Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Bachelorarbeit B.A. Erziehungswissenschaft

Non-formale politische Jugendbildung. Untersucht am Beispiel des Geschichtslabors des NS-DOK Köln

Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Gudrun Hentges

Zweigutachterin: Prof.in Dr.in Bettina Lösch

Mia Luca Reich

[redacted]

Köln, den 02.07.2024

Inhalt: Non-formale politische Jugendbildung

Einleitung 2
Teil 1 4
1 Politische Bildung 4
1.1 Orientierungshilfen und Leitlinien in der politischen Bildung 5
1.2 Non-formale politische Bildung 6
1.3 Extremismusprävention in der politischen Bildung 6
1.4 Kritische politische Bildung 7
2 Gedenkstätten 9
2.1 Entstehung und Merkmale von Gedenkstätten in Deutschland 9
2.2 Gedenkstättenpädagogik 10
3 Welchen Beitrag leisten Gedenkstätten zur non-formalen politischen Jugendbildung? 12
3.1 Gedenkstätten als Orte der politischen Bildung 12
3.2 Der Zusammenhang von historischer und politischer Bildung in Gedenkstätten 14
3.3 Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten 15
3.4 Verknüpfung formaler und non-formaler politischer Bildung in Gedenkstätten 16
3.5 Urteilsbildung statt emotionale Überwältigung 17
3.6 Zwischenfazit 19
Teil 2 19
4 Gedenkstätte NS-Dokumentationszentrum Köln 20
4.1 Workshop „Rassismus und Ausgrenzung heute“ 21
5 Hypothesen 22
6 Erhebungsmethode 23
7 Einführung in den Forschungsgegenstand 25
8 Analyse 26
8.1 Prüfung der Hypothesen 27
8.2 Zusammenfassung Hypothesenprüfung und Kritik 35
8.3 Weitere Analyse 36
9 Fazit und Ausblick 39
10 Literaturverzeichnis 42
11 Anhang 48
11.1 Protokoll 48
11.2 Eidesstattliche Erklärung 60

Einleitung

In Zeiten wachsender Unsicherheiten und durch Kriege, soziale und finanzielle Ängste, Umweltkatastrophen, Vertreibung, Einsamkeit und gesellschaftliche Krisen ausgelöstem Kontrollverlust (vgl. Achour 2023, S. 355), wird die Bedeutung von Räumen, in denen gesellschaftliche und politische Themen diskutiert werden können, offensichtlich. Diese Räume der politischen Bildung bieten jungen Menschen die Möglichkeit, sich selbst weiterzubilden, um sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Durch die Auseinandersetzung mit politischen und historischen Themen kann Gefühlen der Ohnmacht und Hilflosigkeit begegnet werden und diese in Kontexten der Jugendbildung begleitet werden. Ein essenzieller Teil dieses Prozesses ist die Aufklärung und Benennung von gesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen, die junge Menschen betreffen.

Politische Bildung findet in unterschiedlichen Kontexten statt. Der Bereich, dem sich diese Arbeit widmet, ist die non-formale politische Bildung. Diese wird unter anderem in Gedenkstätten in ganz Deutschland in Form von Ausstellungen, Führungen und Workshops ermöglicht. Die Angebote bieten eine einzigartige Möglichkeit, politische Bildung erlebbar zu machen und historische sowie gegenwärtige Themen miteinander zu verknüpfen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Forschungsfrage: Welchen Beitrag leisten Gedenkstätten zur non-formalen politischen Jugendbildung?

Diese Arbeit nähert sich der Forschungsfrage auf zwei Wegen.

Zunächst findet eine theoretische Bearbeitung der Forschungsfrage statt, indem allgemeine Aspekte herausgearbeitet werden, die sich auf die Verknüpfung historischer und politischer Bildung sowie dem Zusammenwirken formaler und non-formaler politischer Bildung beziehen. Außerdem werden Gedenkstätten als besondere Lernorte der politischen Bildung hervorgehoben.

Der zweite Zugang zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage ist die Betrachtung eines konkreten Praxisbeispiels. Hierfür wird eine Schulklasse während ihres Besuchs in die Gedenkstätte des NS-Dokumentationszentrums Köln und insbesondere während ihrer Teilnahme an einem Workshop der politischen Bildung begleitet. Bei dem begleiteten Teil, der die Grundlage der Analyse bildet, handelt es sich um den Workshop „Rassismus und Ausgrenzung heute“, der in das Gedenkstättenprogramm für Schulklassen ab der 9. Klasse eingebunden ist. Aktuelle Zahlen zu rassifizierter Diskriminierung zeigen, dass viele Menschen in Deutschland zunehmend von Rassismus, Übergriffen und struktureller Ausgrenzung betroffen sind (vgl. Alabali-Radovan 2023, S. 25ff.). Im Geschichtslabor

setzen sich Jugendliche mit genau solchen Fällen auseinander und werden dabei für unterschiedliche Formen und Ebenen von Rassismus sensibilisiert und lernen, diese zu erkennen und zuzuordnen. Die Analyse des Workshops dient der exemplarischen Darstellung und Bearbeitung eines einzelnen Workshops der politischen Bildung in einer Gedenkstätte, um zu zeigen, wie Schüler*innen dort non-formale politische Bildung erleben.

Die Gliederung der Arbeit sieht wie folgt aus: Zunächst wird das Konzept *1 Politische Bildung* dargestellt, indem *1.1 Orientierungshilfen und Leitlinien in der politischen Bildung* aufgezeigt werden, auf *1.2 non-formale politische Bildung* und *1.3 Extremismusprävention in der politischen Bildung* eingegangen wird und eine Vertiefung in die *1.4 kritische politische Bildung* stattfindet. Diese Herleitung erlaubt einen Überblick über relevante Themen und Fragen in der non-formalen politischen Bildung mit jungen Menschen. Kapitel zwei umreißt das Thema *2 Gedenkstätten* in Deutschland, indem erst die *2.1 Entstehung und Merkmale von Gedenkstätten* dargestellt werden und dann, - entsprechend dem Forschungsfokus – wird *2.1 Gedenkstättenpädagogik* angeschnitten. Darauf folgt die theoriebasierte Beantwortung der Forschungsfrage in Kapitel *3* (*Welchen Beitrag leisten Gedenkstätten zur non-formalen politischen Jugendbildung?*). Hierbei werden folgende Punkte behandelt: *3.1 Gedenkstätten als Orte der politischen Bildung*, *3.2 Zusammenhang von historischer und politischer Bildung in Gedenkstätten*, *3.3 Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten*, *3.4 Verknüpfung formaler und non-formaler politischer Bildung in Gedenkstätten*, *3.5 Urteilsbildung statt emotionale Überwältigung*. Das Kapitel der theoriebasierten Beantwortung der Forschungsfrage schließt mit einem *3.6 Zwischenfazit*, bevor im zweiten Teil der Arbeit die Bearbeitung der empirischen Forschung folgt.

Im zweiten Teil werden zunächst die *4 Gedenkstätte NS-Dokumentationszentrum Köln* und der im Geschichtslabor angesiedelte *4.1 Workshop „Rassismus und Ausgrenzung heute“* vorgestellt. Darauf und auf die theoretischen Ergebnisse zurückgreifend, werden die *5 Hypothesen* dargestellt und erläutert. Im darauffolgenden Kapitel wird die *6 Erhebungsmethode* - die qualitative passiv-teilnehmende Beobachtung -, dargelegt. Im nächsten Schritt findet die *7 Einführung in den Forschungsgegenstand* statt, indem detaillierter auf die begleitete und beobachtete Gruppe und den Ablauf des Workshops eingegangen wird.

Kapitel *8*, die *Analyse*, ist in drei Bereiche gegliedert: Als erstes werden die fünf Hypothesen auf Grundlage des Protokolls bearbeitet und analysiert (*8.1 Prüfung der Hypothesen*). Darauf folgen eine Zusammenfassung der analysierten Hypothesen und Kritik an der Kompatibilität

der Erhebungsmethode mit der Prüfung der Hypothesen. Zudem werden erweiterte Forschungsideen vorgestellt, die eine deutlichere Verifizierung oder Falsifizierung der einzelnen Hypothesen ermöglichen könnten (*8.2 Zusammenfassung Hypothesenprüfung und Kritik*). Der letzte Bereich der Analyse widmet sich drei weiteren Aspekten, die in Verbindung mit dem theoretischen Teil hervorzuheben sind (*8.3 Weitere Analyse*). Das letzte Kapitel schließt mit dem Fazit und einem Ausblick, indem essenzielle Ergebnisse zusammengefasst und Aspekte zur erweiterten Bearbeitung des Forschungsthemas thematisiert werden.

Teil 1

1 Politische Bildung

Demokratie ist darauf ausgelegt, dass Bürgerinnen und Bürger sich politisch aktiv beteiligen. Politische Bildung soll Menschen darin unterstützen, herauszufinden, welche politischen und gesellschaftlichen Interessen sie haben und wie sie sich für diese einsetzen können. Das Ziel ist grundlegend die Entwicklung von „politischer Mündigkeit“ (GPJE 2004, S. 9). Dieses soll erreicht werden, indem Menschen (i.d.R. Jugendliche und Erwachsene) in ihrer Kompetenzentwicklung begleitet und angeregt werden, sodass sie ihre politische Urteilsfähigkeit und ihre politische Handlungsfähigkeit ausbauen können (vgl. ebd., S. 13). Ebenso sollen methodische Fähigkeiten weiterentwickelt werden, die darin unterstützen, als mündige und aufgeklärte Bürger*innen handeln zu können (vgl. ebd.). Dazu gehört auch herauszuarbeiten, wie beispielsweise Verschwörungserzählungen und rechte Narrative erkannt und analysiert werden können. In der politischen Bildung unterstützen sich die Wissensvermittlung zu Politik und Staatsformen und die Kompetenzbildung wechselseitig. Beide Bereiche sind unabdinglich für die formale politische Jugendbildung.

Der weitgefasste Bereich der politischen Bildung findet formal (im Schulunterricht), sowie non-formal (außerschulisch) statt (Hafeneger 2022, S. 176) und umfasst „alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von schulischen und außerschulischen Institutionen und Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten“ (Massing 2021, S. 10.). Informelle politische Bildung ist im Gegensatz zu formaler und non-formaler Bildung nicht zielgebunden und es gibt keine spezifische Lernintention (vgl. Rohs 2023, S. 163).

Da es in dieser Arbeit um non-formale politische Jugendbildung geht, werden die schulische und informelle politische Bildung nur kurz angeschnitten.

1.1 Orientierungshilfen und Leitlinien in der politischen Bildung

Es gibt Orientierungshilfen und Leitlinien, an denen sich politische Bildner*innen und Lehrpersonen orientieren, um politische Bildung zu gestalten. Der bekannteste und gerade in Schulen verbreitete Grundsatz für politische Bildung ist der „Beutelsbacher Konsens", welcher der Einflussnahme und „Instrumentalisierung von Schülerinnen und Schülern" (Buchstein et al. 2016, S. 102) durch die Lehrperson und ihre eigene politische Haltung, vorbeugen soll. Er setzt sich aus der Mitschrift - in Auftrag gegeben von Sigfried Schiele und formuliert von Hans-Georg Wehling - einer Tagung zu politischer Bildung in Beutelsbach (1976) zusammen, die einen Minimalkonsens verschiedener politischer Lager für die politische Bildung darstellt (vgl. ebd.). Der Beutelsbacher Konsens wird durch die folgenden drei Grundsätze beschrieben: Das „Überwältigungsverbot" soll gewährleisten, dass Lehrende Lernende nicht politisch überwältigen und sie politisch indoktrinieren (vgl. Wehling 1977, S. 179f.; zit. n.: Frech/Richter 2017, S. 11f.). Das „Kontroversitätsgebot" besagt, dass Inhalte, die in Politik und Wissenschaft kontrovers sind, auch als solche dargestellt werden müssen, sodass unterschiedliche Standpunkte und Alternativen deutlich werden (vgl. ebd.). Der dritte Grundsatz des Beutelsbacher Konsens bezieht sich auf die Ermöglichung der Schüler*innen, generelle politische Situationen und ihre „eigene Interessenslage zu analysieren", sowie zu verstehen, wie sie diese beeinflussen können (vgl. ebd.).

Der Beutelsbacher Konsens gilt in der formalen politischen Bildung als „ethischer Kern der Profession" (Frech/Richter 2017, S. 16). In der non-formalen politischen Bildung jedoch gibt er in Teilen Orientierung, sie ist aber nicht an ihn gebunden (vgl. Widmaier 2012, S. 4). Die Frage, ob es für die non-formale politische Bildung einen gemeinsamen „Leitethos" (Lösch 2019, S. 20) braucht, kommt erst in den 90er Jahren auf und wird auch heute noch diskutiert (vgl. Widmaier 2012, S. 5). Die „Frankfurter Erklärung" (2015) ist ein von Politikwissenschaftler*innen und Akteur*innen der kritischen politischen Bildung ausgearbeiteter Zugang. Herangehensweise und Inhalt unterscheiden sich vom Beutelsbacher Konsens. In der Frankfurter Erklärung spielen der Schutz vor Überwältigung (Punkt 4) und das Ziel von Kontroversität im Politischen (Punkt 2) eine Rolle, aber auch andere Themen wie Machtkritik (Punkt 3), das Herstellen von ermutigenden Lernumgebungen (Punkt 5) und individuelle und gemeinschaftliche Partizipation (Punkt 6) werden berücksichtigt. Die Idee dieser Formulierung für non-formale und formale politische Bildung ist das Einbeziehen von entstehenden Krisen und die stetigen Veränderungen von „Herrschafts-, Macht- und soziale(n) Ungleichheitsverhältnisse(n)" (Frankfurter Erklärung

2015, S. 1). Sie hebt sich durch das Formulieren konkreter Themen und Bereiche (der kritischen Bildung) vom Beutelsbacher Konsens ab, sowie dem Anspruch, diese und „Prinzipien und Standards Politischer Bildung“ weiterzuentwickeln und gegebenenfalls auszuhandeln (ebd.).

1.2 Non-formale politische Bildung

Die non-formale politische Bildung zielt mit ihren Angeboten der Jugend- und Erwachsenenbildung mehr auf den Ausbau von Kompetenzen ab, die sich auf die politische Urteils- und Partizipationsfähigkeit und eine selbstbewusste Haltung in Politik und Gesellschaft beziehen und möchte „methodische Fähigkeiten vermitteln, die eine selbstständige Orientierung in wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Fragen ermöglichen“ (Bringt/Widmaier 2019, S. 6). Inhaltlich orientieren sich die Ziele der non-formalen politischen Bildung an den folgenden Bereichen: Menschenrechte, Demokratie, Antirassismus, Ziele von Gerechtigkeit (vgl. Thimmel 2019, S. 24). Non-formale politische Bildung baut immer auf dem Wissen und den vorhandenen Erfahrungen der Teilnehmenden auf, denn Politik ist „in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auf vielfältige Weise präsent“ (GPJE 2004, S. 13), weshalb Vorkenntnisse und Wissensgrundlagen grundlegend individuell und unterschiedlich sind. Sie sind nicht nur abhängig vom Alter der Teilnehmenden, sondern von den lebensweltlichen Erfahrungen, welche vor allem durch Medien, Familie oder auch Gleichaltrige geprägt werden.

1.3 Extremismusprävention in der politischen Bildung

Räume und Strukturen der non-formalen politischen Bildung werden auch zur Prävention von Extremismus genutzt, allerdings besteht das Missverständnis, dass Zweck und Inhalt von politischer Bildung darin bestünden, Jugendliche mit präventiven Programmen davor zu bewahren, politisch „extremistisch“ zu werden. Dieser Annahme treten Vertreter*innen der (non-formalen kritischen) politischen Bildung aus mehreren Gründen entschieden entgegen: Politische Bildung ist und kann viel mehr als Extremismusprävention und sollte nicht darauf reduziert werden (Bringt/Widmaier 2019, S. 6), die Konzepte „Extremismus“ und „Prävention“ gehen von einem defizitären Bild der Jugendlichen aus und sind deshalb mit dem pädagogischen Selbstverständnis der Jugendbildung nicht vereinbar (vgl. Thimmel 2019, S. 26). Extremismusprävention baut auf dem „politikwissenschaftlich umstrittenen“ und zu kritisierenden Extremismusmodell auf (Lösch 2019, S. 19) und die Nutzung des Begriffs „Extremismus“ im Kontext von politischer Bildung verschiebt spezifische politische Probleme, Herausforderungen und Möglichkeiten und „erschwert dadurch ihre

pädagogische Bearbeitung“ (Baron/Drücker/Seng 2018, S. 4). Dies geschieht, indem in der Extremismusprävention die Gefahr für eine Demokratie nur in den politischen Rändern eines Volkes gesehen wird (vgl. Feldmann/Regier 2024, S. 590), die politische Haltung und Handlungen der sogenannten „Mitte der Gesellschaft“ werden nicht als möglich demokratiegefährdend eingestuft, was der komplexen Wirklichkeit in einem demokratischen Staat nicht gerecht wird (vgl. ebd., S. 591).

Trotzdem findet der Bereich der Extremismusprävention in politischen Diskursen über die Ziele und Inhalte von politischer Jugendbildung viel Anklang, was beispielsweise dazu führt, dass Anbieter und freie Träger von politischen Bildungsprogrammen Schwierigkeiten mit der staatlichen Finanzierung oder alternativer finanzieller Unterstützung haben, wenn sie keine Extremismusprävention anbieten (vgl. Bürgin 2024, S. 533). Ebenso werden vom Bund hauptsächlich Projekte gefördert und entwickelt, die Extremismusprävention und Demokratielernen zum Ziel haben (vgl. ebd.). Diese lassen gegebenenfalls keine kritische Auseinandersetzung mit dem Extremismusmodell, mit Demokratie und Herrschaftslegitimation zu. Das erschwert vor allem freien Trägern die Entwicklung und Umsetzung von politischen Bildungsprojekten, die inhaltlich außerhalb von Demokratielernen und Extremismusprävention angesiedelt sind.

Politische Bildung in Gedenkstätten wird hauptsächlich über Projektfinanzierungen des Bundes und der Länder ermöglicht, aber auch durch private oder Stiftungs-Spenden (vgl. Knoch 2020, S. 175). Der Workshop, der in dieser Arbeit analysiert wird, wird auf der Website der Gedenkstätte als Workshop zu „Rechtsextremismus“ beschrieben (vgl. NS-DOK 2024a), doch in der Praxis zeigt sich, dass es nicht vordergründig um Extremismus geht (s. *Einführung in den Forschungsgegenstand*). Es ist anzunehmen, dass die Förderung des Workshops mit dem Extremismusbegriff zusammenhängt, dieser in der praktischen Umsetzung aber nach Ermessen der Entwickler*innen des Geschichtslabors, ausgedehnt behandelt wird.

1.4 Kritische politische Bildung

In der kritischen politischen Bildung wird von dem einseitigen Bild von politischer Bildung als Extremismusprävention und Demokratiebildung Abstand genommen und es werden mehr die politische Emanzipation und Partizipation in den Vordergrund gestellt (vgl. Herbst et al. 2024, S. 64; Frankfurter Erklärung 2015, S. 1). Junge Menschen werden nicht als zu belehrende „Objekte mit vermuteten und (zu) behebenden Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensdefiziten“ (Scheurich 2010, S. 38) gesehen, sondern als lernende Individuen, die

Teil einer Gesellschaft sind und darin unterstützt werden sollen, sich in dieser und der politischen Umwelt zurecht zu finden (vgl. ebd.).

In der non-formalen kritischen politischen Bildung liegt der Fokus darauf, Möglichkeiten und Räume zu schaffen, in denen sich Bürger*innen - und in diesem Kontext vorwiegend junge Menschen, zum Beispiel Schüler*innen - mit der Unterstützung von pädagogischem Personal und Multiplikator*innen der politischen Bildung selbst informieren und weiterbilden können. Auf freiwilliger Basis und unter Beteiligung der Jugendlichen sollen non-formale Settings geschaffen werden, in denen Prozesse der emanzipatorischen Subjektbildung ermöglicht werden, mit dem Ziel der Befähigung zur Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitverantwortung (vgl. Sämann 2021, S. 27).

Der kritische Ansatz - welcher an die Frankfurter Schule anschließt - zielt in der politischen Bildung darauf ab, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse von gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzuzeigen und zu analysieren (vgl. Rodrian-Pfennig 2010, S. 165; Lösch/Thimmel 2010, S.8). Teilnehmende in Kontexten der kritischen politischen Bildung sollen befähigt werden, diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse ebenso wie soziale Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und einzuordnen, sodass eine Reflexion der eigenen Involviertheit in diese Verhältnisse möglich gemacht werden kann. Denn das Ziel kritisch politischer Jugendbildung ist, dass Jugendliche sich selbst als wirkungsmächtige Subjekte erfahren. Dies findet unter anderem durch die Einbeziehung von feministischer Theorie, postkolonialer und antirassistischer Ansätze statt. Kritische politische Bildung „zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung“ (Lösch/Thimmel 2010, S. 8) ab. Deshalb soll es darum gehen, emanzipatorische Prozesse anzustoßen, die durch das Aufzeigen und Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten in einem politischen System und einer Gesellschaft, die auf Macht- und Herrschaftsstrukturen aufbaut, stattfinden können.

Die kritische politische Bildung beschäftigt sich darüber hinaus mit dem „Gewordensein“ (Kaiser/Rinke 2015, S. 149), beziehungsweise den Ursachen von bestehenden politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Dies wird in den Kontext mit dem Ist-Zustand der aktuellen Gegebenheiten und Herausforderungen, sowie dem Blick in mögliche zukünftige Formen von Gesellschaft und Politik, verbunden (vgl. Lösch/Eis 2024, S. 40). Der kritische Ansatz findet auch in der Konzeption von historisch-politischen Bildungsangeboten in Gedenkstätten Anklang. Dies wird in den Kapiteln zu historisch-politischer Bildung ausgeführt.

2 Gedenkstätten

Dieses Kapitel stellt Gedenkstätten in Deutschland definitorisch dar und es wird herausgearbeitet, welche Merkmale einen historischen Ort zur Gedenkstätte machen, damit im nächsten Kapitel gezeigt werden kann, dass es sich bei der für diese Arbeit zentrale Gedenkstätte tatsächlich um eine handelt. Außerdem werden die Entstehung, Entwicklung und Herausforderungen von Gedenkstätten, sowie Aspekte der Gedenkstättenpädagogik herausgearbeitet.

2.1 Entstehung und Merkmale von Gedenkstätten in Deutschland

Gedenkstätten sind Institutionen, die „dauerhaft dazu eingerichtet worden sind um an Tatorten verbrecherischer und menschenverachtender, insbesondere staatlicher Gewalt in würdiger und würdigender Weise deren Opfern zu gedenken und an sie zu erinnern“ (Knoch 2020, S. 5). Ebenso sind Gedenkstätten Orte, die zum Sammeln und Erforschen von Quellen beitragen, weil sie selbst zu erforschende Orte sind, „die zur historischen Aufklärung“ beitragen (vgl. ebd.). Gedenkstätten sind nicht nur Orte, die zum Gedenken an NS-Verbrechen erhalten werden, sondern können auch „Überrest, Denkmal, Archiv, Sammlung, Forschungszentrum, Museum und Lernort“ sein (ebd.). Wichtiges Merkmal für Gedenkstätten heute ist, dass es sich um einen „konkreten historischen Ort“ handelt, also um einen Ort, an dem sich die Verbrechen, an die erinnert werden soll, tatsächlich ereignet haben und somit auch Überreste aus der Zeit der Verbrechen vorweist (vgl. ebd., S. 7).

In der Bundesrepublik Deutschland wurden Gedenkstätten zum Nationalsozialismus im Vergleich zu anderen Ländern spät eingerichtet: Sie entstanden erst ab den 1960ern und wurden bis in die 1990er ausgebaut. Dies geschah meist erst auf Drängen von Bürger*inenninitiativen und des ehrenamtlichen „Engagements von Überlebenden“ (Knoch 2020, S. 6). So verhält es sich auch mit der ehemaligen Gestapozentrale in Köln, welche nach 1945 von der Stadt Köln als Verwaltungsgebäude genutzt und erst ab 1979 durch einen Ratsbeschluss als aufzuarbeitende Gedenkstätte und Forschungsort anerkannt wird (vgl. NS-DOK 2024b).

Gedenkstättenstandards orientieren sich an den Standards von Museen, und dazu gehören unter anderem gut ausgebildetes wissenschaftliches und pädagogisches Personal, sowie wissenschaftliche und pädagogische Konzeptionen, geregelte Öffnungszeiten, mindestens eine Dauerausstellung und gegebenenfalls Sonderausstellungen, der Zugang zu Informationen und für die Umsetzung und Erhaltung ausreichende finanzielle Mittel (vgl. Knoch 2020, S. 5; Deutscher Museumsbund e.V. 2024).

Viele Orte werden als „Gedenkstätte“ bezeichnet, obwohl ihre Merkmale definitorisch nicht mit denen einer Gedenkstätte übereinstimmen oder sie nur einige der Merkmale vorweisen können (vgl. Knoch 2020, S. 21). Dadurch wird die Bezeichnung „Gedenkstätte“ uneinheitlich und fast schon inflationär für verschiedenste Orte des Gedenkens und Erinnerns genutzt, auch wenn diese zum Beispiel kein Tatort von „staatlichem Massenverbrechen“ sind (ebd., S. 20). Ein Grund liegt in der Finanzierung von Gedenkstätten.

Für Orte des Gedenkens und Erinnerns ist eine finanzielle Förderung in der Regel essenziell, wenn es um den Ausbau und Erhalt der historischen Überreste, Informationen, pädagogischen Angebote etc. geht. Eine Gedenkstättenförderung ist an die Definition der Gedenkstättenkonzeption des Bundes von 1999 gebunden. Ob eine Einrichtung finanzielle Förderungen als Gedenkstätte erhält, hängt davon ab, ob sie ein „Ort von herausragender historischer Bedeutung“ ist, im „öffentlichen Bewusstsein exemplarisch für einen bestimmten Verfolgungskomplex“ steht und ein „spezifisches, unverwechselbares Profil“ vorweisen kann, sowie die „Authentizität des Ortes“ bewiesen ist (Gedenkstättenkonzeption des Bundes 1999, S. 3). Ebenso muss ein „wissenschaftlich, museologisch und gedenkstättenpädagogisch fundiertes Konzept“ ausgearbeitet sein und zum Zeitpunkt des Förderungsanfrage vorliegen (vgl. ebd.). In Nordrhein-Westfahlen werden Gedenkstätten hauptsächlich durch die Landeszentrale für politische Bildung (vgl. Knoch 2020, S. 177) oder beispielsweise die Stadt Köln unterstützt; so auch die in dieser Arbeit behandelte Gedenkstätte des NS-Dokumentationszentrums Köln (vgl. NS-DOK 2024b).

In dieser Arbeit beziehe ich mich auf die oben genannte Definition und beschäftige mich mit Gedenkstätten, die sowohl historischer Ort, Gedenkort, Lernort, Forschungsort und Archiv sind und Museumsstrukturen aufweisen. Gedenkstätten selbst sind Teil und Resultat politischer und historischer Entwicklungen und sind somit aufmerksam zu beobachten und kritisch zu behandeln. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Verknüpfung von historischen Orten und pädagogischer Arbeit, welche die Aufklärung und Bildung von jungen Menschen heutzutage zum Gegenstand haben.

2.2 Gedenkstättenpädagogik

In der Zeit, in der sich Gedenkstätten in Deutschland mehr und mehr etabliert haben, haben Überlebende und Angehörige von Opfern der NS-Verbrechen in der Gedenkstättenarbeit und inhaltlich eine wichtige Rolle gespielt. Durch die enge Zusammenarbeit von Überlebenden-

Verbänden und Gedenkstätteninitiativen bestehen Gedenkstätten heute in ihrer Form (vgl. Kößler 2015, S. 14).

Für die Gedenkstättenpädagogik heute bedeutet dies, dass zwar die Überlebenden und Zeitzeug*innen weniger werden, sie durch ihre intensive, persönliche und politische Erinnerungsarbeit aber einen großen Teil dazu beitragen, welche Materialien und Quellen heute in der historisch-politischen Gedenkstättenarbeit genutzt werden. Diese Materialien werden heute anders aufgearbeitet und so verfügbar gemacht, dass sie auch ohne anwesende Zeitzeug*innen zugänglich sind. Der Workshop „Jugend im Nationalsozialismus“ des NS-Dokumentationszentrums Köln, greift diese Aspekte auf, indem die Geschichten von Überlebenden Hauptgegenstand der Erforschung im Geschichtslabor sind, die von Jugendlichen bearbeitet werden. Diese werden wiederum in eine moderne Lernlandschaft eingebunden. So „entwickelt sich also eine Art und Weise, mit den Erzählungen der Überlebenden umzugehen“ (Kößler 2015, S. 14.).

Lernlandschaften sind Bildungsräume, die nicht auf Frontalunterricht ausgelegt und wie klassische Klassenzimmer oder Seminarräume aufgebaut sind, sondern zum entdeckenden und forschenden Lernen einladen (vgl. Krewer 2023, S. 273). Lernprozesse werden durch „offene, flexible Raumstrukturen“ (ebd.) unterstützt, welche die Lernenden dazu anregen sollen, sich im Raum zu bewegen und selbstständig zu arbeiten. Es können Selbstlern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden, die „selbstgesteuerte Prozesse“ fördern (ebd.), weil die Lernlandschaft unterschiedliche Quellen und Materialien zur Verfügung stellt, mit denen sich die Lernenden selbstgewählt auseinandersetzen. Ergebnisse der Lernpsychologie zeigen, dass aktives Lernen essenziell für das nachhaltige Erreichen von Lernzielen ist (vgl. Gugel 2004, S. 39). Schüler*innen haben in Lernlandschaften die Möglichkeit, sich selbstständig und nach ihren Interessen zu bewegen und zu erforschen, welche Themen und Möglichkeiten der Raum birgt. Entdeckendes und forschendes Lernen sind aktive Bildungsformen, die in der non-formalen politischen Jugendbildung bevorzugt eingesetzt werden, weil sie „Neugierverhalten und Erkenntniskonflikte (…) provozieren“ (Cenry 2021, S. 447), wodurch Schüler*innen zu selbstwirksamen und sich weiterbildenden Individuen werden. Das „Verständnis des Politischen“ kann vertieft und die „Fähigkeit zu selbstständigem Denken und Handeln“ gefördert werden (Juchler 2022, S. 522).

3 Welchen Beitrag leisten Gedenkstätten zur non-formalen politischen Jugendbildung?

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern Gedenkstättenarbeit Beiträge zur politischen Jugendbildung leistet. Es werden Aspekte hervorgehoben, die die Organisation von non-formaler politischer Bildung thematisieren, ebenso wie die Verbindung, Herausforderungen und Möglichkeiten von historisch-politischer Bildung in Gedenkstätten. Es wird auch auf die Zusammenarbeit von formaler und non-formaler politischer Jugendbildung eingegangen, weil Gedenkstättenbesuche oftmals im Schulkontext stattfinden und durch diesen erst ermöglicht werden. Dieses Kapitel zeigt, dass politische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik mehr sind als moralisch aufgeladene Orte der Abschreckung und Extremismusprävention.

3.1 Gedenkstätten als Orte der politischen Bildung

Gedenkstätten eigenen sich als non-formale Lernorte, da sie einen historisch-politischen Bezug haben, - sowie gut ausgebildetes pädagogisches Personal. Außerdem werden Materialen und vor allem Räume für Bildung - im Speziellen für (historisch-) politische Bildung - bereitgestellt. Somit leisten Gedenkstätten zuallererst einen trivialen, aber sehr wichtigen Beitrag zur politischen Bildung: Sie ermöglichen es ihr, räumlich stattfinden zu können (vgl. Krüger 2015; Knoch 2020, S. 187f.). Ebenso, und dies ist auch an die Nutzung der Räumlichkeiten geknüpft, ermöglicht die Infrastruktur einer Gedenkstätte auch die Organisation, Planbarkeit und Durchführung von Veranstaltungen der politischen Bildung. Hierzu gehören die Belegung von Räumen, die Auswahl von Seminaren und Vorträgen, das Veröffentlichen und Teilen von Literatur, Forschung und Veranstaltungen. Somit ist die Gedenkstätte nicht „nur“ Lernort, sondern auch Initiatorin und Katalysator von Aktionen der politischen Bildung.

Dies wird besonders durch die Begutachtung aktueller Programme und Angebote von verschiedenen Gedenkstätten in Deutschland deutlich: „Antisemitismusworkshop: Antisemitismus historisch und im Alltag erkennen“ und „Kreativworkshop: Künstlerische Auseinandersetzung mit dem Ort“ (Gedenkstätte Buchenwald 2024), „Was Quellen erzählen – Kompetenzorientierte Workshops“ (Gedenkstätte Sachsenhausen 2024), Partizipationsprojekt „Was willst du tun?“ (Gedenkstätte Neuengamme 2022). In Bezug auf die Gedenkstätte des Kölner NS-Dokumentationszentrums, zeigt sich dies vor allem durch die Organisation der regelmäßig und einmalig angebotenen Veranstaltungen: In den Räumen der Gedenkstätte finden Vorträge, Seminare und Workshops statt, die der politischen Bildung

zuzuordnen sind. Das aktuelle Quartalsprogramm (April – Juni 2024) bietet unter anderem die folgenden Veranstaltungen an: „Extreme Rechte und Europa“ mit Prof.in Dr.in Gudrun Hentges, „Der antifaschistische Auftrag des Grundgesetzes“ mit Prof. Dr. Andreas Fisahn, „Graue Wölfe – Türkischer Ultranationalismus in Deutschland“ mit Prof. Dr. Kemal Bozay, Lena Wiese und Dr.in Lale Akgün. Als Beispiele für regelmäßige Veranstaltungen der politischen Bildung dienen die Workshops „Remote Island“ und „Rassismus und Ausgrenzung heute“.

Jürgen Wilhelm, der Vorsitzende der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, beschreibt den Zusammenhang von politischem Lernort und Gedenkstätte folgendermaßen: Es handele sich

> „beim EL-DE-Haus um einen zentralen Ort (…), in dem die Kölner NS-Zeit erforscht wird und zahlreiche Kölner Schülerinnen und Schüler einen interaktiven Lernort vorfinden, an dem sie sich mit den Themen Demokratie, Toleranz und plurale Gesellschaft auseinandersetzen können“ (in: Schminke 2022).

Außerdem möchte er - um die Felder der non-formalen politischen Bildung weiter in der Gedenkstätte NS-DOK zu etablieren - „sehr entschieden die Ausweitung der Blickrichtung auf die Themenfelder Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus“ ermöglichen (ebd.).

Auch wenn in Bereichen der Erinnerungskultur und Gedenkstättenarbeit teilweise Uneinigkeit darüber herrscht, ob das Nutzen von Gedenkstätten als Lernort - welcher auch ausgewählte Lernziele beinhaltet - dem Ort angemessen ist, sind Gedenkstätten in vielen Fällen Orte, an denen Bildung und vor allem non-formale politische Bildung stattfindet. Es wird in Frage gestellt, ob ein historischer Ort, an dem menschenverachtende Verbrechen systematisch geplant und durchgeführt wurden, dafür genutzt werden soll, über diese Verbrechen und gesellschaftliche sowie politische Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufzuklären und mit Lernzielen zu verknüpfen, obwohl es sich um einen Ort des Erinnerns und Gedenkens handelt (vgl. Kaiser 2010, S. 19). Andererseits bieten Gedenkstätten als Lernorte die Möglichkeiten und Ressourcen, Besuchenden die „spezifische Geschichte des Ortes mehrdimensional und multiperspektivisch zu betrachten“ (Cerny 2010, S. 447). Der Aspekt der Multiperspektivität, welcher durch die empirische Arbeit und museale Aufbereitung von historischen und gesellschaftlichen Themen durch Gedenkstätten stattfindet, verbindet Gedenkstättenpädagogik mit politischer Bildung, weil auch die politische Bildung - sowohl formal als auch non-formal - darauf ausgerichtet ist, mehrere Perspektiven und Kontroversen aufzuzeigen, anzusprechen und zu diskutieren.

3.2 Der Zusammenhang von historischer und politischer Bildung in Gedenkstätten

Non-formale historisch-politische Bildung ist laut dem Leiter der Bildungsabteilung der Gedenk- und Bildungsstätte „Haus der Wannsee-Konferenz“ Wolf Kaiser in Gedenkstätten so essenziell und sinnvoll angesiedelt, weil jede Bildung, die in Gedenkstätten stattfindet, „spezifisch, historisch, politisch“ sei (Kaiser 2011, S. 3). Bildung knüpft in Gedenkstättenkontexten spezifisch dort an, wo Historisches geschehen ist und aufgearbeitet wird und bietet den Besucher*innen oder Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, sich kritisch mit der Geschichte des Ortes zu beschäftigen. Durch den Aspekt der Spezifizität kann beschrieben werden, dass Geschichte in Gedenkstätten konkret ist und somit wird anhand von konkreten Beispielen und Geschichten gelernt. Durch die kritische Auseinandersetzung mit historischen Inhalten, Materialien und Informationen werden auch aktuelle gesellschaftliche und politische Bezüge angesprochen (vgl. ebd., S. 8; 11). Historische Bildung ist durch den Ort, die Dauerausstellungen, die Führungen, die Infotafeln, die ausgestellten Quellen (z.B. Inschriften an Wänden von Häftlingen) in Gedenkstätten offensichtlich. Das ist mit politischer Bildung anders: Wenn es um politische Bildung geht, ist zu betonen, dass diese nicht allein durch die Aufnahme und Auseinandersetzung mit historischen Inhalten geschieht, sondern dass politische Bildung dann stattfindet, wenn sich Besucher*innen aktiv und vor allem im Austausch mit Pädagog*innen der Gedenkstätte mit historischen und politischen Inhalten auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 10).

Wolf Kaiser und Kuno Rinke beschreiben zwei Zugänge zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung (vgl. 2015, S. 149). Die Dimension des „Gegenwartsbezugs“ (ebd.) geht vom Historischen aus, welches mit dem heutigen Wissen analysiert und reflektiert wird. Die Dimension des „Gewordenseins“ (ebd.) beleuchtet den aktuellen Stand von Politik, Gesellschaft und Institutionen aus der Sicht des Vergangenen heraus, um den Jetzt-Zustand analysieren und nachvollziehen zu können (vgl. ebd.). In der Gedenkstättenpädagogik wird neben dem historischen Bezug hauptsächlich der Gegenwartsbezug behandelt. Dies bietet sich aufgrund der Voraussetzungen des Ortes an, denn die „Bildungserfahrung an einem authentischen Ort“ (FRA 2011, S. 24) ist für Gedenkstättenbesucher*innen ein Hauptgrund, eine Gedenkstätte aufzusuchen. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenwartsbezug beinhaltet Fragen wie: Wie war es früher überhaupt? Was kann daraus „gelernt“ werden? Wie konnte es politisch und gesellschaftlich dazu gekommen? Wie würde ich mich verhalten? Wäre eine Wiederholung der Geschehnisse und Verbrechen möglich? Dies sind

mögliche Themen und Fragen, die in Seminaren zu historisch-politischer Bildung in Gedenkstätten verankert werden können.

Die Dimension des Gewordenseins wird noch eher der formalen politischen Bildung zugeordnet und begegnet Schüler*innen im Politikunterricht. Das schließt nicht aus, dass die Dimension des Gewordenseins und das Beleuchten von gegenwärtigen „Problemlagen und Lösungsvorschlägen“ und deren Wahrnehmung, die „im Licht der Entwicklung“ analysiert werden (Kaiser/Rinke 2011, S. 150), auch im pädagogischen Programm von Gedenkstätten aufgegriffen wird. Wenn Themen wie Menschenrechte, Demokratie, politische Strukturen und Diskriminierung angesprochen werden, geht es auch darum, wie aktuell vorherrschende Werte, Rechte und institutionelle Strukturen, entwickelt und umgesetzt wurden. Dadurch kann wieder eine Verbindung zu Zeiten gezogen werden, zu denen Menschenrechtsverletzungen mit nationalsozialistischen Ideologien und Gesetzen durchgesetzt wurden.

Zudem beziehen sich die Ausstellungen in Gedenkstätten nicht allein auf die Verbrechen des Nationalsozialismus, sondern, wie im NS-Dokumentationszentrum in Köln beispielsweise, auch auf das Entstehen und die Entwicklung der Gedenkstätte selbst. Das zeigt, dass auch Aspekte der späteren Geschichte, wie das Bilden von Bürger*inneninitiativen zur Aufbereitung von Gedenkstätten, Teil von historisch-politischem Lernen sind und mit den Dimensionen des Gewordenseins und des Gegenwartsbezugs analysiert werden können. Im NS-Dokumentationszentrum Köln wird dies im ersten Raum der Ausstellung durch die Darstellung der Arbeit der Bürger*inneninitiative, in Form von Zeitungsartikeln und Informationstafeln, deutlich.

3.3 Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten

Der Stiftungsdirektor der Gedenkstätte Buchenwald, Jens Christian Wagner, spricht während seiner Rede zur Gedenkfeier des 79. Jahrestag der Befreiung das Verhältnis und die Relevanz von historisch-politischer Bildung in Gedenkstätten folgendermaßen an:

> „Nun sollten wir uns vor schiefen historischen Analogien hüten. Die heutige Lage ist nicht identisch mit der von 1930 oder 1933. Trotzdem kann der historisch informierte Vergleich mit den 1920er und 1930er Jahren helfen, unseren Blick auf die aktuelle politische Lage und die Gefahren, die mit ihr einhergehen, zu schärfen“ (14.04.2024)

Damit beschreibt er einen wichtigen Aspekt des Zusammenwirkens von politischer Bildung und Gedenkstätten: Durch den historischen Bezug der Gedenkstätte kann über die Verbrechen, die Strukturen und die Rollen in Nationalsozialismus aufgeklärt werden. Diese lassen sich jedoch nicht unmittelbar auf gegenwärtige politische und gesellschaftliche

Problematiken beziehen, denn „Herrschafts-, Macht- und soziale Ungleichheitsverhältnisse verändern sich“ (Frankfurter Erklärung 2015, S. 1), und auch die politische Wirklichkeit, sowie Formen von Globalisierung und Informationsfluss erfordern weitergehende Bearbeitung in der Jugendbildung. Trotzdem ist es in der Gedenkstättenpädagogik in Verbindung mit politischer Bildung möglich, diese Themen in Workshops oder Führungen zu vereinen und methodisch darauf hinzuarbeiten, dass nützliche Informationen und Vergleiche zur Unterstützung der Urteilsbildung bei Jugendlichen angesprochen werden.

3.4 Verknüpfung formaler und non-formaler politischer Bildung in Gedenkstätten

Gedenkstätten und Dokumentationszentren sind in Deutschland ein fester Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungskultur (vgl. Sigel 2015, S. 44). Die Adressat*innen von Gedenkstätten sind zu einem großem Teil Schulen, Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulträger, wodurch sie zu wichtigen außerschulischen Bildungsorten der (historisch-politischen) Jugendbildung werden.

Die in Schulen stattfindende formale politische Bildung kann durch außerschulische Angebote der politischen Bildung ergänzt werden. Lehrpersonen, die durch Erwartungen an Flexibilität und dem Rollenspagat zwischen pädagogischem*er Didaktiker*in und Fachbereichsspezialist*in sein herausgefordert sind, können so entlastet werden (vgl. Sigel 2015, S. 49). In Bayern ist der KZ-Besuch sogar verpflichtend für Real- und Gymnasialschüler*innen (vgl. Jüdische Allgemeine 2024), in den meisten Bundesländern aber nicht, weshalb die Zusammenarbeit von Schulen und politischer Bildung in außerschulischen Kontexten mit engagiertem und informiertem Lehrpersonal, den zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Mitteln der Schule, steht und fällt.

Wenn eine Klasse eine Gedenkstätte besucht und an ihrem pädagogischen Programm teilnimmt, kann die non-formale politische Jugendbildung im besten Fall an in der Schule erlangtem Wissen und den Erfahrungen von Schüler*innen anknüpfen und darauf aufbauen (vgl. Kaiser 2011, S. 4). Da viele non-formale Jugendbildungsangebote von Gedenkstätten für Schüler*innen ab der 9. Klasse vorgesehen sind, haben Schüler*innengruppen sich in der Regel in der Schule schon mit dem Thema Nationalsozialismus und seinen Folgen beschäftigt und deren subjektives Konzept ist im Hinblick auf das Thema geöffnet. In anderen Fällen (z.B. in Grundschulkontexten) kann eine (abgeschwächte) Form eines Gedenkstättenbesuchs genutzt werden, um sich im Unterricht mit Menschenrechten, Gesellschaft und Geschichte auseinander zu setzen. Der Besuch in einer Gedenkstätte ist so

flexibel gestaltet, dass er - laut dem Gespräch mit dem Gedenkstättenpädagogen des NS-DOK am 22.03.2024 - aufbauend ist, über die bisherigen Erfahrungs- und Wissensstände der Schüler*innen hinausgehen kann und eine sich vom Schulunterricht abhebende Lernerfahrung darstellt. Diese Aussage von einer in der Praxis der historisch-politischen Bildung angesiedelten Person unterstützt die Argumentation von Kaiser, dass durch den Gedenkstättenbesuch ein Mehrwert für die politische Schulbildung erlangt würde (vgl. Kaiser 2011, S. 4). Es gehe nicht um eine „Hierarchisierung" (ebd.) der verschiedenen didaktischen Formate (Schulunterricht vs. Gedenkstättenpädagogik), sondern um eine Verknüpfung der formalen und non-formalen politischen Bildung (vgl. ebd.; Gugel 2011, S. 153f.). Allerdings ergibt sich für politische Bildner*innen und Gedenkstättenpädagog*innen der Vorteil, dass diese nicht in die Strukturen der Bildungsinstitution Schule eingebunden sind (vgl. Kaiser 2011, S. 4). Somit können die Inhalte und die vorhandene Zeit in der Gedenkstätte flexibel an die Bedarfe und das Vorwissen der Schüler*innen angepasst werden.

Außerdem werden in außerschulischen Kontexten keine Noten vergeben, was zu einer freieren Lernsituation führt, in der Schüler*innen weniger Druck haben, formal zu performen. Ebenso geht es in den Bildungssituationen in Gedenkstätten weniger darum, konkrete Ergebnisse oder Lernziele zu erreichen, sondern mehr darum, dass sich Schüler*innen selbstständig mit Inhalten und Fragestellungen auseinandersetzen und mithilfe der pädagogischen Fachkraft der Gedenkstätte einen Zugang zu historischen, politischen und gesellschaftlichen Themen zu finden und sich in diesen zu orientieren (vgl. Cerny 2010, S. 447).

3.5 Urteilsbildung statt emotionale Überwältigung

In Gedenkstätten soll Klarheit darüber geschaffen werden, dass es für die Verbrechen im Nationalsozialismus Schuldige und Mitverantwortliche gab. Sie sind mittlerweile eher Aufklärungs- und Bildungsstätten, denn „mit einem Gedenken an die Opfer im engeren Sinne hat die Ausrichtung der Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen auf das Geschichtsbewusstsein (…) immer weniger zu tun" (Knoch 2020, S. 53). Außerdem soll der moralische Druck, um Menschen zu trauern, zu denen die Besuchenden zunächst keine Verbindung haben, nicht im Vordergrund stehen. Das Gebot, niemanden emotional zu überwältigen, heißt allerdings nicht, dass keine Emotionen ausgelöst, sondern, dass sie nicht moralisch und manipulativ eingesetzt werden sollen (vgl. Kaiser/Rinke 2015, S. 151).

Gedenkstätten und ihre pädagogischen Angebote sind nicht mehr allein darauf ausgelegt, Betroffenheit auszulösen, indem sich die Besucher*innen mit den Opfern der NS-Verbrechen identifizieren (vgl. Huhtasaari 2015, S. 93). Durch den emotionalen und opferzentrierten Zugang können vor allem junge Menschen emotional überwältigt werden und dadurch das Gefühl bekommen, sich den moralischen Anforderungen ihrer Umgebung beugen zu müssen. Ziel ist es viel mehr, multiperspektivisch aufzuzeigen, welche Menschen und welche (geschaffenen) Strukturen (mit-)verantwortlich für die NS-Verbrechen waren und diese erst möglich gemacht haben. Dies erfordert, nicht allein die Opfer- und Täter*innenperspektiven darzustellen, sondern auch die der „Mitläufer, Helfer, Retter, Zuschauer, Profiteure“ (ebd.) um somit eine „differenzierte Auseinandersetzung“ (ebd.) zu ermöglichen.

Für die politische Bildung ist dieser Zugang interessant, weil Geschichte, Politik und Gesellschaft so viel breiter angelegt erforscht und gezeigt werden können. Hierdurch können sich auch Themen zu möglichen Rollen in einer demokratischen Gesellschaft sowie Handlungsmöglichkeiten und der individuellen und strukturellen Beteiligung an Widerstand ergeben.

Noch heute werden in der historischen Bildung Vor- und Nachteile des Nationalsozialismus miteinander verrechnet (vgl. Kaiser 2011, S. 10). Dies soll in der Regel dem Zweck dienen, Zusammenhänge - wie beispielsweise den „Rückgang der Arbeitslosigkeit und die Aufrüstung“ (ebd.) zu Beginn der Machtübernahme der Nationalsozialisten - zu verstehen, um auch andere Aspekte miteinander zu verknüpfen und diese nicht alleingestellt zu betrachten. Teil von politischer (Jugend-)Bildung ist, verständlich zu machen, wie Ereignisse in politische, gesellschaftliche oder auch historische Kontexte gesetzt und welche Aspekte mitbedacht werden müssen, bevor bewertet werden darf. Die politische Bildung zielt darauf ab, junge Menschen im Prozess der Urteilsbildung zu unterstützen (vgl. Lösch 2019, S. 20). Dafür muss ein Rahmen geschaffen werden, in dem Jugendliche selbst lernen zu analysieren, zu bewerten und einzuordnen. Dies kann in Gedenkstätten stattfinden, wenn der Besuch von Gedenkstättenpersonal begleitet, sowie vor- und nachbereitet wird und Hauptziele der Veranstaltung nicht allein Abschreckung und emotionale Überwältigung sind (vgl. Huhtasaari 2011, S. 93), denn Urteilsbildung soll auf einer „selbstständig(en) und vernunftgeleitet(en)“ (Sander 2023, S. 338) Grundlage möglichgemacht werden. Das Aufzeigen und das Einbeziehen von Multiperspektive sind essenziell für die Entwicklung von Urteilsbildung und Teil von Gedenkstättenpädagogik.

3.6 Zwischenfazit

„Aus der Geschichte lernen“ hört sich oft banal, inhaltsleer oder pathetisch an, aber im Wesentlichen ist politische Bildung in Gedenkstätten genau das: Der Ort, die Geschichten, die Menschen, die Aufarbeitung der Verbrechen an diesem Ort stehen der politischen Bildung zur Verfügung, damit sich Besucher*innen, Interessierte und Schulklassen damit auseinandersetzen und ihre Schlüsse daraus ziehen können. Es entsteht durch die Arbeit von Gedenkstättenpädagog*innen und dem Angebot der jeweiligen Gedenkstätte der Raum zu reflektieren und gegebenenfalls zu verstehen, wie sich die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit verändert hat und was noch verändert werden muss, damit beispielsweise die Umsetzung von Menschenrechten und Antirassismus unterstützt werden kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen wird in Gedenkstätten konkretisiert und umgesetzt: Durch Ausstellungen, Führungen, Forschungen, pädagogische Fachkräfte, Bilder und Beispiele und durch den geöffneten (non-formalen) Raum, in dem Fragen gestellt und besprochen werden, Emotionen auftreten dürfen und Zusammenhänge festgestellt werden. Politische Bildung findet in Gedenkstätten scheinbar „nebenbei“ und hauptsächlich eingebunden in Gedenkstättenpädagogik statt. Aber auch in speziell entwickelten und gestalteten Seminaren oder Zusatzausstellungen, in denen es noch spezifischer um aktuelle Inhalte aus Politik, Gesellschaft und politischer Bildung geht. So ist es auch im Workshop des Geschichtslabors, der im zweiten Teil dieser Arbeit vorgestellt und analysiert wird.

Teil 2

Der erste Teil dieser Arbeit dient der Aufarbeitung des Forschungsstandes und der theoretischen Bearbeitung der Frage: Welchen Beitrag leisten Gedenkstätten zur non-formalen politischen Jugendbildung? Im zweiten Teil dieser Arbeit wird diese Frage konkret bearbeitet, indem der Besuch einer Schulklasse im Geschichtslabor des NS-Dokumentationszentrums Köln untersucht wird. Dafür werden zunächst die Gedenkstätte und die zu prüfenden Hypothesen mit ihren Herleitungen vorgestellt. Im nächsten Schritt wird die Erhebungsmethode erläutert und der Forschungsgegenstand dargestellt. Daran schließt die Analyse an, welche die Hypothesenprüfung und eine kurze Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten der Erhebungsmethode beinhaltet, sowie ein Kapitel über weitere Aspekte, die im Zusammenhang mit dem ersten Teil dieser Arbeit und des Protokolls bedeutend sind.

4 Gedenkstätte NS-Dokumentationszentrum Köln

Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln ist die „größte lokale Gedenkstätte“ der Bundesrepublik Deutschland, die an die Opfer des Nationalsozialismus erinnert (vgl. NS-DOK 2024b) und ist neben dem Museum Ludwig eins der meistbesuchten Museen Kölns (vgl. ebd.). Es befindet sich in Köln am Appellhofplatz 22-24 im EL-DE-Haus, welches nach seinem Bauherrn und Eigentümer Leopold Dahmen benannt ist und zwischen 1935 und 1945 der zentrale Standort der Gestapo (Geheime Staatspolizei) Köln war (vgl. ebd.). Das NS-DOK Köln wurde im Dezember 1979 durch einen Ratsbeschluss der Stadt Köln gegründet und beschreibt sich als „Gedenk-, Lern- und Forschungsort“ (ebd.). Durch diese Selbstbeschreibung wird deutlich, dass Lernen und Gedenken für die Verantwortlichen der Gedenkstätte selbstverständlich im Konzept des NS-Dokumentationszentrums Köln vereinbar sind.

Das EL-DE- Haus wurde 1934/1935 im Auftrag von Leopold Dahmen, einem katholischen Händler aus Köln, zu einem Mehrfamilienhaus mit Geschäft im Erdgeschoss errichtet. Der Baustil des mehrstöckigen Hauses kann als neoklassizistisch beschrieben werden; ein Baustil, der sich durch „schlichte, monumentale Symmetrie, stark rechtwinklig ausgerichtete Elemente, wenig Dekorationen und schwere horizontale Steinfassaden“ (Walther 2022) ausdrückt. Dieser Baustil ist auch vom NS-Regime bevorzugt genutzt worden – auch, da diese Elemente ein „Gefühl der Undurchdringbarkeit und ewiger Größe vermitteln“ (ebd.).

Neben Größe und Baustil war auch die Lage des Gebäudes für die Gestapo interessant, da es sich in der Nähe des ehemaligen Polizeipräsidiums (Krebsgasse), Gerichtsgebäudes und Zentralgefängnisses (Klingelpütz) befindet. Die Gestapo beschlagnahmte das EL-DE Haus noch im unvollendeten Zustand und ab Sommer 1935 war das Deutsche Reich Mieter des gesamten Bauwerks. Die Gestapo nutzte die Räumlichkeiten des EL-DE-Hauses als Zentrale ihrer Arbeit und den Keller unter anderem als Gefängnis für Regimekritiker*innen und Zwangsarbeiter*innen. Spuren der Gefangenschaften und Folterungen sind heute noch in den Kellerräumen zu erkennen (zum Beispiel anhand von Innschriften an den Wänden). Somit ist der Keller Hauptbestandteil der Gedenkstätte (vgl. NS-DOK 2024c/d).

Kurz nach Beendigung des Kriegs und dem Ende des NS-Regimes wurde das EL-DE-Haus von der Stadt Köln als Verwaltungsgebäude genutzt. Die Kellerräume, in denen Menschen während des Nationalsozialismus ohne Anklage, Verteidigung und Verurteilung unter menschenunwürdigen Verhältnissen auf engstem Raum festgehalten wurden, wurden von der Stadtverwaltung als Abstellräume für Unterlagen genutzt (vgl. NS-DOK 2024c). Erst

durch die Arbeit einer Bürger*inneninitiative - die ab 1988 der „EL-DE-Haus e.V.“ ist und sich für die Aufarbeitung der im EL-DE-Haus stattgefundenen Verbrechen, und die Nutzung des Hauses als Gedenkstätte einsetzte - zieht das NS-Dokumentationszentrum Köln dort ein und wird zur Gedenkstätte (vgl. ebd.).

Heute beherbergen die Etagen des Hauses das Gedenkstättenmuseum (Sonderausstellung und Dauerausstellung) und pädagogische Orte (Geschichtslabor, Remote Island). Neben der im EL-DE-Haus stattgefundenen Verbrechen, wird im Museum über Jugend im Nationalsozialismus, Zwangsarbeit in Köln und Verfolgung aufgeklärt, sowie die (Nicht-)Aufarbeitung der Verbrechen und Nutzung des EL-DE-Hauses nach dem 2. Weltkrieg durch die Stadt Köln thematisiert.

Die Angebote und Aufgaben des NS-DOK sind heute vielseitig und werden dem Selbstverständnis von Gedenkort, Lernort und Forschungsort gerecht, indem unter anderem Ausstellungen, pädagogische Programme, Führungen und Veranstaltungen angeboten werden. Außerdem gibt es eine für alle Besucher*innen zugängliche Bibliothek. Die Erkenntnisse, die durch die Forschung der Mitarbeitenden des NS-DOK herausgearbeitet werden, fließen unter anderem in die Sonderausstellungen und die pädagogischen Angebote ein. Die pädagogischen Angebote des Bereichs Bildung und Vermittlung werden von Festangestellten und Honorarkräften durchgeführt.

4.1 Workshop „Rassismus und Ausgrenzung heute“

Es gibt zwei Themenschwerpunkte zu denen Jugendgruppen ab der 9. Stufe im Workshop arbeiten können: „Jugend im Nationalsozialismus“ und Rechtsextremismus, beziehungsweise „Rassismus und Ausgrenzung heute“ (NS-DOK 2024a). Bei der Anmeldung legen die Gruppenleitungen oder Lehrpersonen fest, welcher Workshop besucht werden soll. Die Teilnehmenden setzen sich im Workshop mit den persönlichen Geschichten von Menschen auseinander, die während des Nationalsozialismus jung waren („Jugend im Nationalsozialismus“) oder mit den aktuelleren Geschichten von Menschen, die in Deutschland Rassismuserfahrungen gemacht haben („Rassismus und Ausgrenzung heute“).

Der Workshop ist linear aufgebaut und wird in der Tiefe und Intensität der Transferphase an die Gruppe angepasst. Die Führung durch die Dauerausstellung und die Gedenkstätte wird - laut einem informell geführten Gespräch mit dem Gedenkstättenpädagogen, am 22.03.2024 - thematisch an den Workshop und die Möglichkeiten, beziehungsweise Interessen der Gruppen angepasst. Im Workshop arbeiten die Jugendlichen forschend mit verschiedenen Quellen - wie Gegenständen und Audios - und setzen sich im Anschluss mit den in den

persönlichen Geschichten auftretenden Diskriminierungsebenen auseinander. Das tabellarische Protokoll (*11 Anhang*) zeigt den konkreten Ablauf des Workshops und in Kapitel *7* (*Einführung in den Forschungsgegenstand*) werden die verschiedenen Phasen dargestellt, die die Gruppen im Workshop durchlaufen.

5 Hypothesen

Im Folgenden werden fünf Hypothesen vorgestellt, die ich auf Grundlage der Recherche zum Geschichtslabor in Verbindung mit den theoretischen Erkenntnissen zu Gedenkstättenpädagogik und politischer Bildung, als wesentlich erachte. Hypothesen sind vorläufige Annahmen, mit denen gearbeitet wird, bis sie verifiziert oder falsifiziert werden können (vgl. Aeppli et al. 2023, S. 123). Die Hypothesen beziehen sich speziell auf den Workshop „Rassismus und Ausgrenzung heute“. Die Prüfung der Hypothesen erfolgt im Rahmen einer im Geschichtslabor durchgeführten beschreibenden Beobachtung.

H1: Die Lernlandschaft des Geschichtslabors regt Schüler*innen dazu an, die persönlichen Geschichten selbstständig zu erarbeiten.

In der ersten Hypothese wird der Aspekt der didaktischen Entscheidung einer Lernlandschaft angesprochen. Es soll geprüft werden, ob und inwiefern die Gestaltung und die zur Verfügung stehenden Elemente des Raumes, sowie die Materialien von der Gruppe genutzt werden und ob diese kognitiv aktivierend wirken und Arbeitsprozess unterstützen.

H2: Durch die selbstständige Erarbeitung der persönlichen Geschichten (Forschungsphase), der Auseinandersetzung mit den geschichtsbezogenen Emotionen (Arbeitsphase) und der Verknüpfung mit dem theoretischen Input (Informationsphase) findet bei den Schüler*innen ein vertieftes Verständnis für Rassismus und Diskriminierung statt.

In der zweiten Hypothese werden drei Phasen des Workshops aufgegriffen. Zu prüfen ist, ob der Aufbau und die Verknüpfung dieser Phasen zu einem vertieften Verständnis bei den Schüler*innen führen. Dies soll sich in der Transferphase zeigen, in der die Jugendlichen das selbst Erarbeitete mit der ihnen dargestellten Theorie verknüpfen und über ihre Ergebnisse diskutieren sollen.

H3: Die Inhalte und Methoden des Geschichtslabors ermöglichen eine enge Verzahnung von historischem und politischem Lernen, indem sie die Schüler*innen dazu anregen, Parallelen zwischen historischen Ereignissen und gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu ziehen.

Hypothese drei bezieht sich auf das Zusammenspiel von historischer und politischer Bildung. Der Workshop ist zwar der politischen Bildung zuzuordnen, ist aber in das Programm einer Gedenkstätte eingebunden, das durch den Ort und die Gedenkstättenführung auch Aspekte von historischer Bildung beinhaltet. Ich fokussiere meine Forschung auf den Workshop und begleite die Gruppe nicht während der Führung. Unklar ist, ob im Workshop Bezüge zu historischen Ereignissen und historischer Bildung hergestellt werden, auch wenn die Führung erst nach dem Workshop stattfindet. In diesem Kontext ist interessant, ob die Teilnehmenden auch ohne den Input der Führung Parallelen ansprechen und politische Herausforderungen herausarbeiten.

H4: Das im Geschichtslabor Erarbeitete (persönliche Geschichten) wird von den Schüler*innen mit eigenen (Alltags-)Erfahrungen verknüpft, wodurch Diskussionen über persönliche, gesellschaftliche oder institutionelle Diskriminierung entstehen.

Durch das Ansprechen von eigenen Erfahrungen wird deutlich, dass die bearbeiteten Geschichten das Interesse der Jugendlichen wecken, sie zum Nachdenken angeregt werden und sie wahrnehmen, dass diese Geschichten Emotionen auslösen. Durch den Bezug zur eigenen Lebenswelt / Lebensrealität in Verbindung mit dem theoretischen Input zu den verschiedenen Ebenen von Diskriminierung kann deutlich werden, dass auch sie Beispiele für persönliche, gesellschaftliche und institutionelle Diskriminierung kennen und dass es sich nicht um lebensweltfernes Lernen handelt.

H5: Die Aktualität des Workshopthemas und der historische Ort wirken wechselseitig und unterstützend auf das Verstehen der Schüler*innen, sodass die persönlichen Geschichten in einem größeren, politischen Kontext erschlossen werden.

Die persönlichen Geschichten stehen nicht isoliert da, sondern sie werden bearbeitet und in einen größeren Kontext eingeordnet, welcher den theoretischen Input erfordert. Am Ende des Workshops sind nicht nur die Geschichten selbst, sondern die Analysen der dargestellten Situationen das Ergebnis. Interessant ist in diesem Zusammenhang, ob das aktuelle Thema des Workshops und der historische Ort verstärkend wirken, denn auch der Workshop findet nicht isoliert, sondern in einem spezifischen Kontext und an einem besonderen Ort statt.

6 Erhebungsmethode

In diesem Kapitel wird die für diese Arbeit ausgewählte und angewandte qualitative Erhebungsmethode erläutert. Die erhobenen Daten bieten die Grundlage für die Prüfung der

oben aufgeführten und erläuterten Hypothesen, die im Analysekapitel (*8*) stattfindet. Bei der Erhebungsmethode handelt es sich um eine beschreibende Beobachtung.

Die Studie folgt einem deduktiven Forschungsansatz, welcher sich dadurch auszeichnet, dass „aus allgemeinen Gesetzmäßigkeiten (…) mögliche Vorhersagen oder Erklärungen für Phänomene formuliert und anschließend mittels Datenerhebung und -auswertung überprüft werden“ (Aeppli et al. 2023, S. 112). Auf diese Arbeit bezogen bedeutet das, dass die Forschungsfrage zunächst theoretisch bearbeitet wurde (Teil 1) und nun geprüft wird (Teil 2), ob die sich daraus ergebenen Annahmen auch auf den Einzelfall, also die Beobachtung eines pädagogischen Kurzzeitangebotes im Rahmen der politischen Bildung in einer Gedenkstätte, beziehen lassen.

Die teilnehmende Beobachtung als empirische Erhebungsmethode eignet sich im Kontext dieser Arbeit und dieser Forschungsfrage, weil sie ermöglicht, einen tiefen und detaillierten Einblick in das pädagogische Kurzzeitangebot, den Workshop „Rassismus und Ausgrenzung heute“, zu erlangen. Ich nutze den passiv teilnehmenden Beobachtungsansatz (vgl. Lötscher 2023, S. 195); was bedeutet, dass ich während des Workshops anwesend bin, aber nicht an den Übungen teilnehme und mich nicht am Geschehen beteilige, indem ich beispielsweise aktiv mit den Teilnehmenden kommuniziere. Die offene und passive Teilnahme einer forschenden Person kann zu Reaktivität der Beobachteten führen, sodass sich diese auf Grund der Forschungssituation anders, beziehungsweise in ihrer Wahrnehmung angepasster verhalten (vgl. ebd. 196). Zudem können durch den subjektiven Blick der Beobachterin Verzerrungen auftreten (vgl. ebd. 200). Um die Auswirkungen des Observer Bias so gering wie möglich zu halten, wird das Protokoll mithilfe der Echtzeitnotizen unmittelbar nach der beobachteten Situation - also der Begleitung der Gruppe im Geschichtslabor - angefertigt.

Zu Beginn des Workshops stellt der Gedenkstättenpädagoge offen dar, was mein Anliegen mit der Begleitung der Gruppe im Workshop ist. Außerdem lasse ich mir mündlich bestätigen, dass alle Teilnehmenden mit meiner Anwesenheit, meiner Beobachtung und meiner anonymisierten Notizaufnahme während des Workshops einverstanden sind. Die Gruppe wird zufällig und auf Grundlage der verfügbaren Termine ausgewählt. Das nächste Kapitel widmet sich konkret dem Forschungsgegenstand und somit auch der begleiteten Gruppe.

Zur qualitativen Datenerhebung nutze ich ein halbstrukturiertes Protokoll, welches ich während des Workshops mit Notizen fülle. Das Protokoll in tabellarischer Form, sowie einige festgehaltene Situationen in ausformulierter Form, befinden sich im Anhang.

In Vorbereitung auf die empirische Beobachtung habe ich mich am Leitfaden für qualitative Beobachtungen von Hanni Lötscher (2023, S. 192-203) orientiert.

7 Einführung in den Forschungsgegenstand

Gegenstand meiner empirischen Beobachtung ist der Besuch eines Workshops des Geschichtslabors „Rassismus und Ausgrenzung heute“. Es werden kurz die begleitete Gruppe und der Ablauf des Workshops dargestellt.

Bevor die Gruppe eintrifft, lerne ich in einem kurzen informellen Vorgespräch den Gedenkstättenpädagogen kennen, der den Workshop leitet. Er skizziert den Ablauf, gibt mir einige Hinweise und Informationen zum Workshop und wir besprechen meine Anwesenheit im Workshop.

Die Gruppe ist eine geschlechtlich gemischte zehnte Gymnasialklasse aus Euskirchen, für die das Euskirchener Deutsche Rote Kreuz die anfallenden Workshop- und Führungskosten übernimmt. Laut dem Leiter der Bildungsakademie Rotkreuz- Zentrum Euskirchen/ Eifel unterstützt das DRK Projekte zur „Aufklärung der Gesellschaft“ (Larres 2024, E-Mail), zu denen unter anderem auch Seminare zu politischer Bildung, Demokratielernen und Umweltschutz gehören (vgl. ebd.).

Die Schüler*innen teilen sich in zwei Gruppen (12 und 13 Personen) auf, welche von jeweils 3 Lehrpersonen begleitet werden. Eine Gruppe nimmt erst an der Führung und dann am Workshop teil, die andere, von mir begleitete Gruppe, beginnt mit dem Workshop. In der Regel, so der Gedenkstättenpädagoge im informellen Vorgespräch am 22.03.2024, nehmen die Lehr- und Begleitpersonen nicht am Workshop teil, damit den Jugendlichen durch das Welt- und Fachwissen der Erwachsenen nichts vorweggenommen wird und sie den außerschulischen Workshop ohne die Begleitung und das Einmischen der Lehrpersonen erleben können. In diesem Fall nehmen die Lehrpersonen auf eigenen ausdrücklichen Wunsch hin teil.

Der Workshop stellt sich für mich in 5 Phasen dar: Einführungs-, Forschungs-, Arbeits-, Informations- und Transferphase. In der Einführungsphase begrüßt der Gedenkstättenpädagoge die Gruppe in einem Sitzkreis und klärt sie über das weitere Vorgehen, seine Ansprechbarkeit und Materialhinweise auf. In der Forschungsphase finden und untersuchen die Kleingruppen unterschiedliche Quellen und Gegenstände, die sie über einen Code zu biographischen Geschichten von Menschen mit unterschiedlichen Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen führen. In der Arbeitsphase werden die Geschichten in

den Kleingruppen unter anderem mit Fotos, Emotionskarten und Magneten aufgearbeitet, um sie in der Großgruppe vorstell- und kommunizierbar zu machen. Die Informationsphase dient der Aufklärung über die verschiedenen Ebenen von Rassismus und Diskriminierung, die durch den Gedenkstättenpädagogen mithilfe eines Plakats erfolgt. In der Transferphase stellen die Kleingruppen ihre erarbeiteten Geschichten vor und beschreiben und begründen, welche Formen von Rassismus erkennbar sind - beziehungsweise diskutieren mit der ganzen Gruppe darüber. Der Abschluss des Workshops ist kurzgehalten, weil die Gruppe nach einer Pause mit der Führung durch die Gedenkstätte weitermacht.

Im Workshop wird auf die persönlichen, gesellschaftlichen und institutionellen Ebenen von Rassismus und Diskriminierung eingegangen. Diese Ebenen werden in der Transferphase für die Analysen der biografischen Geschichten genutzt. Um sie verständlich zu machen, gibt der Gedenkstättenpädagoge einige Beispiele zu diesen Ebenen. Eine ähnliche Abgrenzung ist im „Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, S.9) zu finden, welcher sich in erster Linie an Lehrpersonen in Schulen richtet. In diesem werden die folgenden Ebenen von Diskriminierung angesprochen: Individuelle („Verhalten zwischen Individuen“, ebd.), institutionelle bzw. strukturelle („Handeln einer Organisation“, ebd.) und gesellschaftliche („Vorstellungen, Bezeichnungen und Bilder“, ebd.) Ebene.

Die Auswahl und Beschränkung auf diese Ebenen wirken sinnvoll und passend für den Umfang und die Lernziele des Workshops. Ebenso ist zu beachten, dass die Jugendgruppen, die den Workshop besuchen, unterschiedliches Vorwissen (z.B. Fachwissen aus der Schule) und verschiedenste Erfahrungen (z.B. eigene Rassismus- oder Diskriminierungserfahrungen oder keine) mitbringen, weshalb der Workshop so gestaltet ist, dass er flexibel an die Gruppen angepasst werden kann und insgesamt nicht viel Vorwissen erfordert.

8 Analyse

In diesem Kapitel werden die erarbeiteten Hypothesen auf Grundlage des Beobachtungsprotokolls geprüft und analysiert. Das Beobachtungsprotokoll besteht aus einem tabellarischen Teil und detaillierten, ausformulierten Situationen. In einem Zwischenfazit wird auf die Ergebnisse und Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Erhebungsmethode eingegangen. Im zweiten Teil der Analyse werden weitere im Kontext der Forschungsfrage auffallende Aspekte, die in Verbindung mit der theoretischen Erarbeitung des Themas deutlich geworden sind, dargestellt.

8.1 Prüfung der Hypothesen

Zu Hypothese 1

H1: **Die Lernlandschaft des Geschichtslabors regt Schüler*innen dazu an, die persönlichen Geschichten selbstständig zu erarbeiten.**

Der Workshop des Geschichtslabors „Rassismus und Ausgrenzung heute“ findet im Pädagogischen Zentrum auf der zweiten Etage des EL-DE-Hauses statt, welches eine große Lernlandschaft darstellt. Lernlandschaften sollen Lernende dabei unterstützen, Wissen selbst zu erarbeiten, wodurch sich dieses besser im Gehirn verankert als beim Frontalunterricht in klassischen Klassenzimmern (vgl. Stangl 2024; Kapitel *Gedenkstättenpädagogik*).

Der Raum wirkt erst einmal leer, weil fast die gesamte Raumfläche freisteht. Beim Reinkommen nehmen sich alle Teilnehmenden einen Sitzwürfel von einer Wand und bilden einen Sitzkreis in der Mitte des Raumes. Durch das Selbstaufbauen des Sitzkreises entsteht ein gruppenspezifischer Arbeitskreis, da er nur so viele Sitzgelegenheiten hat, wie Menschen anwesend sind. Die Teilnehmenden entscheiden dadurch selbst, wie rund der Sitzkreis sein soll oder wie nah sie an den Mitteilnehmenden sitzen wollen. Dies ist die erste Aktion im Workshop und die Teilnehmenden machen die Erfahrung, dass sie sich in der Lernlandschaft autonom bewegen dürfen und dazu angehalten sind, mitzuwirken. Außerdem begegnet der Gedenkstättenpädagoge den Teilnehmenden auf diese Art auf Augenhöhe, weil alle auf den gleichen blauen Sitzwürfeln sitzen, alle selbst entscheiden dürfen, wo sie im Kreis sitzen wollen. Nicht der Gedenkstättenpädagoge lädt in „seinen“ Raum ein, sondern die Teilnehmenden gestalten mit ihm aktiv einen gemeinsamen Raum. Hiermit wird das selbstständige Arbeiten und sich im Raum Bewegen scheinbar nebenbei und ganz am Anfang eingeleitet.

In der aufwändig gestalteten Lernlandschaft sollen die Schüler*innen verschiedene Gegenstände suchen, die in Vitrinen, Truhen und Regalen untergebracht und versteckt sind. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden die Lernlandschaft nutzen müssen, um an die gesuchten Informationen zu kommen. Die Gegenstände, die jede Gruppe spezifisch finden soll – jede Gruppe erarbeitet eine andere Geschichte -, werden nicht nur gefunden und „verwertet“, sondern auch untersucht und erforscht. Das Ziel der Schüler*innen ist, mit den Gegenständen und ihrer Leitfrage zu erklären, worauf ihre Suche inhaltlich hinauslaufen wird und wessen Geschichte sie bearbeiten.

In der Einleitungsphase bekommen die Teilnehmenden den Hinweis, dass sie nach der Forschungsphase die gruppenspezifischen Arbeitsmaterialien auf jeweils einem der Regale

finden. Diese Regale haben Rollen und magnetische Wände. Die erste Gruppe, die sich in die Arbeitsphase begibt, stellt sich zur Bearbeitung ihrer biografischen Geschichten um ihr Rollregal, welches an der Wand steht, herum. Die zweite Gruppe findet ihr Rollregal, untersucht es und schiebt es in sich in eine andere Ecke des Raumes und fängt an, mit den Materialien zu arbeiten (s. Protokoll Situation 5). Sie nutzen die Verschiebbarkeit und Flexibilität des Arbeitsregals, um sich ihre eigene Arbeitsstation an einem Ort ihrer Wahl zu errichten. Der Gedenkstättenpädagoge hatte dies nicht explizit angesprochen, aber die Schüler*innen scheinen von den Elementen, die die Lernlandschaft zur Verfügung stellt, angeregt, einen eigenen Arbeitsraum zu erschaffen.

Das zeigt unter anderem, dass einzelne Elemente der Lernlandschaft zum selbstständigen Arbeiten und Gestalten des Lernraums, anregen. Die anderen Gruppen lassen sich davon inspirieren und vertiefen sich jeweils an anderen Orten im Raum in die Arbeitsphase (s. Protokoll Situation 5). Das Erarbeiten der persönlichen Geschichten findet im Workshop durch die geplanten Phasen linear statt, aber in den Phasen selbst, können die Schüler*innen die Elemente der Lernlandschaft, wie die Sitzwürfel, die Gegenstände, die Rollregale und die Arbeitsmaterialien so nutzen, wie es für sie sinnvoll und hilfreich erscheint.

In der Transferphase, in der die Kleingruppen ihre Geschichten vorstellen, nehmen einige (3 Gruppen) das Gruppenrollregal mit zum Sitzkreis, um zu zeigen, welche Emotionskarten und Bilder sie ausgewählt und an der magnetischen Wand festgemacht haben. Die anderen beiden Gruppen stellen ihre Rollregale zurück und nehmen nur die Arbeitsmaterialien mit in den Sitzkreis. Das selbstständige Arbeiten zeigt sich darin, dass die Gruppen die ihnen zur Verfügung stehenden Elemente und Materialien der Lernlandschaft so einsetzen, wie sie es für sich selbst richtig und den Transferphasenkontext passend finden. Dies wird auch ermöglicht, weil der Gedenkstättenpädagoge und die Lehrpersonen sich in ihren Anweisungen und Vorschlägen zurückhalten und die Arbeitsweise in den aktiven Phasen den Schüler*innen selbst überlassen wird.

Die Hypothese kann verifiziert und sogar erweitert werden, denn die Lernlandschaft regt nicht nur zum selbstständigen Erarbeiten der persönlichen Geschichten an, sondern generell zum selbstständigen Arbeiten mit den Elementen und zum Bewegen im Raum. Dies zeigt sich exemplarisch in Situation 5 mit den Rollregalen, aber auch generell im selbstverständlichen Bewegen der Teilnehmenden durch den Raum und im Verlauf des Workshops. Das selbstständige Erarbeiten der Geschichten wird durch die einladende

Lernlandschaft, sowie das Vertrauen des Gedenkstättenpädagogen in die Schüler*innen und ihre Arbeitsprozesse, ermöglicht.

Zu Hypothese 2

H2: **Durch die selbstständige Erarbeitung der persönlichen Geschichten (Forschungsphase), der Auseinandersetzung mit den geschichtsbezogenen Emotionen (Arbeitsphase) und der Verknüpfung mit dem theoretischen Input (Informationsphase) findet bei den Schüler*innen ein vertieftes Verständnis für Rassismus und Diskriminierung statt.**

Die Schüler*innen arbeiten intensiv mit dem ihnen zur Verfügung gestellten Material der verschiedenen Phasen (s. Protokoll Situationen 3; 4; 6; 7; 8). Im ersten Teil der Forschungsphase, also dem Suchen und Finden von Gegenständen und Codes und dem Öffnen von Schlössern, arbeiten die Schüler*innen sich zügig vor und setzen sich eher mit dem Vorankommen auseinander, anstatt mit dem möglichen Inhalt und Zusammenhang der Gegenstände. Dieser spielerische Aspekt zu Beginn des Workshops, der tatsächlich an das gemeinsame Tüfteln in einem „Escape Room“ (s. Protokoll Situation 2) erinnert, leitet die Teilnehmenden in die Themen und Geschichten des Workshops ein. Die Intensität der inhaltlichen Auseinandersetzung und Forderungen steigt über die Workshopzeit, beziehungsweise den Verlauf des Workshops an (s. Protokoll Verlauf). Das selbstständige Erarbeiten der persönlichen Geschichten und die Aufgabe, diese Geschichten so aufzubereiten, dass sie später vorgestellt werden können, führt zu einer tiefen Auseinandersetzung mit den Geschichten (s. Protokoll Situationen 6; 7; 8). An dieser Stelle wissen die Teilnehmenden noch nicht, dass es im Anschluss eine Informations- und dann eine Transferphase geben wird, in der sie ihre erarbeiteten und aufbereiteten Geschichten in einen größeren Zusammenhang setzen sollen. Dadurch bauen sie zunächst eine persönliche und gruppenbezogene Verbindung zu den erzählenden Personen auf. Dies zeigt sich unter anderem in Situation 7, aber auch in der späteren Transferphase, in der die Schüler*innen ihre Geschichten mit den Emotionskarten vorstellen (s. Protokoll Situation 14).

Vertieftes Verständnis für Rassismus und Diskriminierung erfahren die Teilnehmenden durch das Bearbeiten der Geschichten, in denen es um unterschiedlichste Rassismuserfahrungen geht. Dadurch wird deutlich, dass Rassismuserfahrungen keine Einzelfälle sind, sondern dass Diskriminierung in den verschiedensten Situationen und Formen auftritt und Betroffene diesen auf unterschiedliche Art ausgesetzt sind. Später ergänzt der Gedenkstättenpädagoge die Konzepte der Schüler*innen zu

Diskriminierungstheorie, indem er die Begriffe „Antisemitismus“ und „Antimuslimischer Rassismus“ in den Dialog einbaut (s. Protokoll Situationen 14; 15).

Der Input der Informationsphase scheint neu für die Schüler*innen zu sein. Dies lassen die Gesichtsausdrücke, Blicke auf das Erklärplakat des Gedenkstättenpädagogen und die Versuche, das Wort „institutionell“ richtig auszusprechen und zu nutzen (s. Protokoll Situationen 12; 16), vermuten. Trotzdem verstehen die Schüler*innen die Theorie (s. Protokoll Situation 11) hinter den Ebenen von Diskriminierung und sie setzen diese in Bezug auf die selbst erarbeiteten Geschichten hauptsächlich zutreffend ein (s. Protokoll Situationen 12; 13; 14; 15; 16). In der Transferphase erzählen einzelne – manchmal auch alle - Schüler*innen der Kleingruppen nacheinander die gehörten und bearbeiteten Geschichten. Einige nutzen hierfür die Emotionskarten und zur Verfügung gestellten Bilder. Im Anschluss daran teilen sie ihre Überlegung bezüglich einer erkennbaren Diskriminierungsebene. Das Verständnis für die Theorie und die Verknüpfung mit den Geschichten zeigt sich in jeder Gruppe (s. Protokoll Situationen 12; 13; 14; 15; 16). Hier exemplarisch und ausschnitthaft KG1 und KG3:

Situation 12

(...) P: „Und was für eine Form von Ausgrenzung könnte das dann sein?“

S1: „Das müsste dann gesellschaftlicher Rassismus sein, weil die Lehrer an der Uni ein Vorurteil haben. Also das ist dann ein Stereotyp. ...Aber es kann auch Institutionsrassismus sein, weil es ja an der Uni ist, oder?“ (...)

Situation 14

(...) S1: „Erstmal institutionell, weil der Lehrer in der Schule sie so behandelt hat und sie alles wissen musste und sie dann vorgeführt wurde, wenn sie etwas nicht wusste. Und dann gesellschaftlich, weil die Leute ihr unterstellt haben, dass sie aus Israel kommen muss, obwohl sie gesagt hat, dass sie aus Deutschland kommt.“

Diese Situationen zeigen, dass die Theorie tatsächlich von den Schüler*innen angewandt wird, weil nicht nur mögliche Formen von Diskriminierung genannt werden, sondern diese mit einzelnen Beispielen aus den erarbeiteten Geschichten erläutert und belegt werden.

Ob daraus tatsächlich ein vertieftes Verständnis für Rassismus und Diskriminierung entstanden ist, kann auf Grund der begrenzten Möglichkeiten der Erhebungsmethode und der Kürze der gemeinsam verbrachten Zeit während des Workshops kaum gesagt werden. Aber durch das richtige Anwenden der Theorie auf die Einzelgeschichten und der vom

Gedenkstättenpädagogen moderierten Auseinandersetzung damit, dass auch mehrere Ebenen von Rassismus gleichzeitig auftreten können, nehmen die Schüler*innen mindestens neue Aspekte zum Auftreten und Einordnen von Diskriminierungsformen mit.

Zu Hypothese 3

H3: **Die Inhalte und Methoden des Geschichtslabors ermöglichen eine enge Verzahnung von historischem und politischem Lernen, indem sie die Schüler*innen dazu anregen, Prallelen zwischen historischen Ereignissen und gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu ziehen**.

Im Workshop selbst werden keine direkten Bezüge zur NS-Geschichte gezogen. Der Gedenkstättenpädagoge macht ganz zum Schluss trotzdem deutlich, dass es ein Trugschluss sei, dass Rassismus nach dem NS-Regime verschwunden wäre und dass man an diesen Beispielen sehe, wie sich Diskriminierung in kleinen und großen Taten, sowohl von Einzelpersonen, dem Denken von Menschen und in institutionellen Strukturen stattfindet (s. Protokoll Situation 17). Damit macht er keinen Früher-Heute Vergleich, aber er spricht an, dass sich Rassismus nie „aufgelöst", sondern teilweise in veränderter oder anders gekleideter Form auftritt und teilweise so geblieben ist. Mit diesem Hinweis beendet er die Transferphase und den Workshop. Ob die Schüler*innen selbst in diesem Ausmaß oder dieser Form Parallelen ziehen, ist nicht ersichtlich.

Eine offensichtliche „Verzahnung von historischem und politischem Lernen" (Hypothese 3) im Workshop selbst ist nicht erkennbar. Angeschnitten wird die Verknüpfung von historischem Lernen und aktuellen Herausforderungen - beziehungsweise damit verbundener Diskriminierung - in Situation 14. Hier erzählt eine Schülerin die Geschichte von Debora, die als Jüdin im Geschichtsunterricht immer wieder auf ihre Wurzeln angesprochen wird (S1: *„…Also sie kommt aus Deutschland, aber die Leute haben dann immer gesagt, wo sie wirklich herkommt und dass sie doch bestimmt aus Israel kommt…*") und dessen Lehrer ihr besonderes Wissen zum Holocaust zuspricht (S1: „*…in der Schule von dem Geschichtslehrer immer gefragt, wenn es um den Holocaust ging, was da passiert ist und sie muss alles wissen, weil er meinte, dass das ihre Vergangenheit und ihre Geschichte ist…*"). Die Kleingruppe arbeitet heraus, dass es sich hierbei um institutionelle und gesellschaftliche Diskriminierung handelt. Hier wird – in der Geschichte vorkommende - formale historische Bildung und der dort erlebte Antisemitismus mit der Frage verknüpft, welche Ebene von Diskriminierung vorliegt.

Inwiefern der Gedenkstättenpädagoge den Zusammenhang Heute-Früher in der anschließenden Führung aufgreift, ist durch die alleinige Begleitung der Gruppe im Workshop nicht ersichtlich. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass den Schüler*innen durch den Aufbau des Programmes klar wird, dass Parallelen zwischen historischen Ereignissen und aktuellen Ereignissen bestehen.

Sicherlich dient der Aufbau der Veranstaltung (die Führung und der Workshop) generell dazu, aktuelle sowie historische Aspekte miteinander zu verknüpfen und somit die Möglichkeiten für eine umfassende historisch-politische Bildungserfahrung im außerschulischen Kontext zu erhöhen. Diskutiert werden kann, ob dieser Zusammenhang mit Schüler*innen der Oberstufe explizit besprochen werden muss um deutlich zu werden, oder ob nicht der Gedenkstätten- und Workshopkontext reicht, um das Verstehen der Schüler*innen anzuregen. Es ist vorgesehen, dass die Verzahnung zwischen historischer und politischer Bildung zumindest durch den Aufbau der Veranstaltung stattfindet, denn es ist nur möglich, den Workshop in Kombination mit der Führung zu buchen (vgl. NS-DOK 2024a).

Zu Hypothese 4

H4: **Das im Geschichtslabor Erarbeitete (persönliche Geschichten) wird von den Schüler*innen mit eigenen (Alltags-)Erfahrungen verknüpft, wodurch Diskussionen über persönliche, gesellschaftliche oder institutionelle Diskriminierung entstehen**.

Eigene Erfahrungen der Schüler*innen mit Diskriminierung, Ausgrenzung und Rassismus werden - soweit dies (mit der Erhebung) beurteilbar ist - während der Forschungs- und Arbeitsphase kaum angesprochen. Eine Situation hebt sich aber deutlich von der eher ruhigen und bedächtigen Stimmung und Arbeitsatmosphäre im Raum ab.

Während der Arbeitsphase, in der alle Kleingruppen verteilt im Raum an den jeweiligen Rollregalen arbeiten, unterhält sich eine Kleingruppe schon länger über Themen, die vermeintlich nichts mit dem Workshop zu tun haben. Die Kleingruppe beschäftigt sich mit der Geschichte von einem Schwarzen Deutschen und ein Jugendlicher sagt zu den anderen: „*Weißt du noch als wir in Frankreich auf diesem Austausch waren und dieses eine Mädchen einfach „Sklave“ genannt wurde*?“ (s. Protokoll Situation 9). Der Sprecher lacht und die anderen steigen ein. Ein anderer Schüler aus der Kleingruppe antwortet: „*Und dann hat der einfach die N-Bombe gedroppt!*“. Die drei Jugendlichen lachen wieder. Es ist kein sehr lautes Lachen, eher ein heimliches Kichern.

Es ist schwierig zu beurteilen, ob sie leise lachen, weil sie sich der ruhigen Arbeitsatmosphäre anpassen wollen. Zu vermuten ist, dass sie ihr lautes Lachen zu dieser Erinnerung unterdrücken, weil sie wissen, dass dies als unpassend bewertet würde und gegebenenfalls auf Unverständnis bei den Lehrpersonen und dem Gedenkstättenpädagogen stoßen könnte, - generell, und besonders im Rassismus-Workshop in einer Gedenkstätte. Deutlich wird, dass sie sich über die Grenzüberschreitung ihres Gesprächs bewusst sind. Gegebenenfalls ermöglicht aber gerade dieser Kontext den Jugendlichen, diese Situation zu benennen, vielleicht sind sie beschämt und lachen, um ihre Scham oder Unsicherheit zu überspielen. Dies ist eine Vermutung, die sich in diesem Kontext nicht belegen lässt.

Trotzdem lässt sich sagen, dass die Schüler dieser Kleingruppe die bearbeiteten Themen mit ihren eigenen Erfahrungen, beziehungsweise Erinnerungen verknüpfen. Sie sprechen diese gemeinsam erlebte Situation an, weil sie durch die Bearbeitung der rassistischen Erfahrungen (in der Geschichte wird das N-Wort ausgesprochen) der im Geschichtslabor erzählenden Person, daran erinnert werden. Sie sprechen nicht an, dass in dieser Situation eine Mitschülerin mehrfach rassistisch beleidigt wurde und dass sie dies nun auch in der im Geschichtslabor bearbeiteten Situation erkennen. Aber sie sprechen eine ähnliche Situation an und nutzen einen Filter, indem sie „N-Bombe“ sagen, anstatt das N-Wort, wie in der Geschichte, auszusprechen.

In der Transferphase (in der alle Schüler*innen, Lehrpersonen und der Gedenkstättenpädagoge zuhören) nutzt der vorstellende Schüler den Begriff „N-Wort“ statt „N-Bombe“ (s. Protokoll Situation 13). Dieser weitere Filter zeigt auch sein Bewusstsein darüber, dass „N-Bombe“ eine weniger akzeptierte Bezeichnung des rassistischen N-Wortes ist.

Die Geschichte des Bauleiters regt die Jugendlichen dazu an, an eine Situation zu denken, die sie miterlebt haben. Sie wissen, das zeigen sie mit ihrem Verhalten (s. Protokoll Situation 9), dass ihre Mitschülerin in dieser Situation Rassismus erlebt hat. Durch den Input zu den Ebenen von Rassismus und Diskriminierung und das gemeinsame Gespräch über ihre erarbeitete Geschichte verstehen sie welcher Form von Rassismus der Bauleiter ausgesetzt war und wie solche Situationen generell analysiert und bewertet werden können. Gegebenenfalls fällt ihnen die Situation ihrer Mitschülerin wieder ein und sie können diese mit ihrem im Workshop erworbenen Wissen den Ebenen von Rassismus einordnen. Dies ist nur eine Spekulation, aber im Prinzip ist das ein Ziel des Workshops. Die Urteilsbildung und das Analysieren von Situationen sind Ziele der politischen Bildung und der Workshop

ermöglicht es Jugendlichen, sich damit auseinanderzusetzten, wie Rassismus und Diskriminierung erkannt, analysiert und klassifiziert werden können.

Sicherlich verknüpfen die Teilnehmenden das Erarbeitete oder von den anderen Gruppen Gehörte mit Erfahrungen, die sie selbst schon gemacht haben oder mit Geschichten, die sie von anderen Menschen kennen. Im Rahmen der Beobachtung zeigt sich nicht, dass eine Verknüpfung in Form von Diskussionen über Diskriminierung außerhalb der vorgesehenen und moderierten Transferphase stattfindet. Möglicherweise werden Erfahrungen auch aus Scham nicht angesprochen.

Zu Hypothese 5

H5: **Die Aktualität des Workshopthemas und der historische Ort wirken wechselseitig und unterstützend auf das Verstehen der Schüler*innen, sodass die persönlichen Geschichten in einem größeren, politischen Kontext erschlossen werden**.

Der Workshop alleingestellt ist Teil von politischer Bildung und befindet sich nicht im historisch-politischen Bereich oder tatsächlicher Gedenkstättenpädagogik. Rein inhaltlich geht es im Workshop, soweit es zu beobachten ist, allein um die Themen Rassismus, Ausgrenzung, Diskriminierung und Rechtsextremismus heute. Während des Workshops wird auf aktuelle Beispiele und Erfahrungen von Diskriminierung Bezug genommen, diese werden analysiert und eingeordnet. Da der Workshop in einer Gedenkstätte stattfindet, ist er in den Kontext dieser eingebunden. Die Teilnehmenden wissen vorher, oder merken schon beim Betreten der Gedenkstätte, dass sie sich an einem historischen Ort befinden, der für eine ortsspezifische Geschichte steht, die Leid und Verbrechen, aber auch Gedenken und Aufklärung beinhaltet. Außerdem ist der Workshop nur in Verbindung mit einer Führung durch die Gedenkstätte buchbar (vgl. NS-DOK 2024a). Dies zeigt, dass das Zusammenspiel von Ort und Workshopinhalt gemeinsam wirken sollen. Dieses theoretische Konzept sieht also eine Verknüpfung von historischer und politischer Bildung vor.

Die politische Bildung zeigt sich nicht allein in den Inhalten des Workshops, sondern auch, wie mit Hypothese 1 herausgearbeitet, in der Art des Lernens. Das selbstständige Arbeiten in der Lernlandschaft, die unaufdringliche, aber unterstützende Betreuung und Leitung des Gedenkstättenpädagogen sind Teil davon (s. Protokoll Verlauf; Situationen 1; 4; 8).

Inwiefern die Aktualität des Workshopinhalts und der historische Ort wechselseitig auf das Verstehen der Schüler*innen wirken, lässt sich durch die Beobachtung dieser einen Gruppe nicht abschließend klären. Deutlich wird aber, dass die persönlichen Geschichten der von

Diskriminierung Betroffenen und deren Bearbeitung dazu beitragen, dass die Teilnehmenden ein Verständnis für das strukturelle Ausmaß an Ausgrenzung, entwickeln.

8.2 Zusammenfassung Hypothesenprüfung und Kritik

Dieser Abschnitt beinhaltet jeweils kurze Zusammenfassungen der Hypothesenprüfung. Während der Datenerhebung und vor allem während der Analyse ist mir bewusst geworden, dass eine Kombination aus unterschiedlichen Erhebungsmethoden notwendig wäre, um eine allumfassende Datengrundlage zu erarbeiten, die es ermöglicht, alle Hypothesen ausreichend zu prüfen. Ich setze mich kritisch mit meinem Vorgehen und der Beobachtung auseinander und schneide jeweils an, welche Erhebungsmethode ergänzend passend und wichtig gewesen wäre.

Die Lernlandschaft des Geschichtslabors fördert tatsächlich die selbstständige Erarbeitung persönlicher Geschichten durch die Schüler*innen. Dies wird durch die aktive Nutzung und Anpassung der zur Verfügung stehenden Materialien und Raumelemente deutlich, was die erste Hypothese bestätigt. Diese Hypothese lässt sich mit der Methode der Beobachtung und den erhobenen Daten des Protokolls verifizieren. Interessant könnte in Bezug auf diese Hypothese zusätzlich ein Expert*inneninterview mit Gestalter*innen von Lernlandschaften in Gedenkstätten sein.

Ein vertieftes Verständnis für Rassismus und Diskriminierung wird durch die selbstständige Erarbeitung der Geschichten, die intensive Auseinandersetzung mit geschichtsbezogenen Emotionen und die Verknüpfung mit theoretischen Inputs erreicht. Die Schüler*innen zeigen die Fähigkeit, verschiedene Diskriminierungsebenen zu identifizieren und zu analysieren, was auch die zweite Hypothese stützt. Diese Annahme ist für den Moment der Workshops und nur in einem Rahmen, der die Innensicht der Teilnehmenden außeracht lässt, verifizierbar. Inwiefern das Verständnis tatsächlich hergestellt wird, könnte beispielsweise mit einem Fragebogen, der vor und nach dem Workshop von den Schüler*innen ausgefüllt wird, festgehalten werden. Um bei qualitativen Erhebungsmethoden zu bleiben, würden sich auch stichprobenartige informelle Gespräche oder Befragungen nach dem Gedenkstättenbesuch eignen, um die Innensicht der Teilnehmenden zu ihrem Verständnis in die Analyse und Prüfung der Hypothese miteinzubeziehen.

Die dritte Hypothese wird - bezogen auf diese konkrete Beobachtung - nicht unterstützt, weil die Methoden des Geschichtslabors keine klare Verzahnung von historischem und politischem Lernen ermöglichen oder vorsehen. Im Workshop fehlen offensichtlich die direkten historischen Bezüge; dennoch fördert der Workshop ein Verständnis für aktuelle

Formen von Diskriminierung und Herausforderungen. In Kombination mit der Führung finden aktuelle und historische Bezüge statt. Da es in der Führung hauptsächlich um die historischen Bezüge gehen soll, wäre es hier besonders interessant, nicht nur den Workshop forschend zu begleiten, sondern vor allem auch die Führung.

Während des Workshops sprechen die Schüler*innen kaum (offen) eigene Erfahrungen an oder verknüpfen das neu Gelernte und den Inhalt der Geschichten mit ihrem eigenen Leben. Eine Situation zeigt, dass der Inhalt der bearbeiteten Geschichte Einfluss auf den Inhalt eines informellen Gespräches zwischen den Jugendlichen hat. Daraufhin entsteht aber keine Diskussion über Diskriminierung, weshalb die vierte Hypothese nur sehr begrenzt bestätigt werden kann. Es ist möglich, dass den Teilnehmenden durch die Anwesenheit der Beobachterin ein Schutzraum fehlt, was bewirken könnte, dass generell wenig persönliche Geschichten angesprochen werden. Anderseits ist es unmöglich, alle Gruppen zu jedem Zeitpunkt gleichzeitig zu begleiten, was dazu führt, dass keine allumfassende Beobachtung möglich ist und somit selbstverständlich Gespräche und Auseinandersetzungen stattfinden, die von der Beobachterin nicht mitgeschnitten werden.

Die fünfte Hypothese kann nicht bestätigt werden. Sicher ist nur, dass das Konzept des Workshops in Verbindung mit der Führung theoretisch darauf abzielt. Testen lassen würde sich diese Hypothese, wenn nach der Begleitung durch den Workshop und die Führung eine durch die forschende Person oder den/ die Gedenkstättenpädagog*in durchgeführte und moderierte Abschlussrunde oder Diskussion stattfinden würde. Aber auch die Befragung von einzelnen Teilnehmenden könnte Aufschluss darüber geben, ob es sich bei dieser Annahme allein um eine theoretische Überlegung handelt oder ob diese sich in der Praxis bestätigt.

Diese Überlegungen und ergänzenden Forschungsideen bezüglich der Hypothesenprüfung sind hier aufgeführt, um zu zeigen, was im Rahmen dieser Forschungsarbeit möglich ist, und welche Schwachstellen sich ergeben haben. Im nächsten Kapitel werden einzelne auffallende und interessante Aspekte, die sich im Kontext der theoretischen Erarbeitung des Forschungsthemas und der Begleitung einer Gruppe ins NS-Dokumentationszentrum ergeben haben, erläutert.

8.3 Weitere Analyse

Ausgewählte Bezüge kritischer politischer Bildung im Workshop

Indem in den Informations- und Transferphasen Beispiele zu institutionellem Rassismus besprochen und die konkreten Situationen zugeordnet werden, findet bei den Schüler*innen eine Sensibilisierung dafür statt, dass Benachteiligungen in Schule, Unis oder bei der Polizei

strukturell sind. Hierdurch wird das soziale und herkunftsbezogene Machtgefälle deutlich, dem Betroffene aktuell und in allen möglichen Lebenslagen und -bereichen ausgesetzt sind. Diese Beobachtung lässt sich mit der dritten These der Frankfurter Erklärung verknüpfen: „Machtkritik: Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren." (Frankfurter Erklärung 2015, S. 1). Im Workshop werden zunächst die Stimmen und Geschichten von den Menschen präsentiert, die selbst von persönlicher, gesellschaftlicher und institutioneller Diskriminierung betroffen sind und erst nach dem Hören und der Auseinandersetzung dieser Geschichten, erscheint der Gedenkstättenpädagoge im Fokus, um den Schüler*innen die Informationen zu liefern, die sie zur Einordnung brauchen. So werden im Workshop einerseits „ausgeschlossene und benachteiligte Positionen sichtbar" (ebd.) gemacht und anderseits ist das Lernen über institutionelle Diskriminierung inhaltlich Teil des Workshops.

Ein weiterer Punkt, in dem der Workshop mit dem kritischen Zugang der politischen Jugendbildung verknüpfbar ist, ist die Ermöglichung von Wirkungsmächtigkeit in der Lernlandschaft und die erforderte selbständige Aktivität der Jugendlichen (s. 1.4 *Kritische politische Bildung*). Dies zeigt sich unter anderem in Situation 6, in der die zum Nagelbombenanschlag auf der Keupstraße arbeitende Kleingruppe zunächst versucht, im Austausch innerhalb der Gruppe die Informationen zu finden, die sie selbst zum Vortragen der Geschichte für nötig erachtet. Dann entscheiden sie gemeinsam, die Aufnahme dazu erneut zu hören, indem sie die Hörmuschel als Element der Lernlandschaft nutzen. Auch machen die Schüler*innen die Erfahrung, dass ihnen der Gedenkstättenpädagoge nicht belehrend, sondern auf Augenhöhe begegnet (s. Protokoll Situationen 1; 2; 4; 8; 11). Emanzipatorisches Lernen wird durch die Lernlandschaft und die begleitende, aber nicht belehrende Haltung des Gedenkstättenpädagogen ermöglicht.

Mündliche Beteiligung der Jugendlichen im Workshop

Die Jugendlichen halten sich in ihrer mündlichen Beteiligung zurück und sprechen nur in der Großgruppe, wenn sie oder die einzelnen Kleingruppen dazu aufgefordert werden. Dass Schüler*innen sich mit ihren Redebeiträgen in Gedenkstätten zurückhalten, ist eine Beobachtung, die auch von Wolfgang Meseth (2008, S. 80) bestätigt wird. In der Vorbereitung auf die die Beobachtungsstudie bin ich davon ausgegangen, dass die Schüler*innen in der Gruppe lockerer und auch in den Kleingruppen mehr miteinander sprechen.

Es gibt unterschiedliche Gründe für dieses zurückhaltende Verhalten: Erstens kann die Gedenkstätte als Ort dazu führen, dass Menschen sich mehr im Innen und weniger im Außen mit ihren Gedanken auseinandersetzen. Zweitens lässt der Rahmen des kurzzeitpädagogischen Programms auf Grund der sehr begrenzten Zeit, wenig Raum für entstehende Gespräche oder Diskussionen. Drittens besteht die Möglichkeit – wie bereits in *6 Erhebungsmethode* thematisiert -, dass die Schüler*innen durch die Anwesenheit einer fremden Teilnehmerin mit Notizblock gehemmt sind, offen zu sprechen, Fragen zu stellen oder Persönliches zu erzählen. Viertens können auch die Anwesenheit und Teilnahme der Lehrpersonen, die zwar Bekannte - und gegebenenfalls auch Bezugspersonen - aber dennoch Autoritätspersonen sind und ihre Schüler*innen mit Noten bewerten, verhindern, dass die Schüler*innen sich selbstbestimmt und ermutigt fühlen, sich mehr zu beteiligen.

Praktische Auswirkung schulinitiierter non-formaler politischer Bildung

Gerade weil sich die im Workshop anwesenden Lehrpersonen eher zurückhalten, fällt eine Situation besonders auf, in der eine Lehrerin für die Schüler*innen ihrer Kleingruppe mitgeschrieben hat, damit „*...ihr gleich wisst, was wir besprochen haben.*“ (s. Protokoll Situation 10). Die Schüler*innen nehmen den Zettel und das Angebot irritiert, aber ohne Widerstand an. Durch das Eingreifen in die Aufgaben der Jugendlichen und den Zusatz „*Dann vergesst ihr das nicht beim Vortragen*“ (ebd.) der Lehrerin, schränkt sie diese in ihrer Autonomie ein und macht mit dieser vermeintlichen Hilfestellung deutlich, dass sie ihren Schüler*innen nicht zutraut, die erarbeitete Geschichte korrekt und eigenständig wiederzugeben.

Diese Situation zeigt, dass auch außerschulische Bildungskontexte, wenn sie über die Schule organisiert sind und das reguläre Lehrpersonal auch an den Veranstaltungen teilnimmt, nicht befreit von schulischen Kontexten und Mustern zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sind. Dieser Aspekt wirft die Frage auf, inwiefern es notwendig und sinnvoll wäre, Schüler*innen bei außerschulischen Bildungsveranstaltungen ohne ihre Lehrpersonen teilnehmen zu lassen? Einerseits um ihnen zu ermöglichen, sich selbstbestimmter und autonomer in diesen zu bewegen und die Erfahrung zu machen, als selbstwirksame Individuen in politischen Bildungskontexten wahrgenommen zu werden. Und andererseits könnte sich somit die Partizipation der Schüler*innen während der Veranstaltung verändern, weil sie nicht dem Blick der Lehrpersonen ausgesetzt wären, der sie gegebenenfalls einschränkt. Da es sich hier um eine beobachtete Situation handelt, dessen Grundlage sich auf eine Vermutung stützt, wäre meine Forschungsempfehlung für die Bearbeitung dieser Annahme ein Vergleich der Aktivität von Schüler*innengruppen, die in einem

außerschulischen Bildungsformat von Lehrpersonen begleitet, beziehungsweise nicht begleitet werden. Darüber könnte die Auswirkung der Teilnahme von Lehrpersonen in non-formalen Bildungskontexten auf die Selbstständigkeit und Aktivität von Schüler*innen erforscht werden, was gegebenenfalls eine Handlungsempfehlung für die non-formale politische Bildung mit Schüler*innen ergeben könnte.

9 Fazit und Ausblick

Diese Arbeit zeigt, dass politische Bildung in Gedenkstätten ein relevantes Thema für die non-formale Jugendbildung ist:

Die Nutzung von Gedenkstätten verändert sich über die Jahre und Jahrzehnte und wird an den bestehenden Bedarf angepasst, wie die vielfältigen Angebote politischer Bildung in Gedenkstätten zeigen. Trotz der Debatte über den ursprünglich angedachten Nutzen von Gedenkstätten als Gedenkorte, sind sie heute ein wichtiger Bestandteil der Bildungslandschaft. Ein wesentlicher Vorteil dieser Entwicklung ist, dass historische und politische Bildung miteinander verknüpft werden können und somit Multiperspektivität ermöglicht wird. Die Forderungen und Erwartungen verschiedener Akteur*innen (Schulen, Politiker*innen, Erinnerungstheoretiker*innen, Pädagog*innen, Geldgeber*innen), der politischen und historischen Bildung, stellen eine Herausforderung für eine fruchtbare, sinnvolle und abgestimmte politische Jugendbildung dar.

Gerade an Orten wie Gedenkstätten darf nicht vergessen werden, dass das alleinige „Durchschleusen“ von jungen Menschen keine nachhaltigen Lerneffekte erzielt. Essenziell für die politische Bildung in Gedenkstätten sind Gedenkstättenpädagog*innen und Expert*innen, die die Gruppen begleiten und auch historische Aspekte in die politische Bildung einbauen. Dadurch werden die Dimension des Gewordenseins und der Gegenwartsbezug deutlich gemacht und können miteinander verbunden werden.

Politische Jugendbildung in Gedenkstätten impliziert nicht, dass fortwährend Vergleiche zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart gezogen werden. Dies wäre auch nicht zielführend, da es einerseits die historischen Verbrechen verharmlosen und andererseits dazu führen könnte, dass gegenwärtige Herausforderungen aufgrund der schrecklichen Verbrechen der Vergangenheit als weniger ernsthaft wahrgenommen werden. Viel mehr geht es darum, ein Verständnis von gesellschaftlicher Mitverantwortung zu vermitteln.

Non-formale politische Bildungsangebote in Gedenkstätten werden hauptsächlich von Schulklassen genutzt. Dies erfordert eine sorgfältige Zusammenarbeit zwischen den

Akteur*innen der Schulen und den Akteur*innen der Gedenkstätten. Nur durch eine solche Kooperation können Bildungsangebote sinnvoll eingesetzt und inhaltlich aufeinander abgestimmt werden, sodass die Jugendlichen im Bereich der politischen Bildung pädagogisch, inhaltlich und auch emotional begleitet werden. Dadurch wird ihnen ermöglicht, sich weiterzubilden und Methoden kennenzulernen, die ihnen helfen, sich in Gesellschaft und Politik zurechtzufinden.

Die Kombination aus theoretischen Überlegungen und praxisnahen Expert*innenstimmen stellt eine umfassende Beantwortung der Forschungsfrage „Welchen Beitrag leisten Gedenkstätten zur non-formalen politischen Jugendbildung?“ dar. Diese lässt sich mit einem Zitat von Thomas Lutz zusammenfassen: „Das Herzstück der Tätigkeit der Gedenkstätten und -Initiativen liegt in der politischen Bildungsarbeit“.

Ziel der empirischen Forschung war es, Einblicke in die Praxis einer Gedenkstätte zu gewinnen, die Schulklassen Workshops zur politischen Bildung anbietet. Dies gelang durch die Begleitung einer Gruppe, die am Programm des NS-Dokumentationszentrum Köln mit dem Workshopthema „Rassismus und Ausgrenzung heute“ teilgenommen hat. Der Workshop im NS-DOK steht exemplarisch dafür, wie politische Bildung in Gedenkstätten, eingebettet in den Kontext historisch-politischer Bildung, stattfinden kann.

Hervorzuheben ist die praktische Relevanz einer ansprechend gestalteten und gut nutzbaren Lernlandschaft. Auch der Aufbau des Workshops scheint so gestaltet, dass Schüler*innen in der Transferphase in der Lage sind, neue theoretische Konzepte auf reale Situationen anzuwenden. Unklar bleibt jedoch das Ausmaß des Verständnisses der Schüler*innen. Insgesamt ist die Forschung zum Wirken und zu den Auswirkungen politischer Bildung generell sehr begrenzt.

Die Verknüpfung von historischer und politischer Bildung wurde durch die Beobachtungen nicht deutlich, jedoch zeigt sich, dass die Jugendlichen das im Workshop Gelernte und Erlebte mit eigenen Erfahrungen und den Geschichten der erzählenden Personen verknüpfen. Auch hier ist das Ausmaß nur in einzelnen konkreten Situationen erkennbar.

Es wäre wichtig und interessant gewesen, die Erhebungsmethode um mindestens eine weitere zu ergänzen - beispielsweise um eine Befragungen der Jugendlichen – und neben der Beobachtung des Workshops auch die Führung durch die Gedenkstätte zu begleiten, um ein klareres Bild davon zu bekommen, welche Auswirkungen der Besuch auf die Jugendlichen hat und inwiefern eine Verknüpfung mit historischen und aktuellen Themen stattfindet.

Es zeigt sich, dass die Zusammenarbeit von Schule und Gedenkstätte essenziell ist, da die Schule diesen Besuch ermöglichen musste. Trotzdem besteht Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Kommunikation und Zielabstimmung der verschiedenen Akteur*innen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen die wichtige Rolle von Gedenkstätten in der non-formalen politischen Jugendbildung und bieten wertvolle Einblicke in die Praxis. Zukünftige Forschung könnte durch die Anwendung zusätzlicher Erhebungsmethoden vertiefende Einblicke ermöglichen und die langfristigen Auswirkungen politischer Bildung in Gedenkstätten auf Jugendliche besser erfassen. Eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte ebenfalls dazu beitragen, die Qualität und Effektivität der Bildungsangebote weiter zu verbessern.

Diese Arbeit liefert nicht *das eine Ergebnis*, auf die Frage, welchen Beitrag Gedenkstätten zur politischen Jugendbildung leisten, sondern mehre Ansätze, die auch Herausforderungen und weitere Fragen öffnen. Hierzu gehört für mich unter anderem die verstärkte Auseinandersetzung mit den Adressat*innen – den Jugendlichen. Ihre Ideen, Themen und Bedürfnisse bezüglich politischer Bildung müssen angehört, ernstgenommen und eingebunden werden, um sicherzustellen, dass sie nicht nur belehrt werden, sondern es ihnen ermöglicht wird, ein intrinsisches Interesse bezüglich Gesellschaft und Politik zu entwickeln.

10 Literaturverzeichnis

Achour, S. (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Küpper, B.; Mokros, N.; Zick, A. (Hrsg.): Die distanzierte Mitte – Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022 / 2023. Bonn: Verlag J. H. W. Dietz. S. 355-373.

Aeppli, J.; Gasser, L.; Gutzwiller (2023): Grundlagen für die Planung einer Untersuchung. In: Aeppli, J.; Gasser, L.; Gutzwiller, E.; Tettenborn, A. (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten - Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 112-150.

Alabali-Radovan, R. (2023): Ausprägungen von Rassismus in Deutschland. In: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus (Hrsg.): Lagebericht Rassismus in Deutschland. Berlin. S. 20-41.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden - Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4. Abruf 21.06.2024.

Baron, P.; Drücker, A.; Seng, S. (2018): Das Extremismusmodell in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit - Kritik einer politischen Denkschablone. In: Baron, P.; Drücker, A.; Seng, S. (Hrsg.): Das Extremismusmodell - Über seine Wirkungen und Alternativen in der politischen (Jugend-)Bildung und der Jugendarbeit. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA): S. 3-5.

Bringt, F.; Widmaier, B. (2019): Zur Einführung - Warum es sich lohnt, über eine stärkere Vernetzung von politischer Bildung und Mobiler Beratung nachzudenken. In: Bundesverband Mobile Beratung e.V. (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern. Dresden. S. 6-9.

Buchstein, H.; Frech, S.; Pohl, K. (2016): Der Beutelsbacher Konsens – Neue Grundlage der politischen Bildung. In: Buchstein, H.; Frech, S.; Pohl, K. (Hrsg.): Beutelsbacher Konsens und politische Kultur – Siegfried Schiele und die politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 102-129.

Bürgin, J. (2024): Warum politische Bildungsarbeit nicht ‚mehr als (Extremismus-) Prävention' ist. In: Chehata, Y. et al. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. S. 532-540.

Cerny, D. (2010): Entdeckendes Lernen an KZ-Gedenkstätten: Copei und das Konzept des entdeckenden Lernens im (außer-)schulischen Bildungsgeschehen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 4/2010. S. 445-449.

Deutscher Museumsbund e.V. (2024): Museumsdefinition. https://www.museumsbund.de/museumsdefinition/. Abruf 21.06.2024.

Feldmann, D.; Regier, S. (2024): Das Extremismusmodell in der politischen Bildung – Motor von Demokratieabbau? In: Chehata, Y. et al. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. S. 587-595.

FRA (2010): Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken - Die Rolle historischer Stätten und Museen in der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU. Luxembourg: Agentur der Europäischen Union für Grundrechte.

Frankfurter Erklärung (2015): Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf. Abruf 21.06.2024.

Gedenkstätte Buchenwald (2024): Was ist eigentlich Antisemitismus? https://www.buchenwald.de/bildung/bildungsarbeit/workshops. Abruf 21.06.2024.

Gedenkstätte Neuengamme (2022): Was willst du tun? https://waswillstdutun.de/. Abruf 21.06.2024.

Gedenkstätte Sachenhausen (2024): Workshops. https://www.sachsenhausen-sbg.de/bildungsangebote/workshops/. Abruf 21.06.2024.

Gedenkstättenkonzeption des Bundes (1999): Gedenkstätten für die Opfer der Diktaturen in Deutschland: Beschluss des Deutschen Bundestages vom 13. Dezember 1999, Bundeszentrale für politische Bildung.

GPJE, Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Gugel, G. (2004): Was Lernprozesse begünstigt. In: Gugel, G. (Hrsg.): 2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung Teil 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 39-40.

Hafeneger, B. (2022): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, W.; Pohl, K. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. S. 176-185.

Herbst, J.-H.; Metje, F.; Rößler, F. (2024): Emanzipation – Befreiung – Mündigkeit. In: Chehata, Y. et al. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. S. 59-68.

Huhtasaari, H. (2015): Die Bundeszentrale für politische Bildung – Selbstverständnis und Auftrag im Arbeitsfeld Gedenkstättenpädagogik. In: Gryglewski et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik - Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol. S. 82-97.

Juchler, I. (2022): Vor Ort lernen: Außerschulische politische Lernorte. In: Sander, W.; Pohl, K. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. S. 515-523.

Jüdische Allgemeine (2024): Große KZ-Gedenkstätten gegen Schüler-Pflichtbesuche. In: Jüdische Allgemeine am 22.04.2024. https://www.juedische-allgemeine.de/politik/grosse-kz-gedenkstaetten-gegen-schueler-pflichtbesuche/. Abruf 21.06.2024.

Kaiser, W. (2010): Gedenkstättenpädagogik heute - Qualifizierung von Fachkräften in der historisch-politischen Bildung an Gedenkstätten und anderen Orten der Geschichte des Nationalsozialismus. In: Thimm, B.; Kößler, G.; Ulrich, S. (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/M: Brandes & Apsel Verlag. S.19-24.

Kaiser, W. (2011): Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten. In: Gedenkstätten-Rundbrief, Ausgabe 159. S. 3-14.

Kaiser, W.; Rinke, K. (2015): Zum Verhältnis von historischer und politischer Bildung in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Gryglewski et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik - Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol. S. 147-165.

Knoch, H. (2020): Geschichte in Gedenkstätten. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Kößler, G. (2015): Gedenkstättenpädagogik heute. In: Gryglewski et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik - Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol. S. 9-18.

Krewer, B. (2023): Lernlandschaften. In: Arnold, R.; Nuissl, E.; Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 273-274.

Krüger, T. (2015): Politische Bildung und Gedenkstätten. Rede anlässlich der 4. bundesweiten Gedenkstättenkonferenz in Kiel. Am 11.12.2015. https://www.bpb.de/die-bpb/presse/218179/politische-bildung-und-gedenkstaetten-rede-anlaesslich-der-4-bundesweiten-gedenkstaettenkonferenz-in-kiel-11-12-2015/. Abruf 21.06.2024.

Lösch, B. (2019): Grundlagen und Prinzipien politischer Bildung - Qualitative Standards, aktuelle Rahmenbedingungen und Berührungspunkte zur Mobilen Beratung. In: Bundesverband Mobile Beratung e.V. (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern. Dresden. S. 16-23.

Lösch, B.; Eis, A. (2024): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Y. et al. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag. S. 40-49.

Lösch, B.; Thimmel, A. (2010): Einleitung. In: Lösch, B.; Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung – Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 7-10.

Lötscher, H. (2023): Beobachtung. In: Aeppli, J.; Gasser, L.; Gutzwiller, E.; Tettenborn, A. (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten - Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 192-203.

Lutz, T. (2011): Landesarbeitsgemeinschaften der Gedenkstätten/-Initiativen planen bessere Vernetzung. In: Gedenkstätten-Rundbrief, Ausgabe 159. S. 34-37.

Massing, P. (2021): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.

Meseth, W. (2008): Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des NS im Unterricht, in

außerschulischen Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten. In: Journal für politische Bildung. Heft 2/2008, S. 74-83.

NS-DOK (2024a): Museumspädagogik. https://museenkoeln.de/ns-dokumentationszentrum/default.aspx?s=462. Abruf: 21.06.2024.

NS-DOK (2024b): Die Gründung des NS-DOK. https://museenkoeln.de/ns-dokumentationszentrum/default.aspx?s=335. Abruf 21.06.2024.

NS-DOK (2024c): Das EL-DE-Haus. https://museenkoeln.de/ns-dokumentationszentrum/default.aspx?s=333. Abruf 21.06.2024.

NS-DOK (2024d): Die Gedenkstätte Gestapogefängnis. https://museenkoeln.de/ns-dokumentationszentrum/default.aspx?s=334. Abruf 21.06.2024.

NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln (2024): Quartalsprogramm II - April – Juni 2024. https://el-de-haus-koeln.de/wp-content/uploads/2024/03/Quartalsprogramm-II_2024-NS%E2%80%93DOK_Digitalversion.pdf. Abruf 21.06.2024.

Rodrian-Pfennig, M. (2010): Dekonstruktion und radikale Demokratie: Elemente einer anderen politischen Bildung. In: Lösch, B.; Thimmel, A. (Hrsg.): Kritische politische Bildung – Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag. S. 157-168.

Rohs, M. (2023): Formale – non-formale – informelle Bildung. In: Arnold, R.; Nuissl, E.; Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 163-164.

Sämann, J. (2021): Neutralitätspostulate als Delegitimationsstrategie - Eine Analyse von Einflussnahmeversuchen auf die außerschulische politische Jugendbildungsarbeit. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.

Sander, W. (2023): Politische Bildung. In: Arnold, R.; Nuissl, E.; Schrader, J. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 338-339.

Scheurich, I. (2010): NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. In: Thimm, B.; Kößler, G.; Ulrich, S. (Hrsg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/M: Brandes & Apsel Verlag. S. 38–44.

Schminke, C. (2022): Lang vakante Direktorstelle am NS-Dokzentrum vor Neubesetzung. Kölner Stadt-Anzeiger am 16.09.2022.

Sigel, R. (2015): Schulische Bildung und ihre Bedeutung für die Gedenkstättenpädagogik. In: Gryglewski et al. (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik - Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin: Metropol. S. 44-55.

Stangl, W. (2024): Lernlandschaft. In: Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/26764/lernlandschaft. Abruf 21.06.2024.

Thimmel, A. (2019): Ein heterogenes Feld - Die Vielfalt von Jugendarbeit und politischer Jugendbildung findet häufig zu wenig Beachtung. In: Bundesverband Mobile Beratung e.V. (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern. Dresden. S. 24-31.

Wagner, J. C. (2024): Rede zur Gedenkfeier des 79. Jahresstag der Befreiung - Buchenwald. Am 14.04.2024. https://www.stiftung-gedenkstaetten.de/reflexionen/reflexionen-2024/gedenkveranstaltung-buchenwald-wagner-rede. Abruf 21.06.2024.

Walter, L. (2022): NS-Architektur. In: Lebendiges Museum Online. https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/kunst-und-kultur/ns-architektur.html. Abruf 21.06.2012.

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Zit. n. Frech, S.; Richter, D. (2017): Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In: Frech, S.; Richter, D. (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens – Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag: S. 9-20.

Widmaier, B. (2012): Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 46-47/2012, S. 1-16.

Weitere Quellen

Gedenkstättenpädagoge (2024): Zuständiger Gedenkstättenpädagoge des Workshops mit Mia Reich, am 22.03.2024. (Informelles Gespräch)

Larres, D. (2024): Leiter der Bildungsakademie DRK Euskirchen/ Eifel. Betreff: EL-DE-Haus und DRK, an Mia Reich, am 11.04.2024. (E-Mail)

11 Anhang

11.1 Protokoll

Tabelle

Workshop: „Rassismus und Ausgrenzung heute“ Gesamtdauer 75min

Workshop-Phase, Zeit	Protokoll: Ablauf, Schüler*innen (S), Gedenkstättenpädagoge (P), Lehrpersonen (L)
Einführungs-Phase: 5min	S, L, P betreten das pädagogische Zentrum, in dem der Workshop stattfindet P nimmt sich einen blauen Sitzwürfel von der linken Wand, S und L folgen und bilden gemeinsam einen Sitzkreis im Raum P begrüßt die Gruppe und klärt sie über den Ablauf des Workshops auf (kurz) und erklärt, wie die Gruppen ihre „mysteriöse Frage“ finden (über die Kurbeln an einer Wand, mit denen die Fragekästen von der Decke gekurbelt werden) Gebrauchtgegenstände hängen von der Decke (Alte Telefone, Geschirr, Werkzeuge, Kleidungsstücke, Schürze, Hut, Brieföffner) P fordert dazu auf, selbstständig fünf Kleingruppen zu bilden S und L bilden fünf Kleingruppen (4x3, 1x4) ***1*** P gibt Hinweis dazu, dass die Kleingruppen sich an ihren Gruppensymbolen orientieren müssen, weil es einen zweiten Workshop in diesem Raum gibt P händigt jeder Kleingruppe ein unterschiedlich farbiges Klemmbrett mit einem Arbeitsblatt aus, auf dem jeweils ein Symbol (Dreieck, Kreis…) und der Ablauf zu erkennen sind und der für die Kleingruppen Orientierungs- und Notizmöglichkeit ist P weist darauf hin, dass die Kleingruppen die „mysteriösen Fragen“ nicht zu ernst nehmen sollen und sich lieber auf die Geschichten konzentrieren sollen ***2*** P bietet der Gruppe seine Hilfe an, wenn etwas unklar ist

Forschungs-Phase: 20min Forschendes Arbeiten, Auseinander-Setzung mit Raum, Gegenständen, Codes	KGn suchen und finden die zu ihrem Symbol passenden Kurbeln und kurbeln ihre Frage herunter Die „mysteriösen Fragen“ werden auf den jeweiligen Arbeitsblättern notiert KGn fangen an, in den Vitrinen, Regalen und Truhen nach den Gegenständen und Quellen zu suchen, die mit ihrem Symbol gekennzeichnet sind KGn notieren die Codes der gefundenen Gegenstände und öffnen die ersten Schösser, die zu weiteren Gegenständen und Codes führen KGn arbeiten sich zügig durch die Vitrinen und Codes und besprechen leise ihr Vorgehen und was ihnen noch fehlt ***3** P beobachtet die KGn aufmerksam, spricht sie nicht an, zeigt sich aber präsent P weist die G darauf hin, dass die Gegenstände dahin zurück zulegen sind, wo sie hergenommen wurden
Hören der Geschichten an den Hörmuscheln	KGn fangen an, ihre Codes in die Vorrichtungen der Hörmuscheln zu tippen Die Hörmuscheln sind leise, sodass sich die Teilnehmenden der KGn nah zusammenstellen müssen, um die Geschichte ihrer jeweiligen Hörmuschel zu verstehen Jede KG hört drei verschiedene Geschichten, die von einer Person mit Rassismus-, Diskriminierungs- oder Antisemitismuserfahrungen erzählt werden Eine KG kommt selbst auf P zu und bittet ihn um Unterstützung beim Abspielen ihrer letzten Geschichte ***4** Einige KGn hören sich die Geschichten mehrmals an

Arbeits- Phase: 20min Aufbereitung der Geschichten und Auseinander-Setzung mit Emotionen (der Geschichten)	Vereinzelt und im eigenen Tempo begeben sich die KGn an die Rollregale mit den Arbeitsmaterialien und finden das ihrer KG angehörige Regal Manche rollen das Arbeitsregal in eine andere Ecke im Raum und arbeiten dort ***5** KGn besprechen das Erarbeitete ***6** Die Arbeitsmaterialien mit Emotionskarten, Magneten, Bildern, Stiften werden begutachtet, durchgestöbert, angefasst KGn sprechen über die gehörten Geschichten und was sie jetzt damit und den Materialien machen sollen Es wird überlegt, welche Bilder und Emotionskarten wichtig für die Vorstellung der Geschichten sind ***7** P spricht eine KG an, die ratlos wirkt ***8** KG unterhalten sich über selbst erlebte Geschichte ***9** Eine KG geht in der Arbeitsphase nochmal zurück zur Hörmuschel Eine KG ist früher fertig und setzt sich mit dem P zusammen, um schonmal zu hören, was als nächstes kommt (er erklärt den Inhalt der Informationsphase) L halten sich in der Arbeitsphase weitestgehend zurück; eine L schreibt für ihre Gruppe mit ***10**
Informations- Phase: 5min	P bittet die KGn langsam zum Ende und wieder in den Sitzkreis zu kommen P legt ein Plakat zu Ebenen von Diskriminierung in die Mitte und erklärt, dass es verschiedene Formen von Rassismus, Diskriminierung und Ausgrenzung gibt und wie diese unterschieden werden P gibt jeweils 2-3 Beispiele zu persönlicher, gesellschaftlicher und institutioneller Diskriminierung ***11** S und L hören ruhig und aufmerksam zu; es ist zu beobachten, dass sie gerade verstehen, was sie mit diesen Informationen bezogen auf ihre erarbeiteten Geschichten machen sollen

	P gibt die Möglichkeit, Nachfragen zu diesen neuen Informationen zu stellen, dies wird nicht in Anspruch genommen P leitet über zur Vorstellungs- und Transferphase, indem er erklärt, dass jede Gruppe ihre erarbeiteten Geschichten vorstellen und diese dann zu den Diskriminierungsformen zuordnen soll Er geht auf die unsicheren und genervten Blicke ein, indem er zusagt, dass sie dies gemeinsam machen
Transfer- Phase: 25min	Die KGn erzählen Situationen aus den biografischen Geschichten und nutzen zur Veranschaulichung die Bilder, Gegenstände und Emotionskarten Einige nehmen „ihr“ Rollregal mit in den Kreis, um anhand der magnetisch angebrachten Bilder und Emotionskarten vorzustellen Die Vorstellung der Situationen erfolgt jeweils von einem/ einer S der KGn, die L halten sich zurück Die S gehen zum Teil auf die empfundenen Gefühle der erzählenden Personen ein und teilweise beschreiben sie mit den Emotionskarten ihre eigenen Emotionen beim Hören und Bearbeiten der Geschichten Zum Teil moderiert der P nach der Vorstellung der Situationen, er stellt erweiterte und Verständnisfragen zu den teilweise unvollständigen Erzählungen Zum Teil ist dies nicht nötig und die KG leiten selbst den Transfer ein, indem sie erklären, welche Form der Diskriminierung sie in der Situation sehen Während der Analyse der Situationen schauen, deuten und orientieren sich die Vortragenden an dem Plakat Die Vortragenden schauen beim Sprechen hauptsächlich den P an Es ist deutlich, dass der Einschub der Informationsphase neu für die S ist

	L beteiligen sich an den Diskussionen über die richtige Zuordnung Quintessenz für die G: Personen können mehrfach und auf mehreren Ebenen gleichzeitig diskriminiert werden, oft ist nicht nur eine Zuordnung richtig KG 1 ***12** KG 2 ***13** KG 3 ***14** KG 4 ***15** KG 5 ***16** Nach den Vorstellungen, den Analysen und Zuordnungen in der Transferphase sollen die Sitzwürfel zurückgestellt werden und P schickt G mit Hinweisen zur Länge der Pause, Treffpunkt und der nächsten „Aktivität“ (Führung durch die Gedenkstätte) in die Pause P beendet Workshop mit Hinweis auf Verknüpfung von Erarbeitetem und der Führung ***17**

Legende

*= Detailliert beobachtete Situation

S = Schüler*innen

L = Lehrpersonen

P = Pädagoge (Gedenkstätte)

G = Gruppe (gesamt)

KG = Kleingruppe

KGn = Kleingruppen

Einzelne Situationen

Situation 1

Der Pädagoge fordert die Gruppe dazu auf, sich selbstständig in 5 Kleingruppen aufzuteilen. Einige Schüler*innen stehen auf und stellen sich in Gruppen, andere bleiben sitzen und beobachten, wer sich zu wem stellt. Während sich die Gruppen und Einzelpersonen organisieren, spricht eine Schülerin die anderen an: „Vielleicht können ja die, die schon eine Gruppe sind sich dahinstellen, also so auseinander, dann können wir uns noch zuordnen". Die Schüler*innengruppen verteilen sich weiter im Raum, die anderen Schüler*innen füllen die Gruppen auf, bzw. gründen noch die fünfte Gruppe und die Lehrpersonen schließen sich den kleinsten Gruppen an, aber teilen sich so auf, dass in jeder Gruppe höchstens eine Lehrperson ist. Das Aufteilen verläuft zügig (höchstens 1-2 Minuten).

Situation 2

P: „Wenn ihr eure mysteriöse Frage gefunden habt, dann fangt am besten direkt damit an, die Gegenstände zu finden. Also es geht nicht darum, dass ihr die Fragen genau beantworten könnt, sondern sie sind eher so eine Starthilfe. Also es gibt nicht eine spezielle Antwort, die ihr finden sollt, sondern das hier ist eher wie ein Escape-Room, okay? Ihr findet das mit den Gegenständen und den Geschichten raus"

Situation 3

Die Schüler*innen sind in leisem und kommunikativem Austausch miteinander und besprechen sich.

S1: „Ich habe hier ein passendes Schloss. Vielleicht findest du da drüben noch eins? (zeigt auf die andere Seite der Wand) Wenn das passt, dann hätten wir alles"

S2: „Ne, da waren wir eben schon überall… Unser letzter Gegenstand müsste eigentlich in diesem Ding drin sein"

S1: „Weißt du den Code noch?"

S2: „Jaja hab ich hier"

Situation 4

Eine Gruppe versucht mehrmals Codes einzugeben, aber es kommt keine Geschichte.

S1 (geht zu P und spricht ihn an): „Irgendwie können wir nur zwei Geschichten hören. Also wir haben alle unsere Codes ausprobiert und einer klappt irgendwie nicht… Wissen Sie, was wir machen sollen?"

P: „Ja, ich kann mal gucken, ich habe hier irgendwo so ein Blatt mit allen Codes drauf… Zu welcher Person arbeitet ihr denn?"

Situation 5

KG2 beendet ihre Forschungsphase und hat alle Geschichten gehört. S1, S2 und S3 gehen zu der Wand, an der die Regale mit den Arbeitsmaterialien stehen. Sie schauen sich die darauf stehende Box und ihren Inhalt an und untersuchen das Regal. Sie öffnen die Schubladen. S1 fängt an, das Regal zu bewegen und sie merken, dass es Rollen hat. Daraufhin schieben sie das Rollregal in eine andere Eckes des Raumes. Ein Schüler schaut sich im Raum um, schaut zu den Lehrpersonen und dem Gedenkstättenpädagoge. Diese reagieren auf das Verschieben des Rollregals nicht ersichtlich. KG2 widmet sich wieder den Materialien auf dem Rollregal.

Weitere KGn verschieben ihre Rollregal in unterschiedliche Ecken des Raumes.

Situation 6

KG1 arbeitet zum NSU-Nagelbombenanschlag in der Keupstraße.

S1: „Das war in der Keupstraße“

S2: „Was jetzt?“

S1: „Das mit den Nägeln… und der Fahrradbombe?“

S3: „Die Keupstraße ist doch so eine türkische Geschäftsstraße. Ich glaube in Köln“

S2: „War das nicht das mit dem Frisör?“

Sie entscheiden, die Geschichte noch einmal zu hören und gehen zurück zur Hörmuschel, geben den Code ein und stellen sich nah an die Hörmuschel.

Situation 7

Die Emotionskarten und Bilder liegen vor KG4 auf dem Boden.

S1: „Lass uns hier mal diese Faust oder starken Arm nehmen, weil die sich dagegen (rassistische Anfeindungen) gewehrt hat, oder?“

S2: „Ja, aber auch diesen (Wut-Emoji) wegen ihrer Wut“

L: „Das passt doch gut, dann könnt ihr das so nachher auch erklären“

S2 nimmt die beiden ausgewählten Emotionskarten und legt sie zur Seite.

Situation 8

P fällt auf, dass eine KG2 in der Arbeitsphase inhaltlich nicht weiterkommt und stellt sich zu ihnen. P: „Ihr kommt nicht weiter? Könnt ihr mir nochmal sagen, was eure Person so erzählt hat?“

S1 und S2 erzählen die Teile der Geschichte, die sie erinnern und durch das Wiederholen und Sortieren fällt ihnen wieder der gesuchte Zusammenhang der Geschichte ein. Eine L ist Teil der Gruppe, hält sich aber zurück.

Situation 9

KG3 behandelt die Geschichte von einem Schwarzen Deutschen.

S1: „Weißt du noch als wir in Frankreich auf diesem Austausch waren und dieses eine Mädchen einfach Sklave genannt wurde?“

S1,2,3 lachen.

S2: „Und dann hat der einfach die N-Bombe gedroppt!“.

S1,2,3 lachen heimlich, schauen sich um, ob jemand reagiert

Situation 10

G kommen zum Ende der Arbeitsphase und versammeln sich wieder im Sitzkreis.

L drückt ihren S1,2,3 ein Notizblatt in die Hand.

L: „Das habe ich für euch mitgeschrieben, damit ihr gleich wisst, was wir besprochen haben. Dann vergesst ihr das nicht beim Vortragen“

S1,2,3 nicken.

Situation 11

P: „Persönlich wäre, wenn jemand einen Namen hat, der nicht deutsch klingt und andere sich dann einen Spitznamen für diese Person ausdenken und die Person mit dem echten Namen ärgern und sich darüber lustig machen oder nur noch den Spitznamen nutzen. Das kann das ein oder andere Mal für die betroffene Person okay sein, oder die anderen denken sich, dass es ja nicht so schlimm sein kann, aber wenn das immer wieder passiert, kann sich die betroffene Person nicht ernstgenommen und ausgegrenzt fühlen. Das mag für euch jetzt nicht so dramatisch klingen, aber das zeigt der betroffenen Person halt immer, dass sie anders ist. Ganz egal ob sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist oder nicht. Das ist auch eine Form von Gewalt.“ (…)

P: „Um gesellschaftlichen Rassismus geht es, wenn zum Beispiel Medien Stereotype nutzen, um eine Gruppe von Menschen zu diffamieren oder wenn in Werbung bestimmte Bilder gezeigt werden, um Unterschiede zwischen Gruppen deutlich zu machen. Es gibt auch positiven Rassismus! Wenn ich zum Beispiel sage, dass alle Asiaten super intelligent sind. Dann mag sich das erstmal wie ein Kompliment anhören, aber das, was dahinter steckt ist ein stereotypisiertes und verallgemeinertes Bild Von „den Asiaten“. Und nur weil etwas

vermeintlich positiv formuliert ist, heißt das nicht, dass alle betroffenen sich damit wohl fühlen. Weil dadurch wird Menschen ja ihr Individualismus abgesprochen und sie müssen immer wieder beweisen, dass sie nicht nur Teil einer homogenen Gruppe sind."

P: „Es gibt auch noch institutionellen Rassismus. Was ist eine Institution?"

S: „Schule und so?"

P: „Ja, genau Schule ist eine Institution, oder Uni, aber auch die Polizei. Wenn die Polizei zum Beispiel Menschen aufgrund von ihrem Aussehen öfter verdächtigt oder auf der Straße kontrolliert, dann ist das Racial-Profiling und eine Art von institutionellem Rassismus".

Situation 12
KG1

S1: „…Weil sie aus Afrika kam, hatte sie in der Uni einen schlechten Notenschnitt"

P (hakt nach): „Warum hatte sie einen schlechten Schnitt? Welche Erfahrung hat sie mit den Dozierenden gemacht, die ihr schlechte Noten gegeben haben?"

S1: „Die haben ihr nicht so viel zugetraut, weil sie nicht deutsch war, und haben ihr gesagt, dass sie das Studium nicht schafft."

P: „Und was für eine Form von Ausgrenzung könnte das dann sein?"

S1: „Das müsste dann gesellschaftlicher Rassismus sein, weil die Lehrer an der Uni ein Vorurteil haben. Also das ist dann ein Stereotyp. …Aber es kann auch Institutionsrassismus sein, weil es ja an der Uni ist, oder?"

P: „Ja, genau, hier kommen auch verschiedene Formen zusammen."

Situation 13
KG2

S1: „Ein Mann, er hat auf einer Baustelle gearbeitet mit anderen Bauarbeitern und dann kam ein LKW-Fahrer und hat gefragt, wo der Bauleiter ist. Der Mann hat dann gesagt, dass er der Bauleiter ist und der LKW-Fahrer hat ihm nicht geglaubt und hat ihn beschimpft."

P: „Warum wurde er denn beschimpft?"

S1: „Weil er ihm nicht geglaubt hat und sich nicht vorstellen konnte, dass er der Chef ist."

P: „Naja, dazu muss man sagen, dass der Bauleiter Schwarz ist. Der LKW-Fahrer hatte das rassistische Vorurteil, dass eine Schwarze Person nicht Bauleiter sein kann."

S1: „Achja, genau. Und dann an einem anderen Tag wurde das N-Wort an die Baustelle geschrieben und es gab Ähnlichkeiten zwischen dem LKW-Fahrer und dem, des das dahin geschrieben hat."

P: „Ja, da ist auch noch passiert. Um welche Form des Rassismus geht es dann hier?"

S1 (schaut zu seinen Gruppenmitgliedern)

S2: „Also gesellschaftlicher, weil er ihm das nicht zugetraut hat? Und persönlicher, weil er ihn auch beleidigt hat wegen seiner Hautfarbe?"

P (nickt): „Was meint ihr denn, was das für Gefühle in ihm ausgelöst hat?"

S1: „Es ging ihm nicht gut."

S2: „Er war sauer?"

Situation 14
KG3

S1: „Also die Debora wurde in der Schule von dem Geschichtslehrer immer gefragt, wenn es um den Holocaust ging, was da passiert ist und sie muss alles wissen, weil er meinte, dass das ihre Vergangenheit und ihre Geschichte ist. Und wenn sie eine Antwort nicht wusste, hat er gesagt, dass sie es wissen muss, weil sie jüdisch ist und mal ihre Eltern fragen soll. Und sie wurde immer gefragt, wo sie herkommt. Also sie kommt aus Deutschland, aber die Leute haben dann immer gesagt, wo sie wirklich herkommt und dass sie doch bestimmt aus Israel kommt. Wir haben uns dann gewundert, dass man von jüdisch auf Israel schließt, deshalb haben wir hier (zeigt einen Emoji) die großen Augen genommen und den traurigen Smiley, weil traurig deswegen war."

P: „Ja, das kann eine sehr schmerzhafte Erfahrung sein, wenn man durch das Fragen von anderen Leuten immer gezeigt bekommt, dass man nirgendwo zugehörig ist. Welche Form von Antisemitismus habt ihr den Geschichten zugeordnet?"

S1: „Erstmal institutionell, weil der Lehrer in der Schule sie so behandelt hat und sie alles wissen musste und sie dann vorgeführt wurde, wenn sie etwas nicht wusste. Und dann gesellschaftlich, weil die Leute ihr unterstellt haben, dass sie aus Israel kommen muss, obwohl sie gesagt hat, dass sie aus Deutschland kommt."

Situation 15
KG4

S1: „Es gab auch eine Demonstration wegen einer Moschee oder so? Also da wollten Leute nicht, dass eine Moschee eröffnet wird und haben dann demonstriert. Die Person hat auch etwas von Stufen gesagt und dass sie selbst Muslimin ist."

P: „Genau, also hier ganz in der Nähe in Ehrenfeld wurde ja die große Zentralmoschee gebaut und es gab immer wieder Rechtsextremisten, die versucht haben mit Demonstrationen und anderen Aktionen, den Bau und die Eröffnung der Moschee zu unterbinden und sind dabei teilweise auch gewalttätig geworden, nicht „nur" verbal. Was meinte die Frau denn mit den Stufen?"

S1: „Naja, also sie meinte, dass die einen oben auf den Stufen stehen und die anderen unten. Und dass die einen sich somit über die anderen stellen und die anderen schlechter machen und sich selbst besser."

P: „Sie nutzt die Stufen so als Bild dafür, dass zum Beispiel Rechtsextreme meinen, dass sie einer besseren Art Menschen angehören und wollen sich somit höherstellen und schauen auf die anderen herab. Deshalb demonstrieren sie gegen die Moschee, weil sie meinen, dass der Islam nicht zu Deutschland gehört und sie das entscheiden können. Welche Form von Rassismus ist das?"

S1: „Das ist dann gesellschaftlicher, weil so viele zusammen demonstrieren und weil es um Vorurteile geht, dass Muslime nicht einen Ort haben dürfen, oder?"

P: „Ja, und in diesem Fall ist es vor allem auch Antimuslimischer Rassismus."

Situation 16
KG5

S1: „Also der Mann ist Frisör und hat einen eigenen Frisörladen und er war gerade da, als eine Bombe explodiert ist. Das war auf der Keupstraße in Köln. Und auf der Keupstraße sind auch noch viele andere ausländische Geschäfte und der Mann war Türke, aber er hat mit seiner Familie in Köln gelebt. Die Bombe war in einem Fahrrad drin und da waren Nägel drin und als die explodiert ist, sind die Scheiben kaputt gegangen und der Mann war auch schwer verletzt."

P: „Genau, das war einer der Anschläge der NSU-Terroristen, dem Nationalsozialistischen Untergrund. Die haben zwischen 2000 und 2007 neun Menschen mit Migrationshintergrund und eine Polizistin getötet und eben diesen Anschlag auf der Keupstraße verübt. Das Verrückte war, dass die Polizei gedacht hat, dass der Anschlag von jemandem aus dem Umfeld des Frisörs gekommen sein muss. Und deshalb haben sie nur im familiären Umfeld

ermittelt und die Familie und die Bekannten des Frisörs verdächtigt. Welche Form erkennt ihr hier?“

S2: „Gesellschaftlicher, weil es eine Gruppe ist?“

P: „Ich gebe euch Recht, es geht hier auch um Stereotype. Was noch?“

S3: „Institut, wegen der Polizei?“,

P: „Ja genau, die Polizei hat ja nur in dem Umfeld des Mannes nach Tätern gesucht, die dachten, dass es um krumme Geschäfte auf der Keupstraße und zwischen migrantischen Meschen geht und konnten sich nicht vorstellen, dass die Täter rechte Terroristen sind.“

Situation 17

Gedenkstättenpädagoge bedankt sich bei der Gruppe für die Beteiligung.

P: „Wir machen jetzt erst einmal eine kurze Pause, dann treffen wir und unten und machen die Führung. Wenn ich euch gleich die Ausstellung zeige, dann wird es auch darum gehen, woher die Vorurteile und er Rassismus kommen, die im Nationalsozialismus auf die Spitze getrieben wurden. (…) Rassismus und Antisemitismus waren nach dem Krieg auch nie weg, sondern führen sich bis heute im Denken der Menschen in Deutschland fort. Und das zeigt sich eben strukturell im Alltagsrassismus und den Anschlägen, Anfeindungen und den gesellschaftlichen, institutionellen und persönlichen Ausgrenzungen.“

11.2 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus fremden veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.

Reich, Mia Luca

_____

Name, Vorname

Köln, 02.07.2024

_____

Ort, Datum



Unterschrift