

Haug, Verena: *Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin: Metropol Verlag 2015. ISBN: 978-3-86331-267-1; 320 S.

**Rezensiert von:** Yvonne Kalinna, Fachbereich für Geschichte, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Mit „Am ‚authentischen‘ Ort, Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik“ legte die Diplom-Pädagogin Verena Haug 2015 eine Publikation vor, die im Rahmen des DFG geförderten Forschungsprojekts „Zum Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ entstand.

Den Kern der Studie Verena Haugs bildet die Frage nach dem Umgang mit Diskrepanzen, die in außerschulischen Lernangeboten zu NS-Verbrechen entstehen. Da solche Widersprüchlichkeiten auch Gegenstand des DFG-Projektes waren, wendet die Erziehungswissenschaftlerin Haug den dort entwickelten Begriff der „Paradoxien“ in ihrer Studie an, um auf strukturelle Probleme der Lernsituationen aufmerksam zu machen. Allerdings fällt die Erläuterung des Begriffes innerhalb ihrer Darlegungen nur knapp aus (S. 89f.). Zu den Paradoxien, so die Autorin, komme es unweigerlich aufgrund von beispielsweise variierenden Vorstellungen und pädagogischen Konventionen; Auflösung finden sie in der sozialen Interaktion aller beteiligten Akteure/innen. In welcher Weise dies geschieht, diskutiert Verena Haug anhand empirischen Datenmaterials, das durch die beobachtende Teilnahme verschiedener Veranstaltungen in mehreren KZ-Gedenkstätten erhoben wurde.

Mit akzentuierten Beschreibungen würdigt Haug zu Beginn die bisherigen Studien zu Gedenkstätten und resümiert richtig, dass trotz der Zunahme des wissenschaftlichen Interesses am „Kosmos Gedenkstätte“ einzelne Aspekte randständig bleiben. Gerade an einem ganzheitlichen Blick auf die Kommunikations- beziehungsweise Interaktionsgefüge, die zwischen Mitarbeiter/innen und Besucher/innen entstehen, mangelt es noch. Hierzu möchte Haug mit dem Ziel, die „black box [der] gedenkstättenpädagogische[n] Kommunikation“ zu öffnen, um die

kommunikativen Aushandlungen offen zu legen, einen Vorstoß wagen (S. 17). Deutlich hebt sie hervor, dass es ihr dabei lediglich um die Beschreibung und nicht die Bewertung der Settings geht.

Um zu verstehen, wie es zu erzieherischen Problemen innerhalb gedenkstättenpädagogischer Angebote kommt, schildert Haug zu Beginn ihrer Arbeit die Genese vom Tatort zum geschichtsvermittelnden Ort Gedenkstätte (S. 23–47) sowie deren Rolle als historisch-politische Bildungseinrichtungen (S. 47–89). Diese Erläuterungen sind vom Umfang und der inhaltlichen Tiefe angemessen und lassen vor allem eines deutlich werden: „Authentizität“ gilt als Prädikat für „pädagogisch besonders wertvolle“ Praxis, die durch Offenheit sowie individuelle Aneignungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist.

Die freigelegten Indizien verknüpft die Autorin im folgenden Kapitel III mit ihrem Forschungsdesign (S. 89–107). Dafür verdeutlicht sie zunächst, wie die angenommenen Paradoxien entstehen. Wesentlich ist dabei, dass Haug die pädagogische Praxis als soziales Handeln versteht, in dessen Kommunikationsprozess sich eine Vielzahl von unvorhersehbaren Handlungsmöglichkeiten ergibt (S. 92f.). Als letztendliche, „tatsächliche“ Interaktionen nehmen diese maßgeblich Einfluss auf Lernsituationen. Welche der einzelnen Handlungsmöglichkeiten nun wahrscheinlich wird, bedingen nicht nur die Akteure/innen selbst, sondern auch die in der Situation geltenden Konventionen. Wegen dieses Zusammenspiels formt sich eine soziale Ordnung, die im Kontext des Lernorts Gedenkstätte noch nicht erforscht wurde.

Aufgrund der Gemeinsamkeiten innerhalb der Schul- sowie Gedenkstättenpädagogik ist es Haug möglich, auf das Kade'sche Konzept „Erziehung als pädagogische Kommunikation“<sup>1</sup> zurückzugreifen, um nach den Lösungswegen, der in den Lernangeboten aufkommenden Diskrepanzen zu fragen (S. 96).

<sup>1</sup> Vgl. Jochen Kade und Wolfgang Seitter, Wissensvermittlung – pädagogische Kommunikation – Selbstbeobachtung. Zur Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter, in: dies. (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener*, Bielefeld 2005, S. 47–61, hier S. 51, zitiert nach Haug, *Am „authentischen“ Ort*, S. 93.

---

Mit dem Paradigma, pädagogische Praxis als soziales Handeln zu verstehen, bedient sich Haug folgerichtig der rekonstruktiven Sozialforschung. Das als Datenbasis genutzte Material entstammt ebenfalls dem bereits erwähnten DFG-Projekt und ging vollanonymisiert in die Studie ein. In welcher Gedenkstätte die Tages- sowie mehrtägigen Veranstaltungen stattfanden, bleibt damit unbekannt. Einzig über die Alterskohorte der Teilnehmer/innen (Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren) sowie den Kontext des Besuches (Studien- sowie Klassenfahrten) gibt Haug Auskunft (S. 107–129).

Mit „Herstellung des sozialen Arrangements“ (Kapitel V, S. 129–151) zielt Haug zu Beginn zwar auf die zwischen Lehrer/in und Gedenkstättenpädagoge/in stattfindenden Aushandlungen ab, aber auch die Schüler/innen werden hier mit einbezogen. Denn auch für sie löst sich mit dem Gedenkstättenbesuch die alltägliche Unterrichtshierarchie auf. Ihnen, so stellt Haug fest, wird gerade zu Seminarbeginn Beteiligung an der inhaltlichen Gestaltung des Angebotes zugesichert; im weiteren Verlauf verengen sich die Möglichkeiten jedoch auf ein Minimum. Zudem zeichnet Haug die Bedeutung der emotionalen Belastung der Schüler/innen nach. Als Sorge formuliert, stehe diese, so macht die Autorin deutlich, von Beginn an im Fokus der Veranstaltungen; vorrangig entspricht sie den an die Schüler/innen gerichteten Erwartungshaltungen der Pädagogen/innen.

Auch in der Analyse zur „kommunikativen Herstellung des Ortes“ (Kapitel VI, S. 151–177) zeichnet Haug nach, in welcher Weise die Kommunikation über den Besuch der Gedenkstätte Vorstellungen und Erwartungen hervorruft. Erneut zeigt sie anhand ihres Datenmaterials, dass keinesfalls die Äußerungen der Schüler/innen im Mittelpunkt stehen, sondern die der pädagogischen Mitarbeiter/innen. Erkenntnisreich ist in dieser Textpassage vor allem, wie der historische Ort in die Aushandlungen eingebunden ist. Haug zeigt, dass kaum Fakten zum Ort oder den dortigen Geschehnissen genannt werden, sondern dass das Wissen um historische Inhalte sowie die „emotionale Begegnung“ mit diesen bei den Schülern/innen vorausgesetzt werden.

In Kapitel VII (S. 177– 207) nun nimmt sich Haug den (emotionalen) Begegnungen mit Gedenkstätten konkret an und fragt: In welcher Weise lassen sich Schüler/innen dadurch disziplinieren? Die Interaktionen sowie Reflexionen der Lernenden, aus denen sich nun soziale Ordnungsprozesse für das pädagogische Setting Gedenkstätte formen, stehen hier im Mittelpunkt. Wie Haug bereits vermutete, gibt es hier deutliche Unterschiede: Denn während auf schuldidaktische Konventionen der Disziplinierung, wie Beurteilung von Leistungen, kaum zurückgegriffen werden kann, wird klar, dass gesellschaftliche Praktiken im Umgang mit Gedenkstätten einen erheblichen Effekt auf die Schüler/innen haben. Haug veranschaulicht, dass die empfundene Verpflichtung gegenüber dem Ort sowie dem für sie gestalteten Programm als Anreiz empfunden werden, eigene Befindlichkeiten und Motivationstiefs hintenanzustellen beziehungsweise zu überwinden.

Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive stellt Kapitel VIII den erkenntnisreichsten Teil der Arbeit dar, indem sich Haug der „pädagogischen Struktur des Gedenkens“ (S. 207–249) annimmt. Zu Beginn problematisiert sie die Schwierigkeiten, die das empirische Erforschen von Gedenken mit sich bringt. Trotz allgemeingültiger Ausdrucksformen des Gedenkens, so Haug, kann kaum trennscharf benannt werden, wie sich individuelles Gedenken erfassen beziehungsweise erforschen lässt. Von ihrem Datenmaterial ausgehend, hebt sie zwei pädagogische Praktiken hervor, in denen Strukturen des Gedenkens zu erkennen sind: Zum einen sind das Seminarpassagen, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit Opferperspektiven stattfindet, zum anderen handelt es sich um Phasen des Innehaltens. Anhand des Materials verdeutlicht die Autorin, welche Wirkung das Erlebte auf die Schüler/innen hatte: Die Selbstdisziplinierung der Schüler/innen erscheint dabei gewichtiger als „Gedenken“.

Obwohl anhand des Materials die Kommunikation der Schüler/innen über das Erlebte sowie ihre Empfindungen nachvollziehbar werden, muss offen bleiben, inwiefern dies einer „pädagogischen Struktur des Gedenkens“ entspricht. Denn das erhobene Datenmaterial erlaubt Haug kaum mehr Spielraum für In-

terpretationen. Um dem Gedenken der Schüler/innen nahe zu kommen, wären Befragungen sicherlich vorteilhafter gewesen.

Im verbleibenden empirischen Kapitel IX (S. 249–281) richtet die Autorin ihre Aufmerksamkeit auf den Abschluss der Seminare. Dabei überrascht ihr Ergebnis kaum, dass das Ende zugleich den Übergang in den schulischen Lernalltag markiert.

Zum Schluss fasst Verena Haug die Essenzen ihrer Analyse in je einzelnen Passagen zusammen. Deutlich wird nochmals, dass sich innerhalb gedenkstättenpädagogischer Angebote vielfältige Situationen ergeben, die als Paradoxien Handlungsaufforderungen an alle Akteure/innen stellen. In der Lösung dieser zeichneten sich trotz der selbstverständlichen Offenheitsproklamationen der Einrichtungen jedoch, so Haug, eindeutige Tendenzen zugunsten einer erwünschten Aneignung ab. Hierauf, so zeigten die Beispiele, nehmen die Pädagog/innen mit eigenen Erfahrungen, aber auch emotionalen Ansprüchen besonders Einfluss. Verena Haugs Studie ist in dieser Hinsicht ebenfalls ein wichtiger Beitrag in der Debatte zur Aktualität des Beutelsbacher Konsens.<sup>2</sup>

HistLit 2017-2-095 / Yvonne Kalinna über Haug, Verena: *Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*. Berlin 2015, in: H-Soz-Kult 12.05.2017.

---

<sup>2</sup>Siehe hierzu etwa den bpb-Band Benedikt Widmaiers und Peter Zorns (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, Bonn 2016.