

Annegret Ehmman

Hanns-Fred Rathenow

Narodowy socjalizm i holocaust w edukacji historyczno-politycznej

Wyjaśnienie pojęć

Auschwitz było słowem-symbolem używanym bezpośrednio po zakończeniu wojny, a potem znowu w latach 60. i 70. na oznaczenie zbrodni narodowosocjalistycznych, zwłaszcza masowego zabijania na skalę przemysłową i ludobójstwa. Sprawozdania z frankfurckiego procesu zbrodniarzy oświęcimskich, który odbył się w latach 1963 – 1965, po raz pierwszy dały większości Niemców konkretne wyobrażenie o tym, co po dziś dzień kojarzy się ze słowem *Auschwitz* i które w dalszym ciągu używane jest w charakterze metafory.

Pojęcia *holocaust* oraz *szoah* weszły do niemieckiego słownictwa dzięki tak właśnie zatytułowanym filmom z lat 80.. Są to wyrazy obce, rozumiane w Izraelu i Niemczech wyłącznie jako synonimy ludobójstwa popełnionego na Żydach. W literaturze historycznej są stosowane jako terminy fachowe, bez dodatkowego wyjaśniania ich sensu w danym kontekście. Przeważnie jednak oba pojęcia wykluczają z rozważań i wspomnień inne aspekty nazistowskiej polityki ludobójczej, niezbędne dla całościowego zrozumienia problemu:

- zabijanie osób upośledzonych fizycznie i umysłowo, nazywane eufemistycznie *eutanazją* – pierwszy mord na masową skalę zaplanowany i zakamuflowany na szczeblu państwowym przez narodowych socjalistów, a równocześnie wzór dla metody rozszerzonej później na inne grupy dyskryminowane z powodów rasowych
- eksterminacja Romów
- wymordowanie milionów osób spośród słowiańskiej ludności cywilnej w ramach „Generalnego Planu Wschodniego”, tzn. strategii wojny wyniszczającej w Europie Wschodniej.

Przede wszystkim Niemcy jako naród, z którego wywodzili się sprawcy, ale także ci, którzy nie należeli do wymienionych grup ofiar, nie powinni określać wymordowania Żydów mianem „ofiary całopalnej” (holocaust) lub „katastrofy” (szoah) – takie jest bowiem adekwatne tłumaczenie tych metafor. Zawierają one skojarzenia religijne, których nie wypada używać z innych perspektyw, zwłaszcza z punktu widzenia społeczności sprawców. Obraz Żydów jako ofiary złożonej Bogu jest tak samo niebezpiecznie fałszywy jak wyobrażenie, że masowy mord spadł na nich jako katastrofa losowa.

Użycie tych terminów nie tylko wyklucza pamięć o innych ofiarach narodowego socjalizmu, lecz także powoduje problematyczną hierarchizację ofiar. Jednocześnie odsuwa na bok konieczność poznania wspólnego – mimo różnej roli politycznej poszczególnych grup ofiar – ideologicznego uzasadnienia masowej zagłady.

Samo ludobójstwo nie jest nowoczesnym wynalazkiem, natomiast eksterminacja określana mianem *holocaust* jest o tyle jego współczesną formą, ponieważ okrucieństwa i bestialstwa tej masowej zagłady zostały popełnione w imieniu ludzkości i cywilizacji przy użyciu najnowocześniejszych technologii, a właściwie były one możliwe dopiero dzięki nim. Jest to najlepiej znane, najdokładniej zbadane i najczęściej dyskutowane ludobójstwo, ponieważ dokonało się w środku Europy, która miała za sobą wielowiekowy proces cywilizacyjny.

Specyfika tego nazistowskiego mordu na skalę masową i ludobójstwa polegała na tym, że zaplanowała i popełniła je władza państwowa, która posiadała i wykorzystywała nieograniczone uprawnienia, pozwalające jej definiować i wydzielać część ludności jako osoby „nieodpowiednie”, „niebezpieczne”, „niepotrzebne” czy „zbędne”, pozbawiać je praw i w konsekwencji fizycznie unicestwić.

W tym kontekście ambiwalentne jest również przejmowane czasem angielskie pojęcie *Holocaust Education*, określane w Niemczech jako *Holocaust-Erziehung*, mimo że oba te pojęcia używane są w języku niemieckim coraz częściej. Historia narodowego socjalizmu włącznie ze zbrodniami masowego mordu i ludobójstwa nauczana jest w szkołach niemieckich jako integralna część historii Niemiec. *Wychowanie po Oświęcimiu*, tytuł do dziś podstawowej dla pedagogiki rozprawy

frankfurckiego filozofa i socjologa Theodora W. Adorna z roku 1966, obejmuje jednak znacznie więcej niż przekazywanie i przyswajanie wiedzy o Oświęcimiu. Autorowi chodzi tu przede wszystkim o „wychowanie ku dojrzałości”. Według Adorna musi ono rozwijać „siłę do refleksji, samookreślenia, odmowy współuczestnictwa”, żeby Oświęcim się nie powtórzył. Pedagogiczna debata na ten temat w kraju sprawców i ich potomków, udokumentowana na CD-ROM-ie, uwzględnia w sposób nieunikniony wiele perspektyw i obejmuje szersze spektrum tematów niż w innych krajach. Musi ona zawierać przede wszystkim rozrachunek ze sprawcami, tzn. również emocjonalne uporanie się z problemem winy pokolenia rodziców i dziadków.

Polityka oświatowa po roku 1945

Polityka oświatowa w Niemczech po roku 1945 była reakcją na zbrodnie narodowego socjalizmu i na początku pozostawała pod wyraźnym wpływem koncepcji denazyfikacji i reedukacji, sformułowanej przez zwycięskie mocarstwa: USA, Związek Radziecki, Wielką Brytanię i Francję. Po kapitulacji Trzeciej Rzeszy zwycięzcy, mimo zupełnie odmiennych wzorców kulturowych, byli w znacznej mierze zgodni co do tego, że demokratyzacja i moralna reedukacja Niemców jest równie ważna jak zasadnicza reorganizacja Niemiec pod względem politycznym i ekonomicznym. Z tego powodu zasadnicze znaczenie miało przekształcenie szkolnictwa. W latach 1945 – 1947 kulturalno-polityczne oddziaływanie USA i ZSRR w obu przypadkach koncentrowało się coraz bardziej na własnej strefie wpływów. W zachodnich strefach okupacyjnych Brytyjczycy i Francuzi pozostawili w dużej mierze rolę przywódczą Stanom Zjednoczonym. Denazyfikację w strefach zachodnich i w radzieckiej strefie okupacyjnej (SBZ) przeprowadzono w różny sposób. W SBZ wszyscy dawni członkowie NSDAP zostali zwolnieni ze szczególnie ważnych ideologicznie stanowisk w aparacie państwowym, jak system szkolnictwa, sądownictwo i administracja, i otrzymali zakaz wykonywania zawodu, natomiast w strefach zachodnich zwolnieni początkowo urzędnicy mogli być ponownie zatrudniani w służbie publicznej po przeprowadzeniu postępowania denazyfikacyjnego, a zwłaszcza po powstaniu Republiki Federalnej Niemiec w 1949 roku. Wspólna polityka skończyła się wraz z rozpoczęciem zimnej wojny i konfrontacji Wschodu z Zachodem. W obu powojennych państwach niemieckich – Republice Federalnej Niemiec, założonej 23 maja 1949 roku, i Niemieckiej Republice Demokratycznej,

utworzonej 7 października 1949 roku – rozwinęły się odmienne kultury polityczne. Podczas gdy w Republice Federalnej, która odcinając się od narodowego socjalizmu i komunizmu, uważała się za prawną następczynię Rzeszy Niemieckiej, rozumienie demokracji pociągało za sobą antytotalitaryzm, Niemiecka Republika Demokratyczna uznała się za nowe państwo, wywodzące swą legitymację państwową jedynie z antyfaszystowskiego ruchu oporu.

Także dziesięć lat po pokojowej rewolucji w NRD, upadku muru berlińskiego jesienią 1989 roku i zjednoczeniu obu państwa niemieckich 3 października 1990 roku, antagonizm ten oddziałuje w dalszym ciągu. Proces kulturowego, politycznego i mentalnego zjednoczenia wcale nie został zakończony.

Reorientacja i reedukacja

Zdaniem aliantów niemiecki system oświatowy zawiódł, ponieważ wspierał ideologię narodowosocjalistyczną. Dlatego w centrum amerykańskiej polityki reedukacyjnej znajdowała się reforma obcego jej trójczłonowego systemu szkolnego – produktu XVIII- i XIX-wiecznego autokratycznego państwa stanowego – który został uznany za potężną przeszkodę w demokratyzacji. Partnerskie stosunki między nauczającymi a uczącymi się, praca w małych grupach nad konkretnymi projektami, pozaprogramowe formy aktywności oraz udział uczniów i rodziców w decyzjach administracyjnych zdarzały się w niemieckich szkołach bardzo rzadko albo nie występowały wcale. Zgodnie z amerykańskim rozumieniem demokratyczna pedagogika była równoznaczna z wychowaniem egalitarnym, które w założeniu, w przeciwieństwie do elitarnego systemu niemieckiego, otwierało przed osobami zaradnymi i pracowitymi szanse społecznego awansu. Demokracja wymaga ciągłej edukacji, popierania krytycznego myślenia i przekazywania podstawowych wartości wszystkim członkom społeczeństwa. W celu wdrożenia do zachowań demokratycznych amerykańska koncepcja reformy szkolnictwa przewidywała więc wprowadzenie, na wzór Stanów Zjednoczonych, jednolitego systemu szkolnego, w którym główny nacisk miał padać na metody nauczania i edukację społeczną zamiast na intelektualny przeważnie przekaz wiedzy. Zamiary te spotkały się z gwałtownym sprzeciwem przede wszystkim ze strony niemieckich pedagogów gimnazjalnych i wykształconego mieszczaństwa. Ponieważ reforma nie była zarządzana odgórnie,

lecz miała być przeprowadzona przez samych Niemców, konflikt – między innymi z powodu zmiany sytuacji politycznej w okresie zimnej wojny – skończył się tym, że w Niemczech Zachodnich reforma szkolnictwa nie doszła do skutku i przywrócono dawny system trójczłonowy. Większość ludności odbierała program reedukacji jako poniżanie narodu przez zwycięskie mocarstwa, a wielu Niemców uważało, że góruje nad okupantami pod względem kulturalnym.

Kościoły a kwestia winy

Za instytucję przymusu uważano początkowo nawet założone w latach 1948 – 1949 przez amerykańskie władze okupacyjne Towarzystwo Współpracy Chrześcijańsko-Żydowskiej, które miało rozwijać szacunek dla innych religii i kultur oraz przyczyniać się do zwalczania antysemityzmu i rasizmu. Obecnie jest ono znane i uznane w całej Republice Federalnej za sprawą organizowanego corocznie Tygodnia Braterstwa, jak również przyznawanego osobom i organizacjom urzeczywistniającym tę ideę Medalu Bubera i Rosenzweiga. W stuttgarckiej deklaracji o przyznaniu się do win przez Ewangelicki Kościół w Niemczech (EKiD) z 18 i 19 października 1945 roku, która była warunkiem ponownego przyjęcia do wspólnoty kościołów i została uchwalona po burzliwych kontrowersjach, zabrakło wzmianki o wymordowaniu milionów Żydów. Dopiero w 1948 roku, między innymi po apelu przywódców zagranicznych kościołów, EKiD wydał odpowiednie oświadczenie. Podczas gdy zwłaszcza liberalno-światła część Kościoła protestanckiego, poprzez podjęcie tematu niemieckiej winy i religijne odniesienia do jednostkowości Auschwitz, oddziaływała na środowisko polityczne w Niemczech w sposób znacznie wykraczający poza granice wyznaniowe, Kościół katolicki do 1960 roku żył mitem, iż sprawdził się jako najsilniejsza grupa oporu przeciwko narodowemu socjalizmowi. Dopiero 31 stycznia 1979 roku pod wrażeniem filmu *Holocaust* sekretariat Konferencji Biskupów Niemieckich zajął stanowisko w kwestii prześladowania Żydów, a z jeszcze większym opóźnieniem, bo dopiero pod koniec lat 90., Watykan dokonał krytycznego rozrachunku swojej roli i stosunku do Żydów w okresie między 1933 a 1945..

Reforma szkolnictwa na wzór socjalistyczny

Edukacyjno-polityczne cele radzieckich władz okupacyjnych w sprawie reformy szkolnictwa początkowo prawie się nie różniły od koncepcji Amerykanów. Także one dążyły do maksymalnego wydłużenia fazy wychowania wspólnotowego, żeby można było wyrównać różnice klasowe. Doprowadziło to do stworzenia dziesięcioletniej politechnicznej szkoły średniej w NRD, szkoły typu zbiorczego, która podjęła ideę jednolitej szkoły wypracowaną przez pedagogikę reformistyczną. Styl wychowania w rodzinie, szkole i zorganizowanej odgórnie pracy z młodzieżą w jednopartyjnym państwie, jakim było NRD, pozostawał jednak w dalszym ciągu całkowicie autorytarny. Równość miała być osiągnięta przez wychowanie do konformizmu i podporządkowania potrzeb jednostki wyznaczonym wartościom „społeczeństwa realnego socjalizmu”.

Uwarunkowania instytucjonalne

Ustawa zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec a kompetencje krajów związkowych w kwestii polityki oświatowej i kulturalnej

Jeszcze przed 8 maja 1945 roku, dniem upadku nazistowskiego reżimu, czterej sojusznicy byli zgodni co do tego, że przyszły porządek państwowy Niemiec nie może odznaczać się koncentracją władzy na poziomie centralnym. W ramach układu poczdamskiego z sierpnia 1945 roku zwycięskie mocarstwa (z wyjątkiem Francji) zgodziły się więc na decentralizację struktur politycznych i rozwój samorządności na szczeblu lokalnym i regionalnym. Dla budowy państwowości zachodnich Niemiec oznaczało to stworzenie federacji krajów niemieckich, tak jak postanowiono to w ustawie zasadniczej, czyli Konstytucji Republiki Federalnej Niemiec, 8 maja, a oficjalnie proklamowano 23 maja 1949 roku. Zgodnie z federacyjnym porządkiem Republika Federalna Niemiec jest państwem związkowym. Według art. 70 konstytucji 16 krajom związkowym przysługuje prawo do regulowania we własnym zakresie kwestii oświatowych (tak zwana autonomia kulturowa krajów). Dlatego w Niemczech – inaczej niż choćby we Francji, w Anglii i Walii, które mają programy narodowe (*National Curriculum*) lub w dawnym NRD, gdzie obowiązywała zasada centralizmu demokratycznego – jest 16 ustaw szkolnych z 16 różnymi programami edukacji historyczno-politycznej (m.in. w zakresie przedmiotów: historia, nauka o społeczeństwie, wiedza obywatelska, polityka). Mimo to kraje związkowe

współpracują z sobą w ramach założonej w 1948 roku Stałej Konferencji Ministrów Oświaty Krajów Związkowych Republiki Federalnej Niemiec (KMK), choćby dla zapewnienia równoważności uzyskiwanych we wszystkich krajach świadectw ukończenia szkoły (np. szkoły średniej lub matury). Oprócz polityki kulturalnej łącznie z polityką oświatową landy mają prawo do kształtowania samorządności komunalnej, do której należy także – najbardziej widoczna dla obywateli – regulacja spraw policyjno-porządkowych.

Paragraf 1 berlińskiej ustawy szkolnej, nawiązującej w zasadniczej części do okresu bezpośrednio powojennego oraz intencji reedukacyjnych, unaocznia to, co było i jest zgodnym stanowiskiem we wszystkich innych krajach związkowych:

„Celem musi być wykształcenie osobowości, które będą zdolne przeciwstawić się w zdecydowany sposób ideologii narodowego socjalizmu oraz wszelkim innym teoriom politycznym dążącym do dyktatury, a także kształtować życie społeczne i państwowe na gruncie demokracji, pokoju, wolności i godności człowieka. Osoby te muszą być świadome odpowiedzialności wobec ogółu, a ich postawę musi określać uznanie zasadniczego równouprawnienia wszystkich ludzi, szacunek dla wszystkich uczciwych przekonań oraz uznanie konieczności postępowego kształtowania stosunków społecznych i pokojowego porozumienia między narodami”.

Konferencja Ministrów Oświaty a ogólne wytyczne

Konferencja Ministrów Oświaty (KMK) o tyle oddziałuje na politykę oświatową krajów związkowych, że zatwierdza wspólne zalecenia, do których od 1950 roku należą zawsze zalecenia w sprawie wychowania politycznego i kształcenia. Według KMK intensywny rozrachunek z narodowym socjalizmem i jego zbrodniami stanowi najważniejsze zadanie szkoły, a w szczególności nauczania historii i polityki.

KMK uchwaliła więc w lutym 1960 roku, pod wrażeniem antysemitycznych zajęć na przełomie lat 1959 –1960, stanowcze zalecenie w sprawie „omówienia najnowszej przeszłości na szkolnych lekcjach historii i nauki o społeczeństwie”. W 1978 roku rozszerzono je o zalecenia w sprawie „omówienia na lekcjach tematyki narodowego

socjalizmu” i jeszcze raz uzupełniono w grudniu 1980 roku zaleceniem w sprawie „omówienia na lekcjach tematyki ruchu oporu w okresie narodowego socjalizmu”.

Jako uzasadnienie konieczności gruntownego rozrachunku z tym rozdziałem niemieckiej historii KMK podaje zawsze, że zgodnie z przyjętymi w konstytucji miarami wartości związana jest z nim w decydujący sposób „wiarygodność Republiki Federalnej Niemiec jako wolnościowo-demokratycznego państwa prawa”. „Wszystkie kraje dbają o podtrzymywanie pamięci o holocauście” (1991).

Rolę Konferencji Ministrów Oświaty najlepiej ilustruje umieszczony w dodatkach do CD-ROM-u dokumentalny przegląd „Rozrachunek z holocaustem w praktyce szkolnej” na przykładzie krajów związkowych Bawarii, Północnej Nadrenii-Westfalii oraz Saksonii jako nowego landu.

Na posiedzeniu w dniach 28 i 29 września 1995 roku w Halle n. Saale KMK stwierdziła:

„Narodowy socjalizm nadużywał narodowych i społecznych idei i radykalnie zerwał programowo z tradycjami demokratycznymi. Jego zbrodnicza polityka doprowadziła do katastrof drugiej wojny światowej i holocaustu. Konsekwencją był trwający ponad 40 lat podział Niemiec. (...) Zadaniem szkoły jest zapoznanie uczniów z ważnymi momentami w rozwoju Niemiec, zwracając przy tym uwagę na kontynuację i przerwy szczególnie w nowszych dziejach Niemiec...”

W kontekście tematu „Ustawa zasadnicza jako normatywne ramy orientacyjne wewnętrznego zjednoczenia” KMK oczekuje od młodego pokolenia ustosunkowania się i identyfikacji z zasadami i wartościami konstytucji. W szczególności należy młodym ludziom uświadomić, że nawet najbardziej negatywne doświadczenia z demokracją nie usprawiedliwiają totalitarnego myślenia i działania oraz przemocy jako środka rozprawy z przeciwnikiem.

Refleksje KMK znajdują odpowiedniki w ogólnych wytycznych i programach nauczania historyczno-politycznego poszczególnych krajów związkowych aż po tak zwane okólniki ministrów oświaty, jak przykładowo okólnik z Północnej Nadrenii-

Westfalii z okazji 40. rocznicy 8 maja 1945 roku, w którym określa się „wyzysk, ludobójstwo i holocaust w Trzeciej Rzeszy jako istotną przyczynę poczucia zagrożenia i potrzeby bezpieczeństwa w krajach zachodnio- i wschodnioeuropejskich”.

Na początku 1996 roku KMK postanowiła pozostawić samym krajom związkowym i poszczególnym szkołom zorganizowanie obchodów dnia pamięci ofiar narodowego socjalizmu (27 stycznia, dzień wyzwolenia obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu). Także na poziomie landów nie było na ogół ogólnych wytycznych.

Rozrachunek z najnowszą przeszłością w trakcie nauczania historyczno-politycznego w większości przypadków przewiduje również odwiedzanie miejsc pamięci ofiar narodowego socjalizmu. Przykładowy plan nauczania polityki w szkołach zbiorczych Hamburga z 1991 roku, w tym przypadku pokrywający się częściowo z programem nauczania historii, unaocznia, jak można realizować – często opisywane w projektach na CD-ROM-ie – odniesienia do historii regionu. Zawiera bowiem przy omawianiu tej tematyki spotkania z realiami:

- „wizyta w miejscu pamięci KZ-Neuengamme (pomniki, budynki, dokumenty)
- pomnik ofiar nazistowskich prześladowań, ufundowany przez miasto Hamburg, oraz pomnik ofiar bombardowań wśród mieszkańców Hamburga na cmentarzu w Ohlsdorfie
- miejsce pamięci dzieci zamordowanych przy Bullenuser Damm
- dyskusja nad pomnikiem ku czci 76. pułku piechoty (1936) i wykonanym przez Alfreda Hrdlickę antypomnikiem przy Dammtorbahnhof”.

Hamburski plan nauczania realizuje w ten sposób zasadę dydaktyczną: „Kop tam, gdzie stoisz”. Jednostka lekcyjna „Niemiecki faszyzm a druga wojna światowa” w 9. i 10. roku nauki stanowi ramy, do których odnoszą się wspomniane wskazówki metodyczne. Oprócz rozwoju panowania faszyzmu w Niemczech główny nacisk w trakcie tej jednostki lekcyjnej kładzie się na następujące treści: prześladowanie Żydów i ludobójstwo, łącznie z eksterminacją Słowian, „Cyganów”, osób upośledzonych fizycznie i umysłowo oraz homoseksualistów, a także druga wojna

światowa, ruch oporu przeciwko dyktaturze i przykład Hitlerjugend jako ilustracja życia w dyktaturze.

Cele i treści edukacji historyczno-politycznej

Konferencja Ministrów Oświaty (KMK) często zajmowała w przeszłości stanowisko w sprawie „omawiania na lekcjach tematyki narodowego socjalizmu”. I tak np. w 1978 roku czytamy, że ważnym zadaniem szkoły jest „rozwijanie w uczniach umiejętności wydawania sądów politycznych i podbudowanie jej solidnymi wiadomościami, zwłaszcza znajomością naszej najnowszej historii” (postanowienie KMK z 20 IV 1978).

Podobnie ma się rzecz z okólnikami ministerstw oświaty krajów związkowych, które wpływają na konkretne formy lekcji, często z okazji aktualnych wydarzeń.

Przykładowo: w 1989 roku bremeński senator ds. oświaty i nauki w związku z debatą parlamentarną na temat rosnącego ekstremizmu pravicowego prosi „wszystkich nauczycieli o przygotowanie wizyty w miejscach pamięci ofiar obozów koncentracyjnych w ramach programu nauczania, a dokładnie kompleksu »Faszyzm – neofaszyzm – ksenofobia« (...) i przeprowadzenie stosownych wycieczek”. W trakcie nauki szkolnej bremeńscy uczniowie powinni przynajmniej raz odwiedzić miejsce pamięci ofiar obozów koncentracyjnych. Podobne zalecenia wypowiedane są w wielu innych krajach związkowych. Wszystkie landy uzupełniają zawsze takie zalecenia ofertami doksztaleniowymi dla nauczycieli. Odpowiednie programy można uzyskać w każdym landzie w instytucjach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli (adresy w aneksie do CD-ROM-u).

Uprawnienia regulacyjne państwa w polityce oświatowej oznaczają konkretnie, że 16 krajów związkowych przygotowuje własne założenia nauczania historii i wiedzy o społeczeństwie na mocy innych dla każdego landu ustaw szkolnych i odpowiednich wytycznych ramowych dotyczących nauczania historyczno-politycznego, w zależności od politycznego rozwoju poszczególnych landów po II wojnie światowej. Obejmują one cele, wymiar godzin oraz treści nauczania. Programy mają charakter rozporządzeń i są tym samym poleceniami władz zwierzchnich, które wprowadzie

wyznaczają ramy, ale pozostawiają nauczycielom swobodę w wypełnieniu ich treścią pedagogiczną.

Celem lekcji na temat narodowego socjalizmu jest zawsze przekazywanie podstawowych wartości demokratycznych, sformułowanych w ustawie zasadniczej RFN, przede wszystkim w jej pierwszych artykułach. Nawiązują one do angielskich deklaracji praw człowieka z XVII wieku, konstytucji Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz do francuskiej *Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela* z końca XVIII wieku.

Wyobrażenia o tym, czego uczniowie powinni uczyć się na lekcjach historii i polityki, są stosunkowo jednolite w odniesieniu do tematów narodowego socjalizmu i holocaustu. Wszystkie 16 krajów związkowych opisuje „narodowy socjalizm i drugą wojnę światową” za pomocą takich haseł, jak „obozы koncentracyjne”, „obozы zagłady” lub „holocaust” jako wiążące dla uczniów w 9. lub 10. roku nauki. Na ten cel nauczyciele mają przeciętnie do dyspozycji na poziomie sekundarnym I (od klasy V lub VII do X) około 20 godzin po jednej w tygodniu. Na poziomie sekundarnym II, tzn. w szkołach zawodowych i szkołach, które dają maturę (np. gimnazja), podejmuje się raz jeszcze i pogłębia tematykę narodowego socjalizmu, choćby w porównaniu z innymi totalitarnymi formami rządów. W programach często zwraca się także uwagę na międzyprzedmiotowe i pozapredmiotowe możliwości metodyczne, jakie temat ten stwarza w wypadku języka niemieckiego, etyki, biologii, religii lub choćby muzyki. Przykłady na CD-ROM-ie potwierdzają te interdyscyplinarne próby. W niektórych krajach związkowych, np. w Dolnej Saksonii i w Berlinie, omawia się jednostkowe losy w okresie narodowego socjalizmu już w szkole podstawowej bądź na tzw. poziomie orientacyjnym (5. i 6. rok nauki). Dolnosaksońskie ministerstwo oświaty proponuje więc przy omawianiu tematu „Dzieci i młodzież w okresie narodowego socjalizmu” w ramach przedmiotu „nauka o świecie i środowisku”, by z wyczuciem i stosownie do wieku, uwzględniając fakty z historii regionu, torować drogę „pierwszym doświadczeniom” i budzić wśród uczniów gotowość do zajmowania się tym tematem (zob. CD-ROM: omówienie projektu „Wtedy to był Friedrich”). Berliński plan ramowy wiedzy o społeczeństwie w klasie V i VI proponuje następujące tematy: „Hitler buduje dyktaturę i prześladowuje jej przeciwników”, „Prześladowanie Żydów, SS a obozы koncentracyjne”, „Maj 1945, zniszczone Niemcy”.

Rola centrali federalnej i krajowych centrali edukacji politycznej

Konieczność reorientacji po II wojnie światowej uświadamiali sobie również sami Niemcy, zwłaszcza politycy z nowo powstających partii politycznych. Pomyślny rozwój społeczeństwa demokratycznego zależał w decydującej mierze od akceptacji jego instytucji. Po 1945 roku większość ludności Niemiec nie była nastawiona pozytywnie do demokracji. Jeszcze w 1955 roku Niemiecka Komisja ds. Oświaty i Wychowania stwierdzała w opinii na temat kształcenia i wychowania politycznego, że duża część ludności wykazuje brak poczucia identyfikacji oraz dystans wobec polityki i udziału w życiu politycznym.

W celu „umocnienia i upowszechniania myśli demokratycznej i europejskiej w narodzie niemieckim” 25 listopada 1952 roku utworzono jako państwowy urząd edukacyjny podległą Federalnemu Ministerstwu Spraw Wewnętrznych Federalną Centralę Służby dla Ojczyzny. W nawiązaniu do utworzonej po I wojnie światowej Państwowej Centrali (Reichszentrale) Służby dla Ojczyzny centrala federalna i odpowiadające jej centrale w krajach związkowych miały przybliżyć demokratyczne reguły gry i funkcjonowanie nowych instytucji państwowych. Szczególna pozycja tych instytucji przejawia się w tym, że podlegają bezpośrednio kancelariom rządu bądź kancelariom senatu. Teoretyczną i praktyczną pracę centrali federalnej i analogicznie krajowych centrali edukacji politycznej wspomaga rada naukowa. Nad polityczną równowagą sprawuje kontrolę Kuratorium Parlamentarne, w skład którego wchodzi członkowie partii reprezentowanych w Bundestagu lub w parlamentach krajowych.

Z racji większego od pewnego czasu wyczulenia na negatywnie obciążone przez narodowy socjalizm pojęcie ojczyzny (Heimat), które zresztą nie odpowiadało już wymaganiom edukacji politycznej lat 60., 18 maja 1963 roku doszło do zmiany nazwy instytucji na Federalną Centralę Edukacji Politycznej. Wywołana przez pierwszy kryzys gospodarczy lat 1966 – 1967 i ruch studencki 1967 – 1968 polityzacja społeczeństwa zachodnioniemieckiego wymuszała rozwój koncepcji kształcenia szkolnego i pozaszkolnego. System związanej z państwem i partiami politycznymi edukacji politycznej, „reformy odgórnej”, był coraz bardziej krytykowany, bo pozostawał w sprzeczności ze zmienioną koncepcją edukacji politycznej na kierunkach uniwersyteckich nauk społecznych i politycznych socjologii i politologii

oraz dydaktykami tych przedmiotów. Silniejsze ukierunkowanie na budzenie gotowości pełnoletniego, świadomego obywatela do politycznej współpracy doprowadziło w latach 80. i 90. do oparcia oferty w zakresie edukacji i doskonalenia zawodowego na niezależnych instytucjach edukacji politycznej. Propozycje Federalnej Centrali Edukacji Politycznej adresowane są przede wszystkim do dorosłych animatorów edukacji politycznej, jak nauczyciele, wykładowcy, dziennikarze oraz przedstawiciele organizacji społecznych. Proponuje im się materiały multimedialne, seminaria i podróże studyjne.

Jednym z zadań centrali federalnej i central krajowych jest w dalszym ciągu rozrachunek z historią narodowego socjalizmu, debata nad historią, kulturą i polityką państwa Izrael, a od 1980 roku również prowadzenie dokumentacji miejsc pamięci ofiar narodowego socjalizmu w Republice Federalnej.

RFN: rozrachunek z narodowym socjalizmem w szkole i sferze publicznej

Nauczanie historii i edukacja polityczna są zawsze zależne od wyników badań i dociekań naukowych. Od nich zaś wychodzą z opóźnieniem oparte na konsensusie interpretacje, które przybierają postać politycznych założeń w programach i podręcznikach. Od nauczania szkolnego i podręczników, które są kontrolowane przez państwo, nie można zasadniczo oczekiwać niczego innego bądź niczego więcej, a już na pewno nie prekursorskiej roli w dziedzinie zmian społecznych.

Wyjątek od tego stwierdzenia można zaobserwować jedynie w krótkim okresie między 1945 a 1949 rokiem przed ukonstytuowaniem się dwóch państw niemieckich.

Pozostający pod wrażeniem moralnej katastrofy i kierujący się ideami demokratyzacji i antyfaszyzmu dydaktycy historii na Zachodzie i Wschodzie z pedagogicznym zapałem zabrali się do tworzenia nowej koncepcji podręczników i samego nauczania. Również tutaj należy podkreślić, że wtedy istniała jeszcze daleko idąca zgodność między strefami zachodnimi a radziecką strefą okupacyjną (SBZ) co do konieczności krytycznego rozrachunku z nazistowską przeszłością oraz nacjonalistycznymi tradycjami w prusko-niemieckiej historii. W ten sposób odróżniali się oni pozytywnie od czołowych zachodnioniemieckich historyków uniwersyteckich okresu

powojennego, którzy dystansowali się wprawdzie od nazistowskiego systemu, ale tak naprawdę nie chcieli podważać dawnych historyczno-politycznych tradycji i systemów wartości.

Tym pierwszym demokratycznym wysiłkom po części przeszkadzała mimo woli lub raczej nie pomagała reedukacja i polityka denazyfikacyjna mocarstw okupacyjnych. Początkowo w strefach zachodnich niejednokrotnie zabraniano nawet nauczania historii lub ograniczano je do okresu przed rokiem 1933. Sukcesem polityki reedukacji w szkołach było jednak wprowadzenie nowego przedmiotu pod nazwą „edukacja polityczna” bądź też „nauka o społeczeństwie” jako uzupełnienia lekcji historii w Berlinie, Hesji, Szlezwiku-Holsztynie już w roku 1946, a później także w innych landach, jak przykładowo od 1956 roku w Północnej Nadrenii-Westfalii.

Lata 50. i okres restauracji

Pozytywne wyniki prób z tego okresu nie były kontynuowane w dydaktyce historii ani w podręcznikach szkolnych powstających w Republice Federalnej w latach 50. W latach 1951 – 1960, określanych zazwyczaj jako faza „restauracji”, zaczął się raczej regres, który w konsekwencji skierował problematyczny rozwój tworzenia podręczników w niewłaściwym kierunku. Zamiast odsłaniania przyczyn narodowego socjalizmu i współodpowiedzialności elit opis historyczny zdominowały próby usprawiedliwień. W edukacji politycznej zajmowano się głównie okolicznościami upadku republiki weimarskiej, „przejęcia władzy” przez Hitlera oraz kwestiami (zbiorowej) winy i odpowiedzialności pod przewodnim pojęciem „totalitaryzmu”.

Znamienne dla lat 50. było ponadto wypieranie ze świadomości zbiorowej, a po części także zacieranie wymiarów zbrodni nazistowskich. Działo się tak mimo indywidualnej, niejednokrotnie znacznej wiedzy, gdyż w życiu publicznym i we wszystkich rodzinach nie brakowało świadków z tamtych czasów: przeważnie osób, które miały konkretne doświadczenia jako sprawcy, współwiedzący i bierni widzowie. Rozrachunek z nazistowską przeszłością koncentrował się więc, personalizując i demonizując jednocześnie, albo na głównych eksponentach „dyktatury hitlerowskiej”, albo winę za zbrodnie przypisywano anonimowym czynnikom: konserwatyści „wyrzeczeniu się Boga”, a lewicowcy „militaryzmowi” i „kapitalizmowi” – puste

formuły, za pomocą których dało się ukrywać konkretną odpowiedzialność kontynuujących karierę w polityce i administracji sprawców i zwolenników nazizmu.

Narodowy socjalizm był oczywiście omawiany w trakcie nauczania historii w latach 50. i 60., jednak w porównaniu z wcześniejszymi okresami dziejów nieproporcjonalnie marginesowo.

Pomimo to w wielu szkołach przybliżono uczniom perspektywę ofiar przez lekturę „Dziennika Anny Frank”, którego tematem nie jest jednak historia cierpień w obozach koncentracyjnych i obozach zagłady. W przypadku przedstawionych żydowskich ofiar chodziło przede wszystkim o Żydów niemieckich z zasymilowanej warstwy mieszczańskiej. W tym kontekście ubolewano nad „stratami dla kultury niemieckiej” spowodowanymi wypędzeniem literatów, artystów i laureatów Nagrody Nobla. O zniszczeniu kultury żydowskiej na Wschodzie, ale także o przyczynach dyskryminacji, prześladowań oraz wymordowania innych grup ludności, jak opozycjoniści polityczni, osoby psychicznie i fizycznie upośledzone, Romowie oraz części rosyjskiej i polskiej ludności cywilnej uczniowie nie dowiadywali się właściwie niczego.

Antysemickie i neonazistowskie ekscesy w Niemczech Zachodnich w 1960 roku

Dopiero po fali antysemickich zająć w latach 1959 –1960 (tylko w lutym doszło do 500 wykroczeń), po beczeszczeniu żydowskich cmentarzy i malowaniu swastyk, co wywołało niepokój także za granicą, system oświatowy na początku lat 60. zareagował szeregiem zabiegów reformatorskich, jak wprowadzenie obowiązkowego tematu „narodowy socjalizm” do programu nauczania historyczno-politycznego.

Przemówienie ówczesnego ministra spraw wewnętrznych Gerharda Schrödera (CDU) w Bundestagu 8 lutego 1960 roku podczas debaty poświęconej tym zająćiom to klasyczny przykład stosunku do historii w tamtych czasach, nadającego ton publicznej dyskusji na ten temat. Schröder ubolewał, że brakuje „powszechnie wiążącego pedagogicznego wzorca” i nie ma „obowiązującego powszechnie obrazu historii niemieckiej”, co stanowi „największy czynnik niepewności

(zachodnio)niemieckiego systemu szkolnego”. W republice weimarskiej „niemiecka demokracja nie zdołała niestety zyskać przekonującego oblicza”, a zatem „niestety, co najmniej trudno ożywić w nauczaniu szkolnym pojęcie wolności, a nawet pojęcie wolności obywatelskiej”.

W tym kontekście przyznawano, że nauczyciele „zaniedbywali swoje zadania z wygodnictwa, braku odwagi lub zrozumienia bądź potajemnej sympatii dla narodowego socjalizmu”, ale „wielu nauczycieli jest także pod presją rodziców, którzy nie życzą sobie, żeby ich dzieci dowiadywały się prawdy o narodowym socjalizmie”. Sprzeciw niejednego domu rodzicielskiego doprowadził do tego, że „rezultaty nauczania historii współczesnej były w domu ponownie demontowane”. W celu likwidacji deficytów niemiecki minister spraw wewnętrznych zalecał moralne i religijne wychowanie w szkole i poza szkołą, żeby „ochronić młodych ludzi przed pokusami nietolerancji, politycznego radykalizmu oraz okrucieństwa nazistowskiego i komunistycznego totalitaryzmu”.

Konkretne przedstawianie całego systemu prześladowań i eksterminacji rozpoczęło się w Republice Federalnej około 1960 roku w następstwie owych wypadków oraz narastającej krytyki niedostatecznego politycznego rozrachunku ze zbrodniami nazistowskimi. Jednak w latach 60. i 70. opis losu Żydów pojawiał się przeważnie tylko w kontekście „ostatecznego rozwiązania”, tzn. w perspektywie sprawców-prześladowców, z przesunięciem akcentów na dzieje ideologii i struktur narodowego socjalizmu. Jak dowodzą te przykłady, rozrachunek z nazistowskimi zbrodniami nadal koncentrował się prawie wyłącznie na prześladowaniu i wymordowaniu Żydów. Zabrakło nazwania sprawców po imieniu. *Ostateczne rozwiązanie kwestii żydowskiej*, które starano się zrealizować w Niemczech, interpretowano często jako zesłaną przez los katastrofę, a tym samym wrywano ten temat ze specyficznego kontekstu dziejów narodowych.

Także bezrefleksyjne używanie języka Trzeciej Rzeszy było charakterystyczne dla przedstawiania nazistowskich zbrodni w podręcznikach aż po lata 70. Niemoc językowa była jednocześnie wyrazem dystansu emocjonalnego wobec ofiar.

Lata 60. – ruch protestu i przebudzenie demokratyczne

W lipcu 1962 roku Konferencja Ministrów Oświaty (KMK) wydała zalecenia w sprawie podręczników do nauczania historii najnowszej i współczesnej wraz z „Wytycznymi do omawiania totalitaryzmu”, według których miał być omawiany temat „Bolszewizm i narodowy socjalizm jako w znacznej mierze podobne zjawiska”.

Analizy podręczników szkolnych z lat 60. dowodzą, że nadal istniały poważne braki mimo dających się stwierdzić - dzięki uwzględnieniu wyników nowszych badań, zwłaszcza prowadzonych przez Instytut Historii Najnowszej z Monachium - rozszerzeń i różnic w rozdziałach poświęconych narodowemu socjalizmowi. Nauczanie prawie się nie zmieniło, ponieważ w dalszym ciągu uczyli nauczyciele z pokolenia uwikłanego bezpośrednio w narodowy socjalizm, którzy unikali tej tematyki. Dyskusje dydaktyczne w latach 60. obracały się głównie wokół problemów metodycznych: uporania się z dużą ilością materiału i personalizującego przedstawiania historii. Konsekwentnie pomijano okoliczność, że znajomość faktów to jeszcze za mało, by coś zrozumieć bądź zmienić własne nastawienie.

Dopiero pod koniec lat 60. wpływ nauk społecznych i z opóźnieniem krytyczna teoria szkoły frankfurckiej (Adorno i Horkheimer) znajdują odbicie w dydaktyce nauczania historii i polityki. W związku z ruchem studenckim 1968 roku i objęciem rządów przez koalicję socjalliberalną doszło do polityzacji i polaryzacji dydaktyki edukacji politycznej. Podczas gdy „lewicowi” (socjaldemokratyczni) dydaktycy i politycy oświatowi wypisywali na swoich sztandarach hasła „emancypacji i demokratyzacji” i byli gotowi czynnie włączyć się w zmianę społeczeństwa, obóz chrześcijańsko-konserwatywny uruchomił strategię przeciwną wobec socjalliberalnej polityki oświatowej, wykorzystując edukację polityczną jako pole polityki opozycyjnej oraz instrument pomocny w odzyskaniu władzy. Skutki tej ingerencji polityki partyjnej w edukację polityczną są zauważalne do dziś na poziomie landów w definiowaniu różnych celów i w różnych wydaniach podręczników. Ogólne wytyczne w Hesji wprowadziły najbardziej radykalną reformę nauczania historii przez utworzenie interdyscyplinarnego przedmiotu „nauka o społeczeństwie”. Zamiast chronologicznego i uporządkowanego według krajów wykładu historii wytyczne te wychodziły od aktualnych problemów i kompleksów tematycznych. Heski model był

gwałtownie atakowany i ostatecznie nie upowszechnił się poza tym landem. W dyskusji nad reorientacją nauczania historii, odrywającej się coraz bardziej od założeń historii jako dyscypliny naukowej, wzięli udział prawie wszyscy znani dydaktycy historii z dawnej Republiki Federalnej. Mimo wielu pozytywnych prób ze strony emancypacyjnej dydaktyki historii zwyciężył w końcu uważany za frustrujący nawet przez praktyków kierunek abstrakcyjny w empirycznej historii społecznej, doprowadzając do korekty kursu, tzn. do „pragmatycznego zwrotu” w roku 1977 i do konsensusu ponad podziałami politycznymi.

Uczenie zorientowane na uczniów a praktyczna edukacja polityczna

Nauczanie zorientowane na nauczycieli i przedmiot zostało zarzucone jako „technokratyczna forma wyobcowanego uczenia”, a zamiast niego zaczęto propagować praktyczną, „zorientowaną na uczniów edukację polityczną”, która nawiązywała do zainteresowań uczniów i specyficznych dla nich założeń uczenia się.

Konieczność poszukiwania materiałów, które wychodzą naprzeciw zainteresowaniom uczniów, spowodowała zwrócenie się ku historii lokalnej i codziennej, a w konsekwencji tego założenia rozwój w latach 80. dostosowanych do projektu form pracy, jak szukanie śladów w najbliższej okolicy, wypytywanie świadków z tamtych czasów oraz wycieczki do miejsc pamięci. Podręcznik jako podstawa nauczania stracił na znaczeniu. W konkursie wiedzy historycznej o nagrodę prezydenta federalnego na temat „Życie codzienne w narodowym socjalizmie” na początku lat 80. wzięło udział 18 000 uczniów reprezentujących klasy szkolne i grupy robocze, którzy prowadzili samodzielne badania i poszukiwania w dziedzinie historii lokalnej dotyczące dziejów gmin żydowskich, zapomnianych obozów koncentracyjnych i obozów pracy, a także cierpień i dalszego życia zapomnianych ofiar (zob. CD-ROM: Zusatzinfo: Hintergrundinformationen).

Nauczyciele i młodzież uczestniczyli także w powstających od końca lat 70. w wielu miejscowościach warsztatach historycznych, które postawiły sobie za cel odkrywanie i upamiętnianie śladów nazistowskiej historii w miejscowości rodzinnej. Rozwinęły się z nich liczne inicjatywy na rzecz urządzenia miejsc pamięci i zbudowania pomników.

Niejednokrotnie projekty te udało się zrealizować dopiero w toku żmudnych działań, którym towarzyszyły czasem znaczne opory polityczne. Ze związanych z tym procesów nauczania wielu młodych ludzi czerpało często decydujące impulsy do rozwoju swojej świadomości historycznej, przypuszczalnie dzięki wiedzy fachowej zdobytej podczas formalnych lekcji.

NRD: samookreślenie się a wychowanie

Tuż po zakończeniu wojny Socjaldemokratyczna Partia Niemiec (SPD) oraz Komunistyczna Partia Niemiec (KPD), wówczas nie połączone jeszcze w Socjalistyczną Partię Jedności Niemiec (SED), zwróciły się do narodu niemieckiego, domagając się – jako podstawy – demokratycznej reformy szkolnictwa:

„Dorastające pokolenie narodu niemieckiego, powołane do umocnienia i dokończenia demokratycznej odnowy Niemiec, należy wychowywać w nowym duchu, w duchu walecznej demokracji, przyjaźni między miłującymi pokój narodami, wolne od idei nazistowskich i militarystycznych, i wdrażać je do samodzielnego, uczciwego, wolnościowego i postępowego myślenia oraz działania”.

Od swego powstania 7 października 1949 roku, około czterech miesięcy po powstaniu Republiki Federalnej Niemiec (23 maja 1949), Niemiecka Republika Demokratyczna uważała się za „zwieńczenie walki rewolucyjnej niemieckiego ruchu robotniczego” i „ostoję antyfaszyzmu”. Zaraz po zakończeniu wojny stanowiska przywódcze w „pierwszym państwie robotników i chłopów na ziemi niemieckiej” objęli przeważnie ci, którzy uczestniczyli w komunistycznym ruchu oporu przeciwko narodowemu socjalizmowi lub zostali osadzeni na kierowniczych stanowiskach w SBZ przez radzieckie władze okupacyjne. Kierownictwo partyjno-państwowe NRD określiło siebie i NRD jako „historycznych zwycięzców”, a za głównych winowajców zbrodni nazistowskich uznano „wielki przemysł”, „junkierstwo” oraz wojsko. Wraz z wywłaszczeniem wielkich właścicieli ziemskich i „wielkiego kapitału” w rok po zakończeniu wojny wschodnioniemieccy politycy uznali, że osiągnęli swój cel, jakim było „wytępienie” ducha „nazizmu” i „szowinizmu”. Od społecznej winy i odpowiedzialności moralnej za zbrodnie narodowego socjalizmu uwolniono klasę robotniczą, przypisując jej bez ograniczeń antyfaszystowską postawę.

Pojęcie antyfaszyzmu stało się najważniejszą podstawą społecznej i politycznej legitymacji NRD. Jako motyw przewodni przewijało się nie tylko w przemówieniach polityków, dokumentach końcowych zjazdów partii i hasłach NRD-owskiej codzienności, ale także zdominowało ustawodawstwo szkolne i programy nauczania szkół w NRD. Na podstawie tego samookreślenia się poświadczano klasie robotniczej „odporność” na narodowy socjalizm. Inaczej niż w Niemczech Zachodnich pod koniec lat 60., gdzie prowadzony był dialog między pokoleniami, tu nie nastąpił rozrachunek z indywidualnymi biograficznymi błędami i własnymi historycznymi porażkami w okresie narodowego socjalizmu. Odpowiedzialność historyczną zrzucano na „kapitalistyczną RFN” jako następczynię prawną Trzeciej Rzeszy.

Wzór „wszechstronnie wykształconej socjalistycznej osobowości”

Antyfaszyzm, podstawowa zasada także w kształceniu i wychowaniu w szkole i poza szkołą w Pionierach Thälmana, w Wolnej Młodzieży Niemieckiej (FDJ) bądź w Towarzystwie Sportowo-Technicznym (Gesellschaft für Sport und Technik, GST), przewijał się we wszystkich przedmiotach na wszystkich szczeblach nauczania w szkołach NRD-owskich, a także odciskał piętno na przygotowaniach do jugendweihe, czyli uroczystego przyjęcia do wspólnoty dorosłych w wieku ok. 14 lat, które niemal całkowicie wyparło chrześcijańską konfirmację lub bierzmowanie. „Bohaterska walka niemieckich robotników pod przewodnictwem komunistów przeciw uciskowi, wojnie i faszyzmowi”, jak wyrażano to w faktycznym zrównaniu komunistycznego z historycznym antyfaszystowskim ruchem oporu, towarzyszyła uczniom od początku szkoły średniej aż do jej ukończenia. We wzorze „wszechstronnie wykształconej socjalistycznej osobowości” chodziło nie o krytyczne podejście do autorytetów, ale o dostosowanie do istniejącego porządku. Krytyka była dozwolona tylko wtedy, gdy nie podważało się norm systemu. Pierwotne znaczenie pojęcia „antyfaszyzm” dla opisanego walki z dyktaturą, nacjonalistyczną obsesją na punkcie rasy oraz brutalnością państwa w prześladowaniu osób myślących inaczej zostało w NRD wyłączone i trafnie napiętnowane jako „nieuprawnione”.

Wiele szkół urządziło w swoich murach małe muzea, nazwane „gabinetami tradycji”. Podobnie jak „narodowe pomniki i miejsca pamięci” na terenie dawnych obozów

koncentracyjnych miały one przyczyniać się do umocnienia identyfikacji młodzieży i dorosłych ze swoim państwem.

Centralny temat przedstawiany w miejscach pamięci w obozach koncentracyjnych stanowiło „bohaterstwo antyfaszystowskiego ruchu oporu”, czyli osadzonych tam członków partii komunistycznej. Określenie „ofiary faszyzmu” (OdF) przysługiwało niemal wyłącznie ofiarom wśród komunistów. Inne grupy ofiar, w tym świadkowie Jehowy, homoseksualiści lub Romowie, były marginalizowane.

W NRD-owskiej historiografii i podręcznikach historii nie było pojęć „holocaust” i „szoa”. Zaczęto ich okazjonalnie używać dopiero pod koniec lat 80. Zgodnie z doktryną NRD-owskich historyków wymordowanie Żydów było jedną z najcięższych zbrodni faszyzmu, ale unikali oni wyjaśnienia historycznej specyfiki oraz narodowych i kulturowohistorycznych korzeni antysemityzmu.

Jeśli chodzi o problem prześladowania Żydów, w NRD dadzą się wyróżnić trzy fazy:

- W latach 50. pod wpływem stalinowskiego antysemityzmu nie nazywano Żydów explicite ofiarami faszyzmu, niemniej jednak ostrożnie dawano do zrozumienia, iż należy uwolnić własne państwo od podejrzania o antysemityzm, zwłaszcza że po zakończeniu wojny wśród powracających do wschodnich Niemiec emigrantów znajdowali się także liczni intelektualiści żydowscy. W 1953 roku otwarto ponownie pierwszą synagogę w Berlinie Wschodnim, a w 1955 publicznie uczczono pamięć ofiar nocy kryształowej.
- Podczas gdy w latach 60. oficjalnie uznawano (zachodnioniemiecką) Republikę Federalną za ostoję morderców Żydów, idealizując NRD-owski antyfaszyzm, rząd NRD wspierał gminy żydowskie w kraju w podtrzymywaniu pamięci ludobójstwa. W 1960 roku w Berlinie Wschodnim przy Grosse Hamburger Strasse odsłonięto kamień pamiątkowy na cześć 55 000 deportowanych i zamordowanych berlińskich Żydów, od 1962 roku gmina żydowska czciła corocznie pamięć ofiar 9 listopada 1938 roku w obecności delegacji partyjno-państwowych. Kolejne synagogi otwarto uroczyście w 1962 roku w Lipsku, w 1966 roku w Halle i w 1968 roku w Magdeburgu.

- W latach 70. i na początku lat 80. NRD-owscy historycy tworzyli samodzielne przyczynki do rozrachunku z holocaustem, akceptowane zresztą przez międzynarodową wspólnotę badaczy holocaustu. W ramach procesu przemian politycznych w NRD gminy żydowskie, jak również działające w społecznych niszach kościoły, mogły prowadzić bardziej otwartą debatę nad judaizmem oraz prześladowaniem i wymordowaniem Żydów. Wspólnoty kościelne przez zbiórki pieniędzy, a młodzi ludzie z założonej w 1958 roku Akcji Znak Pokuty dobrowolną pracą przyczyniali się do pielęgnowania żydowskich cmentarzy.

Za tym procesem krył się nie tylko interes państwa, które potrzebowało uznania na arenie międzynarodowej. W uroczystościach z okazji 200. rocznicy śmierci Mosesa Mendelssohna w roku 1986 można było np. dostrzec, choć spóźnioną i dla wielu obywateli NRD niezupełnie już wiarygodną, gotowość NRD-owskiego kierownictwa do wzięcia odpowiedzialności za całą historię niemiecką.

Jeśli chodzi o naukę historii, w całym NRD obowiązywał jeden plan nauczania oraz jednolity podręcznik omawiający tematykę narodowego socjalizmu w klasach IX i X. W podręczniku do klasy IX z 1979 roku czytamy: *Ponad osiem milionów ludzi różnych narodowości i klas społecznych, przede wszystkim robotnicy, komuniści, obywatele radzieccy, przedstawiciele postępowej inteligencji i Żydzi, zostało okrutnie wymordowanych w obozach koncentracyjnych.*

Także zmieniony tekst dziesięć lat później w zasadzie nie rozróżniał jeszcze prześladowań politycznych i rasowych:

Faszyści stłoczyli wiele milionów więźniów – komunistów, socjaldemokratów, działaczy związków zawodowych, antyfaszystów należących do różnych klas społecznych, osoby prześladowane z powodów rasowych, w tym zwłaszcza Żydów, jeńców wojennych, robotników przymusowych i innych więźniów – w niezliczonych obozach koncentracyjnych... W tych największych obozach zagłady wymordowano wśród straszliwych męczarni ponad siedem milionów ludzi.

Znaczenie dziejów narodowego socjalizmu i holocaustu dla świadomości historycznej młodzieży

Poczesne miejsce w zinstytucjonalizowanej edukacji historyczno-politycznej zajmuje obecnie rozrachunek z narodowym socjalizmem. Na pierwszym miejscu wymienia się wymordowanie Żydów, a także z opóźnieniem, od końca lat 70. – z różnym naciskiem na Wschodzie i na Zachodzie – przeprowadzoną również z pobudek rasowych eksterminację Romów, osób upośledzonych psychicznie i fizycznie, Polaków, Rosjan oraz wielu ludzi innych narodowości. Dowodzą tego nie tylko analizy obowiązujących w Republice Federalnej podręczników szkolnych i planów nauczania, lecz także obserwacje rozmaitych mediów: filmu, telewizji i prasy. Widać to również po dużej liczbie odwiedzających miejsca pamięci i wystawy historyczne poświęcone tej epoce. Zarzut przemilczania i wypierania nazistowskiej przeszłości, uzasadniony jeszcze do połowy lat 60. – także różnie w obu państwach niemieckich – nie dotyczy już teorii pedagogicznej oraz kultury politycznej obecnej Republiki Federalnej. Nie potwierdziły się obawy, zwłaszcza ze strony ofiar nazizmu i ich rodzin, że aktualny rozrachunek z dyktaturą komunistyczną i NRD-owską przeszłością może zepchnąć na dalszy plan pamięć o zbrodniach nazistowskich.

Pomimo, a może właśnie z powodu coraz większego czasowego i biograficznego dystansu obecnych uczących i uczących się rozrachunek ze zbrodniami narodowego socjalizmu stał się bardziej intensywny i zróżnicowany. Stwierdzenie to nie daje jednak powodu do samozadowolenia ani nie oznacza, że transfer wiedzy o historii stał się w Republice Federalnej Niemiec łatwiejszy lub wręcz bezproblemowy.

Wykazałaby to analiza publicznej debaty nad nazistowską przeszłością w minionych dwudziestu latach w Republice Federalnej Niemiec. Okazję do podjęcia takiej debaty stwarzały różne rocznice, w których przygotowaniu w rozmaitych miejscowościach RFN nie tylko aktywnie uczestniczyły różne grupy społeczne, ale o których coraz obszerniej informowano w mass mediach:

- 1978 – 40. rocznica tak zwanej nocy kryształowej, 9 listopada 1938;
- 1983 – 50. rocznica wprowadzenia dyktatury narodowosocjalistycznej (30 stycznia);
- 1984 – 40. rocznica nieudanego zamachu na Hitlera (20 lipca);
- 1985 – 40. rocznica zakończenia wojny i wyzwolenia przez aliantów 8 maja

- 1945 – z dobrze przyjętym w świecie przemówieniem ówczesnego prezydenta federalnego Richarda v. Weizsäckera;
- 1988 – 50. rocznica nocy kryształowej – z niefortunnym w swej wymowie, ale i opacznie zrozumianym przemówieniem przewodniczącego Bundestagu, Philippa Jenningera, które pociągnęło za sobą jego dymisję;
- 1989 – 50. rocznica napaści na Polskę i rozpoczęcia drugiej wojny światowej 1 września;
- 1989 – 9 listopada: otwarcie muru berlińskiego i debata nad brzemieniem historycznie 9 listopada 1918, 1923, 1938 i 1989 roku, która doprowadziła do tego, że 3 października 1990 roku, mało spektakularny dzień podpisania układu zjednoczeniowego, zinstytucjonalizowano jako Dzień Jedności Niemieckiej;
- 1994 – 50. rocznica i wspomnienie ofiar akcji z 20 lipca 1944, związana z kontrowersyjną debatą na temat docenienia wagi niemieckiego ruchu oporu we wszystkich jego politycznych odcieniach;
- 1995 – uroczystości z okazji 50. rocznicy wyzwolenia obozów koncentracyjnych;
- 1996 – postanowienie, by 27 stycznia, dzień wyzwolenia Oświęcimia, uczynić narodowym dniem pamięci ofiar narodowosocjalistycznej polityki prześladowań i eksterminacji.

Bezpośrednim bodźcem do rozrachunku ze zbrodniami nazistowskimi okazały się zwłaszcza wydarzenia medialne, jak wyemitowanie w telewizji w 1979 roku serialu dokumentalnego *Holocaust*, w 1986 9-godzinnego dokumentu *Szoah* Claude'a Lanzmanna, którego kopie wideo udostępniono uczniom, oraz film *Lista Schindlera* Stevena Spielberga z 1994 roku. Nieoczekiwane reakcje na hollywoodzki film *Holocaust* – m.in. tysiące zapytań o dodatkowe informacje w federalnej centrali i w krajowych centralach edukacji politycznej – i o wiele jeszcze większy rezonans, jaki wzbudziła *Lista Schindlera*, są dowodem rosnącego zainteresowania także wśród osób, które historią narodowego socjalizmu zazwyczaj nie zajmują się wcale lub zajmują się nią marginalnie.

Przejęcie obcego słowa *holocaust* (ofiara całopalna), którego pierwotne znaczenie uświadamiają sobie przypuszczalnie nieliczni użytkownicy, wynikało z potrzeby

popatrzenia na to, co się stało, z perspektywy ofiar, a równocześnie podkreślenia szczególnego charakteru tej zbrodni w porównaniu z innymi zbrodniami nazistowskimi.

Także potknięcia polityczne jak afera w Bitburgu tuż przed 8 maja 1985 roku – demonstracyjna wizyta kanclerza Kohla i amerykańskiego prezydenta Reagana na cmentarzu żołnierzy zamiast odwiedzin miejsca pamięci, ale i przemówienie prezydenta federalnego Weizsäckera z okazji 8 maja jako przykład innej postawy wobec tego nawrotu do problematycznego rozumienia niemieckiej historii – okazały się pouczające, podobnie jak toczący się w mediach tak zwany spór historyków, wywołany w 1986 roku przez rewizjonistyczne tezy konserwatywnego historyka Ernsta Noltego. Przekształcenie berlińskiej Neue Wache w centralne niemieckie miejsce pamięci „ofiar wojny i przemocy” w roku 1993 i kontrowersyjna publiczna debata nad budową „pomnika holocaustu” w Berlinie przyczyniły się w ostatecznym rozrachunku do uwrażliwienia na tematy polityczne. Zaciekle prowadzona w mediach i na forum publicznym dyskusja o bestsellerze Daniela Goldhagena *Gorliwi kaci Hitlera – całkiem zwyczajni Niemcy a holocaust* i o kontrowersyjnej wystawie poświęconej zbrodniom Wehrmachtu to dalsze oznaki niezmnieszonej toksyczności tej tematyki.

Nie sposób przy tym ustalić, co w owym okresie po 1978 roku bardziej wpływało lub wpływa na świadomość polityczną niemieckiej młodzieży: nauczanie historii i polityki w szkole czy pozaszkolne doświadczenia poprzez relacje w mediach, zwiedzanie wystaw i miejsc pamięci czy może rozmowy w grupach młodzieżowych i rodzinach.

Z powodu wciąż pojawiającego się ekstremizmu prawicowego i neonazizmu wśród młodzieży pod presją znajdują się przede wszystkim szkoła i nauczanie szkolne, a także w coraz większym stopniu miejsca pamięci, gdyż oczekuje się od nich, że przez odpowiednie przekazywanie wiedzy o narodowym socjalizmie – poniekąd w akcie moralnego oczyszczenia przez konfrontację z „grozą” – będą w stanie obrócić w swoje przeciwieństwo antydemokratyczne postawy i wzorce zachowań. Winą za niewystarczający „rozrachunek” z nazistowską przeszłością obarcza się bowiem przeważnie i w pierwszej kolejności szkołę jako instytucję.

Wpływ rozrachunku z narodowym socjalizmem na świadomość historyczną i polityczną młodych ludzi doczekał się jednak dotychczas stosunkowo niewielu badań empirycznych. Nie dysponujemy prawie żadnymi wiarygodnymi informacjami na temat powstawania i zmiany postaw historyczno-politycznych wśród młodzieży. W dodatku szkoła bądź nauczanie historyczno-polityczne jest tylko jednym z wielu czynników w procesie politycznej socjalizacji młodzieży, lecz jego ważność w porównaniu z innymi instancjami socjalizacji jest w dużej mierze niezbadana.

Empiryczne badania świadomości historycznej

Między 1990 a 1992 rokiem hamburski dydaktyk historii Bodo von Borries przeprowadził empiryczne badania świadomości historycznej i orientacji politycznej młodzieży w dawnej Republice Federalnej i w nowych krajach związkowych na zlecenie Federalnego Ministerstwa Oświaty i Nauki. Podstawę badań stanowiła reprezentatywna próba 6479 uczniów z klas VI, IX i XI oraz z drugiego roku nauki w ramach kształcenia zawodowego. Dodatkowo ankietowano 283 nauczycieli z Północnej Nadrenii-Westfalii, Bawarii, Badenii-Wirtembergii oraz nowych krajów związkowych. Studium wykazało, że w świadomości przeważającej większości uczniów zbrodnie nazistowskie są obecne i oceniane negatywnie, że różnice w poziomie wiedzy między Wschodem a Zachodem nadal nie są znaczące i że ten fakt nie upoważnia do wniosku o większej podatności wschodnioniemieckiej młodzieży na neonazizm, jak jej się to imputuje od 1990 roku. Oficjalny antyfaszizm, mimo instrumentalizacji w dawnym NRD, nie stracił legitymacji u wschodnioniemieckiej młodzieży, przeciwnie, młodzież ta jest wyraźnie przekonana o tym, że NRD miał większy udział w zerwaniu z faszyzmem, i po części są dumni właśnie z tego. Różnice w poziomie wiedzy i w postawach można stwierdzić zarówno w zależności od typu szkoły, jak i między chłopcami a dziewczętami. Dziewczęta mają wyraźnie bardziej krytyczny stosunek do narodowego socjalizmu, natomiast chłopcy są nań bardziej podatni. U wschodnioniemieckiej młodzieży nie można także stwierdzić późnych następstw domniemanej indoktrynacji „marksistowskiej”. Znajomość faktów historycznych nie ma praktycznie żadnego wpływu na orientacje polityczne, pewną rolę odgrywa jednak konwencjonalna świadomość historyczna bądź socjo-kulturowe oddziaływanie osób z otoczenia ankietowanych, jak np. wychowanie w duchu konformizmu i podporządkowania.

Towarzysząca badaniu ankieta wśród nauczycieli wykazała natomiast istotne różnice między Wschodem i Zachodem pod względem przekonań zawodowo-dydaktycznych i wiedzy historycznej. U nauczycieli wschodniemieckich przeważał tradycjonalizm, nacjonalizm i dominacja nauczyciela nad uczniem. Przeważnie byli oni zorientowani na materiał nauczania, podczas gdy ich koledzy z Północnej Nadrenii-Westfalii – zorientowani raczej na metody – dawali pierwszeństwo rozwiązywaniu problemów. Koledzy z obu landów południowoniemieckich zajęli pozycję pośrodku. Oceny lekcji mocno się różniły u nauczycieli i uczniów. Kiedy nauczyciele byli zdania, że uczą rozwiązywania problemów, uczniowie uważali, że lekcje są zorientowane na nauczycieli i sam materiał.

Na ogół jednak pozytywne wyniki ankiety podbudowało dodatkowo np. studium przeprowadzone w 1994 roku przez FORSA, z którego wynika, że przeważająca większość Niemców ma obecnie realistyczny obraz okresu narodowego socjalizmu i zazwyczaj jest niewrażliwa na propagandę neonazistowską bądź wypieranie się owych zbrodni. O obozach koncentracyjnych i holocauście wiedziało 87 proc. ankietowanych, co stanowi zadziwiająco wysoki odsetek. Nie wolno jednak przy tym nie dostrzegać, że 25 procent Niemców jest podatnych na poglądy skrajnie prawicowe, rasistowskie i antysemickie, a 45 proc. młodych ludzi w dawnej Republice Federalnej ma wyraźne, a nawet rasistowskie poczucie wyższości nad narodami Europy Wschodniej – co musi budzić niepokój wobec łączenia się Europy Wschodniej i Zachodniej. Przeprowadzone w ramach dysertacji inne badanie empiryczne z roku 1994, mające ustalić wpływ wiedzy historycznej o obozach koncentracyjnych i zbrodniach nazistowskich na polityczną świadomość i zaangażowanie młodzieży, jak również w tym kontekście rolę wizyt w miejscach pamięci, potwierdziło te wyniki – mimo nadzwyczaj wąskiej bazy porównawczej. Znaczący przyrost wiedzy odnotowuje studium Renaty Barlog-Scholz z lat 1985 i 1990, przy czym 92 lub 94 proc. ankietowanych wskazuje w dalszym ciągu na szkołę jako najważniejsze źródło informacji. Na drugim miejscu znajdują się media (88 bądź 84 proc.), potem wymienia się książki, a na czwartym miejscu rozmowy w kręgu rodzinnym (60 proc.). Zaledwie 34 proc. młodych ludzi wymienia w 1985 roku odwiedziny miejsca pamięci, natomiast 44 proc. w 1990. W roku 1990 odwiedziło miejsce pamięci 56 proc. ankietowanych. 83 proc. uważało, że miejsca pamięci są

obecnie nadal ważne, ale tylko 7 proc. uznało, że miejsca pamięci skłoniły ich do refleksji. Krytykuje się zarówno brak, jak i nadmiar informacji, żąda większej rzeczowości i różnorodności w przedstawianiu tematu, a przede wszystkim nie godzi się na narzucanie poczucia winy.

Rola miejsc pamięci ofiar narodowego socjalizmu w publicznej kulturze pamięci

Utworzone w latach 80. miejsca pamięci różnią się wyraźnie od tych powstałych w latach 50. i 60., poświęconych głównie pamięci zmarłych. Obecnie naczelnym zadaniem stała się dokładna dokumentacja historyczna i opieka pedagogiczna nad zwiedzającymi, wśród których przeważają ludzie młodzi. . Od miejsc pamięci oczekuje się w coraz większym stopniu istotnego wsparcia szkolnej i pozaszkolnej pracy edukacyjnej.

Inaczej niż w Polsce i krajach, które stały się ofiarami okupacji hitlerowskiej, w strefach zachodnich i w dawnej Republice Federalnej do połowy lat 60. istniało niewielkie publiczne zainteresowanie tworzeniem miejsc pamięci ofiar narodowego socjalizmu, gdyż z tymi miejscami wiązało się wszak kłopotliwe wspomnienie hańby narodowej i klęski moralnej. Dla NRD natomiast, która wywodziła swoją legitymację państwową z antyfaszystowskiego ruchu oporu, „narodowe pomniki i miejsca pamięci” ofiar faszyzmu miały znaczenie w aspekcie budowania tożsamości narodowej. Dlatego już w latach 50. nie żałowano pieniędzy na zgodną z ideologią architektoniczną oprawę miejsc pamięci, jednak pracę naukową i pedagogiczną w tych miejscach poddano surowym restrykcjom. W Niemczech Zachodnich i Berlinie (Zachodnim) nawet ustawienie tablic bądź kamieni pamiątkowych następowało często po żmudnych zabiegach stowarzyszeń osób prześladowanych, w niejednym wypadku zaś dopiero wtedy, gdy stanęły już pomniki ku pamięci „ofiar wojny” lub komunizmu-stalinizmu. Miejsca pamięci w obozach koncentracyjnych jako miejsca uświadamiania historyczno-politycznego znalazły się w orbicie zainteresowania opinii publicznej dopiero w połowie lat 60. w następstwie procesu oświęcimskiego i ruchu studenckiego. Jeśli chodzi o stosunek do zachowanych budowli w dawnych obozach koncentracyjnych, to w odniesieniu do obu państw niemieckich można jednak stwierdzić pewną wspólną właściwość. Początkowo obozy były wykorzystywane w

innych celach, np. przez władze okupacyjne jako obozy internowania lub później pod administracją niemiecką jako obozy dla ocalałych, tak zwanych *displaced persons*, po czym niezniszczone pozostałości zostały w wielu wypadkach usunięte w ramach akcji przekształcania terenów w miejsca pamięci.

W 1965 roku otwarto miejsce pamięci w Dachau, ustawiono kamień pamiątkowy w Neuengamme, a w 1966 urządzono centrum dokumentacji ze stałą wystawą w Bergen-Belsen. Ponieważ obozy koncentracyjne w Niemczech, w odróżnieniu od Polski, nie były zaprojektowane jako obozy zagłady, miejsca pamięci w dawnych kacetach dokumentują przede wszystkim ich funkcję jako obozów karnych i obozów pracy, jako miejsca tortur i ludzkich cierpień. Za utrzymanie miejsc pamięci odpowiadają po części landy, ale także gminy, powiaty lub instytucje niezależne. Dlatego koncepcja miejsc pamięci jest często odbiciem lokalnych układów politycznych. Dachau, gdzie pierwszy obóz koncentracyjny utworzono już w marcu 1933 roku początkowo dla przeciwników politycznych, może uchodzić za wzorcowy przykład miejsca pamięci urządzonego według wyobrażeń przede wszystkim katolicko-chrześcijańskich. Już w 1945 roku zbudowano katolicki drewniany kościół. Katolicka kaplica Śmiertelnego Strachu Chrystusa z 1960 roku, klasztor pokutny „Święta Krew” z roku 1964, ewangelicki kościół pojednania z 1967 oraz zbudowana w 1994 roku przez żołnierzy WNP na terenie dawnego obozu SS prawosławna kaplica włączają dzieje nazistowskich zbrodni przeciwko ludzkości w chrześcijańskie dzieje zbawienia. Oprócz tego od 1965 roku istnieje izraelskie miejsce pamięci poświęcone zamordowanym żydowskim więźniom obozu. W Dachau teren obozu został wkomponowany w muzealny porządek, natomiast w innych miejscowościach charakterystycznym rysem bywa często połączenie miejsca pamięci z użytkowaniem terenu w celach powszednich. Miejsce pamięci w Bergen-Belsen, składające się przede wszystkim z anonimowych masowych grobów, położone jest na pochodzącym z czasów nazistowskich terenie wojskowym, od początku lat 50. wykorzystywanym ponownie jako poligon. Na tym terenie znajduje się nie tylko dostępny od 1990 roku cmentarz radzieckich jeńców wojennych, którzy stracili życie w stalagu XI.C/311; do miejsca pamięci przylega bowiem także zbudowana tam później strzelnica, której użytkowanie zakłóca ciszę cmentarną i nie sprzyja refleksji. W Neuengamme dawną cegielnię obozową wynajęto firmie produkującej jachty, ale dzisiaj jest to już nieaktualne. Jednakże miasto Hamburg od 1948 roku utrzymuje na

części dawnego obozu koncentracyjnego zakład karny, który w 1970 roku został na dodatek rozszerzony przez dobudowanie zakładu karnego dla nieletnich. Wprawdzie w 1989 roku hamburski senat obiecał wspólnocie dawnych więźniów obozu Neuengamme, że przeniesie zakład karny, ale latem 1994 roku przesunął bezterminowo tę decyzję z uwagi na brak środków w budżecie. W 1988 roku senat postanowił jednak definitywnie przenieść więzienie.

Na Ettersbergu w pobliżu Weimaru, na terenie przylegającym do dawnego obozu koncentracyjnego w Buchenwaldzie stworzono w latach 50. miejsce kultu, pod względem architektonicznym utrzymane w stylu realizmu socjalistycznego, poświęcone „heroicznemu antyfaszyszmowi”, co było próbą autolegitymizacji NRD. Właściwy teren dawnego obozu koncentracyjnego dla kobiet w Ravensbrück był wojskowym obszarem zamkniętym od wyzwolenia obozu do wyjścia wojsk WNP w 1994 roku i, podobnie jak dawne osiedle SS, nadal użytkowanym przez Armię Czerwoną. Do tego czasu tylko budynki komendantury i więzienia z karcerami wraz z otaczającym terenem wchodziły w skład miejsca pamięci.

Różne polityczne koncepcje pomników upamiętniających ofiary narodowego socjalizmu znajdowały odbicie także w publicznych debatach nad planowanym w latach 80. ogólnonarodowym pomnikiem oraz nad przekształceniem dawnej siedziby gestapo w Berlinie. Po zjednoczeniu i decyzji w sprawie przeniesienia stolicy rząd federalny przeznaczył położoną w dawnym centrum Berlina przy Unter den Linden, blisko Bramy Brandenburskiej, Neue Wache, później pomnik żołnierzy, a w końcu NRD-owski pomnik ku czci „ofiar faszyzmu i militarizmu” – na centralne miejsce pamięci „ofiar wojny i tyranii”. Odwołując się do apeli o pamięć z lat 50. i wybierając 20-krotnie powiększoną rzeźbę Käthe Kollowitz, przedstawiającą matkę, która oplakuje poległego syna, ewokowano nie tylko symbolikę pomnika żołnierza i piety. Jednak przede wszystkim, jak krytycznie zauważała część niemieckiej opinii publicznej, ponownie zamazano granicę między sprawcami i ofiarami, a tym samym stworzono możliwość wspominania dowolnych wydarzeń historycznych w tym właśnie miejscu.

Pod koniec tysiąclecia Niemcy tkwią po uszy w toczonej publicznie w mediach debacie nad upamiętnieniem, która została już rozstrzygnięta przez Bundestag,

przynajmniej co się tyczy koncepcji pomnika w miejscu pamięci Żydów europejskich w centrum Berlina. Jak dalece położy to kres sporom, jeszcze nie wiadomo. W każdym razie z przebiegu dyskusji jedno wynika niezbiecnie: ani zarządzenie w sprawie interpretacji, ani hierarchizacja dzieląca ofiary narodowosocjalistycznej polityki eksterminacji na bardziej lub mniej ważne bądź godne opłakiwania nie umożliwiają stosownego upamiętnienia.

Aktualne metody edukacji historyczno-politycznej

Zarówno szkoła, jak instytucje edukacji pozaszkolnej, np. miejsca pamięci, stają przed takim problemem, że młode pokolenie tylko w bardzo ograniczonym zakresie ma do dyspozycji świadków z czasów nazistowskich, czyli generację ofiar i sprawców, pomocników i zwolenników, współsprawców i innych żyjących wówczas osób. Z drugiej strony mamy do czynienia z rosnącym zainteresowaniem młodszych pedagogów, którzy pragną łączyć klasyczne metody edukacji historyczno-politycznej, w tym także pedagogikę miejsc pamięci, z elementami pedagogik czasu wolnego oraz przeżyć. Nie ma idealnego rozwiązania problemu, jak najzręczniejszemu pod względem metodycznym przekazywać treści nauczania, o których piszą także współautorzy projektów. Zresztą pytanie o metody pojawia się ciągle, ponieważ z uwagi na wiek prawie wszystkich obecnych nauczycieli temat narodowego socjalizmu jest rozdziałem historycznym. Pośrednio reprezentowane w tym projekcie pozycje dydaktyczne pozwalają jednak - mimo wszelkich różnic - dostrzec jedną prawidłowość, z której można by uczynić wspólne zalecenie: podobnie jak każde pokolenie musi wypracować własne sposoby dotarcia do historii ojców i przodków, tak też musi się to generalnie odnosić do metod szkolnej i pozaszkolnej pracy edukacyjnej kładącej nacisk na narodowy socjalizm i holocaust, nawet jeśli w kształceniu, według wielu badań empirycznych, nadal dominuje metoda nauczania frontального. Innymi słowy: im bardziej samodzielnie jakaś grupa wraz z nauczycielem wypracowuje własny sposób podejścia do nazistowskiej przeszłości, im bardziej kreatywnie i indywidualnie uczniowie przystępują do tego zadania, tym większe powinny być efekty – nawet jeśli niekoniecznie są one zawsze „wymierne” – w przypadku poszczególnych uczniów.

Uczenie dialogowe

Z wielu doświadczeń, także doświadczeń pedagogów biorących udział w projektach z CD-ROM-u, wynika, iż nauczanie historii i polityki opiera się na zasadzie dialogowej Martina Bubera, postulującej równoprawną, partnerską rozmowę między nauczycielami a uczniami. Tutaj nie ma zwycięzców i zwyciężonych, ponieważ nauczyciel jako partner w dialogu sam jest uczącym się i nie dominuje w rozmowie z racji swojej wiedzy czy wieku. W krajach anglosaskich dla oddania tego nowego rozumienia roli nauczyciela przyjęło się pojęcie *facilitator* w odróżnieniu od *instructor*. Niezależne instytucje edukacyjne, np. miejsca pamięci, odwiedzane przez klasy szkolne w celach seminaryjnych, z założenia proszą danego nauczyciela, żeby konsekwentnie nie wtrącał się do procesu przekazywania wiedzy i pozostawił to zadanie moderatorom, umożliwiając w ten sposób bardziej efektywną i swobodną komunikację.

Wprowadzenie zasady dialogowej w szkole i w pracy z młodzieżą oznacza, że również w sytuacjach krytycznych, choćby w rozmowie z młodymi ludźmi negującymi holocaust, nie należy tracić cierpliwości, a przede wszystkim – jako osoba dorosła – mieć w zanadru pewne fakty i mocne argumenty. Pedagodzy nierzadko zgodni są co do tego, że skrajnie prawicowym prowokacjom można przeciwdziałać tylko przez ignorowanie ich lub uznawanie z góry za antysemicką neonazistowską propagandę. Wprawdzie *true believers* trudno przekonać za pomocą faktów i rzeczowych argumentów, lecz mimo to ważne jest, żeby w ich „walce o prawdę” nie spychać ich do roli ofiar i nie zastępować autorytetu przynależnego przedmiotowi autorytetem wynikającym z pełnionej funkcji. Za bardzo lubią, gdy ludzie podświadomie zwracają uwagę na ich hasła: czy to gdy wykrzykują na rynku „Sieg heil”, czy gdy w szkole przeszkadzają i doprowadzają do przerwania dialogu.

„Pierwszym postulatem wychowania jest, aby Auschwitz nie powtórzyło się już nigdy. Tak bardzo wyprzedza on każdy inny, że uważam, iż nie ma konieczności ani potrzeby uzasadniania tego”. Wykład radiowy Theodora W. Adorna z roku 1966, rozpoczynający się tym cytatem, nosi tytuł *Wychowanie po Oświęcimiu*. Jego tezy, przedstawione w 20 lat po wyzwoleniu od hitlerowskiego faszyzmu, są w zasadzie do dziś aktualne. Praca nad upamiętnianiem w rozumieniu Adorna musi operować w

pracy z młodzieżą terminem „przypomnienie o faszyzmie” zamiast „przypomnieniem sobie faszyzmu”. O tyle więc jest ona procesem ciągłym, który przybiera konkretne kształty choćby wtedy, gdy – jak w starej synagodze w Essen – zwraca się zamordowanym imię poprzez projekt książki pamiątkowej (zob. CD-ROM: omówienie projektu „Każdy człowiek ma imię”). Pracę nad upamiętnianiem widać także, gdy grupa robocza zainteresowana Majdankiem w pewnej berlińskiej szkole, porównując nazwiska z ksiąg zgonów z obozu koncentracyjnego z księgami pamiątkowymi Archiwum Federalnego w Koblencji, stwierdza, że bynajmniej nie wszyscy niemieccy Żydzi zamordowani w Majdanku są znani w Archiwum Federalnym. Kiedy uczniowie chcieli szukać w niemieckich archiwach życiorysów obozowych strażników, przekonali się, że powoływanie się na ustawę o ochronie danych osobowych, na podstawie której odmówiono im dostępu do akt, jest określoną formą stosunku do historii. Ich pytania i rezultaty poszukiwań pozwoliły im dojść do wniosku, że historia jest nadal żywa i oddziałuje na teraźniejszość, a tym samym staje się częścią ich własnej historii (zob. CD-ROM: omówienie projektu „Że wszystko było takie prawdziwe...”).

Edukacja historyczno-polityczna poza szkołą

W mniej więcej połowie opublikowanych tutaj projektów uczestnicy zdecydowali się odwiedzić miejsce pamięci, przeważnie w obozie koncentracyjnym, żeby przesylić zdobytą w szkole wiedzę zmysłowymi wrażeniami obozowej rzeczywistości. Choć zrozumiała jest chęć unaocznienia i uprzytomnienia sobie wydarzeń historycznych, należy zwrócić uwagę na to, że zainscenizowana w miejscu pamięci rzeczywistość może czasami prowadzić do „ślepych” wyobrażeń. Zwrócił już na to uwagę filozof Immanuel Kant: pojęcia bez wyobrażeń są puste, a wyobrażenie bez pojęcia jest ślepe. Poza tym w miejscach pamięci, zwłaszcza w obozach koncentracyjnych, istnieje niebezpieczeństwo pomylenia faktów historycznych z przetworzonymi wspomnieniami, tak iż powstające pod wrażeniem wystawy wewnętrzne obrazy mogłyby być uznane za rzeczywistość. Do zadań pedagoga należy także pomoc w odsłanianiu i porządkowaniu różnych warstw i płaszczyzn, jakie z biegiem dziesięcioleci nałożyły się na obóz koncentracyjny, synagogę lub inne miejsce historyczne i zawężają ramy interpretacyjne. Miejsca pamięci, a zwłaszcza miejsca

pamięci w obozach koncentracyjnych, wymagają interpretacji – i tezę tę stanowczo popieramy.

Młodzi ludzie wyrażają się na ogół pozytywnie o wizytach w tych miejscach. Podkreślają pogładowe walory historii i możliwość wyrobienia sobie własnego zdania w znacznej mierze niezależnie od wskazówek osób dorosłych. Najsilniejsze wrażenie wywołują przedmioty, budynki, filmy dokumentalne i rozmowy ze świadkami z tamtych czasów. Informacje i komentarze pedagogów oprowadzających po miejscach pamięci lub nauczycieli uznawane są za pomocne i akceptowane tylko wtedy, gdy uczniowie dowiadują się przy okazji czegoś nowego. Ze sprzeciwem reagują na standardowe wykłady, które próbują wpływać na ich poglądy, a które nie są bezpośrednio związane z wrażeniami wizualnymi.

Skuteczność oddziaływania miejsc pamięci w zderzeniu z postawami skrajnie prawicowymi należy oceniać raczej sceptycznie. Sądząc po NRD-owskich doświadczeniach z obowiązkowymi wizytami, które często działały otępiająco, odwiedzanie miejsca pamięci powinno być dobrowolne. Uczniów należy włączać już na etapie planowania wizyty w miejscu pamięci, ostatecznie zwiedzanie wystawy i obejście terenu można też tak ułożyć, żeby dokonywać tego samodzielnie w małych grupach. Młodzi ludzie zajmują się wtedy o wiele intensywniej oglądanymi zdjęciami i dokumentami zarówno w rozmowach między sobą, jak i indywidualnie i są bardziej skorzy do formułowania własnych pytań. Niebezpieczeństwo szoku poznawczego i emocjonalnego da się opanować.

Emancypacja, pobudzanie do krytycznego myślenia, nauka jako efekt indywidualnej decyzji, zdolność do empatii to kategorie, bez których edukacja historyczno-polityczna właśnie w miejscach pamięci nie może się obejść. Dlatego praca oświatowa w miejscach pamięci musi się wyraźnie różnić pod względem stosowanych metod od muzeów, szkół i uniwersytetów, jeśli nie chce być adresowana jedynie do mniejszości tych osób, które potrafiłyby intelektualnie z niej skorzystać. Pokazują to pogładowo omówienia projektów z miejsc pamięci zamieszczone na CD-ROM-ie. I tak dzięki pracy wielu uczniowskich grup projektowych na terenie dawnego obozu koncentracyjnego w Buchenwaldzie, które oczyściły dworzec z chwastów i gruzu, „historia nie zarosła trawą” (zob. CD-ROM:

omówienie projektów „Żeby historia nie zarosła trawą” oraz „Poszukiwanie i zabezpieczanie śladów w Bergen-Belsen”). W tej formie pracy nad upamiętnianiem brały udział w jednakowym stopniu głowa, serce i ręka w rozumieniu teorii Pestalozziego.

Edukacja poprzez projekty

Historyczno-polityczne nauczanie na temat Auschwitz nie może mieć na celu „wzbudzania konsternacji” u uczniów, to znaczy wpływania z zewnątrz na ich duchowe odczucia. Bardzo szybko i słusznie wzbudziłoby to podejrzenie manipulacji i indoktrynacji. Mimo dużego niebezpieczeństwa, że nadmiar współczucia może doprowadzić do niezdolności wyrażenia uczuć słowami i niemożności działania, nie wolno z drugiej strony rezygnować z rozmowy z uczniami także o ich uczuciach wobec smutnych i bolesnych doświadczeń innych ludzi. Umiejętne stymulowanie procesu uświadamiania sobie własnych uczuć i wymiany poglądów na ich temat z innymi ludźmi jest podstawowym zadaniem pedagogicznym, nie ograniczającym się tylko do problematyki Auschwitz. Widać to na przykładzie międzyprzedmiotowego projektu, w którym uczniowie jednej ze szkół zbiorczych z Kraju Saary zebrali i opracowali swoje wrażenia i odczucia po wizycie w byłym KZ Natzweiler metodą określoną jako „warsztaty pisarskie”, a następnie opublikowali wyniki swoich prac (zob. CD-ROM: omówienie projektu „Wrażenia po podróży do miejsca pamięci”). Jak prawie wszystkie przykłady z nauczania historyczno-politycznego na tym CD-ROM-ie, również ten projekt charakteryzują następujące cechy:

- *interdyscyplinarność* jako międzyprzedmiotowe podejście do tematu
- *kooperacyjne formy pracy* w sensie akcentowania aktywności w małych grupach
- *zorientowanie na uczestników*, rozumiane jako uwzględnianie pytań i specyficznych życzeń młodzieży
- *zorientowanie na działanie i rezultat* w celu publicznego zaprezentowania efektów pracy
- *kolektywna realizacja*, którą osiąga się dzięki wspólnemu udziałowi we wszystkich etapach przygotowania, przeprowadzenia i oceny projektu.

W zależności od problematyki, różnych kompetencji fachowych uczestników oraz warunków pracy w szkole lub w pozaszkolnych miejscach nauczania uczniowie i nauczyciele tak samo wprawiają się w metodach zorientowanych na działanie: prowadzą w archiwum własne badania, wypytyują świadków z tamtych czasów, szukają śladów lub traktują pisanie własnych tekstów jako formę opracowywania doświadczeń historycznych. Zazwyczaj pojawi się przy tym „działanie z potrzeby serca, w określonym zamiarze ... w społecznym otoczeniu”, zgodnie z postulatem jednego z ojców idei projektu, Amerykanina Williama Hearda Kilpatricka, sprzed ponad 60 lat.

Kiedy młodzież w ramach lokalnego współzawodnictwa odkrywa pozostałości podboju jakiegoś obozu koncentracyjnego, jak choćby Malchow (zob. CD-ROM: omówienie projektu „Kop tam, gdzie stoisz”), albo nauczyciele i uczniowie nadają swojej szkole imię człowieka, który ratował dzieci w Buchenwaldzie (zob. CD-ROM: omówienie projektu „Imię zobowiązuje”), to takich rezultatów nauczania nie można zmierzyć ani porównać z wynikami nauczania matematyki czy biologii. Szybko się okaże, że nie można tutaj mówić o realizacji celów nauczania w sensie możliwości standaryzowanego porównania dokonań szkół, a nawet przeciwnie: zapewne będziemy mieć do czynienia z oddziaływaniem negatywnym.

Zmiany postaw i zachowań uczestniczącej w takich projektach młodzieży tylko w niewielkiej części dadzą się zaobserwować bezpośrednio po zakończeniu projektu. Pedagogowie trudno powstrzymać się od potępienia bezkrytycznego podejścia do testów, na podstawie których feruje się dość często sądy wartościujące w odniesieniu do demokratycznych zachowań. Wprawdzie nic nie przemawia przeciwko solidnej wiedzy i faktom, jednak ich nadmierne podkreślanie prowadzi do zmęczenia szkołą i odrzucenia tych wartościujących wyobrażeń, które chcieliby przekazywać pedagodzy. Przez samo podręcznikowe „omówienie” wydarzeń współczesnych indywidualna świadomość nie może się zmienić. Dlatego pojmowaniu treści nauczania musi w dalszym ciągu towarzyszyć możliwie jak najwięcej momentów autentycznych „oryginalnych spotkań”, tak jak domagało się tego wiele koncepcji pedagogiki reformistycznej. Jak dowodzą nasze projekty, rozwijająca się dzięki pracy rąk świadomość daje gwarancję trwałej zmiany nastawienia młodzieży.

Zarówno w ramach szkoły, jak i za pośrednictwem stowarzyszeń młodzieżowych dochodzi często do spotkań w skali międzynarodowej. Spotkania te, które w Republice Federalnej rozwinęły się na bazie międzypaństwowych umów, zwłaszcza między młodzieżą niemiecką i izraelską, polską oraz francuską, służą dialogowi młodych ludzi poddanych różnej kulturowej socjalizacji. Nie ma jeszcze umowy między Republiką Federalną a USA porównywalnej mniej więcej z niemiecko-francuską wymianą młodzieży (Deutsch-Französisches Jugendwerk), mimo że po obu stronach Atlantyku wciąż spotykają się grupy młodzieży i klasy szkolne. Jeśli takie spotkanie służy przygotowaniu wizyty w miejscu pamięci w obozie koncentracyjnym, to powstałe w ten sposób zaufanie między uczestnikami umożliwia łatwiejsze odnalezienie się w owych miejscach grozy mimo związanych z tym obciążeń psychicznych. Jest to ważne przede wszystkim dla tych, którzy po raz pierwszy odwiedzają takie miejsca. Wiele opisów doświadczeń z międzynarodowych spotkań młodzieży odzwierciedla to, co napisała w swoim dzienniku pewna studentka z Berlina po wizycie w Oświęcimiu: „Auschwitz otwiera przede mną możliwość uwrażliwienia na to, kto ponosi współodpowiedzialność za historię, za to, co się stało. Przejście przez muzeum w miejscu pamięci przybliżyło mi ofiary, jednostkowe losy, a przede wszystkim zbiorowe cierpienie. Trudno mi dopuścić do siebie to, co niepojęte, ale jakże ważną rzeczą jest zrozumieć, że są miejsca i zdarzenia, w których ludzkość przegrała. Przez Auschwitz nie chciałabym iść sama...”

Bibliografia na CD-ROM-ie pod: Zusatzinfo: Hintergrundinformationen