
Die Biografie hinter den Archivalien Forschendes Lernen an historischen Originaldokumenten

Eine Projektbeschreibung

von Kirsti Ohr und Bernhard Schütz

- **Schulisches Projektteam: Michaela Keil-Heymann, Kirsti Ohr, Bernhard Schütz**

Ein erster Zugang, aber auch der Schwerpunkt der Projektarbeit, liegt in der Entschlüsselung und Auswertung digitalisierter Dokumente aus dem *International Center on Nazi Persecution / Bad Arolsen* (Arolsen Archives; vormals ITS). Es bedarf einer besonderen Anleitung und Begleitung, diese Quellen zu lesen, zu erschließen und einzuordnen – kurz: sie zu verstehen. Aus den Dokumenten ist die Kategorisierungs-Logik der Lager-Bürokratie zu ersehen: *Schreibstubenkarten* geben Auskunft, in welchem Zeitraum die Häftlinge in den Lagern waren und welcher „Status“ ihnen aufgrund welchen „Vergehens“ oder welcher „Zugehörigkeit“ zugewiesen wurde. *Effektenkarten* wiederum dokumentieren die „Inventarisierung“ der persönlichen Habseligkeiten bei der Einlieferung und verweisen damit auch auf die Destruktion der Individualität im Lagersystem. In *Zugangs- und Transportlisten* erscheint der Name des Einzelnen und verschwindet doch wieder in der großen Zahl der Deportierten. Damit die Jugendlichen den Sinn der Kürzel, Hinweise, Zahlen und Symbole in den Dokumenten des ITS entschlüsseln können¹ und anschließend auch zu erfassen vermögen, was dies für den Häftling bedeutete, bedarf es der vertiefenden historischen Kontextualisierung.

Nach einer ersten Auswertung des Quellenmaterials hinsichtlich der Interpretations- und Erkenntnisergebnisse und dem Austausch über die Möglichkeiten zur historischen Narration erfolgt zunächst eine Auswahl durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Dokumente werfen nun Fragen und Hypothesen auf, die vorrangig um das Problem kreisen, wie man hinter den (Täter-)Dokumenten ein historisches Subjekt und sein Schicksal zu erkennen vermag:

- Wie werden aus Schreibstubenkarten, Zugangsbüchern oder Nummernkarten Schlüssel zu Biografien, Dokumentationen von Verschleppung und Leid?
- Wie sind die Effektenarten, die Transportlisten etc. zu bewerten? Scheint trotz der Entindividualisierung der Lagerbürokratie die Individualität des Opfers noch hervor?
- Welche Bedeutung kommt den Autografen (z.B. Unterschrift, handschriftlich geschriebener Antrag) im Rahmen biografischer Erinnerung zu?

¹ Zur Entzifferung der Eintragungen in den Dokumenten kann auf ein nahezu vollständiges, mehrere hundert Seiten umfassendes Glossar zurückgegriffen werden: <https://secure.ushmm.org/individual-research//Glossary.pdf>. Eine besondere Hilfe für die Entschlüsselung der inzwischen zunehmend online zugänglichen digitalen Dokumente bietet auch der E-guide der Arolsen Archives; <https://eguide.arolsen-archives.org/>. Allerdings sollte das Projekt zunächst mit einem entdeckenden Erschließen der Quellen – auch über die Methodik vergleichender Quellenarbeit - starten.

Auf der Grundlage der eben beschriebenen Vorbereitung treten nun die Schüler*Innen eine mehrtägige Studienfahrt zur KZ-Gedenkstätte Dachau an: Vor Ort betreuen Teamer des Max-Mannheimer-Studienzentrums die Schüler*Innen in Kleingruppen. Sie begleiten den Besuch der Gedenkstätte fachlich und pädagogisch, intensivieren die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Dokumenten und helfen bei Entschlüsselung und Auswertung. Die Sichtung der Wiedergutmachungsakten im Hessischen Hauptstaatsarchiv Wiesbaden sowie der Dokumente, die sich im Hessischen Staatsarchiv Darmstadt befinden, ergänzt und konkretisiert die Recherche. Am Ende der Projektarbeit steht dann die Rekonstruktion biografischer Details durch Lesen und Dechiffrierung der Dokumente. Die abgebildete Schülerarbeit demonstriert den Weg von der Schreibstubenkarte² zur Annäherung an eine Biografie und damit die Begegnung mit dem historischen Subjekt, hier mit Georg Luther.



Copy of 1.1.6.7 / 10699847
in conformity with the ITS Archives, Bad Arolsen
Schreibstubenkarte KZ Dachau - Georg Luther

Ins Zentrum der pädagogischen Arbeit stellt das Lehrerteam damit die Subjektorientierung in historischen Lernprozessen.³ Indem die Schüler*Innen durch die Entschlüsselung der Archivalien das Individuelle in den Dokumenten offenlegen, sich dem Subjekt zuwenden, beschäftigen sie sich mit dem Prozesscharakter menschlichen Handelns, mit Ambivalenzen und Handlungsspielräumen,⁴ die selbst in determinierten Situationen deutlich werden können.⁵ So interessiert während der Projektarbeit 2018 drei Schülerinnen z.B. besonders die Betonung von Solidarität und integrem Verhalten, das den Spanien-

² Von Jan M. Heinz bearbeitete Schreibstubenkarte KZ Dachau – Georg Luther. Copy of 1.1.6.7/ 10699847, ITS Archives, Bad Arolsen.

³ Siehe hierzu den Überblick von Völkel, Bärbel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Ammer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach 2015. S. 73-92.

⁴ Lettermann, Eva: Täterhandeln im Nationalsozialismus. Ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah. Berlin u.a. 2016, S. 85f, 157f, Lettermann bezieht sich auf Giesecke, Dana / Welzer Harald: Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg 2012, S. 55, 79, 93.

⁵ Hierbei wird die Verortung der Schuld, die Theodor W. Adorno 1966 in „Erziehung nach Auschwitz“ mit der Formel *Wendung aufs Subjekt* (S.90) verknüpft, in keiner Weise relativiert, sondern stets mitgedacht.

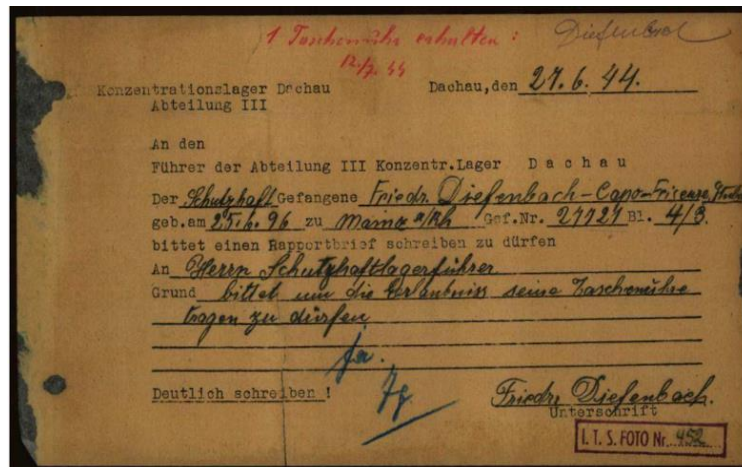
kämpfern zugeschrieben wird,⁶ und sie suchen nach Bestätigung dieser Verhaltensweisen in den Quellen zu Friedrich Diefenbach und Heinrich Ganss. Durch solch eigenständige Fragestellungen und Herangehensweisen können sich die Jugendlichen als handelnd und gestaltend und damit als „Subjekte ihres Lernprozesses“⁷ erfahren. Sie haben die Möglichkeit, Material auszuwählen, zu deuten, zu kontextualisieren oder auch Analogien herzustellen. Sie vernetzen automatisch historisches Material mit ihren Erfahrungswelten und Wertvorstellungen, überprüfen und hinterfragen diese. Dieser Prozess der mehrfachen Subjektorientierung im forschend-entdeckenden Lernen wird in den einleitenden Fragen der Schüler*Innen im Rahmen der Projektarbeit deutlich und lässt sich anhand der Beschäftigung mit den individuellen Dokumenten aus dem KZ Dachau konkretisieren: So stand während der Beschäftigung mit dem Schicksal Friedrich Diefenbachs auch die Frage im Raum, ob die Effektenkarte (Abbildung s.u.) die gezielte Entindividualisierung im System der Konzentrationslager symbolisiert oder aber als Zeichen der Individualität gedeutet werden kann. Eine Schülerin entnimmt der Karte, dass der Gefangene alles Persönliche abzulegen hatte und es ihm somit auch verboten war, Uhren zu tragen, und sieht darin, dass der Prozess der systematischen Entindividualisierung und Entmenschlichung auch dem Spanienkämpfer Friedrich Diefenbach widerfuhr.

Effektenverzeichnis KZ Dachau – Friedrich Diefenbach, 1.1.6.2 / 90414004 / ITS Archive, Arolsen Archives

⁶ Zeitzeugenaussage Ferdinand Bergers. In: Konzentrationslager Dachau. Zeitzeugen berichten. DVD 1. Teil 2: Zusammenleben, S. 12, sowie 8. Glossar. In: Buntz, Felsenstein, Opel (Red.): Begleittexte der DVD *Konzentrationslager Dachau. Zeitzeugen berichten*. Augsburg 2005.

⁷ Kühberger, Christoph: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ders. u.a. (Hgg): *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts 2015, S. 13-47, S. 30 zit. in: Lettermann, S. 150.

Das folgende Dokument enthält den Antrag Diefenbachs, seine defekte Taschenuhr tragen zu dürfen, und die darauf vermerkte Erlaubnis.



Individuelles Dokument KZ Dachau – Friedrich Diefenbach, 1.1.6.2 / 90414008 /
ITS Digital Archive, Arolsen Archives

Beides veranschaulicht die Wichtigkeit persönlicher Artefakte in Situationen der Entindividualisierung und wirft gleichzeitig die Frage nach einer möglichen „privilegierten“ Situation Diefenbachs auf, der im Lager die Funktion eines Capos innehatte. Damit werden Antrag und defekte Taschenuhr zu biografischen Schlüsseln. Das Individuelle liegt darüber hinaus auch visuell vor, da Antrag und Effektenkarte Diefenbachs Autograf zeigen. Die Archivalien sind somit nicht mehr nur historische Objekte, sondern erlauben einen Blick auf die Person Diefenbach; und der Prozess der Entschlüsselung verändert das Verhältnis zu dem Menschen hinter den Archivalien. Selbstgewählte Untersuchungsfragen, Interesse und Empathie führen damit zu Subjektorientierung und historischer Verortung biographischer Details. Die Annäherung an eine historische Biografie im Spannungsverhältnis von Empathie und Alteritätserfahrung darf nie in eine emotionale Okkupation münden.⁸ Die Begegnung mit den historischen Quellen bleibt außerdem offen ergebnisorientiert und zielt gerade nicht auf emotionale Involvierung: Auch wenn Empathie Parteinahme impliziert, so lässt sie die Differenz zwischen dem Selbst und dem historischen Subjekt als dem Anderen eben bestehen.⁹

Die Emotionen der Schüler*Innen werden also zu Motivationsimpulsen, die Lernprozesse anregen und zu einem „konstitutiven Moment des Begreifens“¹⁰ führen. Derart konstruktiv genutzt, fördern sie den analytischen Blick, ermöglichen alternative Denkprozesse und dienen dem Sachinteresse. Es geht damit um eine quellenbasierte, analytische und damit rationale Auseinandersetzung – jenseits einer in Betroffenheit

⁸ Siehe hierzu die berechtigte Kritik Ulrike Jureits und Christians Schneiders an Anspruch und Praxis der deutschen Erinnerungskultur – dies.: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart 2011, S. 10ff.

⁹ Brauer, Juliane: Empathie und historische Alteritätserfahrungen In: dies./Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013. S. 86ff.

Vgl. hierzu auch Lettermann, Kap. 3.3.4.1. Emotionen und Empathie im Geschichtsunterricht, S. 166ff. Sowie Erll, Astrid; Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017, S. 30.

¹⁰ Ebd., S. 167. Zitat: Brendler, Konrad: Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Engelgeneration. In: Ders., u.a.: „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“: Identitätsformation deutscher und israelische Jugendlicher im Schatten des Holocaust. FfM 1997, S. 53-104, S. 101.

verharrenden Überwältigung schon in der Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs.¹¹ Aus Emotion wird Empathie, im besten Fall kognitive (analytische) Empathie, durch die Schüler*Innen „erkennen, was ein anderer fühlt, anstatt zu fühlen, was ein anderer fühlt“¹². Sie setzen sich mit Handlungsmotiven sowie Handlungsalternativen auseinander und entwickeln die „Fähigkeit des Perspektivenlernens“¹³. Geschichte fungiert damit als Orientierungshilfe und fördert Urteilskompetenz, denn „[w]er gelernt hat, Außen- und Innensichten, Fremdes und Eigenes zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen, hat seine Möglichkeiten zu einem auf plausible Urteile gestützten Handeln erweitert.“¹⁴ Damit nimmt die Schule ihren Demokratisierungsauftrag wahr und Erinnerungskultur wird „im Grunde nur ein anderer Begriff für politische Bildung“¹⁵.

Forschendes Lernen mit Archivalien ist ein durchaus aufwändiges Unterfangen, wobei die digitalisierten Dokumente der Arolsen Archives ein enormes Potential für die schulische und außerschulische Projektarbeit darstellen: von den Lehrenden verlangt sie eine intensive Vorbereitung und Begleitung der Jugendlichen – zumal dann, wenn es sich hauptsächlich um Täter-Dokumente handelt. Von den Jugendlichen fordert sie ein besonderes Maß an Selbsttätigkeit und Eigeninitiative und die Bereitschaft, sich auf ihr Thema einzulassen und gleichzeitig eine kritisch-reflexive Distanz zu wahren. Gerade weil die Quellen nicht leicht zu erschließen sind, sind quellenkritische Analyse und Interpretation gefordert. D.h. damit die Inhalte der Dokumente verstanden werden, muss die Semantik der Verfolgungsbehörden und der Lagerbürokratie entschlüsselt und in den historisch-politischen Kontext einbezogen werden. Nur so bekommen die Jugendlichen einen Einblick in das Wesen totalitärer, faschistischer Herrschaft.

Vernetzung und Kooperation

- Gegen Vergessen Für Demokratie e.V.
- ITS/ seit 21. Mai 2019 Arolsen Archives
- Max-Mannheimer-Studienzentrum München
- Hessisches Staats- und Stadtarchiv Darmstadt
- Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden

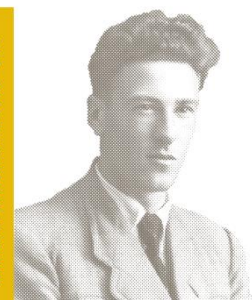
Exkursionen

- KZ-Gedenkstätte Dachau und Gedenkstätte ehemaliger "SS-Schießplatz Hebertshausen"
- Gedenkstätte KZ Osthofen
- NS-Dokumentationszentrum München

Darmstädter
Geschichtswerkstatt e.V.

Ausstellung
Darmstädter Biografien
1933 – 1945

DARMSTÄDTER BIOGRAPHIEN 1933 – 1945



Ausstellungseröffnung

Mittwoch, 23. Januar 2019, 19 Uhr
Literaturhaus, Kasinostraße 3
64293 Darmstadt

¹¹ Siehe hierzu v.a.: Heyl, Matthias: Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013. S. 239-260.

¹² Lettermann, S. 169, ähnlich S. 413f mit Bezug auf den Psychologen Paul Ekman, der Empathie als „Reaktion auf die Emotion eines anderen Menschen“ definiert. (Ekman, Paul: Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. München 2004 S. 249)

¹³ Baring, Frank: Empathie. In: Mayer u.a. [Hg.]: Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts 2006, S. 45, zit. in: Lettermann, S. 168. Vgl. auch Benz, Stefan: Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts. In: Sandkühler u.a. (Hgg): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Bonn 2018, S.295-312, bes. 297ff, 305ff.

¹⁴ Schreiber, Waltraud: Durch Vergleiche lernen – vergleichend lernen. In: Dies. (Hg): Der Vergleich – Eine Methode zur Förderung historischer Kompetenzen. Ausgewählte Beispiele. Neuwied 2005, S. 31-59, S. 56f zit. in: Lettermann, S. 381.

¹⁵ Assmann, Aleida: Der europäische Traum. München 2018, S.56.

Literaturhinweise

- Assmann, Aleida: Der europäische Traum. München 2018.
- Benz, Stefan: Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts. In: Sandkühler u.a. (Hgg): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Bonn 2018, S.295-312, bes. 297ff, 305ff.
- Brauer, Juliane: Empathie und historische Alteritätserfahrungen In: dies./Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013. S. 75-92.
- Breithaupt, Fritz: Kulturen der Empathie, Frankfurt a.M. 2009.
- Buntz, Felsenstein, Opel (Redaktion): Begleittexte zur DVD *Konzentrationslager Dachau. Zeitzeugen berichten*. DVD 1: „Ehrlos, wehrlos, rechtlos“. Häftlingsleben im KZ Dachau. Teil 2: Zusammenleben. Augsburg 2005.
- Erl, Astrid; Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart 2017.
- Heyl, Matthias: Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013. S. 239-260.
- Jureit, Ulrike / Schneider, Christian: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart 2011, S. 10ff.
- Lettermann, Eva: Täterhandeln im Nationalsozialismus. Ein Unterrichtsmodell zum historischen Lernen über die Shoah. Berlin u.a. 2016.
- Völkel, Bärbel: Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Ammer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach 2015. S. 73-92.