

„Nur mit einem Handtuch „bekleidet“ ging es zum Duschen. Die SS-Männer standen „auf Posten“ und sahen zu, während die Frauen sich auskleideten und auch beim Duschen. Doch hatte man für diesen exklusiven Dienst ältere „ruhige“ Herren ausgesucht, die ständig, um die Schönheit der Badenden besser sehen zu können, ihren Hals ausstreckten oder ihre Augen zukniffen. Nicht ganz so diskret ging der „populärste“ Scharführer, der gehasste „rote Müller“, vor. Wenn der sein Nachmittagsvergnügen suchte, nahm er sich zwei hübsche Mädchen mit ins Badehaus und ließ sie unter seiner „Aufsicht“ duschen! [...] Viele empfanden die äußeren Umstände beim Duschen als Erniedrigung, ich hatte nur einen Wunsch: den Schmutz der langen Reise abzuwaschen und das warme Wasser auf meiner Haut zu spüren.“

Renata Laqueur 1989: 14.

In verschiedenen Berichten wird beschrieben, dass neben der kurzen Zeit zum Duschen sich oft auch noch mehrere Personen eine Dusche teilen mussten.

Nach dem Duschen verließen die Gefangenen den Raum auf der gegenüberliegenden Seite des Gebäudes und nahmen dort ihre Kleidung wieder in Empfang. Die Aussagen hierüber sind unterschiedlich und scheinen von der jeweiligen Zeit abzuhängen: im März 1944 berichtet Renata Laqueur, dass sie überrascht war, nicht nur, dass sie ihre Kleidung unbeschädigt zurückerhielt,

sondern dass diese auch noch „angenehm warm“ war (Laqueur 1989: 15); Monate später wird das Duschen schon anders beschrieben. Es folgt eine Aussage über den Dezember 1944:

Zitat 3

Dezember 1944

„Vor Weihnachten wurden wir zum Duschen geführt. Wir wussten nichts von Auschwitz, wir hatten keine Angst. Wir zogen uns nackt aus, es war minus 6 Grad, die Kleider wurden weggenommen, wir gingen in die Dusche und haben uns geduscht mit dieser kleinen Seife, wir wussten nicht, woraus sie ist. Es hat uns nicht gestört, wir haben uns gefreut, die Seife war, glaube ich, 12 cm Brot wert. Das war der größte Wert, wenn jemand eine Seife hatte. Wir haben uns gewaschen und dann klitschnass wieder auf den Hof, und da standen wir vollkommen nackt und warteten auf unsere Kleider, die qualmend aus der Desinfektion kamen und klitschnass waren. Rein in die klitschnassen Kleider und keiner hat Schnupfen bekommen. Keiner hat Schnupfen bekommen, wer leben wollte. Und dann mussten wir den langen Weg zurück in die Baracke marschieren.“

(Zsuzsa Merényi in einem unveröffentlichten Interview mit Dr. Thomas Rahe am 20.04.1990. Anm.: in der Niederschrift werden „6 cm Brot“ genannt, im Interview spricht Merényi von „12 cm“, diese Aussage ist hier in das Zitat aufgenommen worden)

Die Wartezeit vor und nach dem Duschen konnte sehr lang werden, was vor allem bei schlechtem Wetter bzw. in der kalten Jahreszeit eine zusätzliche Tortur und Gefahr für die Gesundheit der Frauen bedeutete. Bei den „Neuzugängen“ wurden nach dem Duschen ärztliche Untersuchungen vorgenommen, auch hier mussten die Frauen unbekleidet oft lange Zeit warten, bis sie vor den Arzt traten, der sie – vermutlich neben anderen Untersuchungen – auf Läusebefall untersuchte. Bei positivem Befund bestand die Möglichkeit, dass den Frauen die Haare abgeschnitten wurden, was für viele eine zusätzliche Erniedrigung bedeutete. Vor allem aus anderen Konzentrationslagern sind Augenzeugenberichte überliefert, in denen Frauen eindrücklich schildern, wie ihnen durch das Entfernen der Haare – oft wurden mit stumpfen Messern und Scheren alle Körperhaare entfernt – ihre Persönlichkeit genommen wurde. Hier

ein Zitat von Helga Luther, die Ravensbrück überlebte und diese Aussage später in einem Interview machte:

„[...] kein Mensch sieht die Schande und die Scham, die man empfunden hat. Keiner sollte das auch sehen, wie eine Frau aussehen konnte, wie eine Frau dessen entblößt war, was sie als Frau überhaupt auszeichnete und ausmachte“ (Füllberg-Stolberg 1994: 126).

Nacktheit und der Verlust der Kopf- und Körperhaare wurden von den Frauen in besonderer Weise erlebt: sie waren nicht nur völlig schutzlos und gedemütigt, sondern ihrer weiblichen Attribute beraubt und fühlten sich damit als Frau und als Person ausgelöscht; in einem englischsprachigen Zitat einer Gefangenen in Ravensbrück bezeichnet diese sich als „it“, als „es“:

„Ich wurde reduziert auf das, was man ein ‚es‘ nennen kann [...] innerhalb zwei Stunden wurde ich zu einem ‚es‘, zu einem schmutzigen Tier ohne Nahrung“ (ebd.: 127; Augenzeugin nicht namentlich genannt, eigene Übersetzung).

Im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück hing das Entfernen der Haare von Kriterien wie Nationalität und Religionszugehörigkeit ab; letztlich aber war auch hier wie in vielen Fällen die Willkür der zuständigen SS-Mannschaften das Entscheidende (vgl. ebd.: 125). Für Bergen-Belsen war das Scheren der Haare nicht die Regel; es wird zwar vermutet, dass hier ähnlich verfahren wurde wie in Ravensbrück, aber wohl in weitaus geringerer Zahl. Dennoch war dieses Thema auch in Bergen-Belsen präsent, denn es kamen ab 1944 viele Frauen mit kahlen Köpfen aus anderen Lagern hier in Bergen-Belsen an.

Verstärkt wurde der Verlust der Geschlechtsidentität durch das rapide Abmagern, verursacht durch Unter- und Mangelernährung und den verschiedenen schweren Krankheiten; an den Körpermerkmalen waren Männer und Frauen nicht mehr leicht zu unterscheiden.

Wenn wir bei all diesen Schilderungen noch berücksichtigen, welche Bedeutung eigentlich dem Baden beigemessen wird: das Baden, „ein Bad nehmen“ bedeutet Reinigung, nicht nur des Körpers; das Wasser gilt als Symbol des Lebens, als Quelle alles Lebendigen, unser aller Herkunft und Ursprung; mit dem Baden verknüpfen wir die Vorstellung von Entspannung, es gilt als ein *universelles Ritual*. „In den Religionen des Ostens und des Abendlandes ist es eine Kraft, die Körper und Seele heiligt“ (Swiebocka 2001: 192).

Auch daran wird die Perfidie dieses Ortes deutlich.

Seit Ende des Jahres 1944 wurden die Gefangenen nur noch unregelmäßig ins Bad geführt bis das Duschen dann ganz eingestellt wurde; auch die Desinfektion funktionierte nicht mehr, weil die Öfen nicht mehr die erforderlichen Temperaturen zum Abtöten des Ungeziefers erreichten. In dieser Zeit blieben den Gefangenen nur noch die Wasserleitungen, die durch Teile des Lagers gelegt worden waren, als Waschmöglichkeit: es handelte sich dabei um Rohrleitungen, in die Löcher geschlagen waren (vgl. Fénelon 1980: 286); das Wasser wurde jedoch nur unregelmäßig angestellt, in den letzten drei Wochen vor der Befreiung gab es gar kein frisches Wasser mehr.

Zitat 4

Januar 1945

„Schon seit langem hat man aufgehört, uns ins zentrale Bad zu führen, wo wir uns warm duschen konnten – unter den schamlosen und spöttischen Blicken der mit unserer Bewachung betrauten Soldaten. Trotz äußerster Scham waren wir doch irgendwie froh, einige Tage sauber zu sein. Aber jetzt – nichts. Weder Bad noch warmes Wasser. All das sind Träume! Alles, was bleibt, sind die Waschanlagen im Lager, die verpestet und eingefroren sind. Man entkleidet sich dort en masse, alle miteinander, eilig, einer stößt den anderen. Es hat keinen Sinn zu warten, bis man an die Reihe kommt, denn wir sind zu viele, die Wasserhähne sind stets besetzt. Wenn nur das Wasser nicht abgesperrt wird...Bei einer Hundekälte entkleidet man sich hastig, alle, Männer und Frauen durcheinander, niemand ist dadurch geniert. Niemand schenkt dem Nachbarn, der sich nebenan wäscht, Aufmerksamkeit. Übrigens ist das Geschlecht hier ohne Bedeutung. Die Hauptsache ist, sich ein wenig den Schmutz abzukratzen.“

Hanna Lévy-Hass 1978: 46.

Das Schamgefühl wurde nicht nur durch die Anwesenheit männlicher Bewacher verletzt, sondern auch durch die Tatsache, dass Söhne zusammen mit ihren Müttern in die Duschen geführt wurden. Sie sahen ihre Mütter evtl. zum ersten Mal nackt, was beide in eine ungewohnte und kaum zu bewältigende Situation brachte.

AugenzeugInnen berichten, dass vor allem Frauen um ein Mindestmaß an körperlicher Hygiene bemüht waren; viele versuchten, wenn es nur irgendwie

möglich war, sich zu waschen und die Kleidung vom Ungeziefer zu säubern; eine aussichtslose Tätigkeit vor allem in den letzten Wochen.

Möglicherweise war dies eine Überlebensstrategie von Frauen, auch wenn mit dem Begriff vorsichtig umgegangen werden muss: zu viele Unwägbarkeiten und Zufälle spielten in den Lagern eine immens wichtige Rolle, wenn es ums Überleben ging.⁴⁷

Allerdings lässt sich aus den Berichten von Überlebenden eine Tendenz herauslesen: dass Frauen durch ihre Sozialisation als Versorgerinnen *innerhalb* der Familie auch in den Lagern, alles taten, um das Leben ihrer Kinder und Männer zu retten; insbesondere in den Lagerteilen, in denen Familien untergebracht waren; so gibt es viele Berichte darüber, wie Frauen mit allen möglichen Mitteln versuchten, Essbares zu organisieren.

Dieses Gebäude hier war ähnlich aufgebaut wie die sog. „Sauna“ in Auschwitz und ähnelte dieser auch in ihrer Funktionsweise, da wundert es nicht, wenn die Frauen, die aus Auschwitz hierher kamen, nur mit großen Ängsten die Duschen betreten, waren ihnen doch häufig die als Duschen getarnten Gaskammern bekannt.

Noch ein Hinweis auf die Ankunft im Lager: *die* Frauen, die aus Gefängnissen kamen und die Demütigungen der Aufnahme in ein Konzentrationslager nicht kannten, waren zutiefst schockiert, manche traumatisiert; einige Frauen, die aus anderen Lagern kamen, z. T. also schon Schlimmes erlebt und gesehen hatten, schafften es hier sogar, den Häftlingsarzt mit Fragen nach der Art des Lagers zu bestürmen; ihre Nacktheit war ihnen dabei unwichtig, wenn es darum ging zu erfahren, wie hoch ihre Überlebenschancen waren.

Zum Thema Hygiene gehört auch das Thema Menstruation: bei vielen Frauen setzte die Menstruation durch den psychischen Schock, durch extremen körperlichen Stress und durch Hunger aus; sie waren einerseits froh darüber, weil Hygieneartikel nicht vorhanden waren andererseits hatten sie Angst vor dem endgültigen Aussetzen der Monatsblutungen, Angst vor Unfruchtbarkeit; Frauen, die menstruierten, galten doch wenigstens noch als Frauen.

47 Anita Lasker-Wallfisch beschreibt das in ihren Erinnerungen „Ihr sollt die Wahrheit erben“ aus dem Jahr 1996: „Die Chance, das Ende des Krieges zu erleben, wenn man Häftling von Auschwitz, Belsen oder jedem anderen KZ war, war minimal. Wenn man dennoch überlebte und den Tag der Befreiung sah, hat man ganz einfach Glück gehabt. Man war ein Überlebender, mit all dem, was in diesem kleinen Wort enthalten ist. (Lasker-Wallfisch 1996: 152).

Zitat 5

„Es tut weh, diese unreinen Tage nicht mehr zu haben, man fühlt sich nicht mehr als Frau, man gehört schon zu den Alten!“ [...] „Und wenn sie *danach* nicht wiederkommt?“ [...] Ihre Worte lösen eine Schrecksekunde aus, wir sind wie vom Blitz getroffen. [...] Die Katholiken bekreuzigen sich, die Jüdinnen beten den Sch'ma, alle versuchen, diesen Fluch loszuwerden, den ihnen die Deutschen auferlegen: die Unfruchtbarkeit. Wie soll man *danach* schlafen? Das Gelächter wurde von der Gefahr, die über diesem geheiligten Privileg, dem fruchtbaren Schoß, schwebt, verjagt. Werden die Überlebenden das Unglück, hier gewesen zu sein, mitnehmen, mit dieser Verstümmelung bezahlen müssen, keine Frau mehr zu sein? Keine von uns weiß medizinisch genug darüber, um das vernünftig beurteilen zu können. So bleiben wir also wach mit dieser Angst, die in uns nagt.“

Fania Fénelon 1981: 108 f.

4 Evaluation

Die Auswertung und Beurteilung unseres Führungskonzeptes wurde durch die schon erwähnten Abschlussdiskussionen und in erster Linie durch die ausgefüllten Fragebögen möglich.



Die Methode des Einsatzes von Fragebögen schien uns als Ergänzung zu einer mündlichen Abschlussrunde wesentliche Vorteile aufzuweisen, um eine möglichst valide Einschätzung der Teilnehmenden und verwertbare Daten zu erhalten.

Schwer kontrollierbare Störeffekte, insbesondere die Gefahr, dass die Teilnehmenden sozial erwünschtes Verhalten zeigen, sind bei dieser anonym auszufüllenden Standardisierung geringer als bei einer mündlichen und daher nicht anonymen Rückmeldung in der Gruppe.

Die Methode der schriftlichen Befragung gab den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, die Fragen in Ruhe und für sich allein zu durchdenken.

Da Verständnisprobleme vermieden werden sollten, galt es, den Fragebogen einfach und übersichtlich zu gestalten. Die Fragen mussten klar und selbsterklärend gestellt sein.

Da Fragen nach Motiven oder Begründungen, neben Lust und Zeit zum Ausfüllen, vor allem auch eine gewisse Formulierungsfähigkeit der Teilnehme-

rInnen voraussetzen, haben wir den Anteil dieser offenen Fragen versucht gering zu halten.

In der empirischen Sozialforschung sind bestimmte Probleme bekannt, mit denen auch wir rechnen mussten und die in der Datenanalyse Berücksichtigung finden. Dazu zählen insbesondere der „Extrem-Scheu-Effekt“ (die Zurückhaltung von Teilnehmenden mit Extremen zu antworten), der „Tendenz zur Mitte“ (die Unsicherheit von Teilnehmenden, sich entscheiden zu müssen und die damit einhergehende Tendenz, gern mittlere Kategorien und Bewertungen anzukreuzen), der „Halo-Effekt“ (der so genannte Ausstrahlungseffekt, bei dem der inhaltliche und emotionale Bezugsrahmen einer Frage die Antwort der darauf folgenden beeinflusst) und der „Demand-Effekt“ (Teilnehmende stellen Vermutungen an, worauf es bei dieser Befragung ankommt und antworten so, wie sie glauben, dass es von ihnen erwartet wird) (vgl. Straub/Kempf/Werbik 2000).

Eine ausführliche Auswertung aller Fragen und Ergebnisse würde an dieser Stelle zu weit führen, da einige Fragen sich speziell auf unser Angebot an der Universität Oldenburg richteten und die Antworten für die Umsetzung in der Gedenkstätte ohne Belang sind.

Wir erhielten von den ersten zwei durchgeführten Führungstagen 38 Fragebögen (18 von der ersten und 20 von der zweiten Gruppe) ausgefüllt zurück, was einer sehr hohen Rücklaufquote von etwa 93% entspricht. Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass eine solche nahezu flächendeckende BesucherInnenbefragung im Gedenkstättenalltag kaum zu erzielen ist.

36 Bögen wurden von weiblichen und 2 von männlichen Teilnehmenden (im Folgenden TN) ausgefüllt. Diese Verteilung ergibt sich aus der Struktur der beiden Studiengruppen, da sich durch unsere Ankündigung und das Thema der Führung hauptsächlich Frauen angesprochen fühlten. Die zweite Führungsgruppe bestand ausschließlich aus Frauen. Wir erhielten jedoch durchaus auch von Männern die Rückmeldung, dass sie das Thema interessant finden würden. Über die Gründe, warum sich aber dennoch fast nur Frauen anmeldeten, können wir nur Vermutungen anstellen. Ein wesentlicher Grund mag sein, dass die Führungstage an der Universität Oldenburg vom Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) unterstützt und beworben wurden, und die Anmeldung bei dieser Einrichtung für Männer scheinbar eine (zu hohe) Hemmschwelle dargestellt hat. Auch der Titel der

Veranstaltung scheint eher Frauen als Männer angesprochen und aufmerksam gemacht zu haben.

Die Ankündigung der Veranstaltung im Internet hat lediglich zu einer einzigen Anmeldung geführt und erwies sich damit als wenig effektiver Weg. Von den Studientagen hatten hingegen 23 TN durch Plakate und Aushänge, 7 TN durch Mund-zu-Mund-Propaganda und 4 durch Handzettel erfahren. Auch hier scheinen wir die spezielle Situation der Universität berücksichtigen zu müssen. Es ist im universitären Umfeld üblich, durch Aushänge und Handzettel an bestimmten *Schwarzen Brettern* auf Veranstaltungen hinzuweisen. Diese Orte werden stark frequentiert und gezielt von InteressentInnen aufgesucht. Ein ähnlicher Aushang an einer Schule, in einem Supermarkt oder in einer Bibliothek hätte sicher zu einer geringeren Anmeldequote geführt.

Eine wesentliche Schwierigkeit bei der Konzeption einer Führung ist die Auswahl und Reduktion der Masse der Informationen. Es gilt ein Gleichgewicht zwischen für die einzelnen TN neuen und damit vielleicht die Spannung und das Interesse steigernden Inhalten einerseits, aber auch unverzichtbaren allgemeinen Grundlageninformationen zur NS-Zeit und Lagergeschichte andererseits zu finden. Eine Balance zwischen Über- und Unterforderung der TN zu erreichen, hängt stark vom Vorwissen der BesucherInnen ab. Die von uns vermittelten Inhalte und Informationen wurden von 18 TN als überwiegend neu und von weiteren 18 TN als ausgewogen zwischen neu und bekannt eingeschätzt. Lediglich 2 TN schätzten das Gehörte als überwiegend bekannt ein.

Für 80% unserer TN war der Führungstag der erste Besuch in der KZ-Gedenkstätte Bergen-Belsen und für 45% der Gruppe sogar der erste Besuch überhaupt in einer KZ-Gedenkstätte. Die TN, die bereits früher schon in Bergen-Belsen gewesen waren, hatten bei dieser Gelegenheit an einer Führung teilgenommen, nur eine Besucherin hatte vor mehreren Jahren (1993) die Gedenkstätte schon einmal auf eigene Initiative erkundet.

Als andere bereits besuchte KZ-Gedenkstätten wurden Sachsenhausen und Auschwitz, dann Dachau, Theresienstadt, Stutthof, Neuengamme und Buchenwald genannt. Je einmal wurden auch Westerbork und Treblinka bereits besucht.

Etwa 80% unserer TN waren Studierende der Universitäten Oldenburg und Bremen, von denen 44% Geschichte als Haupt- oder Nebenfach studierten.

Wir erhielten 32ig Mal die Rückmeldung, dass wir akustisch immer gut zu verstehen waren, jedoch auch 6 Mal die Anmerkung, der Straßenlärm und die Geräusche durch die Gefechtsübungen auf dem nahe gelegenen NATO-Übungsgelände seien als störend empfunden worden. Generell gilt es, sich als Führungsperson immer wieder zu vergewissern, ob die eigene Sprechweise laut, aber auch deutlich genug ist. Letzteres ist insbesondere bei fremdsprachlichen TN wichtig.

Wir baten unsere TN, die im Verlauf der Führung angesprochenen Themenkomplexe nach persönlicher Präferenz und individuellem Interesse zu benoten. Dabei ergab sich kein einheitliches Bild. Die Themen „Frauen als Aufseherinnen im Lager“, „Weibliche Opfergruppen“ und „Überlebensstrategien“ bekamen die meisten Stimmen in der Kategorie *sehr wichtig*. Ebenfalls als wichtig wurden die Themen „Weibliche Kapos“, „Biographien“ und „Hygiene“ bewertet, gefolgt von den Themen „Sexualität“, „Geschichte des Lagers und seiner Teile“ und dem Thema „Kinder im Lager“. Am wenigsten wichtig scheinen den TN die Themen „Geschichte und Wandel der Gedenkstätte“, „DP-Camp“ und „Schwangerschaft und Geburten im Lager“.

Als sonstige Themen, die einzelnen TN an unserer Führung besonders wichtig waren, in unseren vorgegebenen Items jedoch vernachlässigt wurden, wurden zusätzlich noch die Themen „Verhalten der Kapos“, „Beziehung der Bevölkerung zum Lager“ und „Verhalten des Auslands/Wahrnehmung der KZ im Ausland“ genannt.

Natürlich wollten wir auch wissen, ob Themenkomplexe als überflüssig oder zu ausgeweitet empfunden worden waren. Von 38 TN erhielten wir nur einmal die Rückmeldung, allgemein seien zu viele Daten und Zahlen genannt worden und durch eine zweite Rückmeldung wurde diese Kritik auf die Einführung am Lagermodell konkretisiert. Diese zwei Rückmeldungen korrespondieren mit der obigen Einschätzung, dass die Geschichte des Lagers und auch die Geschichte der Gedenkstätte als eher weniger wichtige Themenkomplexe bewertet werden. Eine weitere Stimme empfand den Teil im SS-Vorlager als zu ausgeweitet, obwohl gerade an dieser Station die von 90% als sehr wichtig benotete Thematisierung der Aufseherinnen stattfand.

Positiv überrascht und in unserem Ansatz bestätigt wurden wir dadurch, dass nur eine Rückmeldung die Themenfülle als zu viel in der kurzen Zeit empfunden hatte, hingegen jedoch 23 TN sehr zufrieden und 13 immerhin zufrieden mit dem Führungstag waren.

Besondere Bedenken wurden im Vorfeld gegenüber der Dauer der Führung im Gelände geäußert und auch in der Fachwelt wird diskutiert, ob eine 3-stündige Führung überhaupt sinnvoll ist. Wir stellten unseren TN die Frage, wie die Geländeführung erlebt worden sei. Dabei standen sechs Abstufungen analog zu den aus der Schule bekannten Noten 1 (zu kurz) bis 6 (zu lang) zur Verfügung. Kein TN kreuzte die Kategorie 6 für „zu lang“ an. 50% der TN bewerteten die Dauer mit einer 4 und 30% mit einer 3, woraus sich das Bild ergibt, dass sich 80% der Rückmeldungen um die Mitte der Bewertungsskala gruppieren. 40% der Befragten hätten sich nach der 3-stündigen Führung zudem noch mehr Zeit zur freien Verfügung auf dem Gelände gewünscht, als wir es eingeplant hatten. Die Bedürfnisse der TN sind auch hier wieder recht unterschiedlich und reichen von dem Wunsch nach weiteren 15 Minuten Zeit bis zu weiteren 60 Minuten. Die wenigsten hätten gern noch mehr Zeit gehabt, um etwas Bestimmtes (noch einmal) anzuschauen, sondern eher, um Zeit und Ruhe zu haben und den Ort auf sich (ohne die Gruppe) wirken zu lassen, um zu gedenken, zu trauern, sich einfach irgendwo hinzusetzen und nachzudenken.

Auf die Frage, ob ihnen bei dem Führungstag etwas gefehlt habe, antworteten 60% der TN mit einem Nein. Die übrigen 40% gaben ihre persönlichen Wünsche, unerfüllte Erwartungen, sowie Anregungen und durch die Führung geweckte Interessen für die weitere Auseinandersetzung an.

Diese Nennungen lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen:

a. Spezielle Themenwünsche

Genannt wurden hier Themenkomplexe, die nach dem Geschmack einzelner TN zu wenig oder zu knapp in unserer Führung behandelt wurden. Dies waren das DP-Camp und die Zustände dort, das Krankenlager sowie das Thema Euthanasie; weiterhin die Rolle von Ärzten und Schwestern bei der Tötung von Häftlingen in Konzentrationslagern. Des Weiteren wünschten sich ein paar TN mehr über die Bürger der umliegenden Dörfer zur Lagerzeit, aber auch die Beziehung zur Gedenkstätte heute zu erfahren.

b. Anregungen für die Führenden und die Ausführung

Es sollte (noch) mehr darauf geachtet werden, dass mehr Zeit zum Betrachten an den einzelnen Stationen bleibt und wirklich alle Personen die Chance haben, etwas zu sehen, bevor die Gruppe zur nächsten Station geht. Das Gleiche gilt für die von uns eingesetzten Bilder. Auch hier sollten wir uns immer wieder kontrollieren und den TN genug Gelegenheit

geben, in Ruhe zu schauen. Ebenso wichtig ist das deutliche Zeigen und Benennen, damit sich alle TN auf den Punkt oder Gegenstand oder in die Blickrichtung ausrichten können, von der/von denen wir gerade sprechen. Ein Vorbereitungstreffen wurde vorgeschlagen, damit dann vor Ort mehr Zeit zum Betrachten und für eine vertiefende Auseinandersetzung bleibt und sich Gruppe und Führungspersonen schon kennen lernen können.

c. Anregungen für die Gedenkstätte

Gewünscht wurde eine Art Führungsreader mit den wichtigsten Daten und Bildern, der, umfangreicher als das Begleitheft zur Ausstellung, nicht nur die Texte der Wandtafeln wiedergibt, sondern auch in verkürzter Fassung die Informationen, die von den Führenden in den Stationsreferaten ausgeführt wurden. Diese Verschriftlichung wäre für Selbstführungen im Gelände oder zur Nachbereitung zu Hause, im Studium oder der Schule geeignet. Eine Luftaufnahme des heutigen Geländes wurde gewünscht, die neben dem Lagermodell und dem historischen Luftbild zu einer besseren Orientierung beitragen könnte. In der Ausstellung wurde der Bereich der Jugendworkcamps vermisst und die Möglichkeit eines Gesprächs mit MitarbeiterInnen der Gedenkstätte, die im Bereich Ausgrabung bzw. im Archiv arbeiten, wurde als Wunsch angegeben. Im Gelände wurden mehr und bessere Beschilderungen und Erklärungstafeln sowie Sitzgelegenheiten gewünscht. Die bessere Bewerbung von thematischen Führungen durch die Gedenkstätte sowie ein Themen-Wochenende oder ein Themen-Tag zum Vertiefen wurden gefordert.

Unser Orientierungsplan wurde von nur einem TN als unübersichtlich bewertet, kein TN wählte die mögliche Antwortkategorie „zu viele Informationen enthalten“. Unser Plan hat bei der überwiegenden Mehrheit der TN geholfen, sich im Gelände zu orientieren, sich die historische Lageraufteilung vorzustellen, sich zurechtzufinden und zu wissen, wo wir uns im heutigen Gelände befinden. Diese positive Rückmeldung sollte überdacht werden, wenn neue BesucherInnenmaterialien für die Gedenkstätte erstellt werden.

Da wir in unserer Führung an vielen Punkten Bilder und Zitate einsetzten, obwohl dies nicht unumstritten ist, haben wir auch diesen Punkt versucht, in unserem Fragebogen genauer zu analysieren. Nur eine Teilnehmerin macht in ihrem Fragebogen bei dieser Frage keine Angaben. Die übrigen 37 TN bewerten die Bilder und Zitate als hilfreich bei der Vorstellung, als (sehr) gute

Veranschaulichung, als sinnvolle Ergänzung und intensivierend. Als emotional tief berührend bezeichnete nach unseren Führungen nur eine TN die eingesetzten Bilder und Zitate. Es gilt bei der Auswahl der Bilder und Quellen Fingerspitzengefühl zu beweisen. Auf Aufnahmen von Leichenbergen und entwürdigende Darstellungen von Menschen haben wir daher verzichtet. Von den TN selbst kam der Wunsch nach mehr Bildern, da das heutige Gedenkstättenengelände es den Besuchenden schwer macht, sich diese auf den ersten Blick idyllisch wirkende Umgebung als den Ort eines ehemaligen KZ vorzustellen.⁴⁸

Das Betrachten der Bilder, die wir in einer ausreichenden Anzahl von Mappen für die Gruppe vorbereitet hatten, und das Vorlesen der Zitate hat zudem immer wieder den Redefluss der Führenden unterbrochen, die Aufmerksamkeit der Gruppe neu gebündelt und zu Gesprächen in der Gruppe und mit der Führungsperson angeregt.

Da wir bereits im Laufe unserer Erarbeitungsphase darüber nachgedacht hatten, in welcher Form wir unsere Ergebnisse einerseits für weitere Führungen zur Verfügung stellen könnten, aber auch interessierten Besucherinnen und Besuchern zur Information, für Studentage oder für Studierende, die selbst eine Ausarbeitung zu dem Thema machen möchten, zugänglich machen können, erfragten wir bei unseren TN auch die Bereitschaft zur Nutzung und das Interesse an der Bereitstellung von spezifischen Informationen zu Frauen im Konzentrationslager Bergen-Belsen auf einer Internetseite. 30% hätten ihren Angaben zufolge eine solche Möglichkeit zur Vorbereitung auf jeden Fall genutzt. 50% meinen, sie hätten dies möglicherweise getan und 20% geben zu, sie hätten sich auch bei Vorhandensein einer solchen Quelle wahrscheinlich nicht damit beschäftigt. Die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Nachbereitung und Weiterbeschäftigung mit dem Thema sieht dagegen anders aus. 45% geben an, sie würden eine Homepage mit (vertiefenden) Informationen zur Nachbereitung des Führungstages auf jeden Fall nutzen und 55% würden dies möglicherweise tun. Niemand wählte hier die ablehnende Antwortkategorie „wahrscheinlich würde ich es nicht nutzen“. Dies werten wir als Erfolg unserer Führungen, da es ja ein erklärtes Ziel von uns war, bei den TN Interesse zu wecken, Fragen aufzuwerfen, eine Beschäftigung und Vertiefung anzuregen und eigene Fragen anzustoßen.

48 Dazu bemerkten die TN in Gesprächen, dass auch das Wetter eine Rolle spielte: je schöner es war, umso schwieriger wurde die Vorstellung (vgl. dazu auch Daxelmüller 2000: 185).

Abschließend gab der Fragebogen Raum für frei formulierte Kritik, für Anregungen und für lobende Rückmeldungen. Als Kritik bzw. Anregung wurde hier ergänzend zu den bereits weiter oben aufgeführten Punkten noch folgendes genannt: Zu wenig Überreste machten die Vorstellung für die TN schwierig. Insbesondere die Weite des Geländes war durch die Bewaldung nicht mehr nachzuvollziehen und konnte durch den Weg vom Dokumentenhaus entlang der Hauptstraße zum ehemaligen Lagereingang etwas greifbarer werden. Das Verhalten der männlichen Häftlinge und Aufseher hätte noch deutlicher in Kontrast gesetzt werden können, damit Gemeinsamkeiten und Abweichungen des weiblichen Verhaltens besser zu erkennen sind.⁴⁹

Als positive und lobende Rückmeldungen kam eine Fülle von Adjektiven, angefangen von „super“, über „gut gelungen“, „eindrücklich“ und „interessant“ bis hin zu „angenehm sachlich“. Insbesondere der logische Aufbau der Führung und die gut organisierte und geplante Abfolge der Stationen wurden lobend erwähnt. Die Führenden wurden als sehr kompetent erlebt. Der Vortragsstil wurde als nicht *zu trocken* und als sehr frei bewertet und nochmals der Einsatz der Bilder und Zitate positiv herausgehoben. Viele der dargebotenen Informationen hätte man als Besucher und Besucherin auf eigene Faust oder als TN einer anderen Führung nicht erhalten – so die Einschätzung mehrerer TN. Die 55% unserer TN, die bereits in Bergen-Belsen oder einer andern KZ-Gedenkstätte gewesen waren, verglichen den Studientag mit den früher erlebten Führungen und bewerteten uns ausgesprochen gut, was uns und unsere Arbeit bestätigte.

Zusätzlich zu den Abschlussgesprächen und den Fragebögen bot sich uns die Möglichkeit, unsere Führung durch eine Videoanalyse auszuwerten.

Von den beiden Mitarbeiterinnen des Regionalsenders *oldenburg eins* erhielten wir insgesamt 8 Stunden Filmmaterial.

In der Rückschau hatten wir so ein effektives Mittel zur Verfügung, um unser eigenes Verhalten als Führende zu reflektieren und unsere Kompetenzen weiter zu entwickeln. Die Bilder machen (schonungslos) deutlich, wo Stärken und Schwächen liegen und woran noch gearbeitet werden sollte. Wie spreche ich? Welche Körperhaltung habe ich? Wo ist die Aufmerksamkeit der Gruppe? Wie können wir uns optimal ergänzen? Aus gelungenen Situationen konnten wir so lernen, wurden bestätigt und bestärkt. Was löse ich bei den

49 Diese Anregungen wurden bei der Endfassung des Skriptes bereits berücksichtigt.

TN durch mein Verhalten, meine Sprechweise, meine Körperhaltung, meinen Gesichtsausdruck aus?

Die Methode der Begleitung von Interaktionsprozessen in Familien, in Schulen oder bei der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften sowie von Managern durch Videoaufnahmen ist schon lange kein Geheimrezept mehr und wir können aus unserer Erfahrung jeder Führungsperson nur empfehlen, sich über diesen Weg einmal selbst zu kontrollieren, sich selbst zuzuhören und sich selbst anzusehen. Nicht nur Neulingen im Führungsbetrieb kann dies helfen.

Darüber hinaus erhielten wir die Gelegenheit unser Konzept einigen Mitarbeitern der Gedenkstätte vorzustellen und der pädagogische Leiter Christian Wolpers nahm sich die Zeit, unsere umfangreiche Materialmappe ausführlich zu sichten. Er bewertete unseren Ansatz eines stationsgestützten Aufbaus der Führung als überzeugend. Der Modulcharakter der Materialmappe ermögliche einen flexiblen Einsatz, der unterschiedliche Determinanten (Schwerpunkte, Motivation, Zeit usw.) berücksichtige. Auch der Aufbau der einzelnen Stationen von den grundlegenden Basisinformationen an den ersten Stationen bis zum Abschluss der Führung an der Station „Krematorium“ mit den Ausführungen zur Befreiung des Lagers erschienen als gut durchdacht. Die sich bietende Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten wurde anerkannt und auch die Quellen innerhalb des Skripts wurden als angemessen ausgewählt eingeschätzt sowie die als Ergänzung angefügten Materialien als sinnvoll herausgehoben.

D Schlussbetrachtungen

Das Projekt, wie wir unsere vielmonatige intensive Beschäftigung mit unserem Führungskonzept und dieser Publikation meist zärtlich, zuweilen aber auch verzagt nannten, war mehr als eine Studienarbeit. Dieses Projekt wurde vielmehr eine Lebensphase. Nicht immer war die Zeit nur eine produktive. Doch wohl gerade auch die anstrengenden Tiefs sowie die fordernde, lebendige und inspirierende Arbeit in einem interdisziplinären Team dreier unterschiedlicher Charaktere und die stets antreibenden, ermutigenden und unterstützenden Diskussionen mit Dr. Katharina Hoffmann bestärkten und bereicherten diese Arbeit, aus der wir verändert und *gewachsen* hervorgehen.

Einen Schlusspunkt stellt diese Veröffentlichung zwar für das konkrete Arbeitsvorhaben dar, für unsere weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex und verwandten Gebieten der Sozial-, Geschichts- und Literaturwissenschaft, wie auch der Geschlechterforschung aber wohl eher nur eine erste Stufe. Zahllose Anregungen und offene, diskussionswürdige Felder motivieren uns, vertiefend weiterzumachen.

Die Möglichkeit zu dieser Publikation erhalten zu haben, empfinden wir als beflügelndes Privileg, das uns anspornt, weiter mit Spaß und Enthusiasmus am wissenschaftlichen Diskurs mitzuwirken.

InteressentInnen(gruppen) aus dem näheren und weiteren Umkreis Oldenburgs haben den Wunsch nach weiteren Studientagen, Führungen und Vorträgen angemeldet. Für künftige Exkursionsangebote im universitären Umfeld ist eine Einbettung in zwei kurze (z.B. je zweistündige) vor- und nachbereitende Seminarblöcke zu überlegen.

Die Beschäftigung der Gedenkstättenpädagogen fokussiert noch immer Jugendliche als Zielgruppe. „In den konzeptionellen Überlegungen zur Bildungsarbeit in Gedenkstätten des Nationalsozialismus werden Fragen der schulischen Pädagogik und der Jugendarbeit favorisiert. Man zielt auf den Sozialisierungseffekt der Erinnerungsarbeit.“ (Messerschmidt 2003: 234). Die mühsame Literatursuche zum Themenfeld der Erwachsenenbildung in diesem Bereich hat deutlich aufgezeigt, wo zukünftig noch viel zu tun bleibt. Norbert Reichling spricht sogar von einem „Jugendmythos“ und plädiert für die

„gleichrangige Bedeutung von Erwachsenenbildung einschließlich Altenbildung“ (Reichling 1998: 235). Dieser Forderung wollen wir uns anschließen.

Wie aufgezeigt wird auch Geschlecht als Kategorie bisher in bildungstheoretische und praktische Überlegungen in Gedenkstätten kaum einbezogen. Eine Berücksichtigung des Genderdiskurses und eine Infragestellung der Geschlechterordnung könnte jedoch „produktive Irritationen für die bildungstheoretische Arbeit aus[lösen]“ (Messerschmidt 2003: 246). Professionelles pädagogisches Arbeiten sollte auch in Gedenkstätten in allen Arbeitsbereichen die Berücksichtigung des Geschlechteraspektes beinhalten.

Diese einflussmächtige und allgegenwärtige Kategorie zu übersehen oder in ihren Auswirkungen zu unterschätzen, ist aus unserer Sicht ein Fehler.

Aus ihrer Tradition heraus orientiert sich die geschlechtsbezogene Praxis bisher an der Theorie der Zweigeschlechtlichkeit als soziale Konstruktion und macht sich das Stärken von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern in ihrer jeweiligen Geschlechtsidentität zum Ziel. VertreterInnen einer mehr vom Konstruktivismus beeinflussten Richtung entwerfen dagegen die Idee von der Aufhebung der Zweigeschlechtlichkeit und fordern eine Dekonstruktion der sozialen Kategorien Frau, Mann und Geschlecht (vgl. u. a. Gildemeister/Wetterer 1992). Undoing gender im Sinne einer vorübergehenden (situativen) Neutralisierungsarbeit von Geschlechterdifferenzen wird in diesem Zusammenhang als Strategie diskutiert.

Problematisch gerade auch in der praktischen Umsetzung scheint jedoch an den doing- und undoing-Ansätzen, dass Geschlecht hier wesentlich als Produkt individuellen Handelns verstanden wird. Tief verankerte, historisch gewachsene Stereotype und der Einfluss gesellschaftlich institutionalisierter Formen der Geschlechterdifferenzierung werden dabei ausgeblendet und negiert, so dass Herstellungs- und Verfestigungsprozesse weit über das individuelle Gestaltungsvermögen (und auch weit über den Einflussbereich von PädagogInnen) hinausreichen.

Der Diskurs wird zudem bisher mit einer bestimmten Realitätsferne vor allem an den Universitäten geführt und berührt das pädagogische Handeln in der Praxis wenig.

Die wenigen Angebote in Gedenkstätten, die explizit die Geschichte von Frauen in den Mittelpunkt stellen, müssen sich – wie auch wir mit unserem Konzept – die Frage gefallen lassen, ob nicht ein unerwünschter Nebeneffekt

von solchen Fokussierungen auf eine geschlechtsspezifische Sichtweise die Reproduktion der derzeitigen Geschlechterordnung ist.

Unerlässlich ist ein kritisch reflektierender Umgang, der das vorherrschende bipolare Konzept der Geschlechterordnung in Frage stellt, Stereotype benennt, sichtbar macht und analysiert, anstatt sie zu verstärken.

Eine bewusste und selbstreflexive Auseinandersetzung mit gender als analytischer Kategorie darf nicht darauf hinauslaufen, Geschlechterdifferenzen zwischen *den* Frauen und *den* Männern festzuschreiben. Eine Homogenisierung und die Negierung von Unterschieden innerhalb der Geschlechtergruppen würden sich somit am doing gender Prozess und damit an der Betonung, Manifestierung und Perpetuierung der Differenzen beteiligen, die ursprünglich lediglich untersucht werden sollten. Unstrittig ist, dass das Individuum nicht umhin kommt, sich mit seiner Geschlechtlichkeit auseinander zu setzen und ständig gezwungen ist, in der aktiven Verhandlung mit der Umwelt eine eigene Geschlechtsidentität herauszubilden. „[...] ein Subjekt ohne Geschlecht ist zwar theoretisch denkbar (wengleich dies schon kontrafaktisch ist, dass es an 'Spinnerei' grenzt), aber realiter kann man hier und heute kein Mensch ohne Geschlecht sein“ (Villa 2006: 20).

Im Spannungsfeld dieser Paradoxie (Gleichzeitigkeit der Gefahr der Re-Konstruktion und der Chance zur produktiven De-Konstruktion) durch den Umgang mit Genderkategorien und die Thematisierung von Geschlecht bewegt sich unser Konzept.

Es soll uns darum gehen, einengende Geschlechtsrollenklischees in Frage zu stellen und das Rollenspektrum zu erweitern – auch dadurch, dass vermeintliche Unterschiede als gesellschaftlich hergestellt und historisch gewachsene Zuschreibungen aufgedeckt und deren geschichtliche Ursachen, Funktionen und Wirkungen analysiert werden.

Wie in der vorliegenden Arbeit immer wieder deutlich gemacht, besteht zwischen theoretischen Überlegungen, Forderungen, eigenen Ansprüchen und guten Vorsätzen einerseits und den praktischen Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten andererseits eine gewisse Kluft. Auch im Studium erleben wir oft diese Trennung von Praxis und Theorie.

Diese zwei bisher oft getrennt betrachteten Bereiche gänzlich zusammenzuführen, ist auch uns nicht gelungen.

Dennoch verstehen wir unsere Überlegungen nicht als isoliertes Theoriegebäude ohne Anbindung an die Praxis, sondern haben uns bemüht, Brücken zu bauen. Die wissenschaftlichen Überlegungen und Beschäftigungen sollen nicht dem reinen Selbstzweck dienen und das praktische Tun als bloßes unreflektiertes Agieren sich selbst überlassen.

Damit ein Erkennen und Verstehen möglich wird, ist oftmals eine gewisse theoretische Distanz hilfreich. Dieser Prozess der Auseinandersetzung und Bewusstmachung ist wohl die Vorbedingung für eine bewusste (Um-) Gestaltung, die in der Diskussion und Formulierung von Zielen und Konzepten mündet.

Unsere Arbeit ist wesentlich das Ergebnis und eine vertiefende Beschäftigung gerade mit den Themen, die uns selbst in der Praxis wichtig waren und geworden sind. Diese Punkte gesondert und auf einem gewissen Abstraktionsniveau zu betrachten, hat uns geholfen, besser zu verstehen und daraus ein verändertes Verhalten und Handeln abzuleiten.

Selbstkritisch müssen wir dennoch auch feststellen, dass viele der aufgestellten Forderungen an eine gute Führung und an die Persönlichkeit der Führenden, weiterhin die Überlegungen zum Vorwissen der Gruppe und der Gruppendynamik, wie auch die auf recht abstrakter Ebene geführten Gedankenspiele zu Möglichkeiten und Grenzen der Frauen- und Geschlechterforschung in der praktischen Durchführung in den Hintergrund treten.

Unser Konzept will nicht als starre Rüstung verstanden sein, in der eingezwängt die Führenden (und die Gruppe) lediglich vorgegebene und vorüberlegte Bewegungen ausführen können, die berechenbar dank des festen Schemas auch noch zu einem vorgeplanten Verlauf und Ergebnis führen.

Natürlich haben das Verhalten und die Fähigkeiten der Führenden einen wesentlichen Einfluss auf den Führungsverlauf – aber es ist doch entlastend zu erkennen, dass das Gruppengeschehen auch von vielen Faktoren abhängt, die über das personen- und inhaltsgerechte Verhalten der Führenden hinausgehen.

Die Besucherinnen und Besucher kommen nicht nur mit Vor-Urteilen, bestimmten Bildern und Vorstellungen über Holocaust, NS-Zeit sowie Leben und Sterben in den Konzentrationslagern in die Gedenkstätten, sondern auch mit festen Ansichten über die Existenz einer essentiellen Weiblichkeit (und Männlichkeit). Ein Ziel unseres Konzeptes ist es, die vielfältigen Handlungs- und Verhaltensweisen von Frauen herauszuarbeiten und aufzuzeigen. Rollen-

erwartungen und -zuschreibungen als soziale Konstrukte zu enttarnen und zu betonen, dass die Zugehörigkeit zu einem definierten Geschlecht nicht ausreichend ist, um ein homogenes Bild *der* Frau im Nationalsozialismus oder *der* Frau genuin als Opfer im Konzentrationslager zu entwerfen. Wir wollen weg von Pauschalisierungen und dennoch die Differenzkategorie Geschlecht und ihre Wirkungsmacht nicht einfach ignorieren oder negieren, sondern reflektieren.

Zu fragen, welche spezifischen Erfahrungen Frauen in einem NS-Konzentrationslager gemacht haben, ist eine Suche nach Spuren, die den Fokus auf weibliche Individuen und nicht auf ein unterstelltes Kollektiv der Frauen richtet. Pauschalisierende Begrifflichkeiten und Generalisierungen suggerieren ein einheitliches Erleben und Empfinden und verdecken das individuelle Schicksal einzelner Personen (vgl. Diestel 2003: 15).

Eine Themenzentrierung auf Lebensgeschichten von Frauen will diese Subsummierung und Rekollektivierung von Frauen (und Männern) verhindern. Indem wir den Fokus auf einzelne Gesichtspunkte von ausgewählten Biographien von Frauen legen, ihre individuellen Erfahrungen und Bedingungen beschreiben, wollen wir ein differenziertes Bild zeichnen, ohne jedoch gleichsam damit weibliche und männliche Gruppen kontrastieren, abgrenzen oder gegenüberstellen zu wollen.

Das Problem einer gesonderten Betrachtung, Hervorhebung und Thematisierung von Frauengeschichten (wie auch von Männergeschichten) liegt in der Gefahr der Verstärkung, Betonung und Dramatisierung von Differenzen und einer Dichotomisierung von Frauen und Männern als polaren Gruppen.

Doch die Schlussfolgerung aus dieser Gefahr sollte unserer Ansicht nach nicht eine Dethematisierung und Negierung von Geschlechterunterschieden sein. Eine Geschlechterneutralität zu unterstellen, verschließt den Blick anstatt ihn zu öffnen.

Geschlechterbewusstes Handeln sollte sich nach unserem Dafürhalten als Einstellungs- und somit Gestaltungs-Prinzip in allen (koedukativen) Führungs- und Seminarangeboten wieder finden und darf kein Spezialzugang und Randthema bleiben – denn als solches besteht weiterhin die Gefahr der Zementierung und Betonung von rollenspezifischen Unterschieden.

Die Geschlechtsidentität der Pädagoginnen und Pädagogen sollte stärker als bisher bewusst einbezogen werden. Der Anspruch unserer Führung war es, ein Problembewusstsein für das historisch-gesellschaftliche Gewachsen-Sein

von gender bei den Teilnehmenden zu wecken und Geschlechterhierarchien und -stereotype im Kontext von NS-Geschichte zu thematisieren.



Karin Baumann, Luzia Moldenhauer und Annika Freundt im Gespräch mit den Filmerinnen.

Literaturverzeichnis

- ABRAHM, Ido/HEYL, Matthias (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg.
- ABRAHM, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung. In: Abraham, Ido/Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg, S. 11-60.
- ADORNO, Theodor W. (1998): Erziehung nach Auschwitz. In: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, Band 10.2, hg. v. Rolf Tiedemann. Darmstadt, S. 674-690.
- ALEXIJEWITSCH, Swetlana (2004): Der Krieg hat kein weibliches Gesicht. Berlin.
- ARENDT, Hannah (2001): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. München. (*Dt. Erstausgabe: 1964*)
- BARLOG-SCHOLZ, Renata (1994): Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/Main.
- BAUER, Yvonne (2000): „Subjekt, Geschlecht und Handlungsfähigkeit“ Überlegungen zur Subjektkonzeption bei Andrea Maihofer. In: Projekt feministische Theorien im Nordverbund (Hg.): Subjekt und Erkenntnis: Einsichten in feministische Theoriebildungen. Opladen, S. 109-125.
- BEHRENS-COBET, Heidi (Hg.) (1998): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten. Essen.
- BEHRENS-COBET, Heidi (1998): Erwachsene in Gedenkstätten – randständige Adressaten. Zur Einführung. In: Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten. Essen, S. 7-21.
- BENJAMIN, Walter (2000): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/Main.
- BERGMANN, Klaus (1996): Historisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Taunus, S. 319-342.

- BOCK, Gisela (1997): Ganz normale Frauen. Täter, Opfer, Mitläufer und Zuschauer im Nationalsozialismus. In: Heinsohn, Kirsten/Vogel, Barbara/Weckel, Ulrike (Hg.): Zwischen Karriere und Verfolgung. Handlungsräume von Frauen im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt/Main, S. 245-277.
- BOLL, Friedhelm/KAMINSKY, Annette (Hg.) (1999): Gedenkstättenarbeit und oral history. Lebensgeschichtliche Beiträge zur Verfolgung in zwei Diktaturen. Berlin.
- BORRIES, Bodo von (2000): Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. In: Fechner, Bernd/Kößler, Gottfried/Lieberz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München, S. 119-139.
- BORSODORF, Ulrich/GRÜTTER, Heinrich Theodor (1999): Einleitung. In: Borsdorf, Ulrich/Grütter Heinrich Theodor (Hg.): Orte der Erinnerung: Denkmal, Gedenkstätte, Museum. Frankfurt/Main und New York, S. 1-10.
- BOURDIEU, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien.
- BREBECK, Wulff E. (1995): Zur Darstellung der Täter in Ausstellungen von Gedenkstätten in der Bundesrepublik – eine Skizze. In: Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas/Rathenow, Hanns-Fred/Stein, Cornelia vom/Weber, Norbert H. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen, S. 296-300.
- BRINK, Cornelia (1995): Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten. In: Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas/Rathenow, Hanns-Fred/Stein, Cornelia vom/Weber, Norbert H. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen, S. 55-74.
- BRINK, Cornelia (1998): Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin.
- BROWNING, Christopher R. (1996): Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen. Reinbek bei Hamburg.
- BRUMLIK, Micha (1995): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main.

- CIUPKE, Paul (2002): „Zeitstrände“ erkunden – zur historisch-politischen Didaktik von Studienreisen nach Mittelosteuropa. In: kursiv. Journal für politische Bildung. Online verfügbar unter: <<http://www.hu-bildungswerk.de/onlinearchiv-studienreisen.php#08>> (Zugriff am 18. Mai 2006).
- DAXELMÜLLER, Christoph (2000): „Die Sprache der Dinge“. Mediale Vermittlung und Bildgrammatik. In: Mütter, Bernd/Schönemann, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hg): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim, S. 175-200.
- DEHNE, Brigitte (2004): Genderforschung und Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2004: Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Taunus, S. 9-33.
- DIESTEL, Barbara (2003): Frauen im Holocaust. In: Diestel, Barbara (Hg.): „Wir konnten die Kinder doch nicht im Stich lassen!“ Frauen im Holocaust. Köln, S. 11–22.
- DUBS, Rolf (1995): Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich.
- EBERLE, Annette/KOCH, Peter (2002a): Skript. Rundgänge auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau (unveröffentlichtes Skript). Dachau.
- EBERLE, Annette/KOCH, Peter (2002b): Rundgänge in der neuen Hauptausstellung der KZ-Gedenkstätte Dachau (unveröffentlichtes Skript). Dachau.
- EHMANN, Annegret (2000): Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. In: Fechner, Bernd/Kößler, Gottfried/Lieberz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München, S. 175-192.
- ERDMANN, Elisabeth (2000): Geschichte lernen durch Bilder? Erfahrungen mit Schülern und Studenten. In: Mütter, Bernd/Schönemann, Bernd/Uffelmann, Uwe (Hg): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim, S. 201-214.
- FAULENBACH, Bernd (1997): Geschichte in der Erwachsenenbildung. In: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze, Velber, S. 581-587.

- FÈNELON, Fania (1981): Das Mädchenorchester in Auschwitz. Frankfurt/Main.
- FISCHER, Cornelia/ANTON, Hubert (1992): Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen. Wiesbaden, Erfurt.
- FRANÇOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (Hg.) (2002): Deutsche Erinnerungs-orte, Band I. München.
- FREY, Karl (1998): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim.
- FRITZ, Ulrich/KAVČIČ, Silviya/WARBOLD, Nicole (Hg.) (2003): Tatort KZ. Neue Beiträge zur Geschichte der Konzentrationslager. Ulm.
- FROHWEIN, Pia/WAGNER, Leonie (2004): Geschlechtsspezifische Aspekte in der Gedenkstättenpädagogik. In: Gedenkstättenrundbrief Nr. 120, 8/2004, hg. v. Stiftung Topographie des Terrors, S. 14-21.
- FÜLLBERG-STOLBERG, Claus u. a. (Hg.) (1994): Frauen in Konzentrationslagern. Bergen-Belsen, Ravensbrück. Bremen.
- GARBE, Detlef (1992): Gedenkstätten: Orte der Erinnerung und die zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus. In: Loewy, Hanno (Hg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek bei Hamburg, S. 260-284.
- GARBE, Detlef (1993): Gedenkstätten zwischen Vergangenheits- und Zukunftsbewältigung. In: Bayerische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Didaktische Arbeit in KZ-Gedenkstätten. Erfahrungen und Perspektiven. München, S. 113-126.
- GARFINKEL, Harold (1973): Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln. In: Steinert, Heinz (Hg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart, S. 280-293.
- GILDEMEISTER, Regine/WETTERER, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen. Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Breisgau, S. 201-254.
- GLAUBITZ, Gerald (1997): Geschichte – Landschaft – Reisen. Umriss einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise. Weinheim.

- GOFFMAN, Erving (1981): *Strategische Interaktion*. München.
- GOFFMAN, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/Main.
- GRILLMEYER, Siegfried (2002): *Erinnern für die Zukunft. Überlegungen zur Vermittlung der nationalsozialistischen Vergangenheit und Gebrauchsanweisung für diesen Band*. In: Grillmeyer, Siegfried/ Ackermann, Zeno (Hg.): *Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung*. Schwalbach/Taunus, S. 6-14.
- GRUNENBERG, Antonia (2001): *Die Lust an der Schuld*. Berlin.
- GUDEHUS, Christian (2006): *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*. Essen.
- HERKOMMER, Christina (2005): *Frauen im Nationalsozialismus – Opfer oder Täterinnen? Eine Kontroverse der Frauenforschung im Spiegel feministischer Theoriebildung und der allgemeinen historischen Aufarbeitung der NS-Vergangenheit*. München.
- HILBERG, Raul (1992): *Täter, Opfer; Zuschauer: die Vernichtung der Juden 1933-1945*. Frankfurt/Main.
- HILBERG, Raul (1999): *Die Vernichtung der europäischen Juden*. Frankfurt/Main. (*Originalausgabe: The Destruction of the European Jews. Chicago 1961.*)
- HIRSCHAUER, Stefan (1994): *Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Heft 4, S. 668-692.
- HOFFMANN, Detlef (1998): *Das Gedächtnis der Dinge*. In: Hoffmann, Detlef (Hg.) *Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995*. Frankfurt/Main und New York, S. 6-35.
- HOFFMANN, Detlef (1999): *Archive der Sachkultur: Gedenkstätten sind Museen*. In: *Museumskunde* 64, Heft 1, S. 12-13.
- HOPPE, Heidrun/KAMPSHOFF, Marita/NYSSEN, Elke (Hg.) (2001): *Geschlechterperspektive in der Fachdidaktik*. Weinheim und Basel.
- HÖTTE, Herbert (1989): *Beobachtungen zum Umgang mit der unangenehmen Geschichte am Beispiel einer KZ-Gedenkstätte*. In: Grope, Hans-Hermann/Jürgensen, Frank (Hg.): *Gegenstände der Fremdheit: museale Grenzgänge*. Marburg. S. 112-117.

- HUFER, Klaus-Peter (2005): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 300-311.
- JAISER, Constanze (2005): Möglichkeiten der Umsetzung des Themas „Frauen als Täterinnen im Nationalsozialismus“ in der Bildungsarbeit. In: Schubert-Lehnhard, Viola (Hg.) Frauen als Täterinnen im Nationalsozialismus. Protokollband der Fachtagung vom 17.-18. September 2004 in Bernburg. Gerbstedt, S. 26-55.
- JEISMANN, Karl-Ernst (1994): Emotionen und historisches Lernen. Bemerkungen zur Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik im Oktober 1991. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 45 (1994), S. 164-176.
- JUREIT, Ulrike (1998): Konstruktion und Sinn. Methodische Überlegungen zu biographischen Sinnkonstruktionen. Oldenburg.
- JUREIT, Ulrike (1999): Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager. Hamburg.
- JÜRGENS, Arnold/RAHE, Thomas (1997): Zur Statistik des Konzentrationslagers Bergen-Belsen; Quellengrundlagen, methodische Probleme und neue statistische Daten. In: Gedenkstätte Neuengamme (Hg.): Die frühen Nachkriegsprozesse (Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland, Heft 3). Bremen, S. 128-148.
- JÜRGENSEN, Frank (2003): Unter dem Teppich liegt der Standard. Wie kommt es, dass die Führung in Gedenkstätten so wenig bearbeitet wird? In: Standbein/Spielbein. Museumspädagogik aktuell. Nr. 65, S.55-60.
- KÄPPEL, Anne Marie (1994): Die Gedächtnisorte der historischen Frauensstadtrundgänge. In: Jenny, Franziska/Piller, Gudrun/Rettenmund, Barbara (Hg.): Orte der Geschlechtergeschichte. Beiträge zur 7. Schweizerischen Historikerinnentagung. Zürich, S. 307-320.
- KIMMEL, Michael (2004): Frauenforschung, Männerforschung, Geschlechterforschung. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Bonn, S. 337-355.
- KLANN-DELIUS, Gisela (2005): Sprache und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.

- KLEIN, Irene (1996): Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. München.
- KLÜGER, Ruth (2003): weiter leben. Eine Jugend. München.
- KNAPP, Gudrun-Axeli (1998): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt/Main und New York.
- KNIGGE, Volkhard/FREI, Norbert (Hg.) (2005): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Bonn.
- KNOCH, Habbo (2001): Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg.
- KOGON, Eugen (1946): Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager. München.
- KÖNIG, Hans-Dieter (1998): Sozialpsychologie des Rechtsextremismus. Frankfurt/Main.
- KONZENTRATIONSLAGER BERGEN-BELSEN: BERICHTE UND DOKUMENTE (2002), hg. v. Niedersächsische Landeszentrale für Politische Bildung unter Mitwirkung des wissenschaftlichen Beirates für Gedenkstättenarbeit. Göttingen.
- KOSTELETSKY, Heinrich (1975): Geschichte in der Grundschule. Grundlagen, Zielsetzungen, fachspezifische Arbeitsweisen und Unterrichtsmodelle. Donauwörth.
- KÖSTER, Markus (2002): Aus der Geschichte lernen?! – Ein historisch-politisches Seminarprojekt mit Besuch einer KZ-Gedenkstätte. In: Grillmeyer, Siegfried/Ackermann, Zeno (Hg): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach/Taunus, S. 70-88.
- KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.
- KUHLS, Heike (1996): Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Münster.
- LAQUEUR, Renata (1989): Bergen-Belsen. Tagebuch 1944-45. Hannover
- LASKER-WALLFISCH, Anita (1996): Ihr sollt die Wahrheit erben. Breslau – Auschwitz – Bergen-Belsen. Bonn.

- LENZEN, Dieter (1995): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Stuttgart.
- LEVI, Primo (1961): Ist das ein Mensch? Frankfurt/Main. (*Originalausgabe: Se questo è un uomo? 1947*).
- LÉVY-HASS, Hanna (1978): Vielleicht war das alles erst der Anfang. Tagebuch aus dem KZ Bergen-Belsen 1944-1945. Berlin.
- LOEWY, Hanno (2002): Faustische Täter? Tragische Narrative und Historiographie. In: Paul, Gerhard (Hg.): Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche? Göttingen, S. 255-264.
- LORBER, Judith (1999): Gender-Paradoxien. Opladen.
- LÜCK, Helmut (2001): Kurt Lewin – eine Einführung in sein Werk. Weinheim.
- LUNDT, Bea (2004): Das „Arbeiten“ über und mit Geschlecht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: Jahresband 2004. Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Taunus, S. 34-55.
- MALTZ, Daniel N./BORKER, Ruth A. (1991): Mißverständnisse zwischen Männern und Frauen – kulturell betrachtet. In: Günthner, Susanne/Kotthoff, Helga (Hg.): Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich. Frankfurt/Main, S. 52-74.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt/Main.
- MEYER, Thomas (2003): Was ist Politik? Opladen.
- MITSCHERLICH, Margarete (1985): Die friedfertige Frau. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Aggression der Geschlechter. Frankfurt/Main.
- MÜTTER, Bernd (1995): Historische Reisen und Emotionen: Chance oder Gefahr für die geschichtliche und politische Erwachsenenbildung? In: Mütter, Bernd: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. Weinheim, S. 313-328.
- MÜTTER, Bernd/HARTUNG, Olaf (2000): „Geschichtskultur“ und „Historismus“. Praktische Erfahrungen und pragmatische Schlußfolgerungen. In: Mütter, Bernd/Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe (Hg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim, S. 240-254.

- NEIRICH, Uwe (2000): *Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten.* Mühlheim/Ruhr.
- PETERMANN, Franz/NIEBANK, Kay/KUSCH, Michael (1998): *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch.* Weinheim.
- PFENDER, Ursula (1995): *Muß es immer eine Gedenkstättenfahrt sein?* In: Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas/u.a. (Hg.) (1995): *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven.* Opladen, S. 311-317.
- PFINGSTEN, Gabriele (1994): *„Ein Gewiß, daß keine Hoffnung mehr ist...“? Lebensbedingungen von jüdischen Frauen aus den Niederlanden im Sternlager des Konzentrationslagers Bergen-Belsen.* Unveröffentlichte Magisterarbeit. Hamburg.
- PFLOCK, Andreas (1994): *„Lebens“-bedingungen im Konzentrationslager. Unterbringung und Ernährung, Kleidung und Hygiene.* In: Füllberg-Stolberg u.a. (Hg.): *Frauen in Konzentrationslagern: Bergen-Belsen; Ravensbrück.* Bremen, S. 43-54.
- PFLUG, Konrad (2004): *Erinnern – Gedenken – Aufklären.* In: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (Hg.): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2).* Münster, S. 14-19
- POPP, Susanne (2002): *Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung.* In: *sowi-online*, unter <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm> (Zugriff am 14. November 2004).
- RAHE, Thomas (1995): *Die Bedeutung der Zeitzeugenberichte für die historische Forschung zur Geschichte der Konzentrations- und Vernichtungslager.* In: *Gedenkstätte Neuengamme (Hg.): Kriegsende und Befreiung.* Bremen, S. 84-98.
- RAHE, Thomas (1999): *„Höre Israel“ Jüdische Religiosität in nationalsozialistischen Konzentrationslagern.* Göttingen.
- REICHEL, Peter (1999): *Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit.* Frankfurt/Main.
- REICHEL, Peter (2001): *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland: die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute.* München.
- REICHLING, Norbert (1998): *Vom antifaschistischen Pathos zur „normalen“ Bildungsarbeit? Probleme und Perspektiven für die historisch-politische*

- Erwachsenenbildung. In: Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten. Essen, S. 223-238.
- REINHARDT, Sybille (2005): Moralisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn, S. 363-378.
- SAMEL, Ingrid (1995): Einführung in die linguistische Geschlechterforschung. Berlin.
- SCHEURICH, Imke (1998): Aktuelle Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen historisch-politischer Bildung in KZ-Gedenkstätten (unveröffentlichte Diplomarbeit). Berlin.
- SCHILLING, Johannes (1995): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik: Grundlagen und Konzepte. München.
- SCHLAG, Thomas/SCHERRMANN, Michael (Hg.) (2005): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach/ Taunus.
- SCHMIDT, Alexander (2002): „Sind Sie der Führer?“ – Nationalsozialismus als Thema von Stadtrundgängen (zum Beispiel in Nürnberg). In: Grillmeyer, Siegfried/Ackermann, Zeno (Hg.): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach/Taunus, S. 99-111.
- SCHNEIDER, Gerhard (Hg.) (2002): Die visuelle Dimension des Historischen. Schwalbach/Taunus.
- SCHÖNEMANN, Bernd (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 11-22.
- SCHRÜBBERS, Christiane (2002): Weiterbildung im Detail: Was ist eine gute Führung? In: Standbein-Spielbein. Hg. v.: Bundesverband Museumspädagogik e.V. Hamburg, S. 10-11.
- SCHULZE, Winfried (1996): Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte. Berlin.
- SIEBERT, Horst (1996): Bildungsarbeit: konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt/Main.
- SIEBERT, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München.

- SKRIEBELEIT, Jörg (2005): „Gruß aus Flossenbürg“. Tourismus und Gedenkstätten. In: Dittrich, Ulrike/Jacobeit, Sigrid (Hg.): KZ-Souvenirs. Erinnerungsobjekte der Alltagskultur im Gedenken an die nationalsozialistischen Verbrechen. Online verfügbar unter <http://www.politische-bildung-brandenburg.de/publikationen/pdf/kz_souvenirs.pdf> (Zugriff am 11. Mai 2006), S. 28-39.
- SONTAG, Susan (2003): Über Fotografie. Frankfurt/Main.
- STAHL, Eberhard/SCHULZ VON THUN, Friedemann (2002): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim.
- STEINBACH, Lothar (1985): Lebenslauf, Sozialisation und ‚erinnerte Geschichte‘. In: Niethammer, Lutz (Hg.) (1985): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der ‚Oral History‘. Frankfurt/Main, S. 393-435.
- STILLER, Edwin (Hg.) (1999): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Band 2: Impulse aus der Praxis für die Praxis. Paderborn.
- STRAUB, Jürgen/KEMPF, Wilhelm/WERBIK, Hans (Hg.) (2000): Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. München.
- SWIEBOCKA, Teresa (Hg.) (2001): Architektur des Verbrechens. Das Gebäude der „Zentralen Sauna“ im Konzentrationslager Auschwitz II-Birkenau. Oswiecim.
- TREINEN, Heiner (2000): Prozesse der Bildwahrnehmung und Bildinterpretation in historischen Ausstellungen. In: Mütter, Bernd/Schönemann, Bernd/Uffelman, Uwe (Hg): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim, S. 159-174.
- TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (Hg.) (1984): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/Main.
- VILLA, Paula-Irene (2006): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Wiesbaden.
- WAGNER, Leonie (1996): Nationalsozialistische Frauenansichten. Vorstellungen von Weiblichkeit und Politik führender Frauen im Nationalsozialismus (Dissertation). Frankfurt/Main.
- WEEDON, Chris (1991): Wissen und Erfahrung: feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich.
- WEIB, Matthias (2002): Ekstase und Empathie – Die Erinnerung an den Nationalsozialismus und die dritte Generation. In: Grillmeyer, Siegfried/Ackermann, Zeno (Hg): Erinnern für die Zukunft. Die national-sozia-

- listische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach/Taunus, S. 15-39.
- WEISS, Peter (1968): Meine Ortschaft. In: Weiss, Peter: Rapporte. Frankfurt/Main, S. 113-124.
- WELZER, Harald (2002): Wer waren die Täter? Anmerkungen zur Täterforschung aus sozialpsychologischer Sicht. In: Paul, Gerhard (Hg.): Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche? Göttingen, S. 237-253.
- WELZER, Harald (Hg.) (1995): Das Gedächtnis der Bilder: Ästhetik und Nationalsozialismus. Tübingen und Bremen, S. 38-55.
- WENCK, Alexandra-Eileen (2000): Zwischen Menschenhandel und Endlösung. Das Konzentrationslager Bergen-Belsen. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- WUSTRACK, Simone (2004): Gedenkstättenpädagogik. Arbeit mit Jugendlichen zu Spuren nationalsozialistischer Gewaltherrschaft im Harzer Raum. Hannover.
- YATES, Frances (1990): Gedächtnis und erinnern. Weinheim.
- YOUNG, James E. (1997): Formen des Erinnerns. Gedenkstätten des Holocaust. Wien.
- ZÜLSDORF, Meik (2002): „Immer wieder dieses Thema! Das ist einfach zu langweilig!“ – Außerschulische Bildung zum Thema „Nationalsozialismus“ im Kontext von Lernfrustration und Übersättigung. In: Grillmeyer, Siegfried/Ackermann, Zeno (Hg): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach/Taunus, S. 89-98.
- ZUMPE, Helen (2004): Gedenkstätten und Gender – (k)ein Missverhältnis? In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: Jahresband 2004: Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Taunus, S. 165-170.

Abbildungsverzeichnis

Jan Spekker (private Fotografien):

S. 12, 44, 85

Doris Palm, Milena Tillmann (Auszüge aus Filmmaterial):

S. 15, 50, 56, 69, 95, 114, 121, 136

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Herausgegeben vom

Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg

Tel.: (0441) 798-4316

Fax: (0441) 798-5869

E-mail: zfg@uni-oldenburg.de

Internet: www.uni-oldenburg.de/zfg

ISSN 1614-5577

Band 1

Dorothee Noeres und Almut Kirschbaum (Hrsg.)

Promotionsförderung und Geschlecht.

Ergebnisse einer empirischen Studie und Folgerungen für die Praxis

Oldenburg: September 2004

Band 2

Detlef Pech, Michael Herschelmann und Heike Fleßner (Hrsg.)

Jungenarbeit.

Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft

Oldenburg: Dezember 2005

Band 3

TuNiF Nordwest – Technik und Naturwissenschaft in Frauenhand e.V.
(Hrsg.).

Dokumentation: 31. Kongress Frauen in Naturwissenschaft und Technik
5.-8. Mai 2005 in Bremen. *gezeitenwechsel*.

Oldenburg: 2006

Band 4

Anita Raddatz (Hrsg.)

Versuchungen, ein Fest. Dokumentation eines Abschieds.

Oldenburg: Juli 2006

Band 5

Luzia Moldenhauer, Annika Freundt und Karin Baumann
Frauen in Konzentrationslagern. Konzeption eines Führungstages unter
geschlechtsspezifischem Aspekt in der Gedenkstätte Bergen-Belsen
Oldenburg: September 2006

Band 6

Beate Curdes, Sabine Marx, Ulrike Schleier und Heike Wiesner
Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule
Erscheint voraussichtlich Oktober 2006