



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Bachelorarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades Bachelor of Arts

Kooperationen von Gedenkstätten und Schulen
unter Betrachtung der Aufarbeitung des Nationalsozialismus
in beiden Institutionen

Studiengang B.A. Soziale Arbeit
Sommersemester 2017

Vorgelegt von : Beke Jana Küsener

Erstprüferin: Prof. Dr. Julia Franz

Zweitprüfer: Prof. Dr. Joachim Burmeister

URN: urn:nb:de:gbv:519-thesis2017-0347-1

Inhalt

Einleitung	1
Bildung	4
Schule	7
Funktionen und Aufgaben der Lehrkräfte	9
Außerschulische Jugendbildung	12
Funktionen und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft in außerschulischer Bildung	13
Gedenkstättenpädagogik.....	14
Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit	15
Funktionen und Aufgaben der Pädagogischen Fachkraft in Gedenkstätten	16
Jugendliche und das Thema Nationalsozialismus in Deutschland.....	17
Gedenkstättenpädagogik und Bildung	19
Gedenkstätten und Schulen	20
Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommern im Fach Geschichte zum Nationalsozialismus	20
Kritische Betrachtung der Ziele von Gedenkstätten und Schule	24
Fazit	30
Literaturverzeichnis	31
Internetquellen	33
Eidesstattliche Erklärung	36

Einleitung

Bei meiner Projektarbeit im Rahmen des Moduls „PR2 – Berufliche Vorbereitung“ habe ich mich zum ersten Mal intensiv mit dem Themenbereich Gedenkstättenpädagogik und Schule beschäftigt. Zusammen mit drei anderen Studierenden entwickelte und erprobte ich ein Konzept für ein Projekt zur außerschulischen, historisch-politischen Jugendbildungsarbeit. Dies fand in Kooperation mit der „Erinnerungs-, Bildungs- und Begegnungsstätte Alt Rehse“ statt. Durchgeführt wurde das Projekt nacheinander mit zwei neunten Klassen der „Regionalen Schule Möllenhagen“.

Uns war es dabei wichtig, mit den Jugendlichen subjekt- und prozessorientiert und nicht ergebnisorientiert zu arbeiten. Daher waren wir sehr erstaunt, als die Lehrerin der Klasse im Anschluss an die Präsentationen sagte, dass alle Schülerinnen und Schüler dafür Noten erhalten hätten, die sie in der nächsten Geschichtsstunde besprechen würden. Am Tag der zweiten Durchführung sprachen wir die Lehrerin darauf an.

Sie erklärte, dass die Schülerinnen und Schüler die Benotung einfordern würden. Im Vorfeld hätten sie nichts von der Benotung gewusst und seien stolz auf ihre Zensuren. Dies passte nicht zu unseren vorher festgelegten Zielen, aber wir wollten keine größere Diskussion beginnen.

Im Abschlussgespräch mit einem anderen Lehrer sprach ich das Thema der Notenvergabe noch mal an. Er sagte dazu, dass die Lehrerin so angetan von den Präsentationen gewesen sei, dass sie sich spontan für die Benotung entschieden habe, als Belohnung und Wertschätzung für die tollen Ergebnisse der Präsentationen. Es habe nur gute oder sehr gute Noten gegeben und sollte den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass diese auch durch andere Leistungen als Klassenarbeiten gute Noten erzielen könnten. Aus der Sicht der Lehrerin kann ich dies nachvollziehen. Allerdings stelle ich mir die Frage, an was sich die Jugendlichen im Rückblick an das Projekt erinnern werden: an die erarbeiteten Inhalte oder an die vergebenen Noten?

Da wir im Rahmen der Projektvorbereitung von anderen Gedenkstätten ähnliche Beispiele erzählt bekamen, bei denen es zu Interessenskonflikten zwischen Ge-

denkstättenpädagogik und Schule kam, beschloss ich, mich in meiner Bachelorarbeit mich dieser Thematik näher zu befassen. Meine Fragestellung lautet dabei: Wie gestaltet sich die Kooperation von Gedenkstätten und Schule. Und wie wird die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland pädagogisch aufgearbeitet und was sind hierbei die Ziele?

In der folgenden Arbeit ist mit Gedenkstättenpädagogik nur jene gemeint, die sich auf die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland bezieht, weil sie den größten Anteil der Gedenkstätten in Deutschland ausmachen.

Bei Schule und Gedenkstätten, als außerschulische Jugendbildung, handelt es sich um Orte von Bildung. Daher wird zuerst der Begriff Bildung näher betrachtet. Danach folgt ein kurzer Überblick über den Bildungsbegriff im Schulsystem, wozu werden verschiedene Kennzeichen und Funktionen der Schule genannt werden. Anschließend an das Thema Schule werden die Funktionen und Aufgaben der Lehrkräfte im Schulsystem besprochen. Am Beispiel einer Lehrerin aus Bayern wird aufgezeigt, wie unterschiedliche Funktionen und Mittel der Lehrkräfte auch innerhalb des Schulsystems aufgefasst werden..

Im Folgenden geht es um außerschulische Jugendbildung, nach den rechtlichen Grundlagen werden verschiedene Lernarrangements von außerschulischen Lernorten dargestellt. Kurz werden danach die Funktionen und Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte in außerschulischer Bildung genannt.

Der erste Schwerpunkt liegt auf der Gedenkstättenpädagogik, als ein Teil der außerschulischen historisch-politischen Jugendbildungsarbeit. Sie wird zunächst allgemein betrachtet und ihre unterschiedlichen Aufgaben aufgezeigt. Im folgenden Punkt geht es um die Rolle der Sozialen Arbeit innerhalb der Gedenkstättenpädagogik. Danach werden die Funktionen und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft in Gedenkstätten nach dem aktuellen Stand der Fachliteratur aufgezeigt. Inwieweit die Zeit des Nationalsozialismus für heutige Jugendliche interessant ist, wird im nächsten Punkt behandelt. Zuletzt wird Gedenkstättenpädagogik in den zuvor festgelegten Kontext von Bildung verortet.

Der zweite Schwerpunkt liegt in der Betrachtung der Rahmenlehrpläne für das Fach Geschichte in Bezug auf die Zeit des Nationalsozialismus. Dies geschieht in Anlehnung an einen von Stefanie Rauch 2006 veröffentlichten Artikel. Exempla-

risch wird dies für die Lehrpläne des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern vorgenommen. Dieses Bundesland wurde gewählt, da auch das zuvor durchgeführte Projekt dort stattfand.

Zuletzt erfolgt eine kritische Betrachtung der Ziele von Gedenkstätten und Schule und ein Fazit.

In dieser Arbeit wird auf die Verwendung des generischen Maskulinums verzichtet. Das weibliche und das männliche Geschlecht werden beide genannt, wenn es nicht möglich war, einen geschlechtsneutralen Begriff zu verwenden.

Bildung

Eine einheitliche Definition für den Begriff „Bildung“ gibt es nicht. Umgangssprachlich wird Bildung meist mit Schulbildung gleichgesetzt, doch dadurch bleiben viele weitere Bereiche und Inhalte der Bildung unberücksichtigt. Daher werden im Folgenden verschiedene Erläuterungen und Aspekte von Bildung aufgezeigt.

Der Begriff Bildung wird oft unreflektiert benutzt, da er nur schwer abzugrenzen ist von ähnlichen Begriffen, wie z.B. Erziehung, Ausbildung/Weiterbildung, Qualifikation, Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Pauli sieht in der Forschungsliteratur Einigkeit darüber, „dass Bildung ein Prozess ist, der sich aus Zielen, Akteurinnen, Akteuren und Handlungsformen zusammensetzt.“¹ Der Inhalt wird von der jeweiligen Epoche, durch die Haltung der Menschen zur materiellen, sozialen und geistigen Umwelt, beeinflusst. Aktuell ist die Diskussion bildungsökonomisch geprägt. Vor allem in der Öffentlichkeit wird Bildung häufig gleichgesetzt mit Qualifikation.² Sie definiert Bildung in Abgrenzung zu Erziehung: „Erziehung bedeutet das Vermitteln von gesellschaftlichen Werten. Bildung dagegen ist der Prozess, durch den ein Mensch zu einer eignen Wertorientierung und Lebensform gelangt.“³ Nach Müller kann Bildungsarbeit durch pädagogisch reflektierte Angebote der Unterstützung und Förderung die Selbsttätigkeit von Jugendlichen unterstützen.⁴

Peter unterteilt Bildung in verschiedene Aspekte und ordnet diesen verschiedene Bildungsinstitutionen zu. Er betont, dass es sich nicht um eine Definition von Bildung handle, sondern je nach Institutionen Teilbereiche näher zu betrachten sind. Die soll folgende Grafik (Abb. 1) verdeutlichen.⁵

¹ Pauli 2008, S. 26

² vgl. Pauli 2008, S. 26

³ Pauli 2008, S. 25

⁴ vgl. Müller 2004, S. 40 ff.

⁵ vgl. Peter 2004, S, 53

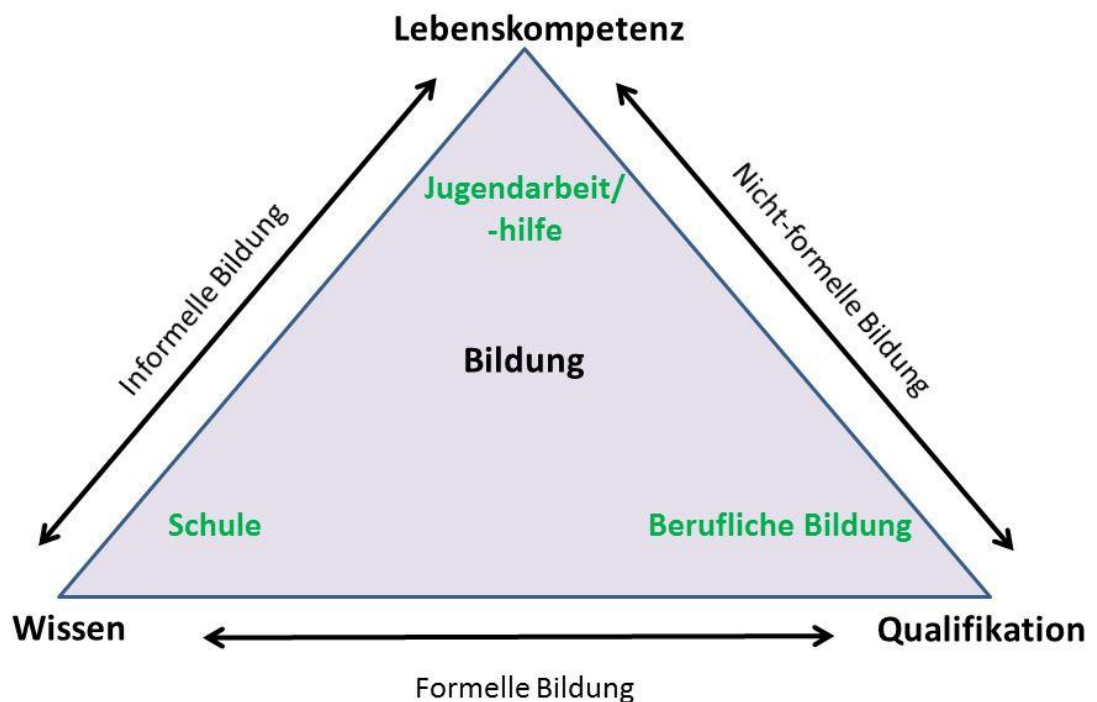


Abbildung 1: Aspekte von Bildung (nach Peter 2004)

Bildung wird hier als ein großes Feld in Form eines Dreiecks dargestellt. An den Schenkeln wird nach formeller, nicht-formeller und informeller Bildung unterschieden.

Unter formeller Bildung ist das hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem zu verstehen. Dies hat einen verpflichtenden Charakter und ist oft mit Leistungszertifikaten verbunden.

Mit nicht-formeller Bildung ist organisierte Bildung und Erziehung gemeint. Sie ist zielgerichtet, aber dennoch freiwillig, mit Angebotscharakter. Sie führt zu keiner Zertifizierung.

Unter informeller Bildung werden Bildungsprozesse verstanden, die ungeplant und nicht-intendiert sind, zum Beispiel im Alltag von Familien, Nachbarschaft, Arbeit oder Freizeit. Sie bilden die Grundlage für formelle und nicht-formelle Bildungsprozesse.⁶

Im Schaubild sind diesen Bildungsformen Institutionen (grüne Schrift) und ihre primäre Funktion (außerhalb des Dreiecks) zugeordnet. Schule widmet sich vor allem der Wissensvermittlung, die berufliche Bildung der Qualifikation und die

⁶ Streitschrift 2002, S. 5 (Internetquelle)

Jugendarbeit/-hilfe der Lebenskompetenz. Da die Lebensplanung immer weniger vorbestimmt ist, benötigen Kinder und Jugendliche neue Ressourcen zur Bewältigung ihres Alltags. Diese wird als Lebens- oder als Selbstkompetenz bezeichnet.⁷ Für Bildung unter diesem Aspekt bedeutet dies, den Fokus auf „Förderung von Eigenaktivität, auf Selbstbildung und Mündigkeit“ zu richten.⁸

Bildungsarbeit ist unabhängig von bestimmten Räumlichkeiten oder Nutzungsvereinbarungen, sie kann bei jedweder Aktivität entstehen. Erst durch die „Reflexion hinsichtlich der Bedeutung der Tätigkeiten für die Selbstbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen“⁹ wird es zur Bildungsarbeit. Jugendarbeit kann Gelegenheiten nutzen und schaffen, in denen sich Jugendliche mit Identitätsfragen wie „Als wer oder was will ich anerkannt sein?“ praktisch auseinandersetzen.¹⁰

Für diese reflexiven Bildungsprozesse sind von zwei Arten von Wissen zu erwerben:

- „Orientierungswissen, das heißt, Interpretationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Bewerten, Urteilsvermögen, ethisch begründbares Handeln, das zu Orientierung im gesellschaftlichen Kontext dient
- Verfügungswissen, das zugrunde liegende Faktenwissen bezeichnet und eine Qualifikationsfunktion mit einschließt“¹¹

Kinder und Jugendliche eignen sich mithilfe von Verfügungswissen die unterschiedlichen Sachverhalte der Welt an. Durch das Orientierungswissen sind die in der Lage diese zu reflektieren.¹²

Abschließend ist zu sagen, dass es für den Begriff Bildung keine einheitliche Definition gibt. Abhängig vom jeweiligen Kontext werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und Abgrenzungen getroffen.

⁷ vgl. Streitschrift 2002, S. 4f. (Internetquelle)

⁸ vgl. Peter 2004, S. 54

⁹ Müller 2004, S. 39f.

¹⁰ vgl. Müller 2004, S. 40

¹¹ Pauli 2008, S. 27

¹² vgl. Pauli 2008, S. 27

Schule

Schule ist Teil eines Bildungssystems. Ein Bildungssystem ist nach Döbert „die umfassende Bezeichnung für die Gesamtheit aller Einrichtungen, Personen und Veranstaltungen, die der institutionell verorteten Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dienen.“¹³ Neben der Schule bilden vorschulische Bildung und Erziehung, berufliche Ausbildung, Universitäten und Hochschulen, sowie institutionalisierte Erwachsenenbildung die Grundstruktur des Bildungssystems.¹⁴ Nach Giesecke ist Schule zudem eine öffentliche Institution, ein auf Dauer eingestellter Handlungskomplex, dessen Akteure austauschbar sind.¹⁵

Nach Döbert hat Schule folgende Kennzeichen:

- Es handelt sich um eine geplante Einrichtung.
- Mehrere Schülerinnen und Schüler in definierten Altersgruppen besuchen sie.
- Zweck ist die bestmögliche Erreichung festgesetzter Bildungs- und Erziehungsziele.
- Organisationsform für dieses Ziel ist der Unterricht.
- Dieser ist in unterschiedliche Fächer aufgeteilt.¹⁶

In Deutschland besteht eine allgemeine Schulpflicht. Wie lang diese genau ist, legt jedes Bundesland fest. Im Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 10. September 2010 ist in §41 (2) festgelegt, dass „die Pflicht zum Besuch von Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I für zusammen neun Schuljahre (Vollzeitschulpflicht)“ besteht.¹⁷ In Mecklenburg-Vorpommern ist die Schulzeit in drei Bereiche unterteilt: Primarstufe (Jahrgangsstufen 1 bis 4), Sekundarbereich I (Jahrgangsstufen 5-10) und der Sekundarbereich II, der in die gymnasiale Oberstufe und die beruflichen Schulen unterteilt ist. Zu den allgemeinbildenden Schulen gehören: die Grundschule, die Regionale

¹³ Döbert 2009, S. 758

¹⁴ vgl. Döbert 2009, S. 758

¹⁵ vgl. Giesecke 1993, S. 89

¹⁶ vgl. Döbert 2009, S. 758

¹⁷ Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern 2010 (Internetquelle)

Schule, das Gymnasium, die Kooperative Gesamtschule, die Integrierte Gesamtschule und die Förderschule.¹⁸

Schule hat nach Döbert unterschiedliche Funktionen:

- **Qualifikationsfunktion:** Für die allgemeine Lebensbewältigung und für die späteren Bildungs- und Berufskarrieren sollen Kindern und Jugendlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen vermittelt werden.
- **Personalisationsfunktion:** Die bestmögliche Entfaltung der persönlichen Anlagen und Befähigungen soll durch die Bildung und Erziehung in der Schule unterstützt werden.
- **Sozialisationsfunktion:** Schule soll dazu beitragen, dass die soziokulturellen Werte und Normen vermittelt werden, die für die Weiterentwicklung von Gesellschaft und Kultur im Sinne von Vernunft und Menschlichkeit erforderlich sind.
- **Integrations- und Legitimationsfunktion:** Durch Schule soll die gesellschaftliche Integration und die innere Kohäsion einer Gesellschaft gefördert werden. Weiter wird von ihr erwartet, dass sie dazu beiträgt, Zustimmung zum politischen Regelsystem und Vertrauen in seine demokratisch legitimierten Träger zu schaffen.
- **Selektionsfunktion:** Durch das Übertragen des Leistungsprinzips der Gesellschaft, in Form eines Systems von Benotungen, Zeugnissen und Berechtigungen, ordnet die Schule die Leistungen der Schülerschaft ihren beruflichen Laufbahnen zu und hat somit einen selektiven Effekt. Für die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit ist ein ausgeglichenes Verhältnis von Personalisations- und Selektionsfunktion entscheidend.¹⁹

¹⁸ vgl. §11 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern 2010 (Internetquelle)

¹⁹ vgl. Döbert 2009, S. 759 f.

Funktionen und Aufgaben der Lehrkräfte

Da für das Schulwesen die einzelnen Bundesländer zuständig sind, fällt auch die Lehrerausbildung in ihre Zuständigkeit. In Deutschland waren im Schuljahr 2015/2016 insgesamt 754.726 Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beschäftigt. Inbegriffen sind vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte ebenso wie teilzeit- oder stundenweise beschäftigte. 12081 davon arbeiteten im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern.²⁰ Für den Beruf des Lehrers ist ein Hochschulstudium erforderlich. In diesem werden sowohl unterrichtsfachspezifische, als auch fachübergreifende pädagogisch-psychologisch-soziologische Inhalte vermittelt.²¹

Nach Giesecke fallen der Lehrkraft dadurch zwei verschiedene Rollen zu. Zum einen tritt sie den Schülerinnen und Schülern als Repräsentant der Institution Schule gegenüber und zum anderen fungiert sie als Lernhelfer. In dieser ersten Rolle ist ihre Aufgabe die gesellschaftlichen Leistungserwartungen an die Kinder durchzusetzen und zugleich der Versuch der Implementierung von bestimmten Verhaltensnormen und Tugenden in die Schüler. Die zweite Rolle steht dem konflikthaft gegenüber, da die Lehrkraft, im Rahmen ihrer pädagogischen Profession, aber auch die einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell fördern und in deren jeweiligem eigenen Leistungsniveau und Leistungswachstum stützen soll. Als Beispiel nennt Giesecke hier die Praxis der Notenvergabe, in der sich der Konflikt zwischen den Rollen manifestiert. Die beiden Pole – also einerseits die Würdigung des individuellen Leistungsfortschrittes der Schülerin oder des Schülers und andererseits der Anspruches der objektiven, vergleichbaren Messung der Leistung und der Leistungsverbesserung - münden oftmals in einem Kompromiss ²²

In Deutschland ist es zudem Aufgabe der einzelnen Lehrkräfte die Leistungsnachweise zu entwickeln. In anderen Ländern z.B. den USA oder England, gibt es nationale Examina. ²³So ist in Deutschland die Leistung des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin stark von der Lehrkraft abhängig. Dies zeigte

²⁰ vgl. Das Statistik-Portal (Internetquelle)

²¹ vgl. Blömke 2009, S: 548

²² vgl. Giesecke 1993, S. 94

²³ vgl. Blömeke 2009, S. 550

der Fall einer Lehrerin, der im Jahre 2010 durch die öffentliche Presse bekannt wurde. Im Folgenden wird er kurz zusammengefasst:

Sabine Czerny, eine Grundschullehrerin aus Bayern, förderte die Kinder in ihrer Klasse und motivierte sie zum Lernen. Dadurch wurden die Kinder besser und sie bewertete dies mit guten und sehr guten Noten. Dies fiel innerhalb der Schule auf und der Schulrat soll zu ihr gesagt haben „Sie haben sich an das Niveau der Parallelkollegen anzupassen!“. Sie wurde an eine andere Schule versetzt, doch auch dort wurden ihre Schülerinnen und Schüler nach kurzer Zeit „zu gut“ und auch an dieser Schule gab es Probleme. Obwohl es vom zuständigen Schulämtern bestritten wurde, scheint es so, dass noch immer bei den vergebenen Noten eine Gauß'sche Normalverteilung erwartet wird (siehe Abb. 2). Nach dieser sollte es etwa gleich viele 'sehr gute' und 'sehr schlechte' Schülerinnen und Schüler geben.²⁴

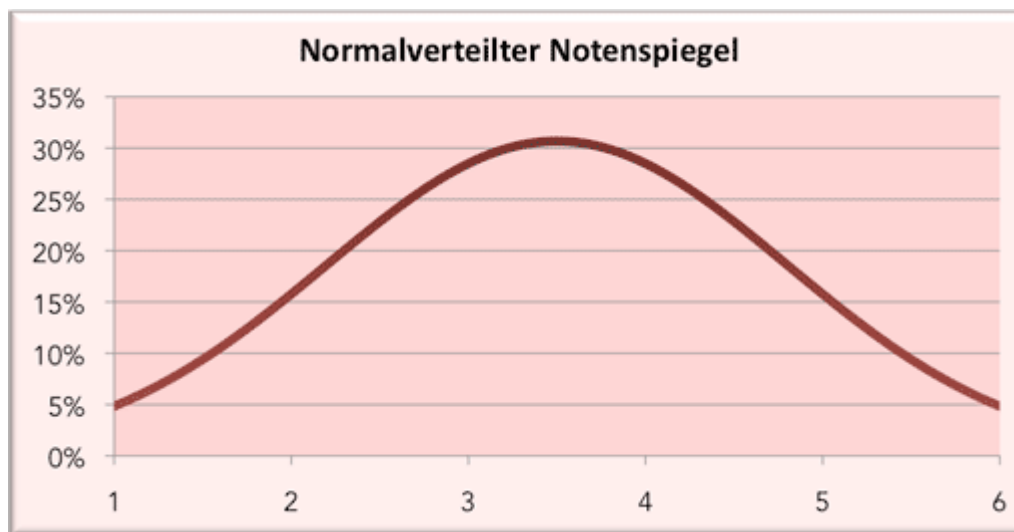


Abbildung 2: Notenspiegel nach der Gauß'schen Normalverteilung (Quelle: https://www.lehrerfreund.de/medien/_assets_bilder/der_lehrerfreund/noten/normalverteilter_notenspiegel.png)

Dies ist ein Einzelfall. Daraus kann nicht auf die gesamte Lehrerschaft in Deutschland geschlossen werden. Trotzdem zeigt er, dass hier die Institution Schule die Selektionsfunktion über die Personalisationsfunktion stellt. Durch das Vergeben ausschließlich guter und sehr guter Noten durch die Lehrerin, fand wenig Selektion der Schülerinnen und Schüler statt. Stattdessen legte sie Wert auf die bestmögliche Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten der Kinder. Hier zeigt

²⁴ vgl. Bleher 2010 (Internetquelle)

sich der Unterschied zwischen Normorientierter Bewertung, bei der die Leistung der relativ zu der restlichen Gruppe erfolgt und Kriteriumsorientierter Bewertung, hierbei wird die einzelne Leistung unabhängig von den Fähigkeiten der anderen bewertet.²⁵

²⁵ vgl. Goethe-Institut, (Internetquelle)

Außerschulische Jugendbildung

Außerschulische Jugendbildung gehört nach §11 (3) SGB VIII zur Jugendarbeit. Jugendarbeit soll an den Interessen junger Menschen anknüpfen und „zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“. Zur außerschulischen Jugendbildung gehören laut des Gesetzes folgende Themenbereiche: allgemeine, politische, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung. Bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres sind Personen berechtigt, Angebote aus der Jugendarbeit in „angemessenem Umfang“ zu beziehen.

Ackermann nutzt den Begriff des „außerschulischen Lernorts“. Dadurch wird verdeutlicht, dass das Schulgelände verlassen wird, um außerhalb eigene Beobachtungen und Erlebnisse zu erfahren, zu erfassen, zu ordnen, zu analysieren und zu deuten. Außerschulische Lernorte weisen besondere Lernarrangements auf:

- *Realitätsbegegnung und Erfahrungsorientierung*: Durch das Erkunden des Ortes, wird es möglich, gesellschaftliche Wirklichkeit direkt zu erfahren. Die Realität ist greifbarer, wenn sie außerhalb von Texten und Schaubildern erfahren wird. So kann die Trennung zwischen den Lernsituationen und den Lebenssituationen, für die gelernt wird verschwinden.
- *Subjektorientierung*: Schülerinnen und Schüler werden als Lernsubjekte verstanden, die ihre Lernprozesse selber zu verantworten und zu organisieren haben.
- *Forschendes Lernen*: Schülerinnen und Schülern wird es an außerschulischen Lernorten ermöglicht, „forschend“ zu lernen. Dies bedeutet, dass sie sich selbständig einen Sachverhalt oder ein Problem aneignen können.
- *Prozessorientierung*: Vorrangiges Ziel ist nicht eine abfragbare Wissensvermittlung, sondern der Weg, der dabei „gegangen“ wurde.²⁶

Oft ist in Bereich der Jugendarbeit von Subjektorientierung die Rede. Diese zielt nach Scherr darauf, „Grundprinzipien eines Verständnisses von Jugendarbeit als

²⁶ vgl. Ackermann 1998, S. 1

eine Praxis zu entwickeln, die Jugendliche zu einem möglichst selbstbestimmten Leben befähigen soll.“²⁷ Weiter geht es darum, dass die Jugendlichen nicht gesellschaftliche Normen zu erfüllen haben. Vielmehr sollen ihre autonome Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit gestärkt werden. Dazu soll an ihre aktuelle Lebenssituation, ihren Bildungsperspektiven und ihren Fragen an das eigene Leben angeknüpft werden.²⁸

Funktionen und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft in außerschulischer Bildung

„Die Jugendlichen beziehen in die Wahrnehmung von Lernangeboten und -inhalten immer ihr Verhältnis zu den Personen mit ein, die diese Anregungen geben. Auch die Pädagoginnen und Pädagogen selbst sind mit ihrer Persönlichkeit in ihr Bildungshandeln involviert.“²⁹ Wenn sie bei und mit Jugendlichen Bildungsprozesse anregen wollen, sind sie ihren eigenen Erwartungshaltungen und Enttäuschungen, und damit auch unterschiedlichsten Gefühlen, ausgesetzt. Daher ist es für sie wichtig, die stattfindenden Beziehungsprozesse zu reflektieren.³⁰

Die obere Betrachtung ist kurz gehalten, da später ausführlich die Funktionen und Aufgaben von pädagogischen Fachkräften in Gedenkstätten beleuchtet werden.

²⁷ vgl. Scherr 2013, S. 297

²⁸ vgl. Ritscher 2013, S. 44

²⁹ Bimbasch/Schröder 2004, S. 61

³⁰ vgl. Bimbasch/Schröder 2004, S. 61

Gedenkstättenpädagogik

Die Gedenkstättenpädagogik hat sich aus der Praxis in den Gedenkstätten entwickelt. Gedenkstätten befinden sich meistens an den Orten, an denen nationalsozialistische Verbrechen begangen wurden und gehören zur Erinnerungskultur.³¹ Sie tragen so, neben vielen anderen Orten und Institutionen, zur Entwicklung eines „historischen Bewusstseins“³² bei.

Kößler sieht in der fachlichen Diskussion um die Gedenkstättenpädagogik in folgenden Punkten Einigkeit über deren Aufgaben:

- Kenntnisse zur Geschichte der Konzentrationslager und Euthanasieanstalten vermitteln und diese in den Kontext des Nationalsozialismus einordnen.
- Zu vermitteln, wie nach 1945 mit diesen Orten umgegangen wurde.
- Den Besuchern die aktuelle Gestaltung und die politische Auseinandersetzung um die Etablierung der Gedenkstätten sichtbar machen.
- Die vielfältigen Funktionen der Gedenkstätten beleuchten und für ihren Erhalt werben.³³

Nickolai und Schwendemann sehen die Aufgaben der Gedenkstättenpädagogik darin, „in jeder Generation neue Zugänge zu Gedenkstätten an Gräueltaten nationalsozialistischer Gewaltherrschaft zu suchen. Besonders in pädagogischen, sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Lernkontexten darf der Holocaust/ die Shoah nicht einfach auf ein bloßes historisches Ereignis reduziert werden. Vielmehr kommt es in der vierten Generation nach Auschwitz darauf an, nicht nur historisch-kognitives Wissen aufzubauen, sondern sich mit Erinnerungsabwehr, Schuld- und Schamprojektionen auseinanderzusetzen.“³⁴ Dies zeigt, dass Ge-

³¹ vgl. Klößler 2013, S. 69

³² vgl. Hirschmann (1) 2013, S. 25

³³ vgl. Kößler 2013, S. 70

³⁴ Nickolai/Swendemann 2013, S. 16

denkstättenpädagogik kein abgeschlossener Prozess ist, sondern immer wieder neu reflektiert und ausgelegt werden muss.³⁵

Bildungsarbeit in Gedenkstätten kann unter anderem die persönliche Entwicklung dadurch anregen, dass die persönliche Auseinandersetzung mit Werten und Normen gefördert wird. Weiter kann sie historisch-politisches Wissen vermitteln und vor diesem Hintergrund unsere heutige Gesellschaft hinterfragen.³⁶

Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit

Mit dem Thema Gedenkstättenpädagogik beschäftigen sich sehr häufig Historiker und Historikerinnen oder Schulpädagoginnen und –pädagogen. In der Profession der Sozialen Arbeit ist es eher von geringer Bedeutung. Die erste Tagung zum Thema „Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit“ fand im Jahr 2011 statt.³⁷ Durch den Einfluss der Sozialen Arbeit kam es zu einer Veränderung in der Ausrichtung der Gedenkstättenpädagogik. Zuvor lag der Schwerpunkt in der (forschenden) Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ortes. Durch die Soziale Arbeit kam die Perspektive der Art und Weise der Vermittlung und der Aneignung hinzu.³⁸

Hirschfeld sieht es vor allem als Verantwortung der Sozialen Arbeit, Angebote in der Gedenkstättenpädagogik für alle Jugendlichen zu schaffen. Es sei „verführerisch“, Gedenkstätten mit motivierten und interessierten Gymnasiasten zu besuchen, doch diese Angebote sollten für jede Schulform angeboten werden.³⁹ Zudem sollte sich die pädagogische Fachkraft nicht durch die Meinung der Lehrkräfte über die Klasse beeinflussen lassen. Wetzel zitiert hierzu die Aussage eines Lehrers: „Das hier ist nur eine Hauptschulklasse, spätestens nach einer halben Stunde schalten alle ab.“⁴⁰ Auf solche entwertenden Aussagen, die den Schüle-

³⁵ vgl. Wetzel 2013, S. 59

³⁶ vgl. Ritscher (2013), S. 45f.

³⁷ vgl. Nickolai/Schwendemann 2013, S. 16

³⁸ vgl. Hirschfeld (1) 2013, S. 24

³⁹ vgl. Hirschfeld (1) 2013, S. 28

⁴⁰ Wetzel 2013, S. 57

rinnen und Schülern das Interesse und die Lernfähigkeit absprechen, sollte die pädagogische Fachkraft der Gedenkstätte nicht eingehen.⁴¹

Funktionen und Aufgaben der Pädagogischen Fachkraft in Gedenkstätten

Die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Gedenkstätten sind keine gelernten oder ausgebildeten Pädagogen.⁴² Sie kooperieren mit einem Netzwerk aus unterschiedlichen Institutionen. Dieses besteht aus Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen, den Kommunen, öffentlichen und freien Trägern. Ihre Aufgaben sind hier z.B. Öffentlichkeitsarbeit, Finanzierungs- und Kooperationsfragen.⁴³

Oftmals ist in den pädagogischen Zielen der Gedenkstätten von subjektorientiertem Arbeiten die Rede. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Jugendlichen an ihrem individuellen Startpunkt abgeholt werden und danach auf einen von der pädagogischen Fachkraft vorbestimmten Weg geleitet werden. Die Selbstbestimmung bezieht sich auch auf den Lernweg. Die Fachkraft kann sich den Jugendlichen dabei als kritischer Diskussionspartner anbieten.⁴⁴ Hierfür braucht es neben einem breiten methodischen Wissen aus dem Bereich der Jugendbildungsarbeit, auch historisch-politisches Wissen „zum NS-System, seinen Strukturen, seinen Verbrechen, seine Ideologie, (...) und dem von ihm verursachten 2. Weltkrieg“.⁴⁵ Zu den Kernkompetenzen einer pädagogischen Fachkraft zählt nach Wetzel auch die Kommunikation. Das Medium Sprache ist nicht immer eindeutig. Besonders mit dem Thema Nationalsozialismus, wo viele Begriffe aus der Sprache der Täter stammen (z.B. Euthanasie, Halbjude), gilt es sensibel umzugehen.⁴⁶ Wichtig für die pädagogische Fachkraft ist zudem eine Auseinanderset-

⁴¹ vgl. Wetzel 2013, S. 57

⁴² vgl. Hirschfeld (1) 2013, S. 23

⁴³ vgl. Ritscher 2013, S.

⁴⁴ vgl. Hirschfeld (1) 2013, S. 27

⁴⁵ vgl. Ritscher 2013, S. 47

⁴⁶ vgl. Wetzel 2013, S. 61f.

zung mit ihren eigenen Beweggründen und ihrem biografischen Hintergrund, die dazu geführt haben, dass sie in der Gedenkstätte arbeitet.⁴⁷

Für den Umgang mit den Lehrkräften und den Jugendliche gibt Wetzel Hinweise für die Kommunikation. Wichtig im Umgang mit den Lehrkräften sei eine klare Abgrenzung, da diese häufig auf Grund „jahrelang eingespielter Beziehungsmuster“ mit der Klasse seiner Meinung nach dazu neigen, auch in der Gedenkstätte, ihre leitende Rolle zu behalten.⁴⁸ Für den Fall, dass Jugendliche provokante Meinungen äußern, nennt er verschiedene Reaktionsmöglichkeiten, zum Beispiel die Aussage nicht persönlich nehmen, sich nicht in Auseinandersetzungen verwickeln lassen und gegeben Falls fachliche Argumente einbringen⁴⁹

Jugendliche und das Thema Nationalsozialismus in Deutschland

Bei den heutigen Jugendlichen handelt es sich um die dritte, meist sogar die vierte Generation nach dem Nationalsozialismus. Viele hatten nicht die Möglichkeit, mit Menschen zu sprechen, die diese Zeit erlebt haben. Haben sie deswegen kein Interesse mehr an diesem Thema?

Dies scheint nicht der Fall zu sein. In einer von der Zeitschrift „Die Zeit“ in Auftrag gegebene Studie (Abb. 3), stimmten in der Gruppe der 14-19 Jährigen 69% der Aussage „voll und ganz“ oder „eher“ zu, dass sie sich für die Geschichte des Nationalsozialismus in Deutschland interessieren und gerne mehr darüber erfahren würden. Dies zeigt, dass auch im Jahre 2010 Jugendliche Interesse an der Geschichte des Nationalsozialismus haben.

⁴⁷ vgl. Hirschfeld (2), S. 85f.

⁴⁸ vgl. Wetzel 2013, S. 64

⁴⁹ Vgl. Wetzel 2013, S. 65



Abbildung 3: Umfrageergebnis zum Interesse von Nationalsozialismus (Quelle: Staas, Internetquelle)

Allerdings ist in den Schulen eine gewisse Ermüdung unter den Schülern bei diesem Thema festzustellen. In der oben erwähnten Studie gaben 43% der befragten Jugendlichen an, dass in der Schule erwartet würde, dass man auf jeden Fall Betroffenheit zeige.⁵⁰ Dies könnte daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht zu diesem Thema oft mit moralisierenden Einstellungen konfrontiert werden. Dies kann dazu führen, dass sie lernen, sozial erwünscht über den Nationalsozialismus zu sprechen, sich allerdings nicht mit dem Thema auseinanderzusetzen.⁵¹ Hier besteht Potential für die Gedenkstättenpädagogik als außerschulischer Lernort, das Interesse der Jugendlichen aufzunehmen und mit Hilfe eines anderen Rahmens der Ermüdung der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken.

⁵⁰ vgl. Staas 2010, (Internetquelle)

⁵¹ vgl. Schwendemann 2013, S. 104

Gedenkstättenpädagogik und Bildung

Es wird noch einmal die Grafik (Abb. 1) zu den verschiedenen Aspekten von Bildung betrachtet. Wo ist hier die Gedenkstättenpädagogik einzuordnen?



Abbildung 4 Gedenkstättenpädagogik und die Aspekte von Bildung (abgewandelt nach Peters 2004)

Ich verorte die Gedenkstättenpädagogik mittig zwischen den anderen Institutionen, da sie als Ziel sowohl das Vermitteln von Wissen, als auch Lebenskompetenzen hat. Qualifikation ist eher unwichtig. Des Weiteren sind alle drei Formen von Bildung anzutreffen. Es gibt zielgerichtetes Lernen, das zur Wissensvermittlung beitragen soll (Formelle Bildung). Da Gedenkstättenpädagogik im Normalfall nicht zu einer Zertifizierung führt und die Jugendlichen den Prozess mitgestalten findet hier auch Nicht-formale Bildung statt. Weiter läuft während des ganzen Projektes, auch in den Pausen, zwischen den einzelnen Akteuren Informelle Bildung ab

Gedenkstätten und Schulen

Im Jahr 2006 untersuchte Rauch die „Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht“. Dazu betrachtete sie zunächst die Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer hinsichtlich ihrer Ziele und festgelegten Lerninhalte. Anschließend wertete sie die Lehrpläne aus, inwieweit Exkursionen zu Gedenkstätten vorgesehen sind und wie diese gefördert werden können.⁵² Dabei geht sie jeweils kurz auf die einzelnen Länder ein. Im Folgenden werde ich die Rahmenlehrpläne des Landes Mecklenburg-Vorpommern nach den Kriterien von Rauch genauer betrachten.

Rahmenlehrplan Mecklenburg-Vorpommern im Fach Geschichte zum Nationalsozialismus

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es für das Fach Geschichte für die Jahrgangsstufen 7-10 zwei verschiedene Rahmenlehrpläne, beide aus dem Jahr 2002. Einer ist für die Regionale Schule, verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule und Integrierte Gesamtschule, der andere für das Gymnasium und die Integrierte Gesamtschule,⁵³ im Folgenden Rahmenlehrplan Regionale Schule und Rahmenlehrplan Gymnasium. Es fällt auf, dass die Schulformen nicht mit denen aus dem Schulgesetz des Landes von 2010 übereinstimmen. Dort gibt es keine Haupt- und Realschulen, dafür die Kooperative Gesamtschule.⁵⁴ Es ist zu vermuten, dass nach der Überarbeitung des Schulgesetzes die Rahmenlehrpläne nicht ebenfalls erneuert wurden und der Rahmenlehrplan Regionale Schule auch für die Kooperativen Gesamtschulen gilt. Die Rahmenlehrpläne wurden in den letzten 15 Jahren nicht verändert oder aktualisiert.

Der Geschichtsunterricht gehört zur politischen Bildung und soll zur „Entwicklung von Geschichtsbewusstsein als Grundlage von historischem Urteilsvermögen, von politischer Kritikfähigkeit und sozialer Verantwortung“⁵⁵ führen. Ein Fokus soll

⁵² vgl. Rauch 2006, (Internetquelle)

⁵³ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 1 (Internetquelle)

⁵⁴ vgl. §11 Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern 2010 (Internetquelle)

⁵⁵ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 3 (Internetquelle)

hierbei auf der Demokratieerziehung der Schülerinnen und Schüler liegen. Sie sollen durch den Unterricht Orientierungshilfen zur Findung der eigenen Identität und Werte vermittelt bekommen, die dazu beitragen, anderen Kulturen tolerant zu begegnen.⁵⁶

Das Thema Nationalsozialismus ist in beiden Rahmenlehrplänen zusammen mit vier anderen großen Themen für die neunte Klasse vorgesehen. Eine Stundenanzahl pro Thema ist nicht vorgegeben. Die als obligatorisch festgelegten Themen sollen für 60% der zur Verfügung stehenden Zeit bemessen sein. Die restliche Zeit dient der Vertiefung oder Behandlung weiterer Themen.⁵⁷

Die beiden Lehrpläne für die Regionale Schule und für das Gymnasium unterscheiden sich insofern, dass für die gymnasialen neunten Klassen fakultative Hinweise zu möglichen Bezugspunkten der Landes- und Regionalgeschichte gegeben werden. Damit vor Abschluss der Regelschulzeit mit Ende der neunten Klasse an den Regionalen Schulen die Geschichte bis zur Wiedervereinigung Deutschlands gelehrt werden kann, werden in diesem Lehrplan keine regionalen Bezüge genannt. Allerdings ist für die zehnte Klasse vorgesehen, verschiedene Themen des 20. Jahrhunderts an regionalen Beispielen nochmals aufzugreifen. Fakultativ kann hier auch der Nationalsozialismus von der Lehrkraft gewählt werden.⁵⁸

Das Thema Nationalsozialismus ist in sieben Unterthemen eingeteilt. Diese sind in beiden Lehrplänen identisch:

- *„Ideologie, Programmatik und Propaganda des Nationalsozialismus*
- *Der Weg zur Diktatur und ihre Ausformung*
- *Alltagsleben in der Diktatur*
- *Die nationalsozialistische Außenpolitik und der Zweite Weltkrieg 1939-1945*
- *Der Völkermord an den Juden und die Vernichtung anderer Minderheiten*

⁵⁶ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 3 (Internetquelle)

⁵⁷ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 19 (Internetquelle)

⁵⁸ vgl. Bongertmann (1) S. 18, (Internetquelle)

- Der Widerstand
- Niederlage und Zusammenbruch 1945⁵⁹

Die drei *markierten* Themen sind obligatorisch, da „durch den Nationalsozialismus und seine inhumane Ideologie Weltkrieg und Holocaust herbeigeführt worden sind.“⁶⁰ Diesen Themen sind mögliche Ziele, die von der Lehrkraft ergänzt werden können, zugeordnet.

Als Opfer des Nationalsozialismus werden „der Völkermord an den Juden und die Vernichtung anderer Minderheiten“⁶¹ genannt. Die Verfolgung von anderen Menschen, zum Beispiel politisch oder als „asozial“ Verfolgte werden nicht genannt. Das mögliche Ziel dieses Themenbereichs ist das Erkennen des Holocausts als radikale Realisierung der antisemitischen Ideologie. Das Konzentrationslager Auschwitz soll beispielhaft dazu beitragen, die Unmenschlichkeit und Barbarei des industriell organisierten Völkermordes zu erfassen⁶². Eine Differenzierung zwischen Konzentrations- und Vernichtungslagern wird nicht vorgenommen. Die Opfer der Verbrechen der Zwangssterilisation und der Euthanasie werden nicht als ein mögliches Thema genannt.

In den Lehrplänen werden Täter oder Tätergruppen nicht explizit erwähnt. Es werden keine Personen oder NS-Organisationen (z.B. SS oder Wehrmacht) namentlich genannt. Ebenfalls nicht erwähnt werden Frauen, weder allgemein, noch als Täterinnen. Dabei besteht durch das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück und den dort arbeitenden Aufseherinnen ein regionaler Bezug zu dieser Thematik.

Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus zählt zu den fakultativen Themen, ebenso wie die Niederlage und der Zusammenbruch (s.O.). Diese Themen sollen anhand von ausgewählten Einzelschicksalen erläutert werden.⁶³

Diese Auswahl der Themen bestärkt das Bild, dass nur wenige der Deutschen aktiv am Nationalsozialismus teilgenommen haben. Es werden keine Täter oder

⁵⁹ vgl. Bongertmann (1) S. 30 f. und (2), S. 32 f., (Internetquelle)

⁶⁰ vgl. Bongertmann (1) S. 30 und (2), S. 32, (Internetquelle)

⁶¹ vgl. Bongertmann (1) S. 31 und (2), S. 33, (Internetquelle)

⁶² vgl. Bongertmann (1) S. 31 und (2), S. 33, (Internetquelle)

⁶³ vgl. Bongertmann (1) S. 31 und (2), S. 33, (Internetquelle)

Täterinnen genannt. Die Methode der Arbeit mit Einzelschicksalen wird für die deutschen Opfer der Flucht gewählt, nicht für die des Nationalsozialismus, von denen viele auch gar nicht genannt werden.

Die oben genannte Studie der Zeitschrift „Die Zeit“ zeigt, dass 48% der Befragten diese Meinung vertreten (Abb. 6). Sie stimmten der Aussage zu, dass die Masse der Deutschen keine Schuld an den Taten des Nationalsozialismus hatten.

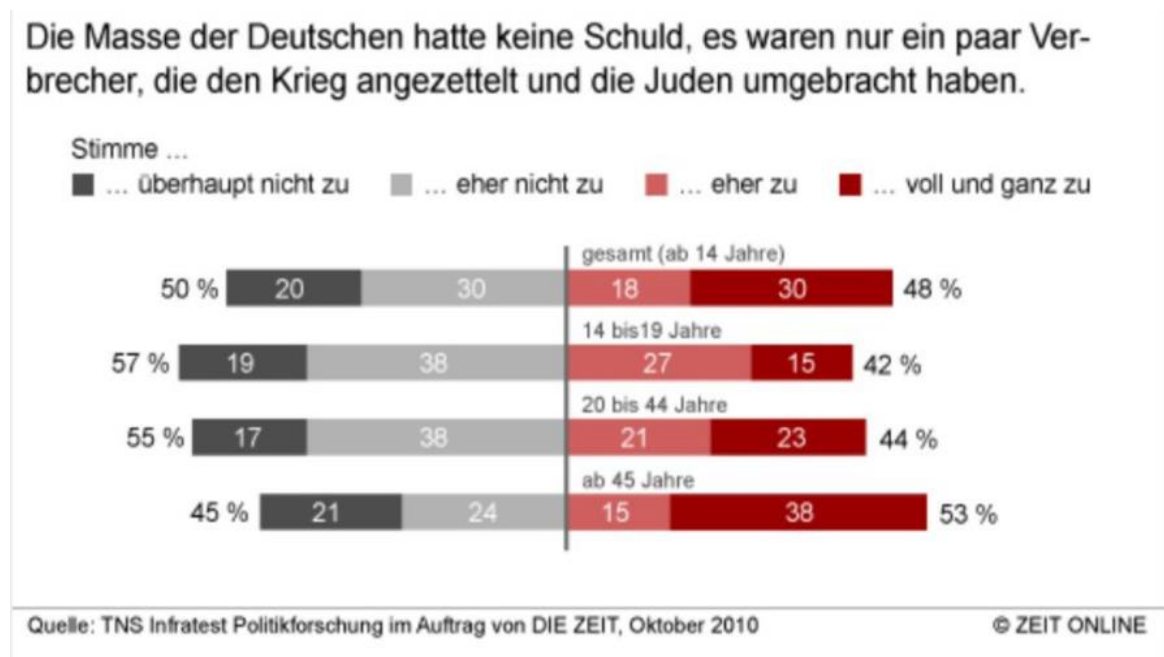


Abbildung 5 Umfrageergebnis zum Thema der Schuld der Deutschen (Quelle: Staas, Internetquelle)

Die Rahmenlehrpläne nennen das Ziel einen Bezug zu aktuellen (rechts-) extremistischen Positionen herzustellen, in den allgemeinen Zielen zum Geschichtsunterricht⁶⁴, allerdings nicht bei den einzelnen Themenvorschlägen. Dadurch stellt sich die Frage, wie und wo genau dieser Bezug herzustellen ist.

Die Empfehlungen für den regionalen Bezug für die neunten Klassen des Gymnasiums sind sehr unkonkret. Es wird allgemein von „Die NSDAP im Heimatort“ oder „Lokaler Widerstand“ gesprochen, allerdings ohne Hinweise, wie genau dies aussehen könnte oder wo Material zu finden wäre. Ähnlich ist es mit Zeitzeugengesprächen. Sie werden als eine mögliche Methode erwähnt, allerdings ohne

⁶⁴ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 13, (Internetquelle)

Hinweise zur Kontaktherstellung oder zu möglichen Finanzierungen der Besuche. Auch zu der Schwierigkeit, Überlebende oder Zeitzeugen zu finden, da es immer weniger Zeitzeugen gibt, wird nichts geschrieben. Dies könnte daran liegen, dass dieses Problem vor 15 Jahren, als die Lehrpläne verfasst wurden, noch nichts bestand..

Für das neunte Schuljahr steht „eine Exkursion vorbereiten und auswerten“ als ein Beispiel für eine neu zu erlernende Methode in den Lehrplänen. Wohin diese Exkursion gehen könnte, ob es sich um eine ein- oder mehrtägige Touren handeln sollte und was es für Finanzierungsmöglichkeiten gibt, wird nicht erwähnt. In anderen Bundesländern, z.B. Brandenburg, ist der Besuch einer Mahn- oder Gedenkstätte in der Sekundarstufe I explizit vorgesehen.⁶⁵

Die Rahmenlehrpläne sind geprägt von Zielen, konkrete Inhalte oder Umsetzungsvorschläge sind nicht zu finden. Die genannten Ziele sollen verschiedene erwünschte Kernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern und hervorbringen.

Kritische Betrachtung der Ziele von Gedenkstätten und Schule

Der Beutelsbacher Konsens wurde in 1976 im Rahmen einer Tagung verfasst und 1977 von Hans-Georg Wehling veröffentlicht. Er beinhaltet drei zentrale didaktische Leitgedanken der politischen Bildung.⁶⁶ „Kurz gefasst lauteten die drei Elemente dieses Konsenses: Überwältigungsverbot (keine Indoktrination); Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht; Befähigung der Schüler, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.“⁶⁷ Einrichtungen und Institutionen wie zum Beispiel die „Bundeszentrale für politische Bildung“ orientieren sich auch heute noch an diesen Prinzipien. Von besonderem Interesse ist hier der erste Punkt:

⁶⁵ vgl. Rauch 2006, (Internetquelle)

⁶⁶ vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011 (Internetquelle)

⁶⁷ Sutor 2002, (Internetquelle)

„Beutelsbacher Konsens

Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau läuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers. (...)“⁶⁸

Dieser Punkt wird meiner Meinung nach in Schulen und teilweise auch in Gedenkstätten des Öfteren missachtet. Im Lehrplan von Mecklenburg-Vorpommern wird, im Gegensatz zu anderen Lehrplänen⁶⁹, nicht explizit zu einer „Schockpädagogik“ aufgerufen. Es ist allerdings anzunehmen, dass dies eine oft gewählte Methode ist, um durch persönliche Betroffenheit das Lernziel, „die Unmenschlichkeit und Barbarei“ in den Konzentrationslagern zu erfassen, zu erreichen.

Auch der Bildungsauftrag der Gedenkstätten orientiert sich immer mehr an Werten und Wissensvermittlung. Dies führt ebenfalls zu einem Konflikt mit dem ersten Punkt des Beutelsbacher Konsens. Denn „eine vorab feststehende Werteorientierung zu lehren“⁷⁰, passt nicht zu einer am Lernenden orientierten Arbeit ohne Überwältigungen.⁷¹

Zeitzeugengespräche, konkrete regionale Bezüge und Gedenkstättenbesuche sind nur fakultativ in den Lehrplänen festgelegt und werden nicht näher beschrieben. Meiner Meinung nach sind dies sehr wichtige Methoden, um den Nationalsozialismus begreifbar, erfassbar und weniger abstrakt zu machen. Weiter stellt sich die Frage, wie oft diese Angebote im Geschichtsunterricht stattfinden. Ich konnte keine Angaben darüber finden, wie viele Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern solche Möglichkeiten bieten.

⁶⁸ Bundeszentrale für politische Bildung 2011, (Internetquelle)

⁶⁹ vgl. Rauch 2006, Internetquelle

⁷⁰ Kößler 2013, S. 70f.

⁷¹ vgl. Kößler 2013, S. 70

Wie viel Zeit bleibt für die Aufarbeitung?

Für die folgende Rechnung habe ich den Stundenplan und die Zeittafel der „Regionalen Schule Möllenhagen“ aus dem Schuljahr 2016/17 herangezogen: Bei 40 Schulwochen pro Schuljahr bedeutet dies ca. zehn Wochen Zeit für jedes der vier großen Themen, die für dieses Schuljahr vorgesehen sind. Bei durchschnittlich zwei Geschichtsstunden pro Woche zu je 45 Minuten stehen pro Themenblock 15 Zeitstunden zur Verfügung⁷². Hier ist kein Unterrichtsausfall durch Krankheit oder andere Schulveranstaltungen mit einberechnet. Natürlich ist dies nur eine grobe Schätzung - über die jeweilige Verteilung der einzelnen Schulstunden entscheidet die Lehrkraft. Trotzdem erscheint mir dies sehr wenig, wenn man bedenkt, dass die Vorbereitung in der Schule und die Durchführung (ohne Pausen) unseres Projektes in Alt Rehse fünf volle Zeitstunden gedauert haben. In dieser Zeit haben wir uns inhaltlich lediglich mit einem relativ kleinen thematischen Teils des Nationalsozialismus befasst. Es erscheint mir sehr schwierig, diese komplexe Zeit in so kurzer Zeit nachhaltig zu behandeln.

Auch in den Gedenkstätten herrscht Zeitdruck. Die meisten Angebote sind eintägig. Wenige Gedenkstätten, z.B. die Konzentrationslager Ravensbrück und Auschwitz, haben eine angegliederte Jugendherberge und können so auch mehrtägige Projekte anbieten. Für die meisten Projekte stehen fünf bis sechs Stunden zur Verfügung, inkl. Pausen. Somit handelt es sich bei der Gedenkstättenarbeit um Kurzzeitpädagogik⁷³. So hat die pädagogische Fachkraft kaum Zeit, eine Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen, was die Unterstützung von reflexiven Prozessen der Jugendliche erschwert.

Die Vorbereitung wird entsprechend von den Lehrkräften durchgeführt, teilweise unterstützt durch das Vorbereitungs-material der Gedenkstätten.

Zu den Kriterien von außerschulischer Jugendbildung gehört die Freiwilligkeit. Diese ist in der Gedenkstättenpädagogik nur bedingt gegeben, da Jugendliche im Rahmen der Schule an dieser teilnehmen und Anwesenheitspflicht von Seiten der Schule besteht. Die Gegenwart der Lehrkräfte bei den Projekten beeinflusst

⁷² vgl. Regionale Schule Möllenhagen (1) und (2), (Internetquelle)

⁷³ vgl. Hirschfeld (2) 2013, S. 83

zudem das Verhältnis zwischen den Jugendlichen und der pädagogischen Fachkraft, zum Beispiel dadurch, dass die Lehrkraft provokante Äußerungen von Schülerinnen und Schülern unterbindet, um eine gute Außenwirkung der Schule zu wahren.⁷⁴

In Anbetracht der wenigen Zeit, die im Geschichtsunterricht für die Zeit des Nationalsozialismus zur Verfügung steht, ist es verständlich, dass inhaltliche Kürzungen vorgenommen werden müssen. Allerdings stellt sich die Frage, welches Bild bei den Jugendlichen durch die oben genannte Fokussierung erzeugt wird. Betrachtet man ein weiteres Ergebnis der Studie der Zeitschrift „Die Zeit“ (Abb. 6) fällt auf, dass 72% der Befragten der Aussage zustimmen, dass sich niemand in ihrer Familie in der Zeit des Nationalsozialismus etwas zu Schulden hat kommen lassen. Die Tendenz dieser Aussage zuzustimmen ist bei Jüngeren weniger gegeben als bei Älteren. Die über 45-Jährigen stimmten sogar zu 78% zu, dass eigene Familie während der Zeit des Nationalsozialismus keine Schuld auf sich geladen habe. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen vermittelter Geschichte und der Wirklichkeit

Meine Familie, meine Eltern, Großeltern und Urgroßeltern, haben sich während der NS-Zeit nichts zu Schulden kommen lassen.

Stimme ...

■ ... überhaupt nicht zu ■ ... eher nicht zu ■ ... eher zu ■ ... voll und ganz zu



Quelle: TNS Infratest Politikforschung im Auftrag von DIE ZEIT, Oktober 2010

© ZEIT ONLINE

Abbildung 6 Umfrageergebnis zum Thema der Schuld der Vorfahren (Quelle: Staas, Internetquelle)

⁷⁴ vgl. Schwendemann 2013, S. 103

Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie⁷⁵ im Jahr 2000 und dem verhältnismäßig schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler, ist der Bereich der Bildung immer mehr in den Fokus der Politik gerückt. Dies trug zu einem Wandel der Lehrpläne in ganz Deutschland bei. So werden nun vermehrt zu erwerbende Lernkompetenzen und weniger konkrete Lerninhalte und –ziele festgehalten. Die Kompetenzen sind in fünf verschiedene Kategorien unterteilt: Sach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz.⁷⁶

In den Rahmenplänen für das Fach Geschichte in Mecklenburg-Vorpommern sind für die Sekundarstufe I insgesamt elf Sozial- und Selbstkompetenzen aufgeführt. Es folgt ein Auszug aus diesen:

„Die Schüler werden bereit und fähig: (...)

- die Bedingtheit menschlichen Handelns zu erkennen, zu reflektieren sowie Konsequenzen für eigenes Handeln daraus abzuleiten, (...)
- den Entscheidungsfreiraum des Individuums, den Grad möglicher Selbst- und Mitbestimmung in historischen Situationen zu erkennen.⁷⁷

Hier werden Ziele für Orientierungswissen beschrieben und zwar für eine Institution, die vor allem Verfügungswissen vermittelt. Auch die Leistungskontrollen in der Schule fragen hauptsächlich Verfügungswissen ab. Zu diesem sind in den Lehrplänen allerdings so gut wie keine konkreten Lernziele festgelegt. Es stellt sich die Frage, wie die Evaluation der verschiedenen festgelegten Kompetenzen erfolgen kann.

Dadurch werden Schulen zu einem Ort, in dem der Fokus immer mehr auf Orientierungswissen gelegt wird. So ist offensichtlich weniger Zeit zur Vermittlung von Verfügungswissen. Dieser Umbruch in den Schulen hat auch Auswirkungen auf die Bildungsarbeit in den Gedenkstätten.⁷⁸ Er führt dazu, dass bei Besuchen in einer Gedenkstätte die pädagogischen Fachkräfte immer weniger mit einem ver-

⁷⁵ Internationaler Schülerleistungstest der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

⁷⁶ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 4f., (Internetquelle)

⁷⁷ vgl. Bongertmann (1) und (2), je S. 17, (Internetquelle)

⁷⁸ vgl. Sigel 2015, S. 44

bindlichen Grundlagenwissen zu dem Thema rechnen können. Die reine Wissensvermittlung wird somit auch Aufgabe der Gedenkstättenpädagogik. Sigel sieht es hier als Aufgabe der pädagogischen Fachkraft sich darauf fachlich vorzubereiten und „Lernen flexibel und angemessen möglich zu machen“⁷⁹.

Betrachtet man unter diesem Punkt nochmal die Grafik zu den verschiedenen Aspekten von Bildung (Abb. 4), dann rückt durch diese Veränderung die Gedenkstättenpädagogik aus der Mitte mehr nach links unten, in Richtung der Schule. Diese Entwicklung sehe ich kritisch. Je mehr Zeit in Gedenkstätten zur formellen Vermittlung von Wissen benötigt wird, umso weniger Zeit bleibt für die Jugendlichen, sich mit ihren persönlichen Werten und Normen auseinanderzusetzen. Dies gehört allerdings zu den zentralen Aufgaben der außerschulischen Bildung.

Die Arbeit in Gedenkstätten ist eine mögliche Ergänzung zu der Bildungsarbeit in Schulen, allerdings sollte eine klare Trennung zwischen beiden Institutionen bestehen. Gerade die Selektionsfunktion der Schule passt nicht zu den Zielen der Gedenkstättenpädagogik. Zudem sollten Gedenkstätten unabhängig von aktuellen politischen Strömungen sein. Dies ist insofern wichtig, da die Schule über die Landesgesetze durch politische Akteure beeinflusst wird und gerade speziell in Mecklenburg-Vorpommern ein Erstarken eher rechter und rechtspopulistischer Vorstellungen zu beobachten ist. Diese Akteure haben z.B. durch ihren Sitz im Landtag direkten Einfluss auf die Bildungspolitik und deren Inhalte. Die Gedenkstättenpädagogik kann als außerschulische Einrichtung unabhängiger davon agieren.

Es ist die Aufgabe der Gedenkstätten ihre Eigenständigkeit zu wahren und darauf zu achten, dass die eigenen Ziele erfüllt werden und nicht die der Schule. So ist eine gelingende Kooperation zwischen beiden Institutionen möglich.

⁷⁹ Sigel 2015, S. 47

Fazit

Bei Gedenkstätten und Schule handelt es sich um zwei Institutionen mit teilweise sehr konträren Zielen. In der Schule geht es vor allem um die Vermittlung von Verfügungswissen, die Selektions- und die Qualifikationsfunktionen stehen im Vordergrund. Die Gedenkstättenpädagogik hingegen legt ihren Schwerpunkt auf Orientierungswissen und die Personalisationsfunktion.

Zugleich ist eine gegenseitige Kooperation unabdingbar, da die Gedenkstättenpädagogik die Zielgruppe der Jugendlichen vor allem so erreichen kann. Zudem unterstützt sie die Schule im Erreichen von Lernkompetenzen. Diese sind gerade in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus der Lehrpläne gelangt. Dadurch rücken Schule und Gedenkstättenpädagogik näher zusammen. Wichtig ist hier, dass sich die Gedenkstätte weiterhin als eigenständige Institution und nicht als ein Teil der Schulbildung versteht.

In Bezug auf das Beispiel aus unserer eigenen Projektarbeit kann ich nach der genaueren Betrachtung der Institution Schule und der von ihr geforderten Selektion der Schüler, die Notenvergabe der Lehrerin anders betrachten. Sie handelte im Rahmen der Institution Schule, da sie die Selektionsfunktion der Schule in die Gedenkstättenpädagogik, in unser Projekt, übertragen hat. Das Wissen um diesen Vorgang verhilft mir nun mehr, die eigene Position innerhalb der Gedenkstättenpädagogik und deren eigenen Ziele abgrenzend zur Schule besser zu vertreten. Gedenkstätten sind ein wichtiger Teil unserer Erinnerungskultur, da sie die Möglichkeit bieten, sich über einen lokalen Bezug mit dem Thema des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen.

Für eventuell folgende weitere Projekte, konnte ich Vorschläge zu einer gelingenden Kommunikation mit Lehrkräften mitnehmen. Einerseits ist es wichtig, den Lehrkräften Wertschätzung für ihre pädagogische Arbeit entgegenbringen, aber auch gleichzeitig klar stellen, dass Gedenkstättenpädagogik ein außerschulischer Rahmen ist und dieser von der pädagogischen Fachkraft zusammen mit den Jugendlichen geleitet und festgelegt wird.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Paul: Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung. In: Politik und Unterricht – Zeitschrift zur Gestaltung des politischen Unterrichts. 24 (1998), H. 2, S. 1-6.
- Bimbasch, Bärbel/Schröder, Achim: Bildung und Beziehung in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004, S. 61-76.
- Blömeke, Sigrid: Lehrerbildung. In: Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2009, S. 547-562.
- Döbert, Hans: Schule. In: Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2009, S. 758-772.
- Giesecke, Hermann: Politische Bildung – Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. München und Weinheim 1993.
- Hirschfeld, Uwe (1): „Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen?“ In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 23-32.
- Hirschfeld, Uwe(2): Elemente einer gedenkstättenpädagogischen Fortbildung im Kontext Sozialer Arbeit. In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 83-88.
- Kößler, Gottfried: „Pädagogik an verunsichernden Orten – Anforderungen und Chancen der Gedenkstättenpädagogik“ In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 69-81.

- Nickolai, Werner/Schwendemann Wilhelm: Einleitung. In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 15-19.
- Meseth, Wolfgang: Gedenkstättenpädagogisches Handeln – Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung. In: Gryglewski, Elke u. A.: Gedenkstättenpädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin 2015, S. 98-110.
- Müller, Burkhard: Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004, S. 35-48.
- Pauli, Bettina; Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalmbach 2008.
- Peter, Hilmar: Setzt doch mal die Bildungsbrille auf! Oder: wie der Bildungsanstz das Handeln verändern kann. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner, Werner (Hrsg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München 2004, S. 51-59
- Ritscher, Wolf: Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 33-49.
- Scherr, Albert: Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden 2013, S. 297-310.
- Sigel, Robert: Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik. In: Gryglewski, Elke u. A.: Gedenkstättenpädagogik – Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin 2015, S. 44-55.

Schwendemann, Wilhelm: Erinnern und Lernen in bildungswissenschaftlicher Perspektive – Was soll in einer zeitgemäßen Form der Auseinandersetzung mit dem Holocaust gelernt werden? In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 101-115.

Wetzel, Helmut: „Einmal KZ und zurück – zwei Euro vierzig“ In: Nickolai, Werner/Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Berlin 2013, S. 53-67.

Internetquellen

Bleher, Christian: Nicht zu viele Einser, bitte! In: Süddeutsche Zeitung, 17.05.2010. URL: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/kritik-an-guten-noten-nicht-zu-viele-einser-bitte-1.592366> [Stand 31.07.2017]

Bongertmann, Ulrich u. A. (1): Rahmenlehrplan – Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule. Hrsg.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Erprobungsfassung 2002 URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-reg.pdf [Stand: 02.08.2017]

Bongertmann, Ulrich u. A. (2): Rahmenlehrplan – Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Hrsg.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Erprobungsfassung 2002 URL: http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf [Stand: 02.08.2017]

Bundeszentrale für politische Bildung: Beutelsbacher Konsens, 07.04.2011 URL:
<http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [Stand
02.08.2017]

Das Statistik-Portal: Anzahl der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an all-
gemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2015/2016 nach
Bundesländern URL:
[https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-
lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern/) [Stand: 31.07.2017]

Goethe Institut: Normorientierte Bewertung / Kriteriumsorientierte Bewertung.
URL: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/90302.htm> [Stand 04.08.2017]

Regionale Schule Möllenhagen (1): Stundenplan 2016/2017 URL:
<http://www.schule-moellenhagen.de/stundenplan.htmle> [Stand 02.08.2017]

Regionale Schule Möllenhagen (2): Unterrichts- und Pausenzeiten URL:
<http://www.schule-moellenhagen.de/schulhausordnung.html> [Stand
02.08.2017]

Rauch, Stefanie (1): Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht ge-
mäß der Rahmenlehrpläne der Länder (Teil 1). In: Gedenkstättenrundbrief
134 S. 14-20, 2006 URL:
[http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-
rund-
brief/rundbrief/news/verankerung_von_gedenkstaettenbesuchen_im_unterri-
cht-1/](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rund-brief/rundbrief/news/verankerung_von_gedenkstaettenbesuchen_im_unterricht-1/) [Stand: 02.08.2017]

Rauch, Stefanie (2): Verankerung von Gedenkstättenbesuchen im Unterricht ge-
mäß der Rahmenlehrpläne der Länder (Teil 2). In: Gedenkstättenrundbrief
135 S. 9-16, 2006 URL:
[http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-
rund-](http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rund-brief/rundbrief/news/verankerung_von_gedenkstaettenbesuchen_im_unterricht-2/)

brief/rundbrief/news/verankerung_von_gedenkstaettenbesuchen_im_unterricht/ [Stand: 02.08.2017]

Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010. URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psmi?showdoccase=1&doc.id=jlrschulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr> [Stand: 21.07.2017]

Staas, Christian: Was geht mich das noch an? Jugendliche und NS-Zeit. In: Die Zeit. Nr 45/2010. URL: <http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche> [Stand: 30.07.2017]

Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchheimer, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildungs- und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, Opladen 2002. URL: https://old-static.ljr-rlp.de/cms/upload/pdf/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf [Stand: 23.07.2017]

Sutor, Bernhard: Politische Bildung im Streit um die "intellektuelle Gründung" der Bundesrepublik Deutschland. In: Politik und Zeitgeschichte B45/2002. URL: <http://www.bpb.de/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland?p=all> [Stand: 02.08.2017]

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung andere als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Krukow, den 04.August 2017

Beke Jana Küsener