

Bachelorthesis

Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik



Erstkorrektor: Prof. Dr. Eckardt Hammer

Zweitkorrektor: Dr. Thomas Fliege

Thesis zum Erlangen des akademischen Grades Bachelor of Arts

im Studiengang Soziale Arbeit

Von Steffen Widmann

Sommersemester 2012

Matrikelnummer: 20080113

Libanonstraße 31

70184 Stuttgart

Steffendrums@gmx.net

Stuttgart, den 30.04.2012

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Relevanz historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus für Jugendliche heute.....	5
2.1 Das politische und historische Bewusstsein von Jugendlichen.....	5
2.2 Gefährdungspotenziale.....	11
2.3 Anforderungen an eine historisch-politische Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus mit Jugendlichen.....	16
3 Gedenkstättenpädagogik	19
3.1 Definition und Rahmenbedingungen	19
3.2 Ziele.....	23
3.3 Grundlagen der Arbeit.....	27
3.4 Praxisbeispiel	34
3.4.1 Ergebnisse der Beobachtung	36
3.4.2 Fazit der Beobachtung	45
4 Wirkung von Gedenkstättenpädagogik.....	46
4.1 Allgemeine Ergebnisse der Einstellungsforschung.....	47
4.2 Wirkung von Gedenkstättenpädagogik	50
5 Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit	55
5.1 Die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen	56
5.2 Fazit.....	57
Literaturverzeichnis	62
Anhang.....	67
Danksagungen.....	72
Eidesstaatliche Versicherung	72

1 Einleitung

Der Anlass mich mit der Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen zum Nationalsozialismus zu beschäftigen, hängt mit meiner aktiven Mitarbeit in diesem Arbeitsfeld in Stuttgart zusammen.

Meine bereits seit zwei Jahren andauernde Tätigkeit dort war und ist bis heute motiviert durch mein persönliches Interesse an der Zeit des Nationalsozialismus, sowie den damit zusammenhängenden Themen, wie Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus, die diesen Zeitabschnitt für mich noch immer aktuell erscheinen lassen.

Auf Grund meiner Vorerfahrungen in der verbandlichen, sowie der offenen Kinder- und Jugendarbeit war die Tätigkeit in der Gedenkstättenpädagogik eine willkommene Möglichkeit, die Jugendarbeit mit meinem Interesse an der historisch-politischen Bildung zu vereinen.

Bei der Suche nach einem Thema für meine Bachelorthesis, sowie einer damit verbundenen Fragestellung, war für mich schnell klar, dass ich die Chance, mich über mehrere Monate einem Thema intensiv zu widmen, dafür nutzen will, meine Arbeit in der Gedenkstättenpädagogik zu vertiefen und ihr einen theoretischen Unterbau zu geben. Somit bot sich mir die Möglichkeit, den Fragen intensiv nachzugehen, die mir im Laufe der letzten zwei Jahre begegneten, welche jedoch bei der praktischen Arbeit oftmals beiseitegeschoben werden, da ihnen nicht genügend Zeit gewidmet werden kann.

Somit ergibt sich folgende Fragestellung, der ich mit dieser Thesis auf den Grund gehen will: Was kann die Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen leisten und wo liegen die Grenzen dieser Arbeit. Für jemanden der aus der Praxis kommt, war für mich darüber hinaus die Frage wichtig, wie die Arbeit gestaltet werden muss, um gute Voraussetzungen zu schaffen, die Ziele der Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen zu erreichen. Zusammengefasst geht es um die Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik.

Zu Beginn dieser Arbeit wird die Frage geklärt, inwieweit eine Notwendigkeit für eine historisch-politische Bildung mit Jugendlichen, zu der auch die Gedenkstättenpädagogik gezählt wird, besteht. In diesem Rahmen wird die Zielgruppe der Jugendlichen genauer betrachtet, sowie die Aktualität der oben genannten Themen, wie Rassismus und Diskriminierung für diese Zielgruppe.

Daraufhin werden allgemeine Anforderungen an eine historisch-politische Bildung mit Jugendlichen aufgezeigt.

Anschließend wird die Praxis der Gedenkstättenpädagogik genauer in den Blick genommen. Hier wird zuerst die aktuelle Arbeit, sowie ihre Rahmenbedingungen beschrieben. Danach werden die Ziele aufgezeigt, welche im Moment in der Fachwelt am weitesten verbreitet sind.

Ein Schwerpunkt dieser Thesis liegt auf den Grundlagen für eine Gestaltung der Gedenkstättenpädagogik, die im Anschluss dargestellt werden, sowie auf der Betrachtung eines Beispiels aus der Praxis. Mit Hilfe einer durchgeführten teilnehmenden Beobachtung soll die Praxis beschrieben werden, sowie mögliche Reaktionen von Jugendlichen erfasst werden, welche ein erster Hinweis dafür sein können, ob die zuvor beschriebenen Ziele erreicht werden.

Schließlich soll dann der Frage nachgegangen werden, welche Erkenntnisse bezüglich der Wirkung der Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen vorliegen. Dafür werden Meinungen aus der Sozialpsychologie aufgezeigt, sowie bisherige Ergebnisse aus der Wirkungsforschung der Arbeit an Gedenkstätten dargestellt.

Der Schlussteil der Thesis hat die Aufgabe, die Ergebnisse der Bearbeitung der oben genannten Fragestellungen zusammenzufassen. Hier wird zu Beginn auf die Arbeit mit Jugendlichen eingegangen, die eine rechtsextreme Einstellung haben. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen zusammenfassend dargestellt, sowie weitere Schlussfolgerungen beschrieben, die sich aus den gewonnenen Ergebnissen dieser Thesis ergeben haben.

2 Relevanz historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus für Jugendliche heute

Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus mit Jugendlichen wird von Christian Geißler-Jagodzinski als pädagogisch anspruchsvolle Aufgabe betitelt. Sie findet sowohl in der Schule, als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit statt.

Die Jugendlichen sollen hier nicht nur kognitive Leistungen erbringen („Lernen über Geschichte“), sondern laut Autor ihre eigenen Einstellungen und Handlungen moralisch reflektieren und entsprechend der errungenen Einsichten verändern (vgl. Geißler-Jagodzinski 2009, S. 7). In dieser Arbeit wird das außerschulische Handlungsfeld Gedenkstättenpädagogik in den Blick genommen.

Das folgende Kapitel beleuchtet genauer, die von mir gewählte Zielgruppe der Jugendlichen im Alter ab 15 Jahren. Bei dieser Betrachtung liegt der Fokus auf der Relevanz für die historisch-politische Bildung in Gedenkstätten zum Nationalsozialismus. Ich werde hier die entwicklungspsychologischen Aspekte benennen, die diese Zielgruppe betreffen und welche bei der Arbeit mit den Jugendlichen relevant sind. Darüber hinaus gehe ich der Frage nach, ob es überhaupt einen Grund gibt, dass sich gerade diese Gruppe mit dem Thema Nationalsozialismus, oder Teilbereichen daraus, auseinandersetzen sollte. Zuletzt werden in diesem Kapitel eine allgemeine Zielsetzung für die historisch-politische Bildung, sowie die aktuellen Anforderungen für diese Arbeit aufgezeigt.

Ist im Text von „Gedenkstättenpädagogik“ die Rede, dann als Kurzbezeichnung für historisch-politische Bildung in Gedenkstätten zum Nationalsozialismus. Die Abkürzung NS steht für den Nationalsozialismus.

2.1 Das politische und historische Bewusstsein von Jugendlichen

In Kapitel 3 werde ich als Praxisbeispiel die pädagogische Arbeit von „lernort gedenkstätte“ in Stuttgart genauer beschreiben. Als Zielgruppe für die Gedenkstättenpädagogik werden hier Jugendliche ab 15 Jahren angegeben (vgl. www.lernort-gedenkstaette.de. 23.02.2012). Die pädagogische Arbeit ab diesem Alter anzusetzen hat ihre Gründe in den Anforderungen an die Jugendlichen und ihren Entwicklungsstand.

Matthias Heyl beschreibt, dass sich bereits ab dem achten Lebensjahr ein historisches Bewusstsein entwickelt (vgl. Heyl 1997, S. 228). Dieses reicht jedoch nicht aus, um

einer Zielsetzung von historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus, wie sie in Kapitel 3.2 beschrieben wird, gerecht zu werden. Heyl geht davon aus, dass sich die Fähigkeit zum abstrakten und formalen Denken erst bis zum 15. beziehungsweise 16. Lebensjahr entwickelt, was wiederum zur Folge hat, dass vorher abstraktere, strukturelle und kognitive Zugänge zu historischen Themen die Jugendlichen nicht in ausreichendem Maße erreichen (vgl. ebd., S. 229). Piagets Theorie beschreibt dazu, dass die Jugendlichen fähig werden, erlernte Denkoperationen nicht mehr allein auf reale Objekte, sondern auch auf Hypothesen und Aussagen anzuwenden (vgl. Reusser 2006, S. 157). Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass es den Menschen im Allgemeinen erst ab diesem Alter gelingt, die Informationen nicht lediglich aufzunehmen, sondern sie zu verarbeiten und eigene Schlüsse daraus zu ziehen, sowie Lösungsstrategien zu erlernen (vgl. Trautner 2003, S. 93). Für die Gedenkstättenpädagogik schließe ich daraus, dass die Jugendlichen ungefähr ab dem 15. Lebensjahr in der Lage sind die Gründe nachzuvollziehen, welche in der Zeit des Nationalsozialismus zu bestimmtem Verhalten geführt haben: Beispielsweise damals Taten nicht zu verurteilen, welche nach unserer heutigen Auffassung unrecht sind. Heyl beschreibt dies treffend: „Indem sie etwa erfahren, wie unter unterschiedlichen Bedingungen Gelegenheit Täter macht, wie einzelne sich einer wahnhaften Realität mit hohem Risiko entgegenstellten, andere wegschauten und wieder andere mithalfen, Wahn Wirklichkeit werden zu lassen, werden sie mit einigem konfrontiert, was ihr Reflexionsvermögen mit Blick auf das Vergangene herausfordert.“ (Heyl 2009, S.158)

Für den Alltag zeigt sich die Entwicklung des formalen Denkens in der Fähigkeit der Jugendlichen, Gedanken und Gefühle eines Gegenübers nachvollziehen zu können, sie jedoch nicht einfach zu akzeptieren ohne sie vorher hinterfragt zu haben. Darüber hinaus zeigt es sich auch in der Fähigkeit ihnen zu widersprechen und mit anderen bekannten Positionen zu vergleichen (vgl. Oerter 2008, S. 287). Diese Fähigkeit der Zielgruppe ist meiner Ansicht nach eine Grundlage für erfolgreiche Arbeit auf diesem Gebiet, da sich sonst, beispielsweise während einer Führung, keine notwendigen Diskussionen entwickeln können und es somit bei einem reinen Vortrag der Fachperson bleibt, was wiederum völlig am Ziel der Gedenkstättenpädagogik vorbeigehen würde.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Entwicklungspsychologie, der hier anschließt ist die Entwicklung der eigenen Identität. Dies ist natürlich nicht lediglich eine Aufgabe im

Jugendalter, jedoch scheint dieser Lebensabschnitt besonders wichtig zu sein. Rolf Oerter beschreibt beispielsweise eine intensive Selbstreflexion als besonderes Merkmal im Jugendalter, was er darauf begründet, dass das Gehirn in diesem Zeitabschnitt einen besonders großen Entwicklungsschritt vollzieht (vgl. Oerter 2008, S. 309). Rothgang setzt hier an mit seiner Beschreibung von Identitätsentwicklung als wesentliche Aufgabe im Jugendalter. Diese wird bewältigt und zum Erfolg geführt, indem sich der Mensch mit Zielen, Werten und Überzeugungen auseinandersetzt und daraufhin diejenigen übernimmt, die er für wichtig hält und denen er sich verpflichtet fühlt (vgl. Rothgang 2003, S. 87). Wenn dies misslingt, kommt es nach Meinung von Erikson zu einer Identitätskonfusion, bei der sich der Jugendliche nicht über sich selbst im Klaren ist (vgl. ebd., S. 87).

Abhängig von der Intensität dieser Auseinandersetzung sind die Jugendlichen unterschiedlich erfolgreich bei der Identitätsfindung. Ich denke, dass es mit Blick auf die historisch-politische Bildung eine wichtige Erkenntnis für die Gesellschaft ist, dass der Erfolg bei der Identitätsfindung nicht allein vom Jugendlichen abhängt, sondern nach Rothgang auch von den Angeboten und Anregungen, die dieser Mensch von seiner Umwelt erfährt (vgl. ebd., S. 87 f.).

Die Gedenkstättenpädagogik, welche genauer in Kapitel 3 beschrieben wird, bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen, Werten und Verhaltensweisen im Kontext der Zeit des Nationalsozialismus. Somit kann in dieser Arbeit auch ein wichtiger Beitrag zur Identitätsentwicklung von Jugendlichen gesehen werden.

Diesen psychologischen Erkenntnissen, in denen ich einen Teil der Legitimation für die Gedenkstättenpädagogik sehe, stehen jedoch auch Meinungen und Einstellungen gegenüber, welche diese Form der historisch-politischen Bildung mit Jugendlichen in Frage stellen können.

Ein Fakt ist laut Benzler der immer weiter schwindende familiäre Bezug der Jugendlichen zu diesem Kapitel in der deutschen Geschichte. Die jugendlichen BesucherInnen in den Gedenkstätten gehören heute der dritten oder sogar schon vierten Nachkriegsgeneration an. Ein Interesse am Thema des Nationalsozialismus auf Grund der eigenen Familiengeschichte wird deshalb immer unwahrscheinlicher (vgl. Benzler 2011, S. 6).

Noch weniger Bezug scheinen die BesucherInnen mit Migrationshintergrund zu haben. Wenn eine Verbindung besteht, dann häufig auf Grund nationaler Erzählungen aus den Herkunftsstaaten (beispielsweise aus der ehemaligen Sowjetunion) und weniger in Bezug auf die Ereignisse in Deutschland, die aber oftmals Gegenstand der Arbeit sind (vgl. ebd., S. 6).

Dies sind unter anderem Gründe, weshalb einer Thematisierung der NS-Geschichte von vielen Jugendlichen oftmals eher mit Abwehr begegnet wird. Astrid Messerschmidt beschreibt diese Haltung wie folgt: „Artikuliert wird ein Überdruß gegenüber der Thematik, ein „Zuviel“ an Geschichte und der Eindruck, alles sei schon abschließend aufgearbeitet, bei gleichzeitigem Mangel an differenziertem Wissen.“ (Messerschmidt 2011, S. 35)

Ein Beispiel dafür bot sich mir bei einer Lesung aus dem Buch „Gefühlte Opfer“ von Ulrike Jureit und Christian Schneider im Januar 2012 in Stuttgart. Das Thema war unter anderem die Gedenk- und Erinnerungskultur in Deutschland. In der Diskussion im Anschluss an den Vortrag der zwei AutorInnen meldete sich ein Lehrer einer Stuttgarter Realschule zu Wort, welcher fast verzweifelt beschrieb, wie es ihm im Geschichtsunterricht nicht gelänge seine SchülerInnen für das Thema NS-Geschichte zu interessieren. Langeweile und Desinteresse waren seine Erfahrungen was bei ihm offensichtlich diesbezüglich zu Frustration führte.

Mir ist daraus nicht ersichtlich geworden, ob er diese Erfahrung mit der Klasse zum ersten Mal machte oder ob seine gesamte berufliche Laufbahn im Fach Geschichte von solchen Eindrücken geprägt ist. Auf jeden Fall beschrieb der Lehrer eine Haltung, welche heute bei den Jugendlichen aus den oben genannten Gründen anscheinend keine Seltenheit darstellt.

Demgegenüber kann ich meine praktischen Erfahrungen aus zwei Jahren in der Gedenkstättenarbeit stellen. Bei dieser Form der pädagogischen Arbeit, habe ich zum größten Teil positive Erfahrungen mit Schulklassen und Jugendgruppen gemacht, bei denen ich, im Gegensatz zu den hier beschriebenen Erfahrungen des Lehrers, überraschenderweise auf großes Interesse gestoßen bin, sich mit dem Thema, den Fragen und Diskussionspunkten, die es aufwirft, auseinanderzusetzen.

Diese Kurzbeschreibung meiner eigenen Eindrücke aus der historisch-politischen Bildung können die Aussagen des Lehrers nicht widerlegen.

Ein Interesse der Jugendlichen am Thema Nationalsozialismus scheint jedoch auf jeden Fall zu bestehen. Dies belegen Zahlen des Instituts TNS Infratest, welches im Auftrag für das ZEITmagazin, unter anderen Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahre nach ihrem Interesse an der NS-Zeit befragt haben.

Das Ergebnis ist, dass sich 69 % der Jugendlichen nach eigener Aussage „sehr für die Zeit der Nationalsozialismus interessieren“. Darüber hinaus halten sogar 80% der Befragten das Erinnern und Gedenken für sinnvoll (vgl. Staas, 25.02.2012).

Da offensichtlich ein Interesse an der Thematik besteht, drängt sich die Frage auf, weshalb die Diskrepanz bezüglich des Interesses an den Angeboten zur NS-Geschichte bei den zwei vorher genannten Praxisbeispielen so immens ist.

Eine Vermutung wäre für mich, dass die Existenz der Möglichkeit, außerschulische Lernorte zu nutzen, gerade für Schulklassen, zusätzlich zum regulären Unterricht, eine große Bereicherung sein kann. Der Grund dafür ist der bestehende Lebensweltbezug in der außerschulischen Bildung, den der Unterricht in der Schule nicht bieten kann.

Dies belegt Zülsdorf-Kersting, der dem Geschichtsunterricht bei der geschichtskulturellen Sozialisation eine relative Bedeutungslosigkeit zuschreibt. Auf die Bilder, die Jugendliche zum Nationalsozialismus haben, sind andere Faktoren, wie Familie und Medien von größerer Bedeutung (vgl. Zülsdorf-Kersting 2007, S. 85). Der Autor beschreibt als Grund, für die geringe Wirkung des Geschichtsunterrichts unter anderem den unbedeutenden Zeitaufwand von durchschnittlich zwei Stunden pro Woche, im Gegensatz zu anderen Faktoren, welche die Jugendlichen viel intensiver erreichen (vgl. ebd., S. 85).

Ein weiterer Aspekt, bezüglich des historischen Bewusstseins, ist der Umstand, dass Geschichte nicht lediglich in der Schule von Belang ist, sondern einen wesentlichen Bestandteil unserer Welt ausmacht. Carlos Kölbl beschreibt, dass Geschichte uns ständig begegnet, oftmals auch ohne dass wir es bemerken. Sie wird in politischen Auseinandersetzungen als Waffe benutzt, sie konstruiert unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung und ist auch medial präsent (vgl. Kölbl 2004, S.17).

Zu Letzterem ist die Vielzahl an Filmen zu nennen, welche mittlerweile das Thema NS behandeln. Spielfilme hierzu liefern Jugendlichen einen Zugang zu Geschichte, der besonderen Eindruck hinterlässt. Diese Information ziehe ich vor allem daraus, dass ich bei Diskussionen mit SchülerInnen im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik immer

wieder auf Aussagen und Meinungen von Jugendlichen treffe, die diese mit Erkenntnissen aus Filmen belegen.

Problematisch ist oftmals, dass der Inhalt der Filme von den Jugendlichen ungefragt als Wahrheit akzeptiert wird. Ein Grund ist hier sicherlich die Authentizität, da vor allem neuere Verfilmungen, wie beispielsweise der deutsche Film „Der Untergang“, auf Grund der Möglichkeiten, die sich den FilmemacherInnen bieten, mittlerweile sehr real wirken. Dies muss nicht zwingend als negativ angesehen werden, jedoch sehe ich die Gefahr bei historischen Filmen, dass auf Grund von Aspekten wie Spannung, die korrekte Darstellung von wissenschaftlich belegten Fakten in den Hintergrund geraten kann. Zumindest kommt es nicht zu einer differenzierten Auseinandersetzung über mögliche Hintergründe, Einstellungen von Akteuren oder Ähnlichem.

Dies belegt Imke Scheurich, welche in den eben beschriebenen Filmen eine immer stärkere Fiktionalisierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus erkennt. Sie gibt zu bedenken, dass das Dokumentarische durch Fiktion ersetzt wird (vgl. Scheurich 2011, S.453 f.).

Ein Beispiel liefert mir hier eine Situation aus meiner eigenen Erfahrung in der Gedenkstättenpädagogik, bei der ein Jugendlicher, die Person Graf Schenk von Stauffenberg als Helden im Widerstand gegen die Nationalsozialisten beschrieb. Er begründete dies mit dem Film „Operation Walküre – Das Stauffenberg Attentat“. Der Vorfall zeigt, dass Informationen von Jugendlichen hier oft ungefragt als Wahrheit akzeptiert werden.

Die Gedenkstättenpädagogik kann den Jugendlichen meiner Ansicht nach auch zu mehr Kompetenz im Umgang mit solchen Informationen verhelfen (siehe auch Kapitel 2.3).

Letztlich ist für die Frage nach dem historischen Bewusstsein von Jugendlichen auch die Wertung von historischen Ereignissen relevant. Meik Zülsdorf-Kersting beschreibt hierzu, dass viele Jugendliche zwar auf Nachfrage die NS-Verbrechen verurteilen, dass es sich dabei jedoch oftmals um eine „sozial erwünschte anerkannte Selbstverständlichkeit“ handelt (vgl. Zülsdorf-Kersting 2007, S. 84).

Der Autor fügt hinzu, dass es den Jugendlichen oftmals an Wissen fehlt und somit beispielsweise der Holocaust ungewollt verharmlost wird (vgl. ebd., S. 84).

Vor allem in der allgegenwärtigen Existenz der beschriebenen, unterschiedlichen Geschichtsinterpretationen in unserem Alltagsleben, sehe ich die Notwendigkeit der historisch-politischen Bildung. Die Jugendlichen sollen nicht unerfahren dieser Informa-

tionsflut überlassen werden, sondern ihnen sollen Werkzeug und Kompetenzen mit an die Hand gegeben werden, die ihnen helfen die Informationen nicht einfach ungefragt zu akzeptieren und als Wahrheit anzusehen, sondern sie auch zu hinterfragen.

2.2 Gefährdungspotenziale

Der Ausdruck „Erziehung nach Auschwitz“, ist heute ein fester Begriff im Diskurs um historisch-politische Bildung und Gedenkstättenpädagogik. Er wird dem Philosophen und Soziologen Theodor W. Adorno zugeschrieben, welcher diesen im Jahr 1966 im Rahmen eines gleichnamigen Rundfunkvortrags beschrieb (vgl. Ahlheim 2010, S. 38/39). Im Rahmen dieses Vortrags formulierte Adorno zu Beginn den pädagogischen Auftrag: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“ (Adorno 1970, S.88)

Unter der „Erziehung nach Auschwitz“ versteht Adorno den Versuch etwas zu unternehmen, dass sich eine Barbarei, wie er Auschwitz benennt, nicht wiederholen kann. Als Möglichkeit benennt er unter anderem das Aufzeigen der Mechanismen, die Auschwitz möglich gemacht haben und welche Menschen dazu bringen in die Barbarei zu verfallen (vgl. ebd., S.90). Die einzige wirkliche Möglichkeit dem Vorzubeugen sieht Adorno in der Kraft zur Reflexion und zur Selbstbestimmung. Also auch in der Stärke nicht mitzulaufen (vgl. ebd., S.93).

Wie aktuell sind aber die Ausführungen Adornos heute noch? Es stellt sich die Frage, ob diese Forderung nach einer „Erziehung nach Auschwitz“, 44 Jahre nach Adornos Rundfunkvortrag für die oben genannte Zielgruppe noch legitim ist und ob es überhaupt notwendig ist, die pädagogischen Programme in NS-Gedenkstätten wahrzunehmen und zu fördern.

Auch heute noch wird Adornos Werk vielfach genutzt in der Diskussion um historisch-politische Bildung, Erinnerungsarbeit und Gedenkstättenarbeit (vgl. Ahlheim 2010, S.39). Nicht immer erfährt der Philosoph hierbei Zustimmung bezüglich seiner Forderungen.

Große Kritik erfährt Adornos Plädoyer beispielsweise durch einen Erziehungswissenschaftler der Universität Frankfurt. Wolfgang Meseth sieht in Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ „moralische Projektion und pädagogische Instrumentalisierung“. Erziehung

würde hier darüber hinaus für das allgemeine Verständnis sehr vereinfacht dargestellt, was dem Begriff nicht gerecht würde (vgl. Meseth 2000, S.21).

Diese Kritik sieht wiederum Ahlheim als überzogen, da er anerkennt, dass auch Adorno im Grundgedanken auf das Gelingen aufklärender Bildung setzt (vgl. Ahlheim 2010, S.41).

Meseth kritisiert weiter, dass Adorno mit der Aussage, „dass Auschwitz sich nicht wiederhole, sei die allererste Forderung an Erziehung“, dem pädagogischen Handeln, auf Grund der moralischen Gewichtung der Aussage, eine unantastbare Begründung geliefert hat. Es fehle hier an Reflexion. Darüber hinaus wird mit dieser Forderung, der Pädagogik eine alleinige Aufgabe zuteil, die an Größe kaum zu überbieten ist (vgl. Meseth 2000, S.19).

Ich verstehe darunter auch die Kritik an dem Wunsch, mit Pädagogik allein würden sich Probleme wie Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung beseitigen lassen. Zumindest wird allein das pädagogische Handeln als mögliche Gegenmaßnahme beschrieben.

Solche Aussagen liefern vermutlich auch die Grundlage für eine unrealistische Zielzuschreibung an die Pädagogik aus Teilen der Gesellschaft.

Der in dieser Arbeit oftmals verwendete Begriff der „historisch-politischen Bildung“ zeigt ebenfalls auf, dass Adornos Ausführungen von 1966 heute nicht mehr in ihrer Gänze aktuell sind. So wird im Diskurs um Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen zunehmend von Bildung, anstatt von Erziehung gesprochen, da es immer mehr die Bildung ist, welche ins Zentrum des pädagogischen Handelns rückt. Hier besteht der Unterschied, dass bei der Arbeit mit Jugendlichen laut Imke Scheurich von „Lernenden als Subjekte“ (Scheurich 2010, S. 38) ausgegangen wird und weniger als Objekte, von denen man vermutet man müsse hier erziehen um Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensdefizite zu korrigieren (vgl. Scheurich 2010, S. 38).

Wenn Adorno davon spricht, dass alles unternommen werden soll, damit sich Auschwitz und die Barbarei nicht wiederholen, so verstehe ich dies auch als Aufforderung, sich Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus in unserer Gesellschaft entgegenzustellen, da solche und ähnliche Erscheinungen letztlich mit beigetragen haben, dass es zu Auschwitz kommen konnte.

Hier stellt sich die Frage, ob diese Einstellungen und Verhalten bei Jugendlichen überhaupt existent sind.

Ein Beleg dafür, dass diese Probleme bei Jugendlichen nach wie vor bestehen, liefert eine Studie zum Thema „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt“ aus dem Jahr 2009. Durchgeführt wurde sie in gemeinsamer Arbeit durch das Bundesinnenministeriums und dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen E.V. Zum Thema Gewalterfahrungen und –ausübungen, in unterschiedlichen Formen, wurden 44.610 im Durchschnitt 15-jährige SchülerInnen aus 61 repräsentativ ausgewählten Landkreisen bzw. kreisfreien Städten befragt. Der Punkt 8 dieser 132 Seiten langen Studie betrifft das Thema „Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus“, zu welchem sich 22.604 Befragte geäußert haben.

Die Ergebnisse waren überraschend deutlich. Die Befragungen haben ergeben, dass fast zwei Drittel (64,5%) der deutschen Jugendlichen den hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund skeptisch gegenüber stehen. Darüber hinaus fand beispielsweise folgende Aussage einen großen Zuspruch: „Die in Deutschland lebenden Ausländer stellen keine Bereicherung für die Kultur in Deutschland dar, die meisten Ausländer in Deutschland sind kriminell und sollten bei Knappheit der Arbeitsplätze wieder in ihre Heimat geschickt werden.“ (Baier 2009, S. 113-115)

Diese ausländerfeindlichen Einstellungen sind in der deutschen Jugend heute deutlich stärker verbreitet als der Antisemitismus. Hier stimmten nur 12,7% der Befragten antisemitischen Äußerungen zu (vgl. Baier 2009, S. 116).

Schon Adorno hat in seinem Sammelwerk „Erziehung zur Mündigkeit“ auf die Möglichkeit einer Verschiebung der Zielgruppe gewarnt. Von den Juden hin zu einer anderen Minderheit in der Gesellschaft (vgl. Adorno 1970, S.103). Diese Aussage wird durch die beschriebene Umfrage untermauert, indem nun Menschen mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft, oder laut Studie zumindest bei den Jugendlichen, für Missstände und Probleme verantwortlich gemacht werden.

Wolfgang Frindte beschreibt, dass von Rechtsextremismus erst dann die Rede sein kann, wenn sich die beschriebenen Einstellungen und Meinungen einer Person in ihrem Verhalten widerspiegeln. Beispielsweise in Form von Gewaltakzeptanz oder –anwendung (vgl. Frindte 1998, S. 172-174).

Mit Blick auf die rechtsextrem orientierten Gewalt- und Straftaten von Jugendlichen zeigt die Studie, dass die Anzahl der Jugendlichen, die solche Taten begangen haben im Vergleich mit der Anzahl der Jugendlichen, welche ausländerfeindliche Einstellungen haben, eher gering ausfällt. Hier handelt es sich „nur“ um 8,2% der Befragten, welche rechtsextremes Verhalten aufzeigen (vgl. Baier 2009, S.122).

Auf die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in der Gedenkstättenpädagogik werde ich in Kapitel 5 eingehen. Die Frage, ob rassistische und diskriminierende Einstellungen prinzipiell bei Jugendlichen noch existent sind, zeigt die Zahl der 54,6% (vgl. Baier 2009, S.122) der Befragten, welche laut der Studie ausländerfeindlich eingestellt sind.

Dies betrifft nun allerdings lediglich Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Nun stellt sich die Frage, wie es um die Einstellungen von jugendlichen MigrantInnen steht und ob hier ähnliche, für die historisch-politische Bildung relevante Zahlen existieren.

Ein Beispiel für eine Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland ist die Situation von Jugendlichen mit türkischen Wurzeln im Jahr 2000. In diesem Jahr lebten 400 000 Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren in Deutschland.

Joachim Müller beschreibt, dass in einem gesellschaftspolitischen Klima des Unverständnisses und immer mehr Ablehnung gegenüber der kulturellen und religiösen Werte der türkischen MigrantInnen, dieses sich wiederum auswirkt in einem verstärkt fundamentalistischen Ausleben der Religion, Desintegration, sowie ebenfalls einer Ablehnung der deutschen Mehrheitsgesellschaft (vgl. Müller J. 2000, S. 87 f).

Müller beschreibt weiter, dass ein Gewißheitsverlust auf Grund der eben genannten Problemlagen, wiederum zu einer Gewißheitssuche führt, welcher bei den Jugendlichen mit türkischer Abstammung in Deutschland unter anderem auch immer mehr in der Religion ihren Ausgang findet (vgl. ebd., S. 91). Die stärkere Identifikation mit der Religion Islam ist an und für sich nichts Problematisches. Der Autor beschreibt jedoch einen Zusammenhang zwischen Desintegrationserfahrungen bzw. -ängsten auf der einen und der Akzeptanz islamisch fundamentalistischer Orientierungsmuster auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 88).

In einer Befragung von 1221 türkischen Jugendlichen im Alter von 15 und 21 Jahren in Nordrhein-Westfalen zeigt sich diese Tendenz vor allem in der Zahl von 54% der Befragten, welche einem islamischen Überlegenheitsanspruch zustimmen. Dieser äußert

sich laut Müller in einer einseitigen Weltanschauung, sowie in einer scharfen Abgrenzung zwischen Gläubigen und Ungläubigen (vgl. ebd., S. 90 f).

Das Resultat der Einstellungen weist ähnliche Ergebnisse wie bei den ausländerfeindlichen Einstellungen auf, die bei Teilen der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund festgestellt wurden, nämlich Diskriminierung und Ablehnung. Im Fall der Jugendlichen mit türkischer Abstammung eine Ablehnung der deutschen Mehrheitsgesellschaft.

Interessant ist die Beschreibung des Zusammenhangs von Diskriminierungserfahrungen und fremdenfeindlicher Gewalt mit der Tendenz zu religiös fundierter Gewaltbereitschaft, welche bei 27% der Befragten vorliegt (vgl. ebd., S. 91 ff). Darin zeigt sich meiner Ansicht nach eine Ausweglosigkeit, bei der sich Ausländerfeindlichkeit und Feindlichkeit gegen Menschen, die nicht dem Islam angehören, gegenseitig eine Grundlage liefern.

Dies ist nur ein Faktor und kann nicht im Ganzen die komplexe Problematik von ausländerfeindlichen Einstellungen und religiös fundierter Gewaltbereitschaft erklären.

Müller stellt darüber hinaus fest, dass ebenfalls der Erwerb sozialer und beruflicher Positionen und Anerkennung über die Integrations- und Desintegrationsdynamik entscheiden. Diese Aussage zeigt, dass der Politik ebenfalls eine große Aufgabe zugeschrieben werden muss, welche die Pädagogik nicht alleine bewältigen kann (vgl. Müller J. 2000, S.88).

Diese Daten und ihre Interpretationen sind eine sehr kurze Darstellung einer komplexen Problematik, welche mit den hier aufgeführten Auszügen und Erkenntnissen nicht im Ganzen erklärt werden kann. Die Darstellung zeigt aber meiner Meinung nach, dass Einstellungen wie Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus bei der Jugend in Deutschland nach wie vor in unterschiedlichem, aber nennenswertem Maße existent sind.

Adornos Begriff der „Barbarisierung“ hier zu verwenden wäre vielleicht unpassend, jedoch liefern diese Einstellungen doch auch einen Auftrag für die Soziale Arbeit. Vielleicht kann die Gedenkstättenpädagogik zum Nationalsozialismus dazu beitragen, diese Probleme zu verringern. Dem soll unter anderem in Kapitel 3 und 4 nachgegangen werden.

Zu Adornos Forderungen will ich hier abschließend noch die Gedanken von Ido Abram hinzufügen. Er betont: „Meine Kritik an vielen Unterrichtsprojekten und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus und (Neo-) Nazismus bekämpfen wollen, richtet sich denn auch gegen deren Kälte, die einen nörglerischen, humorlosen, pastoralen und besserwisserischen Tonfall bedingt.“ (Abram 1996, S. 17)

Abram fügt weiter hinzu, dass Adornos Überlegungen seiner Ansicht nach nicht falsch sind, sie jedoch erweitert, aktualisiert und bereichert werden müssen, um nach Abrams Aussage die Kälte zu vertreiben (vgl. Abram 1996, S. 17).

2.3 Anforderungen an eine historisch-politische Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus mit Jugendlichen

Die in den Punkten 2.1 sowie 2.2 erlangten Erkenntnisse liefern Gründe, weshalb eine historisch-politische Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus mit Jugendlichen auch heute noch wichtig ist. Sie zeigen aber auch eine veränderte Lebenswelt von Jugendlichen auf, an welche man die Arbeit anpassen muss, um befriedigende Ergebnisse zu erzielen.

Nach Klaus-Peter Hufer haben verschiedene Theorien zu politischer Bildung alle ein Hauptziel als gemeinsamen Nenner, nämlich die Hoffnung, über Bildungsangebote und Erziehung die Gesellschaft grundlegend zu ändern und durch Pädagogik Bedingungen zu schaffen, damit sich die Jugendlichen zu autonomen, reflektierten und vernünftigen Menschen entwickeln (vgl. Hufer 2011, S. 17). Für die Gedenkstättenpädagogik bedeutet dies meiner Meinung nach unter anderem, sich den geschichtlichen Hintergrund zu Nutze zu machen um darüber den Jugendlichen zu Erkenntnissen zu verhelfen.

Über das „Wie“, also die Frage, durch welche Praxis dieses große Ziel am ehesten erreicht werden kann, oder dazu beigetragen werden kann, es zu erreichen, herrscht in der Fachwelt ein beständig andauernder Diskurs. Dieser ist aber laut Imke Scheurich, auf Grund der sich ständig verändernden Rahmenbedingungen in unserer globalisierten Welt, für die Bildungsangebote in Gedenkstätten unverzichtbar, um die Jugendlichen auch weiterhin zu erreichen (vgl. Scheurich 2011, S. 440).

Auf die möglichen Ziele von pädagogischen Angeboten in NS-Gedenkstätten, werde ich in Kapitel 3 näher eingehen. Hier sollen nun lediglich allgemein Ziele und Anforderun-

gen beschrieben werden, welche in allen Bereichen der historisch-politischen Bildung von Bedeutung sind.

Eine Grundlage für die Arbeit findet sich laut Heyl in den schulischen Bildungsplänen. Hier wird als Ziel die Gewinnung von „historischer Kompetenz“ beschrieben, welche auch für die außerschulische historisch-politische Bildung angestrebt wird.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass nicht allein die Wissensvermittlung der historischen Ereignisse das Ziel ist. Wissen wird viel mehr zum Werkzeug (vgl. Heyl 2009, S. 157). Die Kompetenzen, die die Jugendlichen hier erwerben sollen, sind zum einen die Fähigkeit sich historisches Fachwissen anzueignen, zu deuten und darzustellen, zum anderen die Fähigkeit die Deutungen anderer zu analysieren und zu beurteilen (vgl. ebd., S. 157). Für die historisch-politische Bildung besteht darüber hinaus die Aufgabe, die Jugendlichen „für Deutung und Gestaltung gegenwärtiger und künftiger gesellschaftlicher Prozesse kompetent zu machen.“ (Heyl 2009, S. 158)

Heyl hält demnach die historisch-politische Bildung bei der Entwicklung der narrativen Kompetenz von Jugendlichen für immens wichtig. Diese sei Voraussetzung aktueller Handlungskompetenz (vgl. ebd., S. 158).

Unter der narrativen Kompetenz werden vier Bereiche zusammengefasst.

Die *Deutungskompetenz*, welche das Identifizieren und Ordnen von Wissen zu historischen Abläufen umfasst, bei denen Zusammenhänge interpretiert werden können. Weiter die *Analysekompetenz*, welche beinhaltet, dass der Jugendliche geschichtliche Vorkommnisse auf ihre Voraussetzungen, Strategien und Absichten hin beurteilen kann. Die *Methodenkompetenz*, welche bedeutet, eigenständig Fragen stellen zu können bezüglich historischer Themen und Deutungen, sowie diese anhand von passenden Quellen beantworten zu können. Zuletzt beinhaltet die narrative Kompetenz die *Urteils- und Orientierungskompetenz*, welche besagt, dass der Jugendliche die Geschichte zur Reflexion, Wert- und Urteilsbildung nutzen kann. Somit wird zu einer individuellen Identitätsbildung beigetragen (vgl. Heyl 2009, S. 158 f.).

Die Urteils- und Orientierungskompetenz erscheint mir als besonders wichtig, bei dem Wunsch, die in Punkt 2.1 beschriebenen psychologischen Aspekte zu unterstützen, wobei die weiteren Kompetenzbeschreibungen die Grundlage stellen, um zu einer Urteils- und Orientierungskompetenz zu gelangen.

Zu diesem Kompetenzmodell ist noch anzumerken, dass für die Entwicklung dieser Fähigkeiten das Auseinandersetzen mit Themen und Inhalten, welche auf konkrete historische Akteure, Situationen, Verhältnisse und Umstände bezogen sind, sinnvoll ist. Daraus leitet sich laut Heyl für die historisch-politische Bildung die Anforderung ab, aus der Masse an historischen Themen zum Nationalsozialismus relevante Sachverhalte zu markieren und aufzuarbeiten (vgl. ebd., S. 159).

In Kapitel 2.1 wurde bereits kurz die aktuelle Situation der Jugendlichen in Deutschland beschrieben, welche sich mit Blick auf die NS-Geschichte dadurch kennzeichnet, dass den Jugendlichen anscheinend oft der persönliche Bezug zu diesem Geschichtskapitel fehlt. Gründe dafür sind der zeitliche Abstand, sowie die Herkunft der Jugendlichen. Oliver von Wrochem schreibt dazu, dass es deshalb zum einen notwendig ist, multiperspektivische Zugänge zu schaffen, um auch die Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen, was jedoch zumindest in den Bildungsplänen kaum berücksichtigt wird. Zum anderen sind Gegenwartsbezüge notwendig, um den Jugendlichen die Aktualität der behandelten Probleme aufzuzeigen (vgl. von Wrochem 2009, S. 14 f).

Ersteres bedeutet, dass beispielsweise auch die geschichtlichen Aspekte mit aufgegriffen werden, die in den Herkunftsländern der Jugendlichen, oder dem ihrer Eltern, in Bezug auf den Nationalsozialismus, eine Rolle spielen. Von Wrochem nennt dies nur als eine Möglichkeit der Arbeit, er sieht aber auch, dass allgemein der Wunsch oder sogar die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit diesem Thema von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, hoch problematisch ist (vgl. von Wrochem 2009, S. 20).

Die Multiperspektivität ist aber nicht nur auf Grund unserer multikulturellen Gesellschaft notwendig, sondern ergibt sich auch aus der Anregung für die Jugendlichen eigene Handlungsspielräume besser wahrzunehmen und die eigene Rolle zu reflektieren (vgl. ebd., S. 23).

Zum Gegenwartsbezug ist als wichtiger Aspekt anzumerken, dass dieser immer mehr an Notwendigkeit zunimmt, bedenkt man auch, dass die jetzige Generation wohl die letzte sein wird, welche die Möglichkeit hat, direkt von Zeitzeugen Informationen zu bekommen (vgl. ebd., S. 23).

Darüber hinaus stellt Kölbl allgemein fest, dass Authentizität sowie Anschaulichkeit die wichtigsten Faktoren bezüglich historischen Interesses von Jugendlichen darstellen (vgl. Kölbl 2004, S. 240).

Wie dies praktiziert werden kann und ein Gegenwartsbezug, ohne unmittelbare Zeitzeugenschaft, sowie die Multiperspektivität auch weiterhin, bei der Gedenkstättenpädagogik hergestellt werden kann und bereits hergestellt wird, wird im folgenden Kapitel „Gedenkstättenpädagogik“ aufgezeigt.

3 Gedenkstättenpädagogik

In diesem Kapitel wird das Arbeitsfeld der Gedenkstättenpädagogik zum Nationalsozialismus mit Jugendlichen in Deutschland beschrieben. Hierzu werden zuerst die Rahmenbedingungen, sowie die Ziele der Arbeit dargestellt.

Nachdem allgemein in der Gedenkstättenpädagogik verbreitete Grundlagen der Arbeit genauer betrachtet werden, folgt ein Praxisbeispiel anhand der Einrichtung „lernort gedenkstätte“ in Stuttgart.

3.1 Definition und Rahmenbedingungen

Gedenkstättenpädagogik bedeutet kurz gesagt historisch-politische Bildungsarbeit an Gedenkstätten und richtet sich an Jugendliche, sowie mit unterschiedlichen Methoden auch an ältere Adressatengruppen (vgl. Kaiser 2010, S. 19 f.). Die Arbeit zeichnet sich laut Sonja Klenk zuallererst durch ihren Wirkungsort Gedenkstätte aus (vgl. Klenk 2006, S. 36). In der Praxis wird die Gedenkstättenpädagogik betrieben, u.a. in der Form von internationalen Jugendbegegnungen an Gedenkstätten, Seminaren, Studienfahrten oder Führungen (vgl. Ehmann 2000, S. 179).

Annegret Ehmann schreibt, dass in der außerschulischen politischen Bildung die Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus seit den 60er Jahren einen breiten Raum einnimmt (vgl. Ehmann 2000, S. 179). Die Disziplin Gedenkstättenpädagogik ist jedoch noch jünger. Klenk erklärt, dass sich der Begriff in den 80er Jahren herausgebildet hat. Entwickelt hat sich die Arbeit im Rahmen von Diskussionen und Fachdiskursen über Fragen des pädagogischen Handelns an den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Mittlerweile werden auch Gedenkstätten mit anderen

Ausrichtungen, wie beispielsweise Gedenkstätten für die Opfer der DDR, mit einbezogen (vgl. Klenk 2006, S. 36).

Verena Haug beschreibt die Gedenkstätten heute als Einrichtungen, welche in der Regel über öffentliche Mittel finanziert werden und von Politik und Medien anerkannt und regelmäßig gewürdigt werden. Der Begriff „Lernorte“ für die Gedenkstätten ist heute weit verbreitet (vgl. Haug 2010, S. 33). Haug sieht die im Jahr 2000 geschaffene Gedenkstättenkonzeption des Bundes als den „offiziellen Ausdruck“ für die Wertschätzung der Arbeit (vgl. ebd., S. 34). Diese Konzeption, welche im Jahr 2008 überarbeitet wurde, legt unter anderem eine intensivere Förderung der Arbeit in den Gedenkstätten fest (vgl. www.bundesregierung.de. 28.02.2012). In der Konzeption heißt es bezüglich der Bedeutung der Gedenkstätten auch: „Deren Erhalt und Sicherung sind zentrale Voraussetzungen für die historisch-politische Bildungsarbeit.“ (Haug 2010, S. 34)

Sonja Klenk sieht in der methodisch-didaktischen Praxis der Gedenkstättenpädagogik Überschneidungen zur Museumspädagogik, sowie zu Teilen des Schulunterrichts. Der große Unterschied liegt, wie oben genannt, am Ort Gedenkstätte (vgl. Klenk 2006, S.37).

Eine gewisse Nähe zur Schule sehe ich auch dadurch gegeben, dass nach meiner Erfahrung zumindest in Stuttgart bei „lernort gedenkstätte“, der Großteil der jugendlichen Besuchergruppen, das pädagogische Programm im Rahmen des Schulunterrichts wahrnehmen.

Wolf Kaiser sieht die Unterschiede, die die Arbeit an Gedenkstätten mit Jugendlichen im Gegensatz zum regulären Schulunterricht darstellen, als großen Vorteil der außerschulischen historisch-politischen Bildung beim Versuch pädagogische Schlüsselerlebnisse zu erzielen (vgl. Kaiser 1995, S. 152 f).

Kaiser benennt hier das Fehlen vieler Zwänge, mit denen sich die Jugendlichen normalerweise in der Schule auseinandersetzen müssen. Wichtige Aspekte sind die Arbeit außerhalb des Schulgebäudes und die nicht vorhandenen Leistungsbewertungen (vgl. Kaiser 1995, S.153).

Dass dieser Unterschied zur Schule einen großen Pluspunkt für die Gedenkstättenpädagogik darstellt, belegte auch Wolfgang Meseth bei seinem Vortrag im Rahmen eines Fachtages zur Gedenkstättenpädagogik im Dezember 2011 in Stuttgart. Er zählte als Abgrenzung zum Schulunterricht, die für ihn wichtigen Aspekte auf:

- Das authentische Umfeld.

- Ein freies Lernklima.
- Die Selbstwirksamkeit des Ortes.

Meseth gab aber auch zu bedenken, dass man sich die Frage stellen muss, ob eine Gedenkstätte auf Grund ihrer Bedeutung, überhaupt anderes moralisches Denken zulässt, als die Form, die von der Gesellschaft vorgegeben und erwartet wird.

Darüber hinaus merkte er an, dass auch wenn die Lehrkräfte sich beim Besuch mit ihrer Klasse in der Regel im Hintergrund aufhalten, sie doch trotzdem anwesend sind und somit vermutlich für viele Jugendlichen in diesem Rahmen niemals ein Lernklima entstehen kann, in dem sie sich vollkommen frei von Bewertungen fühlen. (vgl. Meseth, Impulsreferat, 02.12.2011, Fachtag „Zeitgemäße Bildungskonzepte zum Nationalsozialismus, Stuttgart)

Der Aspekt Lehrkräfte in der Gedenkstättenpädagogik wird in Kapitel 3.3 nochmals aufgegriffen.

In den letzten 20 Jahren sieht Thomas Lutz eine Veränderung der Gedenkstättenarbeit. Diese besteht in der immer stärkeren Institutionalisierung vieler Gedenkstätten. Mit der darüber hinaus stattfindenden Professionalisierung der Arbeit sieht er die Möglichkeit und Notwendigkeit einer verstärkten Koordination und Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen im Bereich der Gedenkstättenpädagogik (vgl. Lutz, 28.02.2012). Laut Gottfried Kößler hat es die voranschreitende Institutionalisierung möglich gemacht, pädagogisches Personal einzustellen (vgl. Kößler, 28.02.2012).

Dieser Aspekt scheint als besonders wichtig, vor allem mit Blick auf die beschriebenen anspruchsvollen Ziele in Kapitel 3.2. Dies belegt auch Kaiser mit den folgenden Aussagen. Es reicht laut Kaiser nicht aus, sich lediglich Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus anzueignen, um Gedenkstättenpädagogik erfolgreich zu betreiben (vgl. Kaiser 2010, S.20). Er stellt die Existenz hoher Anforderungen in diesem Tätigkeitsfeld fest und dies zu einem großen Teil auf Grund der pädagogischen, psychologischen und selbstreflexiven Aspekte der Vermittlungsarbeit (vgl. ebd., S.25).

Um einen Einblick in die vielfältigen Anforderungen an GedenkstättenpädagogInnen zu bekommen, werden im Folgenden einige Qualitätsmerkmale aufgezählt, welche im Jahr 2010 von Barbara Thimm u.a. beschrieben wurden:

1. Die MitarbeiterInnen orientieren sich in ihrer pädagogischen Arbeit an einem demokratischen Umgang und an der Achtung der Menschenwürde. Sie pflegen einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den BesucherInnen.
(Voraussetzung ist die Kenntnis und Einhaltung des Beutelsbacher Konsens, welcher in Kapitel 3.3 beschrieben wird).
2. Die MitarbeiterInnen besitzen die Fähigkeit, die Geschichte von verschiedenen Seiten zu betrachten (Multiperspektivität). Dies bedeutet, die unterschiedlichen Sichten der beteiligten Akteure in der Geschichte mit einzubeziehen.
3. Die MitarbeiterInnen verfügen über Fachkenntnisse zum Nationalsozialismus, sowie Kenntnisse über verbreitete Fehlinterpretationen, verzerrte Bilder und problematische Deutungen zum Nationalsozialismus.
4. Die MitarbeiterInnen verfügen über spezielle Kenntnisse zum Ort an dem sie arbeiten.
5. Die MitarbeiterInnen können in ihrer Arbeit die Kenntnisvermittlung, die Veränderungen im Gruppenprozess und das Interesse der BesucherInnen ausbalancieren.
6. Die MitarbeiterInnen nehmen auftretende Konflikte oder irritierendes Verhalten als Lernchance wahr und lösen sie durch demokratische Konfliktbearbeitungsmethoden.

(vgl. Thimm 2010, S. 26-29)

Dies ist lediglich ein kleiner Teil der Anforderungen an die pädagogischen MitarbeiterInnen. Die Qualitätsmerkmale wurden darüber hinaus von der Autorin bewusst als maximale Zielvorstellungen formuliert (vgl. ebd., S.25).

Barbara Thimm kritisiert zu dieser Thematik, dass auf Grund der Entstehung von Gedenkstätten hier häufig Menschen ohne pädagogische Ausbildung tätig sind und sich Fachliteratur und Fortbildungen oftmals auf die historische Kenntnisvermittlung beschränkt (vgl. ebd., S. 11). Diese Tatsache ist vor allem dann verwirrend, wenn man sich bewusst macht, dass die Vermittlung von historischen Daten nur einen kleinen Teil der Gedenkstättenpädagogik ausmacht, wofür laut Wolf Kaiser ebenso Audioguides ausreichend wären (vgl. Kaiser 2010, S. 19).

Ich ziehe, auf Grund der vielfältigen und hohen Anforderungen in diesem Arbeitsfeld, die Schlussfolgerung, dass die finanziellen Mittel, welche mit über das Personal ent-

scheiden, sowie die pädagogischen Aus- und Fortbildungen der GedenkstättenpädagogInnen ausschlaggebend dafür sind, ob die Ziele, welche im folgenden Kapitel beschrieben werden, erreicht werden können

3.2 Ziele

Dies ist ein Kapitel, welches sich nicht leicht durch ein paar allgemein anerkannte Ziele abhandeln lässt. Im Laufe meiner Arbeit in der Gedenkstättenpädagogik und meiner Recherche für diese Bachelorthesis, kam ich zu der Schlussfolgerung, dass verschiedene Zielvorstellungen existieren und nicht alle Ziele von allen Seiten anerkannt sind.

Die pädagogische Arbeit an Gedenkstätten ist für vielen Menschen mit einer Arbeit gegen Rechtsextremismus verbunden ist. Der Gedanke, Gedenkstättenpädagogik in Deutschland hätte als vorrangiges Ziel die Bekämpfung von rechtsextremem Gedankengut, ist jedoch nicht korrekt und schafft gleichzeitig in hohem Maße Erwartungen, welche nicht erfüllt werden können.

Barbara Schäuble sieht dieses Phänomen der Zuschreibung vor allem immer in Zeiten gegeben, wenn die Gesellschaft für das Thema Rechtsextremismus besonders aufmerksam und sensibilisiert ist. Schäuble beschreibt als Gegendruck dazu die Meinungen der PädagogInnen, sowie des sozial- und erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs, welche immer wieder auf die Grenzen der Arbeit hinweisen (vgl. Schäuble 2011, S. 409).

Ähnlich sieht es Wolfgang Meseth, der im Rahmen seines Vortrags in Stuttgart im Dezember 2011, davor warnte den Besuch von Gedenkstätten als „Schutzimpfung gegen Rechts“ anzusehen (vgl. Meseth, Impulsreferat 02.12.2011, Fachtag „Zeitgemäße Bildungskonzepte zum Nationalsozialismus, Stuttgart).

Weshalb gerade das Thema Rechtsextremismus in Verbindung mit der Gedenkstättenpädagogik problematisch ist, wird in Kapitel 5.1 genauer beschreiben.

Dieses Thema liefert jedoch ein gutes Beispiel für die Diskrepanz zwischen den Zielbeschreibungen der Gesellschaft und den Meinungen der Fachwelt bezüglich der Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik.

Allgemein formuliert Imke Scheurich als übergeordneten Auftrag an die Gedenkstätten, „mit ihren Bildungsangeboten die Erziehung demokratiekompetenter, partizipationswilliger Bürgerinnen und Bürger zu unterstützen.“ (Scheurich 2011, S. 435)

Meseth formulierte zum Abschluss seines, im vorangegangenen Kapitel bereits angesprochenen Vortrags in Stuttgart, seine Erwartung an die Gedenkstättenpädagogik mit der Forderung, am Inhumanen den Blick für das Humane zu stärken (vgl. Meseth, Impulsreferat 02.12.2011, Fachtag „Zeitgemäße Bildungskonzepte zum Nationalsozialismus, Stuttgart).

Auch in der Fachliteratur gibt es nicht immer übereinstimmende Meinungen, jedoch haben sich Ziele für die Arbeit mit Jugendlichen herauskristallisiert, über die laut Bert Pampel in großen Teilen der Fachwelt ein Konsens herrscht (vgl. Pampel 2007, S. 54):

1. Vermittlung von historischem Wissen über den Ort, sowie die Auseinandersetzung mit dem geschichtlichen Hintergrund

Zu Beginn steht laut Pampel die Vermittlung von Information über den Ort, sowie über die Einbettung in die Zeit des Nationalsozialismus. Dazu gehört auch das Miteinbeziehen des Vorwissens der Jugendlichen. Weiter beschreibt der Autor auch die Entwicklung der Kompetenz, mit den Informationen, die die Jugendlichen im Alltag bekommen, kritisch umzugehen (vgl. Pampel 2007, S. 54 f.). Als Beispiel sei hier nochmals der Umgang mit Filmen zum Thema Nationalsozialismus genannt. Dazu schreibt Susanne Ulrich auch, dass durch Vermittlung historischer Fakten auch den Zerrbildern und Unwahrheiten begegnet werden soll (vgl. Ulrich 2010, S. 53).

Sonja Klenk schreibt darüber hinaus: „Im Sinne einer „Kritischen Geschichtsaneignung geht dieses Ziel, weit über das bloße historische Informieren und eine ausschließliche Faktenvermittlung hinaus.“ (Klenk 2006, S. 38) Ein Beispiel ist hier die Arbeit von „lernort gedenkstätte“, wo nicht wie bei manchen Museumsführungen den Jugendlichen im Monolog Informationen präsentiert werden, sondern wo in Diskussionen, unter Moderation der PädagogInnen und durch Hinweise derselben, Wissen vermittelt wird (vgl. Müller 2011, S. 7).

Barbara Thimm fügt hier noch die Wissensvermittlung zur Geschichte des Umgangs mit dem Ort nach 1945 hinzu (vgl. Thimm 2010, S. 10). Letzteres ist auch deshalb wichtig, um einen Gegenwartsbezug herzustellen (siehe auch Kapitel 3.3).

2. *Empathie in Opfer und Täter wecken*

Pampel beschreibt hier das Wecken von Einfühlungsvermögen in die Opfer (vgl. Pampel 2007, S. 55), Wolf Kaiser fügt auch die Auseinandersetzung mit TäterInnen und ZuschauerInnen hinzu. Empathie in die TäterInnen bedeutet nicht die Taten zu relativieren oder zu entschuldigen, sondern sich der verschiedenen Motive klar zu werden.

Diese Multiperspektivität verhilft zu einem Verständnis dafür, weshalb es zu Verfolgung, Deportationen und Ermordung kommen konnte (vgl. Kaiser 2010, S. 21).

3. *Lernen für Demokratie und Menschenrechte*

Laut Pampel ist ein Ziel der Arbeit ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass der Nationalsozialismus kein Zufall war und folglich ähnliches wieder geschehen kann. Er ist sich aber auch darüber bewusst, dass es keine leichte Aufgabe ist, aus der Vergangenheit Schlussfolgerungen für die Gegenwart zu ziehen. Er formuliert daher sehr vorsichtig die Hoffnung, „dass am Beispiel des Nationalsozialismus gesellschaftliche, politische und sozialpsychologische Bedingungen für Menschenrechtsverletzungen untersucht werden können.“ (Pampel 2007, S. 57 f.) Sonja Klenk schreibt zu diesem Thema optimistischer, dass die Kenntnis über die Verletzung der Menschenrechte die Jugendlichen stärkt, in der Gegenwart diesen Verletzungen entgegenzutreten (vgl. Klenk 2006, S. 38 f.).

Zur Frage nach den Möglichkeiten des Demokratielernens stellt Susanne Ulrich klar: „Ein direkter Zusammenhang zwischen einer umfassenden Kenntnis der Fakten über die nationalsozialistische Willkürherrschaft und der Bereitschaft, sich aktiv für Demokratie einzusetzen, ist bislang nicht nachzuweisen.“ (Ulrich 2010, S. 54)

Als mögliche Lösung liefert sie jedoch den Gedanken, demokratiepädagogische Prinzipien bei der Arbeit zu beachten, um durch aktives Erleben von Demokratie, diese bei den Jugendlichen zu fördern (vgl. Ulrich 2010, S. 54 f.). Dazu gehören unter anderem die Freiwilligkeit, die Multiperspektivität und die Mündigkeit, also den Jugendlichen nicht die eigene Meinung aufzuzwängen, sondern ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich selbst eine Meinung zu bilden (vgl. Ulrich 2010, S. 56). Diese Grundlagen der Arbeit werden in Kapitel 3.3 noch genauer beschrieben.

4. *Selbstreflexion*

Dieses Ziel beschreibt die Gestaltung der Vermittlung dahingehend zu entwickeln, dass die BesucherInnen zu kritischer Selbstreflexion angeregt werden (vgl. Pampel 2007, S. 60). Genauer beschrieben bedeutet dies, dass die Jugendlichen durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus zum Nachdenken angeregt werden über eigene Lebensfragen und Vorstellungen von Werten, Moral, der Gesellschaft und über sozial-politische Probleme (vgl. Pampel 2007, S. 60).

Wolf Kaiser warnt GedenkstättenpädagogInnen aber davor, als kritische Mahner aufzutreten. Er beschreibt, dass Jugendliche nicht belehrt werden wollen. Sie sollten zu einer eigenen Auseinandersetzung mit den Themen des Nationalsozialismus angeregt werden und dabei Unterstützung bekommen. Kaiser formuliert auch den Wunsch vieler jugendlicher BesucherInnen nach einer eigenständigen Annäherung und zu Diskussionen (vgl. Kaiser 2010, S. 19).

Dies sind lediglich die Ziele, von welchen ich nach der Bearbeitung der Literatur, den Eindruck gewonnen habe, dass sie am weitesten in der Fachwelt Anerkennung erhalten. Aber selbst hier herrscht nicht immer Einigkeit und auch über die Umsetzung und die Erfolgchancen wird diskutiert. Vor allem der letzte Punkt, die Selbstreflexion, ist strittig. Hier ist das Ziel erkennbar, Einstellungen positiv zu beeinflussen. Ob dies gelingen kann, wird in Kapitel 4 genauer beleuchtet.

Nach meiner eigenen Erfahrung werden auch an verschiedenen Gedenkstätten und Orten wo historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus angeboten wird, verschiedene Ziele unterschiedlich gewichtet. Beispielsweise stehen bei der Arbeit mit Jugendlichen auf dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände in Nürnberg, hauptsächlich TäterInnen und ZuschauerInnen im Mittelpunkt der Arbeit, während die Opfer der NS-Zeit kaum behandelt werden. Dies ergibt sich verständlicherweise aus dem Ort, welcher hauptsächlich Einblick in den Führerkult und die Selbstdarstellung der Nationalsozialisten liefert, und der weniger für Verfolgung und Mord bekannt ist, im Gegensatz zu ehemaligen Konzentrationslagern.

3.3 Grundlagen der Arbeit

Im Jahr 1976 fand eine Tagung führender Politikdidaktiker in Beutelsbach (Baden-Württemberg) statt. Ein Ergebnis dieses Treffens war der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“. Diese formlose Übereinkunft der Fachleute schuf Grundlagen, welche heute noch aktuell sind und die die pädagogische Aufgabe politischer Bildung verdeutlicht (vgl. Schiele 1996, S.VII).

Der Beutelsbacher Konsens formuliert keine Ziele, sondern vielmehr Voraussetzungen für eine erfolgreiche politische Bildungsarbeit. Laut Schiele kommt hier zum Ausdruck, dass politische Bildung eine pädagogische Aufgabe darstellt, die nur dann sinnvoll ist, wenn die Rahmenbedingungen stimmen (vgl. Schiele 1996, S. 1).

Dies belegt die Tatsache, dass der Konsens auch von der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, welche unter anderem die Arbeit an Gedenkstätten fördert, als Grundlage für politische Bildung benannt wird (vgl. www.lpb-bw.de. 11.04.2012).

Kurz beschrieben liegen dem Konsens drei Ge- und Verbote zu Grunde, welche in der historisch-politischen Bildung Voraussetzung sein sollen:

- Das Überwältigungsverbot: Schiele beschreibt dieses wichtige Verbot als Ausdruck des bekanntesten Satzes unseres Grundgesetzes: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Auf die Gedenkstättenpädagogik übertragen bedeutet dies nach Schiele, dass der Mensch als Subjekt betrachtet werden muss, der nicht manipuliert oder „benutzt“ werden darf (vgl. Schiele 1996, S. 3).

Für die praktische Arbeit bedeutet dies, dass die MitarbeiterInnen, beispielsweise eine Führung nicht zur Instrumentalisierung nützen dürfen. Die Jugendlichen müssen sich ihre eigene Meinung bilden können.

- Das Kontroversitätsgebot: Dieses Gebot liefert eine Art Grundlage für das Überwältigungsverbot. Es bedeutet, dass Themen, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, auch in der historisch-politischen Bildung kontrovers diskutiert werden müssen. Anders gesagt dürfen, laut Schiele, keine möglichen Meinungen unterschlagen werden (vgl. ebd., S. 4).

Folgende Aussage unterstreicht dies: „Es geht ja nicht um den Transport von Gesinnungen, sondern um politische Bildung.“ (Schiele 1996, S. 5)

- Die Interessenlage: Das dritte Gebot beschreibt das Prinzip, sich an den Jugendlichen zu orientieren. Die ersten beiden Ge- und Verbote beschreiben, dass die Jugendlichen ernst genommen werden müssen. Das letzte Gebot beschreibt die

Notwendigkeit der Vermittlung von methodischen Instrumenten der operationalen Fähigkeiten. Laut Schiele wird hier beschrieben, dass die Jugendlichen befähigt werden sollen, in der allgemeinen politischen Auseinandersetzung, ihre eigene Interessenlage zu erkennen (vgl. Schiele 1996, S. 6).

Schiele hält die Tatsache für bemerkenswert, dass nach so langer Zeit, dieser Konsens immer mehr Zustimmung erfahren hat (vgl. Schiele 1996, S. VII).

Der Autor merkt zwar an, dass sich auf Grund des großen zeitlichen Abstands zur Formulierung des Konsens, die Gesellschaft und somit auch die Problemlagen verändert haben und deshalb eine Überarbeitung des Beutelsbacher Konsens sinnvoll wäre, dennoch besagt er klar, dass man nur von politischer Bildung reden kann, wenn die drei Aspekte des Beutelsbacher Konsens berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 5ff).

Auch in der Gedenkstättenpädagogik sind diese Bedingungen notwendig und werden als Grundlage der Arbeit akzeptiert (vgl. www.lernort-gedenkstaette.de, 23.02.2012).

Diese drei Bedingungen sind in diesem Arbeitsfeld klar vorgegeben. Darüber hinaus gibt es weitere Voraussetzungen, die in der Fachliteratur größtenteils anerkannt sind und in der Praxis Anwendung finden.

Dazu gehört zuallererst die Freiwilligkeit der Jugendlichen. Sonja Klenk schreibt dazu, dass kein Zwang zum Besuch der Gedenkstätte bestehen darf, sondern dass die eigene Motivation die Grundlage sein sollte (vgl. Klenk 2006, S. 48). Diese Aussage ist meiner Ansicht nach sehr optimistisch, vor allem wenn man bedenkt, dass viele der jugendlichen BesucherInnen, wie bereits oben erwähnt, im Rahmen des Schulunterrichts die pädagogischen Programme wahrnehmen. So ist oftmals nicht allein die eigene Motivation der Grund zu einem Besuch einer Gedenkstätte, sondern nur im Idealfall zutreffend. Trifft dies nicht zu, so liegt es an den MitarbeiterInnen in den Gedenkstätten die Arbeit so zu gestalten, dass im besten Fall das Interesse an der Beschäftigung mit dem Thema geweckt wird. Dies belegte auch Beate Müller mit ihrer Aussage: „In unserer Einrichtung „lernort gedenkstätte“ kommt uns oft zu Beginn der Führung eine Abwehr entgegen. Bereits nach der Begrüßung legen die Teilnehmenden diese Abwehr ab, weil sie spüren das es um sie geht, das wir sie ernst nehmen und wir keine unrealistische Erwartungshaltung mitbringen“. (Müller B., Leiterin „lernort gedenkstätte“, Gedächtnisprotokoll zum Gespräch am 29.03.2012)

Immer wieder habe ich bei meiner Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld eine positive Veränderung der Motivation zur Mitarbeit von Jugendlichen beobachten können, die zuerst skeptisch eingestellt waren.

Darüber hinaus darf niemand zur Mitarbeit gezwungen werden. In der Praxis wird dies beispielweise bei „lernort gedenkstätte“ zu Beginn der Arbeit mit jeder Gruppe, den Jugendlichen deutlich mitgeteilt (vgl. Müller B. 2011, S. 3).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der bereits erwähnte Verzicht auf Leistungsbewertungen, ohne den für die TeilnehmerInnen eine unbeschwerte, selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den Themen, wie Christa Kaletsch sie beschreibt, kaum möglich ist (vgl. Kaletsch 2011, S. 135). Wolfgang Meseth hat dies als ein freies Lernklima beschrieben (siehe Kapitel 3.1). Hier herrscht eine ähnliche Situation wie bei der Freiwilligkeit, da oftmals eine Anwesenheit von Lehrkräften dieses notwendige freie Lernklima der Jugendlichen eventuell stören kann. Es kann laut Kaiser vorkommen, dass die Jugendlichen verunsichert reagieren, da sie sich indirekt bewertet fühlen. Kaiser spricht hier von einem Anpassungsdruck, der von den Lehrkräften den SchülerInnen gegenüber ausgehen kann. Für diesen Fall schlägt er vor, den LehrerInnen eine Alternativbeschäftigung zu bieten (vgl. Kaiser 1995, S. 153). Dies ist meiner Meinung nach nur in großen Einrichtungen möglich, wie beispielsweise im Dokumentationszentrum auf dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände in Nürnberg, wo die Möglichkeit besteht, dass Lehrkräfte die umfangreiche Ausstellung besuchen, während die Jugendlichen mit den MitarbeiterInnen auf dem Gelände arbeiten.

Für kleinere Einrichtungen wie „lernort gedenkstätte“ ist es notwendig, soweit dies möglich ist, den Jugendlichen das freie Lernklima zu gestalten. Dies passiert mit der Bitte an die Lehrkräfte, sich im Hintergrund zu halten, für den Fall dass die MitarbeiterInnen einen negativen Einfluss auf die Gruppe bemerken. Darüber hinaus erfolgt zu Beginn der Arbeit die Klarstellung der PädagogInnen gegenüber den Jugendlichen, dass sie ohne Bewertung frei ihre Meinung äußern können und Diskussionen erwünscht sind (vgl. Müller B. 2011, S. 3).

Weiter haben sich inhaltliche Aspekte entwickelt, welche im Rahmen der Programme berücksichtigt werden können, um laut Kaiser die Entstehung nachwirkender Eindrücke zu fördern (vgl. Kaiser 1995, S. 153). Neben dem Überbegriff der demokratiepädagogi-

schen Prinzipien, welche bereits in den Zielen angesprochen wurden, folgen nun weitere mögliche Methoden, die in der Praxis zum Einsatz kommen.

Eine Möglichkeit, die immer noch in einer Vielzahl an Literatur zu finden ist, ist die *Identifikation*. „Erst das wachgerüttelte Gewissen, eine Reaktion des Mitgefühls und die geweckte Phantasie der Schüler ermöglichen die weitere pädagogische Tätigkeit.“ (Oleksy 2007, S. 75) Dieses Zitat beschreibt die Notwendigkeit der Identifikation mit Opfern und TäterInnen.

Sonja Klenk schreibt hierzu jedoch, dass von der Identifikation immer mehr Abstand genommen wird, da die erhoffte Wirkung bei den Jugendlichen in der Regel ausbleibt. Der Grund dazu ist die Fremdheit der Opfer für die heutige Jugend. *Empathie* fördern ist dagegen das Ziel, das angestrebt werden sollte, da sie mehr Distanz zulässt und somit eine Überwältigung verhindert (vgl. Klenk 2006, S. 39).

Empathie in Opfer und TäterInnen ermöglicht den Jugendlichen ein besseres Verständnis der Thematik.

Hier ist es sehr wichtig differenziert darzustellen, was dies bedeutet: In der praktischen Arbeit in der Gedenkstättenpädagogik darf der Versuch Empathie zu wecken nicht missverstanden werden, mit Blick auf die Opfer, die Jugendlichen das Grauen und die Schrecken nachempfinden zu lassen, was vielen Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus geschehen ist. Dies wäre eine Form der Betroffenheitspädagogik, wie sie Pampel beschreibt und welche einen Erwartungsdruck erzeugt, der abzulehnen ist (vgl. Pampel 2007, S. 80). Pampel beschreibt darüber hinaus auch, dass eine solche Erwartungshaltung von Seiten der Jugendlichen, LehrerInnen oder MitarbeiterInnen in Gedenkstätten oftmals lediglich zu Frustration und Enttäuschung führt, da sich die erhoffte Reaktion nur selten einstellt (vgl. ebd., S. 80).

Mit Blick auf die TäterInnen ist wichtig, klarzustellen, dass Empathie fördern hier nicht bedeutet, die Taten zu relativieren oder zu entschuldigen. Das Einfühlungsvermögen für alle Gruppen, Opfer, TäterInnen, HelferInnen o.a. bedeutet laut Heyl, an einzelnen Beispielen zu erkennen, welche Gründe zu welchem Verhalten geführt haben können (vgl. Heyl 2009, S. 158).

Hilfreich dabei ist die *Personalisierung*. Dazu schreibt Heyl, dass auf Grund des Grauens und der immensen Zahlen an Opfern kaum eine Vorstellung möglich ist. Hier ist

eine Verkleinerung notwendig (vgl. Heyl 1997, S. 229 f.). Er beschreibt weiter, dass Geschichte dort, wo sie mit Gesichtern in Verbindung gebracht wird, für die Jugendlichen anschaulicher wird (vgl. ebd., S. 228).

So wird bei „lernort gedenkstätte“ beispielsweise die Jüdin Inge Auerbacher zu Beginn der Arbeit mit einer Gruppe vorgestellt. Anhand ihrer Geschichte, die die Jugendlichen kennenlernen, wird ihnen vieles greifbarer. Inge Auerbacher taucht an verschiedenen Stationen immer wieder auf, so beispielsweise beim gemeinsamen Betrachten eines Deportationsbefehls, der sich an die Familie Auerbacher richtet. Hier wird immer wieder von den Jugendlichen zu Beginn entdeckt, dass es sich um die Familie, der zuvor kennengelernten Inge Auerbacher handelt (vgl. Müller B. 2011, S. 4+9).

Bei der pädagogischen Arbeit auf dem ehemaligen Reichstagsgelände in Nürnberg ist es dagegen ein ehemaliger Hitlerjunge, dessen Biographie und Geschichte durch die Führung begleitet, wodurch anschaulich dargestellt werden kann, was die Faszination für viele Menschen an diesem System ausgemacht hat.

Ein wichtiger Punkt, welcher bereits kurz in den Zielen angesprochen wurde ist die *Multiperspektivität*, also die Betrachtung des Themas aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wie beispielsweise die der Opfer und TäterInnen.

Pampel beschreibt letzteres auch als sinnvoll, da die Perspektive der TäterInnen und MitläuferInnen einen Einblick in Anpassung und ideologische Verblendung liefert (vgl. Pampel 2007, S. 57). Imke Scheurich schreibt darüber hinaus der Beschäftigung mit TäterInnen die Aufgabe zu, aufzuzeigen, dass die Verbrechen das Werk von gewöhnlichen Menschen waren. Da diese Perspektive bis vor kurzem noch vernachlässigt wurde kam es ihrer Meinung nach zur Dämonisierung der Personen, die die Verbrechen durchgeführt haben (vgl. Scheurich 2010, S. 41).

Scheurich formuliert dazu: „Von der Beschäftigung mit den Bedingungen und den gewöhnlichen Menschen ist es weniger weit bis zu einer kritischen (An-)Wendung der Erkenntnisse auf die Gegenwart und eventuell auf sich selbst.“ (Scheurich 2010, S. 41)

Oliver von Wrochem schreibt der Multiperspektivität noch eine weitere, nicht zu vernachlässigende, Funktion zu. Er formuliert die, meistens bei männlichen Jugendlichen, immer wieder erkennbare Faszination an der Gewalt, und der damit verbundenen identifikatorischen Momente den TäterInnen gegenüber. Mit einer Multiperspektivität kann dem entgegengewirkt werden. Von Wrochem ist der Meinung, dass Jugendliche durch

den differenzierten Blick auf die verschiedenen Personengruppen, wie TäterInnen, Verfolgte, Profiteure, usw., sowie durch das Aufzeigen deren Handlungsspielräume, dabei gefördert werden, eigene Handlungsspielräume wahrzunehmen und die eigene Rolle zu reflektieren (vgl. von Wrochem 2011, S. 23).

Als eine „Grundkategorie der Geschichtsdidaktik“ benennt Gottfried Kößler den *Gegenwartsbezug* (vgl. Kößler 2010, S. 45). Auch von Wrochem beschreibt den Versuch der Gedenkstätten, in der Vermittlung mit Jugendlichen, auf allen Ebenen Gegenwartsbezüge herauszuarbeiten (vgl. von Wrochem 2011, S. 21).

Dies ist, auf Grund des bereits beschriebenen zeitlichen Abstands der historischen Hintergründe zu den Jugendlichen, vor allem für die Gedenkstättenpädagogik zum Nationalsozialismus wichtig.

Dazu schreibt Kößler aber auch, dass der Bezug der Menschen zu dem historischen Thema nicht lediglich vom Verhältnis des zeitlichen Abstandes der Zeit zu einer Person beeinflusst wird. Kößler benennt den Blick auf die Zukunft für den Menschen als noch wichtiger, wenn es um die Motivation mit der Beschäftigung mit Geschichte geht, da er den Wunsch nach Orientierung durch die Fragen an die Geschichte sieht (vgl. Kößler 2010, S. 45). Oliver von Wrochem bestätigt dies mit der Aussage: „Ein impliziter Gegenwartsbezug ist immer schon gegeben.“ (von Wrochem 2011, S. 20)

Mit anderen Worten verliert das Argument des zeitlichen Abstandes des Nationalsozialismus zu den heutigen Jugendlichen, somit an Gewicht bei der Begründung von Abwehrverhalten gegenüber einer Beschäftigung mit dem Thema. Somit liegen die Gründe einer solchen Abwehr vermutlich mehr in den Erfahrungen, die Jugendliche zuvor mit der Art der Vermittlung historischer Ereignisse gemacht haben (siehe dazu auch Kapitel 2.1).

Ein Gegenwartsbezug ist auch deshalb immer vorhanden, da die Gegenwart der Jugendlichen den Blick auf die Vergangenheit bestimmt, genauso wie auch die Folgerungen, die aus der Vergangenheit für die Gegenwart gezogen werden (vgl. Kößler 2010, S. 12). In dieser Aussage liegt auch ein großes Problem. Von Wrochem erkennt die Schwierigkeit diesen Gegenwartsbezügen gerecht zu werden, auf Grund unserer pluralen Gesellschaft und den damit verbundenen heterogenen Zugängen zur Historie, beispielsweise in einer Schulklasse (vgl. von Wrochem 2011, S. 28).

Trotz dieser Hürde schreibt von Wrochem, dass Menschenrechtsbildung, moralisches Lernen, die Bildung einer Identität bei den Jugendlichen und die Empathie für Opfer, auf Grund von Bezügen der Vergangenheit zur Gegenwart, gefördert werden können. Er sieht plurale Überlieferungen auch als sinnbildend. Ausschlaggebend ist auf Grund der eben beschriebenen Hürde ein reflektierter Umgang mit Begriffen, da diese mit heterogenen Bedeutungen verbunden sind (vgl. ebd., S. 28). Dies stellt die gesellschaftliche Forderung, nach einem kollektiven „wir“ in Frage.

Für die Praxis folgt daraus, dass bei den MitarbeiterInnen in den Gedenkstätten ein Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, wie vielfältig die Vorstellungen und Gegenwartsbezüge zur Historie in einer Gruppe Jugendlicher sein können und dass vermutlich Jugendliche innerhalb einer Gruppe mit unterschiedlichen Vorstellungen an die Gedenkstätte kommen und die Gruppe sie ebenfalls nicht mit einer gemeinsamen Meinung und Einstellung verlässt.

Nicht zuletzt geschieht dies auch auf Grund dessen, dass in unserer multikulturellen Gesellschaft und laut Köbler, auch auf Grund der verschiedenen Familiengeschichten, die Erwartung an eine homogene Erinnerung unrealistisch ist (vgl. Köbler 2010, S. 50). Wenn diese Tatsache den MitarbeiterInnen bewusst ist, kann darauf eingegangen werden. Dies bedeutet meiner Meinung nach, wie das praktische Beispiel „lernort gedenkstätte“ aufzeigt, dass die Grundlage zur Interaktivität im Rahmen eines pädagogischen Programms gegeben ist. Im Rahmen der Arbeit ist Platz für offene Diskussionen und kritische Fragen.

Nach Köbler ist die gemeinsame Arbeit am Verständnis heterogener Erinnerungen und sich widersprechender Quellen eine Chance der politischen Bildung (vgl. Köbler 2010, S. 51). Es bleibt die Frage, ob die Gedenkstättenpädagogik dieser Anforderung gerecht werden kann. Vor allem mit Blick auf die Gruppengröße von Jugendlichen, wie sie bei Besuchen mit Schulklassen oft der Fall ist.

Zuletzt ist hier noch ein Punkt zu nennen, der sich dem Einfluss der MitarbeiterInnen in der Gedenkstättenpädagogik oft entzieht, der jedoch von großer Wichtigkeit ist, wenn die zuvor beschriebenen Ziele erreicht werden sollen.

Die *Vor- und Nachbereitung* eines Gedenkstättenbesuchs. Sonja Klenk schreibt dazu: „Je besser eine Gruppe auf einen Gedenkstättenbesuch vorbereitet ist, umso höher sind die Chancen für einen gelingenden Lernprozess.“ (Klenk 2006, S. 49)

Im Rahmen von großen mehrtägigen Reisen und Projekttagen ist dies auch in der Regel Teil des Programms und wird durch die PädagogInnen vor Ort erfüllt. In vielen Einrichtungen, wie auch bei „lernort gedenkstätte“ oder auf dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände in Nürnberg werden aber unter anderem auch Führungen angeboten, welche lediglich eine Dauer von wenigen Stunden beinhalten.

Uwe Neirich folgt hier Renate Knigge-Tesche, die eine eingehende Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs fordert (vgl. Neirich 2000, S. 39).

Dadurch wird zum einen nochmals die Freiwilligkeit garantiert, da Wolf Kaiser beispielsweise bei großem Widerstand der Jugendlichen auch von einem Besuch abrät (vgl. Kaiser 1995, S. 155).

Zum anderen können Wünsche, Vorstellungen und Bedenken formuliert werden (vgl. Klenk 2006, S. 49). Dies ist auch deshalb sinnvoll, da durch Aufklärung über die anstehende Arbeit eine realistische Erwartungshaltung erzeugt werden kann, was wiederum einer Enttäuschung der Jugendlichen entgegenwirkt (vgl. Pampel 2007, S. 78).

Brumlik bestätigt die Notwendigkeit dieser Arbeit, da Gedenkstättenbesuche, die nicht sorgfältig vor- und nachbearbeitet werden, seiner Ansicht nach, praktisch ohne jede Wirkung bleiben (vgl. Brumlik 2002, S. 103).

Da viele Gruppen im Rahmen des Schulunterrichts die Gedenkstätten besuchen, liegt hier die Verantwortung auch bei den Lehrkräften, den Besuch in den Unterricht einzubetten. Als Negativbeispiel wäre hier ein Gedenkstättenbesuch am Ende des Schuljahres zu nennen, der lediglich als Zeitfüller vor der Sommerferien dient, als im Gegensatz den Besuch dann zu unternehmen, wenn das Thema über die Gedenkstättenfahrt hinaus, auch im Schulunterricht behandelt werden kann (vgl. Neirich 2000, S. 40).

Hier bleibt die Frage offen, ob diese Anforderung in angemessenem Maße von den Lehrkräften zeitlich überhaupt geleistet werden kann.

3.4 Praxisbeispiel

Nachdem aufgezeigt wurde, wie die Gedenkstättenpädagogik in der Fachliteratur beschrieben wird, ist es mir wichtig, wie in der Einleitung bereits genannt, diese Informationen nun, anhand eines Beispiels aus der Praxis greifbar zu machen. „lernort gedenkstätte“ ist eine Einrichtung der Stuttgarter Jugendhaus Gesellschaft, die Träger zahlreicher Jugendhäuser, Jugendfarmen und anderer Einrichtungen und Projekte für Kinder und Jugendliche in Stuttgart ist.

Neben verschiedenen wechselnden Programmen bietet „lernort gedenkstätte“ ganzjährig für Jugendliche und junge Erwachsene, Führungen zur Deportation der Juden aus Stuttgart an, wie im Laufe der Arbeit bereits an einigen Stellen erwähnt. Diese Führungen werden hier beispielhaft dafür beschrieben, wie die Gedenkstättenpädagogik in der Praxis aussehen kann. Darüber hinaus werden die Reaktionen der Zielgruppe beschrieben und anhand der Erkenntnisse eventuell erste Hinweise gesammelt werden, die für einen Erfolg oder Misserfolg der Arbeit sprechen.

In der Konzeption werden für das Programm Ziele genannt, die sich mit den in Kapitel 3.3 beschriebenen Zielen decken und deshalb hier nicht nochmals beschrieben werden (vgl. Müller B. 2011, S. 3).

In diesem Abschnitt wird die Arbeit von „lernort gedenkstätte“ anhand der Konzeption der Einrichtung beschrieben und in Verbindung mit den Ergebnissen gebracht, die aus der Beobachtung der Arbeit mit Jugendlichen vor Ort gewonnen wurde.

Die Methode ist die qualitativ teilnehmende Beobachtung. Dies bedeutet, nach Peter Atteslander, die Interpretation von sozialen Situationen um damit wiederum soziale Wirklichkeit zu beschreiben (vgl. Atteslander 2010, S. 77). Somit sind meine Ergebnisse hier die Beschreibung der Arbeit, die Beobachtungen des Geschehens und meine Interpretationen davon.

Um direkt erfassen zu können, wie sich die Arbeit darstellt und wie die Reaktionen der Jugendlichen aussehen, habe ich eine Führung von „lernort gedenkstätte“ zur Deportation der Juden aus Stuttgart besucht. Als Grundlage der Beobachtung dient die Konzeption der Einrichtung, um die Beschreibung der Arbeit, meine Beobachtungen und meine Interpretationen davon im Zusammenhang darzustellen.

Anzumerken ist hier noch, dass Führung, im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik, nur der traditionelle Begriff für einen begleitenden Besuche ist (vgl. Klenk 2006, S. 45). Laut Kuhls ist heute aber auch immer weniger von Führungen die Rede, sondern vermehrt von der Betreuung einer Gruppe. Kuhl erklärt: „Bei einer Betreuung wird nicht frontal, sondern in Form des Phasenwechsels mit integrativen und aktivierenden Vermittlungsformen gearbeitet.“ (Kuhls 1996, S. 68)

Für meine Beobachtung sieht Atteslander als Notwendigkeit, das Vorhandensein von Vorkenntnissen über das Forschungsfeld, da die Beobachtung Zeitgleichheit und räumliche Nähe voraussetzt. Deshalb ist es wichtig zu wissen, wann und wo ein bestimmtes

Verhalten beobachtet werden kann (vgl. Atteslander 2010, S. 81). Auf Grund meiner eigenen Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld, sowie die Bearbeitung der Konzeption im Voraus, sehe ich diese Voraussetzung als erfüllt an.

Um möglichst unverfälschte Ergebnisse zu bekommen habe ich mich dafür entschieden eine verdeckte Beobachtung durchzuführen. Dies bedeutet laut Atteslander, dass die Jugendlichen nicht über die Beobachtung informiert werden, um ihr Verhalten nicht zu stören (vgl. Atteslander 2012, S. 90). Ich habe mich hierzu als „Hospitant“ ausgegeben und wurde so auch zu Beginn des Programms von den beiden Gedenkstättenpädagoginnen vorgestellt.

Darüber hinaus war meine Beobachtung, bezüglich der Teilnahme, eine passive. Dies war für mich deshalb notwendig, da das Programm für Jugendliche ausgelegt war und eine Einmischung meinerseits zum einen das Verhalten der Jugendlichen hätte beeinflussen können, zum anderen konnte ich mich somit gänzlich der Beobachtung des Programms und der Jugendlichen widmen (vgl. ebd., S. 92).

Meine Beobachtungen habe ich zuerst im Laufe der Führung mit Hilfe eines Klemmbretts, Papier und Kugelschreiber festgehalten und noch am gleichen Tag übertragen und ausgewertet.

Um im weiteren Verlauf meine Beobachtungen der Arbeit mit den Jugendlichen klar von meinen Interpretationen zu trennen, werde ich Letztere, meine subjektiven Wahrnehmungen des Geschehens, in kursiver Schrift darstellen. Vor jeder Beschreibung der Arbeit, die aus der Konzeption (Müller B. 2011, Guideline) entnommen ist, steht ein **K**.

3.4.1 Ergebnisse der Beobachtung

Am Donnerstag, den 22. März 2012 finde ich mich um 10 Uhr 45 am zuvor vereinbarten Treffpunkt, am Killesbergpark/ Stresemannstraße in Stuttgart, ein. Von der Einrichtungsleitung habe ich im Voraus erfahren, dass es sich an diesem Tag um eine Führung mit 27 SchülerInnen einer 10. Klasse einer Realschule aus Knittlingen bei Mühlacker handelt.

Die beiden weiblichen Guides (im weiteren Verlauf Guide A und Guide B genannt) erreichen kurz nach mir den Treffpunkt und tragen jeweils eine schwarze Umhängetasche mit dem Logo von „lernort gedenkstätte“.

Auf Nachfrage erfahre ich, dass Guide A in Esslingen, im 5. Semester Soziale Arbeit studiert und bereits seit mehr als zwei Jahren die Führungen durchführt, während Guide

B an der pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg, im 2. Semester, Geschichte und Politik auf Lehramt studiert und dies erst ihre zweite Führung ist. Deshalb wird sie, nach eigener Aussage, nur einen kleinen Teil der Führung übernehmen.

Kurz vor 11:00 Uhr sehen wir aus Richtung der U-Bahnhaltestelle Killesberg eine große Gruppe Jugendlicher auf uns zukommen. Es handelt sich um die besagte Klasse und die Lehrerin läuft voraus um uns zu begrüßen. Ich halte mich dabei absichtlich ein wenig im Hintergrund, um klarzustellen, dass ich nicht zu den Guides gehöre.

Gemeinsam begeben wir uns nach einer kurzen Vorstellung der Guides gegenüber der Lehrerin vom Treffpunkt aus in den Park zum Startpunkt des Programms. Während dieser kurzen Strecke erzählt die Lehrerin den Guides strahlend, dass die Klasse heute im Rahmen des Geschichtsunterrichts hier ist, die Führung aber auf eigenen Wunsch besucht.

Am Startpunkt, nahe einer großen Baustelle, wo die ehemalige Messe stand, sammeln die Guides die SchülerInnen um sich, welche erst langsam und nach mehreren Aufforderungen der Lehrerin die Gespräche einstellen.

Bis zur Begrüßung unterhalten sich die SchülerInnen ausgelassen über Alltägliches, wie beispielsweise Schulnoten oder eine Party am kommenden Wochenende. Das schöne Wetter und die Exkursion außerhalb der Schule verhelfen offensichtlich zu guter Stimmung.

Die beiden Guides stehen nun nebeneinander, die Taschen vor sich gestellt. Ich befinde mich am Rande des Halbkreises, den die SchülerInnen um die Guides bilden.

Guide A führt das Wort, stellt sich und ihre Kollegin vor und erwähnt mich ebenfalls als „Hospitant, der schauen will, was wir hier machen“. Es folgen kurze organisatorische Informationen, wie die Länge des Weges der heute begangen wird, die Möglichkeit zum Toilettengang und ähnliches. Darüber hinaus erklärt Guide A, dass ihr Programm zwar Führung heißt aber nicht zu vergleichen ist mit einer Museumsführung, da sie davon lebt, dass die Jugendlichen mitarbeiten und selber aktiv werden, wozu sie im Laufe des Mittags mehrfach Gelegenheit bekommen würden.

Die SchülerInnen sind erwartungsvoll und verhalten sich ruhig, bis auf Ausnahme eines Schülers, der leise, unbemerkt von Guides und Lehrerin Witze bezüglich der anstehenden Mitarbeit der Schüler macht. Bis auf den direkten Nachbarn des Schülers ist die Klasse jedoch unbeeindruckt davon.

Danach beginnt die Führung an gleicher Stelle mit der ersten Station.

K: Die erste Station „Zeit“ soll den Jugendlichen mittels Zeitstrahl und Eckdaten des Nationalsozialismus die Möglichkeit bieten, die zeitliche Dimension einzuordnen, sowie laut Konzeption zu vermitteln, „wie nah diese Geschichte für uns heute noch ist“ (vgl. Müller B. 2011, S. 5).

Guide B übernimmt die erste Station und legt einen großen Zeitstrahl (1900-2020) vor den Jugendlichen auf den Boden. Auf Anfrage von Guide B finden sich schnell drei SchülerInnen, die sich am Zeitstrahl aufstellen, Eine an ihrem Geburtsjahr, Einer an dem Geburtsjahr eines Elternteils und eine weitere Schülerin am Geburtsjahr eines Großelternteils. Danach werden auf Nachfrage von Guide B von SchülerInnen die Daten genannt, an denen der Nationalsozialismus seinen Anfang hatte, der zweite Weltkrieg begonnen und wann er geendet hat. Schnell melden sich auf Nachfrage ebenfalls mehrere Jugendliche, die beschreiben, für welche Ereignisse die Jahreszahlen hier stehen. Pfeile mit den Daten werden ebenfalls an den Zeitstrahl angebracht.

Guide B erklärt nun, dass wir sehen können, dass die Zeit, um die es heute geht, nicht so weit entfernt ist, wie es uns manchmal vorkommt und dass auch heute noch Menschen leben, die diese Zeit mitbekommen haben. Als Beispiel wird die Jüdin Inge Auerbacher eingeführt und mit Bildern (als Kind zu Beginn des Krieges und ein aktuelles Bild aus dem Jahr 2010) an den Zeitstrahl gelegt.

Der Großteil der Jugendlichen ist interessiert und vor allem die Möglichkeit selber tätig zu werden scheint hier ausschlaggebend zu sein. Eine Gruppe von fünf Jungen um den zuvor genannten Störer scheint jedoch wenig interessiert. Sie haben sich in die zweite Reihe zurückgezogen. Ein Grund für die teilweise lediglich geteilte Aufmerksamkeit einiger SchülerInnen ist meiner Meinung nach die leise Stimme von Guide B, die es vor allem mit der Baustelle im Hintergrund erschwert zuzuhören.

K: Die zweite Station „Antijüdische Gesetze“ soll den Jugendlichen zu einem Eindruck verhelfen, über das Ausmaß der Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmaßnahmen (vgl. Müller B. 2011, S. 6).

Guide A teilt Karten aus, auf denen sich Daten zwischen 1933 und 1942 befinden, mit jeweils einem kurzen Gesetz, das an diesem Datum erlassen wurde, wie beispielsweise

die Entlassung aller Juden aus dem Staatsdienst oder die Pflicht für Juden, einen gelben Stern auf der Jacke zu tragen. Chronologisch ruft Guide A die einzelnen Daten auf und die Jugendlichen lesen den betreffenden Text laut vor. Teilweise kommen kurze Anmerkungen von Guide A zu den einzelnen Gesetzen, meistens fragt sie in die Runde, was darunter zu verstehen ist oder was die einzelnen Gesetze für eine Bedeutung haben. Es kommen Diskussionen zu Stande über den möglichen Sinn der Gesetze aus der Sicht der Nationalsozialisten.

Zum großen Teil ist die Klasse inhaltlich schon sehr informiert. Ich merke, dass das Thema schon gut vorbereitet wurde, somit befasst sich die Gruppe inhaltlich auch auf einem hohen Niveau.

Die meisten Texte werden normal vorgelesen. Der kleine Teil an Schülern, der mir zuvor schon aufgefallen ist, zeigt seine Unlust jedoch im offensichtlichen, gelangweilten Vorlesen ihrer Texte. Sie werden von der Lehrerin ermahnt, sind jedoch wenig beeindruckt. Es ist deutlich, dass die lautere und deutlich klarere Stimme von Guide A zu größerer Aufmerksamkeit verhilft.

Die genannten Störversuche werden von beiden Guides jedoch nicht bemerkt oder einfach ignoriert.

Bei manchen Gesetzen, wie dem Ausgangsverbot ab 20 Uhr oder dem Verbot von Brillen zeigen sich viele SchülerInnen überrascht und ungläubig. Dies zeigt sich an Gesichtsausdrücken und lautem Luftausstoßen. Diese Reaktionen erscheinen mir nicht gespielt, da auf Grund der wenig autoritären Lehrerin und den Guides, die nicht auf die störenden Jungen reagieren, meiner Meinung nach kein Anlass besteht etwas vorzuspielen, um von außen herangetragen und gewünschte Reaktionen zu zeigen.

Immer wieder gibt es Rückfragen von SchülerInnen, die sehr tief gehen und deutlich machen, dass hier eine Beschäftigung mit der Thematik stattfindet, die nicht lediglich oberflächlich ist.

K: Die Station „Gedenkstein“ soll den Ort (ehemalige Messehallen) erklären und den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich mit einem historischen Dokument (Transportbefehl) und einem persönlichen Schicksal zu beschäftigen. Anhand des Textes auf dem Stein, der 1962 aufgestellt wurde, soll dann ein erster Eindruck davon vermittelt werden, wie unterschiedlich Geschichtsaufarbeitung aussehen kann, je nachdem in wel-

chem Zeitabstand sich Menschen von einem historischen Ereignis befinden (vgl. Müller B. 2011, S. 10).

Nach einem kurzen Ortswechsel hin zum Gedenkstein vor den ehemaligen Messehallen am Killesberg, erklärt Guide A zuerst mit Hilfe von Bildern aus der Zeit die ursprüngliche Nutzung der Hallen als Sammellager für Juden vor ihrem Abtransport. Hier wird die Klasse deutlich ruhiger.

Anschließend werden Kopien des Transportbefehls ausgeteilt. Zuerst werden diese in Kleingruppen gelesen, danach in der Großgruppe unter Moderation von Guide A besprochen. Hier taucht Inge Auerbacher erneut auf, da es sich um den Transportbefehl handelt, den ihre Familie bekommen hat. Einzelne Formulierungen werden von den SchülerInnen laut vorgelesen und diskutiert.

Im Anschluss wird der Gedenkstein betrachtet, der Text von einem Schüler laut vorgelesen und danach gemeinsam besprochen. Durch Hinweise beider Guides erkennen die Jugendlichen schnell, was an diesem Stein interessant ist. Sätze wie „der Text ist dürftig“ und „das ist unklar geschrieben“ werden geäußert. Besonders Beschreibungen auf dem Stein, wie „In der Zeit des Unheils,...“ oder „Von hier aus traten sie ihren Leidensweg in die Konzentrationslager an“ werden als Beispiel dafür genannt.

Es überrascht mich, dass an dieser Stelle die Aufmerksamkeit deutlich größer ist als an den Stationen zuvor. Selbst die Gruppe der „Störer“ verhält sich zumindest ruhig, wenn auch im Hintergrund. Ich vermute, dass diese Entwicklung auf Grund der verschiedenen Medien, wie Bilder aus der Zeit, dem Transportbefehl und dem Gedenkstein, die anscheinend ein großes Interesse wecken, entstanden ist.

Ein Satz aus dem Transportbefehl beschäftigt einige SchülerInnen merklich. Hier wird geschrieben, dass die Juden lediglich einen geringen Teil ihres Eigentums mitnehmen durften, der noch zu Fuß tragbar sein musste. Die SchülerInnen scheinen sich teilweise gedanklich in dieselbe Lage zu versetzen, da aufgezählt wird, was sie alles aus ihrem Zimmer nicht mitnehmen dürften und zurücklassen müssten.

K: Die Station „Der Weg“ ist laut Konzeption der Fußweg von ca. 45 Minuten, den die Juden damals ebenfalls vom Sammellager am Killesberg hin zum inneren Nordbahnhof, bei der Martinskirche am Pragfriedhof zurücklegen mussten. Auf diesem Weg erhalten die Jugendlichen verschiedene Aufgabenkarten zur Bearbeitung in Gruppen, die zur

Aufgabe haben sich mit den unterschiedlichen Akteuren auseinanderzusetzen. Beispielsweise sollen Motive zur Mitarbeit der Helfer überlegt werden oder wieso viele Menschen, die die Deportationen mitbekommen haben nichts dagegen unternommen haben. Die Jugendlichen erkennen Parallelen aber auch Unterschiede zwischen historischen und gegenwärtigen Formen von Diskriminierung, Ausgrenzung und Ungleichheit (vgl. Müller B. 2011, S. 12 f.).

Nach einem kurzen Fußweg werden von Guide B die Aufgabenkarten verteilt mit dem Hinweis, dass diese beim Eintreffen an der Martinskirche gemeinsam diskutiert werden. Es folgt der größte Teil des Weges. Die beiden Guides mischen sich nach kurzer Zeit unter die Jugendlichen und beteiligen sich mit Anmerkungen und Hinweisen an den Diskussionen. Eine Weile bekomme ich viele interessante Gespräche in kleineren Gruppen von SchülerInnen mit, die sich mit ihren Aufgaben beschäftigen.

In der letzten Viertelstunde des Weges ist die Aufmerksamkeit gegenüber der Thematik jedoch kaum mehr zu erkennen.

So intensiv sich die SchülerInnen auch mit dem Thema beschäftigen, so schnell sind sie jedoch auch wieder abgelenkt und zanken oder bereden mit FreundInnen private Themen.

Kurz vor Ende des Fußweges wird eine Unterführung durchquert. Hier wird ein großer Teil der Klasse laut und vor allem viele Jungen, vom Hall in der Unterführung motiviert, fangen an VfB-Fangesänge anzustimmen. Die Guides reagieren nicht darauf, die Lehrerin ist jedoch sichtlich empört.

Schien es mir zu Beginn der Führung so, als ob die Guides die störenden Schüler deshalb nicht beachten, da sie unsicher waren, wie sie sich verhalten sollten, so scheint es nun der Fall, dass sie die Situation nicht als schlimm erachten.

Als ich neben Guide A laufe, die VfB Gesänge im Hintergrund, sagt sie mir, dass die SchülerInnen auf dem Weg ruhig lauter sein können. Solange sie bei den Stationen so gut mitarbeiten wie bisher sei daran nichts auszusetzen.

Ich muss an meine Recherchen zu dieser Arbeit denken und mir fällt sofort der Begriff der „Betroffenheitspädagogik“ ein, der lange Zeit, bis vor kurzem, in der Gedenkstättenpädagogik anscheinend praktiziert wurde. Dies scheint die neue Form der Arbeit zu sein, wo auch typisch jugendliches Verhalten akzeptiert wird, ohne dies auf Grund der Thematik als Skandal anzusehen.

An der Martinskirche angekommen, werden die Aufgabenkarten der Reihe nach vorgelesen und gemeinsam Antworten gesucht und diskutiert. Die SchülerInnen beteiligen sich intensiv, sodass die beiden Guides lediglich die sich meldenden Jugendlichen aufrufen müssen, ohne selbst viele inhaltliche Informationen zu liefern. Selbst ein Teil der Schüler, die zu Beginn die Führung störten, beteiligen sich mit wenigen Anmerkungen. *Das Verhalten zeigt, dass das Thema die Jugendlichen doch berührt, auch wenn sie das wie in der Unterführung, nicht immer nach außen zeigen.*

Immer wieder wird das Neue auch mit bisherigem Wissen verknüpft. Beispielsweise benennen mehrere SchülerInnen den Fall der Anne Frank, als es um die Möglichkeiten geht, wie man hätte helfen können. Ebenso werden ohne dass die Guides dies angesprochen haben, die Geschwister Scholl genannt, als Beispiel für Widerstand in dieser Zeit. Bei der Frage nach Hilfemöglichkeiten der nichtjüdischen Bevölkerung gegenüber den Juden äußert sich ein Junge: „Ich hätte ihnen zumindest heimlich was zum Essen gegeben.“ Äußerungen wie diese machen deutlich, dass eine Auseinandersetzung stattfindet.

K: Die Station „Martinskirche“ behandelt die im Jahr 1991 angebrachte Gedenktafel. Im Vergleich mit dem Text des Gedenksteins am Killesberg sollen die Jugendlichen erkennen, dass die Aufarbeitung der NS-Geschichte und die Erinnerung immer im zeitbezogenen Kontext stattfinden. Als aktuelles Beispiel werden hier noch die Stolpersteine und Stolpersteininitiativen angesprochen (vgl. Müller B. 2011, S. 22).

An der Vorderseite der Kirche, stellen sich die SchülerInnen vor der Gedenktafel auf. Der Text wird von einem Schüler laut vorgelesen. Darauf folgt die Frage von Guide B: „Fällt euch an diesem Text etwas auf? Besonders im Vergleich zum Text am Gedenkstein, den wir vorhin gesehen haben?“.

Durch viele Meldungen bringen die Jugendlichen Beispiele an, wo der Text an der Tafel viel eindrücklicher und klarer formuliert ist. Immer wieder vergleichen sie in ihren Aussagen Textauszüge oder Wörter der Tafel mit Formulierungen am Gedenkstein.

Dass trotz langem Zeitabstand viele Textstellen vom Gedenkstein immer noch präzise wiedergegeben werden, zeigt mir, dass die Jugendlichen bisher interessiert mitgearbeitet haben. Auch ist erkennbar, dass es den SchülerInnen sichtlich Freude bereitet, immer wieder neue Formulierungen zu entdecken, die verglichen werden können.

K: Die letzte Station die wir besuchen ist die Gedenkstätte „Zeichen der Erinnerung“, welche der Martinskirche gegenüberliegt. Hier soll nochmals detailliert Wissen über die Deportationen vermittelt werden, sowie den SchülerInnen anhand biographischer Zugänge von einzelnen Schicksalen, die Möglichkeit geboten werden, sich aus der unvorstellbaren Masse an Opfern, einer Persönlichkeit zu nähern (vgl. Müller B. 2011, S. 24).

Zu Beginn erklärt Guide A die Hintergründe des Ortes der Gedenkstätte als ehemaligen Bahnhof, wo Deportationen starteten. Auf die Frage von Guide A „Was denkt ihr, ist die Funktion solcher Gedenkstätten?“ werden schnell viele mögliche Gründe benannt. In einem Durcheinanderrufen der Gedanken der Jugendlichen geht die Antwort einer Schülerin aus der zweiten Reihe unter. Sie sagt halblaut: „Damit die Menschen Reue zeigen“.

Diese Antwort, die die Guides leider nicht erreicht, scheint mir eine interessante Reaktion und eine gute Möglichkeit zur Diskussion. Dieser Gedanke von Jugendlichen, dass von ihnen verlangt würde Reue zu zeigen, oder sich schuldig zu fühlen ist es ja, der bei vielen eine Ablehnung der Thematik hervorruft. Im Idealfall hätte man diese Aussage aufgreifen sollen und den SchülerInnen aufzeigen, dass dies aus der Sicht der Gedenkstättenpädagogik nicht das Ziel ist.

Weiter wird eine Wand der Gedenkstätte betrachtet, bei der die einzelnen Deportationen aus Stuttgart aufgelistet sind. Anhand einer Deportation von 200 Sinti und Roma die ebenfalls benannt ist, werden von den Jugendlichen weitere Opfergruppen genannt, die wie die Juden ebenfalls verfolgt wurden.

Mit dem Hinweis, dass teilweise bis zu 1000 Menschen bei einer Deportation den Weg vom Sammellager bis zum Bahnhof zurücklegten sagt eine Schülerin halblaut zu ihrer Nachbarin: „Da können die doch nicht sagen, sie haben es nicht gemerkt“.

Mit „sie“ waren vermutlich die Anwohner und die Martinsgemeinde gemeint, die bei der Station „der Weg“ ebenfalls Teil der Aufgabenkarten waren. Immer wieder zeigen Reaktionen im Laufe der Führung, dass sie das „Wegsehen“ vieler Menschen besonders negativ beurteilen. Die Frage „wie hätte ich gehandelt“ scheint einige Jugendlichen, ohne dass die Guides sie gestellt hätten zu beschäftigen (siehe auch Aussage am Ende der Station „der Weg“).

Im Anschluss an die Erläuterung der Situation bei den Deportationen wird auf eine Wand in der Gedenkstätte hingewiesen, auf der alle Namen der aus Stuttgart deportier-

ten Juden, die man sicher benennen kann, angebracht sind. Mit dem Austeilen von Biographiekarten mit Bildern und Informationen zu einzelnen Personen wird die Möglichkeit geboten zur Beschäftigung mit den Menschen. Die SchülerInnen verteilen sich in der Gedenkstätte, suchen die Namen der Menschen, die sie auf den Karten haben, an der Wand. Die Guides weisen darauf hin, dass es durchaus erlaubt ist die aus der Zeit noch bestehenden Gleisanlagen zu betreten. Es folgt eine eigenständige Beschäftigung mit der Gedenkstätte, sowie die Ansage von Guide B, dass sich alle in 10 Minuten zum Abschluss treffen sollen. Die Guides sind nun ebenfalls in der Gedenkstätte unterwegs und mischen sich ins Gespräch wo dies erwünscht ist.

Ich nutze die Situation und mische mich ebenfalls unter die Jugendlichen. Wenn ich erkenne, dass die Beschäftigung mit Biographie und Umgebung nachlässt, sehe ich es als legitim an, mich nun am Ende mit ein paar Fragen aktiv an die Jugendlichen zu wenden.

Ich sehe schnell eine Gruppe von 6 Schülern, zu der ebenfalls die Jungen gehören, die bei großen Teilen der Führung so uninteressiert gewirkt haben und gestört haben. Auf meine Nachfrage, wie sie das Programm fanden, äußern sie ihren Unmut darüber, dass sie eigentlich nach Dachau hätten gehen sollen. Da dies zeitlich wohl nicht mehr gelangt hätte, war diese Führung die Alternative der Lehrerin.

Diese Aussage der Schüler berichtigt die Aussage der Lehrerin zu Beginn der Führung, die Schüler seien auf eigenen Wunsch hier. Da Teile der SchülerInnen eventuell mit falschen Erwartungen kamen, waren sie dementsprechend enttäuscht.

Als sich die Klasse beginnt langsam zu sammeln, spreche ich noch eine weitere Gruppe auf ihre Meinung zu der Führung an. Sie äußern sich sehr positiv. Es sei interessant gewesen und die Guides hätten alles gut erklärt. Auch die Möglichkeit selber so viel machen zu können, wurde für gut befunden.

Ich kann mir gut vorstellen, dass die Meinung ehrlich war, da diese Gruppe zu denen gehört hat, die sich stark beteiligt hat. Ganz sicher kann ich mir aber nicht sein, da sie mir eventuell, trotz „Hospitantenstatus“, lediglich das erzählt haben, was ich ihrer Meinung nach hören wollte.

Eine Schülerin erzählt mir noch, dass sie aus Polen komme und ihre Großeltern ebenfalls deportiert wurden. Sie sei deshalb sehr interessiert an dem Thema, weil sie ihre Großeltern nie kennengelernt habe.

Diese Aussage erscheint, im Gegensatz zu der, der Gruppe zuvor, sehr glaubhaft und das persönliche Interesse so offensichtlich, dass ich keine Zweifel daran habe, dass die Schülerin ihre Aussage auch so gemeint hat.

Die Gruppe trifft sich vor der Gedenkstätte wieder. Nachdem noch ein paar Verständnisfragen geklärt werden, gibt es noch ein Gruppenfoto vor der Gedenkstätte. Die Guides bedanken sich für die gute Mitarbeit und die Lehrerin aber auch einige Schüler bekunden ihren Dank für die Führung und es kommt zu einem kleinen Applaus.

Die Lehrerin verabschiedet sich nochmals einzeln von den Guides und tritt dann mit ihrer Klasse den Weg zur nahe gelegenen U-Bahn Haltestelle an.

3.4.2 Fazit der Beobachtung

Bis auf wenige Ausnahmen erscheint der Gedanke an ein Desinteresse von Jugendlichen an der Thematik Nationalsozialismus hier keineswegs zutreffend. Dies belegt auch nochmals die Statistik des Instituts TNS Infratest. (vgl. Kapitel 2.1)

Ebenfalls war für mich über das Interesse hinaus bei vielen SchülerInnen eine Auseinandersetzung mit dem Thema spürbar. Dies zeigte sich am deutlichsten in Fragen und Aussagen, die tiefer gingen als die Information, die die Guides geliefert haben. Es blieb also nicht lediglich bei den Erzählungen und Ausführungen der Guides, sondern es entwickelten sich interessante Diskussionen.

Trotz intensiver Beschäftigung mit der Thematik der Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden, war bei den Jugendlichen aber zu keinem Zeitpunkt eine große Betroffenheit spürbar. Dies liegt meiner Meinung nach zum großen Teil daran, dass das Programm von „lernort gedenkstätte“ nicht in einem ehemaligen Konzentrationslager stattfindet oder an ähnlichen Orten, wo das Grauen dieser Zeit viel offensichtlicher ist als am Killesberg oder dem inneren Nordbahnhof in Stuttgart. Darüber hinaus liegt dies natürlich auch an der Vermittlung durch die Guides und die Inhalte, die nichts verharmlosen aber auch nicht darauf abzielen Bedrückung oder Trauer hervorzurufen.

Nach meiner Recherche für diese Arbeit, meiner eigenen Betätigung in diesem Arbeitsfeld und dieser Beobachtung komme ich zu der Annahme, dass dies vielleicht sogar hilfreich sein kann, da die Gruppe freier diskutieren kann und die Möglichkeit besteht, das Thema ohne Blockierung, auf Grund von zu großen Emotionen und Betroffenheit, zu behandeln. Pampel schreibt dazu beispielsweise, dass zu große Emotionalität hier

lähmend wirken kann und es vorkommt, dass somit die Kommunikation und die Auseinandersetzung mit dem Thema beeinträchtigt wird (vgl. Pampel 2007, S. 81).

Eine weitere Erkenntnis ist für mich, dass ein Verhalten von Jugendlichen, wie Fan-Gesänge in der Unterführung oder private Unterhaltungen zwischen den einzelnen Stationen nicht zwingend das Interesse oder die Mitarbeit der Jugendlichen behindern, wenn diese beispielsweise nach einem Fußweg wieder gefordert werden.

Die Beobachtung hat mir darüber hinaus nochmals verdeutlicht, welche enormen Anforderungen an die Guides bestehen, sollen die Ziele erreicht werden. Gerade Faktoren, die im ersten Moment als weniger wichtig angesehen werden, wie der Stand vor der Klasse, die Aussprache oder die Lautstärke der Stimme scheinen maßgebend darüber zu entscheiden, ob eine Gruppe am Thema Interesse zeigt oder es verliert, was das Erreichen jeglicher Ziele hier verhindern würde.

Erkenntnisse, ob Ziele, wie beispielsweise eine Sensibilisierung für Diskriminierung in unserer Gesellschaft, oder eine persönliche Reflexion der eigenen Bewertung des Nationalsozialismus und eigenen Einstellungen erreicht wurden, hat mir diese Beobachtung nicht geliefert.

Manche Aussagen können als Hinweis für einen möglichen Erfolg bei einzelnen SchülernInnen angesehen werden, manche Reaktionen wiederum für einen Misserfolg bei anderen.

Diese Tatsache zeigt, dass zur Klärung der Wirkung eine umfangreiche Forschung nötig ist. Auf diesen Punkt werde ich im folgenden Kapitel eingehen.

4 Wirkung von Gedenkstättenpädagogik

Was sich beim Thema Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen aufdrängt, ist die Frage nach der Wirkung der Arbeit. Ein Aspekt ist hier allgemein die Frage, ob die Chance besteht, durch die Arbeit, gewollte Einstellungen zu erzeugen oder sogar ungewollte, bereits vorhandene Einstellungen, positiv zu beeinflussen.

Hier muss natürlich auf den Beutelsbacher Konsens geachtet werden, der den Jugendlichen frei stellt, sich selbst zu entscheiden, ob Einstellungen übernommen werden oder nicht. Ein Zwang oder Druck ist deshalb nicht zulässig und würde vermutlich erst recht keine gewünschten Ergebnisse bewirken.

Der Frage, ob Jugendliche durch die Gedenkstättenpädagogik prinzipiell überhaupt angeregt werden können, ihre Einstellungen in Frage zu stellen und diese sich dadurch eventuell verändern, wird hier zuerst nachgegangen. Im darauf folgenden Abschnitt werden dann die bisherigen Ergebnisse der Wirkungsforschung der Gedenkstättenpädagogik mit Jugendlichen dargestellt.

4.1 Allgemeine Ergebnisse der Einstellungsforschung

Johanna Hartung beschreibt die Einstellungen einer Person als anhaltende positive oder negative Bewertungen eines Objektes (beispielsweise Personen, Gruppen, Ideen, u.a.). Diese Einstellungen nehmen in der Regel Einfluss auf das Verhalten einer Person (vgl. Hartung 2006, S. 60).

Da Einstellungen verschiedene Funktionen haben, wie beispielsweise die Definition des Selbstbildes einer Person, spricht Jens-Uwe Martens von Widerständen gegen die Veränderung unserer Einstellungen. Diese rühren auch daher, dass der Mensch, laut Autor, ein großes Bedürfnis nach Konstanz hat und eine Veränderung der Einstellung diesem Bedürfnis erst einmal entgegen steht (vgl. Martens 2009, S. 129).

Dennoch kennt die Sozialpsychologie mehrere Möglichkeiten, die Einstellungen von Menschen zu ändern. Im Hinblick auf die Gedenkstättenpädagogik beschreibt Stürmer die „Persuasion“ als passende Bezeichnung der Arbeit (vgl. Stürmer 2009, S. 85). Oftmals wird dieser Begriff mit „Überreden“ oder „Überzeugen“ übersetzt. Wenn ich, als in der Gedenkstättenpädagogik Tätiger, diese Übersetzung höre, hat dies für mich persönlich sofort negative Assoziationen. Der Begriff „Überredung“, steht konträr zu allen drei Geboten des Beutelsbacher Konsens (vgl. Kapitel 3.3).

Hartung beschreibt jedoch eine weitreichendere Bedeutung von Persuasion, nämlich die Möglichkeit einer Person, sich der übermittelten Meinung unter Abwägung von Argumenten und Interessen bewusst anzunähern (vgl. Hartung 2006, S. 67).

Grundlegend formuliert Hartung, dass die Chance einer Einstellungsveränderung dann besteht, wenn eine Person bereit ist, sich mit verschiedenen Argumenten auseinanderzusetzen (vgl. Hartung 2006, S. 63). Das bedeutet für die Gedenkstättenpädagogik, meiner Ansicht nach, dass die Jugendlichen freiwillig an einem pädagogischen Programm einer Gedenkstätte teilnehmen sollten. Dies bestärkt auch nochmals den Grundsatz der Freiwilligkeit in der Gedenkstättenpädagogik.

Stürmer beschreibt die Freiwilligkeit bei der Persuasion als ein Abwägen von Pro- und Contra Argumenten, durch die sich eine Person sozusagen selbst überzeugt (vgl. Stürmer 2009, S. 85). So sehe ich auch den Rahmen des Beutelsbacher Konsens gewahrt, da durch die Kontroversität in den Diskussionen, den Jugendlichen die Möglichkeit bleibt, sich selbst eine Meinung zu bilden.

Johanna Hartung beschreibt mehrere Phasen, die durchlaufen werden müssen, um eine erfolgreiche Einstellungsveränderung zu erzeugen.

1. Aufmerksamkeit der Zielperson wird gewonnen.
2. Die Informationen werden von der Zielperson verstanden und aufgenommen.
3. Die Zielperson bewertet die Argumente und akzeptiert sie.
4. Die neu geschaffene oder veränderte Einstellung wird von der Zielperson beibehalten.
5. Die Zielperson verhält sich entsprechend der veränderten oder gewonnenen Einstellung.

(vgl. Hartung 2006, S. 67)

Durch diese Erkenntnisse sehe ich prinzipiell die Möglichkeit der Gedenkstättenpädagogik, die Einstellungen von Jugendlichen positiv zu beeinflussen oder die Neuschaffung gewünschter Einstellungen zu unterstützen.

Über das Bestehen der Möglichkeit der Einflussnahme auf Einstellungen hinaus werden Aspekte beschrieben, die die Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Arbeit mit Jugendlichen erhöhen.

Ein wichtiger Aspekt ist, die von Stürmer beschriebene persönliche Relevanz der Botschaft, die übermittelt wird. Diese Relevanz beeinflusst erheblich den Willen einer Person, sich mit einem Thema auseinander zu setzen. Erkennt eine Person die Relevanz des Themas fürs sich selbst, so ist sie eher bereit sich mit den verschiedenen Argumenten zu befassen (vgl. Stürmer 2009, S. 86). Hieraus ziehe ich die Schlussfolgerung für die Praxis, dass der Gegenwartsbezug der Arbeit ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist, da auf Grund des zeitlichen Abstands der Jugendlichen zum Thema Nationalsozialismus, die Relevanz nicht sofort erkennbar ist.

Martens beschreibt, dass Einstellungen auch immer eine affektive, also emotionale, Komponente besitzen und diese bei der Veränderung einer Einstellung sogar eine noch

wichtigere Rolle spielt als die kognitive Komponente (vgl. Martens 2009, S. 131). Es ist also notwendig die Gefühle anzusprechen, um eine Einstellungsveränderung zu erzielen. Martens beschreibt dazu die Identifikation mit Personen, die Verbindung der Information mit Bildern oder intensive Gruppenerlebnisse (vgl. ebd., S. 131). All diese Aspekte sind Teil der Arbeit mit Jugendlichen an Gedenkstätten. Es ist jedoch notwendig, die Jugendlichen nicht zu überfordern und nicht zuzulassen, dass sie durch die Beschäftigung mit den Themen emotional sprachlos gemacht werden, wie Sonja Klenk den Abschied von der ehemals immer wieder praktizierten Betroffenheitspädagogik beschreibt (vgl. Klenk 2006, S. 39).

Auch wenn der affektiven Komponente eine höhere Bedeutung als der kognitiven Komponente einer Einstellung zugeschrieben wird, so beschreibt Martens dennoch die Möglichkeit Einstellungen durch gute Argumente zu beeinflussen. Er schreibt: „Durch Einsichtigmachen von Zusammenhängen zwischen der gewünschten, neuen Einstellung und den bereits vorhandenen, die neue Einstellung unterstützenden Haltungen (kognitives Lernziel) lassen sich Einstellungen beeinflussen“. (Martens 2009, S. 135)

Diese Aussage setzt zwar voraus, dass bereits Haltungen vorhanden sind, die eine gewünschte Einstellung unterstützen, andererseits wäre sonst aber auch die Freiwilligkeit zur Teilnahme an einem pädagogischen Programm in einer Gedenkstätte erst gar nicht gegeben oder zumindest die Offenheit sich mit dem Thema kontrovers auseinanderzusetzen.

Johanna Hartung zählt weitere Punkte auf, die den Erfolg einer Veränderung von Einstellungen beeinflussen.

Dazu gehören in der Gedenkstättenpädagogik die MitarbeiterInnen, die die Jugendlichen durch das pädagogische Programm begleiten. Hier ist das Ausstrahlen von Kompetenz notwendig, die Glaubwürdigkeit der Mitarbeitenden, ihre Sprachfähigkeit, aber auch die Sympathie, die die Jugendlichen ihnen gegenüber empfinden (vgl. Hartung 2006, S. 68). Nun ist vielleicht letzteres eher schwer zu steuern, die weiteren Faktoren die genannt werden, sind jedoch Qualitätsmerkmale, die sich MitarbeiterInnen aneignen sollten, und welche sich in die lange Liste an notwendigen Kompetenzen einordnen, die in Kapitel 3.1 aufgezeigt wurde.

Des Weiteren beschreibt Hartung die Art der Informationsdarbietung als ausschlaggebend. Wichtige Punkte sind hier Anschaulichkeit und Beispielhaftigkeit

(vgl. ebd., S. 68 f.). In der Gedenkstättenpädagogik zeigt sich dies auch in der, in Kapitel 3.3 beschriebenen, Personalisierung, also der Zuwendung und Betrachtung einzelner Akteure in der Geschichte, da die oftmals immensen Opferzahlen beim Thema Nationalsozialismus kaum vorstellbar sind.

Dieser Einblick in die Sozialpsychologie zeigt, dass es durchaus möglich ist, Jugendliche anzuregen, ihre Einstellungen in Frage zu stellen und somit auch zu beeinflussen. Ob dies in der Gedenkstättenpädagogik der Fall ist, soll mit Blick auf die Wirkungsforschung nachgegangen werden.

4.2 Wirkung von Gedenkstättenpädagogik

Das vorrangigere Kapitel hat gezeigt, dass eine Einflussnahme auf Einstellungen von Menschen durchaus möglich ist. Es zeigt aber auch, dass dies keine einfache Aufgabe darstellt, sondern dass viele Faktoren über das Gelingen oder Misslingen entscheiden.

Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse über die Wirkung der Gedenkstättenpädagogik dargestellt.

Die Suche nach Belegen für die Wirkung der Arbeit stellt sich hier als überaus schwierig dar. Wolfgang Meseth schreibt dazu, dass es auf der einen Seite eine immer größer werdende Anzahl an Literatur gibt, die beschreibt, wie die historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus aussehen muss, auf der anderen Seite gäbe es jedoch nur eine geringe Zahl an erziehungswissenschaftlichen Studien über die Wirkung der Arbeit (vgl. Meseth 2005, S. 17).

Zum speziellen Feld der Gedenkstättenpädagogik, in der historisch-politischen Bildung, stellt es sich ähnlich dar. Bert Pampel liefert Hinweise, die meine nur gering erfolgreiche Suche nach Belegen für die Wirkung der Arbeit, erklären. Er schreibt über die oftmals existenten methodischen Defizite bei den empirischen Besucherstudien und bemerkt, dass es kaum Erkenntnisse über mittel- oder langfristige Folgen von Gedenkstättenbesuchen gibt (vgl. Pampel 2007, S. 122).

Pampel gibt jedoch auch Erklärungen, weshalb hier so wenige Ergebnisse zu finden sind. Seiner Meinung nach besteht eine große Schwierigkeit darin, wahrnehmbare Veränderungen nachzuweisen. Darüber hinaus entziehen sich nach Pampels Aussage die

Ziele, wie beispielsweise eine Anregung zur Selbstreflexion, einer exakten Messung. Noch schwerer ist zu beweisen, dass Veränderungen auf Grund der Gedenkstättenpädagogik entstanden sind und nicht auf Grund von anderen Einflussfaktoren (vgl. ebd., S. 106).

Die Schwierigkeit, der empirischen Belegbarkeit des Erfolges zeigt sich auch in anderen Bereichen der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik. So beispielsweise auch in der offenen Jugendarbeit, die Ziele, wie die Unterstützung der Identitätsbildung formuliert (vgl. www.ojb.jimdo.com. 02.04.2012), oder das Ziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen, wie es die Stadt Nürnberg beschreibt (vgl. Menzke, 02.04.2012). Es liegt mir hier völlig fern die offene Jugendarbeit zu kritisieren. Diese verbreitete Problematik kann jedoch zu einer Frage nach der Daseinsberechtigung der Arbeit führen.

Einen weiteren wichtigen Hinweis bezüglich der Wirkung von Gedenkstättenpädagogik bei Jugendlichen liefert Ingo Dammer. Er beschreibt, dass unabhängig von der Intensität der Wirkung dieser Arbeit, sie doch nur einen Faktor darstellt in dem Prozess der politisch-sozialen Entwicklung von Jugendlichen. Darüber hinaus bestätigt er Meseth mit seiner Aussage, dass die Relevanz dieser Arbeit im Gesamtgefüge, also den Stellenwert, den diese Arbeit bei der Entwicklung von Jugendlichen einnimmt, noch unerforscht sei (vgl. Dammer 1995, S. 324). Dammer hat diese Aussagen 1995 zu Papier gebracht. Beschreibt er noch eine stark vorhandene Moralisierung in der Arbeit der „68er“ bzw. „Spät-68er“ an den Gedenkstätten, sowie eine Übertragung von Schuldgefühlen auf die BesucherInnen von Gedenkstätten (vgl. ebd., S. 324 ff.), so zeigt dies doch mit Blick auf die gängige Praxis heute, dass sich die Gedenkstättenpädagogik stark verändert hat, da beispielsweise eine Moralisierung in der Arbeit heute abgelehnt wird, auf Grund der Einsicht, dass dies eher zu Widerständen bei den Jugendlichen führt (vgl. Kaiser 2010, S. 19).

An der Situation der kaum vorhandenen Wirkungsforschung hat sich jedoch wenig verändert.

Auf Grund dieser Problematik ist es unerlässlich, die Wirkung von Gedenkstättenpädagogik, so gut wie dies möglich ist, zu erforschen. Ein Grund ist hier die Notwendigkeit,

handfeste Fakten in der Hand zu haben, um beispielsweise bei der Frage nach der Vergabe von Geldern für die Arbeit zu argumentieren. „Auch bildungspolitisch wurde das Messbare zum Maß aller Dinge“. (Ahlheim 2003, S. 5) Auf der anderen Seite besteht die Notwendigkeit zu belegen, welche Ziele erfüllt werden können, aber auch welche eventuell unrealistisch sind oder zu optimistisch formuliert werden. Ahlheim begründet dies mit der Aussage, dass die Frage der Wirkung, seiner Ansicht nach, ins Zentrum jeder pädagogischen Debatte gehöre (vgl. Ahlheim 2003, S. 6).

Eine weitere Begründung, die sich sehr an der Praxis orientiert, liefert Gudehus. Er merkt an, dass auch die indirekt herangetragenen falschen Vorstellungen der Möglichkeiten der Gedenkstättenpädagogik, die Arbeit der MitarbeiterInnen in den Gedenkstätten beeinflussen, da diese unter einem Erwartungsdruck stehen, dem sie nicht gerecht werden können (vgl. Gudehus 2006, S. 23). Deshalb liegt es auch im Interesse der Gedenkstättenpädagogik selber hier Klarheit zu schaffen.

Trotz der wenig vorhandenen Forschung, liegen folgende Ergebnisse der Wirkung der Gedenkstättenpädagogik vor.

Der Aspekt „Vermittlung von Wissen“ ist ein Aspekt der Gedenkstättenpädagogik, der leichter nachzuweisen ist, als dies bei den im Folgenden angesprochenen Punkten der Fall ist. Hier zeigen beispielsweise, von Gisela Lehrke geführte Interviews, dass vor allem sehr spezifisches historisches Wissen über den speziellen Ort, wo Gedenkstättenpädagogik praktiziert wird, erworben wird, sowie über das spezielle Thema, welches aus dem großen Themenkomplex Nationalsozialismus herausgegriffen und behandelt wird, wie beispielsweise differenzierte Kenntnisse über die verschiedenen Opfergruppen, die von den Nationalsozialisten verfolgt wurden (vgl. Pampel 2007, S. 108 f.). Zu überlegen wäre hier, ob ein Verstehen im „Kleinen“ (beispielsweise die Deportationen von Juden aus Stuttgart) nicht zu einem besseren Verständnis des abstrakteren, „großen“ Themas Nationalsozialismus verhelfen kann.

Als viel wichtiger erachte ich jedoch die Frage nach einer Veränderung der Erklärungsmuster für die Vergangenheit, die Einschätzung der Jugendlichen bezüglich der Relevanz des Themas für die Gegenwart, sowie die persönliche Reflexion und die damit verbundene Beeinflussung von Einstellungen.

Hier sind die vorhandenen Daten zum Teil widersprüchlich oder spiegeln auf Grund ihres Alters nicht mehr die Wirkungen der aktuellen Gedenkstättenpädagogik wieder.

Ein Beispiel ist hier eine Befragung von SchülerInnen aus dem Jahr 1989, die besagt, dass Veränderungen in den Wochen nach dem Besuch einer Gedenkstätte erkennbar wurden. Diese Veränderungen ist jedoch negativ, da eine zunehmende Verharmlosung der NS-Zeit erfasst wurde (vgl. Pampel 2007, S. 106 f.). Abgesehen von der veränderten Arbeit an Gedenkstätten heute im Vergleich zum Jahr 1989, liefert Pampel noch weitere Erklärungsmöglichkeiten für diese Negativentwicklung. Er sieht die Tendenz der Verharmlosung in diesem speziellen Fall auch als Folge der Zeit der revolutionären Veränderungen, da auf Grund des Scheiterns der SED-Herrschaft ebenfalls der DDR-Antifaschismus zunehmend in Frage gestellt wurde (vgl. ebd., S. 107). Ereignisse wie der Zusammenbruch der DDR und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen waren für viele Jugendlichen sicher eindrucksvoller als der Besuch einer Gedenkstätte.

Im Jahr 1989 kam eine Befragung von SchülerInnen in Buchenwald zu weiteren Ergebnissen, die nicht den gewünschten Erfolg belegen. Diese Befragungen zeigen, dass TäterInnen nach dem Besuch der Gedenkstätte vielfach verharmlost wurden. Die Jugendlichen sahen lediglich Befehlsnotstände oder psychische Probleme bei den KZ-Aufsehern. Ebenso stimmten nach dem Besuch 40 Prozent der SchülerInnen der Aussage zu, der deutsche Faschismus sei das Produkt eines Geisteskranken gewesen. Pampel schlussfolgert daraus, dass Gedenkstättenbesuche nicht zwangsläufig zu historisch zutreffenden Interpretationen bei den Jugendlichen führen (vgl. Pampel 2007, S. 109).

Diese Aussage auf die aktuelle Gedenkstättenpädagogik zu übertragen halte ich jedoch für fraglich. Wie vorrangegangene Kapitel dieser Arbeit gezeigt haben, werden aktuell immer mehr auch die TäterInnen Gegenstand der Arbeit mit dem Ziel, sie als „normale“ Menschen darzustellen. Damit soll unter anderem genau solchen falschen Erkenntnissen entgegengewirkt werden, wie sie im Jahr 1989 in Buchenwald entstanden sind.

Zur Frage nach der Sicht der Jugendlichen, bezüglich der persönlichen Relevanz des Themas Nationalsozialismus nach dem Besuch einer Gedenkstätte, liefert dieselbe Befragung von 1989 aus Buchenwald das Ergebnis, dass sowohl vor, als auch nach dem

Besuch der Gedenkstätte rund 20 Prozent der Meinung waren: „Die Zeit des Faschismus hat mir nichts mehr zu sagen.“ Dagegen gaben fast jeder und jede zweite der SchülerInnen nach dem Besuch an, er habe sie oder ihn dazu angeregt, sich „weiter mit den Fragen des Faschismus zu beschäftigen“. Interessant ist hier laut Pampel die Beobachtung von Schubarth, dass vor allem dann ein großer persönlicher Gewinn für die Jugendlichen entstand, wenn diese dem Besuch aufgeschlossen und interessiert gegenüberstanden. Bei desinteressierten SchülerInnen wurden nur geringe positive Wirkungen nachgewiesen (vgl. Pampel 2007, S. 110).

Zuletzt könnte auch die subjektive Meinung der Jugendlichen bezüglich der persönlichen Bedeutung eines Gedenkstättenbesuchs ein Hinweis darauf sein, ob die Ziele der Gedenkstättenpädagogik erfüllt werden. Hier liegen Ergebnisse vor, die Harald Hutterberger im Jahr 2002 durch Befragungen von Schulklassen in der Gedenkstätte Mauthausen gewonnen hat.

Die Frage nach dem persönlichen Nutzen des Besuchs der Gedenkstätte ergab folgende Ergebnisse:

30,9 Prozent der Befragten nannten „Informationszuwachs“ als ihren Nutzen, 25,3 Prozent stimmten zu, dass der Besuch eine „Exkursion mit persönlichem Erlebnis“ gewesen sei und 18 Prozent gaben eine „Sensibilisierung für gesellschaftliche Probleme“ als ihren persönlichen Ertrag aus dem Besuch an (vgl. Pampel 2007, S. 113).

Besonders die zweite und dritte Aussage könnte ein Hinweis darauf sein, dass die in Kapitel 3.3 beschriebenen Ziele bei einigen Jugendlichen erreicht wurden. Ein Beleg dafür sehe ich aber auch in dieser Befragung nicht, da zum einen die Aussagen, denen zugestimmt wurde, zu ungenau geschrieben sind, um auf ein Erreichen der Ziele zu schließen, zum anderen sehe ich bei Befragungen von SchülerInnen nach Gedenkstättenbesuchen immer die Gefahr, dass die Jugendlichen einfach die Antworten liefern, von denen sie denken, dass sie von Lehrkräften oder MitarbeiterInnen der Gedenkstätten erwartet werden.

Die hier beschriebenen Ergebnisse könnten eher den Eindruck liefern, dass die zuvor beschriebenen Ziele, die über einen Wissenserwerb hinausgehen, für die meisten Jugendlichen unrealistisch sind. Diese Ergebnisse auf die heutige Arbeit zu übertragen ist

jedoch, aus bereits genannten Gründen der Veränderung der Arbeit in den letzten 20 Jahren, sehr fraglich.

Weitere Hinweise zur aktuellen Wirkung der Gedenkstättenpädagogik, liefern zwei Experten im Gespräch.

Die Einrichtungsleiterin von „lernort gedenkstätte“, B. Müller, stellt hier deutlich klar: „Es ist ein Irrglaube zu denken, dass Jugendliche, die eine Gedenkstätte besucht haben, automatisch bessere Menschen werden und sich ihr eventuell zuvor fragwürdiges Verhalten oder Demokratieverständnis allein durch einen solchen Besuch ändert.“ (Müller, Gedächtnisprotokoll zum Gespräch am 29.03.2012)

Sie sieht auf Grund ihrer langjährigen Berufserfahrung den Erfolg maßgeblich durch die Art der Vermittlung beeinflusst. Ihre subjektive Meinung dazu ist: „Wann immer sich ein Programm an den Interessen der Jugendlichen orientiert, ist eine Wirkung zu bemerken, die über einen Wissenserwerb hinausgeht.“ (Müller, Gedächtnisprotokoll zum Gespräch am 29.03.2012)

Der Geschichtslehrer A. Hagemann vom Albertus-Magnus Gymnasium in Stuttgart hat bereits mehrfach pädagogische Programme an verschiedenen Gedenkstätten mit SchülerInnen besucht und hat auf Grund des weiteren Kontakts mit den Jugendlichen nach den Besuchen, im Rahmen des Unterrichts, nochmals einen tieferen Einblick in die Wirkungsthematik. Für ihn ist klar: „Feststellbar ist ohne Zweifel aber auch, dass ein Interesse für die „Sache“ geweckt wird, dass über das bloße Kognitive deutlich hinausgeht. Fragen, mögliche Alternativen und Bewertungen binden die Schülerinnen und Schüler auf vielen Ebenen ein und setzen, zumindest bei einigen, einen Prozess des „Weiterfragens“ und der persönlichen Reflexion in Gang.“ (Hagemann, Gedächtnisprotokoll zum Gespräch am 27.03.2012)

5 Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit

Auf den folgenden Seiten wird zum einen auf die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik eingegangen und zum anderen werden die Ergebnisse, mit dem Fokus auf die Fragestellung dieser Arbeit, zusammengefasst.

5.1 Die Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen

Bereits in Kapitel 3.2 wird auf das Thema Rechtsextremismus im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik eingegangen. Ein Thema, welches dem Arbeitsfeld heute in der Regel nur noch von außerhalb zugeschrieben wird, da in der Praxis hierzu eine eindeutige Meinung besteht. Pampel beschreibt, dass sich in den Gedenkstätten in den letzten Jahren ein Bewusstsein für die Grenzen der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen, die eine rechtsextremistische Gesinnung haben, geschaffen hat (vgl. Pampel 2007, S. 81).

Abgesehen von der verbreiteten Einstellung, wie sie Wolfgang Nieke teilt, nämlich dass es prinzipiell nicht angebracht ist, diesen Jugendlichen an einem dafür unpassenden Ort zu viel pädagogische Bemühungen zuteilwerden zu lassen (vgl. Nieke 2002, S. 97), gibt es auch deutliche Belege dafür, dass die Gedenkstättenpädagogik mit rechtsextremen Jugendlichen an und für sich wirkungslos ist.

Laut Hartung sind Menschen grundsätzlich motiviert ihre Einstellungen und Überzeugungen beizubehalten, was zu Widerstand führen kann, bei dem Versuch hier Einfluss zu nehmen. Dieser Widerstand sei sogar dann besonders stark, wenn die Einflussnahme als illegitim beurteilt wird (vgl. Hartung 2006, S. 71). Dies bedeutet für mich in der Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen, dass auch hier der Grundsatz der Freiwilligkeit gelten muss, was vermutlich die Anzahl der beschriebenen rechtsextremen Jugendlichen, die von der Gedenkstättenpädagogik erreicht werden können, deutlich reduziert.

Weitere Belege für die Ineffektivität der Arbeit mit diesem Teil der Jugendlichen finden sich laut Pampel in einer Fragebogenuntersuchung mit MitarbeiterInnen an Gedenkstätten, zur Erfahrung in der Arbeit mit rechtsextremistischen Jugendlichen. Diese hat ergeben, dass vor allem Jugendliche, die über ein geschlossenes rechtsextremistisches Weltbild verfügen, durch die Arbeit nicht erreicht wurden (vgl. Pampel 2007, S. 82).

Einen möglichen Grund sieht Barbara Schäuble in den lebensweltlich verankerten Überzeugungen von Rechtsextremen, welche es schwierig machen, neue Deutungsmuster in vorhandene Orientierungen zu integrieren (vgl. Schäuble 2011, S. 409).

In der Sozialpsychologie finden sich weitere mögliche Gründe, die ein Misslingen dieser Arbeit begründen.

Stürmer schreibt passend dazu, dass je stärker eine Einstellung gefestigt sei, desto schwieriger lasse sie sich verändern. Darüber hinaus sei sie zeitlich stabiler (vgl. Stürmer 2009, S. 74). Diese Erkenntnis unterstützt die Annahme der Wirkungslosigkeit in

der Arbeit mit überzeugten rechtsextremen Jugendlichen, wie sie Pampel beschrieben hat.

Johanna Hartung warnt sogar vor einer Gegenreaktion der Jugendlichen. Wenn die Information, die an eine Zielperson herangetragen wird zu stark von der Einstellung einer Person abweicht, beschreibt sie das Risiko einer Einstellungsänderung in die entgegengesetzte Richtung (vgl. Hartung 2006, S. 69). Daraus ziehe ich die Schlussfolgerung, dass die Arbeit hier nicht nur wirkungslos wäre, sondern die rechtsextreme Einstellung sogar noch bestärken würde.

Brumlik betitelt die Arbeit mit rechten Jugendlichen abschließend besonders deutlich sogar als „sozialpädagogisch überflüssig und bildungstheoretisch sinnlos“, da er bei dieser Gruppe auf Grund einer eingeschränkten Empathiefähigkeit und einem eingeschränkten historischen Verständnis keine Chancen für Lernprozesse sieht (vgl. Brumlik 2002, S. 100 ff.).

Auf Grund der Fülle der deutlichen Argumente gegen eine Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen an Gedenkstätten zum Nationalsozialismus, halte ich es für notwendig diese Erkenntnisse deutlicher in die Öffentlichkeit zu tragen und auch der Politik so die Möglichkeit zu nehmen, Teilen der Pädagogik, wie beispielsweise der Gedenkstättenpädagogik, Aufgaben zuzuschreiben, die ihre Möglichkeiten bei weitem übersteigen.

5.2 Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit hatte ich die Frage formuliert, was die Gedenkstättenpädagogik leisten kann und wo ihre Grenzen liegen. Darüber hinaus auch die Frage, wie die Praxis gestaltet sein muss, um die Ziele der Gedenkstättenpädagogik zu erreichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das noch sehr junge Arbeitsfeld der Gedenkstättenpädagogik sich in den letzten Jahren stark verändert hat.

Lange war die gängige Praxis eine Betroffenheitspädagogik und Moralisierung der Arbeit. Das Ziel war die Erziehung der Jugendlichen, die in der Regel als Objekte angesehen wurden. Fehlverhalten oder ungewollte Einstellungen sollten durch den Besuch einer Gedenkstätte beseitigt werden. Mittlerweile ist innerhalb der Gedenkstättenpädagogik größtenteils anerkannt, dass durch eine solche Arbeitsform bei den Jugendlichen nichts zu erreichen ist und dass dies im Gegenteil lediglich eine Abwehr gegen die Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus hervorruft. Mit der Tatsache, dass an

und für sich ein Interesse der Jugendlichen an der Thematik besteht (siehe Kapitel 2.1), stelle ich die Behauptung auf, dass die lange Zeit gängige Arbeit an Gedenkstätten zum Nationalsozialismus unzeitgemäß praktiziert wurde.

Durch den beständigen Diskurs in der Fachwelt, über die Arbeitsweisen an den Gedenkstätten, durch die Institutionalisierung und somit durch den Wandel der Gedenkstätten selbst, wurde mehr und mehr ein Bewusstsein für Möglichkeiten und Grenzen geschaffen, so dass ich den Eindruck habe, dass dem Personal in den Gedenkstätten heute sehr klar bewusst ist, was sie leisten können, wie die Arbeit nach aktuellen pädagogischen Erkenntnissen auszusehen hat, aber auch wo die Grenzen der Arbeit liegen.

Ein Beispiel für dieses Bewusstsein ist die starke Abwehr aus der Praxis gegen jegliche Zuschreibung von außerhalb dahingehend, mit der Gedenkstättenpädagogik könne man rechtsextreme Jugendliche umpolen oder die Teilnahme an einem pädagogischen Programm einer Gedenkstätte würde alleine ausreichen, eine Immunisierung der Jugendlichen, bezüglich rechtem oder rassistischem Gedankengut, zu bewirken.

Allein das Bewusstsein für die Tatsache, dass die historisch-politische Bildung hier nur ein Faktor unter vielen ist, der zur Entwicklung der Jugendlichen beiträgt, verbietet schon solche absoluten Zielvorstellungen.

Des Weiteren bestehen aber auch klare Vorstellungen was die Gedenkstättenpädagogik leisten kann, wo sie einen Beitrag zur Entwicklung der Jugendlichen liefern kann und wie die Praxis gestaltet werden muss, damit die Jugendlichen erreicht und mit einbezogen werden, ohne Langeweile, Abwehr oder Widerstand hervorzurufen.

Ein Punkt ist hier der Zuwachs an differenziertem Wissen, der hilft, Fehlinterpretationen der Geschichte vorzubeugen. Darüber hinaus ist jedoch noch viel wichtiger, mit Hilfe dieses Wissens die Jugendlichen bei der Entwicklung einer narrativen Kompetenz (siehe Kapitel 2.3) zu fördern, welche eine wichtige Rolle in der Identitätsbildung einnimmt.

Dies alles geschieht in der Gedenkstättenpädagogik in einer authentischen Umgebung, außerhalb der Schule und in einem relativ freien Lernklima.

Weitere Ziele der Gedenkstättenpädagogik sind das Wecken von Empathie in Opfer und TäterInnen um das Geschehene nachvollziehbar zu machen, das Erlernen von Demokratie und Menschenrechten, sowie die persönliche Reflexion auf Grund des pädagogischen Angebots. Das übergeordnete Ziel ist, die Jugendlichen bei ihrer Entwicklung zu

selbstständigen und verantwortungsbewussten Individuen, sowie bei der Entwicklung erwünschter Einstellungen, zu unterstützen.

Hier arbeiten die GedenkstättenpädagogInnen mit einer Vielzahl unterschiedlicher Methoden, wie beispielsweise der Personalisierung, Multiperspektivität oder Arbeit anhand von Quellen und Biographien.

Das Erreichen dieser Ziele kann unterschiedlich gut oder schlecht beobachtet werden. Es gibt Hinweise darauf, dass Ziele oftmals nicht erreicht wurden. Diese Hinweise sind jedoch in der Regel aus älteren Studien entnommen und deshalb nicht mehr aktuell und aussagekräftig.

Darüber hinaus gibt es aber auch wieder Hinweise darauf, dass Ziele bei manchen Jugendlichen erreicht wurden. Beispiele sind hier die Diskussionen und Fragen, die ich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung (siehe Kapitel 3.4) festhalten konnte und die klar gezeigt haben, dass eine differenzierte Beschäftigung mit Opfer, TäterInnen, MitläuferInnen und AnwohnerInnen stattgefunden hat, also ein Nachempfinden, was für Gründe zu welchem Verhalten geführt haben können.

Abschließende Belege für einen Erfolg der Ziele, „persönliche Reflexion“ und „Erlernen von Menschenrechten und Demokratie“, konnte diese Arbeit nicht liefern. Der Grund ist die kaum vorhandene Wirkungsforschung der Gedenkstättenpädagogik.

Die Erkenntnis der Notwendigkeit einer aktuellen, umfangreichen Forschung bezüglich der Wirkung der Arbeit ist ein wichtiger Ertrag dieser Thesis. Dass unterschiedlichste Faktoren auf Jugendliche einwirken und somit Veränderungen nicht ohne Zweifel alleine einem Gedenkstättenbesuch zugerechnet werden können, ist hier ein großes Problem.

Dennoch sollte die Wirkung, im Rahmen der Möglichkeiten und mit dem Bewusstsein, der Schwierigkeiten von Studien in diesem Arbeitsfeld, erforscht werden, um weitere Klarheit zu schaffen, über die Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik und um nach außen die Möglichkeiten der Arbeit selbstbewusst zu vertreten und zu kommunizieren.

Eine Handhabe ist meiner Meinung nach die bereits vor vielen Jahren durchgeführte Befragung von jugendlichen BesucherInnen. Um ein möglichst klares Bild zu bekommen, halte ich Befragungen vor dem Besuch der Gedenkstätte, direkt danach und nochmals nach einem größeren Zeitabstand für notwendig, da eine Nacharbeitung des Besuches ebenfalls eine große Wirkung haben kann.

Die Ergebnisse dieser Befragung könnten verglichen werden mit Befragungen von Jugendlichen, die nicht an einem Gedenkstättenbesuch teilgenommen haben.

Berücksichtigt werden müsste bei dieser Forschung natürlich die Frage, ob die Gedenkstätte nach aktuellen Erkenntnissen und pädagogischen Standards (siehe Kapitel 3.3) arbeitet, ob eine Vor- und Nachbearbeitung des Besuchs stattfindet und darüber hinaus, wie es um die Qualifikation der MitarbeiterInnen steht.

Immer mehr sind es heute PädagogInnen, die die Arbeit in den Gedenkstätten weiterführen und das ist für mich die wohl wichtigste Erkenntnis dieser Thesis: Der Erfolg der Gedenkstättenpädagogik steht und fällt mit der Ausbildung und den Fähigkeiten der GedenkstättenpädagogInnen. Dies wurde mir durch Literatur bestätigt, beispielsweise durch die Qualitätsmerkmale, die Barbara Thimm beschrieben hat, aber auch durch meine eigenen Beobachtungen im Rahmen dieser Thesis.

Sollen die Ziele der Arbeit erreicht werden, besteht die Notwendigkeit, dass das Personal umfangreiche Kompetenzen in Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus, Pädagogik und Psychologie besitzt. Die Fähigkeit zur Empathie für die Jugendlichen, das Bewusstsein für die, in der Regel, heterogenen Besuchergruppen und die damit verbundenen unterschiedlichen Zugänge zum Thema, sowie die Kompetenz auf unterschiedlichste Reaktionen der Jugendlichen zu reagieren, wie beispielsweise scheinbar unpassende Fragen oder Bemerkungen zuzulassen, diese aufzunehmen und als Chance anzusehen, sind lediglich ein Teil der Anforderungen an das Personal.

Trotz der Institutionalisierung der Gedenkstätten, die mittlerweile bestehende Akzeptanz in der Politik für die Arbeit, und den damit verbundenen besseren finanziellen Möglichkeiten sind es sehr oft ehrenamtliche oder nur geringfügig beschäftigte MitarbeiterInnen, die die Arbeit verrichten. Häufig fehlt aus finanziellen Gründen die Möglichkeit, Fachpersonal hauptamtlich einzustellen.

Hier existiert in großen Teilen der Gedenkstättenpädagogik noch eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen an die MitarbeiterInnen und den Fähigkeiten der GedenkstättenpädagogInnen. Je nach Standort bestehen unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten um Fachpersonal einzustellen bzw. auszubilden.

Bei meinem Praxisbeispiel „lernort gedenkstätte“ sind hauptsächlich StudentInnen tätig, die einen, der Gedenkstättenpädagogik verwandten, Studiengang belegen, wie Soziale Arbeit, Geschichte oder LehramtsstudentInnen in verschiedenen Fächern. Hier ist es

notwendig je nach Fachrichtung der StudentInnen, diese durch Fortbildungen mit den fehlenden Kompetenzen auszustatten, wie beispielsweise die StudentInnen der Sozialen Arbeit, mit ausreichend historischem Wissen.

Dieser Umstand der unterschiedlichen Fachkenntnisse an verschiedenen Gedenkstätten muss natürlich bei der Wirkungsforschung berücksichtigt werden. Ohne die nötigen Kompetenzen sind die Ziele wohl nicht im ganzen Umfang zu erreichen.

Eine Möglichkeit zur Fortbildung der MitarbeiterInnen bietet hier beispielsweise das Fritz Bauer Institut mit seinem Weiterbildungsangebot „Verunsichernde Orte“ (vgl. www.verunsichernde-orte.de, 19.04.2012) oder auch die sechsteilige Reihe „Konfrontationen“, einem pädagogischen Konzept unter anderem für die außerschulische Bildung.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der Diskurs zur Gedenkstättenpädagogik lange Zeit von einer Ambivalenz geprägt war. Diese hat sich einerseits aus den Funktionen und Zielen ergeben, die den Gedenkstätten, teilweise auch von außerhalb, zugeschrieben wurden, und andererseits aus den vorhandenen realistischen Möglichkeiten in den Gedenkstätten.

Hier hat in den letzten Jahren eine Veränderung stattgefunden, dahingehend, dass immer mehr eine realistische Vorstellung von den Möglichkeiten aber auch den Grenzen der Gedenkstättenpädagogik entstanden ist. Veralterte Arbeitsweisen, wie die Betroffenheitspädagogik oder auch ein Besuch, der unter dem Widerstand von Jugendlichen stattfindet, wurden als nutzlos anerkannt und es werden immer mehr die Wünsche und Erwartungen der Jugendlichen ernst genommen. Diese Zielgruppenorientierung, die in neue pädagogische Konzepte mit einfließt, trägt dazu bei, dass die Gedenkstättenpädagogik in der außerschulischen Bildung eine wertvolle Chance bietet, die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu verantwortungsvollen und reflektierten Menschen zu unterstützen. Diese positive Veränderung ist heute noch nicht abgeschlossen, was auch unter anderem an der fehlenden Wirkungsforschung zu erkennen ist. Hier herrscht Nachholbedarf, um noch deutlicher die Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik benennen zu können.

Literaturverzeichnis

Adorno Theodor W. 1970: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main.

Ahlheim, Klaus 2003: Vermessene Bildung?: Wirkungsforschung in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach.

Baier,Dirk u.a. 2009: Forschungsbericht Nr. 107: Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen E.V. o.O.

Benzler, Susanne (Hrsg.) 2011: Vor allzu langer Zeit?: Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehbürg-Loccum.

Brumlik, Micha: Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen: sozialpädagogisch überflüssig und bildungstheoretisch sinnlos. (S. 100-106) In: Nickolai, Werner/Lehmann, Henry (Hrsg.) 2002: Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen. Freiburg im Breisgau.

Dammer, Ingo/vom Stein, Cornelia: Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung. (S. 323-334) In: Annegret, Ehmman u.a. 1995: Praxis der Gedenkstättenpädagogik: Erfahrungen und Perspektiven. Opladen.

Ehmann, Annegret: Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. (S. 175 – 192) In: Fehler, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz, Till (Hrsg.) 2000: Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München.

Frindte, Wolfgang: Rechtsextreme Gewalt – sozialpsychologische Erklärungen und Befunde. (S. 165-205) In: Bierhoff, Hans Werner 1998: Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart.

Geißler-Jagodzinski, Christian: Lernen für die Gegenwart. Ein Ausblick. (S.9-14) In: Bundeszentrale für politische Bildung 2009: Dossier: Geschichte begreifen. o.O.

Gudehus, Christian 2006: Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten. Essen.

Hartung, Johanna 2006: Sozialpsychologie. Stuttgart.

Haug, Verena: Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. (S. 33-37) In: Thimm, Barbara/Köbller, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

Heyl, Matthias 1997: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg.

Heyl Matthias: Vor allzu langer Zeit. (S. 153-184) In: Benzler, Susanne (Hrsg.) 2009: Vor allzu langer Zeit? Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehburg-Loccum.

Hufer, Klaus-Peter: Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung - ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. (S.13-24) In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) 2011: Kritische politische Bildung: Ein Handbuch. Bonn.

Kaiser, Wolf: Studientage für Schülerinnen und Schüler im Haus der Wannseekonferenz. (S. 151-162) In: Ehmman, Annegret u.a. 1995: Praxis der Gedenkstättenpädagogik: Erfahrungen und Perspektiven. Opladen.

Kaiser, Wolf: Gedenkstättenpädagogik heute. Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. (S. 19-24) In: Thimm, Barbara/Köbller, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

Kaiser, Wolf: Berufsbild Gedenkstättenpädagogik. (S. 25-30) In: Thimm, Barbara/Köbller, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

Kaletsch, Christa: Für Demokratie und Menschenrechte. (S. 135-152) In: Benzler, Susanne (Hrsg.) 2011: Vor allzu langer Zeit?: Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehburg-Loccum.

Klenk, Sonja 2006: Gedenkstättenpädagogik an den Orten nationalsozialistischen Unrechts in der Region Freiburg-Offenburg. Berlin/Münster.

Köbler, Gottfried: Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. (S. 45-52)
In: Thimm, Barbara/Köbler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

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

Martens, Jens-Uwe 2009: Einstellungen erkennen, beeinflussen und nachhaltig verändern: Von der Kunst, das Leben aktiv zu gestalten. Stuttgart.

Meseth, Wolfgang 2005: Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt am Main.

Meseth, Wolfgang: Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. (S. 19-30) In: Fechner, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) 2000: Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München.

Messerschmidt, Astrid: Historisch-politische Bildungsprozesse in der Einwanderungsgesellschaft und der Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. (S. 35-50) In: Benzler, Susanne (Hrsg.) 2011: Vor allzu langer Zeit?: Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehburg-Loccum.

Müller, Beate 2011: Guideline „Führung zur Deportation der Juden aus Stuttgart“. „lernort gedenkstätte“. o.O. (Unveröffentlichtes Manuskript)

Müller, Joachim: Jugendliche türkischer Herkunft und islamischer Fundamentalismus. (S. 87-94) In: Fechner, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) 2000: Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Weinheim/München.

Neirich, Uwe 2000: Erinnern heißt Wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit Gedenkstätten. Mülheim an der Ruhr.

Nieke, Wolfgang: Grenzen einer Gedenkstättenpädagogik: Rechte Jugendliche oder rechtsextremistisch Organisierte? (S. 94-99) In: Nickolai, Werner/Lehmann, Henry (Hrsg.) 2002: Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen. Freiburg im Breisgau.

Oerter, Rolf/Montada Leo 2008: Entwicklungspsychologie. Weinheim/Basel.

Pampel, Bert 2007: Mit eigenen Augen sehen wozu der Mensch fähig ist. Zur Wirkung von Gedenkstätten auf ihre Besucher. Frankfurt am Main/New York.

Reusser, Kurt: Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens. (S. 92-184) In: Schneider, Wolfgang/Wilkening, Friedrich 2006: Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Göttingen/Bern.

Schäuble, Barbara: Politische Bildung und Rechtsextremismus. (S. 409-421) In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) 2011: Kritische politische Bildung: Ein Handbuch. Bonn.

Scheurich, Imke: NS-Gedenkstätten als Orte kritischer-politischer Bildung. (S. 38-44) In: Thimm, Barbara/Köbller, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

Scheurich, Imke: Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik. (S. 433-442) In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hrsg.) 2011: Kritische politische Bildung: Ein Handbuch. Bonn.

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) 1996: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach.

Stürmer, Stefan 2009: Sozialpsychologie. München/Basel.

Trautner, Hanns-Martin 2003: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Stuttgart.

Ulrich, Susanne: Mission Impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. (S. 53-58) In: Thimm, Barbara/Köbller, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.) 2010: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main.

Von Wrochem, Oliver: Lernen aus der Geschichte - eine inhaltsleere Formel? (S. 11-34) In: Benzler, Susanne (Hrsg.) 2011: Vor allzu langer Zeit?: Die Praxis historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus heute. Rehburg-Loccum.

Zülsdorf-Kersting, Meik 2007: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Münster.

Internetquellen

Köbler, Gottfried/Thimm, Barbara/Ulrich, Susanne: Gedenkstättenrundbrief 153 - Ein Modellprojekt als Beitrag zur Qualifizierung der Gedenkstättenpädagogik.

http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/rundbrief/news/produktive_verunsicherung. 28.02.2012

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Beutelsbacher Konsens.

<http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html>. 11.04.2012

Lutz, Thomas: Gedenkstättenbrief 99 - Arbeitsgemeinschaft der Gedenkstättenpädagogen gegründet.

http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/rundbrief/news/arbeitsgemeinschaft_der_gedenkstaettenpaedagogen_gegruendet. 28.02.2012

Menzke, Detlef: Leitbild der Offenen Kinder- und Jugendarbeit der Stadt Nürnberg.

http://jugendamt.nuernberg.de/downloads/leitbild_jugendarbeit.pdf. 02.04.2012

Müller, Beate: <http://www.lernort-gedenkstaette.de>. 23.02.2012

Neumann, Bernd: Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption.

http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragterfuerKulturundMedien/aufarbeitung/gedenkstaettenfoerderung/gedenkstaettenkonzept/_node.html. 28.02.2012

Offene Jugendarbeit Büllingen: Was ist offene Jugendarbeit?

<http://ojb.jimdo.com/was-ist-offene-jugendarbeit>. 02.04.2012

Staas, Christia: Jugendliche und NS-Zeit – Was geht mich das noch an?

<http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche>. 25.02.2012

Verunsichernde Orte: Weiterbildungsangebot „Verunsichernde Orte“:

<http://www.verunsichernde-orte.de>. 19.04.2012

Anhang

Es folgt die Transkription der Beobachtung einer Führung von „lernort gedenkstätte“, vom 22. März 2012. Diese Beobachtungen und Interpretationen wurden mit Kugelschreiber und Klemmbrett während der Beobachtung festgehalten. Auf Grund der vielen Eindrücke und der knappen Zeit sind die Aufschriebe oft keine vollständigen Sätze, sondern in Stichworten formuliert. Ausgewertet und getrennt in Beobachtungen und Interpretationen, sowie mit Informationen aus der Konzeption der Einrichtung, finden sich die Ergebnisse ausformuliert in Kapitel 3.4.

Wie im Text wurde auch im Anhang zwischen Beobachtung und Interpretationen getrennt. Letztere sind in kursiver Schrift dargestellt.

Transkription:

Stuttgart, Killesberg, 22.03.2012

27 SchülerInnen mit Lehrerin, Klasse 10 Realschule, Knittlingen/Mühlacker.

2 weibliche Guides, 2 schwarzen Hängetaschen mit Materialien.

Treffen am Eingang Killesbergpark um 10 Uhr 50. Guides verteilen Materialien untereinander auf beide Taschen.

Guide 1: 5. Semester Soziale Arbeit in Esslingen, seit mehr als 2 Jahren bei lernort gedenkstätte.

Guide 2: 2. Semester Lehramt Geschichte/Politik an der PH Ludwigsburg, erst die zweite Führung heute.

Schülertraube kommt locker verteilt von der Haltestelle auf uns zu. (kurz vor 11 Uhr)

Begrüßung Lehrerin/Guides, dann Fußweg in den Park. Schüler unterhalten sich über eine Party.

Schüler wirken interessiert und erwartungsvoll, zum Teil aber auch aufgedreht.

Lehrerin: „Die Schüler sind heute auf eigenen Wunsch hier“, *Lehrerin freut sich darüber.*

Station 1:

Begrüßung durch Guide 1. Regeln und Informationen. Keine Handys, Möglichkeit zur Toilette, Freiwillige Mitarbeit, kein Zwang, „Führung lebt von eurer Mitarbeit“, keine Museumsführung.

Guide 1: Heute ist noch ein Hospitant mit dabei, ein Student, der sich anschauen will was wir hier so machen.

Schüler macht leise Witze darüber, dass er nicht mitarbeiten will. Nur Nachbar lacht darüber. *Großteil der Klasse lässt sich nicht davon ablenken.*

SchülerInnen im Halbkreis um die Guides.

Guide 2 legt Zeitstrahl aus.

3 Freiwillige stellen sich am Zeitstrahl auf (Geburtstage Oma, Eltern, selber).

SchülerInnen nennen den Beginn des 3. Reichs, Beginn und Ende des 2. Weltkriegs. Pfeile werden angebracht.

5 Schüler stehen hinter den Guides, *nicht interessiert. Der Rest ist interessiert* und beteiligt sich mit guten Antworten.

Guide 2 spricht sehr leise. Immer wieder fahren LKWs an der Klasse vorbei (Baustelle direkt daneben); *schadet beides der Aufmerksamkeit.*

Jüdin Inge Auerbacher wird vorgestellt -> Bilder an den Zeitstrahl. Ein aktuelles Bild heute und ein Bild mit 7 Jahren zur Zeit des Nationalsozialismus.

Station 2:

Guide 1 teilt gelbe Karten mit Gesetzen aus (1933-1945). Der Reihe nach ruft sie die Daten auf und die Schüler lesen den Text vor; immer wieder Rückfragen von Guide 1 an die Klasse, Diskussionen entstehen (über Sinn des Judensterns).

Die Klasse hat große Vorkenntnisse. Kleine Gruppe (wieder die 5) liest gelangweilt vor. Sie wollen ihr Desinteresse zum Ausdruck bringen (Ermahnung der Lehrerin).

Gute Laustärke von Guide 1. *Gewinnt damit gut die Aufmerksamkeit.*

Teilweise Betroffenheit? *Eher Teilnahme/ Ungläubigkeit bei manchen Gesetzen* (zeigt sich durch raunen/ Luftausstoßen usw.). *Scheint nicht gespielt.*

Interessante Rückfragen von SchülerInnen die tief in das Thema gehen (*Beschäftigung mit dem Thema!*)

Station3:

Kurzer Fußweg zu einem Gedenkstein (ehemalige Messe). Guide 1 zeigt Bilder der Messe als ehemalige Sammelstelle für Juden vor dem Abtransport und erklärt.

Klasse wird sehr ruhig und hört zu. *Die schwarz/weiß Bilder machen Eindruck und lassen die Klasse ruhiger werden.*

Guide 2 teilt Transportbefehl aus. Lesen in Kleingruppen, dann besprechen in der Großrunde. Guide 1 moderiert.

Inge Auerbacher wird wieder genannt (Adressaten des Transportbefehls). Diskussionen über die Tatsache, dass Eigentum zurückgelassen werden musste. Mehrere SchülerInnen überlegen was sie zurücklassen müssten.

Viele SchülerInnen scheinen beeindruckt vom Transportbefehl. Größere Aufmerksamkeit als bei den vorigen Stationen (auch zuvor eher Uninteressierte sind ruhig).

Betrachtung des Gedenkstein und Text darauf.

Hinweise der Guides zum Text -> *SchülerInnen erkennen dass der Text unklar formuliert ist* (Aussagen zeigen dies: „Der Text ist dürftig“ „Das ist unklar geschrieben“).

Beispiele im Text werden von den SchülerInnen benannt: u.a. „Zeit des Unheils“ und „Von hier aus traten sie ihren Leidensweg an“.

Station 4:

Nach einem kurzen Fußweg verteilt Guide 2 Aufgabenkarten. Die Aufgaben sollen beim weiteren Fußweg bearbeitet werden (an der Kirche gemeinsames Besprechen).

Langer Fußweg folgt.

Guides sind zwischen den Jugendlichen und diskutieren im Laufen über die Aufgaben.

SchülerInnen sind konzentriert. Kaum private Gespräche, trotz lockerem Fußweg.

Gegen Ende des Fußweges findet dann keine Bearbeitung der Aufgaben mehr statt. *Die Länge des Weges lässt die Konzentration schwinden.* Bei einer Unterführung, laute VfB Gesänge vieler SchülerInnen (viele Jungen). *Lehrerin ist empört. Guides sehen dies nicht als schlimm an* (Aussage Guide 1: „Solange sie an den Stationen weiter so gut mitarbeiten ist das doch nicht schlimm“). (*Keine Betroffenheitspädagogik?*)

An der Martinskirche: intensive Diskussion über die verschiedenen Fragen auf den Karten (sogar die Gruppe Jungen, die zu Beginn uninteressiert waren und gestört haben beteiligen sich). Guides moderieren, müssen aber selber kaum Dinge ergänzen, da vieles von den SchülerInnen genannt wird.

Beispiele von SchülerInnen: Anne Frank, Geschwister Scholl

Komplette Veränderung der SchülerInnen im Vergleich zu einer viertel Stunde zuvor in der Unterführung.

Aussage eines Schülers: „Ich hätte ihnen zumindest heimlich was zum Essen gegeben“
Sätze zeigen eine Auseinandersetzung mit den Fragen (hier die Frage: „Wie hätte man helfen können?“).

Station 5:

Tafel an der Kirchenwand (andere Seite der Kirche)

Schüler liest Text auf der Tafel vor. Guide 2: „Fällt euch an diesem Text etwas auf? Besonders im Vergleich zum Text am Gedenkstein, den wir vorhin gesehen haben“

Beispiele der Jugendlichen folgen. Vergleiche Tafel zu Gedenkstein. SchülerInnen wissen immer noch viel vom Text am Gedenkstein. *SchülerInnen macht es Spaß Sätze an der Tafel zu suchen, die am Gedenkstein ähnlich aber ungenau auch schon zu finden waren. Deutlich zu erkennen, dass die Möglichkeit zur eigenen Mitarbeit für die Konzentration verantwortlich ist.*

Station 6:

Nach wenigen Metern: Die Gedenkstätte „Zeichen der Erinnerung“. Guide 1 erklärt den Ort/Gedenkstätte (Bahnhof, wo viele Deportationen starteten).

Frage von Guide 1: „Was denkt ihr ist die Funktion von Gedenkstätten?“ Durcheinanderrufen er SchülerInnen, viele Antworten

Interessante Antwort einer Schülerin: „Damit die Menschen Reue zeigen.“ Antwort wird nicht von den Guides gehört. (Reue ist ja eigentlich nicht das Ziel der Gedenkstättenpädagogik. Es wäre eine gute Möglichkeit gewesen diese Meinung aufzugreifen und zu diskutieren)

Wand mit Deportationsdaten wird angeschaut und von Guide 1 erklärt. Eine Deportation betraf 200 Sinti und Roma. Anhand dieser Gruppe werden weitere Opfergruppen von den Schülernnen benannt.

Guide 1 liefert Hinweis: Teilweise mehr als 1000 Menschen pro Deportation.

Satz einer Schülerin: „Da können die doch nicht sagen, sie haben es nicht gemerkt“.

(Sie = Anwohner, Kirchengemeinde) Ähnlich, wie bei Station 4: Wegsehen und Nichtstun wird verurteilt. (Die Frage ist bei vielen SchülerInnen zu erkennen: „Wie hätte ich gehandelt?“)

Weiter: Hinweis auf eine Wand an der die Namen angebracht wurden, von den Menschen die deportiert wurden. (Nur die, von denen man es sicher wusste)

Biographiekarten werden ausgeteilt-> SchülerInnen verteilen sich an der Namenswand, *Beschäftigung mit den Personen auf den Karten.*

Guide 2: „Ihr dürft auch auf die Gleise. Das ist erlaubt“. „Wir treffen uns dann in 10 Minuten zum Abschluss“

Guides mischen sich unter die SchülerInnen und unterhalten sich über die Menschen auf den Karten. SchülerInnen suchen ihre Personen an der Namenswand.

Ich versuche nun auch ins Gespräch zu kommen. Bisher hielt ich mich im Hintergrund und wurde auch kaum beachtet.

Gruppe von 6 Schülern (Jungen, die zu Beginn gestört haben):

Frage: Wie fandet ihr das Programm bisher? -> Es folgt Unmut, weil sie eigentlich nach Dachau hätten gehen sollen. Führung in Stuttgart ist die Alternative dazu (aus zeitlichen Gründen keine Dachaufahrt). (Lehrerin zu Beginn: „Die Schüler sind aus eigenem Wunsch hier“).

Enttäuschung durch falsche Erwartungen und Unfreiwilligkeit!

Weitere Gruppe äußert sich positiv über das Programm („Interessant“, „gute Erklärungen der Guides“, „gut, dass wir so viel selber machen durften“).

(Ehrliche Meinung? Oder sagen sie das, was ich hören soll? Zumindest wirkt es ehrlich!)

Eine Schülerin erzählt, sie kommt aus Polen. Großeltern wurden deportiert. *Interesse am Thema* („weil ich meine Großeltern deshalb nie kennengelernt habe“). *Scheint sehr glaubhaft. Hier ist ein persönlicher Bezug zum Thema offensichtlich.*

Treffen der Gruppe. Noch wenige Fragen zur Gedenkstätte, die die Guides beantworten.

Dann folgen ein Gruppenfoto und eine Verabschiedung durch die Guides.

Dank der Lehrerin und Applaus der SchülerInnen.

Klasse geht mit LehrerInn zur U-Bahn Haltestelle.

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Bachelorthesis unterstützt haben.

Mein Dank gilt an erster Stelle Prof. Dr. Eckardt Hammer, sowie Dr. Thomas Fliege für ihre gute Betreuung.

Des Weiteren möchte ich mich bei Beate Müller (Einrichtungsleiterin „lernort gedenkstätte“), Alfred Hagemann (Albertus-Magnus-Gymnasium Stuttgart) und Gottfried Köbler (Fritz Bauer Institut) bedanken, für ihre fachlichen Anmerkungen und Hinweise. Darüber hinaus danke ich allen, die sich die Zeit genommen haben diese Arbeit letztendlich gegen zu lesen.

Nicht zuletzt möchte ich hier meinen Eltern danken, die mich über die gesamte Zeit meines Studiums unterstützt haben.

Eidesstaatliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlich und sinngemäß übernommenen Stellen eindeutig kenntlich gemacht habe. Ich versichere auch, dass die Arbeit noch an keiner anderen Stelle als Abschlussarbeit vorgelegt wurde.

Stuttgart, den 30.04.2012

Steffen Widmann