

# PRAKTYKA WYCHOWANIA

**Wilhelm Schwendemann**

Evangelische Hochschule Freiburg

## **Jugendliche besuchen und sehen Auschwitz – einige Erwägungen zu einer Transkriptauswertung<sup>1</sup>**

**In Anlehnung an einen Vortrag vom 22.6.2013 in der Spitalkirche  
Breisach**

### **1. Vorbemerkung**

THEODOR WIESENGRUND ADORNO setzte in seiner berühmten Rundfunkrede von 1966 den Akzent: Auschwitz dürfe sich niemals mehr wiederholen: *„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“* (Adorno 1966; 1978). Auschwitz selbst hat sich jedoch ins Gedächtnis eingegraben als historischer Zivilisationsbruch, denn Auschwitz droht nicht, sondern war, und es ist auch kein Symbol, sondern ein Ort, an dem Verbrechen gegen die Menschlichkeit stattgefunden haben. Überlebende oder Angehörige der Ermordeten besuchen diesen Ort nicht

---

<sup>1</sup> Erschienen in: Jürgen Rausch & Eric Bintz [Hg.] (2013): Jugendarbeit in der Perspektive einer europäischen Zivilgesellschaft, Gesamtherausgabe: Sozialer Arbeitskreis Lörrach: Jürgen Rausch und Eric Bintz; [www.alteswasserwerk.de](http://www.alteswasserwerk.de) und Lörrach International e.V. Vereinsregister Register 1578, Manfred G. Raupp, S. 55-66. Die dazugehörige empirische Untersuchung ist erschienen in: Wilhelm Schwendemann / Gerald Vogt (2013): Jugendliche sehen Auschwitz – Was lernen Jugendliche in Auschwitz? In: Werner Nickolai [Hg.] (2013): Auschwitz – Für die Zukunft lernen – Projektteilnehmer erinnern sich, Breisach-Oberrimsingen: Für die Zukunft lernen – Verein zur Erhaltung der Kinderbaracke Auschwitz-Birkenau, S. 222-273.

in erster Absicht als Gedenkstätte, sondern als einen Friedhof, der der Erinnerung und des Gedenkens und des Trauerns dient.

Für Historiker ist Auschwitz-Birkenau als Gedenkstätte eher ein Ort der Dokumentation und der Aufklärung der Verbrechen bis ins letzte Detail, um der Nachwelt die Ausmaße des Monströsen und des Grauenhaften zu dokumentieren, das sich jeglicher Vernunft und auch jedem Gefühl so entzieht, dass es Besucher überwältigt und auch emotional überfordert. Wenn jedoch heute Jugendliche und Erwachsene diesen Ort besuchen, besuchen sie ihn nicht primär aus der Intention des Trauerns und des Dokumentierens heraus, sondern um sich mit den Gräueltaten der Nazis zu konfrontieren und auseinanderzusetzen. Die nationalsozialistische Gesellschaft ist jedoch nicht anonym, sondern bestand aus den Urgroßeltern, den Großeltern, den Eltern der heutigen Lebenden, insofern lauern in jeder Familiengeschichte in Deutschland die Biografien von Tätern, Opfern, Mitläufern, Zuschauern, Profiteuren. Wie geht man nun mit diesen Hintergründen um? Denn es liegt auf der Hand, dass sowohl kognitive als auch emotionale Faktoren unsere Entscheidungen, Handlungen und Einstellungen beeinflussen. Jeder reagiert z. B. auf Bilder des Holocaust, die meist aus der Täterperspektive entstanden sind, unterschiedlich: Die Bandbreite reicht von fasziniert sein bis zu Ekel und Schock. Aber nicht nur Emotionen differieren, sondern auch die Art und Weise, wie diese Emotionen zum Ausdruck kommen oder gebracht werden, und auch dass diese gezeigten Emotionen nach der Theorie der Spiegelneuronen auch Reaktionen im Gegenüber evozieren: *„Spiegelneuronen sind ein Resonanzsystem im Gehirn, das Gefühle und Stimmungen anderer Menschen beim Empfänger zum Erklingen bringt. Das Einmalige an den Nervenzellen ist, dass sie bereits Signale aussenden, wenn jemand eine Handlung nur beobachtet. Die Nervenzellen reagieren genauso, als ob man das Gesehene selbst ausgeführt hätte.“* (WDR 2013). Diese speziellen Nervenzellen machen den Menschen zum mitfühlenden Wesen. Mein Gegenüber erlebt in gewisser Weise das gleiche Gefühl nach oder zumindest empfindet es nach – das Gefühl des Anderen steckt an, *„das heißt unsere Spiegelneuronen reagieren nicht nur, wenn wir selbst Leid, Schmerz oder Freude erfahren, sondern diese Nervenzellen werden auch dann aktiv, wenn wir diese Empfindungen bei jemand anderem wahrnehmen.“* (WDR 2013).

Natürlich sollte man jetzt dieses neurophysiologische Modell in pädagogischer Hinsicht nicht überstrapazieren, besonders bei so einem sensiblen Thema wie der Erziehung nach und über Auschwitz. In der Auswertung der Berichte der Teilnehmenden an den Fahrten zur Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau sind jedoch die Emotionen vor dem Besuch, während

des Besuchs und vor allem nach dem Besuch Thema, das uns zu denken und zu lernen aufgibt.

## **2. Was lernen Jugendliche und Erwachsene beim Besuch einer KZ – Gedenkstätte?**

Wenn die primäre Intention von Gedenkstättenbesuchenden im weiten Sinn im Bereich des Lernens liegt, stellt sich sofort die Frage: Was lernen Jugendliche oder erwachsene Besucher\_innen in Auschwitz? Diese Frage mag angesichts des Monströsen und Grauenhaften, was uns in KZ-Gedenkstätten und vor allem in Auschwitz begegnet, zuerst etwas seltsam klingen, ist aber berechtigt, weil die Shoah bzw. der Holocaust nur im Negativen Lerngegenstand sein kann. Ich denke jetzt vor allem auch an die Kinderbaracke in Auschwitz-Birkenau. Ein bedrückendes Gefühl beschleicht den Besucher, wenn er diese Baracke betritt. Aufmerksam macht die Frage aber, wenn es gelingt, nach einem Besuch in einer Gedenkstätte Lernprozesse in Form nachhaltigen Lernens und der Persönlichkeitsbildung anzustoßen, d.h. personale, soziale, moralische und auch kommunikativ-empathische Kompetenzen aufzubauen. An dieser Stelle setzt das Projekt an, dessen 20-jähriges Bestehen wir heute feiern: Für die Zukunft lernen – für den Erhalt der Kinderbaracke in Auschwitz-Birkenau. Hier ist es nämlich gelungen, aus Emotionen etwas zu lernen und nicht in Formen von Betroffenheit stehen zu bleiben und dabei die Analyse der Verhältnisse auszublenden, sondern gerade umgekehrt ist der Fall, dass der Besuch der KZ-Gedenkstätte die Haltung der Besuchenden nachhaltig verändert hat. Eine erlernbare Kompetenz, die mir in diesem Bereich besonders wichtig für historisch-moralisches Lernen scheint, ist die der Empathie, genauer der kognitiven Empathie. Unter Empathie versteht man die „Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer Menschen hineinzuversetzen“ und so zu partizipieren bzw. Handlungsoptionen zu erkennen und verstehbar zu machen. Synonyme sind Mitgefühl, Einfühlung, Einfühlsamkeit, Einfühlungsvermögen. Zur Empathie gehört auch die Einfühlung als eigene Reaktion auf die Gefühle anderer wie zum Beispiel Mitleid, Trauer, Schmerz oder Hilfsimpuls. Empathie ist nach PAUL EKMAN keine Emotion, sondern eine Reaktion auf die Emotion, Äußerung und Haltung eines anderen Menschen. Ferner unterscheidet EKMAN zwischen kognitiver und emotionaler Empathie: *„Kognitive Empathie lässt uns erkennen, was ein anderer fühlt. Emotionale Empathie lässt uns fühlen, was der andere fühlt, und das Mitleiden bringt uns dazu, dass wir dem anderen helfen wollen“* (2007, S. 249). Aus diesem Grund ist die Erinnerung an die zu Opfer gewordenen jüdischen Menschen wichtig, auch in moralischer Hinsicht, um sich den

historischen Tatsachen anzunähern, denn der „*Holocaust ist die Tat von Nichtjuden an Juden*“ (Gautschi et al 2013, S. 140).

JEHUDA BAUER hat in seiner Rede vor dem deutschen Bundestag auf ein Problem der kognitiven Empathie im Bereich historischer Lernprozesse aufmerksam gemacht:

*„...wir vermeiden es, die dunkle Seite der Geschichte wahrzunehmen: den Massenmord, die Qual, das Leiden, die uns aus der gesamten Historie entgegenschreien. ... Wir verstehen noch immer nicht, daß wir unsere Neigung zur gegenseitigen Vernichtung nicht bekämpfen können, ohne daß wir darüber lernen und lehren und uns vergegenwärtigen, daß der Mensch das einzige Säugetier ist, das fähig ist, seine eigene Art in Massen zu vernichten... Das war nicht nur Terror, ...; das war ein Konsens, der auf dem Versprechen einer wunderbaren Utopie basierte – der Utopie von einer idyllischen, weltbeherrschenden Volksgemeinschaft, ohne Reibungen, ohne Parteien, ohne Demokratie, von Sklaven bedient. Um das zu erreichen, mußte man sich gegen alles aufbäumen, was vorangegangen war: bürgerliche und jüdisch-christliche Moral, individuelle Freiheit, Humanismus, das ganze Gepäck der französischen Revolution und der Aufklärung überhaupt. Der Nationalsozialismus war wohl die radikalste Revolution, die je stattgefunden hatte – ein Auflehnen gegen das, was man bis dahin als Menschlichkeit betrachtet hatte.“ (Bundestag 2009).*

Die völkermordorientierte Ideologie des Nationalsozialismus beruhte auf einem Fantasieprodukt, und das Erschreckende ist, dass diese Fantasie menschlichen Köpfen entsprungen ist und immer wieder wiederholbar scheint und dass die Taten der Nazis sowohl ihre Opfer als auch sie selbst entmenschlichten. Noch einmal JEHUDA BAUER:

*„Was haben die Nazis hinterlassen? Wo sind ihre literarischen, künstlerischen, philosophischen, architektonischen Errungenschaften? Das Nazireich löste sich ins Nichts auf; nur ein Denkmal blieb übrig: die Überreste der KZs und an deren Spitze die einzige große Leistung des Nazismus: Auschwitz und der Massenmord.“ (Bundestag 2009).*

Was sollen Jugendliche und Erwachsene beim Besuch einer KZ-Gedenkstätte lernen? Lernen sie überhaupt etwas und dann das Richtige? Was ist das moralisch Richtige?

GERALD VOGT, mein studentischer Mitarbeiter, und ich haben 30 Interview – und Reflexionstexte des Projekts: „Für die Zukunft lernen“ untersucht und mit Hilfe qualitativer Verfahren analysiert.

### 3. Mnemozid

Sich auf Auschwitz als Ort einzulassen bedeutet, den Prozess der Entmenschlichung und der totalen Vernichtung des jüdischen Volkes sich vor Augen halten, und auch, dass die Geschichte des jüdischen Volkes und die Biografien einzelner Menschen fortan aus der Perspektive und Intention der Mörder und Mörderinnen geschrieben werden sollte. DIRK RUPNOW hat dieses Vorgehen „Arisierung der Geschichte“ (2005) oder auch als Mnemozid, als Gedächtnismord, bezeichnet. Das kulturelle Gedächtnis sollte den Mördern überlassen werden. ISAAC SCHIPPER, von den Nazis in Maidanek ermordet, schreibt auf kleinen Zetteln, die nach dem Krieg entdeckt und archiviert wurden: *„Niemand wird uns glauben wollen, doch unsere Katastrophe ist die Katastrophe der gesamten zivilisierten Welt ... Wir werden den undankbaren Job haben, einer abgeneigten Welt zu beweisen, dass wir Abel sind, der ermordete Bruder.“* Das ist bei einem Besuch in Auschwitz zu lernen, dass die Mörder und Mörderinnen und Folterknechte keine Monster von einem fernen Stern waren, sondern Menschen und dass es ein Erstes ist, Tätern ein Gesicht zu geben und Verantwortlichkeiten zu benennen und die Täter zur Verantwortung zu ziehen; aber noch viel wichtiger ist, den Ermordeten eine Biografie, eine Geschichte, einen Namen und die Würde wiederzugeben, indem man ihrer gedenkt und in dieser Haltung eine KZ-Gedenkstätte besucht. Die Opfer hatten keine Wahl, die zu Mördern gewordenen Menschen durchaus. Der Handlungsspielraum der Opfer war massiv beschränkt durch die Mitglieder der ausgrenzenden Mehrheitsgesellschaft, sodass die Handlungsoptionen auf beiden Seiten überaus differenzial waren. Die kognitive Empathie der Besucher und Besucherinnen der KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau im untersuchten Projekt setzt genau an diesem Punkt an, Entscheidungen und Entscheidungsspielräume von Opfern, Tätern, Mitläufern, Profiteuren, Zuschauern wahrzunehmen und zu analysieren, denn diese Wahrnehmung und Analyse ist der erste Schritt, Handlungen und Entscheidungen im Sinn der Menschenrechtsbildung moralisch bewerten zu können.

### 4. Lernen aus der Geschichte

Im Fall eines von WERNER NICKOLAI initiierten Projekts wurde ein vielversprechender Weg eingeschlagen, denn die Perspektive der teilnehmenden Jugendlichen und Begleitpersonen wurde wahr – und aufgenommen, dokumentiert und so wertgeschätzt. Im Projekt von NICKOLAI lässt sich überzeugend darstellen, dass man aus der Geschichte nur dann lernen kann, wenn Schuld bekannt und angenommen und nicht in diffuse Schuldgefühle o.ä. umgeleitet wird. *„Lernen aus der Geschichte ist*

ein komplexer Prozess, der mehr umfasst als detailliertes, kognitives Erforschen und Archivieren von Daten.“ (Marks 2007, S. 14). Denn letztlich ging es darum, das Scheitern der Eltern, Großeltern und Urgroßeltern nachzuvollziehen. Ähnliche Aussagen waren auch in den dokumentierten Texten dieser Untersuchung zu lesen. Die Wurzeln der NS-Verbrechen sind nach Theodor W. ADORNO nicht in den Opfern, sondern in den Tätern zu suchen. Die NS-Ideologie lebte vom Erzeugen eines ‚magischen Bewusstseins‘. ‚Magisches Bewusstsein‘ setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen, wie Tabuisierungen, Ritualisierungen, Vermeidungsstrategien, Uminterpretation von Verbrechen, Schweigen und Schweigegebote. Wenn die Gefährlichkeit der NS-Ideologie aufgrund der genannten Verdrängungsarten sprachlich nicht scharf benannt werden kann, erhöht sich die Attraktivität der Ideologie, die durch Tabuisierung als magischer Raum definiert wird. Magische Rituale wirken auf Menschen in seelischen Tiefenschichten und verhindern Kognitionen und rationale Strukturen so, dass Irrationalität zur politischen Waffe werden kann. Der von WERNER NICKOLAI eingeschlagene Weg bevorzugt die direkte Partizipation der Jugendlichen und der begleitenden Erwachsenen, denn in der KZ-Gedenkstätte in Auschwitz muss viel für den Erhalt der Gedenkstätte getan werden. So bleiben Zeit und Raum der inneren Beteiligung und Verarbeitung des Gesehenen und Erlebten in der Gedenkstätte und führten letztlich zu den Formen von Empathie, die ich beschrieben habe. Ein gelingender Prozess des Erinnerungslernens setzt Empathie voraus, aber nicht Identifikation – weder mit Tätern noch mit Opfern noch mit Zuschauern oder Beobachtern und verändert die Rolle des Besuchenden. Der Besuchende ist nicht Zuschauer eines musealen Geschehens, sondern nimmt emotional, sozial, personal an einem Geschehen der Vergangenheit Anteil. Mehr als 60 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs scheint die Zeit des Nationalsozialismus mehr und mehr der Historisierung ausgesetzt. Die Nazizeit, meinen viele, wird Geschichte so wie Napoleons Kriege und sie entwickeln ein distanziertes bzw. gleichgültiges Verhältnis zur Geschichte. In den dokumentierten Texten der Untersuchung wurde diese Einstellung vor allem vor dem Besuch der KZ-Gedenkstätte deutlich, die jedoch zugunsten einer aktiven Auseinandersetzung mit der Geschichte nach dem Besuch aufgegeben wurde. So wurde das Projekt „Für die Zukunft lernen“ zur Gegenströmung, denn das distanzierte Verhältnis zur Geschichte des Nationalsozialismus scheint zu überwiegen, was vielfältige Erfahrungen nicht nur im Kontext Schule, sondern gerade auch in gesellschaftlichen Feldern, in Politik und in öffentlichen Debatten spiegeln. Der Scheitern trägt jedoch: Wäre der Nationalsozialismus ‚reine‘ Geschichte, mit der man heutzutage nichts mehr zu tun hat, könnte man

mit diesen geschichtlichen Daten und Fakten völlig unverkrampft umgehen. Kein Politiker müsste aufpassen, etwas ‚Falsches‘ zu sagen, kein Redenschreiber müsste sich um Political Correctness bemühen, da man bei der Bewertung eines fernen, nicht mehr in die Gegenwart ragenden geschichtlichen Ereignisses Auch die Verkrampftheit, zum Teil die Tabuisierung im Bildungsbereich, verweisen auf eine ungelöste Auseinandersetzung und einen schwierigen Umgang. Selbst die vierte Generation, von der man oft behauptet, sie sei ‚Lichtjahre‘ entfernt von den Geschehnissen der Judenvernichtung, ist Erbin der historischen Last, die von Generation zu Generation weiter tradiert wird. Die Schwierigkeiten des Umgangs mit der Verbrechen – und Schuldgeschichte der ersten Generation wurde zur Erbschaft, ja zum Vermächtnis für die weiteren Generationen. Historisierung im Sinne von Neutralisierung ist noch weit entfernt.

Angesichts derartiger Befunde wird deutlich, dass auch der vierten (und fünften) Generation in den Täterländern daran gelegen ist, die Schuld der eigenen Vorfahren zu minimieren und die eigene Familienbiografie aus den Verbrechen heraus zu halten. Der Mechanismus entspricht einer Abwehr persönlicher Betroffenheit. Um die Distanzierung und Abwehr zu durchbrechen, versuchen nicht wenige Akteure im Bildungsbereich, die Lernenden zu einer Identifikation mit den Opfern oder gar reaktiv mit den Tätern zu bewegen. Diese Unternehmungen entspringen der richtigen Einsicht, dass gelingende Prozesse des Erinnerungslernens Empathie voraussetzen. Der Sozialpsychologe HARALD WELZER hat in mehreren Studien zu Erinnerung und Gedächtnis, gerade auch zum Gedenken der nationalsozialistischen Verbrechen, nachgewiesen, wie entscheidend die „emotionale Einbettung“ für ein nachhaltiges Erinnerungslernen ist. Emotionen steuern geradezu Gedächtnisinhalte. Sie sind dafür verantwortlich für das, was, wie, wie lange erinnert wird, und insbesondere sind Gefühle für die Bedeutung maßgebend, die den erinnerten Ereignissen bzw. Inhalten zugeschrieben werden. Erinnerungen sind bedeutsam, wenn ihnen bestimmte Gefühle zugeordnet werden. Lernende, so die Konsequenz, müssen etwas fühlen (emotionale Lernziele), wenn der Lernprozess in Sachen Erinnerung gelingen soll. Doch dürfen Gefühle nicht instrumentalisiert werden. Im Zusammenhang mit Auschwitz als Ort der absoluten Inhumanität kann dies nur bedeuten, dass Menschen etwas gelernt haben, wenn sie ‚Humanität‘ gelernt haben. Somit bedingen sich Erinnerungslernen und Lernen des Humanum gegenseitig. „Erziehung nach Auschwitz“ (Theodor W. Adorno) ist gleichbedeutend mit „Erziehung zur Humanität“. Die Lernenden lernen in der Konfrontation mit den historischen Themen nicht nur etwas über die Situation damals, sondern auch etwas über heute und vor allem etwas

über sich selbst. Denn wer die oben besagten Mechanismen der Ausgrenzung, Konzentration, Deportation und Vernichtung verstehen lernt (vgl. Hilberg 1982ff.), lernt verstehen, dass diese Mechanismen auch heute noch am Werk sind bzw. sein können. Eine wesentliche und unvermeidliche, wenn auch beunruhigende Einsicht aus der historiografischen, politikwissenschaftlichen, moralischen und philosophischen Beschäftigung mit Auschwitz ist die, „*dass ein Rückfall in Barbarei immer möglich bleibt*“ (Hilberg 1982).

## 5. Eine empirische Untersuchung

12 (13) jugendliche Teilnehmer (Jg. 1975 bis 1997), die an den Projekten zwischen 1993 bis 2012 beteiligt waren, sechs Betreuer und Betreuerinnen (Jg. 1950 bis 1972), acht Studierende der Katholischen Hochschule Freiburg (Jg. 1965 bis 1987), fünf Erwachsene (Jg. 1946 bis 1971), vier Medienvertreter bzw. Fotografen/Filmmacher (Jg. 1949 bis 1979) wurden über ihre Erfahrungen, Eindrücke und Beweggründe, sich am Projekt zu beteiligen und die KZ-Gedenkstätte Auschwitz zu besuchen, von WERNER NICKOLAI befragt bzw. gebeten, ihre Eindrücke zu verschriftlichen. Die Äußerungen sind unter dem einheitlichen Sigel „Interview“ klassifiziert. Im Folgenden werden wir eine summarische Auswertung des Projekts vorstellen. Die Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und codiert nach bestimmten Kategorien (vgl. Mayring 2010):

Zu nennen sind die vier Makrokategorien:

- 1) Vor dem Projekt
- 2) Während des Projekts
- 3) Nach dem Projekt
- 4) Identität und Religion

Die Zielgruppe der befragten Teilnehmenden gehörte zur zweiten bis zur vierten Generation nach Auschwitz und ist nicht mehr als Zeitzeugen – auch in einem weiten Sinn – zu betrachten, sodass auch die in der Holocaustforschung üblichen Einteilungen wie Täter – Opfer usw. nicht greifen und auch nicht mehr die traditionellen Erinnerungsdiskurse. Die Motivation, die KZ-Gedenkstätte Auschwitz zu besuchen, rückte deswegen in den Vordergrund der Untersuchung, weil sich hier an neue Narrative anknüpfen ließ, die sich im Horizont von Menschenrechtsbildung und nicht nur im Bereich der Holocaust Education verorten lassen.

Die Motive (vor dem Besuch) der am Projekt beteiligten Personen sind sehr divers, lassen sich aber in sechs verschiedenen Ordnungen erfassen: historische Motivation, emotionale und identitäre Gründe,

pädagogische Motivation, berufliche Motivation, die Unterbrechung von Alltagsroutinen und die Teilnahme an medialen Inszenierungen und Events. Im Bereich der historischen Motivation wird das geschichtliche Interesse an den Ereignissen im Nationalsozialismus deutlich, aber auch das mangelnde Wissen über den Nationalsozialismus und die NS-Gräueltaten im KZ-Auschwitz hervorgehoben. Die Motive lassen sich mit dem Motto versehen: Lernen aus der Geschichte und Lernen gegen das Vergessen. Manche Teilnehmenden wollten vor dem Besuch auch nicht wahrhaben, was sich mit dem Symbolbegriff „Auschwitz“ verbindet und durch den Besuch sich nicht nur Wissen aneignen, sondern auch historische Argumente gegen heutige bzw. aktuelle NS-Ideologie und allgemeiner gegen den Krieg. In der pädagogischen Motivation steht zuerst das Kennenlernen pädagogischer Theorien im Vordergrund, die auf Konfrontation und Auseinandersetzung mit rassistischen Inhalten ausgerichtet sind, weil sich vor allem Pädagogen und Pädagoginnen in der Arbeit mit Jugendlichen in der Verantwortung sehen, über den schulischen Unterricht hinaus zu agieren. Die direkte Konfrontation mit rassistischen Äußerungen hat ebenfalls das Interesse eines Teilnehmenden geweckt, sich auf den Besuch der KZ-Gedenkstätte einzulassen. Das Interesse an der Mitverantwortung und der Gestaltung der Rahmenbedingungen des Projekts werden als weitere Gründe der Teilnahme genannt. Auch soll das Konzept der Gedenkstättenfahrt angeeignet werden und als Grundlage für die eigene Konzeption und Organisation einer solchen Fahrt dienen. Das größte Feld im Bereich der Motivation waren Emotionen und die Arbeit an der eigenen Biografie und der eigenen Identität oder auch Betroffenheit aufgrund rassistischer Äußerungen. Das Nichtwissen über den Holocaust wird als Bedrohung der eigenen Identität und Integrität wahrgenommen und es werden Schuldgefühle entwickelt. Der Besuch der KZ-Gedenkstätte Auschwitz stellt sich als eine große Aufgabe und Herausforderung dar, der sich jeder stellen muss, da es um die eigene Identität geht. Für manche Teilnehmenden war es wichtig, sich mit der eigenen Ohnmacht und Hilflosigkeit konfrontiert zu sehen und zu lernen, damit angemessen umzugehen, oder die Suche nach der eigenen verlorenen Familiengeschichte.

Waren schon vor dem Besuch der KZ-Gedenkstätte Auschwitz die Emotionen aufgewühlt, sind sie es während des Besuchs überdeutlich. Das bewusste Hinsehen und Wahrnehmen des Grauens lösen Betroffenheit und Mitgefühl aus und es sind körperliche Irritationen wahrnehmbar; aber auch Angst, Wut, Trauer, Hilflosigkeit, Träume sind nicht zu übersehen. Die aufgewühlten Emotionen führen zu Veränderungen im Verhalten Einzelner, ändern die Gruppendynamik und es kommt zu emotional

aufgeladenen Handlungen der Erwachsenen gegenüber sich unkorrekt verhaltenden Jugendlichen. In einem Fall wird die Grenze zwischen ICH und WIR verwischt, weil die Emotionen die Differenzierung erschweren. Der Besuch der KZ-Gedenkstätte hat bei fast allen Befragten emotionale Irritationen und Grauen ausgelöst, sodass die eigene Existenz aber auch der Ort selbst als unwirklich empfunden werden oder auch eine Diskrepanz zwischen der Vergangenheit (Zeit des Nationalsozialismus) und dem heutigen Leben spürbar wird. Bei manchen generiert der Aufenthalt ein schlechtes Gewissen, obwohl keiner der Teilnehmenden noch zur Generation der tatsächlichen Zeitzeugen des Nationalsozialismus zu zählen ist. Bei vielen stellt sich in der Konfrontation mit dem Grauen die Erfahrung ein, dass das Geschehene sich rationalen Zugängen verschließt und „Auschwitz“ sich dem Vorstellbaren entzieht, aber gleichzeitig Themen wie Krieg und Holocaust emotional spürbar werden. Die emotionale Betroffenheit sollte nach Meinung eines Teilnehmenden nicht gegen Rationalisierung ausgespielt werden. Der Ort „Auschwitz“ war vor dem Besuch nicht real oder vorstellbar und löste während und nach dem Besuch massive emotionale Betroffenheit, aber auch Respekt vor den noch lebenden Zeitzeugen aus. Gegen die Sprachlosigkeit zu kämpfen in Form von Mitarbeit am Erhalt der Gedenkstätte wurde als wohltuend empfunden und auch, dass man in einer Gruppe aufgehoben war. Die emotionale Sensibilisierung, die letztlich Intention des Projekts „Für die Zukunft lernen“ war und ist, lässt sich an den Empfindungen ablesen, die von Seiten der Teilnehmenden geäußert wurden. Nach dem Besuch werden Bilder evoziert, die unmittelbar mit dem Besuch der KZ-Gedenkstätte zusammenhängen, sobald in öffentlichen Medien die Rede auf Auschwitz kommt. Wenn andere Menschen den Nationalsozialismus mit seinen Gräueltaten verharmlosen wollen, beziehen Teilnehmende des Projekts kritisch gegen solche Haltungen Stellung. Auch führt der Besuch in der KZ-Gedenkstätte dazu, sich mit der Eltern – und Großelterngeneration zu versöhnen; gleichzeitig sind jedoch noch immer Unverständnis, Wut und Trauer vorhanden, wenn an den Besuch erinnert wird. Auch wenn die Erinnerungen an den Besuch allmählich verblassen, bleiben die mit dem Besuch verbundenen Gefühle präsent. Eine Person spricht sogar vom schlummernden Dämon in ihr. Aber der gemeinsame Besuch stellt ein inneres Band zwischen den Teilnehmenden dar.

## **6. Fazit**

Was hat sich nach dem Besuch der KZ-Gedenkstätte bei den Teilnehmenden verändert? Auffallend ist, dass bestimmte Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit, aber auch im privaten Freundes – und Familienkreis nicht

mehr toleriert werden. So wird gegen die Verharmlosung des Nationalsozialismus und des Krieges gesprochen; es wird eine aktive Auseinandersetzung mit Krieg betrieben. Auch provozierenden, ehrverletzenden Sprüchen wird entgegengetreten. Allgemein lässt sich sagen, dass der Besuch in der KZ-Gedenkstätte für viele Teilnehmende nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat und an vielen Stellen zur Sensibilisierung gegen Intoleranz, Mobbing, Rassismus, Grausamkeiten, Menschenrechtsverletzungen geführt hat. Aus der Geschichte lässt sich durch das Medium des Gedenkstättenbesuchs tatsächlich lernen, weil die Bedeutung der Menschenwürde und der Menschenrechte deutlich wird. Für die Zukunft lernen, heißt auch, die eigenen Vorurteile wahrzunehmen und wenn möglich abzubauen oder zu verringern.

### **Literaturauswahl**

- Adorno, Theodor W. (circa 1978): Erziehung nach Auschwitz. Vortrag in e. Sendereihe d. Hess. Rundfunks 1966. Stuttgart: Arbeitsgemeinschaft d. Evang. Jugend (AEJ) in d. Bundesrepublik Deutschland u. Berlin West e.V (Seminaraterial / Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend, AEJ, in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V).
- Adorno, Theodor W.; Tiedemann, Rolf; Adorno, Gretel (2004): Gesammelte Schriften. 1 CD-ROM. Berlin: Directmedia Publ.
- Appel, Stefan (2009): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Taunus.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und Deutscher Städtetag (Hg.): Hinweise und Empfehlungen zur Steuerung der Jugendhilfe. Gemeinsame Stellungnahme des Deutschen Städtetages (DST) und der Arbeitsgemeinschaft der Jugendhilfe (AGJ), Köln/Bonn, 1999. Online verfügbar: [www.agj.de/pdf/5/1997-1999](http://www.agj.de/pdf/5/1997-1999). [22.03.11]
- Bastel, Heribert (2013): Einmal Mauthausen und zurück. In: Nikolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 165-184.
- Benjamin, Walter; Adorno, Theodor W.; Tiedemann, Rolf (1972-1999): Gesammelte Schriften. [Verschied. Aufl. und Drucke]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bettmer, Franz (2009): Partizipation und Anerkennung. Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In: Prüß, Franz; Kortas, Susanne; Schöpa, Matthias (Hg.) (2009): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung, Weinheim, München, S. 171-183.

- Brumlik, Micha (2013): Deutsche Erinnerung, Bildung in Deutschland im Zeitalter der Globalisierung. In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 83-100.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder – und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Deutscher Bundestag, (2009): Deutscher Bundestag: Gedenkrede von Prof. Dr. Yehuda Bauer. Deutscher Bundestag. Online verfügbar unter <http://www.bundestag.de/kulturundgeschichte/geschichte/gastredner/bauer/rede.html>, zuletzt aktualisiert am 23.02.2009, zuletzt geprüft am 23.07.2013.
- Döge, Peter (2002): „Managing Gender“. Gender Mainstreaming als Gestaltung von Geschlechterverhältnissen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B33–34, S. 2002, S. 9–16.
- Ecarius, Jutta (2009): Jugend und Familie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Ekman, Paul (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Aufl. München.
- Erikson, Erik H. (1968): Identity, Youth and Crises, New York.
- Flade, A. (2009): Entwicklungsaufgaben und Mobilität im Jugendalter. In: Claus Tully: Multilokalität und Vernetzung – Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume, Weinheim und München, S. 101-110.
- Gautschi, Peter; Zülsdorf-Kersting, Meik; Ziegler, Béatrice (Hg.) (2013): Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. Zürich.
- Gebhardt Winfried, Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene – zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung, [http://www.uni-koblenz.de/~instso/gebhardt/sose\\_06/seminarmaterial\\_ss\\_2006/jugendkulturen\\_.pdf](http://www.uni-koblenz.de/~instso/gebhardt/sose_06/seminarmaterial_ss_2006/jugendkulturen_.pdf); Zugriffsdatum 29.09.2013.
- Gebhardt, Winfried (2010): We are different. Zur Soziologie jugendlicher Vergemeinschaftung. In: Honer, Anne (Hrsg.): Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler; Ronald Hitzler zum 60. Geburtstag. Wiesbaden. S. 327-339.
- Giddens, Anthony (1997): Jenseits von links und rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).
- Göschel, A. (1997): Soziale und räumliche Besucherselektionen von Kultureinrichtungen. Anmerkungen zur lokalen Identitätsbildung durch

- Dienstleistungen. In: Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (Hrsg.): Raum und Identität – Potentiale und Konflikte in der Stadt – und Regionalentwicklung, Erkner. o.O. S.147-166.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Zwei Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hall, Judith A.; Bernieri, Frank J. (Hg.) (2001): Interpersonal sensitivity. Theory and measurement. Mahwah, NJ: Erlbaum (The LEA series in personality and clinical psychology).
- Havighurst, Robert J., Developmental (1972): Task and Education, New York.
- Hirschfeld, Uwe (2013): Elemente einer gedenkstättenpädagogischen Fortbildung im Kontext Sozialer Arbeit. In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 83-100.
- Hirschfeld, Uwe (2013): Kann man Gedenkstättenpädagogik lernen? In: Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von Wilhelm Schwendemann und S. Marks. Münster. S. 23-32.
- Honneth, Axel (2003): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Keupp, Heiner (2001): Identität. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Karin Böllert (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 804–810.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage Weinheim/Basel.
- Kleve, Heiko (1999): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. Aachen.
- Kleve, Heiko (2000): Integration/Desintegration und Inklusion/ Exklusion. Eine Verhältnisbestimmung aus sozialarbeitswissenschaftlicher Sicht, in: Sozialmagazin, Heft 12/2000, S. 38-46.
- Kleve, Heiko (2004): Die intime Grenze funktionaler Partizipation. Ein Revisionsvorschlag zum systemtheoretischen Inklusions-/ Exklusions-Konzept, in: Merten, Roland; Scherr (Hrsg.) (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden. S. 163-187.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zwei Teilbände. Frankfurt/M.
- Marks, Stephan (2007): Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus. Düsseldorf: Patmos-Verl. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD120070321989901.pdf>.

- Marquard, Peter (2004): Soziale Kommunalpolitik und personenbezogene soziale Dienstleistungsarbeit. Sozialraumorientierung und Demokratisierung als Strukturelemente einer Neuorganisation Sozialer Dienste in der Kommune. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld. Bielefeld.
- Merten, Roland; Scherr, Albert (Hrsg.) (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Nickolai, Werner; Schwendemann, Wilhelm (Hg.) (2013): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit. Reihe Erinnerung und Lernen. Bd. 9 hrsg. von W. Schwendemann und S. Marks. Münster.
- Oerter Rolf; Dreher Eva, Jugenderalter 5. Auflage in Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, Weinheim/Basel/Berlin 2002. S. 258-318.
- Oerter, Rolf (1982): Jugenderalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. München. S. 242-313.
- Olk, Thomas (2004): „Jugendhilfe und Ganztagsbildung“. In: *Neue Praxis* 6/2004, S. 532-542.
- Otto Hans-Uwe; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Prüß, Franz (Hg.) (2009): Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis : Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim.
- Rakhkochkine, Anatoli (2008): Kooperation von Bildungsorten. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden. S. 613–620.
- Rausch, Jürgen (2012): Zur Entgrenzungsdiskussion vor dem Hintergrund von Sozialen Diensten und Ganztageschule. Überlegungen und Anregungen zu einem gemeinsamen Bildungshandeln. In: Dirk Oesselmann; Peter Cleiss; Thomas Schalla; Wilhelm Schwendemann (Hg.): Entwicklungen und Herausforderungen im Schnittbereich von Jugendarbeit und Beruflicher Schule. Freiburg. S. 189-201.
- Rausch, Jürgen; Berndt, Stefan (2012): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden.
- Roß, Paul-Stefan; Klie, Thomas (2002): „Mehr Demokratie wagen“ – Bürgerschaftliches Engagement und Soziale Kommunalpolitik. In:

- Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV), 2002, Heft 4/02, S. 119-126.
- Sander, Uwe (2000): 100 Jahre Jugend in Deutschland. In: DVJJ-Journal, 11 (2000) 2. S. 167-173
- Sander, Uwe (2013): 100 Jahre Jugend in Deutschland, Bundeszentrale für politische Bildung, <http://www.bpb.de/apuz/25608/100-jahre-jugend-in-deutschland?p=all>, Zugriffsdatum 29.09.2013.
- Schwendemann, Wilhelm; Krauseneck, Stefan (2001): Modelle der Schulsozialarbeit. Münster.
- Schwendemann, Wilhelm; Müllensiefen, Dietmar (Hg.) (2001): Schulsozialarbeit – Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Impulse aus dem Freiburger Kongreß vom 13.10.2000. Münster.
- Schwendemann, Wilhelm; Wagensommer, Georg (2007): „... bis ins dritte und vierte Glied“. Religionspädagogische Rezeptionsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. Münster: Lit (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, 30).
- Stecher, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (2007): Kulturelle Transferbeziehungen. In: Ecarius, Jutta (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden. S. 389–405.
- Wagner, Bernd (2003): Kulturelle Globalisierung. Von Goethes „Weltliteratur“ zu den weltweiten Teletubbies, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B12, S. 10–18
- WDR / SWR / BR-alpha (2013): Spiegelneuronen. Online verfügbar unter [http://www.planet-wissen.de/natur\\_technik/forschungszweige/spiegelneuronen/index.jsp](http://www.planet-wissen.de/natur_technik/forschungszweige/spiegelneuronen/index.jsp), zuletzt geprüft am 23.07.2013.
- Welzer, Harald (2008): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. 2. Aufl. München.
- Zimmermann, Rolf (2005): Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg.

---

### **Young people visit and see Auschwitz**

What do young people and adults learn from a visit of a Concentration Camp – Memorial? That's the initial question of the following abstract. A total of 30 interviews and reflexion papers have been analyzed. To get an idea it is decisive to build up cognitive empathy and the understanding of the decision making of victims, offenders, followers, profiteers and observers in order to analyze their actions. Mayring's qualified content analysis

was used to study all interviews. The target group was the fourth generation after Auschwitz. The research group could demonstrate the changes which happened during and after the visit. Has Auschwitz never been imaginable? The visitors showed strong emotions after seeing Auschwitz and clearly support the preservation of the memorial and strongly dismissed the belittlement of the holocaust.