

GEDENKSTÄTTEN FORUM

Heidi Behrens, Hildegard Jakobs, Norbert Reichling, Astrid Wolters

DIE BLICKRICHTUNG WECHSELN

Gedenkstättenrundbrief 130 S. 3-14

»Perspektivisches Schreiben« Im Kontext der Gedenkstätten-Pädagogik Erfahrungen und Vorschläge

Eine multiperspektivische Analyse geschichtlicher Situationen gehört zu den vorrangigen Forderungen der Geschichtsdidaktik, und die Einfühlung in »Opfer der Geschichte« ist ein herausragendes Ziel historisch-politischen Lernens gerade dort, wo es um die Geschichte des Nationalsozialismus geht. Multiperspektivisch »die Fähigkeit, die Welt der anderen mit deren Augen zu sehen« (Rolf Schörken) eröffnet nicht nur eine Möglichkeit, den Voraussetzungen historischer Zeugnisse und Bewertungen näher zu kommen; in zeitgeschichtlichen Gedenkstätten und Museen bietet sie gleichzeitig einen unverzichtbaren Ansatz, in der historischen Analyse spontan-unreflektierte Identifikationen in Frage zu stellen und der Diskussion zu machen. Seien es familiäre Tradierungen im Sinne einer naiven Fortschreibung von Entschuldungslegenden, seien es vorschnelle Annäherungen an »Opferperspektiven« oder schematisch-vereinfachendes Denken »Tätersichten«: Es gibt viele Gründe, derlei Perspektiven genauer zu untersuchen, und mit dem Ansatz des perspektivischen Schreibens bieten sich dazu weitgehende Chancen. Er kann unseres Erachtens dazu beitragen, aufklärerische Ansprüche auch im »Alltagsbetrieb« von Gedenkstätten und historischen Museen einzubringen.

In den Kontext historisch-politischen Lernens wurde diese Methode in Deutschland vor allem durch die »Konfrontationen. Pädagogische Annäherung an die Geschichte und Wirkung des Holocaust« – ein Projektteam des Frankfurter Fritz-Bauer-Instituts erarbeitete seit den 90er Jahren ein Set von »Bausteinen« unterschiedlicher Art: Diese wurden in Anlehnung an facing history and ourselves (FHAO), ein US-amerikanisches Erziehungsprogramm, entwickelt, dessen Ausgangspunkte Gewalt und (rassistische) Diskriminierung im Alltag sind und das historische Lernen mit sozialem Lernen und Menschenrechten verbindet. Eine Broschürenreihe des Frankfurter Instituts – das selbstredend die Unterschiede zwischen beiden politischen Kulturen mitreflektiert – bietet inzwischen Zugang zu diesen erprobten

Methodenelementen.² Sowohl in der US-amerikanischen Variante als auch in der Frankfurter Konzeption es sich um ein interdisziplinäres und methodisch vielfältiges Paket, das Motive aus Geschichte, Sozialpsychologie aufnimmt, Themen aus Vergangenheit und Gegenwart aufgreift (beim Fritz-Bauer-Institut Konstruktion von Identität, Ausschluss und Einschluss, Analysen von »Euthanasie« und Ghetto-Situationen, Analyse, gestaltpädagogische Übungen); wir greifen in unserer Praxis und im Folgenden aber lediglich ein Element des perspektivischen Schreibens auf.³

Was hat man sich darunter vorzustellen? Ziel ist eine Auseinandersetzung mit »repräsentativen« Personen in einer historischen Phase, die mehreren Anforderungen gerecht wird: Es sollen Sach- und Kontextinformationen vermittelt und reflektiert werden, durch die (vorübergehende) Identifikation mit Handelnden dieser Periode wird auch die emotionale Seite der Lernenden angesprochen. Nicht zuletzt: die Wechselwirkungen zwischen den Strukturen und historischen Entwicklungen einerseits und individuellen Optionen und Entscheidungen (bzw. deren Verunmöglichung durch Macht- und Zwangsvorgängen andererseits werden ebenfalls zum Thema gemacht.

Eine erste Beschreibung

Ein typisches Vorgehen beim perspektivischen Schreiben kann so aussehen: Zunächst werden die Teilnehmenden gebeten, sich in Kleingruppen (oder auch in Einzelarbeit) mit dem Bruchstück einer B unserer Praxis meist nur wenig verfremdeten realen Lebensgeschichten aus der Zeit des Nationalsozialismus entnommen – auseinander zu setzen und die in einem Arbeitsblatt skizzierte Ausgangslage anhand der vorgegebenen Situation fortzuschreiben. Nach einer knappen Vorstellung der Methode werden die Kurze mit zusätzlichen Quellen und drei bis vier Handlungsmöglichkeiten der ausgewählten Person erläutert ein je spezifischer Arbeitsauftrag – etwa einen Brief zu schreiben oder eine Begebenheit dem Tagebuch mitzuteilen.

In der Regel versuchen die Arrangements (auch hier in der Tradition des Fritz-Bauer-Instituts), den Arbeitsgruppen einen typisierten Pluralismus der Sichtweisen nahe zu legen: nämlich diejenigen des »Täters« und des »Mitläufers« (wobei die Auflösung jedes Schematismus mit zu den Zielen gehören). Ethische Dimensionen des Verhaltens in einer Diktatur oder einer extremen Zwangslage, verbleibende Entscheidungsmöglichkeiten und normative Dilemmata sollen dadurch verdeutlicht werden, dass exakte Situationen und Stimmungen möglichst genau vergegenwärtigt und diskutiert werden.

Den Gruppen ist die Aufgabe gestellt, sich jeweils auf eine Variante möglichen Verhaltens zu einigen. In der Regel einen intensiven Diskussionsprozess auslöst. Quellenauszüge, oft auch eine Zeitleiste zu Vor- und Nachgeschichte, sind den »Fällen« beigelegt, damit diese Diskussionen nicht lediglich auf zufälligem, bruchstückhaftem Vorwissen oder gar bloßen Meinungen beruhen. Die zeitintensive Gruppenarbeit beinhaltet also das Textstudium, die Diskussion möglicher Optionen und schließlich die eigentliche Schreibarbeit. Ein Text, über den die Gruppe einen Konsens herstellen kann. Die Kleingruppen tragen ihre Ergebnisse an der Gesamtgruppe vor und stellen in der Regel auch ihren Arbeitsprozess (manchmal mit Mehrheits-/Minderheitenvoten) dar. In dieser Phase können interessante Debatten darüber entbrennen, wie die jeweiligen Entscheidungen begründet und gefunden wurden: Den TeilnehmerInnen wird klar, dass sich nicht alles lässt, dass Menschen manchmal anders handeln, als man es sich vorstellen kann und wünscht, und dass jeder sehr viele unterschiedliche Facetten in sich trägt. Es stellt sich dann meist auch heraus, dass nicht alles »klar« und die beigelegten Quellen an Fragen aufwerfen, beantwortet werden kann. Gerade eine solche wird der Komplexität geschichtlicher Verhältnisse oft gerechter als die vermeintliche Schlüssigkeit »klare Entscheidungen«.

Um die Chancen des Ansatzes nutzen zu können, sollte für die einzelnen Arbeitsschritte mit abschließender gemeinsamer Auswertung und Kritik der Schreibresultate ausreichend Zeit veranschlagt werden. Mit der MultiplikatorInnen folgt nach diesem intensiven Durchgang eine weitere Auswertungsphase, denn jetzt ein kritischer, empirischer Blick auf die Auswahl der Lebensläufe und der Quellen eingenommen werden, eine Bewertung des Lernprozesses und der schriftlichen Ergebnisse.

Zum Beispiel: Düsseldorf 1933–1945

Im Rahmen der Bildungsangebote der Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf⁴ wird das perspektivische Schreiben als Methode eingesetzt. Vier exemplarische Biografien aus der NS-Zeit in Düsseldorf wurden dafür beigelegt. Das erste Beispiel beschäftigt sich mit dem Möbelspediteur Peter J. Er scheint dem Nationalsozialismus distanziert gegenüber zu stehen, stammt aus einem Arbeiterviertel und war vor 1933 in eine Auseinandersetzung mit einem SA-Mann verwickelt, der seinen Sohn mit einem Dolch bedroht hatte. Sein Geschäft läuft gut. Die Entscheidung fällt nach der Pogromnacht 1938: Wird sich Peter J. wie die Mehrheit der Bevölkerung verhalten und nichts unternehmen? Oder wird er sich über seinen Bruder, ein ehemaliges KPD-Mitglied, dem Widerstand anschließen? Als weitere Option wird angeboten, dass er einem befreundeten jüdischen Arbeitskollegen nach Holland illegal zu verlassen.

Die zweite Biografie gibt Einblicke in den von Diskriminierung geprägten Alltag der jüdischen Familie. Das Geschäft des Kaufmanns Albert E. wird »arisieren«. Er versucht, eine neue Existenz in den Niederlanden aufzubauen. 1937 erhält die Familie über das Büro der jüdischen Gemeinde die Chance, eines ihrer

in die USA zu schicken. Nun muß eine Entscheidung gefällt werden: Welches der Kinder soll in die Ga gegeben werden? Und wer entscheidet: Die Eltern oder die Kinder? Wird die Entscheidung vertagt, d: ganze Familie gemeinsam emigrieren kann? Oder wird die Flucht 1937 überhaupt nicht für nötig geh:

Eine dritte Biografie beleuchtet das Leben der jungen Kontoristin Maria W. zu Beginn der nationalsozi Herrschaft. Aufgewachsen in einem sozialdemokratisch geprägten Elternhaus wird sie politisch aktiv: Arbeitersportverein, einer AgitProp-Gruppe und schließlich als Sekretärin im Parteibüro der KPD in Di Für welchen Lebensweg wird sich Maria nach dem 30. Januar 1933 entscheiden? Nimmt sie die Gefaf Lebens im illegalen Widerstand auf sich? Oder heiratet sie einen unpolitischen Jugendfreund und lebt unbehelligt als Hausfrau und Mutter? Oder freundet sie sich mit einem SA-Mann an und wird durch ih nationalsozialistische Kreise eingeführt?

Der letzte Zugang wird durch die Lebensgeschichte des Arztes Dr. Ferdinand B. angeboten. Seine Art seine Familie – er hat fünf Kinder – stehen für ihn im Mittelpunkt. Privat steht er den Nationalsozialis kritisch gegenüber. Auch in dieser Biografie sind das Schlüsselereignis die Pogrome im November 19: Weg zur Arbeit sieht B. die verbrannte Synagoge, zerstörte jüdische Geschäfte und Wohnungen. Wird aktiv und lässt sich Adressen von jüdischen Familien geben, um ihnen seine ärztliche Hilfe anzubieten beschwert er sich schriftlich bei der örtlichen NSDAP? Oder äußert er seine Kritik wieder nur im priva Gespräch mit seiner Frau?

Die praktischen Erfahrungen für den Einsatz des perspektivischen Schreibens in der Bildungsarbeit de und Gedenkstätte Düsseldorf beruhen auf mehreren Einsätzen mit folgenden Zielgruppen: den Teilne zweier Praxisseminare »Geschichte & Gedenkstättenarbeit« der Heinrich-Heine-Universität, einem Le Geschichte der gymnasialen Oberstufe und im Rahmen einer Fortbildung des Arbeitskreises Museums Rheinland und Westfalen e.V. für KollegInnen aus unterschiedlichen Museen.

Durch den Zugang über eine reale Person ergibt sich die direkte Auseinandersetzung mit deren Handlungsoptionen, Spielräumen und Dilemmata. Dieser Mensch kann sehr widersprüchlich sein, unc unterscheidet sich von den oft in Geschichtsbüchern vermittelten Bildern, in denen nur »Täter« und » vielleicht noch »Mitläufer« zu agieren scheinen. Bei der Beschäftigung mit dieser fremden Biografie s auch die eigene Person eine Rolle. Ein Seminarteilnehmer äußerte z.B. den Wunsch, der historische A mit ihrer Entscheidung »sympathisch« auf ihn wirken. Er wolle sich deshalb nicht vorstellen, dass der Hilfe geleistet habe. Gleichzeitig wünschte er sich aber ein »Täter«-Beispiel zur Bearbeitung; hier wir »Sympathie« in der Regel eine geringere Rolle spielen.

Die Düsseldorfer Beispiele setzen an verschiedenen Zeitpunkten der NS-Zeit an. Denkbar wäre es au drei Biografien auszusuchen, die ein prägendes Ereignis, wie z.B. den 9./10. November 1938, aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Bisher beziehen die in diesem Zusammenhang eingesetzt die Nachkriegszeit und den Umgang mit NS-Geschichte noch nicht ein.

Je nach Vorwissen finden die Gruppen eigene starke Lösungen, um z.B. heikle Situationen, in denen Widerstandsaktivitäten beschrieben werden, zu konkretisieren. So schreibt eine Studierende als Mari: kommunistischen Widerstand: »Liebe Tante Helene, Du hast Dich sicher gewundert, als Dir die junge Streichholzverkäuferin den Brief in die Rocktasche steckte(...).« Da den Düsseldorfer Beispielen reale Personen beiliegen, wird eine Entscheidung während des perspektivischen Schreibens manchmal doc gewisser Weise auch »aus dem Bauch heraus« beeinflusst. So bemerkte eine Seminarteilnehmerin: » W. sieht auf dem Foto so kämpferisch aus, deshalb haben wir uns für die Widerstandstätigkeit entsch Obwohl die Entscheidung auf Fakten beruhen soll, spielte für alle das Porträt eine wichtige Rolle, um Bild von dem Menschen zu machen«.

Damit in der Auswertungsphase alle Dimensionen und Möglichkeiten zur Sprache kommen, bestehen TeilnehmerInnen oftmals auf einer »Auflösung« – der Information also, welche Entscheidung die hist Person wirklich getroffen hat. Dabei geht es nicht um eine vordergründige Bewertung, sondern eher i wie: Wovon hing die Entscheidung eigentlich ab und welche Konsequenzen hatte sie? Wo war das Dil es z.B. eine Entscheidung gegen den allgemeinen Trend des Nichthelfens und Nichteinmischens der r Person, die vorbildhaft auch für die heutige Zeit sein könnte? Bei Entscheidungen, wie z.B. der Veran einer Deportation, können die TeilnehmerInnen über die Motive diskutieren und die Person in ihrer G

wahrnehmen.

Zum Beispiel: Warschau 1940–1944

In den von uns angebotenen Multiplikatoren-Fortbildungen für die Bereiche Gedenkstätten, Museen u Erwachsenenbildung lernten KollegInnen die Methode des perspektivischen Schreibens kennen und anschließend das Material, den Lernprozess und vor allem die Übertragbarkeit auf ihre eigenen Fachgebiete. Einigen seit 2004 durchgeführten Veranstaltungen lagen vier Lebensläufe zugrunde, die eine unmittelbare Nähe zum Warschauer Ghetto und zur Ghettoisierung aufwiesen. Diese aus der Erinnerungsliteratur u eigenen Forschung entlehnten Biografien haben wir den TeilnehmerInnen vorgelegt:

Tadeusz K., geb. 1910, christlicher Einwohner Warschaus während der deutschen Besatzung, ist Textiler und lebt seit 1929 in Warschau. Nach der Vernichtung des Ghettos im Frühjahr 1943 verbergen sich illegale auf der »arischen Seite«, täglich werden viele von ihnen denunziert, aufgegriffen, gejagt. Die Lebens- und Versorgungslage ist auch für Tadeusz K. inzwischen dramatisch schlecht. Im Juli 1944 wird er Zeuge der Festnahme zweier jüdischer Frauen und ist mit der Frage konfrontiert, ob er sich in der Hoffnung auf die Befreiung an der Ergreifung beteiligt, sich abwartend verhält oder den beiden hilft.

Helene Z., Jahrgang 1904, wuchs im Ruhrgebiet auf, heiratete 1926 einen polnisch-jüdischen Einwandwerker. Sie wurde gemeinsam mit Mann und Kindern 1938 nach Polen deportiert. 1939 zog die Familie Z. zurück nach Warschau. Helene Z. erlebt ab Herbst 1940 die Ghettoisierung der jüdischen Bevölkerung. Ihr Geschäft nach Schließung des Ghettos 1941 unter falschem Namen im »deutschen Viertel« zu wohnen. Wie kam Helene Z. zwischen 1941 und 1943 noch überleben: unter falscher Identität mit ihren Töchtern nach Deutschland um deren Leben zu retten? Täglich über das Gerichtsgebäude zwischen der »arischen« Seite und dem Ghetto wechseln und trotz großer Risiken versuchen, durch illegalen Währungsaustausch und Handel ihre Familie zu erhalten? Kontakt zum jüdischen Widerstand suchen und ihre Wohnung »Untergetauchten« anbieten?

Das dritte Beispiel geben wir in vollem Umfang wieder:

Beispiel eines Arbeitsblatts

Friedrich A., geb. 1891, Leiter des Ghetto-Arbeitsamtes Warschau von 1940 bis 1944

Friedrich A. ist in einer kleinbürgerlichen Familie in Wien aufgewachsen. Er übersiedelte als junger Erwachsener 1925 nach Mannheim und entschied sich für die Beamtenlaufbahn. Obwohl weitgehend unpolitisch und in einem katholischen Milieu geprägt, war er in den dreißiger Jahren beeindruckt von Hitlers Auftreten gegenüber den Siegermächten des Ersten Weltkriegs und von der Volksgemeinschafts-Ideologie, auch wenn diese mit Ausgrenzungen und mit Repressalien gegen »Gemeinschaftsfremde« verbunden war. Er trat 1937 dem Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) bei.

Bereits in Süddeutschland war Herr A. in der Arbeitsverwaltung beschäftigt gewesen, bevor er im Sommer 1940 mit der Leitung des Arbeitsamtes im Ghetto von Warschau betraut wird. Über dieses Amt am Rande des Ghettos laufen die Anforderungen von Arbeitskräften außerhalb des Ghettos. Dort werden Arbeitskräfte zusammengestellt, die unter Bewachung zu Produktionsstätten auf der »arischen Seite« Warschaus gebracht werden, sowie außerhalb gelegene Arbeitslager verwaltet. Welche herausragende Position das Arbeitsamt einnimmt, wird Herr A. erst nach und nach klar, als im Juli 1942 der Beginn der Deportationen nach Treblinka beginnt. Jetzt muss er nun für jede einzelne Arbeitskraft um die Chance, von Tag zu Tag die Existenz zu retten und (vermeintlich) der Deportation geschützt zu sein.

Nach seinem Heimaturlaub im Herbst 1942 haben sich die Verhältnisse im Arbeitsamt dramatisch zugewandelt. Friedrich A. fühlt sich der Aufgabe, die über Leben und Tod der beschäftigten Juden entscheidet, nicht gewachsen, er bittet um seine Versetzung. Er sieht die verzweifelte Lage der jüdischen Bevölkerung und rekrutiert regelmäßig mehr Arbeitskräfte als er einsetzen kann. Er ist sich seiner Machtstellung bewusst, aber nicht, Spielräume zu nutzen und Überlebenshilfe zu leisten, um nicht der (mit Erschießung geahnten) Unterstützung von Juden bezichtigt zu werden.

In den 60er Jahren rechtfertigt Friedrich A. gegenüber einem langjährigen Freund und Weggefährten

NSDAP sein Verhalten. Bitte formulieren sie gemeinsam einen Brief, der die damaligen Lebensumstände genau wie möglich berücksichtigt.

Anlagen: LeMo-Artikel, Zeitleiste Warschauer Ghetto, Plan des Warschauer Ghettos, Musial 2004 zum von 1942, Vladka Meed, S. 27 f., Auszug aus Vernehmungsprotokoll Friedrich A. 1964

Die Erprobung dieses Beispiels mit Multiplikatoren und anderen Teilnehmern unterschiedlichen Alters, dass gerade die intensive Auseinandersetzung mit Trägern des NS-Systems wie Friedrich A. die Geschichtswissenschaft sowohl zum Nationalsozialismus als auch zur Nachkriegszeit nicht nur ausdifferenzieren können, sondern sich über den Umgang mit Uneindeutigkeit (im Verhalten des Akteurs wie seiner Beurteilung durch die Teilnehmer) neben Aufmerksamkeit für bislang unbekannte historische Details zugleich hermeneutische Kompetenz entwickelt.

Varianten und Reichweite

Weitere Settings, die von uns erprobt wurden, waren auf andere lokale Kontexte ausgerichtet: In der Ruhrregion haben wir die Reflexionen und Handlungen eines Zuschauers der Essener Pogromnacht 1938 in einer Diskussion gestellt; in einem Multiplikatorenseminar in der Gedenkstätte Ravensbrück wurden die Perspektiven eines weiblichen politischen Häftlings und einer als »asozial« eingestuften Frau, einer Aufseherin, die Karrierechancen des Lagersystems genutzt hat, und der Frau eines Fleischermeisters aus Fürstentum Lagerpersonal belieferte, untersucht. Im Jüdischen Museum Westfalen (Dorsten) werden Schreibszenen zur Vertiefung einer biografischen Ausstellung eingesetzt.

Die Anwendungsmöglichkeiten des perspektivischen Schreibens erscheinen uns bislang noch nicht ausgeschöpft – vermutlich auch wegen des anspruchsvollen Zeitbudgets, das nicht alltäglich verfügbar ist. In einigen Schulfächern sind Ansätze erkennbar – z.B. im Unterricht der Fächer Deutsch, Religion, Politik/Gesellschaft oder Medienerziehung.⁵ Doch gerade hier stehen nicht nur der beengte Zeitrahmen, sondern auch schulspezifische Probleme im Weg. Dennoch kann das Spektrum der weiteren Möglichkeiten angedeutet zusammengefasst werden:

Als Ausgangspunkte des Schreibprozesses haben wir meistens biografische Situationen und Bruchstücke in Textform ausgewählt. Ebenso geeignet sind aber Ausstellungselemente und Auszüge aus Spielfilmen, Filmdokumentationen, an die vergleichbare Fragen nach Motivationen, Handlungsoptionen und Begründungen einzelner Akteure gerichtet werden können.⁶ Außerdem ist die Auseinandersetzung mit Fotografien ein denkbares Feld für das perspektivische Schreiben – als Schreibversuche über Blickrichtungen und Intentionen ihrer Urheber (dies könnte als Einstieg in anspruchsvolle Fotoanalysen dienen), aber auch über innerliche Reaktionen und Empfindungen von abgebildeten Personen.

Das Arbeitsmaterial zur Anleitung des Schreibprozesses kann sehr vielfältig sein. In der Regel wird sich eine Mischung aus Dokumenten und subjektiven Quellen, die das Einnehmen einer individuellen Perspektive empfehlen (aus biografischer Literatur oder Oral-history-Interviews). Oft haben wir dies mit einer Art grober Einordnung der vorgestellten Situation verbunden. Den im Diskussions- und Schreibprozess aufkommenden Fragen nach Zusammenhängen und Fakten können die Gruppen auch in Ausstellungen, Bibliotheken oder im Internet nachgehen. Wo sich dies anbietet, lassen sich schwierige Fragen mit Experten (etwa aus dem Team eines Museums oder einer Gedenkstätte) erörtern.

Die Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit war in unseren bisherigen Versuchen zumeist auf Handlungsoptionen ausgerichtet – auf Entscheidungen angesichts von Verhaltensmöglichkeiten bzw. –nichtmöglichkeiten in Reflexion. Die Aufgaben könnten eingrenzt oder ausweitert werden: Als Arbeitsauftrag an die Gruppen eine gemeinsame Argumentation für eine vorgegebene Verhaltensoption zu erarbeiten und die Ergebnisse anschließend zu vergleichen. Eine weitere Variante könnte aber in der Ausformulierung unterschiedlich festgeschriebener Handlungsweisen bestehen – auch dann würde eine Auswertung sich gezielter den Begründungen zuwenden. Beim Thema »Fotoanalyse« könnte es fruchtbar sein, subjektive Interpretationen analytischen Aufgaben zur Entstehung und Wirkung eines Bildes zu verbinden (hier könnte sich auch zur Reflexion nationalsozialistischer Propaganda und Inszenierung eröffnen).

Angesichts der Tatsache, dass bei den zeitgeschichtlichen Themen der NS-Zeit zumeist länger zurück

geschichtliche Phasen und Ereignisse verhandelt werden, bietet es sich an, im Lernarrangement diese Differenz auch ausdrücklich zu thematisieren und zu bearbeiten: Den Informationszuwachs oder spät Rechtfertigungssituationen (z.B. in einem NS-Prozess der 1960er oder 1980er Jahre) mit zu berücksichtigen in den Arbeitsprozess des perspektivischen Schreibens einzubeziehen, macht die Aufgabenstellung zu komplexer. Da aber die Erinnerungskämpfe und geschichtskulturellen Stationen der »Zwischenzeit« in die Arbeit einfließen, ist ein solches Vorgehen nur angemessen.

Ein Problem verbindet sich für uns noch mit den Formen und Textsorten, in denen die TeilnehmerInnen gewünschte Perspektive artikulieren. Für den Arbeitsprozess der Gruppen hat es sich als wichtig erwiesen, dass die Aufträge recht konkret sind, z.B. die zu erstellende Textsorte ausdrücklich genannt wird. Mit Briefen, Tagebuchauszügen wurden die meisten Erfahrungen gesammelt; wir fragen uns aber inzwischen, inwieweit andere Äußerungsformen historisch-soziologisch plausibel sind: Wer schreibt in welcher Situation solche Texte? Sprachduktus der Texte mit den imaginierten historischen Akteuren in eine angenommene Übereinstimmung gebracht werden, welche Geschlechterspezifika sind zu bedenken (»Männer schreiben keine Briefe.«) andere Äußerungsformen sog. »einfacher Leute« sind denkbar? Rollenspiele, z.B. ein Gespräch bei einer Familienfeier, wurden seltener von den Gruppen durchgespielt, sondern eher beschrieben. Das »historische Rollenspiel« ist aber grundsätzlich als eine verwandte Methode anzusehen, die handlungsorientierte Formate wie Podiumsdiskussion, Tribunal und Gerichtsverhandlung einbeziehen kann. Zeitungsartikel, Dialoge, »ironische Monologe« und Ansprachen haben wir ebenfalls erprobt, suchen aber noch nach weiteren Ideen.

Einen Transfer in andere Bildungs-Bereiche haben wir bislang nur erwogen, nicht selbst erprobt. Wir sind aber für wahrscheinlich, dass das perspektivische Schreiben an Erinnerungs- und Gedenkorten zur Stärkung der Herrschaft Wirkungen entfalten kann wie auch im Rahmen der übrigen politischen Bildung, z.B. bei der Untersuchung von Grundrechtskollisionen, der Verdeutlichung von Differenzen und Diskriminierungen in der Einwanderungsgesellschaft⁷ oder der berufsethischen Sensibilisierung von VerwaltungsmitarbeiterInnen oder Krankenpflegekräften.

Der Klarheit halber sei noch einmal betont, dass das perspektivische Schreiben nicht für sich stehen kann. Im Gegenteil, seine Einbettung in längere Lernwege (mehrtägige Veranstaltungen, Unterrichtsreihen, Fortbildungen, Kurse und Projektgruppen etc.) und die Verbindung mit zwischengeschalteten Recherchephasen in Bibliothek oder im Internet könnten seine Stärken noch weiter entfalten.

Mehrdimensionale Lernprozesse

Die Attraktivität historisch-politischen Lernens an »besonderen Orten« wie Gedenkstätten lebt davon, dass es weniger reglementiert und weniger gradlinig verläuft als etwa schulische Lernsettings. Nichtsdestowenig sollte die potenzielle Leistungsfähigkeit des perspektivischen Schreibens genauer expliziert werden. Es besteht nicht auf die Ziele historischen Wissens und Urteilens im engeren Sinne, sondern umgreift auch andere Möglichkeiten, Ausdrucks- und Teamfähigkeit sowie Techniken der Analyse und Präsentation zu fördern. Es geht um kreatives Handeln und Fantasie, sich in Person und Zeit hineinzusetzen, aber gleichzeitig die Fähigkeit, weitere Geschichtskennntnisse (also das, was erst später passiert) zeitweilig auszublenden und mit der bestimmten Person im Entscheidungsjahr, z.B. 1937 zu »bleiben«. Außerdem ist Diskussionsfähigkeit auch um einen Konsens in der Kleingruppe zu finden. Und schließlich Schreib- und Sprachkompetenz, um eine gefundene Entscheidung umzusetzen und dem Plenum mitzuteilen. All dies gelingt jedoch nur auf der Grundlage fundiertem historischem Hintergrundwissen in Kombination mit den Begleitmaterialien und der Betreuung durch pädagogische MitarbeiterInnen, die Denkanstöße geben.

Was an kognitiven, emotionalen, handlungsbezogenen und arbeitstechnischen Lernprozessen mit der Methode erreicht werden kann, lässt sich schematisch wie in nebenstehender Tabelle zusammenfassen.

Die Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen kann das Schema nur andeuten: Gelingt es beispielsweise, ein empathisches Interesse an den vorgestellten Personen zu wecken, ist dies zugleich eine starke Motivationsquelle für intensive Aneignung und Analyse des Quellenmaterials und zugleich auch für den Versuch, einen angemessenen sprachlichen Ausdruck für die gewählte Option zu finden.

Wenn wir hier die Dimension der »Menschenrechtsbildung« einbeziehen, wollen wir damit nicht für eine übertriebene Aufladung des historischen Lernens mit Gegenwartsbezügen plädieren. Wir schätzen die

unmittelbaren Auswirkungen des Geschichtslernens in aktuellen Diskursen und Haltungen eher vorsichtig sehen die oftmals universalisierend-ahistorische Debatte um das »Holocaust-Lernen« skeptisch. Dass Lernen am Gegenstand Nationalsozialismus von gegenwärtigen Fragen des Rassismus und des Umgangs mit Minderheiten nicht abkoppeln kann, ist aber nicht nur den vereinfachenden Problemsichten von Bildungspolitikern geschuldet, sondern verweist auch auf wirkliche Zusammenhänge und Kontinuitätsmechanismen von Identitäts- und Fremdheitskonstruktionen, die auch durch die Analyse historischer Situationen deutlicher werden können. Und gerade der Methode des perspektivischen Schreibens kann bescheinigt werden, für ein aktuelles Fremdverstehen, für interkulturelle Dialoge und den reflektierten Umgang mit Differenzen verschiedenster Art Beiträge zu leisten: Sie fordert, sich in Handlung und ihre Bedingungen gewissenhaft »einzudenken«, führt gezielt auf die Analyse von Normenkonflikten und Wertekollisionen unterstreicht die Mitverantwortung auch solcher ZeitgenossInnen, die nur Zuschauer historischer Abläufe waren. Die Fähigkeit zu eigenständigem Handeln ist vielen derer, die etwa im Kontext des Nationalsozialismus in unseren Blick geraten, genommen worden – dass daraus ex negativo aber Maßstäbe für Freiheit und Menschenrechte gewonnen werden können, ist ein Grundaxiom unserer Beschäftigung mit diesen Themen. Wenn gleich auch das perspektivische Schreiben eine vorschnelle Analogisierung zwischen damaligen und heutigen Problemen nicht ausschließen kann, ist doch die gemeinsame Kritik der auftretenden Vereinfachungen hier geradezu eingebaut.

Trivialisierung oder Komplexität?

Wie bei jedem exemplarischen Vorgehen stellt sich auch in diesem Rahmen die Frage, ob die vorgeschlagenen Materialien ausreichen, um die bloße Reproduktion von Stereotypen in den erbetenen Schreibprodukten zu vermeiden. Durch die Konzentration auf historische Orte, etwa Ravensbrück, Essen oder Düsseldorf, in Verbindung mit längeren Lernsituationen hat sich bisher oft die günstige Randbedingung ergeben, dass weiterführende Kontext-Informationen durch Ausstellungen, Führungen, ReferentInnen und Seminar-Diskussionen das engere Setting angereichert haben. So eröffnete sich die Chance, nicht nur spekulative Handlungsoptionen zu diskutieren bzw. zu schreiben. Dennoch kann – insbesondere bei der Umsetzung mit Jugendlichen und ohne die Einbettung in vorangehende und folgende Lernprozesse – nicht völlig ausgeschlossen werden, dass Unwissenheit, Phantasien, »menschelnde« Annahmen, Fabulierlust oder die Orientierung an dominanten massenmedialen Erzählweisen zu partiell klischeehaften Ergebnissen führen.

Wir haben uns bemüht, durch unsere »Arbeitsanweisungen« der Gefahr der Stereotypisierung entgegenzuwirken, beispielsweise dadurch, dass unsere knappen biografischen Skizzen allzu eindimensionale Szenarien zu vermeiden und ambivalente Entwicklungsmöglichkeiten der Akteure anzudeuten suchten. Gleiches Grund haben wir uns immer wieder bemüht, die gelegentlich etwas schematisch auf die Triage von Opfern, Tätern und Zuschauern orientierten Vorgaben des Konzepts »Konfrontationen« zu vermeiden. In den Szenarien der Perspektivenübernahme an Hand tatsächlicher und auf einen spezifischen Ort bezogenen Lebenswege aus der Literatur oder eigener Forschung möglichst präzise quellenorientiert zu umreißen, die geschichtlichen Personen nicht nur in eine möglichst exakt beschriebene Situation versetzt, sondern hinaus durch Leitfragen thematische Konzentration und Genauigkeit auch im Arbeits- und Schreibprozess in Kleingruppen angeregt. Ungeachtet der angeführten kritischen Punkte halten wir daran fest, dass die Stärke des perspektivischen Schreibens seine Diskursivität ist: Vorschnelle Festlegungen werden durch den Gruppenprozess vereitelt, und die stellvertretend für die historischen Akteure vorgeschlagenen »Entscheidungen« unterliegen dem Zwang zur Begründung und Reflexion.

Als eine zentrale Vorentscheidung, die auch von den KollegInnen des Fritz-Bauer-Instituts geteilt wird, ist das Vermeiden von Extremsituationen (etwa der Vernichtungslager) – hier müssen Grenzen der Anwesenheit, Empathie und Einfühlung liegen. Diese Grenzen sind allerdings jeweils konkret an Hand des Gegenstands zu bestimmen, die geschilderten Ansätze bleiben eine Gratwanderung: Inwieweit ist ein probierender, »rollenspielerischer« Umgang mit oft tragischen historisch-realen Abläufen (Emigration, Trennungen, Denunziationen, Gefahrenabwägungen) jeweils legitimierbar?

Eine produktive Arbeit mit dem perspektivischen Schreiben ist – das wurde bereits betont – nur unter bestimmten Voraussetzungen wahrscheinlich: Ein ausreichendes Hintergrundwissen über den geschichtlichen Kontext, seine Zwänge wie Spielräume, muss bei den Lernenden bereits vorhanden sein oder durch s

komponierte Quellen-Pakete ermöglicht werden. Ebenso erforderlich ist die Fähigkeit, ein Verständnis Dokumente zu entwickeln, die von der heutigen Alltagsdiktio n zumeist weit entfernt sind.

Je nach Zielgruppe erscheint es uns auch erlaubt, heuristische »Manipulationen« im Sinne von Vereir und Zuspitzungen an den historischen Fällen vorzunehmen: Um die Debatte auf bestimmte Probleme wäre das Weglassen oder Glätten bestimmter biografischer Details unseres Erachtens zulässig – zum Auswertungsdiskussionen ohnehin die »Konstruktion« der präsentierten Fallgeschichten offengelegt v sollte. Eine solche Offenlegung ist wohl notwendiger Bestandteil einer Strategie, die Typisierungen ur nur zeitweise zulässt und auch angesichts komplizierter geschichtlicher Situationen am Lernziel der »Enttypisierung« festhält.

Deutungskontroversen nicht nur für Experten!

Angesichts der anspruchsvollen Vorbedingungen könnte gefragt werden, wo die spezifischen Stärken Ansatzes liegen, ob hier nicht ein Umweg zu historischen Kenntnissen und Orientierungen beschritten perspektivische Schreiben bietet einen für Lernende und Lehrende aufschlussreichen Weg an, die ind selektive Aneignung und Vertiefung der in Gedenkstätten und anderen Ausstellungen angebotenen Wissensbestände mit einer quellen- und dialogorientierten Lernform zu verknüpfen. Die von Fachwissenschaftlern (vor der verspäteten Heranziehung von MuseumspädagogInnen) gern gepflegte einer systematischen und subjektunabhängigen Rezeption »ihrer« Ausstellungen unterschätzt die Au BesucherInnen und Besucher in eine Beziehung zu Gegenstand und Thema des besuchten Ortes zu s Angebot der probeweisen Perspektivenübernahme, wie es in diesem Beitrag vorgestellt wird, nimmt r ein auf Eindeutigkeiten und Wahrheiten fixiertes Denken auch hier unangemessen ist, dass Geschicht stets umkämpfter und anhaltend kontroverser Sektor ist – und nicht zuletzt: dass die von den Einzeli mitgebrachten subjektiven und medial gepägten »Geschichtsgeschichten« jedweden Aneignungsproz entscheidend beeinflussen.

Eine besucherorientierte Museums- und Gedenkstättenpädagogik, die solche Vorannahmen in einen experimentellen Arbeitsprozess zu verwickeln vermag und zugleich an Zielen wie Genauigkeit, Reflex Ambiguitätstoleranz festhält, kann mit dem perspektivischen Schreiben auf diesem Weg einige Schritt gehen. In der geschichtsdidaktischen Diskussion wurde »Multiperspektivität« zunächst – etwa von KI Bergmann gefordert⁸ – als Darstellungsprinzip für die Tätigkeit von Experten gedacht; die hier vorge Arbeitsweise geht darüber hinaus und bezieht die Lernenden in den Pluralismus der Perspektiven von ein. Auch sie sind angesichts steigender Bildungsniveaus fähig und berechtigt, in Analogie zum Weg r Forschung an Verständigungsprozessen »zweiter Ordnung« über Deutungen, Blickrichtungen, Ausble Akzentuierungen, Fragestellungen, Quellenkritik, über die »Rekonstruktion« historischer Wirklichkeit deren Methoden und Maßstäbe teilzunehmen und damit ihre Voreinstellungen einer Dezentrierung au (wobei das Ausmaß dieser Fähigkeit sicherlich alters- und adressatenspezifisch zu bestimmen bleibt). Methode könnte Bestandteil einer sich auch in den Gedenkstätten durchsetzenden neuen Lernkultur v ungeachtet der Verabschiedung von linearer Instruktion und einfachen »Lehren« an ihrem aufkläreris Anspruch festhält, ja diesen zuspitzt.

1 Einige der hier präsentierten Gedankengänge wurden in anderer Form bereits veröffentlicht: Heidi Behrens/Norbert Reichling/Astrid Wolters, »Perspektivisches Schreiben« als Methoden-Baustein historisch-politisches Lernen in Museen und Gedenkstätten, in: Standbein – Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Heft 73 (Dez. 2005)

2 Zum Entstehungszusammenhang vgl. www.facinghistory.org ; zum Projekt »Konfrontationen«: Got Köbler/Petra Mumme, Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte ur des Holocaust, Heft 1: Identität, Frankfurt/M. 2000. Zum weiteren Rahmen des Projekts vgl. auch: www.bauer-institut.de/publikationen.htm#Konfrontationen.

3 Insofern könnte unser Vorgehen als kognitiv oder »rationalistisch« verengt angesehen werden; die Gründe für eine Zurückhaltung gegenüber anderen Formen der Annäherung und historischen »Eir können hier nicht näher ausgeführt werden. Vgl. aber zu den Grenzen der Perspektivenübernahme M

Brumlik, Aus Katastrophen lernen? Berlin 2004, S. 127 ff. sowie Oliver Hollstein u.a., Nationalsozialis Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Frankfurt 2002, nach www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/

Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterrichts.pdf (19. 12. 05), S. 107 ff. – zur internationalen geschichtsdidaktischen Diskussion über Multiperspektivität siehe den Beitrag von Frank Baring, »Internationale geschichtsdidaktische Perspektiven: Multiperspektivität, Empathie und Perspektivenübernahme in den USA und Großbritannien«, nach: www.frankbaring.de/positionen21a.htm (21 . 12. 05)

4 Die Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf für die Opfer des Nationalsozialismus besteht seit 1987. Die Dauerausstellung mit dem Titel »Verfolgung und Widerstand in Düsseldorf 1933–1945« präsentiert die lokale Geschichte auch mit Hilfe von Biografien. Weitere Informationen unter www.ns-gedenkstaetten.de/nrw/duesseldorf.

5 Vgl. etwa Lutz Tobias, Perspektivisches Schreiben – eine Methode im Deutschunterricht – www.winklers.de/periodika/298tobia.pdf – zu den Problemen vgl. Hollstein u.a. 2002 (s. Anmerkung

6 Das Anne-Frank-Zentrum Berlin beispielsweise setzt die Methode ein, um der Arbeit mit dem Tagebuchtext neue Aspekte abzugewinnen.

7 Vgl. Kuno Rinke, Ich bin jetzt auch deutsch. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer zum neuen Staatsangehörigkeitsrecht, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung/Ausländerbeauftragte d und Hansestadt Hamburg, Hamburg 2001, nach fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/weitere-einrichtungen/landeszentrale-fuer-politische-bildung/downloads/ich-bin-jetzt-auch-deutsch,property (20. 12. 05), S. 43

8 Siehe Klaus Bergmann, Multiperspektivität, in: Ulrich Mayer/Hans-J. Pandel/Gerhard Schneider (Hg) Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 65 ff.

<- Zurück zu: Gedenkstätten Rundbrief