

Dorner/Engelhardt

Arbeit an Bildern der Erinnerung

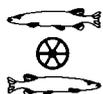
Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege Band 9

Herausgegeben von der Katholischen Stiftungsfachhochschule München
Abteilungen Benediktbeuern und München

Arbeit an Bildern der Erinnerung

Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung
und Gedenkstättenpädagogik

Herausgegeben von
Birgit Dorner und Kerstin Engelhardt



Lucius und Lucius · Stuttgart

Anschrift der Herausgeberinnen:

Prof. Dr. Birgit Dorner
Katholische Stiftungsfachhochschule
München
Preysingstr.83
81667 München
E-mail: birgit.dorner@ksfh.de

Kerstin Engelhardt
Büro: Herschelstr.16, 10589 Berlin
Tel. und Fax: 030 - 346 519 72
Email: kengelhardt@versatel.de

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 3-8282-0350-7 (ab 2007: ISBN 978-3-8282-0350-1 (Lucius & Lucius)

© Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH Stuttgart 2006
Gerokstr. 51, D-70184 Stuttgart
www.luciusverlag.com

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung, Verarbeitung und Übermittlung in elektronischen Systemen.

Druck und Einband: Druckhaus Thomas Müntzer, Bad Langensalza

Printed in Germany

Inhalt

Birgit Dorner und Kerstin Engelhardt

Einleitung 1

Birgit Dorner

**Bilder der Verführung - Bilder der Erinnerung - gestaltete Bilder.
Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit**..... 7

Thomas Lutz

Die Kunst der Erinnerung. Kunst und Pädagogik in Gedenkstätten 19

Mathias Pfüller

**„Leuchttürme, leere Orte und Netze“: Neue Möglichkeiten der
Erinnerung im Übergang vom kommunikativen zum kulturellen
Gedächtnis der Gesellschaft** 27

Hilde Jakobs

**ORTUNGEN – ein historisch-künstlerisches Projekt der Mahn-
und Gedenkstätte Düsseldorf**..... 53

Susanne Bauer, Sabine Lorz und Anja Pröll-Kammerer

Kunstprojekt „Bahnhof Märzfeld“ - Skulpturenworkshop 65

Birgit Dorner

Erinnern als Kunst. Sigrid Sigurdssons „Offene Archive“..... 77

Klaus Heuer

Die „Bibliothek der Alten“ von Sigrid Sigurdsson – Eine Momentaufnahme eines Beteiligten im Jahre 2005 91

Birgit Kammerlohr

Halle G – Gedenkzeichen. Fragen und Positionen zu aktuellen Erinnerungsformen 95

Volker Gallé und Heribert Fachinger

Kunst und Kultur in der Gedenkstätte KZ Osthofen 105

Gunnar Richter

KUNST als pädagogische Herausforderung. Die Dauerausstellung der Gedenkstätte Breitenau 113

Ewa Guziak

Kunst in deutsch-polnischen Workshops – Projekte für Jugendliche mit Behinderungen in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Oswiecim/Auschwitz, Polen 123

Tanja Berg und Uwe Danker

Graffiti: Das etwas andere Medium in der Gedenkstättenarbeit 133

Anne Bitterberg

Kunstpädagogisches Arbeiten im Herinnerungszentrum Kamp Westerbork, Niederlande 151

Regine Gabriel

TatOrt Gedenkstätte. Kunstpädagogisches Arbeiten mit Kindern und Erwachsenen in der Euthanasie-Gedenkstätte Hadamar 159

Kerstin Engelhardt und Dieter Starke

**Annäherungen an die Geschichte des Ghettos Theresienstadt -
Probleme und Erfolge eines CD-Rom-Projekts mit IT-
Systemkaufleuten in der Ausbildung.....171**

Akim Jah und Michael Thoß

**„Stumme Zeugen“ – Der Einsatz von kognitiven und kreativen
Methoden in der historisch-politischen Bildung. Eine
Seminarreihe zum Thema „Todesmarsch im Belower Wald“ 187**

Melanie Klaric und Jonny Schanz

**Experimente: Internationale Jugend-Kunst-Workcamps in der KZ-
Gedenkstätte Neuengamme..... 203**

Katrin Hattenhauer

**„Freiheit wagen“ - Ein Ost-West-Workshop in Kreisau/Krzywowa
mit Jugendlichen 217**

Annette Eberle

**Aktive Medienrezeption und handlungsorientierte Medienarbeit in
der Gedenkstättenpädagogik 227**

Die Herausgeberinnen 241

Die Autorinnen und Autoren..... 242

Einleitung

Birgit Dorner und Kerstin Engelhardt

Die Geschichte des Nationalsozialismus rückt in immer weitere Ferne. Dennoch ist mehr als 60 Jahre nach der Befreiung 1945 das Interesse daran ungebrochen: Hunderttausende Menschen aus dem In- und Ausland besuchen jährlich die Gedenkstätten, die Literatur zum Thema ist selbst für ExpertInnen kaum noch zu überblicken und Kino- und Fernsehfilme erreichen ein Millionenpublikum. Mit dem wachsenden zeitlichen Abstand, in einer Situation, in der die Erlebnisgeneration für ein direktes Gespräch kaum mehr zur Verfügung steht und sich die nachwachsenden Generationen in einer zunehmend von Bildern geprägten Gesellschaft bewegen, werden auch an die Bildungsarbeit neue Herausforderungen gestellt. Welche Herangehensweisen, welche Methoden der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus sind für diese Zeit des „Übergangs vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis“, wie die viel zitierte Aleida Assmann (1999 und 2004)¹ die Ausgangslage für heutige Erinnerungs- und Bildungsarbeit beschreibt, angemessen?

Die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist zum einen von – oftmals semidokumentarischen - Bilddokumentationen im Fernsehen, die meist auf erwachsene ZuschauerInnen ausgerichtet sind, und zum anderen von wissenschaftlichen, also textzentrierten Diskursen geprägt. Letztere waren und sind auch für die Bildungsarbeit maßgeblich. Es wird versucht, mit einem möglichst genauen Schatz an historischen Fakten die Geschichte zu rekonstruieren, zu interpretieren und Ursachenanalyse zu betreiben (vgl. Bergmeier). Wissenschaft und Text stehen in unserer Kultur für objektive Darstellung. Allmählich setzte sich dann aber die pädagogische Erkenntnis durch, dass Sprache in der immer visuelleren Kultur unserer Zeit als bevorzugtes oder gar alleiniges Medium in der Bildungsarbeit nicht mehr ausreicht. Jugendliche heute erfahren ihre äs-

¹ Aleida Assmann und ihr Mann Jan Assmann thematisieren diesen Aspekt seit weit über einem Jahrzehnt.

thetischen Sozialisation in einer Welt der Bilder. Medien-Bild-Welten sind selbstverständlicher Teil ihrer Welt, sie werden von ihnen anders erfahren als von älteren Generationen. Will Bildungsarbeit Jugendlichen Zugänge zur Geschichte, zur Kultur der Erinnerung schaffen, muss sie die ästhetischen Bedürfnisse und die Lebenswelt der Jugendlichen berücksichtigen. Darüber hinaus begrenzt sich eine text- und faktenorientierte Pädagogik auf Zielgruppen mit höherer Schulbildung. Andere Zugangswege zur Geschichte bleiben ungenutzt und viele Bevölkerungsgruppen ausgegrenzt. Methoden der ästhetischen Praxis stellen hier eine dringend erforderliche inhaltliche Erweiterung dar.

Noch können einige Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene in der Begegnung mit einem Menschen, der den Alltag als Kind oder junger Mensch in einem Konzentrationslager erlebt und überlebt hat, erfahren, was es für Menschen bedeutet, in einem Régime des Terrors zu leben. Das scheinbar unfassbare Grauen wird plötzlich real, vielleicht begreifbar. Die Bilder großer Leichenberge und die Opferzahlen in Millionenhöhe, die ins Reich des Abstrakten rücken, weil diese Dimensionen unsere Vorstellungskraft übersteigen, führen Überlebende der NS-Verfolgung zurück in eine Sprache, die die Geschehnisse zwar nicht nachvollziehbar, aber dennoch vorstellbar machen. Die Überlebenden verkörpern Geschichte als Person, durch ihre leibliche Präsenz und ihre Erzählungen, den Schilderungen von Ereignissen, Atmosphären und Emotionen, ablesbar an ihrer Gestik, Sprache und Mimik. Mediale Bild- und Tonträger können diese im Kontakt erfahrene Geschichte nicht ersetzen; die Geschichte des Nationalsozialismus wird in naher Zukunft endgültig die hautnahe Präsenz des Erzählten verlieren. Damit verbunden fällt auch die emotionale Berührung weg, die in solch unmittelbarer Begegnung mit Überlebenden entsteht und die eine wesentliche Basis historischen und moralischen Lernens bildet. In der historisch-politischen Bildungsarbeit wird deshalb seit geraumer Zeit nach Möglichkeiten gesucht, wie über die historische Distanz hinweg und ohne den Kontakt zur Erlebnisgeneration die Geschichte des Nationalsozialismus vermittelt werden, wie diese Geschichte auch weiterhin berühren kann. Eine Alternative können hier ästhetische Herangehensweisen bieten. Ästhetische Zugänge im Allgemeinen sowie die Kunstpädagogik, auf die der Fokus in diesem Buch gelegt wird, setzen sich nicht nur mit historischen Fakten und sichtbaren Bildern auseinander, sondern ermöglichen jenseits eines Betroffenheitsdiktats oder esoterischer „Nabelschau“ Zugänge über verschiedene sinnliche und leibliche Empfindungen; sie arbeiten mit den inneren Bildern der eigenen Vorstellungskraft, mit Gefühlen und atmosphärischen Wahrnehmungen, mit der Welt der Phantasie, der Emotionen und der Vorstellungen, und schaffen so Zugang zur Geschichte. In diesem Zugang bedeutet ästhetische Praxis auch Selbsttätigkeit, sie verlagert das reine Konsumieren von Inhalten in schöpferisches Gestalten, legt Hand an. Sie fordert und fördert Eigentätigkeit und damit eigene Zugänge zur Geschichte.

In der außerschulischen Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik zum Themenkomplex Nationalsozialismus wird seit geraumer Weile und an unterschiedlichen Orten mit ästhetischer Praxis, also mit kunstpädagogischen und anderen Ansätzen der ästhetischen Praxis mit Bildern der Erinnerung, Bildern des Erinnerns gearbeitet. In diversen Sammelbänden oder Tagungsdokumentationen lässt sich das nachlesen². Solche Ansätze werden in unserer raumerobernden Welt der Bilder weiter an Bedeutung gewinnen. Doch handelt es sich bei der vorliegenden Literatur immer um eine oder zwei Methoden- oder Projektbeschreibungen neben vielen anderen. Eine spezielle Sammlung kunstpädagogischer Ansätze liegt bislang nicht vor. Dieses Buch will die Lücke schließen und mit seiner Sammlung unterschiedlicher Methoden und Ansätze der ästhetischen Praxis im Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus zur Diskussion und zur Weiterentwicklung der ästhetischen Praxis in der Jugendbildungsarbeit anregen.

Das Buch ist eine Fortsetzung der im Januar 2003 von der Katholischen Stiftungsfachhochschule München, der Stiftung Topographie des Terrors, dem Kreisjugendring Nürnberg-Stadt/Projekt „Pädagogik rund um das Dokumentationszentrum“, dem Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendringes, der DGB-Jugend Bayern, der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin und dem Jugendgästehaus Dachau veranstalteten Tagung im Jugendgästehaus Dachau "Arbeit an Bildern der Erinnerung. Kunst- und Kreativpädagogik in NS-Gedenkstätten" unter der Leitung von Kerstin Engelhardt, Birgit Dorner, Thomas Lutz und Bernhard Schoßig.

Folgende Kriterien, die durchaus willkürlich sind, liegen den in diesem Band gesammelten Beiträgen zu Grunde: Dass die in Konzept und Praxis vorgestellten Beiträge nicht älter als sechs Jahre sind und damit einen jüngeren Erfahrungshintergrund aufzeigen. Dass sie sich auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen. Dass sich die dargestellten Projekte im Bereich der methodischen Herangehensweisen unterscheiden und dass unterschiedliche, z.T. auch konträre Positionen formuliert werden. Dass sie ein breites Spektrum an möglichen Orten historisch-politischer Bildungsarbeit abdecken. Dass binationale und internationale Perspektiven gezeigt werden. Dass wir Herausgeberinnen sie spannend finden.

Manche der vorgestellten Projekte bewegen sich in mehreren Feldern ästhetischer Praxis, haben aber kunstpädagogische Anteile. Bewusst aufgenommen sind auch medienpädagogische Ansätze als wesentlicher Teil ästhetischer Praxis und ästhetischer Bildung. Neben Ansätzen aus der Gedenkstättenarbeit stellen wir

² Vgl. z.B. Ehmman; Klameth,/Wagner; Kuhls; Lernen aus der Geschichte; Pädagogik wider das Vergessen - Das alleine reicht nicht!.

zudem Projekte aus dem öffentlichen Raum vor, die sich auf Orte mit einer spezifischen Geschichte zur NS-Zeit beziehen; damit wollen wir deutlich machen, dass der außerschulischen Bildung neben den Gedenkstätten viele weitere, spannende Orte für ihre Bildungsarbeit zur Verfügung stehen.

Den Band einleiten werden Texte zu den Wirkungsweisen der ästhetischen Praxis (Dorner), zur Gedenkstättenpädagogik (Lutz) und zu grundsätzlichen Fragestellungen der aktuellen außerschulischen Jugendbildung im Kontext der NS-Geschichte (Pfüller). Die fruchtbare Zusammenarbeit von Schule und außerschulischer Jugendbildung beim Lernen zur NS-Geschichte sowohl an Orten der Täter als auch der Opfer zeigen Projekte in Nürnberg und Düsseldorf (Jakobs und Bauer/Pröll-Kammerer). Andere Beiträge erläutern, wie Zeitgenössische Kunst neue Perspektiven im öffentlichen Raum initiieren (Dorner) und in die ästhetische Praxis in der Jugendbildungsarbeit (Kammerlohr) einbringen kann, warum Kunst als integraler Bestandteil der Vermittlungsarbeit in der KZ-Gedenkstätte Osthofen verstanden wird (Gallé/Fachinger) und welche Resonanz eine Kunstaussstellung als zentrale Ausstellung in der Gedenkstätte Breitenau erzielt (Richter). Im Weiteren werden Praxisbeispiele vorgestellt, die „besondere“ Zielgruppen der Jugendbildungsarbeit in den Blick nehmen. In der Jugendbegegnungsstätte Oswiecim/Auschwitz arbeiten Jugendliche mit Behinderungen in binationalen Jugendbegegnungen gestalterisch an „Bildern der Erinnerung“ (Guziak), über das Medium Graffiti werden in Sachsenhausen sozial benachteiligte Jugendliche in die Bildungsarbeit integriert (Berg/Danker), und in den Gedenkstätten Westerbork/Niederlande und Hadamar wagen sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen an die schwierige Aufgabe, Kindern das Thema Verfolgung und das Thema Euthanasie zu vermitteln (Bitterberg und Gabriel). Andere Artikel zeigen die Brisanz historisch-politischer Jugendbildung in den ostdeutschen Bundesländern, wo rechtsextremistisches Gedankengut und Gehabe - nicht nur - unter Jugendlichen gefährlich verbreitet ist (Engelhardt/Starke und Jah/Thoß). Auf die besondere Bedeutung nicht-textgebundener Vermittlungs- und Arbeitsformen bei Internationalen Jugendbegegnungen verweisen spezifische Kunstprojekte der Gedenkstätte Neuengamme (Klaric/Schanz). Um das Spannungsverhältnis zwischen Visionen einerseits und unterschiedlichen kulturellen Gegenwartsbezügen andererseits geht es dann bei internationalen Projekten des europäischen Jugendbegegnungszentrums in Kreisau/Krzyzowa (Hattenhauer). Welche ganz eigenen Möglichkeiten schließlich die Medien DVD und Video bieten, wird am Beispiel der Arbeit mit der DVD-Lernstation „Das Heimweh des Walerjan Wrobel“ sowie anhand eines Filmprojekts der Gedenkstätte Dachau vorgestellt (Eberle).

Literatur

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München

Dies. (2004): „Erinnerungen verändern sich von einer Generation zur anderen“. In: Psychologie Heute, 31. Jg., Heft 10, Oktober, S. 26-28

Bergmeier, Uwe: Pädagogische Arbeit zur NS-Geschichte mit Jugendlichen aus Migrantenfamilien. <http://www.ghwk.de/deut/tagung/paed1.htm>

Ehmann, Annegret u.a. (Hg.) (1995): Praxis der Gedenkstättenpädagogik, Opladen

Klameth, Wolfgang/Wagner, Andreas (Hg.) (2000): Gedenkstättenpädagogik in der Jugendarbeit, Rostock

Kuhls, Heike (1996): Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, Münster

Lernen aus der Geschichte (2000): Projekte zu Nationalismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit. Ein wissenschaftliches CD-ROM-Projekt mit Begleitbuch, Bonn, und: <http://www.holocaust-education.de>

Pädagogik wider das Vergessen - Das alleine reicht nicht! (1999): Schriftenreihe des Kreisjugendrings Nürnberg-Stadt, NR. 14. Dokumentation der Fachtagung zum Thema pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen anhand des Reichsparteitagsgeländes, 29.- 31. Januar, Nürnberg, S. 36-49

Einblicke und Ausblicke

Bilder der Verführung - Bilder der Erinnerung – gestaltete Bilder

Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit

Birgit Dörner

Da mit Kunstpädagogik Vielfältiges assoziiert wird und assoziiert werden kann, bedarf es zunächst ein wenig der Begriffsklärung. Gerade weil wir uns auf für die Kunstpädagogik ungewöhnlichem Terrain befinden – dem der Gedenkstättenpädagogik. Und umgekehrt gehören dort, in der Gedenkstättenarbeit, kunstpädagogische Ansätze noch lange nicht zum Alltag. Historisch-politische Bildungsarbeit wird in der Regel nicht oder eher nachrangig mit kunstpädagogischer Arbeit in Verbindung gebracht.

Das Anliegen der Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit

Kunstpädagogik fördert eine aktive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit Geschichte und hat ihre Einsatzmöglichkeiten in der Gedenkstättenpädagogik zudem dort, wo die verbale Sprache als Kommunikationsmittel nicht ausreicht oder ihren Dienst versagt oder nicht zur bevorzugten Ausdrucksform der AdressatInnen gehört. Was charakterisiert nun Kunstpädagogik im Feld der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Gedenkstättenpädagogik?

Kunstpädagogik ist zuerst Arbeit mit und an der sinnlichen Wahrnehmung, Arbeit mit dem sinnlich Wahrgenommenen. Und natürlich - Kunstpädagogik beschäftigt sich mit Bildern, sie arbeitet mit Bildern, sie analysiert Bilder und sie produziert Bilder. Sie richtet ihren Blick nicht nur auf äußere, mit den Augen wahrnehmbare Bilder, sondern auch auf die inneren Bilder wie Vorstellungen und Phantasien. Durch das Schaffen „eigener“ Bilder können vorgeformte, medial vermittelte Bildwelten dekonstruiert werden, so wie die von NationalsozialistInnen geschaffenen Bilder und Bildwelten oder die über die Medien verbreiteten bildhaften Erzählungen von Geschichte. Kaum jemand kennt nicht diese Medienikonen, die immer und immer wieder die Geschichte des Nationalsozialismus scheinbar dokumentieren wie die Fotos des Konzentrationslager-

Eingangstors mit der Aufschrift „Arbeit macht frei“ oder der Rampe in Auschwitz.

Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit ist keine spezielle Kunstpädagogik, sie orientiert sich an den Maßstäben außerschulischer Kunstpädagogik. Der Begriffsanteil „Kunst“ wird hier im weiten Sinn verstanden, als eine Arbeit an der visuell und sinnlich erfahrbaren Welt und als Handeln mit ästhetischen Mitteln. Kunst meint hier weder ein auf dem Markt verkäufliches Objekt, noch die Produktion eines übermenschlichen Genies. In den neueren ästhetischen Theorien wurde der Begriff des Genies häufig angezweifelt oder ganz verworfen, jedem Menschen wird nun schöpferisches Potential und die Fähigkeit zur ästhetischen Auseinandersetzung zugesprochen. „Aus diesem Grund kann ich auf den zweifelhaften Begriff des ‚Genies‘ im Sinne einer ‚angeborenen Gemütslage‘ (...) völlig verzichten. Jeder Mensch (grundsätzlich jeder) kann in den Prozess künstlerischen Arbeitens eintreten. Man könnte allenfalls diesen Prozess selbst, das freie Spiel im Produzieren und das daraus entstehende Kunstwerk, wenn es gelingt, als ‚genial‘ bezeichnen“ (Lehnerer, 102).

Die Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit hat eine situative und adressatInnenorientierte Herangehensweise. Sie ist auf der einen Seite eine produktionsorientierte, emanzipatorisch Tätige, aktiviert das vitale Handlungspotential der AdressatInnen, fördert also zum Beispiel entdeckendes Lernen. Auf der anderen Seite regt sie in vielfältiger Weise Reflexionsprozesse über das Wahrgenommene, die eigene Wahrnehmung, das Werten und Handeln an. Kunstpädagogik in der Gedenkstättenarbeit will die Wahrnehmungs-, Handlungs-, Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der AdressatInnen erweitern und deckt sich so mit den Zielen von politischer Bildung, wenn Lernen dort als aktive, ganzheitliche Auseinandersetzung mit Geschichte und Lernorten begriffen wird. Kunstpädagogik geht davon aus, dass aktive ästhetische Prozesse, Prozesse des gestalterischen Handelns Veränderungspotential haben, durch den kontinuierlichen Selbstdialog während des Gestaltens und über das zu Gestaltende, durch die produktive Eigentätigkeit, durch die das Ich zu sich selbst kommt, über seine Einstellungen und Werte reflektiert, sich eigene und fremde Wirklichkeit erschließt wie kommunikative Fähigkeiten entfaltet. In den ästhetischen Handlungsprozessen verschränken sich fortlaufend Reflexion, Selbstklärungs-, Ausdrucks- und problemlösende Gestaltungsaktivitäten, sowie sinnliche, geistige, emotionale Persönlichkeitsebenen (vgl. Richter-Reichenbach 1992, 98).

Diskurse in Gedenkstätten: Von Text und Sprache geprägt

Die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist, wie Uwe Bergmeier es ausdrückt, geprägt von wissenschaftlichen, also Text geprägten

Diskursen. Mit einem möglichst genauen Schatz an historischen Fakten wird versucht die Geschichte zu rekonstruieren, zu interpretieren und die Ursachenanalyse zu betreiben (vgl. Bergmeier). Wissenschaft und Text stehen in unserer Kultur für objektive Darstellung. Diese Haltung durchzieht die Gestaltung und vielfach auch die Pädagogik von NS-Gedenkstätten und ihren Bildungsabteilungen. Der geschriebenen Sprache wird diese Objektivität jedoch nur zugeschrieben, sie hat sie nicht automatisch inne. Aber nach wie vor funktionieren Wissenschaft und Bildung und mit ihnen Geschichte in der Regel durch und über Sprache. Ob Sprache diesen Status in der zunehmend visuell angelegten Kultur unserer Zeit, in der ästhetische Kategorien zunehmend gesellschaftsprägend sind, halten kann, ist fragwürdig. Nach-fragwürdig ist, ob nicht gerade Jugendliche, mit ihrer ganz anderen ästhetischen Sozialisation - sie bewegen sich ja viel natürlicher in den nicht mehr ganz so neuen visuellen Welten - nicht auch andere Zugänge zu Geschichte und Bildung brauchen.

Kunstpädagogische Konzepte in der gedenkstättenpädagogischen Praxis stellen eine Erweiterung der text- und faktenorientierten Pädagogik in der Bildungsarbeit dar und sie richten daher ihren Focus auch auf die Arbeit mit Zielgruppen, die mit den herkömmlichen Ansätzen schwer zu erreichen sind, als Beispiele wären zu nennen: Kinder, sozial- und damit häufig bildungsschwache Jugendliche, Menschen mit Behinderungen.

Bilder und Bildauswahl

Geschichte ist immer auch Geschichte in Bildern und in der Vermittlung bedienen wir uns Bildern der Geschichte, erzeugen Bilder von Geschichte bei unseren ZuhörerInnen und LeserInnen. Ein Ort besonderer Verdichtung von Konstruktion und Vermittlung mittels visuell Wahrnehmbaren sind historische Ausstellungen. Bilder von Geschichte, das lässt sich am Wandel der Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten über die vergangenen Jahrzehnte gut ablesen, werden aber immer wieder neu und anders konstruiert, entsprechend neuer Erzählungen, Fakten, Quellen. Ähnlich verhält es sich mit den persönlichen Bildern von Geschichte, die im Zuge der fortschreitenden persönlichen Entwicklung neu komponiert und verändert werden, ausgehend von einem eher stabilen persönlichen „Bildarchiv“ erworben durch Schule, Medien und prägenden Erzählungen. Während die Bildauswahl in den Ausstellungen von Gedenkorten sehr bewusst getroffen wird, passiert ein Vermittlungsprozess in Bildern in der konkreten pädagogischen Arbeit meist in einem vorbewussten Prozess. Wir als PädagogInnen sehen unsere Bilder der zu vermittelnden Geschichte nicht bewusst vor unserem inneren Auge, sie scheinen wie Phänomene des Halbbewussten präsent, und doch möchten wir, so behaupte ich, genau diese Bilder weitervermitteln, sie sollen sich auch in der Vorstellung der Zuhörenden einstellen. Das aber kann nur in Ansätzen funktio-

nieren. Denn andere Menschen haben andere Grundvorlagen und durch gleiche Worte, Bilder oder Orte werden bei ihnen ganz andere Bilder wachgerufen. Aufgabe einer reflektierenden Kunstpädagogik in der politischen Bildung wäre es hier, uns unsere eigenen Bilder von Geschichte ins Bewusstsein zu rufen oder besser noch in bildhafte Form zu bringen, um uns Klarheit zu verschaffen über einen wichtigen Teil unserer Vermittlungsgrundlagen.

Bildungsdefizit Bild- und Medienkompetenz

Wir leben in einer visualisierten Welt, einer Welt der Bilder, die geprägt ist von den massenhaften Erzeugnissen der Bildmedien. Unser Alltag wird immer weiter ästhetisiert, Design ist aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken, Ästhetisierungsprozesse durchziehen unser Leben von der Stadtraumgestaltung bis zum individuellen Lebensstil. Diese Entwicklung fordert von den einzelnen eine hohe Bild- und Medienkompetenz, um Leben sinnvoll zu gestalten und Entscheidungen für das eigene, auch das politische Handeln, zu treffen. Da aber die Vermittlung dieser Kompetenzen an unseren Schulen nach wie vor einen viel zu geringen Platz einnimmt, scheinbar nicht zu den unbedingt zu vermittelnden gehört, haben wir hier ein Bildungsdefizit. Was bedeutet, dass wir vermittelten Bildwelten häufig unkritischer gegenüberstehen als entsprechendem Text, ihnen manchmal wie ausgeliefert scheinen. Wir haben es selten gelernt uns von Bildern, die auf uns einströmen, zu distanzieren, akzeptieren sie vorschnell als Abbild von Wirklichkeit. Dass diesem Bildungsdefizit so wenig entgegengesetzt wird, ist umso erstaunlicher, als die Erkenntnis, in welcher wirkungsvoller Weise sich der Nationalsozialismus der Ästhetik und der Bilder für die Durchsetzung seiner politischen Ziele bedient hat, nicht neu ist. Kunstpädagogische Theorie fordert seit langem eine gezielte Förderung der Bild- und Medienkompetenz im Bereich der allgemein bildenden Schulen. Aber auch die außerschulische Pädagogik und gerade die politische Bildungsarbeit haben in diesem Bereich noch Entwicklungsmöglichkeiten. Wie mit Bilddokumenten aus der NS-Zeit kunstpädagogisch gearbeitet werden kann, hat Norbert Haase in seinem Artikel „Geschichte dokumentarischer Photos als Gegenstand gedenkstättenpädagogischer Veranstaltungen“ eindrücklich dokumentiert (vgl. Haase).

„Rezeptionsästhetik“

Mit der Wahrnehmung, der Rezeption von Bildern der Bildenden Kunst befasst sich die „Rezeptionsästhetik“. Sie geht davon aus, dass sich BetrachterInnen in einem Bild, einem Kunstwerk mit der ihnen eigenen Lebensgeschichte nähern. Durch das „Ausmalen“ von so genannten „Leerstellen“ oder „Ungewissheitsstellen“ im Kunstwerk durch den/die BetrachterIn, legen BetrachterInnen aus-

gehend von der immer gleichen, sichtbaren Vorlage des Kunstwerks, das auf dem Bild Dargestellte vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungswelt aus. Das geschieht beispielsweise durch das Hinzudenken von Aspekten des Vorher und Nachher - ein Bild zeigt ja immer nur einen verdichteten Augenblick -, oder in der Interpretation eines Bildes durch eine Geschichte (vgl. Mann/Schröter/Wangerin, 49ff). Ähnlich wie Werken der Bildenden Kunst begegnen wir allen visuellen Erscheinungen unserer Umwelt und auch jedem Gegenüber, wir lesen sie durch die „Brille“ unserer Lebensgeschichte, unserer Erfahrung, unseres Wissens. Das gilt ebenso für historische Orte wie KZ-Gedenkstätten. Unser Standpunkt und unser Blickfeld fließen in die Betrachtung ein.

„Indem wir die Optik auf die Dinge außen richten, sehen wir sie mit den Augen der Imagination. Wir nehmen wahr, was wir an die Dinge herantragen, und tragen an sie heran, was wir von ihnen wahrgenommen haben. In diesem Wechselspiel der Subjektivität spielt das Gedächtnis die entscheidende Rolle. Gedächtnis bewahrt, was Erfahrung gewinnt, es sieht und interpretiert ... Ohne Gedächtnis gäbe es nur Reflexe, die mit dem Anreiz kommen und vergehen. Alles wäre unbekannt, so oft man es auch sähe“ (Wolfgang Tunner, 82). Und Gedächtnis meint hier nicht nur die Dinge, an die wir uns bewusst erinnern.

Unser Wissen über die NS-Zeit ist in unserem Gedächtnis gespeichert, zum einen in Form von Wissen in Fakten, Daten und Zusammenhängen, vorwiegend in verbaler Sprache, zum anderen in Atmosphären, Emotionen und Bildern, gespeicherten, vermittelten Bildern – kaum jemand von uns hat die Zeit des Nationalsozialismus erlebt, die damalige Wirklichkeit mit eigenen Augen gesehen. Anhand der Bilder und Atmosphären, die durch Vermittlung erzeugt wurden, die wir spüren, wenn wir uns diese Geschichte „ins Gedächtnis rufen“, anhand der Atmosphären von Bildern und der Emotionen, die wir mit den geschichtlichen Tatsachen verbinden, anhand dieser Form des Gedächtnisses wird deutlich, in wie weit und in welcher Weise jemand einen Bezug zur Geschichte entwickelt hat bzw. entwickeln konnte.

Bezüge zur Geschichte?

Einen Bezug zur Geschichte zu schaffen ist ein wesentlicher pädagogischer Schritt, um Auseinandersetzung mit Geschichte überhaupt zu ermöglichen. Bis vor einigen Jahren war das der wesentliche Verdienst der Zeitzeugen und Zeitzeuginnen. Sie als Personen, die diese Zeit erlebt und gelebt hatten, konnten schnell einen Bezug zur Vergangenheit herstellen. Sie verkörperten Geschichte als Person, durch sie und ihre Erzählungen, den Schilderungen von Ereignissen, Atmosphären und Emotionen, ablesbar an ihrer Gestik, Sprache und Mimik,

wurde und wird immer noch das Unfassbare fassbar. Nun sind die ZeitzeugInnen, die noch erzählen wollen und können, wenige geworden. Andere müssen diese, für Nicht-ZeitzeugInnen wesentlich schwierigere Aufgabe übernehmen, einen Bezug zu einer für Kinder und Jugendliche doch schon reichlich vergangenen Zeit herzustellen.

Wer das scheinbar immer noch nicht besonders gut kann, ist der schulische Geschichtsunterricht. Ich will das nicht verallgemeinern, doch bin ich jedes Mal neu erschrocken, wenn mir Studierende von ihren Erfahrungen aus dem Geschichtsunterricht berichten. Ich selbst, obwohl einige Jahre älter als meine Studierenden, kann das so nicht teilen, mein Geschichtsunterricht scheint eine Ausnahme gewesen zu sein. Die StudentInnen, von denen ich hier spreche, für die und mit denen ich nun seit fünf Jahren Seminare zu kreativen und gestalterischen Methoden in der Gedenkstättenpädagogik veranstalte, sind Studierende der Sozialpädagogik aus dem Studienschwerpunkt Jugendarbeit an der katholischen Stiftungsfachhochschule München. Ihr Altersdurchschnitt liegt ungefähr bei 22-26 Jahren, nur wenige Teilnehmende sind älter. Kaum je eine/r hat vor dem Seminar Erfahrungen mit professioneller pädagogischer Arbeit in KZ-Gedenkstätten gemacht. Geschichtsvermittlung ist für sie gleich bedeutend mit schulischem Geschichtsunterricht. Immer und immer wieder erzählen sie mir zu Beginn der Seminare wie sehr sie Angst hätten, es würde jetzt wieder alles so ablaufen wie im Geschichtsunterricht; dass sie zum dritten, vierten, fünften Mal über die Zeit des Nationalsozialismus aufgeklärt würden, fürchterlich betroffen sein und sich schuldig fühlen müssten und eigentlich nicht wüssten wieso. Manche von ihnen waren auch schon mehrmals mit der Schule in Dachau in der Gedenkstätte bzw. im KZ, wie sie sagen, ohne dass sie irgendeinen Bezug zur Geschichte hätten herstellen können. Nun sind Studierende der Sozialen Arbeit in der Regel weder politisch uninteressiert, noch gefühllos und ohne Geschichtskennntnisse. Ihr Wissen um die Zeit variiert individuell, aber viele verfügen doch über beachtliche Geschichtskennntnisse. Und trotzdem: Die Zeit des Nationalsozialismus haben die Studierenden in der Form des schulischen Lernens aufgenommen, abgespeichert - und abgehakt. Das Wissen um die historischen Fakten allein, das wird immer wieder deutlich, ist für politische Bildung zu wenig. Hier können Methoden und Arbeitsweisen der Kunstpädagogik ein Weg für Menschen sein, um einen Bezug zur Geschichte herzustellen.

Atmosphäre der Kälte als Weg in den Bildungsprozess

Ein eher ungewöhnliches Beispiel für den Prozess politischer Bildungsarbeit werde ich nun an dem Beispiel Kälteerfahrung, Atmosphäre der Kälte beschreiben. Eines meiner gedenkstättenpädagogischen Seminare fand in der zweiten Oktoberhälfte 2003 statt, es war bei unserem Besuch in der KZ-Gedenkstätte für

diese Jahreszeit recht kalt. Am Tag zuvor hatte ich die Studierenden gebeten, sich sehr warm anzuziehen, denn es wäre in der Gedenkstätte Dachau um diese Jahreszeit sehr kalt, überhaupt wäre es auf dem Gelände entweder ganz kalt oder ganz heiß. Wie fast immer bei dieser eindringlichen Bitte meinerseits, die wohl in den Ohren der Studierenden so klingt, als wenn die Eltern sagen, „setz die Mütze auf Kind, sonst erkältest Du Dich“, wurde sie nicht ganz ernst genommen. Am folgenden Tag führte ich die Studierenden in der KZ-Gedenkstätte über das Außengelände, den Bunker und durch einen Teil der Ausstellung, bis wir nach gut zweieinhalb Stunden den Gesprächsraum der evangelischen Versöhnungskirche auf dem Gelände der Gedenkstätte für die Mittagspause aufsuchten. Der Raum war gut beheizt und trotzdem froren alle weiter; ich fand das nicht so außergewöhnlich, da ich diese Erfahrung schon öfter gemacht hatte. Nach dem Mittagessen stand eine Zwischenreflexion mit bildnerischen Mitteln auf dem Programm, ich bat die Studierenden, die eindringlichsten Erfahrungen oder Eindrücke des Vormittags auf Papier zu bringen, in Form eines Bildes, einer Zeichnung, einer Collage oder eines Gedichtes. Bei einigen Studierenden lautete die Antwort in Bild- und Textaussage: die Erfahrung von unglaublicher Kälte. Nun ließe sich diese Aussage mit einem müden Lächeln abtun und denken, die StudentInnen konnten sich eben wieder nicht auf die Geschichte einlassen, haben sich nur mit ihrem eigenen Körperempfinden beschäftigt. Die Intensität der Kälteerfahrung hat aber manchen geholfen, einen neuen oder überhaupt ersten Bezug zur Geschichte herzustellen: über das eigene körperliche Erleben.

Ich plädiere bestimmt nicht dafür, dass man bei einem Gedenkstättenbesuch „mal Probe fühlen lassen sollte, wie das so gewesen sein könnte im KZ“, was bei Führungen bisweilen erlebt werden kann. Aber mein Anliegen ist es, die unmittelbaren körperlichen Erfahrungen der BesucherInnen in die Auseinandersetzung mit der Geschichte einzubeziehen, sie ernst zu nehmen und sie als Chance zu sehen. Was hat das nun mit Kunstpädagogik zu tun?

Der Begriff der Atmosphäre

Ein noch recht junger Begriff der Neuen Ästhetik ist der Begriff der Atmosphäre. Ästhetik ist als philosophische Disziplin auch die Wissenschaft von der Kunst, stellt also eine unmittelbare und wichtige Bezugswissenschaft der Kunstpädagogik dar. Der Begriff der Atmosphäre setzt sich mit der Wahrnehmung der Umwelt auseinander, mit dem Zusammenhang zwischen Umwelten und Befindlichkeiten. „Wahrnehmen ist ... als Befindlichkeit zu konzipieren im Sinne von Spüren, in welcher Umgebung man sich befindet“ (Böhme, 13). Atmosphären werden über eigenleibliches Spüren wahrgenommen. Der Begriff des Leibes bedarf hier einer kurzen Klärung, klingt er doch zunächst ein wenig altmodisch. Leib und Körper werden im Alltag häufig fälschlicherweise als Synonyme ge-

braucht. Der Körper kann von uns quasi als Ding, von außen wahrgenommen werden, während der Leib, der wir sind, nur gespürt werden kann, also von innen wahrgenommen werden muss. Vom Körper haben wir ein klares Bild, sein Umriss wird durch unsere Haut gezeichnet. „Seine Haut kann man besehen und betasten, aber nicht am eigenen Leib spüren (...)“ (Schmitz, 13). Der Leib hat im Gegensatz zum Körper keinen äußeren Umriss, hört nicht an der Grenze auf, die die Haut beschreibt, er kann aber über die Körpergrenzen hinaus empfinden. Es bedarf dabei keines direkten Tasterlebnisses, um mit unserem Leib wahrzunehmen. „Wir spüren z.B. den Druck, der von jemanden ausgeht, leiblich, aber ohne Körperkontakt“ (v. Schnakenburg, 5). Wir spüren, wenn jemand hinter uns steht oder dass wir beobachtet werden, ohne den Beobachter dazu sehen zu müssen.

Eigenleibliche Wahrnehmung liegt vor jeder Spaltung während des Wahrnehmungsakts in Wahrnehmungssubjekt und Wahrnehmungsobjekt: Das grundlegende Wahrnehmungsereignis ist das Spüren von Anwesenheit als das Spüren zugleich und ungeschieden von mir als Wahrnehmungssubjekt, wie auch das Spüren der Anwesenheit von etwas. Der erste Gegenstand der Wahrnehmung ist die Atmosphäre oder das Atmosphärische, der Leib bildet dafür den Resonanzraum. Atmosphären können nur aktuell wahrgenommen werden, sie werden gespürt, indem man affektiv von ihnen betroffen ist. Gegenüber einer Atmosphäre ist eine vollständige Distanzierung nicht möglich, sie hat immer einen Ich-Anteil. Aber auf der anderen Seite sind Atmosphären auch etwas, was von mir unterschieden ist, das beschreibt Gernot Böhme anhand von Ingressions- und Diskrepanzerfahrung. Eine Ingressionserfahrung liegt beispielsweise dann vor, wenn ich einen Raum mit einer traurigen Atmosphäre betrete und von der Atmosphäre erfasst werde, Böhme spricht hier von einem gestimmten Raum. Eine Diskrepanzerfahrung zur eigenen Stimmung mache ich, wenn ich selbst in Trauer bin und über eine Frühjahrsweise spaziere, die eine fröhliche Stimmung ausstrahlt. Böhme spricht dabei von Atmosphären als etwas quasi-objektivem. Menschen können sich über Atmosphären verständigen, als ob „was in der Luft liegt“ (Böhme, 45 ff.).

Orte und Räume können bestimmte Atmosphären haben. Atmosphären sind keineswegs naturgegeben, aus sich alleine heraus existierend, sondern sie können hergestellt werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Bühnenbild im Theaterraum. Bildnerisches Gestalten ist für die Auseinandersetzung mit Atmosphären prädestiniert, da Bilder selber wiederum Atmosphären schaffen, auch nachbilden können, und damit Klärungsprozesse über die tatsächliche Wirkung einer Atmosphäre präziser als die verbale Sprache führen können.

Der bildnerisch-ästhetische Prozess als Schlüssel zur Auseinandersetzung mit Geschichte

Die Atmosphäre der Kälte auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau und das körperliche Spüren von realer Kälte, diese ganz persönliche Erfahrung, der ganz persönliche Bezug, hat bei einigen Studierenden ein Wahrnehmungserlebnis ausgelöst, das sie veranlasste, sich intensiv mit dem Ort der Gedenkstätte und damit mit seiner Geschichte auseinander zu setzen. Erst nachdem sie über die Reflexion im angeleiteten bildnerisch-reflexiven Prozess auf den Eindruck der Kälte gestoßen sind, sich ihrer Wahrnehmungen bewusst wurden und diese Ausdruck fanden, fanden die StudentInnen so ihr Leitthema für die Auseinandersetzung mit der Geschichte.

Im Lauf des folgenden Nachmittags gingen die Studierenden in einer Art Spurensuche der Frage nach, was alles diese Kälte bei ihnen persönlich auslöst, ausgelöst hat, wo es bildhafte Repräsentanzen dafür auf dem Gelände gibt, welche Bilder Kälte ausdrücken, wo und wie Atmosphären der Kälte sich manifestieren. Ausgerüstet mit Fotoapparat und Schreibpapier verfolgten sie ihre Spuren auf dem Gelände und in der Ausstellung. In einer weiteren Seminareinheit trugen sie diese Spuren zusammen, brachten die damit verbundenen Gedanken in eine bild- und sinnhafte Form, in eine Komposition, und griffen die Reflexion über die vermittelte Geschichte und die Erfahrungen auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau ein weiteres Mal auf.

Was passiert nun während eines gestalterischen, bildnerisch-ästhetischen Prozesses, was macht ihn für politische Bildungsarbeit fruchtbar? Kunstpädagogische Praxis im Feld der Gedenkstättenpädagogik sucht ein Höchstmaß an Selbstleitung und Selbstorganisation der AdressatInnen zu realisieren, sie schafft Voraussetzungen, unter denen eine ästhetische Eigentätigkeit zustande kommen kann. Das bedeutet, dass die jeweils passende maximale Gestaltungsfreiheit ermöglicht wird, der ästhetische Prozess sowohl hinsichtlich des Ergebnisses, des Inhaltes, des Materials, als auch des Prozesses selbst möglichst konkretisierungs-offen gehalten wird. Ästhetische Prozesse werden nach einer Hinführung selbst geleitet, nach den in der ästhetischen Reflexion/Kommunikation aufkommenden Gedanken, Vorstellungen, Ideen, Ausdrucks- und Darstellungsabsichten, Verlaufsformen voran getrieben. Aus der Pädagogik wissen wir, dass selbstgeleitete, selbsttätige Prozesse des Lernens zu den effektivsten Lernformen gehören. „Im ästhetischen Prozess erarbeitet, ‚erhandelt‘ sich die Person ihr Thema, indem sie mit sich selbst mehrdimensional und ganzheitlich (auf sinnlich-emotionalen-kognitiven Ebenen) kommuniziert“ (Richter-Reichenbach 1996, 114). In dem vorgestellten Beispiel war die Kälteerfahrung Ausgangspunkt dieses dann selbst geleiteten Prozesses der Auseinandersetzung über Geschichte mit bildnerischen Mitteln.

Ästhetische Prozesse basieren auf einem ganzheitlichen Selbstbezug und auf dem fruchtbaren Zusammenspiel von Einbildungskraft, Phantasie, Möglichkeitsdenken und Verstand in der ästhetischen Reflexion. Phantasie wird hier nicht als nettes Beiwerk zu den ernstesten Dingen des Lebens gesehen, sondern als eine Fähigkeit zur Lebensbewältigung: Sich die Dinge anders vorstellen zu können als sie sind, ist nicht nur wichtig für die psychische Gesundheit, sondern trägt beispielsweise zur Bewältigung von Konflikten oder zur Entwicklung von Strategien politischen Handelns bei. Mit Hilfe der Einbildungskraft, der Phantasie können wir uns Realität anders konstruieren als wir sie erleben, damit haben ästhetische Prozesse in Bezug auf die persönliche oder soziale Realität wirklichkeitsaneignendes wie wirklichkeitsveränderndes, also innovatives Potential in sich (vgl. Richter-Reichenbach 1996, 115).

Bildnerisches Gestalten stellt außerdem eine Erweiterung der persönlichen Ausdrucksmöglichkeiten dar, wir können eine weitere „Sprache sprechen“. Oft lassen sich Gefühle besser in gestalterischem Arbeiten ausdrücken als mit der „Normalsprache“, genauso wie durch andere ästhetische Ausdrucksformen wie Tanz, schauspielerische Darstellung oder Schreiben von Gedichten. Gefühle und Vorstellungen werden sichtbar und gleichzeitig schon gestaltet, nehmen eine bleibende Gestalt an. Durch diese ästhetische Umformung, von einer rein innerlichen Wahrnehmbarkeit zu einer Form, in der sie auch andere wahrnehmen können, werden Gefühle, Vorstellungen und Gedanken einer weiteren Auseinandersetzung zugänglich. Sie lassen sich nun aus einer gewissen Distanz von verschiedenen Seiten und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Kommunikation mit ihnen und über sie ist möglich. „Das Ausmalen und Ausagieren von Gefühlen und Vorstellungen im körperlich-sinnlichen Tun wie die ästhetische Umformung in wahrnehmbare symbolische Repräsentanzen, die der weiteren Auseinandersetzung zugänglich sind, schafft ja nicht nur Distanz zum unmittelbaren Erleben, sondern dient auch der eigenen Bewusstwerdung.“ (Richter-Reichenbach, 1996, 94).

Bildnerisches Gestalten als Medium der Auseinandersetzung und der Kommunikation

Gerade in der persönlichen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte werden wir mit einer Fülle von Emotionen konfrontiert, Gedanken wandern zur Geschichte und den Erzählungen der eigenen Familie, die Frage nach dem Verhalten der Familienmitglieder wird gestellt – und das löst vielfältige Gefühle aus. Jede im weitesten Sinne deutsche Familie und viele andere europäische und außereuropäische Familien haben Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus. Es werden Geschichten tradiert, wahre und konstruierte. Unser Verhältnis zur NS-Zeit in der zweiten, dritten und vierten Generation der Nachgeborenen

hängt davon ab, wie diese Geschichten tradiert werden und was erzählt wird. In der persönlichen Auseinandersetzung werden an diese Geschichten Fragen gestellt, Antworten und Klärung gesucht. Die bildnerische Gestaltung kann Wesentliches zu einem Klärungsprozess beitragen.

Gestalten ist eine Arbeit mit anderen Gehirnregionen als die, die die Sprache berühren, durch Bildnerisches Gestalten ist ein Selbstaussdruck auch dann möglich, wenn die Gehirnregionen, die für den verbalen Ausdruck zuständig sind, blockiert, geschädigt oder gestört sind. Deshalb ist kunstpädagogisches Arbeiten ein wichtiges methodisches Element in der Gedenkstättenarbeit mit Zielgruppen, deren verbale Fähigkeiten nicht, noch nicht oder nur schwach entwickelt sind. Gestalten ist ein ganzheitliches, mit mehr Sinnen Erfahren und Nachdenken, ein Be-greifen, Hand anlegen, direkte, handgreifliche Berührung eines Themas. Im und durch Gestalten arbeiten wir mit und an den eigenen inneren Bildern, werden wir uns unseres Denkens in Bildern bewusst, können es als eigenständige Denkart begreifen. Unser Denken ist, auch wenn wir das oft im Meer der gedruckten Buchstaben übersehen, zu einem beachtlichen Teil ein Denken in Bildern. Es handelt sich dabei um eine Wechselwirkung von Rezeption, Reflexion, Produktion. Unablässig sind wir damit beschäftigt, Bilder von uns selbst, von anderen, von der Welt, in der wir leben, zu entwerfen, frühere Bilder zu verwerfen und neue zu erfinden. Ein Diskurs in Bildern, ein Denken in Bildern beschäftigt sich mit den Fragen, die aus einem Bild hervortreten, und mit den Antworten, die in ein anderes Bild zurückkehren, indem sie die Gestalt des Bildes abwandeln, ergänzen oder widerlegen. Das Denken in Bildern ist vorsprachliches Denken und damit entwicklungspsychologisch eine wesentlich ältere Erkenntnisform als das sprachliche Denken. Die Arbeit mit Bildern und bildnerische Prozesse können einen direkteren Zugang zu Erlebnissen und Erfahrungen darstellen, die in anderen Gedächtnisformen abgespeichert wurden, in einer Sprache jenseits der Wörter. Gestalterisches Arbeiten setzt Kommunikation in Gang, zu Gestaltendes und Gestaltetes lädt zur Kommunikation ein. Wird in der Gruppe gestaltet, kann es während des Gestaltungsprozesses zu intensiver nonverbaler Auseinandersetzung kommen, kann die nonverbale Kommunikation die verbale unterstützen.

In der Kunstpädagogik im Rahmen der Gedenkstättenarbeit hat das Gespräch über das Gestaltete oder über Assoziationen zu einem Bild eine meist wichtige Bedeutung. Denn Bilder sind immer mehrdeutig, sie selbst rufen wieder Assoziationen in Form von Bildern hervor. Deshalb ist es wichtig, dass die BetrachterInnen erfahren, welche Gedanken die SchöpferInnen der Werke verfolgen und welche Assoziationen zu den Bildern andere entwickeln. Die Öffnung für die Wahrnehmung der anderen im Austausch ermöglicht neue Selbsterfahrungen, die eigenen Sichtweisen können hinterfragt werden, durch den Vergleich mit anderen können die eigenen Wahrnehmungsstrategien und Tendenzen zu Wahrneh-

mungsverzerrungen erkannt werden. Doch trotz der Bedeutung des Gesprächs über das Gestaltete und den ästhetischen Prozess sollte die Eigenständigkeit des bildnerischen Ausdrucks nicht in den Hintergrund geraten. Ästhetische Produktion ist eine eigenständige Äußerungsform, die, wie ich hoffentlich aufzeigen konnte, über eine Fülle von Mitteilungsqualitäten und ein beachtliches Bildungspotential verfügt, genauso wie auch die ästhetische Reflexion – und dieses Potential gilt es für die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und für die Gedenkstättenpädagogik zu nutzen.

Literatur

Bergmeier, Uwe (2001): Pädagogische Arbeit zur NS-Geschichte mit Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Berlin 2000 - <http://www.ghwk.de/deut/tagung/paed1.htm>

Böhme, Gernot (2001): Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, München

Haase, Norbert (2001): Geschichte dokumentarischer Photos als Gegenstand gedenkstättenpädagogischer Veranstaltungen . Berlin 2000 <http://www.ghwk.de/deut/tagung/haase.htm>

Lehnerer, Thomas (1994): Methode der Kunst, Würzburg

Mann, Christine/Schröter, Erhart/Wangerin, Wolfgang (1995): Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik, Weinheim und Basel

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (1992): Identität und ästhetisches Handeln, Weinheim

Dies. (1996): Männerbilder. Frauenbilder. Selbstbilder. Projekte, Aktionen, Materialien zur ästhetisch-kreativen Selbsterkundung, Aachen

Schmitz, Hermann (1998): Der Leib, der Raum und die Gefühle, Stuttgart

Von Schnakenburg, Renate (2003): Ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit auf dem Hintergrund Ästhetischer Theorie. Vortrag anlässlich der Kooperation mit der Fachhochschule für Kulturelle Bildung in Arnheim und Nijmegen/Holland

Tunner, Wolfgang (1999): Psychologie und Kunst. Vom Sehen zur sinnlichen Erkenntnis, Wien/New York