

Ulrike Löffler

Überfrachtete Lernorte

Zur Pädagogik
westdeutscher Gedenkstätten
bis 1990



Wallstein

Ulrike Löffler
Überfrachtete Lernorte

BUCHENWALD UND MITTELBAU-DORA
FORSCHUNGEN UND REFLEXIONEN

Band 9

Ulrike Löffler

Überfrachtete Lernorte

Zur Pädagogik
westdeutscher Gedenkstätten
bis 1990



WALLSTEIN VERLAG

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Stiftung Zeitlehren

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY-NC-ND 4.0 lizenziert.



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z. B. Abbildungen, Schaubildern oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben). Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber.

© Ulrike Löffler 2026

Publikation: Wallstein Verlag, Göttingen 2026
Wallstein Verlag GmbH, Geiststr. 11, 37073 Göttingen
www.wallstein-verlag.de
info@wallstein-verlag.de

Zugl. Dissertation: Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2023

Vom Verlag gesetzt aus der Adobe Garamond

Umschlaggestaltung: Susanne Gerhards, Düsseldorf

Umschlagbild: © Anna Gripp: Junge Erwachsene vor der Plastik »Menschen
im Stacheldraht« von Nandor Glid, Teil des von Überlebenden gestalteten
»Internationalen Mahnmals« auf dem Gelände der Gedenkstätte Dachau, 1987/88.

ISBN (Print) 978-3-8353-6037-2

ISBN (Open Access) 978-3-8353-8170-4

DOI <https://doi.org/10.46500/83536037>

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Hinführung	9
1.2	Methodik	11
1.3	Quellen und Forschungsstand	20
1.4	Aufbau der Arbeit	30
2	Der Nationalsozialismus als Lerngegenstand in den 1970er Jahren	35
2.1	Rahmenbedingungen der »Vergangenheitsbewältigung« vor 1978/1979	36
2.2	Die Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik	44
2.2.1	Der erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Kontext	46
2.2.2	Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre	51
2.2.3	»Geschichtsbewusstsein« als fundamentale Kategorie	53
2.2.4	Geschichtsdidaktik und Nationalsozialismus	55
2.3	Die Behandlung des Nationalsozialismus in den Schulen	59
2.3.1	Richtlinien, Lehrbücher und Lehrkräfte	59
2.3.2	Das Geschichtsbild der Jugend und der »Boßmann-Schock«	64
2.4	Der Nationalsozialismus als Thema der non-formalen Bildung . . .	69
2.4.1	Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit	69
2.4.2	Erwachsenenbildung	71
2.4.3	Die »Museumskrise« und ihre Überwindung.	75
2.4.4	KZ-Gedenkstätten und andere Orte zur Thematisierung des Nationalsozialismus	79
2.5	»Als sei ein Damm geborsten«: Überlegungen zur Zäsur um 1978/79	86
2.5.1	Die Geschichtswettbewerbe des Bundespräsidenten	89
2.5.2	»Antifaschistische Erziehung« als Antwort auf die Konjunktur des Rechtsextremismus	91
2.6	Zwischenfazit	95

3	Die Gedenkstätten und -initiativen in den 1980er Jahren	99
3.1	Infrastruktur und Akteur:innen	102
3.1.1	(K)Eine »Gedenkstättenbewegung«?	102
3.1.2	Vernetzung und Infrastruktur	108
	<i>Vom informellen Austausch zur Etablierung eines »Gedenkstätten-referates« (108) Das Herstellen von Öffentlichkeit: Seminare, Rundbriefe und »Die vergessenen KZs« (123)</i>	
3.1.3	Zum Selbstverständnis der Gedenkstätten(-initiativen)	130
	<i>Definitionen und Selbstverständnisse (130) Anzahl und Vielfalt (136)</i>	
3.1.4	Erfahrungshorizonte der Akteur:innen und Allianzen	139
	<i>Pädagogischer Bereich (143) Neue Soziale Bewegungen und politischer Protestantismus (146) Geschichtswerkstätten, Sozialdemokratie und Kommunismus (152) Ländlicher Raum, Reformuniversitäten und Gesamthochschulen (157) Ehemalige Häftlinge (164)</i>	
3.2	Verständigung über die Grundlagen der Bildungsarbeit	167
3.2.1	Adressat:innen und Intentionen	167
3.2.2	Grundlegende Zielvorstellungen	172
	<i>»Eine innere, gefühlsmäßige Bindung an demokratische Wertvorstellungen ermöglichen«: Erziehung zu Demokratie, Toleranz und Solidarität (173) »Antifaschistische Traditionsbildung« (176) »Schuldeinsicht« und »Versöhnung« (182)</i>	
3.2.3	Das zeitgenössische Verständigungsvokabular:	
	Ausgewählte Beispiele	186
	<i>»Gedenkstättenpädagogik« (186) »Betroffenheit« (192)</i>	
	<i>»Dokumentation« (200) »Spurensicherung« (205)</i>	
3.2.4	Zentrale Kontroversen	208
	<i>»Aktualisierung« und Gegenwartsbezug (209) »Einwirkungsmöglichkeiten« – Vorstellungen über die Wirksamkeit der Orte (212) »sich in die Atmosphäre des ehemaligen KZ hineinversetzen« – Rekonstruktion, Inszenierungen und die (Un-)Möglichkeit des Nacherlebens (217) Der Charakter der Orte – Zur Abgrenzung von Schule und Museum (224)</i>	
3.3	Zwischenfazit	232

4	Zur pädagogischen Arbeit an den KZ-Gedenkstätten Dachau und Neuengamme in den 1980er Jahren	235
4.1	Rahmenbedingungen	239
4.1.1	Dachau <i>Lokale Besonderheiten und Schwerpunkte der Gedenkstätten- leitung (239) Personal, Öffnungszeiten, Besuchszahlen, räumliche Ge- gebenheiten (248) Die Ausstellung »Konzentrationslager Dachau 1933- 1945« (253)</i>	239
4.1.2	Neuengamme <i>Lokale Besonderheiten und Schwerpunkte der Arbeit (266) Räumliche Gegebenheiten, Öffnungszeiten, Besuchszahlen und Personal (273) Die Ausstellung »Arbeit und Vernichtung« in Neuengamme (287)</i>	266
4.2	Geführte Rundgänge als Standardformat?	301
4.2.1	Besucher:innenbetreuung in Dachau	305
4.2.2	Exkurs: Die Abordnung von Lehrkräften an die Gedenkstätte Dachau <i>Hintergründe und Entscheidungsfindung (312) Tätigkeitsbeginn, Um- fang, Koordination und Verhältnis zur Gedenkstätte (318) Beurteilung und Adaption an anderen Gedenkstätten (324)</i>	312
4.2.3	Besuche von Schulklassen in Dachau – eine Annäherung.	328
4.2.4	Besucher:innenbetreuung im Dokumentenhaus Neuengamme <i>Die »Museumsgespräche« in Neuengamme (345) Die pädagogisch- didaktischen Materialien der Gedenkstätte Neuengamme (356)</i>	342
4.3	Die Workcamps als pädagogische Langzeitangebote	362
4.3.1	Konzeptentwicklung – Die ersten Workcamps an Gedenkstätten	362
4.3.2	Vom ersten internationalen »Friedens-Work-Camp« zu einer »Tradition gelungener pädagogischer Arbeit«: Die Workcamps in Neuengamme	366
4.3.3	Die »Jugendbegegnungszeltlager« der Evangelischen Jugend in Dachau	379
4.4	Zur Mitwirkung von ehemaligen Häftlingen in der Bildungsarbeit	385
4.4.1	Von den »antifaschistischen Stadtrundfahrten« zum Zeitzeug:innengespräch als gedenkstättenpädagogischem Ideal . .	390
4.4.2	Zur Mitwirkung ehemaliger Häftlinge im pädagogischen Alltag <i>Dachau (398) Neuengamme (406)</i>	398
4.5	Zwischenfazit	410

5	Schlussbetrachtung	415
	Dank	435
	Abkürzungsverzeichnis	439
	Abbildungsverzeichnis	441
	Archivalische Quellen	444
	Publizierte Quellen und Forschungsliteratur	448
	Personenregister	497

1 Einleitung

1.1 Hinführung

»Weit übers Ziel hinaus geschossen« – mit diesen Worten kommentierte der niedersächsische CDU-Landtagsabgeordnete Walter Remmers im Februar 1980 den Vorschlag einer zivilgesellschaftlichen Initiative, im Emsland ein »Dokumentations- und Informationszentrum« mit pädagogischem und wissenschaftlichem Personal einzurichten, um vor Ort eine dauerhafte Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und insbesondere den fünfzehn emsländischen Konzentrations-, Straf- und Kriegsgefangenenlagern zu ermöglichen. Einem mit Remmers Worten überschriebenen Bericht der *Emszeitung* zufolge war das Konzept bei einer Diskussionsveranstaltung der Öffentlichkeit vorgestellt worden. Der Politiker hatte sich dort zwar zu einer Aufarbeitung der Geschehnisse in den Emslandlagern bekannt und auch den hohen Wert des zusammengetragenen Materials gewürdigt, dennoch bezweifelte er, »daß sich die im Konzept vorgesehene Dauerausstellung längere Zeit halten wird. Hier planen Sie in die Irre.« Er vermutete, dass das damals sichtbare Interesse an der NS-Zeit schnell wieder einbrechen werde. Das Konzept berge zwar einige gute Ansätze, sei aber insgesamt überzogen – insbesondere was die Forderung nach Personal angehe. Es sei »einfach nicht möglich«, sich »über Jahre hinaus mit der Aufarbeitung der KZ-Geschehnisse« zu beschäftigen, denn »[i]rgendwann einmal«, so Remmers, »sind die Nachforschungen dann auch beendet.«¹

Diese Episode umreißt die Herausforderungen, mit denen diejenigen konfrontiert waren, die Anfang der 1980er Jahre versuchten, an den Orten nationalsozialistischer Massenverbrechen nicht nur Ausstellungen, sondern darauf aufbauend eine dauerhafte und personell abgesicherte Bildungsarbeit zu etablieren. Fünfundvierzig Jahre später ist in Deutschland eine weit verzweigte, in erheblichem Maße staatlich geförderte Gedenkstättenlandschaft entstanden, deren Einrichtungen häufig über pädagogisches Personal und teilweise eigenständige pädagogische Abteilungen verfügen. Diese Entwicklung war Anfang der 1980er Jahre keineswegs vorhersehbar und vollzog sich auf vielen Umwegen. Von Beteiligten und in der Forschungsliteratur wurde sie als Erfolgsgeschichte beschrieben und gewertet.² So resümierte etwa 2015 der damalige Leiter der

1 Walter Remmers, zit. n.: [lj]: Remmers: Weit übers Ziel hinaus geschossen. Diskussion über Informationszentrum auf KZ-Friedhof Esterwegen, in: *Emszeitung*, 19.2.1980, abgedr. in: Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Emslandlager. Ein Kapitel unbewältigter Vergangenheit ... ist der Rest Schweigen? Pressespiegel und Dokumentation, Papenburg [1983], S. 10.

2 Vgl. exemplarisch Habbo Knoch: *Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder*, Tübingen 2020, S. 77. Angesichts der in den letzten Jahren immer sichtbarer gewordenen Brüchigkeit des deutschen Konsenses zur kritischen Aufarbeitung

KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Detlef Garbe, dass die »Gedenkstättenentwicklung zweifellos eine bundesdeutsche Erfolgsgeschichte« sei, wobei er dies allein quantitativ an der »Zunahme der Zahl an Ausstellungen, Publikationen, Stellen usw.« festmache.³ Damit ist etwas über die seit den 1980er Jahren steigende institutionelle Absicherung und verbesserten Rahmenbedingungen der Gedenkstättenarbeit gesagt. Unberücksichtigt bleibt dabei aber, was ich als essentielle Aufgabe von Gedenkstätten im 21. Jahrhundert verstehe: ihre gegenwartsrelevante Bildungsarbeit.

Die Bilanz der Gedenkstättenpädagogik ist weit weniger eindeutig. So fordert etwa der ehemalige Vorsitzende der Stiftung Buchenwald und Mittelbau-Dora, Volkhard Knigge, ihre »nach wie vor ausstehende theoretisch und pragmatisch schlüssige Konzeptualisierung« ein.⁴ Auch aus Sicht der Bundeszentrale für politische Bildung steht die »intensive konzeptionelle Auseinandersetzung zur Bildungsarbeit an Gedenkstätten« erst am Anfang und bildet gegenwärtig die vorrangige Aufgabe.⁵ »Gedenkstättenpädagogik« wird von einigen als eigenständiges pädagogisches Sonderfeld verstanden, während ihre Professionalisierung als andauernder Prozess beschrieben wird.⁶ Ausdruck dessen sind beispielsweise die Versuche in den letzten Jahren, Qualitätsstandards gedenkstättenpädagogischen Handelns zu formulieren, zu gewichten und in Aus-

der NS-Vergangenheit wurde das Erfolgsnarrativ inzwischen aber zunehmend in Frage gestellt, vgl. Cornelia Siebeck: Dies- und Jenseits des Erinnerungskonsenses. Kritik der postnationalsozialistischen Selbstvergewisserung, in: APuZ 42-43 (2017), S. 23-38, S. 23-38. Skeptischer daher auch die Beiträge in Volkhard Knigge (Hg.): Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, Göttingen 2022.

- 3 Detlef Garbe: Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Eine geschichtspolitische Erfolgsgeschichte im Gegenwind, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 75-89, bes. S. 78.
- 4 Volkhard Knigge: Statt einer Einleitung, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 9-34, S. 33.
- 5 Vgl. Hanna Huhtasaari: Die Bundeszentrale für politische Bildung. Selbstverständnis und Auftrag im Arbeitsfeld Gedenkstättenpädagogik, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 82-97, S. 91; sowie schon früher: Volkhard Knigge: Zur Zukunft der Erinnerung, in: APuZ 25-26 (2010), S. 10-16, S. 11.
- 6 Vgl. Wolfgang Meseth: Gedenkstättenpädagogisches Handeln. Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 98-110, S. 98 f. Vehse konstatiert, dass für Gedenkstätten und deren -pädagogik »zwar eine Institutionalisierung, aber bisher kaum eine disziplinär-akademische Professionalisierung und Theoriebildung stattgefunden hat«, vgl.: Paul Vehse: Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik, Wiesbaden 2020, S. 31 f.

und Weiterbildungsmodulen festzuschreiben.⁷ Dass der Professionalisierungsprozess nicht abgeschlossen ist, zeigt auch die Tatsache, dass bislang weder die Geschichte der Gedenkstättenpädagogik in Deutschland erforscht und reflektiert wurde, noch ihr Stellenwert im Diskurs in und über Gegenwart und Zukunft von Gedenkstätten. Genau an dieser Stelle setze ich an, indem ich die Genese und Entwicklung einer auf den Nationalsozialismus bezogenen Pädagogik an den Verbrechenorten in Westdeutschland nachzeichne. Im Zentrum meiner Arbeit steht folglich die Erforschung und Rekonstruktion gedenkstättenpädagogischer Ansätze, ihrer theoretischen und gesellschaftlichen Herleitungen, Ziele und Methoden in den 1980er Jahren.

1.2 Methodik

Die Engagierten, die die Einrichtung von Gedenkstätten damals befürwortet, unterstützt und teils gegen erhebliche Widerstände erstritten haben, sowie diejenigen, die schließlich in situ den (pädagogischen) Alltag der Gedenkstätten gestalteten, verdienen dabei besondere Aufmerksamkeit. Dies trifft vor allem für die Frühphase der Bildungsarbeit – die Gedenkstättenpädagogik *avant la lettre* – zu, denn in einem noch kaum definierten Feld waren es diese Akteur:innen, die die jeweilige Praxis entscheidend prägten. Aus ihren disziplinären Hintergründen, politischen Orientierungen, Geschichtsbildern, sozialen Kontexten sowie biografischen Prägungen und vielfältigen Motivationslagen entwickelten sie divergierende Vorstellungen von der Art und Weise sowie den Zielen der Bildungsarbeit. Entsprechend heterogen gestaltete sich auch die Praxis: Ansätze und Methoden leiteten sich dabei nicht aus elaborierten pädagogisch-didaktischen Theoriegebäuden ab, sondern entstanden, wie gezeigt wird, im Vollzug, als pragmatisches *learning by doing*. Vor diesem Hintergrund erscheint es unerlässlich, die für und an Gedenkstätten Aktiven umfassend im zeithistorischen Kon-

7 Zu nennen wären z. B. der einjährige Weiterbildungsstudiengang »Exhibiting Contemporary History«, der zwischen 2016-2020 von der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora angeboten wurde, der inzwischen ebenfalls eingestellte Master »Gedenkstättenarbeit und Menschenrechtsbildung in sozialen Berufen« der Hochschule Nordhausen sowie das gegenwärtig angebotene Zertifikatsprogramm »Praxisfeld Gedenkstättenarbeit« der Universität Augsburg. Außerdem gehören dazu Überlegungen, die Fortbildung und Qualifizierung von Mitarbeitenden durch ein personell erweitertes Gedenkstättenreferat zu organisieren, vgl. Detlef Garbe: Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Rückblick, Bilanz und Erwartungen an eine Aktualisierung, in: Gedenkstätten-Rundbrief 208 (2022), S. 3-12. Meseth sprach diesbezüglich bereits 2015 von einer »Tendenz zur Curricularisierung« Meseth, Gedenkstättenpädagogisches Handeln, 2015, S. 99. Dazu passt auch das Erscheinen des Handbuchs, vgl. Knoch, Geschichte in Gedenkstätten, 2020.

text zu verorten und die Organisationszusammenhänge sowie ideengeschichtlichen Strömungen, in denen sie sich bewegten, ausreichend zu berücksichtigen.

Zu den Akteur:innen gehörten dabei auch – und das unterscheidet Gedenkstätten unter anderem von zeitgeschichtlichen Museen – die ehemaligen Häftlinge, die ihre Autorität und ihr Wissen aus ihren Erlebnissen und Erfahrungen bezogen und damit wesentlich zur Legitimierung der Gedenkstätten beitrugen. Während ihr unermüdlicher und essenzieller Beitrag zur Einforderung und Etablierung der Gedenkstätten allgemein anerkannt ist⁸, blieb bislang offen, welche Rolle die NS-Verfolgten in der entstehenden Bildungsarbeit bundesdeutscher Gedenkstätten spielten. Die Studie trägt zur Beantwortung dieser Frage erste Befunde bei, die aus unterschiedlichen Annäherungen gewonnen werden. Eine Analyse ihrer Funktionen für die Gedenkstätten(-initiativen) im Allgemeinen verdeutlicht ihren Einfluss auf die überwiegend jungen Engagierten, die ihre Motivation, so eine These, wesentlich aus den Begegnungen mit den ehemaligen Häftlingen zogen. Die exemplarische Betrachtung ihrer konkreten Mitarbeit an zwei Gedenkstätten zeigt außerdem die Vielfalt an pädagogischen Angeboten, die die ehemaligen Häftlinge mitgestalteten oder selbst organisierten.

Angesichts der komplexen Akteurskonstellationen lohnt die Fokussierung auf die 1980er Jahre als Entstehungsphase der Gedenkstättenpädagogik in der Bundesrepublik. Die Konzentration auf einen vergleichsweise kurzen Zeitraum ermöglicht es, die zeitgenössisch prägenden Akteur:innen, Zielvorstellungen, Begrifflichkeiten und Debatten angemessen zu untersuchen und darzustellen. Auf diese Weise lassen sich Selbstverständigungsprozesse des ersten Jahrzehnts der Gedenkstättenpädagogik identifizieren. Die zeitliche Eingrenzung wird dabei als pragmatische Strukturierungshilfe verstanden: Der Fokus liegt auf den 1980er Jahren, denn seit 1980 wurden in der Bundesrepublik vermehrt dauerhaft zugängliche, mit Ausstellung und einem Mindestmaß an Personal versehene Gedenkstätten etabliert – darunter zu Beginn des Jahrzehnts beispielsweise die Alte Synagoge Essen (1980), das Dokumentenhaus Neuengamme (1981), die Gedenkstätten Wewelsburg in Büren bei Paderborn (1982) und Breitenau bei Kassel (1984), das »Dokumentationszentrum Oberer Kuhberg« bei Ulm und das eingangs erwähnte »Dokumentations- und Informationszentrum« zu den Emslandlagern in Papenburg (1985).

Das Ende des Kalten Krieges und die Auflösung der DDR 1989/1990 führten zu einer grundlegenden Transformation der Rahmenbedingungen der Gedenkstättenarbeit. In den 1990er Jahren stellte sich vehement die Frage nach dem Umgang mit den von der SED legitimatorisch vereinnahmten »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« der DDR beispielsweise in Buchenwald und

8 Vgl. Philipp Neumann-Thein/Daniel Schuch/Markus Wegewitz (Hg.): *Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen*, Göttingen 2022; Stefanie Schüler-Springorum: *Unerwünscht. Die westdeutsche Demokratie und die Verfolgten des NS-Regimes*, Frankfurt a. M. 2025, S. 171.

Sachsenhausen. Dabei erweiterten sich die Themen zunächst um den Bereich der sowjetischen Speziallager, die an beiden Orten bestanden hatten; außerdem kamen bald neue Gedenkstätten für die Opfer der SED-Diktatur hinzu. Nach der Einsetzung zweier Enquete-Kommissionen 1992 und 1995, die die staatliche Beteiligung an Gedenkstätten zur Auseinandersetzung mit Verfolgung in der DDR *und* mit den NS-Verbrechen empfahlen, erhielten Gedenkstätten mit »gesamtstaatlicher Bedeutung« öffentliche Fördergelder.⁹ Die Jahre 1980 und 1989 markieren dabei keinen statischen Anfangs- oder Endpunkt; die Zäsuren werden vielmehr flexibel begriffen: Berücksichtigt werden auch die Entwicklungen in den 1970er Jahren, die der erfolgreichen Etablierung der Gedenkstätten vorausgingen und diese beeinflussten. Der geschichtskulturelle Wandel der späten 1970er Jahre wird umfassend kontextualisiert und die Einführung auf das Jahr 1979 geweitet. Auch die Jahre 1989/90 bedeuteten nicht in jeder Hinsicht einen Bruch, denn zahlreiche Akteur:innen blieben aktiv, die Ausstellungen wurden erst Schritt für Schritt überarbeitet und viele Debatten weitergeführt. Die zunehmende institutionelle und finanzielle Absicherung der Gedenkstätten sowie der stärkere internationale Austausch legten Grundlagen für einen späteren Professionalisierungsprozesses, der sich auch aus der in den 1980er Jahren begonnenen kritischen Selbstbefragung der Akteur:innen speiste.

Die Studie setzt nicht nur einen zeitlichen Rahmen zur Betrachtung des Gegenstandes fest, sondern fokussiert außerdem eine nationalstaatliche Perspektive. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Frage, inwieweit die Zielvorstellung des Lernens aus der eigenen »heillose[n] Geschichte«¹⁰ Besonderheiten in der didaktischen Konzeption oder der Praxis bedeutete: In welcher Weise prägten etwa generationelle Aspekte wie Nachfahrenschaft von Täter:innen beziehungsweise Verfolgten die Beteiligten und somit auch die Auseinandersetzung? Während in der Forschung unterstellt wurde, dass damaligen »pädagogischen Konzepten unausgesprochen die Annahme zugrunde [lag], alle Jugendlichen seien Nachfahren von Täterinnen oder Tätern« und »es kaum ein Bewusstsein für den ausschließenden Charakter dieses Erinnerungsdiskurses« gegeben habe,¹¹ finden sich

9 So ein Kriterium der 1999 vorgelegten und 2008 überarbeiteten »Konzeption der künftigen Gedenkstättenforderung des Bundes« als Förderinstrument, vgl. dazu Detlef Garbe: Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes: Förderinstrument im geschichtspolitischen Spannungsfeld, in: Gedenkstätten-Rundbrief 182 (2016), S. 3-17; sowie aktuell: Garbe, Gedenkstättenkonzeption, 2022.

10 Volkhard Knigge: Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historische Bildung führen muss [2013], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 280-299, Zitat S. 295; sowie ausführlicher: Volkhard Knigge: »Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.« Unannehmbare Geschichte begreifen [2016], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 122-134.

11 Elke Gryglewski: Gedenkstättenpädagogik in der heterogenen Gesellschaft, in: Ge-

zeitenössisch Hinweise auf Versuche einer antifaschistischen Traditionsbildung, die diesen Befund infrage stellen. Zum anderen spielten forschungspraktische Gründe bei der Fokussierung auf die bundesdeutsche Gedenkstättenarbeit eine Rolle: Eine systematische Einbeziehung der Bildungsarbeit in anderen nationalen Kontexten bleibt der weiteren Forschung vorbehalten; die vorliegende Untersuchung liefert dafür notwendige Grundlagen.

Die Untersuchung ist im Beziehungsfeld von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und historischer Bildungsforschung angesiedelt. Insofern sie sich mit Konzepten und Begründungen von Bildungsbemühungen der Vergangenheit beschäftigt, kann sie als bildungsgeschichtliche Studie beschrieben werden.¹² Diese Bezeichnung riskiert allerdings, die historische Dimension in den Hintergrund treten zu lassen. Das liegt darin begründet, dass die historische Bildungsforschung bislang meist als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft begriffen und vorrangig von Erziehungswissenschaftler:innen betrieben wurde, während »klassische« Historiker:innen der Erforschung von Bildungsprozessen und -bewegungen bislang weniger Beachtung geschenkt haben.¹³ Die vorliegende Studie eröffnet hingegen auf der Basis geschichtswissenschaftlicher Methodik einen historisch-verstehenden Zugang zum Gegenstand. Gleichzeitig bleibt sie nicht unberührt von der Geschichtsdidaktik, deren zentrale Kategorien »Geschichtsbewusstsein« und »Geschichtskultur« die Studie prägen.¹⁴ Die neuere Geschichtsdidaktik hat sich der Erforschung von Prozessen

denkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 166–178, S. 167.

- 12 Die historische Bildungsforschung hat das Thema erst zögerlich entdeckt: So fehlt im Register des 1998 erschienenen »Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte« beispielsweise das Stichwort »Gedenkstätte« – im Unterschied zu z. B. »Zirkus«, vgl. Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI/1, München 1998. Eine stärkere Auseinandersetzung setzte etwa ab 2015 ein, vgl. Meike Baader/Tatjana Freytag (Hg.): Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung, Köln [u. a.] 2015.
- 13 In den letzten Jahren scheint das Interesse der Zeitgeschichtsforschung an Bildungsthemen allerdings zugenommen zu haben, siehe z. B. das Forschungsprojekt »Politische Bildung. Ideen und Praktiken der Demokratisierung nach 1945« von Tim Schanetzky u. a. oder die Dissertation von János Varga zeigen, vgl. Ders.: Bildungsarbeit nach Auschwitz. Aufklärung und Erziehung gegen Antisemitismus in der Bundesrepublik 1949–1990, Jena [Diss.] 2025, unveröff. Ms.
- 14 Die Entwicklung des »Geschichtsbewusstseins« zur fundamentalen Kategorie der Disziplin, ihre Ergänzung bzw. Weiterentwicklung in den 1970er Jahren durch Karl-Ernst Jeismann als »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« sowie die theoretische Weiterentwicklung und Präzisierung Anfang der 1990er Jahre durch Jörn Rüsen: Konzept der »Geschichtskultur« werden in Kapitel 2.2 vorgestellt. Vgl. grundlegend Jörn Rüsen: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Historische Faszination. Geschichtskultur heute, hg. von Klaus Fußmann, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen, Köln/Weimar/Wien 1994, S. 3–26; Holger Thünemann: Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten,

des Geschichtslehrens beziehungsweise -lernens verschrieben, bleibt aber häufig auf schulische Kontexte bezogen oder wird von außen primär damit assoziiert. So findet die geschichtsdidaktische Diskussion – beispielsweise im Rahmen des »Paradigmas Kompetenzorientierung«¹⁵ – innerhalb der Gedenkstätten nur sehr begrenzten Widerhall.¹⁶ Offensichtlich besteht zwischen beiden ein Graben, der konzeptionell kaum zu erklären ist.¹⁷ Unter Didaktiker:innen gilt die Anbahnung und Förderung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein weit-

in: Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, hg. von Horst-Walter Blanke und Thomas Sandkühler, Göttingen 2019, S. 127-149. Einen differenzierten Überblick über unterschiedliche Begrifflichkeiten bietet außerdem Juliane Tomann: *Geschichtskultur im Strukturwandel. Öffentliche Geschichte in Katowice nach 1989*, Berlin/Boston 2017, S. 61-96.

- 15 Béatrice Ziegler: *Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung*, in: *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017*, hg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger, Münster/New York 2018, S. 19-31; sowie der gesamte Sammelband als Bestandsaufnahme anlässlich von zehn Jahren Diskussion zum Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe. Das Akronym steht für die »Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein«, vgl. Waltraud Schreiber [u. a.]: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried 2006; Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007.
- 16 Darum bemüht haben sich wenige Einzelpersonen: Waltraud Schreiber und Andreas Körber als Vertreter:in des Kompetenzmodells der FUER-Gruppe, vgl. als frühe Beispiele Waltraud Schreiber: *Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 122* (2004), S. 25-34; die Aufsätze in Andreas Körber/Oliver Baeck (Hg.): *Der Umgang mit der Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion*, Neuried 2006; Andreas Körber: *Zeitgemäßes schulisches Geschichts-Lernen in Gedenkstätten*, in: *Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung*, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 392-414; Waltraud Schreiber: »Kraft der Freiheit – Geist der Diktatur«. Über die Herausforderung, Besucherinnen und Besucher an Gedenkstätten in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenz zu fördern, in: *Kompetenzentwicklung an außerschulischen Lernorten*, hg. von Dorothee Brovelli, Karin Fuchs und Raffael von Niederhäusern, Wien/Zürich 2012, S. 35-67; aus dem Bereich der Gedenkstätten vgl. Oliver von Wrochem: *Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten. Überlegungen zu reflexivem Geschichtsbewusstsein und berufsgruppenorientierter Arbeit*, in: *Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung*, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 285-299.
- 17 Vgl. Thomas Sandkühler: *Vergangene Fehler nicht aus Gedankenlosigkeit wiederholen. Die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die Konzeptualisierung von historisch-politischer Bildung und Gedenkstättenarbeit in der »alten« Bundesrepublik*, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 100-119, S. 101 f.; Martin Sabrow: *Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der*

gehend einhellig als Leitziel schulischen historischen Lernens.¹⁸ Dem Selbstverständnis der Disziplin entsprechend müsste diese Zielsetzung auch für Lernprozesse an Gedenkstätten gelten – dort hat sich diese Orientierung aber nicht in vergleichbarer Deutlichkeit durchgesetzt. Seit Jahren wird sie vermehrt durch Bezüge auf »Erinnerung« und »Erinnerungskultur« herausgefordert oder ersetzt. Insbesondere Volkhard Knigge ist nicht müde geworden, die Konjunktur dieses vermeintlichen »Königsweg[s] der Demokratie- und Menschenrechtsbildung« zu kritisieren, mit der häufig nicht mehr als »historisch entkernte, politisch funktionalisierte Pietät« gemeint sei. Er entfaltete seine Kritik in zahlreichen Wortmeldungen.¹⁹ Dagegen setzt Knigge auf »kritisches, reflexives Geschichtsbewusstsein [...], in dem sich Wissen und Begreifen gegenwartsrelevant miteinander verschränken«.²⁰ Zu erreichen ist dieses durch eine historisch-konkrete, selbstkritische und offene, das heißt nicht von vornherein sinnstiftend verengte Auseinandersetzung mit dem zutiefst Beunruhigenden der nationalsozialistischen Massenverbrechen, ihren Auswirkungen und ihrer Bedeutung.²¹ Im Anschluss an diese Überlegungen meide ich den Erinnerungsbegriff und bevorzuge je nach Kontext »Geschichtsbewusstsein«, »Geschichtskultur« oder »Gedenken« als präzisere, weniger identifikatorisch und normativ verengte Begriffe. Als öffentliche Geschichtsdarstellungen werden Gedenkstätten als Teil der Geschichtskultur verstanden.²²

Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 2 (2005), S. 268–273, S. 269.

- 18 Vgl. Holger Thünemann/Oliver von Wrochem: Gedenkstätten, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen, hg. von Felix Hinz und Andreas Körber, Göttingen 2020, S. 344–358, S. 353.
- 19 Vgl. die acht Beiträge im Kapitel »Kritik der Erinnerungskultur« bei Volkhard Knigge: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020; sowie zuletzt Knigge, Statt einer Einleitung, 2022. Die Zitate aus Knigge, Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein, 2020, S. 280.
- 20 Knigge, Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein, 2020, S. 280. Ähnlich intervenierte Lutz Niethammer: Erinnerung ohne Geschichte – Geschichte ohne Erinnerung?, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 41–44, S. 41: »Mit dem im deutschen Sprachraum so vieldeutigen und inflationär gebrauchten Erinnerungsbegriff kann die Lage der Gedenkstättenarbeit nach der Generation der Überlebenden nur sehr schwer bearbeitet werden.«
- 21 In Auseinandersetzung mit den eigenen historischen Erfahrungen bezeichnete Imre Kertész diese Geschichte als »unannehmbar«, Hannah Arendt sprach vom »radikal Bösen«, vgl. Knigge, Das radikal Böse, 2020. Dan Diner prägte den Begriff des »Zivilisationsbruchs«, vgl. Dan Diner (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz, Frankfurt a. M. 1988.
- 22 Damit folge ich dem von Juliane Tomann in ihrer Studie vorgeschlagenen Zugang, die in den noch recht jungen Begriffsprägungen einer »Public History« in Deutschland,

Die Anlage der Studie durchbricht die skizzierten Abgrenzungen und versucht, die Disziplinen in einen fruchtbaren Austausch zu bringen. Das integrierende Moment bildet die »Gedenkstättenpädagogik«. Unter dem Begriff verstehe ich institutionalisierte Bildungsangebote von Gedenkstätten und anderen Trägern, die einen konkreten räumlichen und inhaltlichen Bezug zu einem historisch relevanten Ort der NS-Geschichte – überwiegend ehemalige Konzentrationslager – aufweisen.²³ Der Begriff konkurriert mit einer Vielzahl anderer Beschreibungen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Implikationen und Bedeutungsebenen – etwa historisch-politische Bildungsarbeit, Museumspädagogik, historisches Lernen, Erinnerungsarbeit beziehungsweise -pädagogik, Holocaust Education oder Gedenkstättendidaktik.²⁴ Während sich im internationalen Kontext das Konzept Holocaust Education etabliert hat, passt dieser Zugriff nicht für die hier vorgeschlagene historische Analyse.²⁵ Von Vertreter:innen der Gedenkstätten in Deutschland werden die so bezeichneten Ansätze skeptisch gesehen und Unterschiede zur Gedenkstättenpädagogik betont: Kritisiert wird unter anderem die starke moralische Aufladung, die Herauslösung der NS-Verbrechen aus ihrem spezifischen zeithistorischen Kontext, die Universalisierung der Shoah und damit einhergehende Tendenz zur Exklusion anderer nationalsozialistischer Verfolgungskontexte.²⁶ Während in der Holocaust Education eine Beschäftigung mit den Verfolgten im Vordergrund

sowie »Angewandter Geschichte«, noch keine ausreichend ausdifferenzierten Konzepte sieht, die tragfähige Analysemodelle bieten könnten, vgl. Tomann, *Geschichtskultur im Strukturwandel*, 2017, S. 65 u. 90 f. Vgl. Irmgard Zündorf: *Zeitgeschichte und Public History*, Version 2.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, online https://docupedia.de/zg/Zuendorf_public_history_v2_de_2016, 3.II.2025.

- 23 Ausführlicher zu den verschiedenen Orten, zu Definition und Selbstverständnissen von Gedenkstätten Kap. 3.1.3.
- 24 Vgl. Verena Haug: *Am »authentischen« Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*, Berlin 2015, S. 58 f.
- 25 Im internationalen Rahmen wurden diese Ansätze insbesondere von der 1998 eingerichteten »Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research« und mit der »Stockholmer Erklärung« vom 27. Januar 2000 propagiert. Die Task Force war der Vorläufer der »International Holocaust Remembrance Alliance« (IHRA), die das geschichtspolitische Engagement seit 2013 verstetigt hat, vgl. Jens Kroh: *Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen*, Frankfurt a. M. 2008.
- 26 Vgl. Thomas Lutz: *Internationale Aspekte und Internationalisierung der Gedenkstättenarbeit*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 100* (2001), S. 123-125; Volkhard Knigge: *Abschied von der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland*, in: Ders.: *Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts*, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 223-239, S. 236 f.; Jörg Skriebeleit: *Historisierung und Entkonkretisierung. Diktaturgeschichte als moralische Fabel*, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 223.

steht, betonen Gedenkstätten in der Bundesrepublik stärker das »negative Gedächtnis« (Reinhart Koselleck), also die selbstkritische Auseinandersetzung nicht mit erlittenem, sondern anderen zugefügtem Leid, mit Täter:innen und Tatbedingungen.²⁷ Insofern erscheint der Begriff »Gedenkstättenpädagogik« einerseits breit genug, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen wie historische vs. politische Bildung sowie affektiv-emotionale Aspekte des Gedenkens umfassen zu können, andererseits durch den klaren Raumbezug spezifisch genug, um die inhaltliche Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen in anderen, von den historischen Verbrechensorten losgelösten Räumen (wie zum Beispiel Schulen) zu unterscheiden. Trotz des ebenfalls eindeutigen Raumbezuges erscheint »Gedenkstättenpädagogik« potenziell irreführend, da diese Bezeichnung – in Analogie zur Geschichts- oder Musikdidaktik – nahelegt, es handle sich beim zu vermittelnden Inhalt in erster Linie um die Gedenkstätte selbst, nicht um die dort repräsentierten Verbrechen samt ihrer Folgen und Implikationen. Gegenüber »Didaktik« weiter der Rückgriff auf den Begriff »Pädagogik« außerdem den Fokus, indem Sozialisationsprozesse in den Blick geraten und damit auch Erziehungsabsichten und die Gestaltung von bildungsbiografischen Schlüsselmomenten eingeschlossen werden kann. Den Begriff »Gedenkstättenpädagogik« verbinde ich dabei nicht mit einem normativen Anspruch im Sinne eines Mindestmaßes an theoretischer Durchdringung oder Qualität der Bildungsarbeit, verwende ihn aber auch nicht ahistorisch, sondern ungefähr ab dem Zeitpunkt seiner Entstehung 1983, als es eine kritische Anzahl von Gedenkstätten(-initiativen) gab, die an diesen Orten Bildungsarbeit organisierten, Bildungspraxen etablierten und sich darüber auszutauschen begannen.

Grundlegend gehe ich von der Annahme aus, dass die Gegenwart im Rückblick auf die Vergangenheit besser verständlich wird: Die Heterogenität des gedenkstättenpädagogischen Feldes mit seinen unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Ansätzen und Ausrichtungen hat eine Vorgeschichte, die heutige Besonderheiten und Prägungen erkennbar und erklärbar machen kann. Die historisch und geschichtskulturell informierte Rekonstruktion der Entwicklung von Gedenkstättenarbeit bildet damit einen substantiellen, selbstreflexiven Bezugspunkt der anstehenden Weiterentwicklung der Gedenkstättenpädagogik. Sie folgt der disziplinären Matrix des Faches: Ausgehend von einem gegenwärtigen Orientierungsbedürfnis in Bezug auf die Gedenkstättenpädagogik werden Fragen an ihre Geschichte gestellt und unterschiedliche Ansätze der Vergangen-

27 Vgl. Reinhart Koselleck: Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, in: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, hg. von Volkhard Knigge, München 2002, S. 21–33; die Perspektive auf das »anderen zugefügte Unrecht und Leid« hat Volkhard Knigge immer hervorgehoben, u. a. in: Europäische Erinnerungskultur ohne Identitätspolitik [2011], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 268–279, Zitat S. 275; Knigge, Statt einer Einleitung, 2022, S. 11 f.

heit rekonstruiert und bewertet, um schließlich Antworten auf das initiale Orientierungsbedürfnis zu erhalten.²⁸

Geschrieben habe ich die vorliegende Studie sowohl für akademische Leser:innen, welche an Bildungs- und Aufarbeitungsprozessen in Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus interessiert sind – vor allem in den Bereichen Zeitgeschichte, Politikwissenschaft, (Geschichts-)Didaktik und Pädagogik –, als auch für diejenigen, die sich für die Herausforderungen und Chancen von Gedenkstättenpädagogik interessieren, sie verteidigen und weiterentwickeln wollen. Es ist meine Hoffnung, dass die Kenntnis der Geschichte der Gedenkstättenpädagogik in der Bundesrepublik zu einem tieferen Verständnis derselben beitragen und neue Impulse setzen kann. Diejenigen, die historisch-politische Bildungsprozesse an Gedenkstätten anleiten, lädt dieses Buch zur kritischen Reflexion individueller Prägungen und Praxen ein. Über das Feld der Gedenkstätten hinaus mag der Rückblick auf die in den 1980er Jahren entstandene bundesdeutsche Gedenkstättenlandschaft auch für all diejenigen Anregungen und Einsichten bereithalten, die in Zivilgesellschaft, Politik oder Verwaltung historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus als unverzichtbaren Teil demokratischer Bildung in Deutschland verstehen und fördern möchten, oder mehr darüber erfahren wollen, wie es den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus gelang, ins »Zentrum der Geschichtskultur« vorzudringen.²⁹

Gedenkstätten sind komplexe, vielschichtige und spannungsreiche Orte. Ihre unterschiedlichen Dimensionen als Archive, Museen, Gedenkort und Bildungseinrichtungen, aber auch historisch konkrete Verbrechenorte und Friedhöfe überlagern sich und erzeugen eine nicht auflösende Widersprüchlichkeit. Sie sind nicht als Lernorte entstanden, sondern wurden später als solche definiert und eingerichtet. Weil sie als historische Orte gleichzeitig Quellen sind, können sie beispielsweise nicht einfach neu bebaut oder verändert werden, um ihre Gestaltung intentional auf Lernprozesse oder die Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen. Ihre Relikte und Zeugnisse erinnern an die brutale Gewalt der dort gequälten und ermordeten Menschen. Insofern sind Gedenkstätten auch untrennbar verbunden mit affektiven Reaktionen, Zumutungen und Verstörungen. Als Lernorte versuchen sie, die evozierten Emotionen pädagogisch aufzufangen und mit kognitiv-reflexiven Zugängen zu verknüpfen.

Die Fotografie von Anna Gripp auf dem Cover dieses Buches fängt diese Ambivalenz in einer Momentaufnahme ein: Zu sehen sind junge Menschen, die an

28 Vgl. Jörn Rüsen: *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*, Köln 2001, hier insbes. S. 65.

29 Detlef Garbe: *Von der Peripherie in das Zentrum der Geschichtskultur. Tendenzen der Gedenkstättenentwicklung*, in: *Asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte? Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR in Ausstellungen, Museen und Gedenkstätten*, hg. von Bernd Faulenbach und Franz-Josef Jelic, Essen 2005, S. 59–84.

einem sonnigen Tag Ende der 1980er Jahre die Gedenkstätte Dachau besuchen. Unter der Plastik »Menschen im Stacheldraht« von Nandor Glid, einem Teil des von Überlebenden gestalteten »Internationalen Mahnmals«, sitzen, stehen und laufen junge Erwachsene allein oder in kleinen Grüppchen. Die Abbildung birgt die Frage: Wie verhält man sich an so einem Ort? Einige Personen setzen sich unbekümmert auf den Sockel des Denkmals, während andere lieber unten stehen bleiben. Niemand schaut auf die Plastik, alle wenden sich davon ab. Alltägliche Tätigkeiten wirken wie Verlegenheits- oder Ausweichhandlungen: das Putzen der Brille, das Spielen mit einer Haarsträhne, das Fachsimpeln über die Kamera, das am Kopf Kratzen, mit der Freundin Scherzen. Indem die Fotografie Gedenkstättenbesucher:innen in Szene setzt, macht sie die Gedenkstätte als »Lernort« sichtbar. Als solche rufen Gedenkstätten, neben der ihnen ohnehin inhärenten Widersprüchlichkeit, außerdem eine Bandbreite unterschiedlicher Erwartungen, Deutungen und auch Funktionalisierungen auf den Plan – die der Besucher:innen, der dort pädagogisch Tätigen, der ehemals Inhaftierten und ihrer Nachkommen, aber auch von Politik und Gesellschaft, die Gedenkstättenbesuche als potenziell sinnvoll beurteilen und ermöglichen. In diesem grundsätzlichen Sinne verstehe ich Gedenkstätten als mit Komplexität, Projektionen, Erwartungen, Deutungen und Funktionalisierungen »überfrachtete Lernorte«. Diese Überfrachtungen gilt es anzuerkennen, ohne Gedenkstätten deshalb als einzigartige Lernorte infrage zu stellen.

1.3 Quellen und Forschungsstand

Die Vernetzung lokaler Gedenkstätten(-initiativen) wurde schon sehr früh mit Publikationen begleitet, die als Quellengrundlage der vorliegenden Arbeit dienen können. 1981 versammelten sich in Hamburg erstmals Aktive aus dem Bereich der Gedenkstätten zu einem bundesweiten Treffen, über das die 1983 erschienene Publikation »Die vergessenen KZs?« Aufschluss gibt.³⁰ Seitdem fanden jedes Jahr und seit 1983 sogar zweimal jährlich die bundesweiten »Gedenkstättenseminare« statt, die der Vernetzung und dem Austausch dienen. Dokumentiert sind diese Treffen in Protokollen und im seit 1983 erscheinenden *Gedenkstätten-Rundbrief*, der bis heute ein zentrales Forum für den Austausch über die Arbeit in den Gedenkstätten bietet – und damit zu einer wichtigen, systematisch ausgewerteten Quelle der vorliegenden Untersuchung wurde. Zunächst herausgegeben vom Gedenkstättenreferat der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste enthält der *Rundbrief* Aufrufe und Ankündigungen, Tagungsberichte, Rezensionen sowie Artikel zu aktuellen Fragen und Anliegen aus dem Bereich der Gedenkstättenpädagogik. Die *Rundbriefe* und Protokolle zu den Ge-

30 Detlef Garbe (Hg.): Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, Bornheim-Merten 1983.

denkstättenseminaren sind – weitgehend vollständig – in der Stiftung »Topographie des Terrors« aufbewahrt, von der das »Gedenkstättenreferat« 1993 übernommen wurde.

Jenseits dieser Veröffentlichungen stellt die Überlieferungslage eine Herausforderung dar. Denn angesichts einer Praxis, die weitgehend an engagierte Einzelpersonen und Initiativen ohne oder mit nur schwacher institutioneller Absicherung gebundenen war, mussten Quellen erschlossen werden, die in offiziellen Archiven nur begrenzt zur Verfügung standen. Recherchiert und analysiert wurden Tagungsbände und -berichte sowie insbesondere »Graue Literatur« der Gedenkstätteninitiativen und anderer im Gedenkstättenbereich tätiger Organisationen, darunter Ausstellungsdokumentationen, Pressespiegel, Jahresberichte und, sofern verfügbar, pädagogisch-didaktisches Material. Des Weiteren wurden insbesondere Schriftverkehr und relevante Akten aus den Archiven der Gedenkstätten Dachau und Neuengamme sowie einzelner staatlicher und städtischer Archive ausgewertet. Eine wertvolle Ergänzung der Überlieferungslage boten Aufzeichnungen und Unterlagen in privaten Sammlungen von Beteiligten, insbesondere dem Privatarchiv des langjährigen Mitarbeiters und späteren Leiters der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Detlef Garbe.

Der Erforschung der konkreten Bildungsarbeit an den KZ-Gedenkstätten ist durch die vorliegenden Quellen Grenzen gesetzt. Die pädagogischen oder didaktischen Intentionen etwa, die hinter bestimmten Arbeitsmaterialien oder Gestaltungsstrategien standen, sind kaum explizit überliefert. Oft bleibt nur, anhand der Materialien und gegebenenfalls auffindbarer weiterer Quellen Rückschlüsse auf diese Überlegungen zu ziehen. Diese Schwierigkeit wird dadurch verschärft, dass die Pädagogik in den Archiven der Gedenkstätten kein eigenständiges Sammlungsgebiet darstellte. Selbst wenn eine institutionelle Absicherung halbwegs gegeben war und Archive mit Sammlungsauftrag existierten (wie in Dachau) oder aufgebaut wurden (wie in Neuengamme), konzentrierten diese sich auf Materialien zur Erforschung der KZ-Geschichte und bezogen außerdem die juristische Aufarbeitung, institutionelle Geschichte der Gedenkstätten, Denkmalsetzungen oder die öffentliche Wahrnehmung der Arbeit in ihr Sammlungsgebiet ein. Materialien aus der inhaltlich-praktischen Arbeit dagegen wurden kaum oder gar nicht gesammelt und systematisch erschlossen – zum Teil gilt das bis heute.

In der Recherchepraxis bedeutete dies konkret, dass ich mitunter eher in den Handapparaten der pädagogischen Abteilungen als in den Archiven der Gedenkstätten fündig wurde: Im Aktenschrank der pädagogischen Mitarbeitenden hatten gelegentlich Ordner und Materialien von Vorgänger:innen überdauert, waren zum Beispiel für eine Ausstellungsüberarbeitung herangezogen, dabei aber mitunter auch neu zusammengestellt und aussortiert worden. »Graue Literatur« aus der Frühzeit der Gedenkstättenarbeit – zum Beispiel Lehrmaterialien, die von externen Partner:innen eigenständig oder in Kooperation mit den Gedenkstätten erarbeitet wurden, fanden sich in den jeweiligen Gedenkstätten-Biblio-

theken, manchmal in der Bibliothek der Stiftung Topographie des Terrors oder im Bestand der Deutschen Nationalbibliothek. Diese disparate Überlieferungslage zeugt auch von einer gewissen Geringschätzung der alltäglichen inhaltlich-praktischen Arbeit, die im Forschungsprozess häufiger zu beobachten war. Dadurch dürfte einerseits Quellenmaterial verloren gegangen sein, andererseits gibt es Hinweise darauf, dass vieles nie schriftlich fixiert wurde.

Aufgrund der zeitlichen Nähe zum Untersuchungszeitraum besteht grundsätzlich die Möglichkeit, Oral History-Interviews mit damals beteiligten Personen zu führen und eine Untersuchung auf diese zu stützen. Inzwischen liegen sogar einige lebensgeschichtliche Interviews mit Vertreter:innen der Gründungsphase vor, die dafür herangezogen werden können. Als Vorreiter in diesem Bereich kann das Interviewprojekt der Humanistischen Union Essen für Nordrhein-Westfalen gelten, zu dem auch Transkriptionen und ein Aufsatz entstanden sind, der für dieses Bundesland erste aktorsgeschichtliche Beobachtungen präsentierte.³¹ Des Weiteren wurden zwischen 2018 und 2021 von der Gedenkstätte Neuengamme in Zusammenarbeit mit der Hamburger Forschungsstelle für Zeitgeschichte eine Reihe von Interviews mit Personen geführt und teilweise erschlossen, die an der Entwicklung dieser Gedenkstätte aktiv beteiligt waren. Bei weiteren von mir selbst geführten Gesprächen zeigte sich jedoch rasch, dass ein primär auf diese Quellen gestützter Zugang für meine Fragestellungen wenig zielführend wäre. Denn mit den Methoden der Oral History ließen sich vor allem Fragen nach dem Selbstverständnis der Akteur:innen beantworten und ihre Erfahrungsdeutungen herausarbeiten; der Versuch, daran bildungsgeschichtliche Entwicklungslinien in der praktischen Gedenkstättenarbeit einer bestimmten, noch dazu mehr als drei Jahrzehnte zurückliegenden Phase aufzeigen zu wollen, liefe dagegen ins Leere.³² Die Hintergrundgespräche mit aktuellen und ehemaligen Mitarbeitenden in den Gedenkstätten Bergen-Belsen, Dachau und Neuengamme verdeutlichten, dass zeitenössisch prägende Konflikte im Rückblick harmonisiert und unterschiedliche Zeitschichten eingeordnet wurden. Die stark verdichteten und überlagerten Erinnerungen können nicht zuverlässig über pädagogische Fragen und Herangehensweisen einer bestimmten Zeitspanne – hier der 1980er Jahre – informieren. Als Hintergrundgespräche halfen die Auskünfte von aktuellen und ehemaligen Mitarbeitenden aber dabei,

31 Heidi Behrens/Paul Ciupke/Norbert Reichling: »... und im Nachhinein ist man überrascht, wie viele Leute sich das auf die Fahnen schreiben und sagen, ich habe es gemacht.«. Akteursperspektiven auf die Etablierung und Arbeit von Gedenkstätten in Nordrhein-Westfalen, in: Gedenkstätten-Rundbrief 171 (2013), S. 3-18. Ich danke dem Bildungswerk der Humanistischen Union NRW (BHU) in Essen für die Bereitstellung der Audiodateien und Transkripte.

32 Vgl. Lutz Niethammer: Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History, in: »Wir kriegen jetzt andere Zeiten«. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, hg. von Lutz Niethammer und Alexander von Plato, Berlin 1985, S. 392-445.

ein besseres Verständnis für die zeitgenössische Situation zu entwickeln, sie regten Deutungen an oder konnten diese fallweise absichern, manchmal konnten Quellen durch solche Gespräche lokalisiert oder bereitgestellt werden.³³ In diesem Sinne bilden die bereits vorliegenden Transkripte und ergänzend geführten Gespräche einen wichtigen Bezugspunkt der vorliegenden Studie, stellen aber nicht ihren zentralen Quellenkorpus dar. Die schließlich im Einzelnen herangezogenen Quellen werden im Rahmen einer ausführlichen Quellenkritik in den folgenden Kapiteln ausführlicher vorgestellt und eingeordnet, die Rechercheprozesse in Einzelfällen dargelegt.

Wie eingangs angedeutet stellt sich die Forschungslage ebenfalls als kompliziert und vielfach unbefriedigend dar. Als in Grundzügen erforscht können inzwischen die Geschehnisse in den Konzentrationslagern und Haftstätten gelten – dazu haben die Gedenkstätten selbst mit zahlreichen Publikationen und Ausstellungen entscheidend beigetragen.³⁴ In den 1990er Jahren richtete sich die Aufmerksamkeit der geschichtswissenschaftlichen Forschung zunächst besonders auf die Gestaltung der Außengelände der Tatorte beziehungsweise Gedenkstätten. Den offiziellen und behördlichen Umgang mit den Orten der NS-Lager kennzeichneten nach 1945 Umnutzung, Vernachlässigung, Abriss und Unsichtbarmachung; die »Minimierung der Relikte als Voraussetzung für die Maximierung historischer Sinnbildung«.³⁵ Das zentrale Gestaltungspara-

33 An dieser Stelle sei allen meinen Gesprächspartner:innen herzlich für ihre Zeit und Unterstützung gedankt.

34 Vgl. grundlegend Nikolaus Wachsmann: KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager, München 2016; sowie z. B. Stanislav Zámečník: Das war Dachau, Frankfurt a. M. 2007; Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten (Hg.): Bergen-Belsen. Kriegsgefangenenlager 1940-1945, Konzentrationslager 1943-1945, Displaced Persons Camp 1945-1950. Katalog der Dauerausstellung, Göttingen 2009; Hermann Kaienburg (Hg.): Nationalsozialistische Konzentrationslager 1933-1945. Die Veränderung der Existenzbedingungen, Berlin 2010; Detlef Garbe: Neuengamme im System der Konzentrationslager. Studien zur Ereignis- und Rezeptionsgeschichte, Berlin 2015; Günter Morsch/Agnes Ohm (Hg.): Die Zentrale des KZ-Terrors. Die Inspektion der Konzentrationslager 1934-1945. Eine Ausstellung am historischen Ort, Berlin 2015; Michael Löffelsender: Das KZ Buchenwald 1937 bis 1945, Erfurt 2020; Hermann Kaienburg: Das Konzentrationslager Sachsenhausen 1936-1945. Zentrallager des KZ-Systems, Berlin 2021. Während es in älteren Publikationen zu Vermittlungsfragen durchaus noch üblich war, eingangs zunächst die Geschehnisse in den Konzentrationslagern selbst zu referieren, kann die vorliegende Studie auf solche Ausführungen verzichten und sich auf die entsprechenden Literaturhinweise beschränken.

35 Volkhard Knigge: Vom Reden und Schweigen der Steine. Zu Denkmälern auf dem Gelände ehemaliger nationalsozialistischer Konzentrations- und Vernichtungslager [1995], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 137-164, S. 151 (mit dem Verweis in der Fußnote, dass die Formulierung auf einen Geistesblitz von Jörn Rüsen zurückgehe). Vgl. Volkhard Knigge: »Opfer, Tat, Aufstieg.« Vom Konzentrationslager Buchenwald zur Nationalen Mahn- und Gedenkstätte der DDR, in: Versteinertes Gedenken. Das Buchenwalder Mahnmal von 1958, hg. von Volkhard

digma war ein christliches, wie vor allem auf dem Gelände der Gedenkstätte Dachau augenfällig ist.³⁶ Ein weiteres, seit den 1990er Jahren immer wieder aufgegriffenes Thema stellt das Verhältnis von Konzentrationslagern zu ihrer jeweiligen Umgebung dar.³⁷

Seit einigen Jahren erlebt auch die Erforschung der Gedenkstätten Geschichte einen Aufschwung – als dessen Ausdruck beispielsweise die im Mai 2021 in Hamburg veranstaltete Tagung »Gedenkstätten Geschichte(n). KZ-Gedenkstätten in postnationalsozialistischen Gesellschaften von 1945 bis heute – Bestandsaufnahme und Perspektiven« gelten kann.³⁸ Impulse zur Rückschau gingen zuletzt auch vom Ausscheiden der – von Volkhard Knigge metaphorisch so bezeichneten – »Generation Aufarbeitung«³⁹ aus dem Berufsleben aus, welches mit Rückblicken, Festschriften und anderen Publikationen begleitet wurde.⁴⁰ Im Zentrum des Interesses steht dabei die Rekonstruktion des oftmals

Knigge, Jürgen Maria Pietsch und Thomas Seidel, Spröda 1997 (Bd. 1); Detlef Hoffmann (Hg.): *Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995*, Frankfurt a. M. 1998; Alexandra Klei: *Der erinnerte Ort. Geschichte durch Architektur. Zur baulichen und gestalterischen Repräsentation der nationalsozialistischen Konzentrationslager*, Bielefeld 2011.

36 Vgl. Kathrin Hoffmann-Curtius: *Denkmäler für das KZ Dachau*, in: *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag. Antifaschismus, Geschichte und Neubewertung*, hg. von Claudia Keller, Berlin 1996, S. 280-309; Detlef Hoffmann: *Dachau*, in: *Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995*, hg. von Detlef Hoffmann, Frankfurt a. M. 1998, S. 38-91; sowie insbesondere Nina Rabuza: *Verräumlichte Erinnerung. Die Grenzen der Darstellung nationalsozialistischer Gewalt am Modell der KZ-Gedenkstätte Dachau*, Frankfurt a. M. 2023, Teil III.

37 Wegweisend war Sybille Steinbacher: *Dachau – die Stadt und das Konzentrationslager in der NS-Zeit. Die Untersuchung einer Nachbarschaft*, Frankfurt a. M./New York 1993; in der Folge u. a. Jens Schley: *Nachbar Buchenwald. Die Stadt Weimar und ihr Konzentrationslager 1937-1945*, Köln/Weimar/Wien 1999; Annette Leo: »Das ist so'n zweischneidiges Schwert hier unser KZ ...«. *Der Fürstenberger Alltag und das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück*, Berlin 2008; Gesa Anne Trojan: *Das Lager im Dorf lassen. Das KZ Neuengamme in der lokalen Erinnerung*, München/Hamburg 2016; Volkhard Knigge/Immanuel Baumann (Hg.): »... mitten im deutschen Volke«. *Buchenwald, Weimar und die nationalsozialistische Volksgemeinschaft*, Göttingen 2018; Bianca Roitsch: *Mehr als nur Zaungäste. Akteure im Umfeld der Lager Bergen-Belsen, Esterwegen und Moringen 1933-1960*, Paderborn 2018; Frédéric Bonnesoeur: *Im guten Einvernehmen. Die Stadt Oranienburg und die Konzentrationslager Oranienburg und Sachsenhausen 1933-1945*, Berlin 2018; aktuell Helen J. Whatmore-Thomson: *Nazi Camps and their Neighbouring Communities. History, Memory, and Memorialization*, Oxford 2020.

38 Vgl. den darauf zurückgehenden Sammelband Cornelia Siebeck/Oliver von Wrochem (Hg.): *Gedenkstätten Geschichte(n). Gedenkstätten an die NS-Verbrechen in den postnationalsozialistischen Gesellschaften von 1945 bis heute*, i.V.

39 Knigge, *Zur Zukunft der Erinnerung*, 2010, S. 12.

40 Vgl. die von Axel Doßmann herausgegebene Edition: Knigge, *Geschichte als Verunsicherung*, 2020; die Festschrift für Detlef Garbe: *Habbo Knoch/Oliver von Wrochem (Hg.): Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der*

steinigen, langen Weges vom Tatort zur Gedenkstätte sowie deren Ausbau und Weiterentwicklung. Diese institutionengeschichtlich ausgerichtete Erforschung der »zweiten Geschichte«⁴¹ der Orte begann vor rund zwanzig Jahren und hält gegenwärtig an: Angefangen mit Harold Marcuses Monografie zu den »Legacies of Dachau« über Jörg Skriebeleits Studie zum »Erinnerungsort Flossenbürg« bis hin zu Ann Katrin Dübens 2022 veröffentlichter Publikation zu den »Emslandlagern in den Erinnerungskulturen« – um nur einige zu nennen.⁴² In diesen Kontext gehört auch die institutionengeschichtlich angelegte, digital ver-

nationalsozialistischen Verbrechen, Berlin 2022; sowie die Sonderausgabe des Gedenkstätten-Rundbriefs 210 (2023), anlässlich »30 Jahre Gedenkstättenreferat der Stiftung Topographie des Terrors. Verabschiedung von Thomas Lutz«.

- 41 Die Bezeichnung geht ursprünglich zurück auf Ralph Giordanos Formulierung von der »zweiten Schuld«, mit der er das vielfältige Versagen in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Bundesrepublik beschrieb, vgl. Ralph Giordano: Die zweite Schuld, oder, Von der Last Deutscher zu sein, Hamburg 1987; sowie Peter Reichel/Harald Schmid/Peter Steinbach (Hg.): Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung, München 2009.
- 42 Vgl. Harold Marcuse: Legacies of Dachau. The Uses and Abuses of a Concentration Camp, 1933–2001, Cambridge/New York 2001; Jörg Skriebeleit: Erinnerungsort Flossenbürg. Akteure, Zäsuren, Geschichtsbilder, Göttingen 2009; Ann Katrin Düben: Die Emslandlager in den Erinnerungskulturen 1945–2011. Akteure, Deutungen und Formen, Göttingen 2022. Außerdem wären z. B. die folgenden Publikationen zu nennen: Johann Klarmann: Die erneute Demütigung. Hamburgs Umgang mit dem ehemaligen Konzentrationslager Neuengamme. 1945 bis 1985, Berlin/Münster 2013; Garbe, Neuengamme im System, 2015; Marco Brenneisen: Schlussstriche und lokale Erinnerungskulturen. Die »zweite Geschichte« der südwestdeutschen Außenlager des KZ Natzweiler seit 1945, Stuttgart 2020; Jan-Erik Schulte: Hadamar – Geschichte eines deutschen und internationalen Erinnerungsortes der nationalsozialistischen »Euthanasie«, in: GWU 72 (2021), S. 175–195. Zur institutionellen Geschichte der Gedenkstätte Bergen-Belsen – immerhin eine der größeren und früh mit einer Ausstellung ausgestattet – fehlt dagegen weiter eine umfassende Monographie; es liegt lediglich eine von der Gedenkstätte zusammengestellte Edition zentraler Quellen mit knappem Kommentar vor, vgl. Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten (Hg.): Bergen-Belsen. Geschichte der Gedenkstätte. History of the Memorial, Celle 2012; sowie u. a. folgende Aufsätze Thomas Rahe/Habbo Knoch: Vom kulturellen Gedächtnis zur kommunikativen Begegnung. 60 Jahre Gedenkstätte Bergen-Belsen 1952–2012, in: Schwerpunktthema: Gesundheit, medizinische Versorgung, Rehabilitation, hg. von Jim G. Tobias, Nürnberg 2012, S. 171–186; Albrecht Pohle: Zur Entwicklung der Gedenkstätte Bergen-Belsen, in: Landschaft und Gedächtnis. Bergen-Belsen, Esterwegen, Faldstad, Majdanek, hg. von Wilfried Wiedemann und Joachim Wolschke-Bulmahn, München 2011, S. 33–50. Über den westdeutschen Kontext hinaus vgl. Bertrand Perz: Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen. 1945 bis zur Gegenwart, Innsbruck 2006; Petra Haustein: Geschichte im Dissens. Die Auseinandersetzungen um die Gedenkstätte Sachsenhausen nach dem Ende der DDR, Leipzig 2006; Anton Legerer: Tatort Versöhnung. Aktion Sühnezeichen in der BRD und in der DDR und Gedenkdienst in Österreich, Leipzig 2011; Imke Hansen: »Nie wieder Auschwitz!« Die Entstehung eines Symbols und der Alltag einer Gedenkstätte 1945–1955, Göttingen 2015; Katrin Hammerstein: Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung? Der Nationalsozialismus in Ge-

öffentliche Dissertationsschrift von Fabian Schwanzar, welche die jahrelangen Auseinandersetzungen um die Einrichtung ausgewählter Gedenkstätten rekonstruiert.⁴³ Diese Untersuchungen fokussieren aber in der Regel auf die unmittelbare Nachgeschichte der Lager und die Konflikte bis zur Durchsetzung der Gedenkstätten – ihre vergangene pädagogische Arbeit wird darin entweder kaum (zum Beispiel nur in Form von Ausstellungen) oder gar nicht reflektiert. Lediglich für Dachau liegen darüber hinaus Monografien vor, die Teilaspekte der Bildungsarbeit behandeln.⁴⁴ Selbst die Dauerausstellungen an Gedenkstätten haben – trotz ihrer zentralen Bedeutung – abgesehen von den frühen Studien Cornelia Brinks relativ wenig Aufmerksamkeit von Historiker:innen erfahren.⁴⁵ Jenseits der Ausstellungen liegt zur Bildungsarbeit an Gedenkstätten praktisch keine historische Forschung vor.

Ein weiteres Desiderat stellt das Fehlen einer grundlegenden, übergreifenden Studie zur Geschichte der Gedenkstätten(-initiativen) dar, die insbesondere deren Akteur:innen in den Blick nimmt und diejenigen Einzelpersonen, Initiativen und Institutionen systematisch beschreibt und einordnet, die sich in Westdeutschland für die Errichtung von Gedenkstätten einsetzen, deren Arbeit überregional gestalteten und die Praxis formten. Diese Lücke kann auch die 2017 erschienene, auf über neunzig Interviews basierende Monografie von Jenny Wüstenberg nicht füllen.⁴⁶ Wüstenberg beansprucht zwar, erstmals umfassend

dächtnisdiskursen und Identitätskonstruktionen von Bundesrepublik Deutschland, DDR und Österreich, Göttingen 2017.

43 Vgl. Fabian Schwanzar: *Die Praxis der Erinnerung. Gedenkstättenbewegung und Geschichtspolitik in der Bundesrepublik*, Jena [Diss.] 2022, veröffentlicht 29.7.2024, online: <https://doi.org/10.22032/dbt.62013>, 3.11.2025. Schwanzar bezieht in seine Analyse die Gedenkstätten(-initiativen) in Ulm, Papenburg (Emslandlager), Wewelsburg und Essen (Alte Synagoge) ein und erschließt damit wichtige Kontexte ihrer Bildungsarbeit, die beim Verfassen der vorliegenden Studie allerdings noch nicht vorlagen.

44 Vgl. Judith Bauer: *Das Jugendgästehaus Dachau. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland*, München 2004; Christian König: *Der Dokumentarfilm »KZ Dachau«. Entstehungsgeschichte – Filmanalyse – Geschichtsdeutung*, München 2010; mit der Ausstellung befasste sich – allerdings eher in kunstwissenschaftlicher als historischer Perspektive – Martin Schmidl: *Postwar Exhibition Design. Displaying Dachau*, Köln 2010.

45 Vgl. Cornelia Brink: *Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten*, in: *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, hg. von Annegret Ehmman [u. a.], Opladen 1995, S. 55–74; Cornelia Brink: *Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945*, Berlin 1998. Eher als die Ausstellungen wurden noch die Einführungsfilme historisch untersucht, vgl. König, *Dokumentarfilm*, 2010, sowie die entsprechenden Kapitel bei Thomas Heimann: *Bilder von Buchenwald. Die Visualisierung des Antifaschismus in der DDR (1945–1990)*, Köln 2005; Katja S. Baumgärtner: *Das Konzentrationslager Ravensbrück im Film. Gender, Imagination und Memorialisierung*, Berlin 2022.

46 Vgl. Jenny Wüstenberg: *Civil Society and Memory in Postwar Germany*, Cambridge/

die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Engagements für die bundesdeutsche Geschichtskultur – in Wüstenbergs Terminologie »German public memory« – zu erörtern. Aus Blickrichtung der politik- und sozialwissenschaftlich dominierten »memory studies« fokussiert die Autorin auf Geschichtswerkstätten und Gedenkstätten(-initiativen), die sie als verschwisterte »memory movements« versteht und den Neuen Sozialen Bewegungen zuordnet.⁴⁷ Obwohl sie den Gedenkstätten(-initiativen) ein eigenes Kapitel widmet, bleibt dessen Ertrag begrenzt. Wüstenberg konzentriert sich darin im Wesentlichen auf Berlin und das Fallbeispiel des »Aktiven Museums Faschismus und Widerstand«, das allerdings kaum als repräsentativ für die Bundesrepublik gelten kann.⁴⁸ Die Betrachtung insbesondere der langfristig aktiven Akteur:innen, ihrer Netzwerke und Motivationen sowie der Rahmenbedingungen, in denen sie agierten, ist aber unerlässlich für das Verständnis der Gedenkstättenarbeit in den 1980er Jahren, denn diese wurde erheblich von den Akteur:innen mit ihren vielfältigen Überzeugungen und Hintergründen geprägt. Das gilt grundsätzlich für jede pädagogische Interaktion und angesichts fehlender Theorien und Standards im Besonderen für das Ausprobieren und Improvisieren einer Gedenkstättenpädagogik *avant la lettre*. Unter Rückgriff auf zeitgenössische Quellen und eine Vielzahl kleinerer Aufsätze werden die Erfahrungshorizonte der Akteur:innen daher im Rahmen dieser Arbeit als wesentliche Kontexte erschlossen, um diese Lücke zu füllen.

Diesen Leerstellen steht gleichzeitig eine kaum zu überblickende Fülle an Publikationen gegenüber, die sich aus erziehungs-, politik- und kulturwissenschaftlicher, soziologischer, museologischer oder kunsthistorischer Perspektive mit Gedenkstätten beschäftigen, sich dabei aber auf recht kurze Zeiträume konzentrieren.⁴⁹ Dazu gehören auch die pädagogischen Bestandsaufnahmen und

New York 2017. 2020 erschien im LIT-Verlag die deutsche Übersetzung sowie eine Lizenzausgabe bei der Bundeszentrale für politische Bildung.

47 Wüstenberg, *Civil Society*, 2017, S. 20, 130, 177. Sie verwendet »Memorial Site Movement« und »History Movement« sowie die deutschen Entsprechungen, ohne diese überzeugend abzugrenzen. Vgl. als kritische Auseinandersetzung Kap. 3.1.1 der vorliegenden Studie.

48 Manche ihrer Befunde werden in dieser Studie korrigiert bzw. konkretisiert. Vgl. auch die Kritikpunkte in verschiedenen Rezensionen – besonders kritisch Matthias Haß: Rezension zu: Wüstenberg, Jenny: *Civil Society and Memory in Postwar Germany*. Cambridge 2017, in: H-Soz-Kult, 3.4.2018, online: www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26482, 3.11.2025.

49 Vgl. exemplarisch: Klei, *Der erinnerte Ort*, 2011; Sarah Kleinmann: *Nationalsozialistische Täterinnen und Täter in Ausstellungen. Eine Analyse in Deutschland und Österreich*, Tübingen 2017; Nora Sternfeld: *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien 2013; Haug, *Am »authentischen« Ort*, 2015; sowie die Untersuchungszeiträume folgender Publikationen: Christian Gudehus: *Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten*,

Handbücher, die in regelmäßigen Abständen aus dem Feld vorgelegt wurden und einen wichtigen Bezugspunkt der Auseinandersetzung bilden – angefangen von Gisela Lehrkes 1988 veröffentlichter Studie über den von Annegret Ehmann mitherausgegebenen Sammelband »Praxis der Gedenkstättenpädagogik« von 1995, die Begleitpublikation zum Weiterbildungsangebot »Verunsichernde Orte« von 2010 bis hin zum 2015 von der »AG Gedenkstättenpädagogik« vorgelegten Sammelband zu »Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen«.⁵⁰ Zu den relativ gut erforschten Kontexten gehört auch »Die pädagogische Verarbeitung des Nationalsozialismus« – so der Titel eines Forschungsprojektes um den Erziehungswissenschaftler Peter Dudek. Bereits in den frühen 1990er Jahren untersuchten Dudek und sein Team die (fachwissenschaftliche) pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und veröffentlichten im Ergebnis eine Bibliografie und eine Monografie zum Thema.⁵¹ Seitdem wurden weitere wesentliche Beiträge aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vorgelegt.⁵² Die pädagogische Bearbeitung des Themenfelds

Essen 2006 (2002-2004); Thomas Lutz: Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung. Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch, Berlin [Diss.] 2009 (2000-2007); Cornelia Geißler: Individuum und Masse. Zur Vermittlung des Holocaust in deutschen Gedenkstättenausstellungen, Bielefeld 2015 (2007-2009). Die Studie von Isabelle Engelhardt deckt zwar einen größeren Zeitraum ab, fokussiert aber auf künstlerische Repräsentationen, nicht auf Bildungsangebote, vgl. Isabelle Engelhardt: A Topography of Memory. Representations of the Holocaust at Dachau and Buchenwald in Comparison with Auschwitz, Yad Vashem and Washington, DC, Bruxelles 2002.

50 Vgl. Gisela Lehrke: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands und der Verfolgung, Frankfurt a. M. u. a. 1988; Annegret Ehmann [u. a.] (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen 1995; Barbara Thimm/Gottfried Kößler/Susanne Ulrich (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M. 2010; Elke Gryglewski [u. a.] (Hg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015. Insbesondere Lehrkes Monografie wird durch die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zur Quelle. Lediglich der Beitrag von Cornelia Siebeck im Sammelband von 2015 nimmt – gewissermaßen als Einleitung – eine historische Einordnung der Gedenkstättenarbeit vor, vgl. Cornelia Siebeck: 50 Jahre »arbeitende« NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter?, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 19-43.

51 Vgl. Pädagogik und Nationalsozialismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhandlungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945-1990, Wiesbaden 1995; Peter Dudek: »Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen«. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990), Opladen 1995.

52 Vgl. z. B. Micha Brumlik: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin 1995; Matthias Heyl: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland,

»Gedenkstätten« hat sich in den letzten Jahren intensiviert und scheint aktuell stark vertreten.⁵³ Zugute kommen der vorliegenden Studie schließlich Publikationen zu den gesellschaftlichen Kontexten, die recht gut erforscht und dokumentiert sind: Das gilt für Geschichte und Geschichtspolitik der Bundesrepublik Deutschland in den 1980er Jahren ebenso wie für die inzwischen in vielen Facetten erforschte gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in Westdeutschland seit der Nachkriegszeit.⁵⁴ Internationale For-

Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997; Astrid Messerschmidt: Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt a. M. 2003. Einen wesentlichen Bezugspunkt bildete dabei die Auseinandersetzung mit der von Theodor W. Adorno geforderten »Erziehung nach Auschwitz«, vgl. in chronologischer Reihenfolge Hanns-Fred Rathenow/Norbert H. Weber (Hg.): Erziehung nach Auschwitz, Pfaffenweiler 1989; Bernd Fechner/Gottfried Kössler/Till Liebertz-Gross (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000; Wolfgang Meseth: Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt a. M. 2005; Klaus Ahlheim/Matthias Heyl (Hg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010; Wolf Ritscher: Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. »Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus«, Weinheim [u. a.] 2013; Rosa Fava: Die Neuausrichtung der »Erziehung nach Auschwitz« in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin 2015; Katharina Rhein: Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim 2019.

⁵³ Vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015; Bünyamin Werker: Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote, Münster/New York 2016; Vehse, Ordnung der Anerkennung, 2020. Johannes Bretting arbeitet an der Universität Erlangen-Nürnberg an einer kumulativen Dissertation über »Konflikte der Institutionalisierung – eine organisationspädagogische Betrachtung von NS-Gedenkstätten als pädagogische Einrichtungen«; aus geschichtsdidaktischer Sicht erforscht Felix Ostermann an der Universität Münster gegenwärtig »Überzeugungen zum (Historischen) Lehren und Lernen an Gedenkstätten« sowie Freya Kurek an der Universität Köln »Spannungsfelder und Selbstverständnisse der Gedenkstättenpädagogik. Vorstellungen zu Zielen und Herausforderungen professionellen pädagogischen Handelns von pädagogischen Mitarbeitenden an NS-Gedenkstätten«.

⁵⁴ Vgl. in chronologischer Reihenfolge und ohne Anspruch auf Vollständigkeit: James Edward Young: Formen des Erinnerns. Gedenkstätten des Holocaust, Wien 1997 [zuerst engl. 1993]; Edgar Wolfrum: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990, Darmstadt 1999; Peter Reichel: Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute, München 2001; Volkhard Knigge (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München 2002; Nicolas Berg: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung, Göttingen 2003; Norbert Frei: 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen, München 2009 [2005]; Andreas Wirsching: Abschied vom Provisorium. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 1982–1990, München 2006; Thomas Schaarschmidt (Hg.): Historisches Erinnern und Gedenken im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert, Frankfurt a. M./New York 2008; Reichel/Schmid/Steinbach,

schung zur Vermittlung der NS-Geschichte findet – fokussiert vor allem auf die Verfolgung und Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden – vor allem unter dem Banner der Holocaust Education statt. Es handelt sich dabei um ein relativ junges, wachsendes, aber auch sehr heterogenes Forschungsfeld, in dem bislang insbesondere deskriptive Studien zur so bezeichneten, gegenwärtigen Bildungsarbeit in Israel, den USA und Deutschland vorgelegt wurden.⁵⁵ Obwohl Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in diesem Feld als recht gut erforscht gilt, liegen bisher keine historischen Untersuchungen vor.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die *Einleitung* dient der Einführung in das Forschungsprojekt. Sie umfasst die Beschreibung und Begründung des Erkenntnisinteresses, gibt einen Überblick über die Quellen und den gegenwärtigen Forschungsstand zum Thema und stellt das Vorgehen, den Aufbau der Arbeit und damit verbunden die Methodik dar.

Das *zweite Kapitel* eröffnet den historischen Hauptteil der Arbeit und führt zugleich inhaltlich ins Thema ein. Es bestimmt den Denk- und Forschungsstand zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus vor der Verbreitung der »arbeitenden Gedenkstätten« ab den 1980er Jahren.⁵⁶ Eine »Gedenkstättenpädagogik« im Wortsinn gab es noch nicht, denn bis in die 1970er Jahre hinein existierten an den meisten Orten ehemaliger Konzentrationslager – abgesehen

Der Nationalsozialismus, 2009; Bill Niven/Chloe E. M. Paver (Hg.): *Memorialization in Germany since 1945*, Basingstoke/New York 2010; Ulrike Jureit/Christian Schneider: *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung*, Stuttgart 2010; Meik Woyke (Hg.): *Wandel des Politischen. Die Bundesrepublik Deutschland während der 1980er Jahre*, Bonn 2013; Kristina Meyer: *Die SPD und die NS-Vergangenheit 1945-1990*, Göttingen 2015; Jacob S. Eder: *Holocaust Angst. The Federal Republic of Germany and American Holocaust Memory since the 1970s*, Cary 2016; Tim Schanetzky [u.a.] (Hg.): *Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts*, Göttingen 2020; Lina Nikou: *Besuche in der alten Heimat. Einladungsprogramme für ehemals Verfolgte des Nationalsozialismus in München, Frankfurt am Main und Berlin*, Berlin 2020; Magnus Brechtken (Hg.): *Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Ein Kompendium*, Göttingen 2021; Fabian Link: *Demokratisierung nach Auschwitz. Eine Geschichte der westdeutschen Sozialwissenschaften in der Nachkriegszeit*, Göttingen 2022. Mit dem »Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland« liegt außerdem ein hilfreiches Kompendium vor, das knappe Einführungen und viele bibliografische Hinweise bietet, vgl. Torben Fischer/Matthias N. Lorenz (Hg.): *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, Bielefeld 2015.

55 Vgl. Doyle Stevick/Zehavit Gross: *Research in Holocaust Education. Emerging Themes and Directions*, in: *Holocaust Education in a Global Context*, hg. von Karel Francapane und Matthias Haß, Paris 2014, S. 59-76, S. 59.

56 Vgl. zu dieser Selbstbezeichnung Kap. 3.1.3.

von kleinen Informationstafeln und Mahnmalen – keine dauerhaften pädagogischen Angebote zur Auseinandersetzung mit der Geschichte der Orte. Das Kapitel thematisiert damit die Impulse der 1970er Jahre als bislang weniger beachtetes Jahrzehnt der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit – besonders vor beziehungsweise jenseits der häufig als Zäsur geordneten Ausstrahlung der Fernsehserie *Holocaust* im bundesrepublikanischen Fernsehen 1979.⁵⁷ In bildungsgeschichtlicher Perspektive relevant sind dabei vor allem die zeitgenössischen, gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen um (historische) Bildung, die Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik und die Rahmenbedingungen der schulischen und außerschulischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für Jugendliche, aber auch Erwachsene. Neben den wenigen bereits existierenden Gedenkstätten für NS-Verfolgte werden die Museumsdebatten des Jahrzehnts aufgegriffen, da diese sich erheblich auf das Verständnis von Gedenkstätten – etwa als »Lernorte« – auswirkten.

Ausgehend von diesen Voraussetzungen der Bildungsarbeit wird im *dritten Kapitel* das Engagement für Gedenkstätten in den 1980er Jahren vorgestellt und kontextualisiert. Im Ergebnis wurden an zahlreichen Orten – zum Teil gegen erhebliche Widerstände⁵⁸ – Gedenkstätten und Ausstellungen eingerichtet (unter anderem Flossenbürg, Essen, Neuengamme, Breitenau, Papenburg, Wewelsburg) und die vorhandenen Ausstellungen in Dachau und Bergen-Belsen zunehmend kritischer reflektiert, teilweise überarbeitet und erweitert. Herausgearbeitet werden soll, wie die Einzelerfahrungen unterschiedlicher Akteur:innen an diversen Orten in einen übergreifenden Austausch eingebracht und zu einem Gesamtphänomen zusammengefügt wurden. Die Analyse der Rahmenbedingungen, Vernetzungsschritte und Infrastruktur der frühen Gedenkstätten(-initiativen) sowie ihrer Akteur:innen bildet die Voraussetzung eines vertieften Verständnisses ihrer Bildungsarbeit, die darauf aufbauend in den Blick genommen wird.

Nicht nur an den neu eingerichteten, sondern auch an den wenigen bestehenden Gedenkstätten bestimmten pädagogisch-didaktische Fragen im Lauf der 1980er Jahre »mehr und mehr« die Arbeit; die Rede von und Beschäftigung mit »Gedenkstättenpädagogik« verbreitete sich.⁵⁹ Auf Basis der systematischen,

57 »Holocaust – Die Geschichte der Familie Weiß« (vierteilige Fernsehserie, I: Die hereinbrechende Dunkelheit 1935-1940, II: Die Straße nach Babi Yar, III: Die Endlösung 1942-1944; IV: Die Überlebenden 1944-1945, 419min, USA 1978, Regie: Marvin J. Chomsky). Vgl. als Überblick zur Forschung: Christoph Classen (Hg.): Themenschwerpunkt »Die Fernsehserie »Holocaust« (1979)«, in: Zeitgeschichte-online, 1. Oktober 2005, online: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/zum-themenschwerpunkt-die-fernsehserie-holocaust-1979>, 3.11.2025.

58 Norbert Frei spricht etwa von einer »denunziatorischen Opposition der Verstockten«, Frei, 1945 und wir, 2009, S. 28.

59 Barbara Distel: KZ-Gedenkstätte Dachau – eingerichtet von den Überlebenden, wer übernimmt das Erbe?, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-

quellenkritischen Auswertung des *Gedenkstätten-Rundbriefs* als zentraler Fachzeitschrift werden in diesem Kapitel die zeitgenössischen Selbstverständigungsprozesse und Kontroversen rekonstruiert sowie sprachgeschichtliche Reflexionen des von den Engagierten geteilten, zeitgenössisch kaum diskutierten Verständigungsvokabulars mitsamt Herkunft und Implikationen vorgenommen (beispielsweise »Betroffenheit«, »Dokumentation«). Das dritte Kapitel bietet ein Panorama des zeitgenössischen Nachdenkens über gedenkstättenpädagogische Fragestellungen und bildet die Bandbreite dessen ab, was in den 1980er Jahren unter Gedenkstättenarbeit verstanden wurde. Ich beschränke mich daher nicht auf eine kleine Auswahl, sondern beziehe auch kleinere Initiativen und Projekte mit besonderen Trägerkonstellationen und den damit verbundenen eigenen pädagogischen Schwerpunktsetzungen ein. Besonderes Augenmerk liegt dabei auch darauf, welche Motivation die Akteur:innen antrieb und wie diese sich in unterschiedliche Ausrichtungen, Schwerpunkte und Zielvorstellungen übersetzte.

Diese Analyse vertiefend, wird im *vierten Kapitel* die praktische Bildungsarbeit an den Gedenkstätten Dachau und Neuengamme im gleichen Jahrzehnt exemplarisch entfaltet. Während die Einbeziehung weiterer Gedenkstätten sicher ebenfalls aufschlussreich gewesen wäre, war dies aufgrund der praktischen Herausforderungen durch fehlende Forschungsliteratur und schwierige Überlieferungslage nicht möglich. Stattdessen war es mir ein Anliegen, die inhaltlich-praktische Arbeit in angemessener Konkretion exemplarisch darstellen zu können, sodass ich auf weitere Vertiefungsbeispiele verzichtet habe.

Die Wahl der beiden KZ-Gedenkstätten Dachau und Neuengamme stand dabei nicht am Beginn meines Forschungsprozesses, sondern ist ein Ergebnis desselben und auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. Eine Voraussetzung für die Auswahl bestand zunächst in der Existenz einer über eine Ausstellung hinausgehenden Bildungsarbeit in den 1980er Jahren, die vor Ort regelmäßige pädagogische Interaktionen mit Besucher:innen ermöglichte. Dafür musste ein Minimum an Personen – wie Gedenkstättenmitarbeitende, Lehrkräfte oder ehemalige Häftlinge – zur Verfügung stehen, die diese Angebote durchführten. Die Gedenkstätte Bergen-Belsen etwa erfüllt diese Bedingungen für den Großteil des Jahrzehnts nicht. Eine weitere Voraussetzung ist das Vorhandensein einer Quellenüberlieferung, die es erlaubt, sich intensiv und valide abgesichert mit der konkreten Bildungsarbeit vor Ort zu beschäftigen. Neben der bloßen Existenz von Quellen schließt das außerdem genügend aussagekräftige Informationen zu ihrer Provenienz und Datierbarkeit ein. Auf Basis intensiver Quellenlektüre identifizierte ich schließlich infrage kommende Gedenkstätten. Die Gedenkstätte Neuengamme bietet sich aufgrund ihrer vielfältigen Bildungsarbeit in den 1980er Jahren an, aber auch, weil Akteur:innen aus ihrem Umfeld den bundesweiten Austausch damals aktiv mitgestalteten und prägten. Von der

Gedenkstätte Dachau lässt sich das nicht in vergleichbarem Maße sagen, obwohl diese angesichts ihrer vergleichsweise frühen Gründung 1965 auf die längste Vermittlungsgeschichte zurückblicken kann. Interessant ist Dachau außerdem, weil zu dieser Gedenkstätte viele Handreichungen von externen Akteur:innen aus dem Bildungsbereich – etwa Lehrkräften, Fortbildungsinstituten für die Lehrer:innenbildung oder von der GEW – vorliegen. Überdies eignen sich die beiden Gedenkstätten, da sie eine kontrastreiche und damit aufschlussreiche Gegenüberstellung versprechen, die die Vielfalt der Organisationsmöglichkeiten, Einflussfaktoren und Angebote der Bildungsarbeit verdeutlichen kann.

Indem sich diese beiden Gedenkstätten in vielen Punkten zum Teil stark unterschieden – etwa hinsichtlich der Dauer ihrer Existenz, des Prozesses zur Einrichtung als Gedenkstätte, der Trägerstruktur, den vor Ort pädagogisch Tätigen und dem politischen Umfeld –, können sie auch eine gewisse Exemplarität beanspruchen. Für beide Gedenkstätten liegt nicht nur Quellenmaterial vielfältiger Provenienz zu unterschiedlichen Bereichen der pädagogischen Tätigkeit vor, sondern gleichzeitig stützt eine vergleichsweise breite Sekundärliteratur, die Vermittlungsfragen zumindest teilweise berücksichtigt, ihre Erforschung.⁶⁰ Wo es erkenntnisförderlich erscheint, ergänzen Vergleiche mit anderen Gedenkstätten(-initiativen) die Darstellung.

Das *vierte Kapitel* gibt zunächst Einblicke in die Rahmenbedingungen sowie alltäglichen Herausforderungen der pädagogischen Arbeit in Dachau und Neuengamme und die Prägungen der Akteur:innen, die die Gedenkstättenarbeit vor Ort gestalteten. Im Mittelpunkt des Kapitels steht darauf aufbauend eine kritische Auseinandersetzung mit Führungen beziehungsweise Rundgängen, die heute oft als Standardangebot von Gedenkstätten gelten. Dargestellt wird, welche Rolle dieses Format in den 1980er Jahren spielte, inwiefern sich Charakter und Konzeptionen in den beiden Gedenkstätten unterschieden und welche pädagogisch-didaktischen Entscheidungen dabei getroffen wurden. Untersucht wird außerdem die Mitarbeit von Lehrer:innen, die vom bayerischen Kultusministerium stundenweise freigestellt und zur Begleitung von Schulklassen an die Gedenkstätte Dachau abgeordnet wurden. Die Analyse legt die Hintergründe dieser maßgeblichen Entscheidung offen und beleuchtet die Zusammen-

60 Vgl. grundlegend für Dachau: Hoffmann, Dachau, 1998; Marcuse, Legacies of Dachau, 2001; sowie Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010; König, Dokumentarfilm, 2010; Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004. Für Neuengamme: Ute Wrocklage: Neuengamme, in: Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995, hg. von Detlef Hoffmann, Frankfurt a. M. 1998, S. 174-205; Detlef Garbe: Die Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme 1981 bis 2001. Rückblicke – Ausblicke. Eine Dokumentation der Aktivitäten 20 Jahre nach der Eröffnung des Dokumentenhauses in Hamburg-Neuengamme, Hamburg 2001; Michael Grill; Sabine Homann-Engel: »... das war ja kein Spaziergang im Sommer!«. Die Geschichte eines Überlebendenverbandes, Hamburg 2008; Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013; Garbe, Neuengamme im System, 2015; Trojan, Das Lager, 2016.

arbeit mit der Gedenkstätte. Das Konstrukt der Abordnungen wurde an zahlreichen anderen bundesdeutschen Gedenkstätten übernommen und zum Teil bis heute beibehalten, bislang aber nicht historisiert und kaum reflektiert. Der Blick auf Neuengamme, wo in den 1980er Jahren nicht von Führungen, sondern überwiegend von »Museumsgesprächen« gesprochen wurde, trägt dazu bei, das Bild der zeitgenössischen Bildungsarbeit zu differenzieren, indem er zeigt, wie stark die Praxis an Gedenkstätten von der Museumspädagogik profitieren und geprägt werden konnte. Neben den kurzzeitpädagogischen Angeboten wird mit den zeitintensiven Workcamps ein weiteres typisches gedenkstättenpädagogisches Format in die Analyse einbezogen. Es stammte aus der internationalen Friedensarbeit und wurde in den 1980er Jahren auf die Gedenkstätten übertragen und dort weiterentwickelt. Schließlich wirft das Kapitel anhand der Fallbeispiele Dachau und Neuengamme ein Schlaglicht auf die Mitwirkung ehemaliger Häftlinge in der Bildungsarbeit der Gedenkstätten, welches als Ausgangspunkt für weitere Forschungen dienen kann.

Das *fünfte Kapitel* resümiert wesentliche Erkenntnisse und deutet Entwicklungslinien und Herausforderungen der Gedenkstättenpädagogik seit den 1990er Jahren an. Ein Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten und eine persönliche Reflexion beschließen die Studie.

2 Der Nationalsozialismus als Lerngegenstand in den 1970er Jahren

Die 1970er Jahre gelten als »Zeit des Streits«.¹ Das Jahrzehnt war geprägt von fundamentalen politischen Auseinandersetzungen. Konfliktreich gestalteten sich auch die »zweite Geschichte« des Nationalsozialismus sowie das Nachdenken über historisches Lehren und Lernen. Die Erforschung der gesellschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus weist allerdings Leerstellen auf. Mit Blick auf den Umgang mit der NS-Vergangenheit urteilte die Soziologin Julia Kölsch drastisch: »ein regelrechtes schwarzes Loch klafft zwischen 68er-Bewegung und Historikerstreit, und es scheint common sense zu sein, dass in dieser Zeit allein die Serie *Holocaust* relevant für das Thema Vergangenheitsaneignung ist.«² Auch in der Disziplin-geschichte der Geschichtsdidaktik blieben die 1970er Jahre trotz ihrer Bedeutung lange Zeit weitgehend unbeachtet.³

Dabei lohnt eine genauere Betrachtung der Geschichtsdidaktik aus mehreren Gründen: Zunächst ganz pragmatisch deshalb, weil Gedenkstätten in den zeitgenössisch erweiterten Gegenstandsbereich der Disziplin fielen. Von ihr wären wesentliche Impulse zur Entwicklung zeitgeschichtlicher Vermittlungskonzepte an Schulen, aber auch Gedenkstätten, zu erwarten gewesen. Dies ist an vielen Stellen unterblieben, und das Verhältnis zwischen Geschichtsdidaktik und Gedenkstätten bleibt auch gegenwärtig distanziert. Wurzeln hat dieser Graben auch in der disziplinären Entwicklung in den 1970er Jahren. Daher kann eine eingehende Betrachtung dieser Phase dabei helfen, dessen Genese besser zu verstehen und – Sandkühlers Plädoyer folgend – aufmerksam zu werden auf solche geschichtsdidaktischen Ansätze und Konzepte, »deren Potenzial noch nicht ausgeschöpft wurde.«⁴

Das Kapitel entfaltet deshalb ein Bild des (pädagogischen) Umgangs mit dem Nationalsozialismus nach »1968« bis zum Ende der 1970er Jahre. Dazu wird die disparate Literatur zusammengetragen, analysiert und in Beziehung gesetzt. Ausgehend von einer knappen Kontextualisierung untersuche ich – anhand von

1 Thomas Mergel: Zeit des Streits. Die 1970er Jahre in der Bundesrepublik als eine Periode des Konflikts, in: Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute, hg. von Michael Wildt, Göttingen 2014, S. 224-243.

2 Julia Kölsch: Politik und Gedächtnis. Die Gegenwart der NS-Vergangenheit als politisches Sinnstiftungspotenzial, in: Die NS-Diktatur im deutschen Erinnerungsdiskurs, hg. von Wolfgang Bergem, Opladen 2003, S. 137-150, S. 141.

3 Darauf verwies Marko Demantowsky: Zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. Einleitung, in: Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, hg. von Charlotte Bühl-Gramer [u. a.], Göttingen 2014, S. 309-312, S. 310 u. Fn. 3.

4 Sandkühler, Vergangenheits Fehler, 2022, S. 102.

Geschichtsdidaktik, schulischer und außerschulischer Vermittlung – die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Diskutiert werden schließlich die tiefgreifenden Veränderungen am Ausgang des Jahrzehnts. Die 1978 in den USA und im Januar 1979 in Deutschland ausgestrahlte Fernsehserie *Holocaust* gilt dabei üblicherweise als entscheidende Zäsur. Diese Setzung wird hinterfragt und kontextualisiert. Dabei wird insbesondere auf bislang weniger beachtete Entwicklungen eingegangen, die sich als folgenreich für den pädagogischen Bereich erwiesen. Das Zwischenfazit bündelt wesentliche Erkenntnisse und resümiert, auf welche Überlegungen die Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre bei der Vermittlung von Zeitgeschichte zurückgreifen konnten. Das Kapitel rekonstruiert damit den Diskussionsstand zum Lernen über den Nationalsozialismus in den 1970er Jahren als Ausgangspunkt der in den folgenden Kapiteln rekonstruierten Debatten im Bereich der Gedenkstätten.

2.1 Rahmenbedingungen der »Vergangenheitsbewältigung« vor 1978/1979

»Es waren wilde Zeiten, die 1970er Jahre.«⁵ Zum Gegenstand zeitgeschichtlicher Erforschung rückten die 1970er Jahre aber erst in jüngerer Zeit auf: Mit dem Ablauf der allgemeinen Sperrfrist der Archivalien begann um die Mitte der Nullerjahre eine intensivere Auseinandersetzung über die Zeit. Ihre Beurteilung bleibt dabei vorerst so kontrovers wie ihre Periodisierung.⁶ Mit Blick auf die politischen Machtverhältnisse in Bonn kann für die Regierungsjahre der sozialliberalen Koalitionen unter Willy Brandt (1969–1974) und Helmut Schmidt (1974–1982) von einem »sozialdemokratischen Jahrzehnt« (Bernd Faulenbach) gesprochen werden. Gerd Koenen konzentriert sich auf Student:innenbewegung und linke Gruppen bis hin zur RAF und betitelt die Jahre 1967–77 als »rotes Jahrzehnt«. Dieses Bild differenzierend stellt Axel Schildt die ebenso aktiven Kräfte der »Gegenreform« und »konservativen Tendenzwende« in den Vordergrund, andere sprechen gar vom »schwarzen Jahrzehnt«.⁷ Die konkurrie-

5 Dietmar Süß: Die Enkel auf den Barrikaden. Jungsozialisten in der SPD in den Siebzigerjahren, in: Archiv für Sozialgeschichte 44 (2004), S. 67–104, S. 67.

6 Vgl. Archiv für Sozialgeschichte 44 (2004): Die Siebzigerjahre. Gesellschaftliche Entwicklungen in Deutschland; Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 3 (2006): Die 1970er Jahre – Inventur einer Umbruchzeit.

7 Vgl. Bernd Faulenbach: Die Siebzigerjahre – ein sozialdemokratisches Jahrzehnt?, in: Archiv für Sozialgeschichte 44 (2004), S. 1–37; Gerd Koenen: Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967–1977, Köln 2001; Axel Schildt: »Die Kräfte der Gegenreformation sind auf breiter Front angetreten«. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: Archiv für Sozialgeschichte 44 (2004), S. 449–478; Massimiliano Livi/Daniel Schmidt/Michael Sturm (Hg.): Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demo-

renden Sichtweisen verweisen auf ein übergreifendes Merkmal der 1970er Jahre: Es war die »Zeit des Streits« (Thomas Mergel), einer »(partei)politischen Polarisierung« (Thomas Sandkühler) und »andauernden Fundamentalpolitisierung« (Bernd Faulenbach).⁸

Zunächst dominierten die enormen gegenwärtigen Herausforderungen das Jahrzehnt: Umweltzerstörung; das Ende des Wirtschaftsbooms und die damit einhergehende Erschütterung des Glaubens an technologischen Fortschritt, Zukunfts- und Berufssängste; sowie neues Wettrüsten im Kalten Krieg. Auch der RAF-Terror und die damit verbundene Desillusionierung und Fragmentierung der politischen Linken zählten dazu.⁹ Die Auseinandersetzung mit Geschichte geriet demgegenüber in Bedrängnis. Doch ihr Wert konnte verteidigt werden – und die Geschichtsdidaktik ging am Ende, wie in Kapitel 2.2 dargestellt wird, gestärkt aus ihrer Legitimationskrise hervor.

Die 1970er Jahre waren auch eine Zeit des Übergangs, zeitgenössisch kurzierte der Begriff des »Wertewandels«. Diesen verkörperten unter anderem die »Neuen Sozialen Bewegungen«. Aktivist:innen der Frauen-, Ökologie- und Friedensbewegung trugen Protest auf die Straßen und vermochten es, ihn auf eine breitere gesellschaftliche Basis zu stellen. Die »Neuen Sozialen Bewegungen« verstärkten und beschleunigten auf diese Weise den mit »1968« verknüpften Bewusstseinswandel.¹⁰ Sie grenzten sich von älteren Protestbewegungen ebenso ab wie von den etablierten Parteien und Massenorganisationen. Stattdessen betonten sie den anti-institutionellen, basisdemokratischen Charakter der Bewegungen sowie ihr kritisches Verhältnis zu Staat und Wirtschaft. Aus den Erfahrungen der Anti-AKW- und Umweltbewegung der 1970er Jahre schöpfend, entfaltete die Friedensbewegung in den frühen 1980er Jahren (verstärkt durch

kratie und extremer Rechter, Frankfurt a. M. 2010. Ausgeklammert bleiben hier wirtschaftsgeschichtliche Betrachtungen, auch wenn diese in der Forschung zu den 1970er Jahren oft dominieren, vgl. Frank Bösch: Boom zwischen Krise und Globalisierung. Konsum und kultureller Wandel in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre, in: Geschichte und Gesellschaft 42 (2016), S. 354–376, S. 354.

- 8 Mergel, Zeit des Streits, 2014; Thomas Sandkühler: Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation. Diskurse der Disziplin im zeitgeschichtlichen Kontext um 1970, in: Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, hg. von Charlotte Bühl-Gramer [u. a.], Göttingen 2014, S. 313–332, S. 315; Faulenbach, Die Siebzigerjahre, 2004, S. 6 u. Fn. 17. Dazu Sandkühler, Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation, 2014, S. 315: »Realhistorisch lag dieser Polarisierung das deutliche Wachstum links- und rechtsextremistischer Positionen im Gefolge von »1968« zugrunde. Kulturgeschichtlich beruhte es auf der Wahrnehmung einer Dominanz sozialdemokratischer Diskurse in der zeitgenössischen Gesellschaftsdebatte, die zur scharfen Abgrenzung konservativer Kritiker herausforderte.«
- 9 Prägnant fasst diese Entwicklungen der Titel dieses Sammelbandes zusammen: Konrad H. Jarausch (Hg.): Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008.

- 10 Vgl. Norbert Frei: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest, München 2008.

den NATO-Doppelbeschluss von 1979) große gesellschaftliche Bedeutung. Zwischen Friedens-, Ökologie- und Umweltbewegung sowie dem – ab etwa 1977 so bezeichneten – »alternativen Milieu« existierten erhebliche Schnittmengen.¹¹ Durch das Aufgreifen der NS-Vergangenheit ergaben sich außerdem Überschneidungen und Berührungspunkte zum Engagement für die Einrichtung und den Ausbau von Gedenkstätten, welche im Kapitel 3 näher beleuchtet werden.

Vom »Wertewandel« kann auch mit Blick auf den Umgang mit der NS-Vergangenheit gesprochen werden. Norbert Frei zufolge zählen die 1970er Jahre zu einer längeren »Phase der Vergangenheitsbewältigung«, die um 1979 ausklang.¹² Im Zuge des generationellen und gesellschaftlichen Konflikts von »1968« rückten die nationalsozialistischen Verbrechen verstärkt ins Bewusstsein. Beflügelt wurde dieser Bewusstseinswandel vom sozialdemokratischen Machtwechsel. Gleich zu Beginn des Jahrzehnts übersetzte Bundeskanzler Willy Brandt die sich verändernde Haltung der westdeutschen Öffentlichkeit im Rahmen seiner Neuen Ostpolitik in eine eindrückliche Geste: Am 7. Dezember 1970 kniete er bei seinem Besuch in Warschau überraschend am Mahnmal für die jüdischen Toten des Ghettoaufstandes. Sein »Kniefall« wurde als Respektsbekundung und auch Schuldeingeständnis wahrgenommen – und als solches in der Bundesrepublik auch kritisiert. Betrachtet man die 1970er Jahre, wie hier, als eigenständiges Jahrzehnt,¹³ markiert diese »symbolpolitische Akzentsetzung« den Beginn eines kritischeren Umgangs mit der deutschen Vergangenheit in der politischen Öffentlichkeit.¹⁴

Weitere Impulse für eine kritische Aufarbeitung gingen vom ersten sozialdemokratischen Bundespräsidenten aus. Gustav Heinemann stellte das nationale Geschichtsbild auf den Prüfstand: statt an Legenden und Feindbildern festzu-

11 Vgl. Philipp Gassert: *Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945*, Stuttgart 2018, bes. S. 103–164.

12 Vgl. Frei, 1945 und wir, 2009, S. 41. Frei unterscheidet eine »Phase der politischen Säuberung (I)« zwischen 1945 und 1949; eine die 1950er Jahre prägende »Phase der Vergangenheitspolitik (II)«; die »Phase der Vergangenheitsbewältigung (III)« etwa von 1960–1979 und zuletzt die bis in die (damalige) Gegenwart dauernde »Phase der Vergangenheitsbewahrung (IV)«. Eine etwas andere Terminologie und Einteilung bei: Aleida Assmann/Ute Frevert: *Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*, Stuttgart 1999.

13 Eine ähnliche Periodisierung verwenden: Paul Ciupke/Norbert Reichling: »Unbewältigte Vergangenheit« als Bildungsangebot. Das Thema »Nationalsozialismus« in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989, Frankfurt a. M. 1996, insbes. S. 26–28 zur Begründung derselben.

14 Zitat: Harald Schmid, *Die »Stunde der Wahrheit« und ihre Voraussetzungen*, online: <https://zeitgeschichte-online.de/thema/die-stunde-der-wahrheit-und-ihre-voraussetzungen>, 3.11.2025, PDF, S. 3. Vgl. auch: Carina Koch/Matthias N. Lorenz: *Kniefall von Warschau*, in: *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 199–201, S. 200.

halten, sollten sich die Deutschen auf ihre vergessenen, vielfach unterdrückten und gescheiterten freiheitlich-demokratischen Traditionen besinnen. In seinen Reden, aber auch praktisch förderte er »eine am Leitbild der Demokratie, der Freiheit und des Friedens orientierte Sicht der Geschichte«¹⁵ in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft. So verdanken sich seiner Initiative die Gründung der »Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung« im Oktober 1970; die Einrichtung der »Erinnerungsstätte für die Freiheitsbewegungen« in Rastatt sowie des »Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten«, der sich 1973 bis 1976 zunächst mit deutschen Freiheitsbewegungen beschäftigte.¹⁶ Laut Anette Kuhn hatten Heinemanns Bemühungen »praktische Folgen für das gesellschaftspolitische Traditionsbewußtsein insgesamt, aber auch für die Horizonterweiterung der Geschichtsdidaktik dieser Jahre.«¹⁷

Auch Helmut Schmidt gestaltete die neue Geschichtskultur mit: 1977 besuchte er als erster deutscher Bundeskanzler die Gedenkstätte Auschwitz. Im darauffolgenden Jahr sprach er – auf Einladung des »Zentralrats der Juden« – zum 40. Jahrestag des Novemberpogroms in der Kölner Synagoge. Es war die erste öffentliche Gedenkveranstaltung an die Pogromnacht mit prominenter politischer Beteiligung. Wie kein Jahrestag zuvor hatte dieser Gedenktag Vertreter:innen der Politik, der Medien, der Kirchen und Opferverbände, Schulen und Bildungsinstitutionen aktiviert.¹⁸ Wie am Ende dieses Kapitels dargestellt wird, war der Blick auf die NS-Zeit am Ausgang des Jahrzehnts ein anderer geworden. Die Gedenkaktivitäten rund um den Jahrestag 1978 offenbarten dies schon vor der Ausstrahlung von *Holocaust*. Seine Wurzeln hatte der neue Umgang allerdings stärker in der juristischen Aufarbeitung der Verbrechen als in der Gedenkpraxis selbst.¹⁹

Die gesellschaftliche Debatte bezog wesentliche »Impulse aus einer schier endlosen Reihe von Skandalen um personelle und institutionelle Kontinuitäten«, die bis in die 1960er Jahre zurückreichte, aber auch in den 1970er Jahren nicht abbrach.²⁰ Nach ihrer spektakulären Ohrfeige für Bundeskanzler Kiesin-

15 Annette Kuhn: Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin, in: Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht, hg. von Klaus Bergmann, Düsseldorf 1982, S. 415-443, S. 428.

16 Bereits 1976 thematisierte der Wettbewerb den »Demokratischen Neubeginn 1945/46«; in den frühen 1980er Jahren waren zwei aufeinanderfolgende Runden des Wettbewerbs unter hoher Beteiligung von Schüler:innen der NS-Zeit gewidmet. Aus der damit angeregten alltagsgeschichtlichen Erforschung des Nationalsozialismus »vor der Haustür« erhielt auch die Gedenkstättenbewegung wesentliche Impulse. Weiterführend: Kap. 2.5.1.

17 Kuhn, Geschichtsdidaktik seit 1968, 1982, S. 428. Vgl. auch: Körber-Stiftung (Hg.): 10 Jahre Schülerwettbewerb deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Entwicklungen – Erfahrungen – Bibliographie, Hamburg 1983, S. 6.

18 Vgl. Harald Schmid: Erinnern an den »Tag der Schuld«. Das Novemberpogrom von 1938 in der deutschen Geschichtspolitik, Hamburg 2001, Kap. 6.

19 Vgl. Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 122.

20 Frei, 1945 und wir, 2009, S. 50.

ger 1968 hatte sich insbesondere Beate Klarsfeld weiter medienwirksam für die Verfolgung von NS-Tätern wie Kurt Lischka und Klaus Barbie eingesetzt. Die juristische Aufarbeitung wurde weitergeführt, auch wenn den Prozessen gegen Lischka oder Angehörige der SS-Wachmannschaft von Majdanek längst nicht mehr die gleiche Aufmerksamkeit zuteilwurde wie denen der 1960er Jahre. Die Urteile blieben aber kontrovers: so löste etwa der Freispruch im Euthanasie-Prozess gegen Kurt Brom 1974 Protest aus. In einem offenen Brief forderten namhafte Persönlichkeiten Bundespräsident Heinemann zur öffentlichen Stellungnahme auf – allerdings vergeblich.²¹ Immerhin: Die Verjährungsdebatten des Bundestages endeten 1979 mit der vom Ausland lang erwarteten Entscheidung, die Verjährungsfrist für Mordverbrechen aufzuheben und die Strafverfolgung von NS-Täter:innen damit weiter zu ermöglichen.

Die Strafverfolgung belebte auch die noch recht junge Zeitgeschichtsschreibung. So lagen bis 1970 im Wesentlichen drei wissenschaftliche Publikationen zu den NS-Lagern vor: neben Eberhard Kolbs Buch über Bergen-Belsen (1962) vor allem das 1965 veröffentlichte Gutachten Martin Broszats für den Frankfurter Auschwitz-Prozess und die 1970 vom Institut für Zeitgeschichte veröffentlichten »Studien zur Geschichte der Konzentrationslager«.²² Davon abgesehen blieben konkrete Taten und Tatorte des NS-Regimes oftmals unbeachtet; ebenso wenig wurde Opfern oder Tätern systematisch Aufmerksamkeit zuteil. Norbert Frei spricht in Bezug auf die Konzentrationslagerforschung deshalb vom »historiographische[n] Stillstand in der Bundesrepublik der siebziger Jahre«.²³ Die Universitätshistoriografie stand der NS-Forschung und insbesondere der Thematisierung der Shoah zögerlich gegenüber.²⁴ Lange blieb

21 Vgl. Antje Langer: Euthanasie-Prozesse und -Debatten, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 223–225.

22 Vgl. Karin Orth: Die Historiografie der Konzentrationslager und die neuere KZ-Forschung, in: Archiv für Sozialgeschichte 47 (2007), S. 579–598, S. 582 f. Dazu auch schon Falk Pingel: Geschichte unserer Zeit – Zeit für Geschichte? Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Zeitgeschichte in den Westzonen und in der Bundesrepublik, in: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 19 (1990), S. 233–258, S. 247f.: »Es war also die Strafverfolgung vergangenen Unrechts, die die zeitgeschichtliche Forschung in der Bundesrepublik ganz wesentlich anregte.«

23 Frei, 1945 und wir, 2009, S. 195.

24 Laut einer Auswertung von Vorlesungsverzeichnissen von 22 westdeutschen Universitäten wurden zwischen Wintersemester 1970/71 und Sommersemester 1978 im Bereich Geschichte und Politik 650 Lehrveranstaltungen zur NS-Geschichte angeboten, wovon sich allerdings lediglich zwei explizit mit »der jüdischen Geschichte im Zweiten Weltkrieg« beschäftigten, vgl. Martin Broszat: Holocaust und die Geschichtswissenschaft, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 27 (1979), S. 285–298, S. 295 f.; dazu: Frank Bösch: Versagen der Zeitgeschichtsforschung? Martin Broszat, die westdeutsche Geschichtswissenschaft und die Fernsehserie »Holocaust«, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 6 (2009), S. 477–482, S. 481.

es anderen gesellschaftlichen Gruppen – allen voran den ehemals Verfolgten selbst – überlassen, die Verbrechen in den Konzentrationslagern und anderen Mordstätten wach zu halten und im kollektiven Gedächtnis zu verankern.²⁵

Stattdessen hatte die Zäsur 1933 »jahrzehntelang den Fluchtpunkt aller Fragen an die jüngere deutsche Geschichte« gebildet; ging es doch »zuvörderst darum, das Scheitern der Demokratie zu verstehen«.²⁶ Seit 1973, dem 40. Jahrestag von Hitlers Ernennung zum Reichskanzler, zeichnete sich allerdings eine Entwicklung ab, die zeitgenössische Beobachter alarmiert als »Hitlernostalgie« oder »Hitler-Welle« kritisierten.²⁷ Geht man davon aus, dass eine solche Welle »vor allem zwischen 1973 und 1975 den deutschen Buchmarkt überschwemmt[e]«,²⁸ so markiert Joachim C. Fests monumentale, zahlreich gekaufte Hitler-Biographie ihren Beginn. Gemeinsam war den Darstellungen ihre durch die Konzentration auf Hitler begründete entlastende Funktion für die Mehrheitsgesellschaft, eine gewisse Faszination für die Person des Diktators, sowie vielfach der Rückgriff auf eher spekulative, zeitgenössisch populär gewordene psycho-historische Erklärungen.²⁹ Walter Kempowskis 1973 erschienene Sammlung von Antworten zur Frage »Haben Sie Hitler gesehen?« etwa ließe sich ebenso hier einordnen.³⁰ Das Buch hält kaum Neues und Kritisches über Hitler oder die NS-Verbrechen bereit. Es offenbart vor allem eine diffuse Faszination, die zu einem guten Teil darin zu liegen scheint, dass sowohl den Erzähler:innen der Geschichte als auch den Leser:innen dabei »noch das alte Gruseln den Rücken herunter [läuft]«, wie Horst Krüger in seiner Kempowski-Rezension bilanzierte.³¹ Diese Faszination kennzeichnete den »neu[en] Diskurs über den Nazismus«, den Saul Friedländer in »Kitsch und Tod« analysierte: Er entfaltete sich

25 Vgl. grundlegend Berg, *Der Holocaust*, 2003.

26 Frei, 1945 und wir, 2009, S. 109.

27 Zuerst 1973 als »Hitlernostalgie« bei Erich Fried; dann 1977 bei Marion Gräfin Dönhoff und Eberhard Jäckel als »Hitlerwelle«. Dazu mit Nachweisen: Tobias Becker: Rückkehr der Geschichte? Die »Nostalgie-Welle« in den 1970er und 1980er Jahren, in: *Zeitenwandel. Transformationen geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom*, hg. von Fernando Esposito, Göttingen 2017, S. 93–117, S. 103; sowie Tobias Becker: Er war nie weg. »Hitler-Welle« und »Nazi-Nostalgie« in der Bundesrepublik der 1970er Jahre, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 18 (2021), S. 44–72.

28 Matthias N. Lorenz: Hitler-Welle, in: *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 237 f., S. 237.

29 Vgl. Lorenz, *Hitler-Welle*, 2015, S. 237; grundlegend Maik Tändler: *Das therapeutische Jahrzehnt: Der Psychoboom in den siebziger Jahren*, Göttingen 2016.

30 [o.A.]: »Haben Sie Hitler gesehen?« – Deutsche Antworten gesammelt von Walter Kempowski, München 1973.

31 Horst Krüger: Haben auch Sie Hitler gesehen? Nachdenken über eine neue Prosaform, in: *Die ZEIT*, Nr. 16, 20.4.1973, S. 3.

vor allem »auf der imaginären Ebene, im Bereich der Bilder und der Gefühle« und prägte die Populärkultur.³²

Für die Forschung verband sich mit der Fokussierung auf Hitler ein Richtungsstreit über seine Bedeutung für den NS-Staat. Die Auseinandersetzung war sowohl »vergangenheitspolitische Debatte über den Charakter des NS-Regimes (Hitlerismus oder Faschismus) [...] als [auch] methodische Grundsatzkontroverse über die treibenden Kräfte in der Geschichte (Struktur oder Persönlichkeit).«³³ Während die meisten Autor:innen bisher von Hitlers zentraler Position und Machtfülle ausgegangen waren und den Nationalsozialismus folglich als Umsetzung seines ideologischen Programms verstanden hatten (Intentionalisten), begannen sozialwissenschaftlich ausgerichtete Historiker:innen demgegenüber, strukturalistische Ansätze zu betonen (Strukturalisten beziehungsweise Funktionalisten).³⁴ Karl Dietrich Bracher betonte noch 1976, der Nationalsozialismus sei »tatsächlich Hitlerismus« geblieben und Hitler würde deshalb »stets im Zentrum jeder NS-Geschichte stehen«³⁵. Angesichts solcher Aussagen ist anzunehmen, dass sich der »unterrichtliche Hitlerismus«³⁶ – gestützt auf Teile der Geschichtswissenschaft – bis weit in die 1970er Jahre hielt. Insgesamt zementierte die teils erbittert geführte Kontroverse eher den fachwissenschaftlichen Stillstand, als die empirische Forschung zu befruchten.³⁷

Während der Kulturbetrieb in den 1960er Jahren eine wesentliche Rolle bei der Vergangenheitsaneignung gespielt hatte, gingen von diesem Bereich in den 1970er Jahren weniger innovative Beiträge zur gesamtgesellschaftlichen Aufklärung über die NS-Verbrechen und ihrer Verankerung im öffentlichen Bewusstsein aus. Im Jahrzehnt von Eichmann- und Auschwitz-Prozess sowie studentischem Protest hatten zahlreiche Fernsehsendungen, Filme, Bücher, Theateraufführungen und Ausstellungen die deutschen Verbrechen thematisiert und kritische Fragen aufgeworfen.³⁸ In den 1970er Jahren dagegen folgte

32 Saul Friedländer: *Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus*, Frankfurt a. M. 1999, S. 23.

33 Torben Fischer: *Intentionalisten vs. Strukturalisten*, in: *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 234–237, S. 234.

34 Ausführlicher zur hier nur angedeuteten Kontroverse Berg, *Der Holocaust*, 2003, Kap. 5.

35 Zit. nach: Fischer, *Intentionalisten vs. Strukturalisten*, 2015, S. 234.

36 Sandkühler, *Vergangene Fehler*, 2022, S. 113. Vgl. dazu Kap. 2.3.

37 Vgl. Fischer, *Intentionalisten vs. Strukturalisten*, 2015, 236; Orth, *Historiografie der Konzentrationslager*, 2007, S. 583.

38 Zu nennen wären z. B. die mehrteilige Fernsehserie »Das Dritte Reich«, Filme wie »Am grünen Strand der Spree« und »Ein Tag. Bericht aus einem deutschen Konzentrationslager«, Rolf Hochhuths »Der Stellvertreter« (1962), Peter Weiss' »Die Ermittlung« (1965) sowie die historischen Serien des SPIEGEL. Vgl. Fischer/Lorenz, *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung*, 2015, Kap. III.C. Besonders erwähnenswert sind überdies

auf eine Krise der historischen Bildung ihre Renaissance: die Öffentlichkeit erfasste eine »nostalgische Sehnsucht nach heilen Vergangenheitsbildern«.³⁹ So entbrannte 1975 eine der »längsten und medial umfangreichsten kulturpolitischen Kontroversen nach 1945« an den Antisemitismus-Vorwürfen an Fassbinders Stück »Der Müll, die Stadt und der Tod«.⁴⁰ Darin rückten die NS-Verbrechen und ihre Opfer in den Hintergrund. Stattdessen amalgamierten sich historische Betrachtungen in für die 1970er Jahre typischer Weise mit aktueller politischer (System-)Kritik.⁴¹

Zunehmend sichtbare rechtsextreme Aktivitäten und gewalttätige Gruppierungen, wie die Wehrsportgruppe Hoffmann, nährten die Sorge vor einer möglichen »Rückfallgefahr« in den Faschismus, weshalb der historische selten losgelöst vom »neuen Faschismus« betrachtet wurde.⁴² Ähnliches lässt sich bei Betrachtungen zum »Phänomen Hitler« und dessen »Verführungskraft« beobachten: Denn »Autorität« und »Gehorsam« als Kernbegriffe dieser Diskussionen sind, wie im Folgenden gezeigt wird, »nicht lediglich Stichworte des historischen Diskurses, sondern gleichzeitig auch Bezugspunkte aktueller, politi-

die Ausstellungen zu Auschwitz und dem Warschauer Ghetto im Rahmen des Frankfurter Auschwitz-Prozesses, vgl. Cornelia Brink: »Auschwitz in der Paulskirche«, Erinnerungspolitik in Fotoausstellungen der sechziger Jahre, Marburg 2000; sowie die Einweihung der ersten KZ-Gedenkstätten mit Ausstellungen in Dachau, Flossenbürg und Bergen-Belsen, siehe Kap. 2.4.4.

39 Kuhn, Geschichtsdidaktik seit 1968, 1982, S. 438. Kuhn nennt u. a. die publikumswirksame Stauer-Ausstellung. Vgl. zur Nostalgie-Welle: Becker, Rückkehr der Geschichte, 2017.

40 Janusz Bodek: Fassbinder-Kontroversen, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 250-253, S. 250. Vgl. Tobias Freimüller: Frankfurt und die Juden. Neuanfänge und Fremdheitserfahrungen 1945-1990, Göttingen 2020, S. 426 ff.; sowie als grundsätzliche Rekonstruktion der Kontroverse: Bianca Dommes: »... und am Himmel standen die Sterne, aber wir sahen sie nicht«. Die Kontroversen um »Der Müll, die Stadt und der Tod« von Rainer Werner Fassbinder, Berlin 2023.

41 Vgl. Ciupke/Reichling, Unbewältigte Vergangenheit, 1996, S. 94, 97. Fabian Bähr argumentiert so für den »Neuen Deutschen Film«, der damit »hinter den Stand kritischer Filme der 1960er Jahre zurück[fiel]«. Ders.: Der Holocaust im Spielfilm der 1960er Jahre, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 181 f., Zitat S. 182; außerdem: Fabian Bähr: Neuer Deutscher Film, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 208 f.

42 Ciupke/Reichling, Unbewältigte Vergangenheit, 1996, Zitate S. 84 f.; vgl. auch: Maximilian Strnad: »Grabe, wo du stehst«. Die Bedeutung des Holocaust für die Neue Geschichtsbewegung, in: Der Holocaust in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Bilanz und Perspektiven, hg. von Michael Brenner und Maximilian Strnad, Göttingen 2012, S. 162-198, S. 164 f.

scher, bildungspolitischer und pädagogischer Debatten, die die Bundesrepublik in den 1970er Jahren erschütterten«. ⁴³

2.2 Die Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik

Die Streitlust der 1970er Jahre prägte auch die westdeutsche Geschichtsdidaktik, die sich damals als wissenschaftliche, universitäre Disziplin konstituierte. Sie vollzog den »Übergang von einer anwendungsorientierten Schulfachmethodik zu einer theoriegesättigten Fachdidaktik«. ⁴⁴ Dabei spielten erbitterte Auseinandersetzungen insbesondere um die »Hessischen Rahmenrichtlinien« (HRRL) eine zentrale Rolle. Diese sahen eine Reform der hessischen Bildungspläne vor und führten zu einer der intensivsten bildungspolitischen Kontroversen der Bonner Republik. ⁴⁵ Bereits die Zeitgenoss:innen diskutierten, ob es sich bei der anschließenden Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik um einen aus einer Krise herkömmlicher Erklärungsmuster und Sichtweisen entstandenen »Paradigmenwechsel« im Sinne Thomas S. Kuhns handelte. ⁴⁶ In der Rückschau tritt die elementare Bedeutung dieser Jahre für die weitere Entwicklung des Faches jedenfalls deutlich vor Augen: Am Ende des Jahrzehnts hatte die

43 Ciupke/Reichling, *Unbewältigte Vergangenheit*, 1996, S. 94.

44 Anke John: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert*; Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag, hg. von Michele Barricelli, Axel Becker und Christian Heuer, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192–213, S. 192.

45 Vgl. Dietmar Süß: Muss man aus der Geschichte des Nationalsozialismus lernen? Geschichts- und politikwissenschaftliche Kontroversen in der »alten« Bundesrepublik, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 85–99, hier S. 86.

46 Vgl. Thomas S. Kuhn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt a. M. 1973 [1967]. So etwa: Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968*, 1982, S. 421–423; Joachim Rohlfes: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren*, in: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen*, hg. von Paul Leidinger, Stuttgart 1988, S. 154–170, S. 166. Die Diskussion dauert an, vgl. affirmativ: Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß: *Bewegende Reformen. Biografische Erfahrung in der Reform. Eine Einführung*, in: *Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik*, hg. von Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß, Berlin 2015, S. 7–24, S. 9 f.; dagegen skeptisch: Thomas Sandkühler: *Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre?*, in: *Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven*, hg. von Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann, Frankfurt a. M. [u. a.] 2016, S. 415–434, S. 419.

Geschichtsdidaktik durch eine neue theoretische Unterfütterung die fundamentale Krise überwunden, die um 1970 unübersehbar gewesen war.⁴⁷

So wichtig das Jahrzehnt disziplinhistorisch auch war, so spät begann seine gründliche wissenschaftsgeschichtliche Erforschung.⁴⁸ Die Entwicklung der neuen Geschichtsdidaktik lässt sich auf eine Vielzahl von Prozessen und Ereignissen zurückführen; und je nach Standort variiert die Beurteilung, welche davon besonders zentral oder ausschlaggebend waren. Dementsprechend konstatierte etwa Horst Kuss, »daß die wichtigsten Anstöße [...] von der Historischen Sozialwissenschaft ausgingen.«⁴⁹ Als Begründerin einer »Kritischen Geschichtsdidaktik« setzte Annette Kuhn dagegen den »Aufbruch von 1968« an den Anfang ihrer Betrachtungen.⁵⁰ Die neueren Darstellungen von John und Sandkühler verweisen vor allem auf die vehementen Auseinandersetzungen und die (poli-

47 Dazu Horst Kuss: *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz*, in: *GWU* 45 (1994), S. 735-758, S. 749: »Das Bewußtsein, daß Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht sich in einer Krise befinden, war um das Jahr 1970 allgemein.« Die Krise des Faches hatte Reinhart Koselleck zu seinem wegweisenden Aufsatz veranlasst: Reinhart Koselleck: *Wozu noch Historie?*, in: *Historische Zeitschrift* 212 (1971), S. 1-18.

48 In der älteren Literatur finden sich zwar einige Rückblicke der Beteiligten, z. B. von Horst Kuss und Annette Kuhn, aber erst 2011 widmete Anke John der Frühphase des Faches einen ersten historischen Beitrag, vgl. John, *Disziplin am Scheideweg*, 2011, hier S. 192, Fn. 2. Vorausgegangen waren als Beiträge der Beteiligten (in chronolog. Reihenfolge) z. B. Erich Kosthorst: *Von der »Umerziehung« über den Geschichtsunterricht zur »Tendenzwende«*, in: *GWU* 29 (1978), S. 566; Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968*, 1982; Rohlfes, *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik*, 1988; Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, 1994. Seitdem legte vor allem Thomas Sandkühler einzelne Publikationen dazu vor, vgl. Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014; Thomas Sandkühler: *Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre*, in: *Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute*, hg. von Michael Wildt, Göttingen 2014, S. 260-279; Sandkühler, *Entstehung der Geschichtsdidaktik*, 2016; sowie einen Interview-Band, der Gespräche mit führenden Geschichtsdidaktiker:innen der frühen Phase enthält: Thomas Sandkühler (Hg.): *Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947; mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976*, Göttingen 2014. Daneben existiert noch die von Hasberg und Seidenfuß herausgegebene Sammlung »bewusst subjektiv gefärbte[r] Essays« (Klappentext), auf deren Kommentierung die Herausgeber allerdings verzichten, da die Texte »für sich [stehen]« und »den Protagonisten dieser Zeit Gehör [verschaffen]« sollen, vgl. Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß (Hg.): *Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik*, Berlin 2015, S. 23. Neben Sandkühlers analytischer Einleitung und seinen weiteren Aufsätzen hebt sich sein Band demgegenüber v. a. durch den umfangreichen Fußnoten-Apparat positiv ab. Als Reflexion eigener Erfahrung kürzlich außerdem: Bodo von Borries: *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60-2019/20*, Frankfurt a. M. 2021.

49 Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, 1994, S. 751.

50 Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968*, 1982, S. 416.

tische) Polarisierung, die zur Ausprägung unterschiedlicher didaktischer Schulen beitrugen. Während John feststellt, dass »allen wichtigen neuen Ansätzen [...] ausdrücklich oder implizit eine Auseinandersetzung mit den Hessischen Rahmenrichtlinien gemeinsam«⁵¹ war, beobachtet Sandkühler weitergehend, dass diese Auseinandersetzung außerdem »deutliche Züge eines nachholenden Generationenkonflikts«⁵² trug. Folglich beachtet er verstärkt die generationellen Erfahrungen, Befindlichkeiten und Netzwerke der die Frühphase prägenden Didaktiker:innen.⁵³ Gleichzeitig mahnt er, dass bisher »der übergreifende Diskurs der Bildungsreform zu wenig Beachtung gefunden« habe.⁵⁴

Die unterschiedlichen Perspektiven können hier nicht gleichermaßen entfaltet werden; es werden daher diejenigen Entwicklungen hervorgehoben, die mir besonders folgenreich scheinen, weil sie Impulse für das »Lernen aus dem Nationalsozialismus« und die spätere Gedenkstättenpädagogik aussendeten. Als wesentliche Triebfeder der fachdidaktischen Neuausrichtung wird deshalb der Konflikt um die HRRL umrissen und – Sandkühlers Plädoyer folgend – auch der erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Rahmen einbezogen. Dabei werden Kernpunkte der geschichtsdidaktischen Neuausrichtung des Jahrzehnts skizziert und abschließend die Bedeutung des Nationalsozialismus als Gegenstand in der Geschichtsdidaktik erörtert.

2.2.1 Der erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Kontext

Der Erziehungswissenschaftler Reinhard Uhle verortet die Pädagogik der 1970er Jahre »zwischen wissenschaftsorientierter Bildung und repressionsarmer Erziehung«.⁵⁵ Damit benennt er zwei wesentliche Diskurse des Jahrzehnts, deren Wurzeln allerdings bis in die 1960er Jahren zurückreichen.⁵⁶ Die »repressionsarme« oder »antiautoritäre« Erziehung entsprang weitgehend zivilgesellschaftlichem Engagement – beispielsweise im Kontext der »Kinderladenbewegung«. Die Zeitgenoss:innen diskutierten das Konzept intensiv und kontrovers. Mit dem Schlagwort der »Wissenschaftsorientierung« wird dagegen der umfangreiche bildungspolitische Reformprozess beschrieben, der auch für Geschichts-

51 John, *Disziplin am Scheideweg*, 2011, S. 197. Fast im Wortlaut auch schon bei: Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968*, 1982, S. 432.

52 Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014, S. 323.

53 Dazu insbesondere die generationellen Überlegungen zur Geschichtsdidaktik im Vergleich mit der Historischen Sozialwissenschaft: Sandkühler, *Geschichtsdidaktik der Väter*, 2014.

54 Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014, S. 324.

55 So der Titel: Reinhard Uhle: *Pädagogik der siebziger Jahre – zwischen wissenschaftsorientierter Bildung und repressionsarmer Erziehung*, in: *Die Kultur der siebziger Jahre*, hg. von Werner Faulstich, Paderborn/München 2004, S. 49–63.

56 Vgl. Uhle, *Pädagogik der siebziger Jahre*, 2004 S. 50.

unterricht und -didaktik tiefgreifende Veränderungen brachte und daher hier im Vordergrund steht.

Getragen wurden die Reformbestrebungen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre⁵⁷ von einem anfangs recht breiten gesellschaftlichen Bündnis. Als Reaktion unter anderem auf Georg Pichts alarmierende Diagnose der »Bildungskatastrophe« (1964)⁵⁸ hatte sich Mitte der 1960er Jahre der Deutsche Bildungsrat konstituiert. Die von Bund und Ländern vorgeschlagenen Expert:innen, insbesondere aus der Soziologie, sollten die Bildungsreform wissenschaftlich abgesichert und weltanschaulich neutral planen. Dabei ging es nicht bloß um die Modernisierung und Demokratisierung von Lehrplaninhalten oder des Bildungssystems; ausgehend von den Schulen und ihren Curricula sollte die gesamte Gesellschaft verändert werden.⁵⁹ 1970 legte die Kommission ihren Bericht mit Empfehlungen für die Reorganisation und den Ausbau des Schulsystems vor. Um der Verwissenschaftlichung der modernen Lebenspraxis angemessen zu begegnen, sollte Bildung zukünftig in allen Bereichen und Schularten »wissenschaftsorientiert« sein. Die Vision war eine Gesellschaft (ideologie-)kritischer Menschen, die »wissenschaftliche Urteilsfähigkeit als allgemeine Bildung bzw. als Lernen des Lernens« erworben hatten.⁶⁰ Unterrichtsinhalte sollten dafür nicht mehr (von Interessengruppen) in einem Bildungskanon festgeschrieben, sondern durch Forschung ermittelt und theoretisch begründet werden.

Für den Reformprozess spielte die Soziologie eine zentrale Rolle: Sie war Ende der 1960er Jahre zur neuen Leitwissenschaft aufgestiegen und Theodor W. Adorno avancierte »zum Wortführer einer ›kritischen Intelligenz‹«.⁶¹ Als solcher setzte sich der Direktor des wiedereröffneten Frankfurter Instituts für Sozialforschung in Vorträgen und Gesprächen massenwirksam auch mit Aspekten von Erziehung und Bildung auseinander. Einem breiten Publikum bekannt wurde insbesondere Adornos 1966 gehaltener Vortrag »Erziehung nach Auschwitz«, der zu einem Grundlagentext der kritischen und historisch konkreten, individuellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem National-

57 Für chronologische Einteilungen und Bezeichnungen der Reformphasen exemplarisch: Uhle, Pädagogik der siebziger Jahre, 2004, S. 50. Grundsätzlich folgte auf eine euphorische Reformphase in der ersten Hälfte der 1970er Jahre eine nüchternere Phase in der zweiten Hälfte, in der Reformen teilweise scheiterten und das öffentliche und politische Interesse daran wieder abnahm.

58 Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i.Br. 1964.

59 Vgl. Sandkühler, Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation, 2014, S. 324 f.; zum Anspruch der Reform: Waltraud Schreiber: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005, S. 15.

60 Uhle, Pädagogik der siebziger Jahre, 2004, S. 54.

61 Bernhard Sutor: Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: APuZ 45 (2002), S. 17–27, S. 17; grundlegend Link, Demokratisierung, 2022.

sozialismus und seinen Nachwirkungen wurde.⁶² Der zugrundeliegende Vortrag wurde, ebenso wie weitere Gespräche über die Ziele von Erziehung, im Hessischen Rundfunk gesendet. Die letzte Folge dieser pädagogischen Disputationen war im August 1969, knapp einen Monat vor Adornos Tod, zu hören: mit dem Gründungsdirektor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker, sprach Adorno darin über die »Erziehung zur Mündigkeit«.⁶³ Seine Worte und Ideen fanden langfristig und vielfältige Resonanz.

Zunächst rezipierten zahlreiche Pädagog:innen die Kritische Theorie. In Anlehnung daran entwickelten sie eine »Kritische Erziehungswissenschaft«. Deren Vertreter:innen, darunter Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer, grenzten sich ab von der bisher dominanten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich auf die Interaktion zwischen Kind und Erzieher:in konzentrierte.⁶⁴ Die Kritische Pädagogik stellte dagegen das Zusammenspiel zwischen Kind und Gesellschaft in den Vordergrund: sie verband Erziehungsziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung mit gesellschaftlichen Veränderungen und erhob die Emanzipation der Subjekte von staatlichen Institutionen zur Leitidee.⁶⁵ Die ausgerufenen Wissenschaftsorientierung beinhaltete vor diesem Hintergrund auch die Auf-

62 Vgl. Volkhard Knigge: Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Ein Problemaufriss [2019], in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 357–372, S. 363. Dazu grundlegend Wolfgang Meseth: Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz«. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, hg. von Bernd Fehler, Gottfried Kössler und Till Liebertz-Gross, Weinheim 2000, S. 19–30; Meseth, Aus der Geschichte lernen, 2005, insbes. Kap. IV; sowie Messerschmidt, Bildung als Kritik, 2003, S. 128–140. Seit den 1990er Jahren wurde Adornos Vortrag auch in Bezug auf die Arbeit an Gedenkstätten verstärkt aufgegriffen, wenngleich häufig in kanonisierter und stark reduzierter Form. Nach intensiver Quellenlektüre scheinen mir die Referenzen auf die »Erziehung nach Auschwitz« in der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre dagegen nicht zentral. Sie kamen eher am Rande des Feldes vor – beispielweise in Texten der Erziehungswissenschaftler Peter Dudek oder Dietfried Krause-Vilmar, vgl. S. 173, Fn. 33 u. S. 342, Fn. 191.

63 Für die 1971 von Gerd Kadelbach herausgegebene Veröffentlichung wurde dieses letzte Gespräch titelgebend: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M. 1971.

64 Zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik u. a.: Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und Pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998; Eva Matthes: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch, München 2011; Bernd Mütter: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, Weinheim 1995.

65 Sandkühler, Historisches Lernen denken, 2014, S. 25 f., spricht diesbezüglich von der »Pädagogisierung Habermas'« sowie im Gespräch mit Susanne Thurn, ebd., S. 489.

deckung von Ideologie und individuellen Abhängigkeitsverhältnissen.⁶⁶ Im Rückgriff auf Habermas und die Frankfurter Schule bildete sich auch innerhalb der Geschichtsdidaktik eine »kritisch-kommunikative« Richtung heraus, mit der sich die Namen Annette Kuhn, Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel und Werner Boldt verbanden. Die emanzipatorischen Ideen dieser kritischen Wissenschaftler:innen prägten die zeitgenössischen Bildungsreformen entscheidend.⁶⁷

Als »berühmt-berüchtigt[es]« (Uhle) und »paradigmatische[s]« (Kuhn) Reform-Beispiel gelten die Hessischen Rahmenrichtlinien.⁶⁸ Die darin angeregte Lehrplanreform war zwar nur ein Teil der hessischen Schulreform, dominierte allerdings die öffentliche Wahrnehmung. Denn aufgrund der gesellschaftsverändernden Macht, die den Inhalten zugesprochen wurde, entwickelte sich die Curriculum-Revision zum umkämpften Herzstück vieler Reformvorhaben.⁶⁹ So forderte etwa Hellmut Becker, »Chancengleichheit im Bildungswesen« müsse »nicht allein durch Strukturreformen [wie die Einführung der Gesamtschulen, UL], sondern entscheidend auch durch curriculare Reformen gesichert« werden.⁷⁰ Die überholten Lehrpläne sollten daher durch neue, nach wissenschaftlichen Kriterien und unter gesellschaftlicher Kontrolle entstandene ersetzt werden.

Aufgegriffen worden war die Curriculumtheorie in Deutschland von Saul B. Robinsohn. Er war 1964 zum Direktor des ein Jahr zuvor gegründeten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin berufen worden und veröffentlichte 1967 ein Buch zur »Bildungsreform als Revision des Curriculum«. Darin beschrieb Robinsohn Erziehung als »Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen«.⁷¹ Lernziele und -inhalte sollten demnach nicht nur transparent

66 Vgl. Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014, S. 324 f.; Sutor, *Politische Bildung*, 2002, S. 17; zu den verschiedenen Aspekten der Wissenschaftsorientierung: Uhle, *Pädagogik der siebziger Jahre*, 2004, S. 52–56.

67 Als Beispiel sei hier nur auf Wolfgang Klafki verwiesen, der die 1969 eingerichtete »Große Curriculumkommission« in Hessen leitete.

68 Uhle, *Pädagogik der siebziger Jahre*, 2004, S. 55; Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968*, 1982, S. 424. Zusammenfassend zu den HRRL: Schreiber, *Schulreform in Hessen*, 2005, S. 813–846.

69 Uhle, *Pädagogik der siebziger Jahre*, 2004, S. 55, spricht allein von »dreihundert Curriculumprojekten«; John sogar von einer »breite[n] Curriculumbewegung«, John, *Disziplin am Scheideweg*, 2011, S. 197.

70 Hellmut Becker: »Inhalte sind nicht mehr langweilig«, in: *Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumentation einer Tagung der GEW*, hg. von Gerd Köhler und Ernst Reuter, Frankfurt a. M. 1973, S. 57–60, S. 58. Ähnlich auch: Saul B. Robinsohn: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied a. Rh./Berlin 1967, S. 3.

71 Robinsohn, *Bildungsreform als Revision*, 1967, S. 45. Waltraud Schreiber hat darauf hingewiesen, dass für die Rezeption Robinsohns im Rahmen der hessischen Reformpläne auch die guten Kontakte der zuständigen Kulturstatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher zum Institut und Robinsohn eine Rolle spielten, vgl. Schreiber, *Schulreform in Hessen*, 2005, S. 813.

und überprüfbar sein, sondern vor allem ausgewählt im Hinblick auf drei Kriterien: ihre Bedeutung innerhalb der jeweiligen Fachwissenschaft, ihren Beitrag zum Weltverstehen und ihren praktischen Nutzen für die Bewältigung des privaten und öffentlichen Lebens.⁷²

Damit war insbesondere der Geschichtsunterricht (und die dazugehörige »Methodik«⁷³) herausgefordert. Denn wie lebensdienlich war das bis dato verbreitete Anhäufen von Fakten und Jahreszahlen über die Vergangenheit? Die Reformpolitik der frühen Ära Brandt jedenfalls orientierte sich an Gegenwart und Zukunft – und dafür schien die sich ausbreitende politische Bildung (»Gemeinschaftskunde«) besser geeignet. Der Bildungssinn von Geschichte war dagegen unklar; das ganze Fach stand zur Disposition. John hat gezeigt, dass diese »Krise historischer Bildung« nicht auf die BRD beschränkt war, sondern etwa zeitgleich auch in anderen westeuropäischen Ländern und den USA wirkte. In Deutschland verschärfte die nachhaltige Erschütterung »historische[r] Orientierungsgewissheit« durch Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg sie allerdings.⁷⁴ Um den Geschichtsunterricht für die Zukunft zu legitimieren, galt es daher, ihn neu auszurichten und dabei sein Orientierungspotenzial für aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Fragen herauszustellen.

Die Kritik speiste sich noch aus weiteren Quellen: In den 1960er Jahren hatten unter anderem Peter Hübner und Ludwig von Friedeburg »Das Geschichtsbild der Jugend« untersucht – und für unzulänglich befunden.⁷⁵ Von Friedeburg, der sich bei Adorno habilitiert hatte, beklagte etwa, dass der Unterricht bei den Jugendlichen ein Gefühl der Ohnmacht wecke, anstatt ihnen Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, und kritisierte die vorherrschende Personenzentrierung. Die »Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre« stellten einen praktischen Versuch dar, auf diese Missstände zu reagieren und den Geschichtsunterricht grundlegend zu reformieren. Vorgelegt wurden sie 1972 von keinem anderen als Ludwig von Friedeburg, der drei Jahre zuvor Hessischer Kultusminister geworden war.⁷⁶

72 Vgl. Robinsohn, Bildungsreform als Revision, 1967, S. 47.

73 Anfang der 1970er Jahre war noch von »Unterrichtsfachdidaktik, Geschichtsmethodik oder gar Didaktik der Geschichtsstunde« die Rede, zit. n. Sandkühler, Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation, 2014, S. 327.

74 Vgl. John, Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 194–196, Zitate S. 194 u. 195; ebenso: Friedrich J. Lucas: Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung, Vortrag 1966, in: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, hg. von Friedrich J. Lucas, Stuttgart 1985, S. 39–56, S. 42.

75 Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner: Das Geschichtsbild der Jugend, München 1964. Vgl. dazu Kap. 2.3.

76 Vgl. Pingel, Geschichte unserer Zeit, 1990, S. 250.

2.2.2 Die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Geschichte wurde in den Rahmenrichtlinien als »Arbeitsschwerpunkt« neben die Fächer Sozial- und Erdkunde gestellt, die gemeinsam den Lernbereich »Gesellschaftslehre« (S. 3)⁷⁷ konstituierten. Als »oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft« wurde »die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung« ausgewiesen, deren Verwirklichung die Richtlinien »an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft« (S. 7) sahen. Es handelte sich dabei um eine bewusste, auch explizit als solche transparent gemachte politische »Setzung« (S. 15), die sich an den Prinzipien des Grundgesetzes orientieren sollte. Der traditionell auf die Stabilisierung von Herrschaft zielende Geschichtsunterricht sollte zukünftig »kritische Loyalität« fördern und damit »zur kritischen Wachsamkeit gegenüber Machtmißbrauch und zur Kontrolle von Formen der Machtausübung« (S. 15) anregen. Eindeutig stehen die HRRL damit im Kontext von »1968« und der Kritischen Theorie beziehungsweise Kritischen Erziehungswissenschaft.

Für den Geschichtsunterricht bedeuteten die Neuerungen konkret: Problemorientierung und Verzicht auf den chronologischen Durchgang; Einbeziehung von Sozial- und Strukturgeschichte (Gegenwartsbezug); Betonung der Standortgebundenheit aller Erkenntnis und Abgrenzung von positivistischen Sichtweisen.⁷⁸ Auch die Methoden und Formen erweiterten sich: neben den klassischen Frontalunterricht traten zunehmend aktivierende und selbsttätige Formen wie Einzel- oder Gruppenarbeit, forschendes Lernen oder Projektarbeit.⁷⁹ Die Subjekte des Lernprozesses mit ihren Fragen und Interessen erfuhren eine deutliche Aufwertung, und Quellenarbeit sollte nunmehr eine zentrale Rolle spielen.⁸⁰ Diese Aufzählung zeigt, dass wesentliche und bis heute gültige Prinzipien der modernen Geschichtsdidaktik Eingang in die HRRLG gefunden hatten.

77 Die Seitenangaben beziehen sich auf: Kultusministerium Hessen: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I, Wiesbaden 1972, vom Georg-Eckert-Institut online bereitgestellt: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3981/888795505_1972_A.pdf?sequence=2, 3.11.2025. In folgenden Nachweisen lediglich HRRLG. Vgl. Gerrit Mambour: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 2007, S. 94-171, insbes. S. 128-172; Süß, Muss man, 2022, S. 86-92.

78 Vgl. Kuhn, Geschichtsdidaktik seit 1968, 1982, S. 426; sowie Sandkühler, Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation, 2014, S. 329.

79 Vgl. dazu Karl Filser: Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Welt 27 (1973), S. 642-656. Filser betrat mit dem Aufsatz neues Terrain: Er eröffnete ihn mit einer Definition von »entdeckendem Lernen«, welche er in pädagogischen Lexika und Handbüchern vergeblich gesucht habe, und betonte vorsichtig, dass es sich dabei lediglich um eine Ergänzung des Geschichtsunterrichts handeln könne, damit aber keinesfalls die bisher dominierende Lehrerzählung gänzlich abgeschafft werden solle (S. 646f.).

80 Vgl. Rohlfes, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik, 1988, S. 163. Zu Auswüchsen der neuen Ansätze: John, Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 199f., 211f.

Selbst vom Aufbau eines »reflektierten Geschichtsbewußtsein[s]« als Ziel der Beschäftigung mit Geschichte war dort schon 1972 die Rede.⁸¹

Dass solche Vorstöße auch Kritiker:innen auf den Plan rufen würden, überraschte wohl niemanden; die Vehemenz der Auseinandersetzung dagegen schon – sie blieb vielen bis heute im Gedächtnis.⁸² Kritische Stimmen hatten die Reformvorhaben von Anfang an begleitet, doch mit der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien im Herbst 1972 veränderten sich »die Intensität, das Niveau und die Intention der Kritik«.⁸³ Die Gegner:innen interpretierten die Rahmenrichtlinien als politisches Statement und begegneten ihnen von da an mit prinzipieller Ablehnung. Vom Gegenstand konstruktiver Debatte mutierten die HRRL zum »Platzhalter für Grundsatzkritik«.⁸⁴ Die Richtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch standen dabei im Mittelpunkt der auch medial breit geführten Debatte – vermutlich, weil nur über wenige politische Themen so konkret und erfahrungsbezogen gestritten werden konnte wie die Unterrichtsinhalte in Deutsch und den Gesellschaftswissenschaften. Diese gingen alle etwas an und luden damit zu reißerischen Zuspitzungen ein, die hängen blieben – etwa: »Erziehung zum Klassenkampf«⁸⁵ oder »Marx statt Rechtschreibung«.⁸⁶ Formal scheiterten die Reformen an diesem massiven Widerstand. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass die HRRL auf allen Ebenen auch Befürworter:innen hatten und bis in die 1990er Jahre freiwillig erprobt werden konnten. Waltraud Schreiber spricht deshalb von einer »Langzeitwirkung« und dem »Einsickern der Reformen«.⁸⁷ Außerdem wirkten sie weit über Hessen hinaus und beeinflussten die Entwicklung der Geschichtsdidaktik maßgeblich.

81 HRRLG, S. 72. Sandkühler sieht in dieser Zielsetzung eine Aufnahme von Überlegungen Bergmanns, während sich die HRRLG sonst in großen Teilen auf Reinhart Koselleck stützten, vgl. Sandkühler, *Geschichtsdidaktik der Väter*, 2014, S. 272 f. Eine frühere Verwendung des Begriffspaares »reflektiertes Geschichtsbewusstsein« als Ziel des Geschichtsunterrichts ist mir nicht bekannt.

82 Vgl. Schreiber, *Schulreform in Hessen*, 2005, S. 15; sowie exemplarisch das Gespräch mit Anette Kuhn in: Sandkühler, *Historisches Lernen denken*, 2014, S. 182–184.

83 Schreiber, *Schulreform in Hessen*, 2005, S. 823.

84 Schreiber, *Schulreform in Hessen*, 2005, S. 824.

85 So der Titel eines SPIEGEL-Gesprächs mit den Autor:innen der Rahmenrichtlinien, vgl. »Erziehung zum Klassenkampf?«, Gespräch mit Ingrid Haller und Hartmut Wolf, in: *Der Spiegel*, 25.3.1973, online: <https://www.spiegel.de/kultur/erziehung-zum-klassenkampf-a-662ad79f-0002-0001-0000-000042645288>, 3.11.2025.

86 Titel einer Broschüre der hessischen CDU, diskutiert u. a. in: Ingrid Haller/Hartmut Wolf: Von der Sprachlosigkeit einer Reform und der Sprachgewalt ihrer Gegner, in: *Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumentation einer Tagung der GEW*, hg. von Gerd Köhler und Ernst Reuter, Frankfurt a. M. 1973, S. 157–170, S. 157.

87 Schreiber, *Schulreform in Hessen*, 2005, S. 827.

2.2.3 »Geschichtsbewusstsein« als fundamentale Kategorie

Für den »geschichtsdidaktischen Aufbruch um 1970«⁸⁸ wirkten die HRRLG katalysierend: Sie förderten die Ausprägung sich wissenschaftlich unterschiedlich begründender didaktischer Schulen und Konzepte und trieben, indem sie zur eindeutigen Stellungnahme herausforderten, zwei prinzipielle Richtungen auseinander.⁸⁹ Deren Dissens wurzelte dabei letztlich in der Frage, von welcher Basis geschichtsdidaktisches Denken auszugehen habe. Der schon erwähnten emanzipatorischen Richtung stand ein konservatives Lager gegenüber, welches forderte, »die Vergangenheit nicht rigoros in den Dienst der Gegenwart zu stellen«,⁹⁰ sondern von einer geschichtstheoretischen Basis auszugehen.⁹¹ Diese Richtung wurde daher als »Wissenschaftsdidaktik« bezeichnet.⁹² Ihre Vertreter:innen, zu denen unter anderem Erich Kosthorst, Karl-Ernst Jeismann und Joachim Rohlfes gehörten, versuchten die Geschichtsdidaktik stärker an der herkömmlichen (d. h. nicht-sozialwissenschaftlichen) Geschichtswissenschaft auszurichten, und publizierten in der traditionell ausgerichteten »Geschichte in Wissenschaft und Unterricht« (GWU). Zum Sprachrohr der kritischen und lerntheoretischen Ansätze wurde die ab 1976 – in Reaktion auf den Konflikt um die HRRL – erscheinende Zeitschrift »Geschichtsdidaktik. Probleme – Projekte –

88 Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014, S. 313.

89 Vgl. Sandkühler, *Entstehung der Geschichtsdidaktik*, 2016, S. 428. Unterschieden werden bei genauerer Betrachtung kritisch-kommunikative, fachwissenschaftsorientierte, lerntheoretische, unterrichtspraktische und erfahrungsorientierte Konzeptionen sowie eine eher marginale marxistisch-materialistische Position. Ausführlicher dargestellt sind diese u. a. bei: Rohlfes, *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik*, 1988, S. 166 f., und Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, 1994, S. 752 f., sowie Kuhn, *Geschichtsdidaktik* seit 1968, 1982, S. 427–437. Dort auch ein Überblick wesentlicher Veröffentlichungen der 1970er Jahre, angefangen mit Joachim Rohlfes' *Didaktik* von 1971 bis zum 1979 erstmals veröffentlichten »Handbuch der Geschichtsdidaktik«. Kuhn unterscheidet diesbezüglich eine Phase der »fachdidaktische[n] Positionssuche« von 1970 bis 1975, gekennzeichnet von »Intensität und Qualität der fachdidaktischen Forschung« (S. 427), von einer darauffolgenden Phase der »Konsolidierung«, in der es kaum noch neue Methodiken und »innovatorisch[e] Entwicklungen« (S. 434) gab, sondern bestehende Ansätze vertieft und in Studienbüchern oder Textsammlungen vorgestellt wurden.

90 So Joachim Rohlfes auf dem Mannheimer Historikertag 1976, abgedruckt in: Sandkühler, *Historisches Lernen denken*, 2014, S. 529.

91 Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014, S. 332, prägt dafür die Formeln »Geschichtsbewusstsein durch Emanzipation« vs. »Geschichtsbewusstsein statt Emanzipation«. Politik und Öffentlichkeit erhofften sich demgegenüber eher »Identifikation« vom Geschichtsunterricht, vgl. Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, 1994, S. 754. Dazu grundlegend Jörg van Norden: *Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt a. M. 2018, S. 230–318.

92 Diese Bezeichnung verstand sich zunächst als Kritik, hat aber eine gewisse Berechtigung, vgl. Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, 1994, S. 754 f.

Perspektiven«. Sie blieb bis zu ihrem Auslaufen 1987 offen für neue Themen und Ansätze und antizipierte die Trends der allgemeinen Geschichtswissenschaft.⁹³

Zu einem Kompromiss fanden beide Richtungen schließlich über das Schlüsselwort »Geschichtsbewusstsein«, das zur zentralen Kategorie aufstieg und die Geschichtsdidaktik als wissenschaftliche Disziplin theoretisch fundierte.⁹⁴ In einer ersten, inzwischen kanonisch gewordenen Definition erhob Jeismann das »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft« in allen seinen Manifestationen zum Gegenstand der Geschichtsdidaktik.⁹⁵ Geschichtsbewusstsein wurde »nicht mehr nur [als] Reflex wissenschaftlich generierten Wissens« verstanden, sondern zum »Ausgangspunkt der narrativen Konstruktion von Geschichte« erklärt und somit auch in seiner Dynamik erkannt.⁹⁶ Die Grundlage für diesen erweiterten Begriff lag, so kann argumentiert werden, im Gesellschaftsbezug von Geschichte, den Kritische Theorie und Curriculumrevision betont hatten.⁹⁷ Durch die Öffnung der Geschichtsdidaktik erschlossen sich neue Forschungsfelder im Bereich des außerschulischen Lernens – darunter die Museumspädagogik. Erstmals in großem Rahmen präsentiert wurde Geschichte in Film, Funk und Fernsehen sowie in historischen Museen und Ausstellungen auf der Tagung »Geschichte in der Öffentlichkeit«, die 1977 in Osnabrück von der »Konferenz für Geschichts-

93 Etwa indem sie sich gegenüber den Neuen Sozialen Bewegungen öffnete und Themen der Alltags-, Frauen- und Umweltgeschichte sowie Friedens- und Konfliktforschung aufgriff vgl. Sandkühler, *Historisches Lernen denken*, 2014, S. 12; zu den beiden Zeitschriften: Sandkühler, *Geschichtsdidaktik der Väter*, 2014, S. 277 f.; Klaus Bergmann: *Gouvernante oder gute alte Tante? Die GWU und die geschichtsdidaktische Diskussion der Siebzigerjahre*, in: *GWU* 51 (2000), S. 246-249; sowie Kap. 2.2.4.

94 Vgl. Kuss, *Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht*, 1994, S. 757. 1973 hatte Horst Kuss ein Theoriedefizit der Geschichtsdidaktik diagnostiziert, die sich erst langsam von der Erziehungswissenschaft zu lösen und stärker an der Fachwissenschaft zu orientieren begann. Vgl. Sandkühler, *Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation*, 2014, S. 327. Grundlegend zur Kategorie des Geschichtsbewusstseins van Norden, *Geschichte ist Bewusstsein*, 2018.

95 Karl-Ernst Jeismann: *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in: *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie*, hg. von Erich Kossor und Karl-Ernst Jeismann, Göttingen 1977, S. 9-33, S. 12. Ausführlich zitiert wird die Definition bspw. in: Hilke Günther-Arndt (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2009 [2003], S. 11. Zur weiteren Differenzierung des Begriffs trug später v. a. Jörn Rüsen bei, der den Begriff der »Geschichtskultur« einführte, vgl. Rüsen, *Was ist Geschichtskultur?*, 1994; sowie bereits Jörn Rüsen: *Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?*, in: *Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlass des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann*, hg. von Ernst Hinrichs und Wolfgang Jacobmeyer, Frankfurt a.M. 1991, S. 9-23, insbes. S. 17.

96 Sandkühler, *Historisches Lernen denken*, 2014, S. 31.

97 Vgl. Kuhn, *Geschichtsdidaktik seit 1968*, 1982, S. 420. John, *Disziplin am Scheideweg*, 2011, S. 206.

didaktik« veranstaltet wurde und »dem erweiterten Selbstverständnis der Disziplin zum Durchbruch verhalf«.98

Darüber hinaus wurde auf dem Mannheimer Historikertag 1976 ein Konsens erreicht, wonach die Fachdidaktik als unentbehrlicher Teil der Geschichtswissenschaft neben Geschichtstheorie und historischer Forschung positioniert wurde. Bis heute spiegelt sich dieses Verständnis in der ganz überwiegenden Zuordnung der universitären Geschichtsdidaktik an die Historischen Institute wider. Kritisiert wird daran inzwischen, dass wenig oder kein Austausch mehr mit den Erziehungswissenschaften und der Allgemeinen Didaktik stattfindet und das Verhältnis der Geschichtsdidaktik ihnen gegenüber ungeklärt sei.⁹⁹ Da die kulturgeschichtliche Historisierung der Geschichtsdidaktik erst am Anfang steht, blieb bislang auch weitgehend unbeachtet, welche Bedeutung neben den HRRL der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für die neue Geschichtsdidaktik zukam.¹⁰⁰

2.2.4 *Geschichtsdidaktik und Nationalsozialismus*

Mit seinen generationengeschichtlichen Überlegungen hat Sandkühler auf die Bedeutung der NS-Zeit hingewiesen: Der Nationalsozialismus bewegte insbesondere die um das Kriegsende geborene jüngere Generation der Geschichtsdidaktiker:innen.¹⁰¹ Gerhard Schneider, Geschäftsführer der kritischen und innovativen *Geschichtsdidaktik*, sagte beispielsweise im lebensgeschichtlichen Interview, dass »das Lebensthema [seiner Generation, UL] offensichtlich ohne Ausnahme die NS-Zeit« war.¹⁰² Abgesehen von diesen biographischen Prä-

98 John, Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 208. Vgl. weiterhin den Tagungsband von 1979: Wilhelm van Kampen/Hans Georg Kirchhoff (Hg.): Geschichte in der Öffentlichkeit. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück, Stuttgart 1979, sowie zur Geschichte der KGD: Friederike Volkmer-Tolsberg: Zur Verbandsgeschichte der KGD 1970-1995, in: Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, hg. von Charlotte Bühl-Gramer [u. a.], Göttingen 2014, S. 333-348, hier S. 338 f., die ausführt, dass diese Öffnung schon bei der ersten Tagung 1975 in Nürnberg angeklungen war.

99 Vgl. Sandkühler, Historisches Lernen denken, 2014, S. 33; John, Disziplin am Scheideweg, 2011, S. 211. Auch von Erziehungswissenschaftler:innen wird eine Orientierung der Geschichtsdidaktik an ihrem Fach angeregt; für die Gedenkstättenpädagogik etwa von: Werker, Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter, 2016. Ich bin diesbezüglich skeptischer, vgl. Ulrike Löffler: Rezension von: Bünyamin Werker: Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote, Münster: Waxmann 2016, in: sehepunkte 17 (2017), Nr. 12, online: <http://www.sehepunkte.de/2017/12/30761.html>, 3.11.2025.

100 Sandkühler, Geschichtsdidaktik der Väter, 2014, S. 279.

101 Vgl. Sandkühler, Entstehung der Geschichtsdidaktik, 2016, S. 427.

102 Diese bemerkenswerte Passage ausführlicher: »Joachim Rohlfes hat das sehr gut erkannt, was meine Generation angetrieben hat. In seiner Rezension meines 2008 er-

gungen stellten sich mit Blick auf die NS-Geschichte und die deutschen Verbrechen drängende Fragen – etwa nach historischer Verantwortung; danach, ob und was aus der Geschichte zu lernen sei; nach Konjunkturen der Aufmerksamkeit und den Gründen für Vergessen und Verdrängen. Eindrücklich ist dies bei Annette Kuhn:

Mit der Historik allein läßt sich nicht begründen, warum wir uns gerade mit unseren belastenden Traditionen, insbesondere mit dem deutschen Faschismus, beschäftigen müssen. Sie gibt keinen Aufschluß über die Lernhemmnisse in unserer Gesellschaft und über die Mechanismen, die das historische Erinnerungsvermögen moderner Gesellschaften zerstören. [...] Der kritischen Fachdidaktik des letzten Jahrzehnts ist es gelungen, »Zonen des Verschweigens, der Verdrängung und des Tabus zu lösen und öffentlich zu machen.« In erster Linie ist hier an die längst fällige Beschäftigung mit den Zeugnissen aus der jüngsten Vergangenheit zu erinnern. Holocaust bleibt für die Geschichtsdidaktik immer noch die größte und die schwerste Herausforderung.¹⁰³

Diese Fragen lagen weniger im Interesse der Fachwissenschaft, sondern im Bereich der neuen Geschichtsdidaktik mit ihrer Zentralkategorie »Geschichtsbewusstsein«. Sie führten den Gegenwartsbezug und auch die Relevanz von Geschichte deutlich vor Augen. Damit fungierte die NS-Geschichte als »wichtiger Bezugspunkt der Argumentation« für die Stärkung der Geschichtsdidaktik.¹⁰⁴

Auch die Befunde Peter Dudeks stützen diese Sichtweise. Als einer der Ersten untersuchte der Frankfurter Erziehungswissenschaftler die »pädagogische Verarbeitung des Nationalsozialismus« in Forschung (Historische Pädagogik) und Vermittlung (historisch-politische Bildung) in der Bundesrepublik.¹⁰⁵ Dabei stellt er für die 1970er Jahre in der pädagogischen Publizistik im Allgemeinen

schienenen Buches ›Meine Quelle‹ hat Joachim Rohlfes festgestellt, dass für die Kriegsgeneration, zu der Bodo von Borries und ich und andere Autoren dieses Buches gehören, das Lebensthema offensichtlich ohne Ausnahme die NS-Zeit, die Judenverfolgung und das gewesen ist, was damit zusammenhängt, also auch Kriegsende, Schuld, Neubeginn, Restauration und so weiter. [...] Mir war das [...] gar nicht so bewusst. Es stimmt aber: Die genannten Themen haben uns ein Leben lang umgetrieben.« Interview mit Gerhard Schneider, in: Sandkühler, Historisches Lernen denken, 2014, S. 439 f.

103 Kuhn, Geschichtsdidaktik seit 1968, 1982, S. 441. Die Herkunft des Zitats innerhalb der zitierten Passage (»Zonen des Verschweigens ...«) ist im Original nicht belegt.

104 Falk Pingel: Geschichtsdidaktik und NS-Gedenkstätten. Theoretische Prämissen für praktische Folgerungen, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 259-285, S. 266.

105 Dudek, Rückblick, 1995.

»zunehmendes Desinteresse an der NS-Zeit« fest.¹⁰⁶ Diesen Einbruch weist er auch in der *GWU* nach. Lediglich in theoretisch-programmatischen und fachdidaktischen Beiträgen blieb die NS-Zeit ein wesentlicher Bezugspunkt.¹⁰⁷ Verstärkt wird dieser Befund noch, wenn die Zeitschrift *Geschichtsdidaktik*, die Dudek nicht berücksichtigte, in die Analyse einbezogen wird.

Untersucht man die Beiträge von *GWU* und *Geschichtsdidaktik* – den beiden Hauptorganen der bundesdeutschen Fachdidaktik – etwas eingehender, zeigen sich eindeutig die konservativen Züge der Traditionszeitschrift und das Innovationspotenzial der Neugründung. Von den Abhandlungen zu Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg (1970–79) in der *GWU* beschäftigt sich die größte Gruppe mit Hitler und der NSDAP. Ein Beitrag thematisiert Wehrmacht und SS; kein Aufsatz ist den Konzentrations- und Vernichtungslagern gewidmet – wohl aber findet sich eine Betrachtung zum sowjetischen Lagersystem.¹⁰⁸ Zwei Beiträge thematisierten die Verankerung des Themas in den Curricula, ein Beitrag Günther van Nordens widmete sich 1970 explizit didaktischen Aspekten; er blieb allerdings recht allgemein und bot wenig Innovatives.¹⁰⁹ Dies blieb einem Erfahrungsbericht von Joachim Radkau vorbehalten, der 1978 ein lokalhistorisches Unterrichtsprojekt zum Kriegsaltag vorstellte.¹¹⁰

Den Beiträgen in der *GWU* steht – in wesentlich kürzerer Zeit – eine ansehnliche Anzahl in der *Geschichtsdidaktik* gegenüber.¹¹¹ Neben den thema-

¹⁰⁶ Dudek, Rückblick, 1995, S. 152–168, Zitat 162. Die Ursachen dafür sieht er u. a. in der Krise der Historischen Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften (herausgefordert durch die Soziologie) und den im Zuge der Bildungsreform dominanten Themen wie Curriculumrevision, Sozialisation, Unterrichtstechnologie etc.

¹⁰⁷ Vgl. Dudek, Rückblick, 1995, S. 168 u. 172.

¹⁰⁸ Vgl. Alfred Schickel: Wehrmacht und SS, in: *GWU* 21 (1970), S. 581–606. Der Autor vertritt die Auffassung, die Wehrmacht habe – anders als die SS – den NS-Verbrechen kritisch gegenübergestanden und zum Widerstand geneigt; die Darstellung entspricht damit noch ganz dem Mythos der »sauberen Wehrmacht«. Dietrich Beyrau: Solschenizyns »Archipel GULAG« und das sowjetische Lagersystem, in: *GWU* 27 (1976), S. 538–565. Damit bildet die *GWU* als Zeitschrift des Geschichtslehrer:innenverbandes auch die Grundzüge der Behandlung des Nationalsozialismus im Schulunterricht der 1970er Jahre ab (Fokussierung auf Hitler und den engeren Machtapparat, Fehlen der Perspektive der Opfer, Totalitarismus-Paradigma), vgl. Kap. 2.3.

¹⁰⁹ Vgl. Günther van Norden: Nationalsozialistische Judenverfolgung. Didaktische und methodische Überlegungen zu einem Unterrichtsproblem, in: *GWU* 21 (1970), S. 660–671. Auf eine ausführliche Einleitung folgen knappe methodisch-didaktische Hinweise, die vor allem das Einbeziehen von Filmen als »emotionale Einwirkung« auf die Schüler:innen vorschlagen und ansonsten ältere Entwürfe referieren.

¹¹⁰ Vgl. Joachim Radkau: Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten »Kriegsaltag am Heimatort 1939–1945«. Lokalhistorische Ansätze zu einer elementaren Friedenserziehung in Unterklassen (4. – 7. Schuljahr), in: *GWU* 29 (1978), S. 807–832.

¹¹¹ Die Ausgaben von der Gründung 1976 bis 1979 enthalten zwölf Abhandlungen (ohne Literaturberichte, Tagungen, Rezensionen etc.) mit NS-Bezug. Nimmt man das Jahr 1980 noch dazu, sind es somit neunzehn.

tischen Verschiebungen fällt auf, dass deren Beiträge viel stärker didaktisch ausgerichtet waren: Darunter befanden sich mehrere Unterrichtsbeispiele (insbesondere auch für Volks- und Realschulen);¹¹² die Forschungsfelder der neuen Geschichtsdidaktik, wie zum Beispiel Ausstellungen, wurden aufgegriffen, und auch grundsätzliche Überlegungen – etwa zu einer »Theorie der Zeitgeschichte« fehlten nicht.¹¹³ Diese führende Rolle behielt die *Geschichtsdidaktik* auch in den 1980er Jahren bei. Im Gegensatz zur *GWU*, die Gedenkstätten erstmals 1997 thematisierte, war die *Geschichtsdidaktik* deutlich offener beispielsweise für Praxisberichte aus der jungen Gedenkstättenzene.¹¹⁴ Jedoch: auch in der *Geschichtsdidaktik* setzte die unterschiedene didaktische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus erst mit dem 3. Jahrgang 1978 ein. Die Relevanz des Themas für die historisch-politische Bildung wurde erst am Ausgang des Jahrzehnts erkannt – auch die HRRLG hatten andere Schwerpunkte gesetzt.¹¹⁵

Insgesamt gesehen lässt sich deshalb bestätigen, dass »die didaktische Literatur über den Nationalsozialismus in den siebziger Jahren äußerst dürftig« ausfiel.¹¹⁶

112 Vgl. u. a. Thomas Berger/Alf Lüdtke: Überlegungen und Vorschläge für eine Unterrichtseinheit »Faschismus in Deutschland« in der Hauptschule, in: *Geschichtsdidaktik* 3 (1978), S. 39–61; Dietmar Waterkamp: »Die Deutsche Wochenschau« Nr. 10/1945 im Unterricht – Ein Beitrag zu einer quellenkritisch orientierten Mediendidaktik, in: *Geschichtsdidaktik* 3 (1978), S. 226–239. Beiträge dieser Art waren vorher eher in pädagogischen Zeitschriften erschienen als in der *GWU*, diese beschäftigte sich allenfalls mit dem Gymnasialunterricht, vgl. Bergmann, Gouvernante, 2000, S. 246.

113 Vgl. u. a. Detlev Peukert: Die Ausstellung »Antifaschistischer Widerstand im Ruhrgebiet 1933–1945« – ein Beitrag zur »demokratischen Heimatgeschichte«, in: *Geschichtsdidaktik* 3 (1978), S. 24–38; Ursula A. J. Becher: Zeitgeschichte und Lebensgeschichte – Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte, in: *Geschichtsdidaktik* 4 (1979), S. 298–306.

114 Vgl. für die *GWU*: Manfred Tremml: »Schreckensbilder« – Überlegungen zur Historischen Bildkunde. Die Präsentation von Bildern an Gedächtnisorten des Terrors, in: *GWU* 48 (1997), S. 279–294. Zu Recht hat Pingel darauf hingewiesen, dass auch die *Geschichtsdidaktik* es verpasste, das Feld methodisch-theoretisch genauer zu untersuchen, vgl. Pingel, *Geschichtsdidaktik und NS-Gedenkstätten*, 2022, S. 267.

115 Vgl. Marhild Hoffmann: Der Nationalsozialismus in Richtlinien und Lehrplänen. Kritische Anmerkungen zu Beispielen aus fünf Bundesländern, in: *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht*, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 23–41, bes. S. 28, 32; sowie Peter Meyers: Didaktische Aspekte zur Behandlung des Nationalsozialismus in Schule und Erwachsenenbildung, in: *Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung*, hg. von Peter Meyers und Dieter Riesenberger, Göttingen 1979, S. 7–34, S. 13f.

116 Dieter Riesenberger: Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik: Das Beispiel Nationalsozialismus, in: *Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus*, hg. von Michael Bosch, Düsseldorf 1979, S. 97–105, S. 99. Vgl. auch bekräftigend: Joachim Radkau: NS-Historie und Schülersituationen, in: *Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus*, hg. von Michael Bosch, Düsseldorf 1979, S. 107–130, S. 107; sowie die knappe Bibliographie didaktisch-methodischer Literatur von 1964–

Es fehlte an didaktischen Überlegungen, Unterrichtsmodellen und Quellensammlungen. Der Historiker und Didaktiker Dieter Riesenberger urteilte deshalb 1979, die Geschichtsdidaktik habe sich »der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus entzogen«.¹¹⁷ Er war nicht überzeugt, ob das ab 1978 einsetzende Interesse der Didaktik am Nationalsozialismus mehr als ein Strohfeuer wäre.¹¹⁸ Auch Ursula A. J. Becher resümierte im 1979 erstmals erschienenen »Handbuch der Geschichtsdidaktik« über den Zeitgeschichtsunterricht, es sei nicht zu übersehen, dass dieser »lange Jahre unzureichend war und weiterer didaktischer Überlegungen bedarf.«¹¹⁹ Daran konnte auch ihr knapper Beitrag nichts ändern, in dessen Zentrum sie das zeitgenössisch populäre Schlagwort »Betroffenheit« stellte.¹²⁰ Wesentliche Impulse zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung kamen damit weniger aus der theoretischen oder pragmatischen Geschichtsdidaktik als vielmehr dem empirischen Bereich (vor allem Schulbuchkritik sowie Wissens- beziehungsweise Einstellungsstudien), der im folgenden Unterkapitel thematisiert wird.

2.3 Die Behandlung des Nationalsozialismus in den Schulen

2.3.1 Richtlinien, Lehrbücher und Lehrkräfte

Als Reaktion auf die Antisemitismuswelle der Jahreswende 1959/60 verabschiedete die Kultusministerkonferenz (KMK) 1960 die erste Entschließung zur »Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen«.¹²¹ Die Behandlung des Nationalsozialis-

78/79 in: Peter Meyers/Dieter Riesenberger (Hg.): Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung, Göttingen 1979, S. 215 f. Zwar gab es dazu vereinzelt didaktische Überlegungen, z. B. von Erich Weniger oder Friedrich J. Lucas, allerdings gerieten diese rasch wieder in Vergessenheit bzw. blieben in ihrer Wirkung beschränkt. Ausführlicher dazu: Peter Meyers: Vom »Antifaschismus« zur »Tendenzwende«. Ein Überblick über die Behandlung des Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung seit 1945, in: Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 43-63; Meyers, Didaktische Aspekte, 1979.

117 Riesenberger, Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, 1979, S. 100.

118 Vgl. Riesenberger, Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, 1979, S. 100 f.

119 Ursula A. J. Becher: Didaktik der Zeitgeschichte, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., hg. von Thomas Berger [u. a.], Düsseldorf 1979, S. 233 f., S. 233.

120 Becher, Didaktik der Zeitgeschichte, 1979, S. 233. Siehe dazu die Betrachtungen zu »Betroffenheit« in Kap. 3.2.3.

121 Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.2.1960, in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz. Grundwerk,

mus war seitdem zumindest theoretisch verbindlicher Teil der politischen Bildung an Schulen, wenngleich der Mord an den europäischen Jüdinnen und Juden dabei nicht eigens erwähnt wurde. Nur zwei Jahre später folgte ein ambivalenter nächster Schritt: Die KMK verabschiedete die »Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht«. Zwar stärkten diese die Behandlung des NS-Terrors, allerdings unter totalitären und damit die NS-Verbrechen tendenziell relativierenden Vorzeichen. Dem Beschluss zufolge waren die Lernenden mit den »Hauptzügen des Bolschewismus und des Nationalsozialismus als den wichtigsten totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts vertraut zu machen.«¹²² Bis in die späten 1970er Jahre war damit das offizielle Interpretationsschema des zeitgeschichtlichen Unterrichts festgeschrieben.

Erst 1978 revidierte die KMK diese Haltung mit dem Beschluss über die »Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht«. Darin erklärte sie es zur Aufgabe der Schulen, der »unkritischen Hinnahme von verharmlosenden oder gar verherrlichenden Darstellungen des durch Diktatur, Völkermord und Unmenschlichkeit gekennzeichneten Dritten Reiches und seiner Repräsentanten aktiv entgegen[zu]wirken«.¹²³ Gleichzeitig beschloss die KMK, die Bundeszentrale für politische Bildung zu »bitten, für die Behandlung der Thematik im Unterricht geeignetes Material vorzubereiten.«¹²⁴ Offensichtlich lag dieses

1960-1990, Hürth 1991, Nr. 551. Meine Ausführungen basieren auf: Andreas Höft: Nationalsozialismus im Schulunterricht, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 182-186; Pingel, Geschichte unserer Zeit, 1990; Falk Pingel: Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern, in: Der Umgang mit dem Holocaust. Europa – USA – Israel, hg. von Rolf Steininger und Ingrid Böhrer, Wien 1994, S. 221-232; Dudek, Rückblick, 1995. Grundlegende Analysen der Behandlung des Nationalsozialismus in Lehrplänen und Richtlinien legten außerdem vor: Hoffmann, Nationalsozialismus in Richtlinien, 1980; sowie Heyl, Erziehung nach Auschwitz, 1997, S. 137-152; aktuell erforscht Raphael Utz in einem DFG-Projekt »Gesellschaftliche Aufarbeitungsinitiativen und staatliche Bildungspolitik in beiden deutschen Staaten«.

122 Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5.7.1962, in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz. Grundwerk, 1960-1990, Hürth 1991, Nr. 552. In den Richtlinien wird die »enge Verwandtschaft« der beiden Systeme betont, wobei durch die vorgeschlagene Behandlungsreihenfolge der Nationalsozialismus als logische Folge des Bolschewismus erscheint. Vgl. Dudek, Rückblick, 1995, S. 274, Fn. 28; sowie Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 110. Zu einer anderen Einschätzung kam Pingel, Nationalsozialismus und Holocaust, 1994, S. 225.

123 Der Erlass blieb damit an entscheidender Stelle vage, denn die Shoah wurde anscheinend unter »Völkermord und Unmenschlichkeit« subsumiert und nicht explizit benannt, vgl. Heyl, Erziehung nach Auschwitz, 1997, S. 152 f.

124 Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.4.1978, in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz. Grundwerk, 1960-1990, Hürth 1991, Nr. 553.

weder in Form von geschichtsdidaktischen Publikationen noch Lehrbüchern in ausreichender Qualität vor.¹²⁵

In den Schulbüchern nahmen die NS-Verbrechen zwar seit den Richtlinien von 1962 deutlich mehr Platz ein: In Quellenausügen kamen vermehrt Opfer zu Wort, die Verfolgung und Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden wurde in ihren verschiedenen Stadien nachgezeichnet und auch auf andere Verfolgengruppen verwiesen.¹²⁶ Von ausgezeichneten zeitgeschichtlichen Darstellungen waren die bundesdeutschen Schulbücher der 1970er Jahre allerdings noch immer weit entfernt.¹²⁷ Selbst die fortschrittlicheren lieferten nur schwache Erklärungsversuche und blieben in Sprache und Sympathie oftmals der Perspektive der Täter verhaftet.¹²⁸ In Bezug auf die Konzentrationslager fanden einige Lehrbücher nicht einmal Platz für deren namentliche Erwähnung, stattdessen aber für penible Grafiken über NS-Abzeichen oder die Entwicklung der Flugzeugproduktion in den Kriegsjahren. Vor diesem Hintergrund sei es nicht »verwunderlich, wenn die heutige Jugend mit Namen wie Buchenwald, Bergen-Belsen, Dachau, Maidanek fast überhaupt nichts mehr verbindet«.¹²⁹ Des Weiteren wurden die Schulbücher mitverantwortlich für idealisierende Sichtweisen bei den Jugendlichen gemacht: so zum Beispiel, wenn in Lückentexten nach den »Erfolgen« Hitlers oder den Vorzügen einer Diktatur gefragt würde.¹³⁰

125 Vgl. Kap. 2.2.4. Auf den Beschluss folgte im November 1978 eine didaktische Fachtagung in Berlin, deren Beiträge und Diskussionen dokumentiert sind in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht*, Bonn 1980.

126 Vgl. Pingel, *Nationalsozialismus und Holocaust*, 1994, S. 226; Pingel, *Geschichte unserer Zeit*, 1990, S. 247. Meyers verweist darauf, dass es solche Tendenzen bereits zwischen 1945–50 gegeben hatte, vgl. Meyers, *Vom Antifaschismus zur Tendenzwende*, 1980, S. 50 f.

127 Dieter Boßmann liefert dafür im Vorwort seiner im folgenden Kapitel ausführlicher diskutierten Studie einige eindrückliche Beispiele, vgl. Dieter Boßmann (Hg.): »Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...«. *Folgen eines Tabus. Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute*, Frankfurt a. M. 1977, S. 18–20.

128 Vgl. Pingel, *Nationalsozialismus und Holocaust*, 1994, S. 226; zur Sprache S. 224: Es »herrschte in den Schulbüchern bis in die achtziger Jahre hinein die Sprache der Mörder und deren Begrifflichkeit vor. Die Schulbuchautoren scheuten sich, mit eigenen Worten – oder mit denen der Opfer – den Massenmord zu schildern.« Boßmann analysierte die Bebilderung in einem der verbreitetsten Bücher und kritisierte, dass die deutschen Opfer großformatig und besonders emotional präsentiert wurden, vgl. Boßmann, *Folgen eines Tabus*, 1977, S. 18 f.

129 Boßmann, *Folgen eines Tabus*, 1977, S. 19. In dem erwähnten Lehrbuch sei auch von den »wichtigsten« KZs die Rede – wozu Boßmann fragt: »Kann man einen solchen Lapsus noch mit Dummheit oder bloßer Sprachverrohung entschuldigen?«

130 Vgl. Boßmann, *Folgen eines Tabus*, 1977, S. 19 f.

Auch die personalisierende Sichtweise blieb in der Rede von »Hitlerismus«, »Hitler-Zeit«, »Hitler-Deutschland« und »Hitler-Diktatur« präsent.¹³¹ In der Praxis dürfte sie sich – trotz der nun einsetzenden Kritik der Fachdidaktiker¹³² – noch einige Zeit gehalten haben, denn Lehrkräfte konnten sich auf intentionalistisch argumentierende Fachwissenschaftler:innen oder ältere entwicklungspsychologische Überlegungen berufen.¹³³ Laut Sandkühler gehörte das »Verdikt gegen die Personalisierung« erst in den 1980er Jahren »zum geschichtsdidaktischen Mainstream« und es »fanden auch strukturgeschichtliche Erklärungsansätze [...] vermehrt Eingang in den Unterricht.«¹³⁴

Neben den Lehrbüchern scheinen Filme eine zentrale Rolle in der schulischen Vermittlung der 1970er Jahre gespielt zu haben. So argumentiert Sandkühler, dass »der frühe dokumentarische Geschichtsfilm« in der schulischen Bildungsarbeit die Rolle übernahm, »die später den Gedenkstätten zugeordnet wurde«.¹³⁵ Eine besondere Stellung nahm dabei Alain Resnais' Kompilationsfilm »Nacht und Nebel« von 1956 ein. Dieser wurde anscheinend vielfältig eingesetzt, mit pädagogisch-didaktischem Material begleitet und mag bis Ende der 1970er Jahre

- 131 Vgl. Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 10; Hoffmann, Nationalsozialismus in Richtlinien, 1980, S. 35, verweist darauf, dass »eine Tendenz zu personalisierendem Geschichtsunterricht [in den Lehrplänen, UL] – im Gegensatz zu vielen Lehrbuchdarstellungen – nicht erkennbar« war.
- 132 Kritisiert wurde diese Entwicklung u. a. von: Friedrich J. Lucas: Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht (1970), in: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, hg. von Ursula A. J. Becher, Stuttgart 1985, S. 20–38, hier S. 23–25; Klaus Bergmann: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972.
- 133 Die Forderung nach personalisierenden Darstellungen gingen zurück auf vielfach neu aufgelegte Arbeiten von Heinrich Roth (1955) und Waltraut Küppers (1961) zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Geschichtsunterricht. Dazu Thomas Sandkühler: NS-Propaganda und historisches Lernen, in: APuZ 43–45 (2015), S. 39–45, S. 39: »Ausdrücklich wurde Lehrerinnen und Lehrern empfohlen, nicht vom ›Dritten Reich‹, sondern vom ›Hitler-Reich‹ zu sprechen.« Den Vorwurf, dass Joachim Rohlfes »Küppers wieder aufwärmen« wolle, erhob auch Annette Kuhn in der nun bei Sandkühler dokumentierten Kontroverse zwischen beiden auf dem Mannheimer Historikertag 1976, vgl. Sandkühler, Historisches Lernen denken, 2014, S. 525, 532, Zitat S. 536.
- 134 Sandkühler, NS-Propaganda, 2015, S. 42. Zu den Defiziten der Lehrbücher auch: Peter Dudek: Schule – Jugend – Unterricht. Problemskizze antifaschistischer Jugendarbeit in der Schule, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 97–133, S. 98 f.
- 135 Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 112. Dazu passen die von Regina Bannasch analysierten Funktionen der frühen Dokumentarfilme, die mit den später (und teilweise bis heute) an Gedenkstättenbesuche geknüpften Erwartungen und Bedürfnissen korrelieren, vgl. Bettina Bannasch: Schwarze Pädagogik nach Auschwitz. Holocaust-Filme im Erziehungs- und Bildungsdiskurs nach 1945, in: Darstellen, Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust, hg. von Bettina Bannasch und Hans-Joachim Hahn, Göttingen 2018, S. 315–332, S. 320 f.

sogar der im Geschichtsunterricht »bevorzugt gezeigte Film« gewesen sein.¹³⁶ Er bot sich mit einer Länge von nur 30 Minuten aus praktischen Gründen für den schulischen Einsatz an. 1980 empfahl die Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung den Film in ihren Materialien aufgrund seiner »außergewöhnliche[n] Wirkung« und seiner Fähigkeit, beim Betrachter »tiefgehende und nachhaltige Betroffenheit« auszulösen.¹³⁷ Ob Jugendliche, die den Film sahen beziehungsweise sehen mussten, davon tatsächlich »in der Regel tief beeindruckt [waren] und die Welt mit anderen Augen [sahen]«, wie Sandkühler konstatierte, darf bezweifelt werden.¹³⁸

Die NS-Zeit wurde im Geschichtsunterricht der 1970er Jahre nicht tabuisiert, problematische Deutungsmuster hielten sich, wie gezeigt wurde, dennoch hartnäckig. Dabei sollte auch nicht vergessen werden, dass Geschichtslehrmittel und -curricula Vorstellungen darüber repräsentierten, was gelernt werden *sollte*. Die Realität unterschied sich davon häufig. So ist etwa davon auszugehen, dass »noch Mitte der 1970er Jahre ein Teil der Lehrkräfte die terroristische Unterdrückung und propagandistische Verführung der deutschen Mehrheitsgesellschaft betont haben [dürfte]«. ¹³⁹ Schließlich wurde zumindest von einigen »die unbewältigte

¹³⁶ Zitat Dudek, Rückblick, 1995, S. 294. Vgl. außerdem: Sven Kramer: Nacht und Nebel, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 123-125, S. 124; Ewout van der Knaap: Monument des Gedächtnisses – Der Beitrag von *Nacht und Nebel* zum Holocaust-Diskurs, in: Geschichte im Film. Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis, hg. von Waltraud Wende, Stuttgart/Weimar 2016, S. 67-77, S. 67, spricht vom »massive[n] didaktische[n] Einsatz des Films [...] vor allem bei Schülern, Gewerkschaftlern und Beamten«, den er auf eine nicht näher ausgeführte »Initiative der Bundesregierung« zurückführt.

¹³⁷ Wolfgang Marienfeld [u. a.] (Hg.): Filme zur politischen Bildung. Beschreibungen und Begleitmaterial, hg. von Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1980 ff., Einzelheft 4.7: *Nacht und Nebel* (1980), S. 4. Diese Entscheidung steht auch im Kontext der Ausstrahlung von *Holocaust*, vgl. die Ausführungen zu »Betroffenheit« in Kap 3.

¹³⁸ Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 112; ähnlich positiv: Kramer, Nacht und Nebel, 2015, S. 124; van der Knaap, Monument des Gedächtnisses, 2016, S. 67 f.; kritischer zur Wirkung des Films dagegen: Catrin Corell: Der Holocaust als Herausforderung für den Film. Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie, Bielefeld 2007, S. 93-95. Meines Erachtens wäre eine mindestens zeitliche Eingrenzung der oft sehr allgemeinen Aussagen hilfreich und mehr kritische, wirkungsgeschichtliche Forschung gerade zum Einsatz in Schulen nötig. Ein Anhaltspunkt für ganz andere Reaktionen liefert jedenfalls der folg. Ausschnitt aus einem Gruppeninterview mit Oberschüler:innen: »Zum Beispiel jetzt der Film »Nacht und Nebel« lief bei uns in der Schule; der hat also, wie soll ich sagen, ein großes Lachen hervorgerufen (Lachen in der Gruppe), es ist wirklich wahr! Das war zuviel! Wir haben Witze darüber gemacht, in jeder Klasse. Man hat sich damit beschäftigt, aber man war nicht erschreckt ...«, zit. n. Dudek, Rückblick, 1995, S. 282.

¹³⁹ Sandkühler, NS-Propaganda, 2015, S. 41.

Vergangenheit in der Weise bewältigt, daß der Unterricht vielfach nach Kaiserreich oder Weimarer Republik abgesprochen [sic!]« wurde.¹⁴⁰ Das belegen zum Beispiel zeitgenössische empirische Studien.¹⁴¹ Diese helfen auch, einige Schlaglichter auf das Bild zu werfen, das Jugendliche sich in den 1970er Jahren tatsächlich von der NS-Zeit machten.

2.3.2 *Das Geschichtsbild der Jugend und der »Boßmann-Schock«*

Das mangelnde zeitgeschichtliche Wissen und die Vorurteile von Schüler:innen waren verstärkt seit den 1960er Jahren erhoben und problematisiert worden.¹⁴² Wichtige Impulse gingen dabei vom didaktischen Seminar von Friedrich J. Lucas in Gießen aus, an dem der Zusammenhang von Vorwissen und zielgenauer Unterrichtsplanung betont wurde.¹⁴³ Darauf aufbauend führte Gerhard Wiesemüller eine Befragung von fünf hessischen Schulklassen durch und veröffentlichte 1972 die Ergebnisse.¹⁴⁴ Demnach ließ sich das Verständnis der

140 Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 19.

141 Eine Sammlung von Zitaten, die diese Einschätzung stützen, bei: Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 22-27. Ähnlich auch: Pingel, Nationalsozialismus und Holocaust, 1994, S. 228; sowie mit Bezug zur lebensgeschichtlichen Verwicklung v. a. der Lehrer:innen: Pingel, Geschichte unserer Zeit, 1990, S. 247. Sehr eindrücklich stützen diesen Befund auch die Einschätzungen des Vorwissens im Rahmen »antifaschistischer« Projekte, vgl. exemplarisch Autorenkollektiv Unabhängiges Jugendzentrum Glocksee: Auf den Spuren der Geschichte. Ein antifaschistisches Stadtspiel in Hannover, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 25-39, insbes. S. 25-27. Dies entspricht auch den Aussagen der Schüler:innen dort und anderswo, etwa: Rolf Haussner: Faschismus-Unterricht an der Schule: unglaublich. Betrachtungen eines Schülers, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 37-41, S. 39.

142 Vgl. Bodo von Borries: Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien, in: Geschichtsdidaktik 5 (1980), S. 109-126, bes. 109 f.

143 Vgl. Friedrich J. Lucas: Ein Fingerhut voll Erkenntnis, in: Unbewältigte Vergangenheit – überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen, hg. von Gerhard Wiesemüller, Stuttgart 1972, S. 9-25, S. 20 f. Lucas war der erste Lehrstuhlinhaber für Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik. Er beeinflusste zahlreiche Vertreter:innen der progressiven geschichtsdidaktischen Strömung wie Ursula A.J. Becher, Werner Bergmann, Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel. Die jüngere Forschung hat allerdings darauf hingewiesen, über die progressiven Impulse des Jahrzehnts die gleichfalls großen Beharrungskräfte nicht zu ignorieren, die Geschichtsdidaktik weiterhin in erster Linie als Vermittlungsinstanz begriffen, vgl. Christian Heuer/Wolfgang Hasberg/Mannfred Seidenfuß: Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplinengeschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), S. 73-89, S. 75 f.

144 Die Befragung fand 1967 statt; veröffentlicht wurden die Ergebnisse 1972, vgl. Ger-

NS-Zeit bei Schüler:innen auf die ungefähre Formel bringen: »Hitler als allein verantwortlicher Psychopath hat die Juden ermordet«. Wobei einige glaubten, dass die Jüdinnen und Juden daran in irgendeiner Weise mitschuldig gewesen sein müssten. Die ungebrochene Präsenz von antisemitischen Vorurteilen erschütterte Wiesemüller besonders.¹⁴⁵ Offensichtlich befähigte der Geschichtsunterricht kaum zu einem kritischen Umgang mit der NS-Geschichte – nicht zuletzt deshalb war er seit den 1960er Jahren zunehmend unter Druck geraten. Doch eine weitere Veröffentlichung zeigte schließlich, dass die Probleme auch nach den Reformanstrengungen der ersten Hälfte des Jahrzehnts fortbestanden: Die Studie von Dieter Boßmann schlug erhebliche Wellen und verursachte in der Öffentlichkeit einen »veritablen Schock«.¹⁴⁶

Auf dem Höhepunkt der »Hitler-Welle« entschloss sich der Geschichtslehrer, Schulaufsätze zum Thema »Was ich über Adolf Hitler gehört habe« zu sammeln.¹⁴⁷ Angetrieben wurde er von der zeitgenössisch zunehmenden, beinahe zur Normalität gewordenen Sichtbarkeit von Hakenkreuzen, Judenwitzen, rechtsextremen Groschen-Heftchen und Hitler-Kitsch. Zwischen 1976 und 1977 kamen über 3000 Aufsätze zusammen, die schlichtweg Falsches, viel Halbwissen und die Anziehungskraft von Legenden vor Augen führten. Auszüge aus den Aufsätzen veröffentlichte Boßmann medienwirksam und skandalisierte das frapierende Unwissen der Schüler:innen sowie ihre teils absurden, teils wunderlichen »Geschichtsgeschichten«.¹⁴⁸

hard Wiesemüller (Hg.): Unbewältigte Vergangenheit – überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen, Stuttgart 1972.

¹⁴⁵ Vgl. Wiesemüller, Unbewältigte Vergangenheit, 1972, S. 209.

¹⁴⁶ Sandkühler, NS-Propaganda, 2015, S. 39. Sandkühler sieht die Ergebnisse positiver und betont, dass der »deutlich erweiterte zeitgeschichtliche Kenntnisstand ebenfalls Eingang in die Schüleraufsätze« gefunden hätte. Sandkühler, NS-Propaganda, 2015, S. 40.

¹⁴⁷ Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 12 f. Den in den 1970er Jahren neuen Diskurs über den Nazismus reflektierte Saul Friedländer im erstmals 1982 erschienenen: Friedländer, Kitsch und Tod, 1999. Zur zunehmenden Sichtbarkeit des Rechtsradikalismus z. B.: Bernd Weber: »Hitlerwelle« und historisch-politischer Unterricht. Phänomene – Ursachen – Konsequenzen, in: Frankfurter Hefte 34 (1979), S. 21–30, S. 21 f.

¹⁴⁸ Zu den »Geschichtsgeschichten« Volkhard Knigge: »Triviales« Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988, insbes. Kap. I u. V. Boßmanns Studie ist u. a. bei Knigge (S. 125 f.) zu Recht kritisiert worden; ihre methodischen Probleme liegen auf der Hand: quantifizierende Aussagen fehlen völlig und auch die qualitative Auswertung wird erschwert, da die Äußerungen auseinandergerissen und nach thematischen Schwerpunkten neu zusammengestellt wurden. Diese Probleme entkräften allerdings nicht grundlegende Einsichten, die an den Aussagen zu gewinnen sind, mögen diese auch weit über die Interpretation Boßmanns hinausgehen. Knigge führte dies anhand der Analyse der Äußerung von »Sonderschülerin Marie« beispielhaft vor Augen (S. 119 f.); sowie Volkhard Knigge: Abwehr–Aneignen. Der Holocaust als Lerngegenstand, in: Holocaust. Die Grenzen des Verstehens. Eine

Die Schüler:innen konzentrierten sich besonders auf Hitlers Aussehen, seine Beziehungen oder sein Ende.¹⁴⁹ Ihr Interesse galt in erster Linie der Person Hitlers und darüber hinaus seinen Taten, kaum aber den Ursachen. Wieso die Weimarer Republik gescheitert war oder wie es zur Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden kommen konnte – diesbezüglich herrschte allgemeine Rat- und Orientierungslosigkeit. Im Verein mit der neueren Fachdidaktik kritisierte Boßmann deshalb besonders »die Rückführung geschichtlicher Prozesse auf die biographische Erklärungsebene« als »das politisch Verdummende, ja apolitisch Gefährliche.«¹⁵⁰

Die persönlichen Einschätzungen der Lernenden zeigten eine überwiegend ähnliche Grundstruktur: die Schüler:innen griffen die Verurteilung Hitlers und des NS-Regimes als gesellschaftliche Norm auf, stellten ihr dann aber eigene, beziehungsweise angeeignete, Meinungen zu Hitlers vermeintlichen Errungenschaften und Vorzügen entgegen. Am häufigsten gewürdigt wurden die sinkende Arbeitslosigkeit beziehungsweise Vollbeschäftigung, der Bau der Autobahn sowie Ordnung und die Beseitigung der Kriminalität (durch harte Bestrafung und Abschreckung).¹⁵¹ Diese »Harmonisierungsstereotypen von ›Arbeit für alle‹ oder ›Sicherheit und Ordnung‹« verwies Falk Pingel 1994 in die 1950er und 1960er Jahre. Die Lektüre der Schulaufsätze zeigt aber ihre ungebrochene Konjunktur auch und gerade im Jahrzehnt von Ölkrise und RAF-Terror.¹⁵²

Debatte über die Besetzung der Geschichte, hg. von Hanno Loewy, Reinbek b. Hamburg 1992, S. 248-259, S. 257-259. Sein Plädoyer für einen »verstehenden Geschichtsunterricht« und eine Haltung, die die Bedürfnisse und Äußerungen der Schüler:innen ernst nimmt, anstatt sie zu skandalisieren, bleibt aktuell.

- 149 Vgl. die Äußerungen im Kapitel »Hitlers Tod« bei: Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 335-355. Die Vermutungen zu den Umständen seines Todes bzw. »Verschwindens« reichen von unterschiedlichen Varianten des Selbstmordes über Mordtheorien bis hin zu der – gemäß Boßmanns Auswahl – recht verbreiteten Annahme, dass Hitler verschollen bzw. geflohen sei oder noch lebe. Anscheinend nahmen viele Schüler:innen Hitler als ein so gegenwärtiges Phänomen wahr, dass ihnen seine Rückkehr durchaus möglich schien, oder ein gewaltsamer Mord weitaus naheliegender als ein unspektakulärer Selbstmord, der überdies ein Schuldeingeständnis bedeuten könnte.
- 150 Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 14. Ähnlich z. B. Weber, Hitlerwelle, 1979, S. 27.
- 151 Vgl. Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, insbes. S. 280-317. Implizit oder explizit rekurrieren die meisten Äußerungen zur Kriminalität auf die RAF, vgl. Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, mehrfach allein auf S. 307.
- 152 Zitat: Pingel, Nationalsozialismus und Holocaust, 1994, S. 232. Dazu passt auch die Analyse der Aussagen durch Peter Dudek (unter Rückgriff auf Adorno) als »Instrument zur Selbstversicherung und Eigenaufwertung, als Kompensation aktueller Belastungssituationen« Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, S. 123; sowie Meyers, Didaktische Aspekte, 1979, S. 21. Für die Praxis der Gedenkstätten (vgl. Kap. 4) beobachtet von: Herbert Hötte: Aktualisierte Geschichte. Über die Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme, in: Argumente zur museumspädagogischen Praxis 1, 1982, S. 2-16, S. 15.

Sofern sich in den Texten Hinweise auf Informationsquellen neben der Schule fanden, waren das vor allem »Eltern und Ältere«.¹⁵³ In ihrer Doppelstruktur verdeutlichen diese Äußerungen die Konfrontation einer »opinion publique« mit einer damit unversöhnlichen »opinion du peuple«.¹⁵⁴ Eine Vielzahl teils gegensätzlicher geschichtskultureller Einflüsse prägen das jugendliche Geschichtsbewusstsein. Es wäre deshalb in der Tat »naiv, die Ursachen der [...] historisch-politischen Desorientierung allein auf mangelnde Aufklärung durch Schule und Wissenschaft zurückzuführen«, wie Bernd Weber formuliert hatte. Ein kritischer Blick auf die gesamte Gesellschaft offenbarte auch deren Versäumnisse und problematische Traditionsangebote, die die historisch-politische Sozialisation der Schüler:innen ebenfalls bestimmten. Diese wurden jedoch selten thematisiert.¹⁵⁵

Die Veröffentlichung offenbarte jedenfalls ein ganz grundlegendes Problem des Unterrichts: Er schien seine Ziele schlicht zu verfehlen.¹⁵⁶ Der Erziehungswissenschaftler Peter Dudek bilanzierte angesichts des Befundes: »unter den gegenwärtigen schulischen Lernbedingungen [scheint] antifaschistische Bildungsarbeit im Sinne der rationalen Aufklärungsdidaktik gescheitert zu sein«.¹⁵⁷ So wenig engagierte Belehrungen dabei geholfen haben dürften, die vorgefassten Meinungen der Jugendlichen zu erschüttern, so wenig half auch die dominierende, weitgehend emotionslose Darstellung.¹⁵⁸ Nüchternheit war sicher

- 153 Vgl. das Kapitel »Von Eltern und Älteren Gehörtes«: Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 318–334; auch die Lektüre von »Mein Kampf« wird hin und wieder erwähnt, exemplarisch: S. 292 u. 304. In der Untersuchung von Wiesemüller war das Fernsehen weit vor allen anderen Informationsquellen auf Platz 1 gelandet; auf Platz 2 folgte der Vater, vgl. Wiesemüller, Unbewältigte Vergangenheit, 1972, S. 46 f.
- 154 Friedrich J. Lucas: Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung (1972), in: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, hg. von Ursula A. J. Becher, Stuttgart 1985, S. 39–56, S. 52. Dazu auch Harald Welzer/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a. M. 2002.
- 155 Weber, Hitlerwelle, 1979, S. 27–30, Zitat S. 28. Weber erwähnt für die problematische Traditionsstiftung ein Beispiel, das gerade im Rahmen der Gedenkstätten nachwirkte: »Unzählige Plätze, Straßen und Gebäude tragen den Namen Hindenburgs. Welche Tradition aber wird damit angesprochen? Umgekehrt: Warum ist es so schwer, eine Universität nach dem engagierten Demokraten Carl v. Ossietzky zu benennen?« (S. 30). Die Beschäftigung mit Ossietzky im Zuge der Benennung der Oldenburger Universität wurde für einige Engagierte zum Ausgangspunkt der Beschäftigung mit den Emslandlagern, vgl. dazu Kap. 3.1.4.
- 156 Vgl. Borries, Unkenntnis des Nationalsozialismus, 1980, bes. S. 109, S. 113–117 zur »relativen Bedeutungslosigkeit des Geschichtsunterrichts«.
- 157 Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, S. 103.
- 158 Vgl. Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 113; Pingel, Geschichte unserer Zeit, 1990, S. 145. Moralische Belehrung und Abschreckungspädagogik wirkten vermutlich eher kontraproduktiv, vgl. Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, S. 129 f.; Boßmann, Folgen eines Tabus, 1977, S. 283.

zum Teil angemessen: sie entsprach dem 1976 – unter anderem als Reaktion auf die nationalsozialistische Indoktrination – formulierten »Überwältigungsverbot« des Beutelsbacher Konsenses.¹⁵⁹ Auf der anderen Seite handelte es sich – wie Falk Pingel treffend formulierte – um »eine vordergründige Sachbezogenheit, die im didaktischen Bereich ihre ideologischen Voraussetzungen weniger verdecken konnte, als dies in wissenschaftlichen Werken möglich war.«¹⁶⁰ Die Vorurteilsstrukturen der Lernenden blieben ebenso unberührt wie »die Tiefenschichten des [...] Geschichtsbewusstseins« der Lehrkräfte.¹⁶¹ Die vom Gegenstand hervorgerufenen gefühlsmäßigen Reaktionen – wie Abwehr, Rechtfertigung, Schuld oder Scham – wurden ausgeblendet. Ein Unterricht aber, der die Gefühle und Vorurteile der Jugendlichen ausblendete und nicht an den für ihre »historisch-politische Sozialisation relevanten Lebenserfahrungen [...] ansetzt[e]«, blieb weitgehend folgenlos.¹⁶²

Dies ist das wesentliche Ergebnis der zeitgenössischen empirischen Studien und ihrer Diskussion: Historische Aufklärung über den Nationalsozialismus ist nur dann nachhaltig, wenn sie sich nicht in Faktenvermittlung, übergroßer Distanz oder moralischer Entrüstung erschöpft, sondern sich »an den Bedürfnissen und Defiziten der Gegenwart orientier[t], ohne sich freilich davon abhängig zu machen.«¹⁶³ Der Einfluss formaler, strukturierter Vermittlungsprozesse (wie des Geschichtsunterrichts, aber auch eines geführten Gedenkstättenbesuchs) ist im Vergleich mit anderen geschichtskulturellen Sozialisationsquellen begrenzt. Verschwindend gering ist er, wenn dabei Emotionen sowie Vorwissen und (Vor-) Urteile ignoriert werden. Die non-formale Bildung eröffnet in dieser Hinsicht Freiräume und Chancen: Lernen erfolgt dort in der Regel selbstgesteuert und mit größerer Autonomie, geht vom Vorwissen und den Interessen aus und bezieht Emotionen selbstverständlicher ein. Inwiefern diese Potenziale im Um-

159 Vgl. grundlegend dazu Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016; Siegfried Frech/Robby Geyer/Monika Oberle (Hg.): Kontroversität in der politischen Bildung, Frankfurt a. M. 2023.

160 Pingel, Geschichte unserer Zeit, 1990, S. 145.

161 Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 113. Sandkühler erklärt die möglichst emotionslose Behandlung der NS-Geschichte auch durch Lehrer:innen, die der »45er«-Generation angehörten und die NS-Zeit erst sehr spät in ihrem Leben verstärkt reflektiert hätten. Lucas scheint dafür allerdings ein weniger geeignetes Beispiel, denn zum einen thematisierte er seine NS-Erfahrungen früh in Aufsätzen, zum anderen plädierte er nicht für neutrale Zurückhaltung, sondern u. a. für die Einbeziehung der Erkenntnisse der Vorurteilsforschung, vgl. Lucas, Ein Fingerhut, 1972, S. 20.

162 Weber, Hitlerwelle, 1979, S. 28. Zu weiteren möglichen Ursachen dieses Scheiterns: Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, S. 103-109; sowie die Überlegungen von Knigge, Triviales Geschichtsbewußtsein, 1988.

163 Peter Meyers/Dieter Riesenberger: Einführung, in: Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung, hg. von Peter Meyers und Dieter Riesenberger, Göttingen 1979, S. 5-7, S. 6.

gang mit der NS-Vergangenheit in den 1970er Jahren genutzt wurden und welche Überlegungen und Konzepte Jugendarbeit und Erwachsenenbildung bestimmten, zeigt das nächste Kapitel.

2.4 Der Nationalsozialismus als Thema der non-formalen Bildung

2.4.1 *Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit*

Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit der 1970er Jahre adressierte eher selten die NS-Vergangenheit. Peter Dudek konstatierte 1980: »Es bleibt in der Bundesrepublik fast ausschließlich den öffentlichen Schulen überlassen, Jugendliche mit der Geschichte des Nationalsozialismus zu konfrontieren.«¹⁶⁴ Dies wurde auch von Seiten der Jugendverbände bestätigt. So urteilte der Bildungsreferent des Hessischen Jugendrings, Benno Hafener, 1981 beispielsweise:

Der historische Faschismus und aktuelle neofaschistische Tendenzen in der Bundesrepublik waren und sind für viele Jugendverbände (bisher) kein Gegenstand ihrer Bildungsangebote, ihrer örtlichen Gruppenarbeit und eigener bzw. unterstützender Aktionen.¹⁶⁵

Er spricht diesbezüglich von einem »Informations- und Auseinandersetzungsdefizit«, insbesondere bei den primär fachlich orientierten Jugendverbänden, während bei den politischen und kirchlichen Verbänden Ansätze zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erkennbar seien.¹⁶⁶

Ein Beispiel für frühe Ansätze sind die bereits seit den 1950er Jahren jährlich am 9. November stattfindenden Gedenkveranstaltungen auf dem Gelände der ehemaligen Konzentrationslager Dachau und Flossenbürg, die in Dachau 1952 von der DGB-Jugend initiiert wurden und gemeinsam mit der evangelischen Jugend seit 1958 auch in Flossenbürg stattfanden.¹⁶⁷ Mit Blick auf diese Veranstaltungen unterstrich die Präsidentin des Bayerischen Jugendrings (BJR) als Dachverband der Jugendverbände in Bayern die Stellung der historisch-politischen Bildung innerhalb der Jugendarbeit: Der BJR zähle die »politische

164 Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, S. 97.

165 Benno Hafener: Fortbildung von Jugendgruppenleitern, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 102–111, S. 102.

166 Hafener, Fortbildung von Jugendgruppenleitern, 1981, Zitat S. 102, Beispiele S. 108.

167 Simone Kern: »Nie wieder!« Die Gedenkveranstaltungen der DGB-Jugend Bayern in den KZ-Gedenkstätten Dachau und Flossenbürg, in: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen, Projekte, Konzepte, hg. von Bernhard Schoßig, München 2011, S. 85–88.

Bildung und Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Deutschland« zu seinen »wichtigsten Aufgaben«, die ihn »seit seiner Gründung im Jahr 1947« begleite.¹⁶⁸ Gleichzeitig rühmte sich der Jugendring 2011, mit diesen Veranstaltungen »das längste Gedenkprojekt einer Nichtverfolgtenorganisation in der Bundesrepublik« ins Leben gerufen zu haben.¹⁶⁹

Insgesamt zeigen die zaghaft-vorsichtigen Beschreibungen von Projektversuchen in der freien Jugendarbeit und ihren Widerständen, dass das Thema dort vor 1978/79 kaum verankert war. Seine Relevanz galt es auch Anfang der 1980er Jahre noch zu begründen.¹⁷⁰ Eindrücklich ist in diesem Zusammenhang das Beispiel Hannover: Der Projektbericht eines Jugendzentrums geht vom bedrückenden Unwissen seiner Besucher:innen aus. Dieses wird allerdings durch eine eindringliche Schilderung der gesamtgesellschaftlichen Aufarbeitungsdefizite um 1979 kontextualisiert: In Hannover gab es damals kein Museum, das über die NS-Zeit aufklärte; in der Abteilung für Stadtgeschichte des Historischen Museums fehlten die Jahre 1933-1945; in der Stadtbücherei existierte keine Abteilung zur NS-Zeit; die vorhandenen Mahnmale waren abseits, zugewachsen und vergessen und die Widerstände, über das Thema zu sprechen, in der Bevölkerung immer noch groß.¹⁷¹ Dabei hatte es in der Stadt immerhin sieben ehemalige KZ-Außenlager gegeben – deren Existenz Ende der 1970er Jahre allerdings weitgehend unbekannt war.¹⁷²

Abgesehen von den prinzipiell allen zugänglichen, allerdings sehr wenigen Gedenkstätten, die es damals gab, machten in den 1970er Jahren in erster Linie die Volkshochschulen Angebote zur Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit. Diese richteten sich aber vorrangig an zeitgeschichtlich interessierte Er-

168 Martina Kobringer: Geleitwort der Präsidentin des Bayerischen Jugendrings, in: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen, Projekte, Konzepte, hg. von Bernhard Schoßig, München 2011, S. 11 f., S. 11.

169 Kobringer, Geleitwort, 2011, S. 11. Die Formulierung geht ursprünglich auf Barbara Distel zurück und wird in mehreren Beiträgen des Sammelbandes aufgegriffen, so auch in: Kern, Nie wieder, 2011, S. 85; Bernhard Schoßig: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Arbeitsfeld der Bayerischen Jugendarbeit – ein Rückblick, in: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen, Projekte, Konzepte, hg. von Bernhard Schoßig, München 2011, S. 15-38, S. 15.

170 Vgl. insbesondere die ersten Beiträge in: Benno Hafener/Gerhard Paul/Bernhard Schoßig (Hg.): Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, München 1981.

171 Vgl. Autorenkollektiv Unabhängiges Jugendzentrum Glocksee, Auf den Spuren, 1981.

172 Vgl. Claus F[üllberg]-Stolberg: »Die Berichte der KZ-Opfer waren präzise, ja fast schon distanziert«. Erfahrungsbericht über ein Forschungsprojekt der Universität Hannover, das den Faschismus vor Ort erkundet, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 42-48, S. 45.

wachsene; die Jugendarbeit dagegen entdeckte die NS-Vergangenheit erst in den 1980er Jahren als wesentlichen Bezugspunkt ihrer »antifaschistischen« Arbeit.¹⁷³

2.4.2 *Erwachsenenbildung*

Im Handbuch der Geschichtsdidaktik beklagte Bernd Faulenbach 1979, dass zwar nahezu alle Konzepte der Erwachsenenbildung in der historisch-politischen Bildung eine wichtige Aufgabe sähen, diese in der Praxis aber nur eine periphere Rolle spielte. 1974 hätten sich einer Untersuchung zufolge nur 3 % der Kurse und Einzelveranstaltungen in den Volkshochschulen diesem Themenbereich gewidmet.¹⁷⁴ Der Prozentsatz mag anfechtbar sein, gibt aber einen grundsätzlichen Eindruck der begrenzten Bedeutung historischer Themen innerhalb der Erwachsenenbildung, die bei Einzel- und Spezialuntersuchungen ansonsten aus dem Blick geraten kann. Eine solche bildungsgeschichtliche Spezialuntersuchung legten Paul Ciupke und Norbert Reichling vor. Sie analysierten die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der westdeutschen Erwachsenenbildung zwischen 1946 und 1989 anhand von Arbeitsplänen und Programmen ausgewählter Volkshochschulen und Bildungseinrichtungen sowie erwachsenenpädagogischer Debatten. Das Kapitel zu den 1970er Jahren stellten die Autoren unter die Überschrift »Der Schoß ist fruchtbar noch« (S. 81) und verwiesen damit prominent auf die damals verbreitete Sorge vor einem »Rückfall in den Faschismus«.¹⁷⁵

Zu Beginn des Jahrzehnts beobachteten Ciupke und Reichling einen durch die 68er-Bewegung beförderten Wandel: Das »Vordringen marxistischer Theoreme [war] unübersehbar« (S. 101). Während die Totalitarismustheorie erheblich an Bedeutung verlor, verbreitete sich nun der Begriff »Faschismus«. Damit verbanden sich einerseits klassisch ökonomisch-marxistische Theorien, die in großen Teilen des Bildungsangebots zu finden waren, andererseits wurde der Begriff stark gedehnt und inflationär verwendet.¹⁷⁶ Dabei offenbarte sich die zeittypische Verschmelzung von historischer Analyse und radikaler Gegen-

¹⁷³ Vgl. Kap. 2.5.2.

¹⁷⁴ Bernd Faulenbach: Historisch-politische Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., hg. von Thomas Berger [u. a.], Düsseldorf 1979, S. 134–140, S. 134 f. Grundsätzlich zur Bedeutung von Nationalsozialismus und Holocaust in der Erwachsenenbildung Heidi Behrens-Cober (Hg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten, Essen 1998; Elke E. Theile: Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2009.

¹⁷⁵ Ciupke/Reichling, Unbewältigte Vergangenheit, 1996. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Veröffentlichung, insbesondere das Kapitel zu den 1970er Jahren, S. 81–103.

¹⁷⁶ Etwa wenn es um »Persönlichkeitsstruktur und Faschismus«, »Faschismus gestern und heute« oder den »alltäglichen Faschismus« ging (Veranstaltungstitel aus den Bildungsprogrammen, zit. n. Ciupke/Reichling, Unbewältigte Vergangenheit, 1996, S. 88 f.).

wartskritik. In zahlreichen Texten fanden die Angst vor einer »Rückfallgefahr« (S. 84), der »Nähe eines neuen Faschismus«, und die bange Frage nach dem gegenwärtigen »Potential an faschistoidem Bodensatz« ihren Ausdruck (S. 85).¹⁷⁷ Neben solchen alarmistischen Tönen kennzeichnete das Jahrzehnt insgesamt ein Reflexivitätszuwachs, da kein »Konsens über das ›Wesen‹ des Nationalsozialismus« mehr vorausgesetzt wurde, sondern der Anteil ökonomischer, gesellschaftlicher, sozialpsychologischer, individueller und politisch-kultureller Faktoren beim Aufstieg des NS-Regimes ausgehandelt werden sollte (S. 85). Die Massenbasis des Nationalsozialismus wurde in den 1970er Jahren deutlicher betont, während der Topos von der Verführungskraft der Propaganda an Erklärungskraft verlor. Marxistisch inspirierte Deutungen reicherten den Diskussionstand an und beförderten die Differenzierung und Pluralisierung der Deutungen (vgl. S. 109). Die Opfer der Verbrechen traten derweil auch in der Erwachsenenbildung »auffällig in den Hintergrund« (S. 99). Die Shoah wurde nur ausnahmsweise offen thematisiert. Wenngleich die Entdeckung der »vergessenen Opfer« in den 1970er Jahren begann, fand diese noch keinen Niederschlag in der Bildungsarbeit. Lediglich eine Volkshochschule griff die Themen »Euthanasie« und »Sterbehilfe« auf. Andere marginalisierte Gruppen, wie Sinti:zze und Rom:nja, Zwangsarbeiter:innen oder als homosexuell verfolgte Personen kamen in der Erwachsenenbildung überhaupt nicht vor (vgl. S. 101). Inhaltliche Innovation lag in der Entdeckung der Vielfalt des Widerstands, insbesondere seitens der Arbeiter:innenschaft im Ruhrgebiet. Sozialgeschichtliche Perspektiven wurden – vor allem in Anlehnung an den in Bochum lehrenden Zeithistoriker Hans Mommsen – eingebracht, während lokal- und regionalgeschichtliche sowie biographische Ansätze noch seltene Ausnahmen blieben (vgl. S. 93 u. 99). Einschränkung betonten Ciupke und Reichling, dass die Intensivierung der Auseinandersetzung und die angedeuteten Innovationen weitgehend auf die Bildungsarbeit in den größeren Städten begrenzt blieben, während sie die von ihnen untersuchten Mittelstädte noch nicht erreichten. Dort lag die politische Bildung zu dieser Zeit insgesamt eher darnieder, und es dauerte bis in die 1980er Jahre, bis auch in den Klein- und Mittelstädten neues Interesse aufkeimte (vgl. S. 102 f.). Mit Blick auf die Gedenkstätten sollte dieser Aspekt im Blick behalten werden. Er hilft, die unterschiedlichen Bedingungen und Entwicklungen von Gedenkstätten(-initiativen) im ländlichen Raum oder einem Ballungszentrum wie dem Ruhrgebiet zu verstehen.

Neben den Volkshochschulen sind im Bereich Erwachsenenbildung auch die zeitgeschichtlichen Bildungsangebote der Evangelischen Akademien in den 1970er Jahren zu berücksichtigen. Da auf diesem Gebiet bislang wenig For-

¹⁷⁷ Vgl. als Einführung in den Zeitkontext: Walter Uka: RAF und »Faschismus«, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 205–208.

sung geleistet wurde, lassen sich hier nur einige allgemeinere Aussagen treffen.¹⁷⁸ Auf breiter Basis hat sich Thomas Mittmann mit den Akademien auseinandergesetzt und sie als »Agenturen kirchlicher ›Selbstmodernisierung‹ in der Bundesrepublik« beschrieben.¹⁷⁹ Er zeigt, dass sich die Evangelischen Akademien seit den 1970er Jahren vermehrt gesellschaftspolitisch positionierten und auf diese Weise eine enge Vernetzung mit den neuen sozialen Bewegungen beförderten. Frauen-, Umwelt-, Friedens- und Entwicklungspolitik stiegen zu zentralen Themenfeldern ihrer Arbeit auf. Mittmann deutet außerdem die führende Rolle der Akademien in der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit an, welche er schon in der Gründung der Akademien als Reaktion auf den Nationalsozialismus angelegt sieht.¹⁸⁰ Konkreter untersucht er die Rolle der Akademien für die Neubestimmung des Verhältnisses zum Judentum: In diesem Bereich seien die Akademien Vorreiter gewesen, von denen wichtige Impulse ausgingen – etwa für den christlich-jüdischen Dialog oder die Gründung von »Aktion Sühnezeichen Friedensdienste« (ASF), denn neben Lothar Kreysig gehörte auch der Leiter der Berliner Akademie, Erich Müller-Gangloff, zu den Mitgründern dieser Organisation.¹⁸¹

178 Es existiert zu den Akademien i. W. eine ältere, eher theologiegeschichtliche Arbeit: Friedrich Martiny: Die evangelischen Akademien. Kirche zwischen Anpassung und Parteilichkeit. Ein Beitrag zum Problem des gesellschaftlichen Handelns der Kirche, Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1977; für die Frühphase der Arbeit bis in die frühen 1960er Jahre: Rulf Jürgen Treidel: Evangelische Akademien im Nachkriegsdeutschland. Gesellschaftspolitisches Engagement in kirchlicher Öffentlichkeitsverantwortung, Stuttgart 2001; sowie Thomas Mittmann: Kirchliche Akademien in der Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaftliche, politische und religiöse Selbstverortungen, Göttingen 2011, und zuletzt eine vertiefende Studie zur Akademie Berlin-Brandenburg: Peter Paul Schwarz: Mitöffentlichkeit. Zur deutsch-deutschen Arbeit der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg, Göttingen 2018. Hierfür wenig aufschlussreich ist die Studie von Pavlush, da sie einen ereignisgeschichtlichen Zugriff verfolgt und für die 1970er lediglich die Ausstrahlung von *Holocaust* thematisiert, vgl. Tetyana Pavlush: Kirche nach Auschwitz zwischen Theologie und Vergangenheitspolitik. Die Auseinandersetzung der evangelischen Kirchen beider deutscher Staaten mit der Judenvernichtung im Dritten Reich im politisch-gesellschaftlichen Kontext, Frankfurt a. M. 2015.

179 Mittmann, Kirchliche Akademien, 2011, S. 225.

180 Vgl. Mittmann, Kirchliche Akademien, 2011, S. 183.

181 Eine zentrale Rolle für den christlich-jüdischen Dialog spielte v. a. die Akademie der evangelischen Landeskirche von Hessen-Nassau in Arnoldshain, die dafür schon unter ihrem ersten Direktor Hans Kallenbach wichtige Grundsteine legte. Als ehemaliges NSDAP- und SS-Mitglied verkörperte Kallenbach gleichzeitig auf irritierende Weise die enge Verbindung früher Akademiedirektoren zum Nationalsozialismus. In den 1970er und frühen 1980er Jahren intensivierte Martin Stöhr die Bemühungen in seiner Doppelfunktion als Akademieleiter und evangelischer Vorsitzender des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit. Vgl. Mittmann, Kirchliche Akademien, 2011, S. 28 f. Daneben spielte die Akademie Berlin-

Mittmann berichtet, dass der »Leiterkreis der Evangelischen Akademien« der Akademie Hamburg den Themenschwerpunkt »Vergangenheitsbewältigung« zugewiesen habe, ohne allerdings darauf einzugehen, inwiefern dieser auch tatsächlich berücksichtigt wurde. Schaut man auf zeitgenössische Vorstellungen und Diskussionen zum Lernen aus dem Nationalsozialismus, tritt vor allem die Evangelische Akademie in Loccum hervor. Sie bestritt in den späten 1970er Jahren jährlich mehrere Tagungen, die sich mit historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus beschäftigten. Mit »Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus« ging daraus auch ein breit rezipierter Sammelband hervor, den Michael Bosch als Studienleiter der niedersächsischen Akademie herausgab. Vergleichbare Spuren haben andere Akademien nicht in der Diskussion hinterlassen.¹⁸² Die Loccumer Akademie griff außerdem Fragen der Kulturpolitik auf und beeinflusste damit die bundesrepublikanische Museumsdebatte.¹⁸³ In den 1980er Jahren bot schließlich die Akademietagung »Museum – Verklärung oder Aufklärung« ein Forum, in dem sich auch die Gedenkstätten als relevante kulturpolitische Akteure präsentieren konnten.¹⁸⁴

Die zeitgenössische Situation von Museen und Gedenkstätten, die sich beide als außerschulische Lernorte zugleich an Kinder beziehungsweise Jugendliche *und* Erwachsene richten, steht im Zentrum des nächsten Kapitels. Als Institutionen gehören diese Einrichtungen zur non-formalen Bildung, sind aber - beispielsweise im Rahmen von Schulexkursionen - häufig in formale Bildungskontexte eingebettet.

Brandenburg eine zentrale Rolle, vgl. das entspr. Kap bei Mittmann, Kirchliche Akademien, 2011, III.4, sowie Schwarz, Mitöffentlichkeit, 2018.

182 Mir bekannt sind die Tagungen »Vorurteil ohne Ende« (18.–20.11.1977), »Hitler in der Schule« (28.–30.4.1978) und »Zeitgeschichte im Fernsehen. Am Beispiel Holocaust« (27./28.1.1979) sowie der Sammelband: Michael Bosch (Hg.): Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus, Düsseldorf 1979.

183 Zu nennen wären beispielhaft die folgenden von Olaf Schwencke herausgegebenen Bände: »Ästhetische Erziehung und Kommunikation« (1972), »Prioritäten städtischer Kulturpolitik« (1972) oder »Kulturpolitische Alternativen« (1972).

184 Vgl. Thomas Lutz/Christoph Heubner: Aktive Erinnerungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes, in: Museum – Verklärung oder Aufklärung? Kulturpolitisches Kolloquium zum Selbstverständnis der Museen, hg. von Olaf Schwencke, Rehburg-Loccum 1986, S. 15–21.

2.4.3 Die »Museumskrise« und ihre Überwindung

Für die Entwicklung (kultur-)historischer Museen und Ausstellungen gelten die 1970er Jahre als wegweisendes Jahrzehnt.¹⁸⁵ Anke te Heesen und Mario Schulze sprechen von einer »Sattelzeit«, die die Debatten um und die Arbeit von Geschichtsmuseen und -ausstellungen auch im folgenden Jahrzehnt prägte.¹⁸⁶ Anfangs befanden sich die Museen jedoch in einer Krise: »Our museums are in desperate need of psychotherapy. There is abundant evidence of an identity crisis«, konstatierte etwa der kanadische Museumsexperte Duncan F. Cameron 1971 in einem kanonisch gewordenen Artikel.¹⁸⁷ Auch in der Bundesrepublik war von einer Notlage die Rede. Die Anthologie »Museum der Zukunft« bildete einen ersten umfassenden Beitrag zur Diskussion; sie versammelte ein breites Panorama sowohl progressiv-utopischer als auch konservativ-bewahrender Entwürfe.¹⁸⁸ Weltweit wurden in der Folge neue Konzepte entwickelt und erprobt, die die Demokratisierung und Öffnung der Museen vorantrieben, die nun allen Menschen zugänglich sein sollten. Um das zu gewährleisten, setzte ein Perspektivwechsel hin zu den Besucher:innen ein: Ausstellungen wandelten sich zu »marketing-orientierten Bildungs- und Kulturvorhaben«.¹⁸⁹ Damit kamen Museen als spezifische Orte des (historischen) Erfahrens und Lernens in den Blick. Sie wurden zu »Lernorten« und »Bildungsstätten« – sukzessive entstand die Museumspädagogik.¹⁹⁰ Die Tagung des deutschen Museumsverbandes thematisierte diese zunächst zögerlich 1974, zwei Jahre später folgte dann die pro-

185 Grundlegend dazu: Mario Schulze: *Wie die Dinge sprechen lernten. Eine Geschichte des Museumsobjektes 1968–2000*, Bielefeld 2017. Als Einführung eignet sich Mario Schulze/Anke te Heesen/Vincent Dold (Hg.): *Museumskrise und Ausstellungserfolg. Die Entwicklung der Geschichtsausstellung in den Siebzigern*, Berlin 2015. Der Sammelband stellt zentrale bundesdeutsche Ausstellungsprojekte des Jahrzehnts in knappen und fundierten Beiträgen vor.

186 Anke te Heesen/Mario Schulze: Einleitung, in: *Museumskrise und Ausstellungserfolg. Die Entwicklung der Geschichtsausstellung in den Siebzigern*, hg. von Mario Schulze, Anke te Heesen und Vincent Dold, Berlin 2015, S. 7–17, S. 7.

187 Duncan F. Cameron: *The Museum, a Temple or the Forum?*, in: *Curator. The Museum Journal* 14 (1971), S. 11–24, S. 11.

188 Vgl. Gerhard Bott (Hg.): *Das Museum der Zukunft*. 43 Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums, Köln 1970; Ders.: *Das Museum der Zukunft. Zwei Briefe und weitere Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums*, Köln 1970; dazu auch: Anke te Heesen, *Theorien des Museums zur Einführung*, Hamburg 2012, hier S. 167–170.

189 Heesen, Schulze, Einleitung, 2015, S. 11.

190 Vgl. Peter Schirmbeck: *Zur Museumsdidaktik*, in: *geschichte als öffentliches ärgernis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption*, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 283–297, S. 283: »Museumsdidaktik und Museumspädagogik sind relativ neue Arbeitsgebiete, deren inhaltliche Bestimmung und Abgrenzung noch keineswegs abgeschlossen ist«.

grammatische Veröffentlichung »Lernort contra Musentempel«.¹⁹¹ Die Reformbemühungen entfalteten solche Wirkung, dass auf die anfängliche Krise binnen kurzer Zeit große Ausstellungserfolge folgten und rückblickend sogar von einer goldenen Zeit des Museumswesens gesprochen wurde.¹⁹²

Die Entwicklung des Museumswesens in den 1970er Jahren zeigt damit Parallelen zur bereits geschilderten Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik: Auf die festgestellte Krise erfolgte in beiden Fällen eine neue Sinngebung, die die Rezipient:innen als lernende Subjekte erkannte und bei der Planung ihrer Angebote zukünftig stärker von deren Bedürfnissen ausgehen wollte. Auch im Museumsdiskurs spielten »(Ideologie-)Kritik« und »Emanzipation« eine Rolle: Peter Schirmbeck erläuterte beispielsweise den »emanzipatorischen Ansatz« des Frankfurter Museums und forderte eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie – beispielsweise Klafkis Bildungsbegriff.¹⁹³ Schließlich fanden auch die neuen museologischen Ansätze keinen einmütigen Konsens, sondern waren ähnlich umkämpft wie die Hessischen Rahmenrichtlinien.¹⁹⁴ Als das »seinerzeit umstrittenste Geschichtsmuseum« gilt das 1972 neueröffnete Historische Museum Frankfurt. Es avancierte zum »viel beachtete[n] Referenzmuseum«.¹⁹⁵ Deshalb lohnt es sich, dieses Beispiel etwas eingehender – auch mit Blick auf dessen Umgang mit der NS-Vergangenheit – zu untersuchen.

Der Arbeitsstab des Museums in Frankfurt hatte dieses schon 1970 als »Bestandteil eines modernen Bildungssystems« definiert und reklamierte für sich, die zeitgenössischen »bildungspolitischen Überlegungen auf das Museum gewendet zu haben«.¹⁹⁶ In bewusster Abkehr von bisher gängigen kunst-

191 Vgl. Wolfgang Klausewitz (Hg.): *Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten*, Frankfurt a. M. 1975; Ellen Spickernagel/Brigitte Walbe (Hg.): *Das Museum. Lernort contra Musentempel*, Gießen 1976.

192 Vgl. Heesen, Schulze, Einleitung, 2015, S. II.

193 Vgl. Schirmbeck, *Zur Museumsdidaktik*, 1974, S. 288 f. Dold und Thaa schreiben Detlef Hoffmann und Almut Junker die Entwicklung der »Leitidee Emanzipation« zu, vgl. Vincent Dold/Lotte Thaa: 1972. *Historisches Museum Frankfurt*, in: *Museumskrise und Ausstellungserfolg. Die Entwicklung der Geschichtsausstellung in den Siebzigern*, hg. von Mario Schulze, Anke te Heesen und Vincent Dold, Berlin 2015, S. 23–49, S. 36. Es handelte sich allerdings um einen Begriff aus der Kritischen Pädagogik, vgl. Klaus Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München 1968.

194 Den Bezug zu den HRRL stellte zeitgenössisch schon Detlef Hoffmann her, vgl. Detlef Hoffmann: *Ein demokratisches Museum (II): Reaktionen*, in: *geschichte als öffentliches ärgernis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption*, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 219–229, S. 226.

195 So der heutige Direktor des Historischen Museums Frankfurt, Jan Gerchow, zit. in: Dold/Thaa, *Historisches Museum*, 2015, S. 36; vgl. ebd. zum Kontext und der Ausstellung.

196 Detlef Hoffmann: *Ein demokratisches Museum (I): Geschichte und Konzeption*, in:

historischen – als bürgerlich und auratisierend kritisierten – Präsentationsstrategien setzten die Kurator:innen in Frankfurt zum Zwecke der Aufklärung auf Sachlichkeit und »Information«. Diese Ausrichtung charakterisierte nicht nur die Ausstellung, sondern spiegelte sich auch in der Beschreibung des Museums als »Informationszentrum« wider.¹⁹⁷ Es war darauf ausgerichtet, den Besucher:innen in einer textlastigen »Lernausstellung« »Einsicht in historische und gesellschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln [...] und Erkenntnisse zu ermöglichen«.¹⁹⁸ Das letztendliche Ziel im Blick auf die Gegenwart war, diese vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen als veränderbar begreiflich zu machen.¹⁹⁹

Der Kunsthistoriker Detlef Hoffmann betonte im Ausstellungskatalog, dass mit Blick auf die angestrebte Öffnung des Museums für ein größeres, auch bildungsfernes, Publikum nicht nur die formale, sondern auch die inhaltliche Erneuerung notwendig sei: »Auswahl der Objekte und Informationen mußten sich an der Klasse orientieren, die durch ihre Arbeit Werte – wie die ausgestellten – schaffte und schafft.« Diese Veränderungen seien nur möglich gewesen angesichts einer »Kulturpolitik im Interesse der arbeitenden Bevölkerung«, für die Hoffmann die kommunale SPD-Regierung lobte.²⁰⁰ Zielgruppen und Inhalte wurden eng verknüpft; der Annahme folgend, dass wer ins Museum kommt (beziehungsweise kommen soll), sich dort auch repräsentiert finden soll. Diese Überlegungen eröffnen einen neuen Kontext für die Fokussierung auf »Widerstand und Verfolgung« der Arbeiter:innen in frühen Gedenkstättenausstellungen der 1980er Jahre. Vor dem Hintergrund der museumspädagogischen Diskussion kann eine solche Ausrichtung dann nämlich auch als Versuch verstanden werden, den Gedenkstätten als neuen, umstrittenen zeitgeschichtlichen Museen ein Publikum zu sichern.

Die Frankfurter Ausstellungsmacher:innen sahen sich einer »marxistisch inspirierte[n] Perspektive« verpflichtet.²⁰¹ Für die Darstellung des Nationalsozialismus innerhalb der »Historischen Dokumentation 20. Jahrhundert« ergab sich aus der Orientierung am historischen Materialismus und der Konzentration auf

geschichte als öffentliches ärgernis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 15-24, S. 18.

197 Ebenso als »Lernort« und »Bildungsstätte für alle Schichten« – so der Direktor Hans Stubenvoll, zit. n. Dold/Thaa, Historisches Museum, 2015, S. 38. Hoffmann, Reaktionen, 1974, S. 228, unterstreicht rückblickend die Besonderheit des Frankfurter Projektes: »Zum ersten Mal hat ein Museum seine Lernziele beschrieben, sie in der Ausstellung konkretisiert, sie zur Diskussion gestellt, Erfahrungen gemacht und diese wiederum Praxis werden lassen.«

198 Hoffmann, Geschichte und Konzeption, 1974, Zitate S. 18 und S. 17.

199 Vgl. Hoffmann, Geschichte und Konzeption, 1974, S. 24.

200 Hoffmann, Reaktionen, 1974, S. 226.

201 Dold/Thaa, Historisches Museum, 2015, S. 37.

Arbeit beziehungsweise Arbeiter:innen das Aufgreifen der folgenden Themenkomplexe: NS-Wohnungsbau und -politik inklusive damit verbundener Ideologie, Zerschlagung der Arbeiter:innenbewegung, NS-Staat und Industrie (als »Voraussetzungen des Kriegs«), Bombenkrieg und Zerstörung (von Arbeitsmitteln, Wohnungen). Konzentrationslager und Shoah nahmen demgegenüber keinen zentralen Raum ein. Der Zweite Weltkrieg wurde in einem Kabinett durch eine Inszenierung aus Objekten – drei Hitler-Büsten und einem Blindgänger – und vergrößerten Fotos der zerstörten Städte als Hintergrundaufnahmen dargestellt, ergänzt von einer Ausstellungstafel über »Systematische Bombardierungen durch die Alliierten«. Im Ausstellungskatalog heißt es dazu programmatisch:

Hitler-Büsten in der Ausstellung. – In der Bundesrepublik ist die Aufklärung über den Faschismus weitgehend dabei stehengeblieben, Propaganda und Verbrechen vorzuführen; die politischen Hintergründe der Entstehung von Konzentrationslagern, die Funktion der Propaganda bezogen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, blieben ebenso verdeckt wie die Ursachen und Funktionen des Faschismus. Aus der Diskrepanz: einerseits Wissen von ungeheuren Verbrechen, andererseits Unkenntnis über deren Ursachen und Funktion, beziehen heute Objekte aus der NS-Zeit ihren magischen Charakter. Dem ist durch *aufklärende Dokumentation* zu begegnen.²⁰²

Der hier formulierte Anspruch, einer Mystifizierung des Nationalsozialismus (symbolisiert durch die Hitler-Büsten) und des Krieges (symbolisiert durch den Blindgänger) konsequent durch »aufklärende Dokumentation« zu begegnen wird nur zum Teil eingelöst, da die Folgen des Krieges und vor allem der rassistischen Ideologie für menschliche Leben ausgespart blieben. Folgenreich waren die kuratorischen Entscheidungen der Frankfurter Ausstellung dennoch: sowohl das Mittel der »Inszenierung« als auch die Formulierung der »aufklärende[n] Dokumentation« tauchen in der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre in unterschiedlichen Konstellationen auf (vgl. Kap. 3).

Das Museums- und Ausstellungswesen der 1970er Jahre war im Umbruch: aus dem Musentempel sollte ein Lernort »für alle« werden; die Museumspädagogik erlangte größeres Gewicht; Präsentationsmethoden wurden nach didaktischen Überlegungen verändert und erweitert; Objekte und Dokumente einer »Geschichte von unten« einbezogen. Gedenkstätten wurden in dieser Zeit in der Bundesrepublik nicht eingerichtet. Indes lässt sich im Rückblick durchaus der von Brink beschriebene Eindruck gewinnen, »ein Feld sei vorbereitet, komplexe

202 Hans Stubenvoll/Peter Schirmbeck: Dokumentation 20. Jahrhundert, in: geschichte als öffentliches ärgernis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 151-216, S. 189, Hervorhebung UL.

Verbindungen zwischen verschiedenen Disziplinen geknüpft worden, die den nachfolgenden ›Gedenkstätten-Boom‹ vorbereiten halfen.«²⁰³

2.4.4 KZ-Gedenkstätten und andere Orte zur Thematisierung des Nationalsozialismus

Während antifaschistische Ausstellungen und »Nationale Mahn- und Gedenkstätten« in der DDR, beginnend 1958 mit Buchenwald, staatlich aufgebaut und gefördert wurden – wenngleich unter engen und durchaus problematischen ideologischen Vorzeichen –, erfuhren sie in der Bundesrepublik kaum Zuspruch. Bis in die 1970er Jahre hinein existierten an den meisten Orten ehemaliger Konzentrationslager, abgesehen von kleinen Hinweisschildern und Mahnmalen, keinerlei Angebote zur Auseinandersetzung mit deren Geschichte. Die Gestaltung der Areale vormaliger Konzentrationslager kennzeichneten Nachnutzungen, Zerstörungen und Abriss sowie friedhofs- beziehungsweise park-ähnliche, sakralisierende Gestaltungen. Im Vordergrund stand das stille Gedenken; dauerhafte Informationsmöglichkeiten wie Ausstellungen oder gar pädagogisches Personal gab es in den 1960er Jahren und bis in die 1970er Jahre kaum.²⁰⁴ Zu den wenigen Ausnahmen gehörten die Gedenkstätten in Dachau, Flossenbürg und Bergen-Belsen, die zumindest über kleine Ausstellungen verfügten.

Die 1965 in Dachau eingerichtete Dauerausstellung war »die erste bedeutende Ausstellung in der Bundesrepublik«, die explizit den nationalsozialistischen Verbrechen gewidmet war. Sie verdankte sich allerdings der Initiative des Internationalen Komitees überlebender Häftlinge (›Comité International de Dachau«, CID) und war insofern »gleichsam exterritorial und weniger ein Akt früher westdeutscher Selbstreflexion.«²⁰⁵ Nachdem die »Staatliche Verwaltung der Schlösser, Gärten und Seen« 1953 das Gelände übernommen hatte, räumte sie die im Krematorium gezeigte Ausstellung der ehemaligen Häftlinge, verbot Führungen durchs Lager sowie den Verkauf und die Verbreitung von Informationsbroschüren.²⁰⁶ Seit dem zehnten Jahrestag der Befreiung setzten sich die im neu gegründeten CID zusammengeschlossenen ehemaligen Häftlinge dafür ein, den

203 Brink, *Ikonen der Vernichtung*, 1998, S. 194.

204 Knoch, *Geschichte in Gedenkstätten*, 2020, S. 60–70; Habbo Knoch: Die Rückkehr der Zeugen. Gedenkstätten als Gedächtnisorte der Bundesrepublik, in: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, hg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, Göttingen 2010, S. 116–137, S. 120.

205 Volkhard Knigge: Gedenkstätten und Museen, in: *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, hg. von Volkhard Knigge, München 2002, S. 378–389, S. 383.

206 Vgl. Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, S. 170–185, hier S. 178.

Ort endlich in eine »würdige Mahn- und Gedenkstätte zu erheben.«²⁰⁷ 1960 wurde zu diesem Zweck zunächst eine provisorische Ausstellung im Krematorium eingerichtet; mit der Einrichtung der Gedenkstätte 1965 verfügte Dachau schließlich nicht nur über eine Dauerausstellung, sondern auch ein Archiv und einen Filmraum. Bildungsarbeit spielte zunächst aber kaum eine Rolle, weil vor allem Überlebende und Besucher:innen aus dem Ausland die Gedenkstätte aufsuchten, kaum dagegen erwachsene Deutsche ohne Verfolgungserfahrungen – und noch weniger Schüler:innen. Erst ab 1975 stiegen die Besuchszahlen in Dachau langsam an – besonders die von Schulklassen und Jugendgruppen. Deutlich gesteigert wurde dieser Trend erst ab Ende des Jahrzehnts.²⁰⁸

Seit 1969 war nach Insistieren des örtlichen evangelischen Pfarrers außerdem in Flossenbürg eine kleine Ausstellung im Arrestbau zu sehen, die von der Dachauer Gedenkstättenleitung zusammengestellt worden war. Anders als die Ausstellungen in Dachau und Bergen-Belsen wurde die Schau in Flossenbürg allerdings nicht feierlich eröffnet, sondern die Schlösserverwaltung vermeldete lediglich ihr Vorhandensein, sodass die Nachricht zunächst nur ein begrenztes Publikum erreichte.²⁰⁹ Das öffentliche Bild des Konzentrationslagers Flossenbürg dominierte die Wahrnehmung als Todesort von Dietrich Bonhoeffer und Wilhelm Canaris als prominenten Vertretern des Attentats vom 20. Juli 1944, welches einen zentralen Platz in der offiziellen Gedenkkultur der Bundesrepublik einnahm. Die Gestaltung der Gedenkstätte selbst verstärkte diese verengte Wahrnehmung: einerseits lenkte der Arrestbau als einer der wenigen zumindest partiell erhaltenen Überreste des Lagers innerhalb der Gedenkstätte die Aufmerksamkeit auf den Hinrichtungsort; andererseits stellte auch die Ausstellung die beiden Männer in den Mittelpunkt.²¹⁰

Anders als Flossenbürg war die Gedenkstätte Bergen-Belsen 1952 offiziell und mit großem Staatsakt eingeweiht worden – doch sie geriet danach zunächst wieder in Vergessenheit.²¹¹ Es gab sogar Pläne, die zur Gedenkstätte gehörenden

207 So das Vorwort des Dachauer Ausstellungskatalogs: Comité International de Dachau (Hg.): Konzentrationslager Dachau. 1933-1945, Brüssel 1978, S. 5. Die Wortwahl erinnert an die ab 1958 in der DDR errichteten »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten«.

208 Vgl. Barbara Distel: KZ-Gedenkstätte Dachau – eingerichtet von den Überlebenden, wer übernimmt das Erbe?, in: Detlef Garbe (Hg.): Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, Bornheim-Merten 1983, S. 187-198, 192 f.

209 Vgl. Skriebeleit, Erinnerungsort Flossenbürg, 2009, hier S. 270-275.

210 Vgl. Skriebeleit, Erinnerungsort Flossenbürg, 2009, S. 276 f.

211 Vgl. Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten, Bergen-Belsen, 2012; Thomas Rahe: Die Gedenkstätte Bergen-Belsen. Entwicklung und Aufgaben, in: NS-Raubgut in Museen, Bibliotheken und Archiven. Viertes Hannoversches Symposium, hg. von Regine Dehnel, Frankfurt a. M. 2012, S. 201-215; Wilfried Wiedemann: Bergen-Belsen. Von der Zerstörung und der Wiedergewinnung des Gedächtnisses, in: Auschwitz in der deutschen Geschichte, hg. von Joachim Perels, Hannover 2010, S. 205-217.

Flächen wieder zu verkleinern. Nach der Antisemitismuswelle am Jahreswechsel 1959/60 wurde die Gedenkstätte 1960/61 umgestaltet: Ein neuer Zugang und ein neues Wegesystem wurden angelegt, ebenso ein Parkplatz. Die Massengräber wurden mit Sandsteinsockeln eingefasst und mit einheimischen Pflanzen – vor allem Heide – bepflanzt.²¹² Die Umgestaltung verstärkte den parkähnlichen Charakter; historische Topografie oder bauliche Überreste fanden dabei keine Berücksichtigung. In erster Linie war Bergen-Belsen ein riesiger Friedhof. 1966 wurde schließlich ein Dokumentenhaus mit kleiner Ausstellung errichtet. Auf 1000 m² Fläche beschäftigte sich ein kleinerer Ausstellungsteil mit den Geschehnissen in Bergen-Belsen selbst – dies vor allem anhand von Täter-Dokumenten und vergrößerten Abzügen der Fotos von Leichenbergen und den katastrophalen Bedingungen im Lager, die die Britische Armee bei der Befreiung im April 1945 angefertigt hatte. Einen relevanten Teil nahmen die historische Einordnung und chronologische Rekonstruktion des Weges »Von der Machtergreifung zur ›Endlösung‹« ein, ebenso die Darstellung von Massenerschießungen und Todeslagern im Osten.²¹³ Das Kriegsgefangenenlager kam in der Ausstellung nicht vor. Um eine »arbeitende Gedenkstätte« handelte es sich nicht: Bis 1987 gab es in der Gedenkstätte kein wissenschaftliches oder pädagogisches Personal – der einzige Ansprechpartner vor Ort war der Hausmeister, der mit seiner Frau in einem Gebäude hinter dem Parkplatz wohnte.²¹⁴

In Hamburg kämpfte der Verband der Überlebenden, die Amicale Internationale KZ Neuengamme (AIN), zwar seit 1966 für die Errichtung eines Dokumentenhauses, doch die Hoffnungen wurden immer wieder aufs Neue enttäuscht. 1977 formulierte das Exekutivbüro des AIN in Moskau einen Appell, der an den Ersten Bürgermeister Hamburgs, Ulrich Klose, und Bundeskanzler Helmut Schmidt (beide SPD) erging und gleichzeitig an die General-

212 Vgl. dazu die Überlegungen von Joachim Wolschke-Bulmahn: 1945-1995. Zur landschaftsarchitektonischen Gestaltung der Gedenkstätte Bergen-Belsen, in: Die Gartenkunst 7 (1995), S. 325-340, mit dem Fazit (S. 339): »Das Ideal der Heidelandschaft alleine [sic!] scheint mir für die landschaftliche Ausgestaltung der Gedenkstätte Bergen-Belsen nicht adäquat.«

213 Die erste Tafel zeigte Wahlplakate und Propaganda der NSDAP unter der Überschrift »Damit begann es ... Hemmungslose antisemitische Propaganda und haßerfüllte Hetze und brutaler Terror gegen die politischen Gegner«; die zweite Tafel reproduzierte das Programm der NSDAP, vgl. Gliederung der Dokumentation über das ehemalige Konzentrationslager Bergen-Belsen, Ergebnis der Klausurtagung vom 1. bis 4. II. 1965, S. 7 f., Archiv der Gedenkstätte Bergen-Belsen, BA 2874; sowie die Nahansichten aus der Ausstellung im Dokumentenhaus der Gedenkstätte Bergen-Belsen (1966-1990) im Fotoarchiv. Eine ausführliche Analyse dieser ersten Ausstellung anhand des Quellenmaterials steht noch aus.

214 Vgl. Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten, Bergen-Belsen, 2012, S. 120, sowie Auskünfte vor Ort bei der Besichtigung der ehemaligen Wohnung, die heute als Lagerraum für nicht inventarisierte bzw. nicht zuordenbare Archivobjekte genutzt wird.

konsulate zahlreicher Länder weitergeleitet wurde. Die Absender forderten darin den Bau eines Dokumentenhauses in Neuengamme und betonten, dass es im Interesse der Bundesrepublik und vor allem der Hansestadt liege, ein solches einzurichten, »nicht zuletzt auch deshalb, weil in Bergen-Belsen und Dachau solche Zentren bereits entstanden sind.«²¹⁵ In der Folge kam Bewegung in die Angelegenheit, und 1981 eröffnete schließlich auch in Neuengamme ein Dokumentenhaus (vgl. ausführlich Kap. 4).

Mit Blick auf eine aktive Auseinandersetzung mit Orten ehemaliger Konzentrationslager ist schließlich noch Ladelund in Schleswig-Holstein zu erwähnen, wenngleich auch diese Gedenkstätte bis in die 1980er Jahre ohne Ausstellung blieb. Ende 1944 hatte sich in Ladelund für sechs Wochen ein Konzentrationslager befunden. Etwa 2000 vorwiegend politische Häftlinge mussten die Panzergräben des Friesenwalls ausheben. Aufgrund der katastrophalen Bedingungen starben in dieser kurzen Zeit 300 Häftlinge, die auf dem Friedhof der Kirchengemeinde Ladelund vom damaligen Pastor Johannes Meyer christlich bestattet wurden. Unter den Toten waren auch 111 der 660 Männer, die im Rahmen einer Vergeltungsaktion im niederländischen Putten festgenommen und in die deutschen Konzentrationslager verschleppt worden waren. Nach dem Krieg bemühte sich der Pastor um eine würdige Gestaltung und Pflege der Gräber, die »Ausgangspunkt und Zentrum der Gedenkstätte« wurden.²¹⁶ Der Pastor wandte sich zunächst brieflich an die Hinterbliebenen in Putten und versicherte ihnen, dass die Gräber der Toten gepflegt würden. Etliche Puttener wollten diese daraufhin besuchen, und am 24. Oktober 1950 fuhr erstmals eine Delegation von 130 Angehörigen nach Ladelund. Das Datum gilt deshalb als Gründungstag der Gedenkstätte.²¹⁷ Nach und nach entwickelte sich ein reger Austausch zwischen beiden Gemeinden. Dazu gehörten gemeinsame Gedenkgottesdienste und gegenseitige Besuche, Jugendbegegnungen und »Sühnefahrten«. Es handelte sich um eine bundesweit einzigartige, spezifisch christliche Form der Gedenkstätten- oder treffender »Versöhnungsarbeit«. Die Gedenkstätte Ladelund kann als »die erste in Deutschland [gelten], an der mit der Reflexion der eigenen Schuldgeschichte und dem Gedenken an die NS-Verbrechen im Kontakt mit Betroffenen und Angehörigen der Opfer begonnen wurde.«²¹⁸ Während

215 Zit. n.: Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 150. Vgl. zu Neuengamme: Garbe, Neuengamme im System, 2015.

216 So steht es z. B. im Prolog des aktuellen Ausstellungskataloges der Gedenkstätte: Raimo Alsen/Angelika Königseder (Hg.): Das KZ im Dorf. Geschichte und Nachgeschichte des Außenlagers Ladelund, Berlin 2017, S. 9.

217 Vgl. z. B. den Beitrag zu Ladelund, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation, Bonn 1995, S. 745-747, S. 745: »Diese [Gedenkstätte, UL] wurde 1950 eingeweiht und gehört zu den ersten Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in der jungen Bundesrepublik Deutschland.«

218 So die ehemalige Leiterin der Gedenkstätte Ladelund: Karin Penno-Burmeister: Bei-

die Gräber in Ladelund bewahrt und gepflegt wurden, wurde die letzte Baracke des ehemaligen Lagers 1970 abgerissen – Angehörige der Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes (VVN) Kiel und der Internationalen Lagergemeinschaft Neuengamme protestierten zwar, aber eine Mehrheit der Hinterbliebenen aus den Niederlanden stimmten zu.²¹⁹ Das Bewahren konzentrierte sich auf die inzwischen positiv besetzte Gedenkstätte mit den Gräbern, während die konkreten Geschehnisse auch in Ladelund erst in den 1980er Jahren rekonstruiert und schließlich in einer Ausstellung präsentiert wurden.

Weitet man den Blick von den Orten ehemaliger Zwangslager auf andere Gedenkort, die die NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik dauerhaft thematisierten, kommen der Erinnerungsort Berlin-Plötzensee und die »Gedenkstätte Deutscher Widerstand« im Berliner Bendlerblock hinzu. Die Gedenkstätte Plötzensee wurde 1952 eingeweiht, neben dem Gedenkraum gab es auch einen »Dokumentationsraum«. Doch hier handelte es sich um eine Erinnerungsstätte des bürgerlichen Widerstands, weniger der deutschen Verbrechen.²²⁰ Mit den rehabilitierten Verschwörer:innen des 20. Juli 1944 standen deutsche Opfer im Vordergrund, die als Märtyrer:innen für die Demokratie verklart wurden. Die Distanzierung vom Nationalsozialismus konnte mit dem Anknüpfen an positive, nationale Traditionen (»das andere Deutschland«) verbunden werden. Ähnliches galt für die 1968 mit einer Ausstellung versehene »Gedenkstätte Deutscher Widerstand«.

Nicht unerwähnt bleiben sollte für Berlin auch der Mitte der 1960er Jahre gefasste Plan des Historikers und Auschwitz-Überlebenden Joseph Wulf und weiterer Mitstreiter:innen, in der Stadt eine internationale Forschungseinrichtung zur NS-Zeit zu etablieren, in der neben einer umfangreichen Bibliothek vor allem die weltweit verstreuten Akten zur NS-Zeit auf Mikrofiche versammelt und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollten. Als Standort schwebte Wulf die Villa vor, in der am 20. Januar 1942 die Wannsee-Konferenz stattgefunden hatte und die als Schullandheim genutzt wurde. Trotz prominenter wissenschaftlicher Unterstützung aus dem Ausland scheiterte das »Internationale Dokumentationszentrum zur Erforschung des Nationalsozialismus und seiner Folgeerscheinungen« Anfang der 1970er Jahre an mangelndem Verständnis und

trag von der KZ-Gedenk- und Begegnungsstätte Ladelund, in: Dokumentation der 6. Landesgedenkstättentagung, Erinnerungskultur und demokratische Kultur, vom 18. bis 20. Februar 2011, Bad Malente, S. 89–92, S. 90.

219 Vgl. als Überblick zur Entwicklung Stephan Linck: Ein »Nichts«, wo nichts vergessen wird. Ladelund, in: Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 318–334, hier S. 325. Bezeichnenderweise geschah der Abriss im Zuge des Bundeswettbewerbs »Unser Dorf soll schöner werden«, vgl. Alsen, Königseder, KZ im Dorf, 2017, S. 94.

220 Vgl. Volkhard Knigge: Gedenkstätten und Museen, in: Ders./Norbert Frei (Hg.): Verbrechen erinnern, München 2002, S. 378–389, 383.

fehlender Unterstützung im Inland – etwa bei den politischen Entscheidungsgremien, aber auch an den Universitäten. Die bundesrepublikanische Gesellschaft war noch nicht bereit für die selbstkritische Auseinandersetzung mit den Täter:innen, die an diesem Ort unumgänglich gewesen wäre.²²¹

Sieht man von Dachau und Bergen-Belsen sowie den beiden Berliner Gedenkstätten zum Widerstand ab, gab es damit vor 1970 nur einen weiteren Ort, an dem die NS-Geschichte dauerhaft in einer Ausstellung thematisiert wurde: nämlich in Oberhausen. Die 1962 eröffnete »Gedenkhalle Oberhausen« stellt einen oft übersehenen Sonderfall dar. Getragen von einem bemerkenswerten städtischen Konsens war der SPD-Antrag zur Einrichtung von zwei Gedenkräumen im Schloss Oberhausen 1959 einstimmig angenommen worden. Hier handelte es sich dezidiert nicht um einen Tatort, sondern ein um Denkmäler ergänztes Museum. Die Wahl des repräsentativen und zentral gelegenen Schlosses zeigte an, welche Bedeutung man dem bundesweit einzigartigen Projekt in Oberhausen beimaß. Den Gedenkraum für die Opfer des Nationalsozialismus dominierte eine Fotomontage mit Bildern eines Flüchtlingstrecks, des zerstörten Dresdens und der befreiten Konzentrationslager (Abb. 1).²²² Die heute nicht mehr angemessen erscheinende Gleichsetzung der völlig unterschiedlichen Schicksale und Opfergruppen entsprach dem Zeitgeist. Fragen nach Täter:innenschaft wurden ausgeblendet, stattdessen sollten die Fotos des Flüchtlingstrecks auf den zweiten, benachbarten Gedenkraum hinleiten, der für die Vertriebenen aus der Partnerstadt Königshütte eingerichtet wurde. Die apologetische Vereinigung aller Toten zu einer (deutschen) Opfergemeinschaft befremdet aus heutiger Sicht. Dennoch war Oberhausen – in den Worten von Alfons Kenkmann – mit diesem »Gedenkamalgam« bundesweit auch »der Zeit voraus«.²²³ Denn hier wurde die jüngste Geschichte an prominenter Stelle thematisiert – und zwar eigeninitiativ –, ohne Handlungsdruck durch ehemals Verfolgte oder die Reste eines Lagers vor der Haustür. In ihrer Eröffnungsrede sagte Oberbürgermeisterin Luise Albertz: Der Gedenkraum solle »kein Mausoleum sein, sondern eine Stätte der Begegnung, vor allem für junge Menschen«.²²⁴ Die Gedenkaktivitäten (wie die Einladung ehemaliger jüdischer Bürger:innen Oberhausens, Gedenkbuch, Spendenaktionen für Israel) erlahmten in den 1970er Jahren wieder. Wechselausstellungen wurden nur sehr vereinzelt gezeigt und hatten wenig lokalen Bezug. Auch in Oberhausen fehlte festes Personal, wenngleich immerhin örtliche VVN-Angehörige für Führungen zur Verfügung standen.

221 Ausführlich rekonstruiert und eingeordnet hat das Projekt: Gerd Kühling: Erinnerung an nationalsozialistische Verbrechen in Berlin. Verfolgte des Dritten Reiches und geschichtspolitisches Engagement im Kalten Krieg 1945-1979, Berlin 2016, S. 366-499.

222 Vgl. Alfons Kenkmann: Der Zeit voraus? Gedenken und Erinnern in Oberhausen, in: Eine – keine – reine Stadtgesellschaft. Oberhausen im Nationalsozialismus 1933 bis 1945, hg. von Clemens Heinrichs, Oberhausen 2012, S. 333-346.

223 Kenkmann, Der Zeit voraus, 2012, S. 345.

224 Zit. nach Kenkmann, Der Zeit voraus, 2012, S. 344.



Abb. 1: Eröffnung der Gedenkhalle Oberhausen mit einer großformatigen Fotomontage, die Vertriebene, Opfer des Bombenkrieges und KZ-Häftlinge symbolisch gleichsetzte, Fotograf: unbekannt, 2. September 1962.

Diese knappen Ausführungen verdeutlichen, dass die wenigen existierenden Gedenkstätten in den 1970er Jahren über keine oder sehr begrenzte Infrastruktur verfügten und eher ein Randdasein führten.²²⁵ Sie waren noch nicht zu »Lernorten« geworden, von denen Impulse zur aktiven und kritischen, gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit ausgegangen wären. Ein Konzept wie »Gedenkstättenpädagogik« lag in weiter Ferne – und erst am Ende des Jahrzehnts zeichneten sich nachhaltige Veränderungen ab.

²²⁵ Durchbrochen hat diese »Unverfänglichkeit« in erster Linie Jochen Gerz' provokantes Ausstellungsprojekt »EXIT – Das Dachau-Projekt«, das ab 1974 an verschiedenen Orten – u. a. 1977 in der Münchener Städtischen Galerie im Lenbachhaus zu sehen war, vgl. Jochen Gerz/Francis Lévy: Exit. Das Dachau-Projekt, Frankfurt a. M. 1978.

2.5 »Als sei ein Damm geborsten«: Überlegungen zur Zäsur um 1978/79²²⁶

Ende der 1970er Jahre veränderte sich das gesellschaftliche Verhältnis zur NS-Vergangenheit fundamental. Harald Schmid bezeichnet die zweite Hälfte der 1970er Jahre daher als »zweite ›geschichtskulturelle Achsenzeit‹« der Bundesrepublik.²²⁷ Mit Shoah und nicht-militärischem Widerstand rückten in den 1980er Jahren nicht nur neue Themen in den Fokus der Öffentlichkeit, sondern diese wurden nun vielfach durch alltags- und regionalgeschichtliche Zugänge präsentiert. Weitgehende Einigkeit besteht in der Forschung über die Existenz einer Zäsur am Übergang zu den 1980er Jahren, strittiger ist dagegen die Frage, welche Ereignisse und Entwicklungen, den Wandel (mit-)herbeiführten. Lange dominierte ein Fokus auf die Ausstrahlung der amerikanischen Fernsehserie *Holocaust* im Januar 1979, die gleichsam auf einen Schlag alles verändert habe.²²⁸ Nach Skepsis und Kritik vor der Ausstrahlung wurde die Serie positiv bis euphorisch aufgenommen, mitunter gefeiert als einschneidendstes Erlebnis der bundesrepublikanischen Geschichte.²²⁹ Mit deutlich größerem Abstand bezeichnete Detlef Siegfried die Serie als »Durchbruch«. Sie habe »nicht nur erstmals eine breite Debatte um den Judenmord« ausgelöst, »sondern auch eine Bewegung zur Erforschung der NS-Geschichte und der jüdischen Geschichte vor Ort«.²³⁰ 2010 würdigte Gerhard Paul die Serie als »eine folgenreiche, wenn nicht die folgenreichste Zäsur im geschichtskulturellen Diskurs der Bundesrepublik

226 Im Rückblick auf die zahlreichen Gedenkveranstaltungen im November 1978 schrieb Hans Steinitz im New Yorker Monatsmagazin *Aufbau*: »Es ist, als sei ein Damm geborsten und mit elementarer Wucht ein neues Bewußtsein über Deutschland hereingebrochen.«, zit. nach Schmid, *Erinnern*, 2001, S. 325.

227 Harald Schmid: Von der »Vergangenheitsbewältigung« zur »Erinnerungskultur«. Zum öffentlichen Umgang mit dem Nationalsozialismus seit Ende 1970er Jahre, in: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, hg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, Göttingen 2010, S. 171–202, S. 172.

228 Entsprechend fragte Schmid, *Stunde der Wahrheit*, 2004, S. 2, zuspitzend: »War also gleichsam im Anfang *Holocaust?*«.

229 So etwa Günther Anders, vgl. Susanne C. Knittel: *Unheimliche Geschichte. Grafeneck, Triest und die Politik der Holocaust-Erinnerung*, Bielefeld 2018, S. 102. Heinrich Böll befand mit Bezug zur Serie, es werde »in Zukunft ein ›Vor-Holocaust‹ und ein ›Nach-Holocaust‹ geben«, zit. n.: Gerhard Paul: *Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung. Über Veränderungen im Umgang mit Holocaust und Nationalsozialismus in der Mediengesellschaft*, in: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, hg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, Göttingen 2010, S. 15–38, S. 17.

230 Detlef Siegfried: Die Rückkehr des Subjekts. Gesellschaftlicher Wandel und neue Geschichtsbewegung um 1980, in: *Geschichte und Geschichtsvermittlung. Festschrift für Karl Heinrich Pohl*, hg. von Olaf Hartung und Katja Köhr, Bielefeld 2008, S. 125–146, S. 130.

über Nationalsozialismus und Judenmord«. ²³¹ In seiner globalgeschichtlichen Monographie »Zeitenwende 1979« wählte Frank Bösch die Serie zu einem von zehn »weltweiten Wendepunkten«, die den Beginn der »Welt von heute« einläuteten. ²³² Regelmäßig wird die Serie auch für die Entwicklung der bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) als entscheidende Zäsur aufgerufen. ²³³

Versuche, diese tendenziell verengende Sichtweise zu hinterfragen und zu differenzieren, sind unter anderem von Harald Schmid unternommen worden. ²³⁴ Schmid argumentierte einleuchtend, dass der Erfolg der Serie retrospektiv seine Voraussetzungen verdeckte, und zeigte dies beispielhaft in seiner ausführlichen Untersuchung zum Gedenken an den 9. November 1938, das schon 1978 – also vor *Holocaust* – eine gänzlich neue Qualität erreicht hatte. ²³⁵ Im Rahmen dieses Jahrestages fanden – mit teils erheblichem Vorlauf – in allen größeren Städten Veranstaltungen statt; begleitet wurden diese von Forschungen und Publikationen insbesondere zur regionalen Geschichte der Pogrome. Die SPD beförderte eine Aufwertung des Gedenkens an die Verfolgten und insbesondere die jüdischen Opfer. Ihren sichtbarsten Ausdruck fand diese in der Rede, die Helmut Schmidt als erster Bundeskanzler zu diesem Anlass am 9. November 1978 in der Kölner Synagoge hielt. ²³⁶ Auch Gerhard Paul räumte ein, dass es verfehlt wäre, »die enorme Resonanz der Serie [...] nur dem Medienprodukt selbst zuzuschreiben«. ²³⁷ Es gilt daher, den »Holocaust-Schub« ²³⁸ ausreichend zu kontextualisieren, um andere geschichtskulturell prägende Entwicklungen angemessen würdigen zu können. Dabei sollten die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen – etwa der generationelle Wandel und die angedeuteten geschichts- und erziehungswissenschaftlichen sowie didaktischen Neuausrichtungen in der Folge von »1968« nicht vergessen werden.

²³¹ Paul, *Holocaust*, 2010, S. 16.

²³² Vgl. Frank Bösch: *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*, München 2020, S. 363–395, Zitate Titel, S. 9, Untertitel.

²³³ Vgl. Detlef Garbe: *Von der Peripherie*, 2005, S. 68; Fabian Schwanzar: *Gedenkstätten im Wandel? Erinnerungsakteurinnen und -akteure und staatliche Geschichtspolitik in den 1980er-Jahren*, in: *Gedenkstätten und Geschichtspolitik*, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 42–52, S. 46.

²³⁴ Vgl. Schmid, *Stunde der Wahrheit*, 2004; Schmid, *Von der Vergangenheitsbewältigung*, 2010, S. 174 f.; Kölsch, *Politik und Gedächtnis*, 2003.

²³⁵ Vgl. Schmid, *Erinnern*, 2001.

²³⁶ Kölsch sieht in dieser Entwicklung den Umschwung von der – vor allem von Opfern getragenen – »Erinnerung [...] zum institutionalisierten Gedenken«, vgl. Kölsch, *Politik und Gedächtnis*, 2003, S. 142.

²³⁷ Paul, *Holocaust*, 2010, S. 18. Gleichwohl bleibt Paul in der Folge auf die Serie fokussiert, vgl. S. 21: »Auch in Museen, Gedenkstätten und Ausstellungen hinterließ *Holocaust* Spuren [...]. Zahlreiche Gedenkstätten, die zuvor nur als Initiativen existiert hatten, fanden erst jetzt die nötige politische und gesellschaftliche Legitimation.«

²³⁸ Hans Mommsen: *Die Last der Vergangenheit*, in: *Stichworte zur »Geistigen Situation der Zeit«*, 2 Bde., hg. von Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 1979, S. 164–184, S. 177.

Zu den bislang ungenügend berücksichtigten Kontexten des geschichtskulturellen Wandels am Ende der 1970er Jahre gehört außerdem die extrem rechte Mobilisierungswelle um 1977, die gekennzeichnet war von einer erhöhten Sichtbarkeit und Militanz der rechten Szene bis hin zu Rechtsterrorismus.²³⁹ In der bundesdeutschen Öffentlichkeit wurde diese Konjunktur primär als pädagogisch zu adressierendes Jugendproblem wahrgenommen. Insbesondere Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen sahen sich deshalb herausgefordert und entwickelten Ansätze einer »antifaschistischen Bildungsarbeit«, die sich unter anderem intensiv mit der NS-Zeit beschäftigte.²⁴⁰ Während die enorme Resonanz auf die Ausstrahlung von *Holocaust* die etablierte Geschichtswissenschaft herausforderte, konnten sich Pädagog:innen und Didaktiker:innen eher bestätigt fühlen.²⁴¹ Ihnen diente der Erfolg der Serie oft als neuerlicher Beweis für die Richtigkeit dessen, was sie ohnehin seit einiger Zeit gefordert hatten (etwa Subjektorientierung und Einbeziehung von Emotionen in die Lernprozesse). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden Entwicklungen aufgegriffen, die durch die Fokussierung auf *Holocaust* bislang wenig(er) im öffentlichen Bewusstsein verankert sind, aber insbesondere den (gedenkstätten-) pädagogischen Umgang mit der NS-Vergangenheit in den 1980er Jahren beeinflussen.

2.5.1 Die Geschichtswettbewerbe des Bundespräsidenten

Wesentliche Impulse verdankten die pädagogische Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und die Gedenkstättenentwicklung in den 1980er Jahren der Hinwendung zur Regional- und Alltagsgeschichte. Detlef Siegfried verwies in diesem Zusammenhang auch auf die zentrale Bedeutung der Geschichtswettbewerbe des Bundespräsidenten, die ab 1973 das selbstständige Forschen

239 Vgl. Gideon Botsch: Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute, Bonn 2012; Barbara Manthe: Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren. Die Kühnen-Schulte-Wegener-Gruppe und der Bückeburger Prozess 1979, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68 (2020), S. 63-94; inzwischen grundlegend: Darius Muschiol: Einzeltäter? Rechtsterroristische Akteure in der alten Bundesrepublik, Göttingen 2024.

240 Zu den Entstehungsbedingungen, Zielen, methodischen Grundüberlegungen und der begrifflichen Bezugnahme der »antifaschistischen Erziehung« vgl. Ulrike Löffler: »Antifaschistische Erziehung« im Westen. Pädagogische Antworten auf die Konjunktur des Rechtsextremismus in den späten 1970er-Jahren, in: Archiv für Sozialgeschichte 63 (2023), S. 63 (2023), S. 255-285.

241 Vgl. die Schlagzeile: [o.A.]: »Schwarzer Freitag für die Historiker«, in: Der Spiegel, 28.1.1979, online: <https://www.spiegel.de/politik/schwarzer-freitag-fuer-die-historiker-a-d807cfc1-0002-0001-0000-000040350862>, 3.11.2025; Broszat, Holocaust, 1979; dazu Bösch, Versagen der Zeitgeschichtsforschung, 2009; außerdem Paul, Holocaust, 2010, S. 22 f. Dieser hält auch fest, der große Einfluss der Serie auf die Thematisierung in den Schulen sei erst noch nachzuweisen.

Jugendlicher vor Ort anregen und trotz zeitgenössisch verbreiteter »Geschichtsmüdigkeit« sogleich auf große Resonanz stießen. Die Ansätze der historischen Sozialwissenschaft seien, so Siegfried weiter, in den Gremien des Wettbewerbs »über den Begriff des ›Alltags‹ für die Erforschung der Geschichte ›vor Ort‹ handhabbar gemacht« worden und der »überindividuell-strukturelle Ansatz mit der lokalen Dimension und dem Subjekt« verbunden. Er unterstreicht, dass diese neuen Ansätze, anders als oft behauptet, nicht von der »Neuen Geschichtsbewegung« und im Konflikt mit etablierten Historiker:innen entwickelt worden seien, sondern durch die Wettbewerbe »am Vorabend der neuen Geschichtsbewegung ein theoretischer Rahmen vor[lag], der zu beträchtlichen Anteilen von jüngeren Fachwissenschaftlern« – etwa Reinhard Rürup und Lutz Niethammer – entwickelt worden sei.²⁴²

Erklärtes Ziel der Wettbewerbe war eine demokratische Heimatgeschichte, die kritische Fragen nicht scheute, Leerstellen schließen und Verdrängtes zurück ins Licht der Öffentlichkeit rücken wollte. Bereits 1973, im Rahmen des Wettbewerbs »Zum Verständnis deutscher Freiheitsbewegungen«, wurde erwogen, »den Widerstand gegen die Nazi-Herrschaft als eine der demokratischen Traditionslinien unserer Geschichte als Wettbewerbsthema auszuschreiben«.²⁴³ Unter der Schirmherrschaft Heinemanns als geistigem Urheber des Wettbewerbs sollte weder der bürgerlich-konservative Widerstand noch die Weiße Rose im Fokus stehen, sondern vor allem das Verhalten der »kleinen Leute« in der NS-Zeit und der Widerstand von Arbeiter:innen. Die Idee sei allerdings – aufgrund der Quellenlage und weil ein entsprechender politischer Kompromiss unmöglich schien – immer wieder verschoben worden. Aufgenommen wurde sie schließlich erst durch die Entwicklungen Ende der 1970er Jahre.²⁴⁴ Die Ent-

242 Siegfried, Rückkehr des Subjekts, 2008, S. 136 u. 137. Ebenso verweist Siegfried auf Martin Broszat, der bereits ab 1973 als Direktor des Instituts für Zeitgeschichte mit dem dort angesiedelten Projekt zu »Widerstand und Verfolgung in Bayern 1933-1945« lokalgeschichtliche Wege erprobte; ausführlicher dazu: Michael Wildt: Das »Bayern-Projekt«, die Alltagsforschung und die »Volks-gemeinschaft«, in: Martin Broszat, der »Staat Hitlers« und die Historisierung des Nationalsozialismus, hg. von Norbert Frei, Göttingen 2007, S. 119-129. Einen Überblick über die Entwicklung der Teilnehmendenzahlen der Geschichtswettbewerbe inkl. Erfahrungsberichte liefert Ute Frevert (Hg.): Geschichte bewegt. Über Spurensucher und die Macht der Vergangenheit, Hamburg 2006, S. 200 f. Am ersten Wettbewerb 1973/74 nahmen 4525 Personen teil. Zu den Strukturen des Wettbewerbs vgl. auch die erste Jubiläumspublikation: Körber-Stiftung, 10 Jahre Schülerwettbewerb, 1983.

243 Dieter Galinski/Ulla Lachauer: Zur Vorgeschichte und Konzeption des Wettbewerbs, in: Alltag im Nationalsozialismus 1933 bis 1939. Jahrbuch zum Schülerwettbewerb deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, hg. von Dieter Galinski und Ulla Lachauer, Braunschweig 1982, S. 11-21, S. 12.

244 Vgl. Galinski/Lachauer, Zur Vorgeschichte, 1982, S. 12; Körber-Stiftung, 10 Jahre Schülerwettbewerb, 1983, S. 10.

scheidung, den Wettbewerb 1980/81 der »Alltagsgeschichte des Nationalsozialismus« zu widmen, schilderte Ulrich Herbert als »unmittelbare Antwort auf die weitverbreiteten Klagen, der Schuljugend mangelte es an Kenntnissen über den Nationalsozialismus« und benannte konkret den »Boßmann-Schock« (vgl. Kap. 2.3.2) und ihn verstärkende neonazistische Vorfälle.²⁴⁵ Den Beteiligten erschien die Entscheidung für das Thema – trotz der überschwänglichen Reaktionen auf die Ausstrahlung von *Holocaust* im Vorjahr – nach wie vor als Wagnis.²⁴⁶

Lothar Dittmer urteilt, dass es im Rückblick vorteilhaft für den Wettbewerb war, dass er sich erst 1980 der NS-Geschichte zuwandte. Denn so konnten – anhand weniger heikler Fragestellungen – die Wettbewerbsstrukturen bereits über mehrere Runden gefestigt und »forschendes Lernen« als Ansatz etabliert werden. Die hohen Teilnehmer:innenzahlen stärkten den Wettbewerb ebenso. Die konservativen Attacken, denen er sich 1980/81 unter anderem seitens der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ausgeliefert sah, konnte er vor diesem Hintergrund besser abwehren.²⁴⁷ Die überwältigende (und seitdem unerreichte) Zahl von 12.843 Teilnehmer:innen unterstrich eindrücklich das Interesse der Schüler:innen an der NS-Vergangenheit. Insgesamt trug der Wettbewerb erheblich zu einer Stärkung des entdeckenden Lernens und der lokalgeschichtlichen Spurensuche bei und förderte bei vielen nachhaltiges historisches Interesse und Motivation.²⁴⁸

245 Ulrich Herbert: Vor der eigenen Tür – Bemerkungen zur Erforschung der Alltagsgeschichte des Nationalsozialismus, in: Nazis und Nachbarn. Schüler erforschen den Alltag im Nationalsozialismus, hg. von Dieter Galinski, Ulrich Herbert und Ursula-Maria Lachauer, Reinbek b. Hamburg 1982, S. 9-33, S. 9 f., Zitat S. 9.

246 Vgl. Galinski/Lachauer, Zur Vorgeschichte, 1982, S. 13, S. 18. Die Themenwahl von 1980 wird häufig verkürzt als Folge der Ausstrahlung der TV-Serie dargestellt, ohne dabei die früheren Überlegungen hinsichtlich des Themas zu berücksichtigen, so z. B. Strnad unter Berufung auf Gerhard Schneider: Strnad, Grabe, 2012, S. 165.

247 Vgl. Lothar Dittmer: NS-Geschichte zwischen Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Kontroversen um den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, in: Politische Gesellschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Festgabe für Barbara Vogel, Hamburg 2006, S. 63-76, S. 69. Beispielhaft für die Angriffe: Konrad Adam: Lernen am Feindbild vom Widerstand? Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte fördert den Tendenzunterricht, in: FAZ, 16.10.1980. Vgl. auch Gerhard Schneider: Attacken auf den Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, in: Geschichtsdidaktik 6 (1981), S. 105-116.

248 Vgl. dazu etwa die biographischen Skizzen ehemaliger Teilnehmer:innen in: Frevert, Geschichte bewegt, 2006; sowie den Text von Matthias Heyl, heutiger Leiter der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Ravensbrück: Matthias Heyl: »Es war für mich eine ganz neue Erfahrung.« Bericht eines Schülers, in: Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, hg. von Hannes Heer und Volker Ullrich, Reinbek b. Hamburg 1985, S. 396-399.

2.5.2 »Antifaschistische Erziehung« als Antwort auf die Konjunktur des Rechtsextremismus²⁴⁹

Die Jahresberichte des Bundesamts für Verfassungsschutz verzeichneten in den Jahren 1976 bis 1978 einen deutlichen Anstieg rechtsextrem motivierter Kriminalität und steigende Gewaltbereitschaft; Anfang 1978 waren gar »erste Ansätze terroristisch motivierter Gewalt« festgestellt worden.²⁵⁰ Rechtsextremismus galt damit als Gefahr für die öffentliche Sicherheit.²⁵¹ Dies deckte sich mit der Wahrnehmung zahlreicher Pädagog:innen: Ende der 1970er Jahre zeigten sie sich alarmiert angesichts des Zulaufs rechtsextremer Jugendorganisationen, ihrer zunehmenden Präsenz sowie den alltäglichen Provokationen und neonazistischen Vorfällen an Schulen – kurz: den besorgniserregenden »Rechtstendenzen unter Jugendlichen«.²⁵² Peter Dudek fragte sogar: »Folgt etwa nach der antiautoritären und in weiten Teilen auch antifaschistisch eingestellten Schüler-, Studenten- und Lehrlingsbewegung eine autoritär strukturierte faschistische Jugendbewegung?«²⁵³

Solche Erscheinungen waren nicht neu, aber seit der Antisemitismuswelle am Jahreswechsel 1959/60 war es um rechte Tendenzen in der Öffentlichkeit relativ still geworden; erst Ende der 1970er Jahre rückte – im Gefolge öffentlichkeitswirksamer Provokationen (beispielsweise der NPD-Jugendorganisation »Junge Nationalisten« der »Wehrsportgruppe Hoffmann« oder von Michael

249 Grundlegend für die folgenden Ausführungen und mit ausführlichen Nachweisen Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023. Zur Terminologie, den Defiziten sowie Vorteilen des Rechtsextremismus-Begriffs vgl. Muschiol, Einzeltäter?, 2024, S. 22-27.

250 Bundesminister des Inneren (Hg.), Betrifft: Rechtsextremismus. Linksextremismus. Spionageabwehr. Sicherheitsgefährdende Bestrebungen von Ausländern. 1977. Verfassungsschutz, Bonn 1978, S. 4

251 Vgl. Paul Thelosen: Nationalsozialismus im historisch-politischen Unterricht – eine Antwort auf neonazistische Strömungen? Beobachtungen im Schulalltag, in: Hitlerwelle und historische Fakten. Mit einer Literaturübersicht und einer Materialsammlung zum Neonazismus, hg. von Anneliese Manzmänn, Königstein/Ts. 1979, S. 180-188, S. 180.

252 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hg.): Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, Frankfurt a.M. 1981, Vorbemerkung, Zitat S. 9. Eine eindruckliche Sammlung konkreter »Vorfälle« an Schulen bieten die Einführung sowie der Teil »Berichte aus der Schule« bei Peter Dudek (Hg.): Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, Bensheim 1980. Mitunter wird »Hitler-Welle« auch zum Sammelbegriff für »das Ansteigen rechtsradikaler Ausschreitungen und Wandschmierereien [...], ein[es] neu auflebende[n] Antisemitismus sowie eine[r] im Gefolge der expansiven Vermarktung des Nationalsozialismus einsetzende[n] Umwertung der Vergangenheit« – so bei Weber, Hitlerwelle, 1979, S. 21.

253 Peter Dudek: Einblicke. Stichworte. Umriss, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 9-11, S. 9.

Kühnens »Aktionsfront Nationaler Sozialisten«) und zahlreichen Vorfällen an Schulen – das »rechtsextreme Potential bei Jugendlichen« verstärkt ins Blickfeld.²⁵⁴ Besonders herausgehoben wurde die »Verjüngung« beziehungsweise der »Generationenwechsel im organisierten Rechtsradikalismus«.²⁵⁵ Das Engagement gerade zahlreicher junger Menschen im rechtsextremen Milieu wurde zum einen für die steigende Gewaltaffinität verantwortlich gemacht. Zum anderen knüpfte sich daran die anscheinend schwer zu akzeptierende Einsicht, extrem rechte Ideologie werde nicht mit der Erfahrungsgeneration des Nationalsozialismus vergehen, sondern Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus fänden auch unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen neue Anhänger:innen. In Verbindung mit dem »Boßmann-Schock« von 1977 galt rasch die gescheiterte (schulische) Aufklärung der Jugend über den Nationalsozialismus als ursächlich. Folglich wurden neue pädagogische Antworten gesucht.²⁵⁶

Einerseits verwiesen Pädagog:innen auf gesamtgesellschaftliche Ursachen und die Begrenztheit ihres Einflusses, andererseits gestanden viele von ihnen Defizite in der bisherigen Arbeit ein und begannen neue Wege zu erkunden. Insbesondere die an der kritisch-emanzipativen Pädagogik und Didaktik orientierten Personen sahen sich in ihrer Kritik bisheriger Ansätze bestätigt und forderten die Demokratisierung des gesamten (Schul-)Alltags und die Erziehung zu »selbstbewußten und kritischen Personen«, um den »antifaschistischen Auftrag der Schule« erfüllen zu können.²⁵⁷ Auf Intervention von GEW und »Zentralrat der Juden« wies auch die KMK die Schulen in ihrem Beschluss vom April

254 Vgl. Dietmar Deiters/Andreas Sander: Jugend auf dem Marsch nach rechts? Ausmaß und Ursachen von Rechtstendenzen unter Jugendlichen, in: Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Frankfurt a.M. 1981, S. 91-102, S. 91 f., Zitat S. 92; Falk Pingel: Ergebnisse der Gruppenarbeit. Reaktionen der Schule auf das rechtsextreme Potential in der jungen Generation, in: Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 161-163, S. 161 f.

255 Zitate: Eike Hennig: Neofaschismus in der Bundesrepublik – Über die Zunahme offen-faschistischer und rechtsradikaler Tendenzen unter Jugendlichen, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 134-153, S. 140, und Peter Dudek: Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafenecker, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 115-134, S. 115.

256 Vgl. Pingel, Ergebnisse der Gruppenarbeit, 1980, S. 162; Deiters/Sander, Jugend, 1981, S. 92; sowie Dudek, Grenzen und Möglichkeiten, 1981, S. 115, S. 119.

257 AG Faschismus/Neofaschismus der GEW Berlin: Vorbemerkung, in: Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Frankfurt a.M. 1981, S. 9 f., S. 10. Beispiele finden sich zahlreich, vgl. exemplarisch Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, ab S. 103.

1978 – also vor der Ausstrahlung von *Holocaust* – an, den Nationalsozialismus »mit besonderer Intensität zu behandeln.«²⁵⁸ Unter Beteiligung unter anderem der Bundeszentrale für politische Bildung kam es zu einigen Tagungen und Publikationen. Im Kontext des 9. November 1978 sprach Harald Schmid deshalb von »Pädagogisierung« als einer Haupttendenz des öffentlichen Gedenkens: Ab 1977 habe ein »konzentrierter bildungspolitischer Vorstoß zur Vermittlung von Geschichtswissen zum ›Dritten Reich‹ stattgefunden.«²⁵⁹

Ein Schwerpunktthema innerhalb der neuen Debatte war die »antifaschistische Bildungsarbeit«. Ihre Hochphase erlebte diese Anfang der 1980er Jahre: An zahlreichen Schulen sowie in Jugendzentren wurden »antifaschistische« Aktions-tage oder Projekte veranstaltet, Stellungnahmen und Lehrmaterialien verfasst, Sammelbände und Erfahrungsberichte vorgelegt.²⁶⁰ Vereinzelt wurde »antifaschistische Erziehung« sogar zum »pädagogischen Leitbegriff« aufgewertet; der Begriff war zeitgenössisch breit anschlussfähig auch weit hinaus über den Kreis (orthodox-)marxistischer Akteur:innen. Die an der Konjunktur »antifaschistischer« Bildungsbemühungen beteiligten Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen identifizierten sich überwiegend mit dem Begriff, oder störten sich zumindest nicht an seiner Verwendung, verzichteten aber überwiegend darauf, diese Bezugnahme theoretisch zu begründen oder den Begriff und seine Bedeutung für ihre Bildungsarbeit zu definieren. In der Praxis der so bezeichneten politischen Bildungsarbeit wurde der Antifaschismus-Begriff üblicherweise schlicht mit der gefühlsmäßigen Ablehnung von Nationalsozialismus beziehungsweise Neonazismus gleichgesetzt. Dabei teilten die meisten Ansätze implizit mindestens zwei faschismustheoretische Annahmen: erstens interpretierten sie den Nationalsozialismus als Variante des Faschismus und zweitens gingen sie davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen fortbestünden, die dessen Neuaufgabe prinzipiell ermöglichten.

258 Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.4.1978, in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz. Grundwerk, 1960-1990, Hürth 1991, Nr. 553. Zu den KMK-Beschlüssen auch Kap 2.3 und zur Vorgeschichte dieses Beschlusses: Schmid, Erinnern, 2001, S. 333 f.

259 Vgl. Schmid, Erinnern, 2001, S. 333-335. Das bereits 1978 in hoher Auflagenzahl gedruckte Begleitmaterial ermöglicht eine Einordnung der deutschen Adaption der Serie in den Kontext dieser bildungspolitischen Offensive, vgl. Wilhelm van Kampen: *Holocaust. Materialien zu einer amerikanischen Fernsehserie über die Judenverfolgung im ›Dritten Reich‹*, hg. vom Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der LpB, Düsseldorf 1978. Die »Pädagogisierung« bedeutete gesamtgesellschaftlich eine Entlastung und ist in wesentlichen Zügen von Wolfgang Meseth beschrieben worden, vgl. Meseth, *Aus der Geschichte lernen*, 2005.

260 Vgl. die folgenden Sammelbände: Dudek, Hakenkreuz und Judenwitz, 1980; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, *Wider das Vergessen*, 1981; Hafeneeger/Paul/Schoßig, *Dem Faschismus das Wasser*, 1981. Der folgende Absatz basiert wesentlich auf: Löffler, *Antifaschistische Erziehung*, 2023, S. 268-277.

In Berlin empfahl der Schulsenator im Oktober 1979 sogar allen Schulen die Durchführung eines »antifaschistischen/antinazistischen Aktionstages«, der daraufhin an etwa 60 % der Berliner Schulen stattfand – getragen meist von in der GEW organisierten Politik- und Geschichtslehrkräften.²⁶¹ Die NS-Zeit stellte den zentralen Bezugspunkt der neuen Ansätze dar. Die Auseinandersetzung mit »faschistischer Gewaltherrschaft« sollte unter anderem zur »Parteinahme für die Gegner des NS-Regimes und die Opfer« führen und damit in der Gegenwart unmittelbar handlungsleitend werden.²⁶² Die Auswertung ergab, dass diejenigen Projekte besonders erfolgreich waren, die Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Selbsttätigkeit der Schüler:innen boten. Weiterhin hieß es in der Bilanz: »Sehr stark prägten sich Eindrücke und Erfahrungen ein, die durch Kontakte außerhalb der Schule und durch außenstehende Personen entstanden (KZ-Besuch, Augenzeugenbefragung, »Lokaltermine«).«²⁶³ Konzepte der pädagogischen Diskussion wie »entdeckendes« und »außerschulisches Lernen« bewiesen sich damit in der Praxis – auch abseits vom Geschichtswettbewerb – und erfuhren im Rahmen der kurzen Konjunktur der »antifaschistischen Bildung« eine nachhaltige Aufwertung.

Der Boom der »antifaschistischen Erziehung« blieb aber keineswegs auf die Schulen beschränkt. Auch die demokratischen Jugendverbände fühlten sich von den neonazistischen Tendenzen herausgefordert und entwickelten zahlreiche Arbeitshilfen und Ansätze, die »universitären und schulischen Analysemodellen und Didaktiken nicht [nachstanden]«. ²⁶⁴ Die neuen Ansätze betonten Handlungs-, Produkt- sowie Adressat:innenorientierung, für deren Umsetzung sich unter anderem außerschulisches und Projektlernen anboten. Einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen sollten biografische und lokalhistorische Zugänge herstellen. Weiterhin wurde gefordert, dass die Voreinstellungen der Ler-

261 Vgl. Dietmar Deiters [u. a.]: Planung, Durchführung und Einschätzung von Antifaschistischen Projekttagen an Berliner Schulen, in: Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Frankfurt a. M. 1981, S. 115–119.

262 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Wider das Vergessen, 1981, Vorwort, S. 9 f.

263 Deiters [u. a.], Planung, 1981, S. 141.

264 Hans-Gerd Jaschke: Didaktische Arbeitshilfen zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 243–255, S. 252. Dabei spielte insbesondere der Bayerische Jugendring eine wichtige Rolle: Er veranstaltete 1978 eine Fachtagung zu »Jugend und Neofaschismus« und 1980 – zusammen mit dem Hessischen Jugendring – die Folgeveranstaltung, die »die bisher entwickelten Ansätze einer »antifaschistischen Jugendarbeit« diskutiert[e], um sie im Blick auf ihre Brauchbarkeit bei der Abwehr von rechtsradikalen Tendenzen zu überprüfen«. Die Ergebnisse der Tagung wurden zum Ausgangspunkt der Veröffentlichung von: Hafener/Paul/Schoßig, Dem Faschismus das Wasser, 1981, Zitat S. 7.

nenden ebenso wie ihre Emotionen in den Prozess einzubeziehen seien, ohne dabei »massive Abschreckung (Opferpädagogik) und moralisches Pathos zum Leitgedanken zu erheben.«²⁶⁵ Von Hamburg aus breiteten sich außerdem die »antifaschistischen Stadtrundfahrten«, die vom dortigen Landesjugendring nachweislich in Reaktion auf den in der Stadt grassierenden Rechtsextremismus aufgegriffen worden waren, in zahlreichen westdeutschen Städten aus (vgl. Kap. 4.4.1).²⁶⁶

Die skizzierten Entwicklungen traten nicht isoliert auf, sondern bedingten und verstärkten sich gegenseitig. So erfuhr die Aufwertung von Emotionen im Prozess des historischen Lernens sicher durch den ungeheuren Erfolg von *Holocaustaust* neue Argumente. Ebenso dürfte die Serie bei vielen Zuschauenden tatsächlich das Bedürfnis verstärkt haben, mehr über die NS-Zeit zu erfahren.²⁶⁷ Der veränderte Umgang mit der NS-Vergangenheit in pädagogischen Kontexten ist nur mit Blick auf die Serie aber nicht ausreichend zu verstehen. Für die »antifaschistische Erziehung« und die damit verbundene didaktische Neuorientierung gaben vielmehr der »Boßmann-Schock« und die Konjunktur des Rechtsextremismus ab 1977 wesentliche Impulse.

2.6 Zwischenfazit

In den 1970er Jahren konstituierte sich infolge der kontroversen Auseinandersetzung um den Gegenwartsbezug von historischem Lernen in der Schule anhand der HRRLG die Geschichtsdidaktik als universitäre Disziplin mit »Geschichtsbewusstsein« als ihrer Zentralkategorie. Auf die anfängliche »Museumskrise« folgte die Neuerfindung der Museen als »Lernorte« und die Etablierung der Museumspädagogik. Gleichzeitig prägten die 1970er Jahre im kulturellen Bereich Kommerzialisierung und Ästhetisierung (»Hitler-Welle« beziehungsweise »Nostalgie-Welle«). Verdrängungs- und Verharmlosungseinstellungen blieben dominant und traten zeitgenössisch besonders unter Jugendlichen zutage. Deren geringes Wissen und ihre Vorurteilsstrukturen wurden auf der einen Seite skandalisiert (»Boßmann-Schock«), auf der anderen Seite entsprach diesen aber auch die eingeschränkte Weiterentwicklung der zeitgeschichtlicher Forschung, zum Beispiel hinsichtlich der Konzentrationslager und der konkreten Tatorte oder Täter:innen. In der Jugendarbeit der 1970er Jahre spielte die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit überwiegend keine zentrale Rolle; das Thema blieb den Volkshochschulen und damit der Erwachsenenbildung überlassen. In der Erwachsenenbildung differenzierten sich zwar die Darstellungen und neue Themen und Ansätze, wie die Vielfalt des Widerstandes und die Sozial-

265 Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, 1980, S. 129.

266 Vgl. Löffler, Antifaschistische Erziehung, S. 273.

267 Vgl. Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 194.

geschichte, wurden integriert, aber die Beschäftigung mit der NS-Vergangenheit blieb vorrangig ein Phänomen der Großstädte und erlangte keine Breitenwirkung. Obwohl im ländlichen Raum angesiedelt, mochten die existierenden KZ-Gedenkstätten mit Ausstellungen (Dachau, Flossenbürg und Bergen-Belsen) daran wenig ändern. Sie wurden in erster Linie von Besucher:innen aus dem Ausland aufgesucht und waren noch nicht zu regional bedeutsamen »Lernorten« geworden, von denen Impulse zur kritischen Auseinandersetzung und Selbstbefragung der Täter:innen und ihren Nachfahren ausgegangen wären.

Die späten 1970er Jahre kennzeichnete ein geschichtskultureller Umbruch, der bis heute eng mit der Ausstrahlung der US-amerikanischen Fernsehserie *Holocaust* verknüpft wird, aber ältere Wurzeln hat. Zum Wandel des gesellschaftlichen Vergangenheitsverhältnisses trugen insbesondere Didaktiker:innen und Pädagog:innen bei, die sich durch unterschiedliche Phänomene herausgefordert sahen, neue Konzepte für die historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus zu entwickeln: Dazu gehörten die Kommerzialisierung und Ästhetisierung bzw. Trivialisierung des Nationalsozialismus sowie der nostalgische, unkritische »Geschichts-Hype« bei gleichzeitigem verbreiteten Unwissen und der – am Beispiel Hannovers geschilderten – Verdrängung der NS-Vergangenheit aus dem öffentlichen Raum und Bewusstsein der allermeisten Städte und Gemeinden. Eine besondere Stellung nahm außerdem das Erstarken des Rechtsextremismus und dessen Wahrnehmung als (pädagogisch zu lösendes) Jugendproblem ein.²⁶⁸ Auch jenseits der Ausstrahlung von *Holocaust* gab es damit an der Wende von den 1970er zu den 1980er Jahren gute Gründe, sich an Schulen und Universitäten, in der Erwachsenenbildung und Jugendarbeit mit der NS-Zeit zu beschäftigen.²⁶⁹

Als Konsequenzen der Fernsehserie können im pädagogischen Bereich vor allem zwei Entwicklungen ausgemacht werden: Zum einen gelang es ihr beim Publikum großes Interesse am Thema zu wecken, mitunter gar nachhaltige Lernmotivation zu fördern. Darüber berichteten Personen aus Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und Gedenkstätten übereinstimmend.²⁷⁰

268 Vgl. Meyers/Riesenberger, Einführung, 1979, S. 5. Die *Holocaust*-Serie greifen die Herausgeber dagegen nicht einmal auf. Das mag daran liegen, dass die Arbeit am Band schon vor der Ausstrahlung begonnen haben dürfte; gleichzeitig verdeutlichen andere Belege, dass ein Eingehen auf die Serie zeitlich möglich gewesen wäre.

269 Vgl. Autorenkollektiv Unabhängiges Jugendzentrum Glocksee, Auf den Spuren, 1981, S. 26; F[üllberg]-Stolberg; Erfahrungsbericht, 1980, S. 42.

270 Vgl. Volker Töbel: Wieso sperrten die Nazis denn Leute aus der Arbeiterbewegung in KZs? Faschismus im Unterricht. Oder: Die Einseitigkeit von *Holocaust*, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 49–55, S. 50 f. u. S. 54; für die Evangelischen Akademien sprach Bosch von einem »Motivationsschub«, vgl. Michael Bosch: Zur Einführung, in: Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus, hg. von Michael Bosch, Düsseldorf 1979, S. 7–11, S. 9; für die Gedenkstätten vgl. Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 194.

Zum anderen ist das Schlagwort der »Betroffenheit« eng mit der Produktion verbunden.²⁷¹ Für Kölsch markiert die Serie den Beginn eines regelrechten »Betroffenheitskults«, der in den 1980er Jahren seinen Höhepunkt erfahren habe.²⁷²

Grundsätzlich setzte sich in den späten 1970er Jahren unter Pädagog:innen die Einsicht durch, dass sich die Bildungsarbeit an den gegenwärtigen Fragen und Problemen der Jugendlichen orientieren müsse. Das bloße Durcharbeiten der NS-Vergangenheit als moralische Pflicht einzufordern, würde nicht ausreichen. Die »kopflastigen Strategien schulischen Lernens« seien zu überwinden und stattdessen sei der Bildungsbegriff »um den Bereich des emotionalen Lernens und der sozialpädagogischen Hilfe zu erweitern.«²⁷³ Säulen der zu Beginn der 1980er Jahre

boomenden »antifaschistischen Erziehung« stellten demokratische Prinzipien sowie Erfahrungs- und Handlungsorientierung dar. Letztere sollten vor allem durch entdeckendes Lernen und Projektarbeit realisiert werden. Die Gedenkstättenpädagogik konstituierte sich vor diesem Hintergrund und versuchte zur Einhegung des zeitgenössisch virulenten Rechtsextremismus beizutragen. Mitunter verstand sie sich dabei explizit als »antifaschistische Aufklärung«.²⁷⁴

271 Vgl. die zeitgenössische Dokumentation: Peter Märtshheimer/Ivo Frenzel (Hg.): *Im Kreuzfeuer: Der Fernsehfilm »Holocaust«*. Eine Nation ist betroffen, Frankfurt a. M. 1979. Sofern die hier erwähnten pädagogisch-didaktischen Texte auf die Serie eingehen, taucht in aller Regel auch der Begriff der »Betroffenheit« auf. Auch der Politikwissenschaftler Eike Hennig resümierte 1981, dass Betroffenheit ohne die TV-Serie »nicht mehr diskutiert werden« könne, Eike Hennig: *Zur Einschätzung verschiedener Lernfelder: Spurensicherung und Stadtrundfahrten*, in: *Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus*, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 135-163, S. 157.

272 Vgl. Kölsch, *Politik und Gedächtnis*, 2003, S. 149, Fn 4. Vgl. weiterführend Kap 3.2.3 zu »Betroffenheit«.

273 Dudek, *Schule – Jugend – Unterricht*, 1980, S. 126 u. 127. Vgl. auch: Benno Hafener/Gerhard Paul: *Die Auseinandersetzung mit dem Faschismus als Aufgabe der Jugendarbeit*, in: *Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus*, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 186-199, bes. S. 190 f. u. S. 197. Die »sozialpädagogische Hilfe« bezieht sich vor allem auf die Jugendarbeit, in der eine ganzheitliche Perspektive eingefordert wurde, die Erfahrungen ermöglichen und lebensweltliche Orientierung bieten sollte (z. B. angesichts von Arbeitslosigkeit).

274 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 2. Vgl. Kap. 3.2.2.

3 Die Gedenkstätten und -initiativen in den 1980er Jahren

Die Geschichte der Gedenkstätten(-initiativen) ist bislang nur ungenügend erforscht und erzählt. Im folgenden Kapitel werden deshalb zunächst grundlegende Kontexte dargestellt, die ein vertieftes Verständnis der Gedenkstättenarbeit in den 1980er Jahren ermöglichen. Der Fokus liegt dabei auf langfristig aktiven Akteur:innen – Einzelpersonen oder Organisationen –, die die Gedenkstättenarbeit unterstützten und prägten, ihren Herkunftsn, Motivationen und den Rahmenbedingungen, in denen sie agierten. Vom Gegenstand her ergeben sich dabei vielfältige Herausforderungen: angefangen von der lückenhaften und disparaten Überlieferung der Quellen; über die große Zahl an Akteur:innen, Initiativen und Organisationen, welche sich kaum typisieren lassen, sondern mitunter kurzlebig in unterschiedlichen Konstellationen und Mischformen auftraten; bis hin zur Schwierigkeit, die zeitgenössische Praxis angesichts ihrer Heterogenität und theoretischen Unschärfe angemessen zu fassen.

Verschiedene Kategorisierungen der Gedenkstätten(-initiativen) – unter anderem nach Zielen, beteiligten Akteur:innen, Organisationsformen, Ortsgeschichte, geografischer Verortung etc. – sind etwa wenig hilfreich, da sie die Komplexität kaum abbilden. So lassen sich beispielsweise die Ziele einzelner Initiativen nicht klar trennen. Es blieb zeitgenössisch offen, ob eine bestimmte Initiative eher die bundesrepublikanische Gesellschaft adressierte und politisch verändern oder tatsächlich zur Bildung beziehungsweise Erziehung von Individuen beitragen – und damit Pädagogik im herkömmlichen Sinne betreiben – wollte: meist ging es den Engagierten um beides. Diese charakteristische Verschränkung von Gesellschaftskritik und Pädagogik in der Gedenkstättenarbeit geht zurück auf die komplexe Vielschichtigkeit der Gedenkstätten selbst, die sich als Denkmale an die Gesellschaft richten und gleichzeitig als Lernorte auf die Bildung von Individuen hinwirken wollen.

Ähnlich unübersichtlich ist das Feld der Akteur:innen: Es gab einerseits Einzelpersonen, von denen manche jahrelang aktiv waren, während andere nur für einen kurzen Moment auftauchten. Andererseits spielten auch Organisationen beziehungsweise Institutionen eine Rolle, die sich mehr oder weniger systematisch auf dem Feld der Gedenkstätten betätigten. Die unterschiedlichen Konstellationen überlappten nicht nur innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen), sondern verschränkten sich auch in einzelnen Personen. Schließlich verdeutlichen die Quellen, dass eine systematische Reflexion der Arbeit zeitgenössisch nicht geleistet wurde: Theoretische Entwürfe fehlen ebenso wie analytisch klar definierte Begriffe. Die pragmatische Verwendung kaum analytisch geklärter Begrifflichkeiten beschränkt sich aber nicht auf die 1980er Jahre, sondern lässt sich gelegentlich auch in der gegenwärtigen Forschungsliteratur aus und über Gedenkstättenarbeit beobachten – wie die weitgehend einhellige Apostrophie-

rung als »Gedenkstättenbewegung« zeigt, die eingangs historisiert und problematisiert wird (Kap. 3.1.1). Die Bezeichnung suggeriert eine Größe und Einheit, die zeitgenössisch nicht gegeben war und deren analytischer Ertrag begrenzt ist. Deshalb meide ich sie und versuche in den folgenden Unterkapiteln ein quellennahes Bild vom Engagement für Gedenkstätten und dessen Protagonist:innen zu entwerfen.

Die Rede von einer »Gedenkstättenbewegung« stützt sich – neben dem retrospektiv sichtbar gewordenen Erfolg vieler Initiativen – vor allem auf die Schritte zur überregionalen Vernetzung und Institutionalisierung des Engagements in den 1980er Jahren. Ein zweites Unterkapitel (Kap. 3.1.2) präsentiert daher eine chronologisch ausgerichtete Rekonstruktion dieser ersten Schritte sowie quellenkritische Einordnung der zentralen Kommunikationskanäle und -plattformen und legt damit entscheidende Grundlagen für die Einordnung der Gedenkstättenarbeit. Bisher verbreitete Erzählungen werden dabei kritisch überprüft und teilweise korrigiert.

Das darauffolgende Unterkapitel (Kap. 3.1.3) bietet einen Überblick über zeitgenössische Definitionsversuche beziehungsweise Selbstverständnisse und Anzahl der Gedenkstätten(-initiativen), bevor ausführlicher auf die Erfahrungshorizonte und Netzwerke zentraler Akteur:innen eingegangen wird (Kap. 3.1.4). Dabei wird sichtbar, wie viel Pragmatik und Offenheit die Gedenkstättenarbeit in den 1980er Jahren kennzeichnete: Vorstellungen und Positionen der Einzelnen waren oftmals noch vage und verhandelbar. Sichtbar wird im Rückblick vor allem eine Such- und Verständigungsbewegung, in der wenig vorgezeichnet war – und die die praktische Gedenkstättenarbeit prägte. Auf der Basis eines grundlegenden Verständnisses von Chronologie, Akteur:innen und komplexer Vielfalt wird diese Positionssuche im zweiten Teil des Kapitels entlang zentraler Kontroversen inhaltlich konkretisiert. Zunächst beleuchte ich dabei den Verständigungsprozess hinsichtlich der Zielgruppen und an diesen orientierten Intentionen, wobei Deutsche ohne (familiäre) Verfolgungserfahrung als Hauptzielgruppe erkennbar werden (Kap. 3.2.1). Aus den heterogenen, verschränkten und selten explizit artikulierten Zielvorstellungen, die die Engagierten mit Blick auf diese Gruppe verfolgten, lassen sich drei idealtypische Ausrichtungen herausarbeiten, die jeweils kurz beschrieben und eingeordnet werden (Kap. 3.2.2). Die Akteur:innen rekurrten auf ein geteiltes, weithin implizites und vorreflexives Verständigungsvokabular. Dieses gilt es daher in der vorliegenden Arbeit genauer zu beschreiben und zu erhellen, aus welchen Kontexten die Bezeichnungen importiert wurden (Kap. 3.2.3). Diese Historisierung und Kontextualisierung trägt zur Reflexion bei und ermöglicht Rückschlüsse auf Vorannahmen und allgemeine Überzeugungen, die auch in den zeitgenössischen Kontroversen aufschienen. Die zentralen Debatten und ihre Protagonist:innen werden abschließend vorgestellt (Kap. 3.2.4).



Abb. 2: Karte »Orte des KZ-Terrors auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland«, Harald Walla, 1983.

3.1 Infrastruktur und Akteur:innen

3.1.1 (K)Eine »Gedenkstättenbewegung«?

Von einer »Gedenkstättenbewegung« sprechen unter anderem Detlef Garbe, Habbo Knoch, Thomas Lutz, Cornelia Siebeck, Jens-Christian Wagner und Jenny Wüstenberg.¹ Weitgehend vermieden wurde die Bezeichnung von Volkhard Knigge und Verena Haug.² Bislang hat allerdings nur Lutz den Versuch unternommen, die Verwendung zu reflektieren: mit affirmativem Ergebnis. Er urteilte: »Bei den Gedenkstätten sind die Voraussetzungen einer sozialen Bewegung vorhanden.«³ In der Regel fungiert die Rede von der »Gedenkstättenbewegung« als pragmatische Kollektivbezeichnung für die Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre und ihre Unterstützer:innen beziehungsweise Mitarbeitenden. Es handelt sich aber weder um einen Quellenbegriff, noch wird er tatsächlich analytisch gebraucht. Ich verwende »Gedenkstätten(-initiativen)« als quellennahe, weniger aufgeladene und auch analytisch treffende Formulierung.⁴ »Gedenkstättenbewegung« scheint dagegen von ehemals zentralen Akteur:innen als rückblickende Selbstbeschreibung – und damit auch schmeichelnde Selbstaufwertung – in den Diskurs getragen worden zu sein. Früh lässt sich die Formulierung in Texten von Detlef Garbe von 2001 beziehungsweise 2005 nachweisen:

In diesen zwanzig Jahren [1980er und 1990er Jahre, UL] entstand eine – wenn auch zahlenmäßig niemals sehr große, aber angesichts ihrer Erfolge

- 1 Vgl. jeweils exemplarisch: Garbe, Von der Peripherie, 2005, S. 72; Knoch, Geschichte in Gedenkstätten, 2020, S. 118; Lutz, Vermittlungsanspruch, 2009, S. 69 f.; Schwanzar, Praxis der Erinnerung, 2022 (im Untertitel); Cornelia Siebeck: »...und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung«. Postnationalsozialistische Identitäts- und Gedenkstättendiskurse in der Bundesrepublik vor und nach 1990, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 29–41, S. 32; Jens-Christian Wagner: NS-Gesellschaftsverbrechen in der Gedenkstättenarbeit, in: Der Ort der »Volksgemeinschaft« in der deutschen Gesellschaftsgeschichte, hg. von Detlef Schmichen-Ackermann [u. a.], Paderborn 2018, S. 421–437, S. 426; Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 3.
- 2 Vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015; Knigge meidet die Bezeichnung in den allermeisten Texten, vgl. Knigge, Geschichte als Verunsicherung, 2020; verwendet hat er sie lediglich in: Volkhard Knigge: Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss, in: Gedenkstätten-Rundbrief 172 (2013), S. 3–15, S. 12.
- 3 Lutz, Vermittlungsanspruch, 2009, S. 69. Und weiter: »Die Tatsache, dass es sich hier um eine soziale Bewegung [...] handelt, ermöglicht es überhaupt, das jahrzehntelange Verdrängen der NS-Verbrechen aufzubrechen und dies gegen soziale, gesellschaftliche und politische Widerstände durchzusetzen.«
- 4 Die ersten drei Rundbriefe waren adressiert an die »Gedenkstätteninitiativen«, der folgende an »die Gedenkstätten und Initiativen«.

doch recht nachhaltige – »Gedenkstätten-Bewegung« und mit ihr eine von Bürgerengagement getragene und zunehmend in der Gesellschaft verankerte Erinnerungskultur.⁵

Die formal-gestalterische Markierung durch Anführungszeichen und Bindestrich deutet daraufhin, dass die Formulierung zu diesem Zeitpunkt noch nicht etabliert war. Garbe schien ihr selbst nicht recht zu trauen und schränkte etwa ihre Größe sogleich ein. Fünfzehn Jahre später ist das anders: nun wird die Bezeichnung weitgehend kommentarlos von Wissenschaftler:innen übernommen.⁶

Als analytischer Begriff ist die Bezeichnung jedoch aus verschiedenen Gründen eher irreführend. Wenn das Engagement in und für Gedenkstätten(-initiativen) als »Gedenkstättenbewegung« apostrophiert wird, gerät dessen Spezifik aus dem Blick. Die Bewegungsforschung definiert soziale Bewegungen als

dauerhaft mobilisierte Netzwerke nicht-staatlicher Gruppen, die eine kollektive Identität und das Streben nach einem grundsätzlichen sozialen Wandel verbindet und die darüber hinaus ihre Botschaft durch die Inszenierung von Protest öffentlich machen.⁷

Auf die Akteur:innen in den Gedenkstätten(-initiativen) trifft diese Definition allerdings, wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt zu.

In der Gedenkstättenarbeit spielten erstens auch staatliche Akteur:innen eine zentrale Rolle. Anders als Friedens- oder Anti-AKW-Bewegung – selbst anders als die Geschichtswerkstätten, die sich unabhängig von staatlicher Zustimmung gründen und arbeiten konnten – bedurften die Gedenkstätten in den allermeisten Fällen der Einwilligung und Zustimmung, oft auch Finanzierung kommunaler beziehungsweise staatlicher Institutionen oder befanden sich

5 Garbe, Von der Peripherie, 2005, S. 72. Auch als Kompositum mit Bindestrich bereits 2001 in: Detlef Garbe: Von den »vergessenen KZs« zu den »staatstragenden Gedenkstätten«?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (2001), S. 75-82, S. 78. Matthias Haß beschrieb die Gedenkstätteninitiativen in seiner Monografie von 2002 zwar als Teil der Neuen Sozialen Bewegungen, erhob sie allerdings nicht zu einer eigenständigen »Gedenkstättenbewegung«, sondern sprach von den »Gedenkstätteninitiativen im Netzwerk der Neuen Sozialen Bewegungen«, Matthias Haß: Gestaltetes Gedenken. Yad Vashem, das U. S. Holocaust Memorial Museum und die Stiftung Topographie des Terrors, Frankfurt a. M./New York 2002, S. 168.

6 Vgl. Jenny Wüstenberg, die den Begriff von ihren Interviewpartner:innen übernimmt – etwa von Günter Morsch, vgl. Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 90; Knoch, Geschichte in Gedenkstätten, 2020, S. 70; oder auch die Verwendung bei so unterschiedlichen Autor:innen wie Jörn Rüsen, Thomas Sandkühler, Cornelia Siebeck, Norbert Frei, Falk Pingel und Wulf Kansteiner in: Knigge, Jenseits der Erinnerung, 2022.

7 Simon Teune: »Gibt es so etwas überhaupt noch?«. Forschung zu Protest und sozialen Bewegungen, in: Politische Vierteljahresschrift 49 (2008), S. 528-547, S. 529. Vgl. auch die gängige Definition von Dieter Rucht: Modernisierung und neue soziale Bewegungen. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich, Frankfurt a. M. 1994, S. 76f.

in deren Trägerschaft. Allein ›gegen den Staat‹ wären die Gedenkstätten kaum denkbar: Von Anfang an zielten ihre Befürworter:innen auf die Einbindung in beziehungsweise die Schaffung von demokratisch legitimierten Strukturen und Institutionen. Jugend- oder Kulturämter fungierten als Träger oder Geldgeber, Parteien (insbesondere *Die Grünen*) setzten sich parlamentarisch für bestimmte Anliegen ein. Selbst dort, wo es keine direkte öffentliche Trägerschaft oder Finanzierung gab, wurde die Arbeit durch staatliche Strukturen und Ressourcen mit vorangetrieben – wie etwa in Papenburg, wo die Bundesanstalt für Arbeit Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) finanzierte. Auch die Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) verweist auf staatliche Unterstützung. Die nachdrückliche Betonung und Kultivierung der widerständigen, vermeintlich »gegenstaatlichen« Identität seitens der Beteiligten mag dies gelegentlich verdecken. Sie speiste sich aus den zeitgenössischen Erfahrungen der Akteur:innen, denen vor Ort häufig mit Ablehnung und Abwehr begegnet wurde. Zugleich diente die Betonung dieses widerständigen Charakters der Mobilisierung, während ihr heute oft ein kritisches (Vermittlungs-) Potenzial zugeschrieben und gleichzeitig dessen Verlust für die Gedenkstätten bedauert wird.⁸ Während die Etablierung einer bundesweiten und vernetzten Gedenkstättenlandschaft in den 1980er Jahren nicht auf staatliche Initiativen zurückzuführen ist, lässt sich diese Geschichte ebenso wenig als rein gegenstaatliches Unterfangen erzählen.

Zweitens verleiht die Aufwertung zur »Bewegung« der überaus heterogenen Gruppe von einzelnen und institutionellen Akteur:innen eine Größe, Einheit und Zielrichtung, die über das zeitgenössisch vorhandene Maß hinausgehen dürfte. Es ist mindestens fraglich, inwiefern im Blick auf die Unterstützer:innen von Gedenkstätten wirklich von einer geteilten Identität gesprochen werden kann. Die Differenzen, Konflikte und divergierenden Zielsetzungen innerhalb der Gruppe von Einzelpersonen und Organisationen, die sich für die Anliegen der Gedenkstätten einsetzten, werden dadurch jedenfalls verdeckt. Ein ausführlicher Kommentar von Andreas Ruppert zu einem Gedenkstättenseminar gibt Einblick in das zeitgenössische Konfliktpotenzial:⁹ Der Mitarbeiter der Gedenkstätte Wewelsburg bedauerte »Schwierigkeiten auch mit niedrigen Schwellen formaler Disziplin« (S. 11) und bemängelte die bei manchen »von Anfang an

8 Vgl. Cornelia Siebeck: Nach der »Erfolgsgeschichte«. Die Gedenkstättenarbeit zu den NS-Verbrechen muss ihre Zukunft zurückgewinnen, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 120–136.

9 Andreas Ruppert: »Rundschlag am Mittag« (3 Tornados). Nachbemerkungen zum Gedenkstättenseminar im Mai 1985 in Wewelsburg, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 11* (September 1985), S. 9–11. Die Seitenangabe nach den folg. Zitaten beziehen sich auf die Seiten im Rundbrief.

[fehlende] Bereitschaft zuzuhören« (S. 10) sowie mangelnde Reflexionsbereitschaft. Er kritisierte

Desinteresse und/oder die Unfähigkeit einer Reihe von Teilnehmern, sich auf neue, d. h. vor allem ihren bisherigen Erkenntnissen und Argumentationssträngen nicht parallel laufende, sie vielleicht sogar in Frage stellende Gedankengänge einzulassen. Da fehlte [...] Lust zum geistigen Transzendieren, [...] im Gegenteil wurde solche Lust blockiert und zerstört, in großer Angst vor Irrtümern und Sackgassen, in denen man/frau zur Umkehr gezwungen sein könnte.¹⁰

Explizit ging Ruppert die Vertreter:innen der Gedenkstätte Neuengamme wegen ihrer »gruppeninterne[n] Profilierungskämpfe« an, die er »unerträglich« und »störend« fand.¹¹ Diese Äußerungen verweisen auf die unterschiedlichen Erwartungen an den bundesweiten Austausch: während sich Einzelne vielleicht tatsächlich profilieren wollten, versuchten andere, die eigene Arbeit zur Diskussion zu stellen und weiterzuentwickeln; wieder andere partizipierten kaum an diesem Austausch und nahmen sich eher als Einzelkämpfer:innen wahr. So konstatierte beispielsweise die langjährige Leiterin der Gedenkstätte Dachau, Barbara Distel, rückblickend, die bundesweiten Treffen und die Vernetzung der Gedenkstätten(-initiativen) hätten für ihre Arbeit in den 1980er Jahren eine geringe Bedeutung gehabt. Inspiration und Orientierung habe sie primär aus dem Austausch mit den Überlebenden, nicht mit anderen Gedenkstätten(-initiativen) gezogen.¹² Über den Grad der Vernetzung und des Austausches urteilt sie:

Aber, ich mein, dieses, [ähm] dass man gesagt hat, man muss sich zusammenschließen und, und gemeinsam auch [ähm] die Probleme besprechen, das ist ja dann erst sehr, sehr viel später gekommen. Im Grunde war ja, durch diese, durch, dadurch dass die Länder die Hoheit haben, hat jeder sozusagen in seinen

10 Andreas Ruppert: »Rundschlag am Mittag« (3 Tornados). Nachbemerkungen zum Gedenkstättenseminar im Mai 1985 in Wewelsburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 9-II, S. 10.

11 Andreas Ruppert: »Rundschlag am Mittag« (3 Tornados). Nachbemerkungen zum Gedenkstättenseminar im Mai 1985 in Wewelsburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 9-II, S. 10. Ausführlich hieß es: »Ich habe den Eindruck, daß die Gedenkstättenseminare für die Teilnehmer aus dem Bereich des Dokumentenhauses Neuengamme auch als Gelegenheit gesehen werden, um sich über interne Schwierigkeiten ihrer Arbeit vor Ort zu verständigen. Das ist problematisch und ich denke, daß dafür Zeit während der anderen 361 Tage des Jahres sein sollte. Ich empfand es schon als störend, solange es intern war [...]; in Wewelsburg aber empfand ich es als unerträglich, wenn [...] eine Diskussionsrunde zum Forum gruppeninterner Profilierungskämpfe der InDoNeu umfunktioniert wurde.«

12 Vgl. Auskunft beim aufgezeichneten Telefongespräch der Verfasserin mit Barbara Distel, 11.8.2020; sowie ausführlicher zur Orientierung an den Überlebenden in Dachau: Kap. 4.2.

eigenen Schwierigkeiten gesessen und 's gab eigentlich [...] so gut wie keine Verbindung zu den anderen Gedenkstätten, außer man hatte irgendwie 'ne inhaltliche Frage oder spezielle Sache, aber, also diese, dieses, dass man sich regelmäßig trifft und auch irgendwo [...] sieht, dass die Probleme gemeinsam sind, auch wenn die Bedingungen unterschiedlich sind, das ist eigentlich erst sehr viel später ent-entstanden.¹³

Distel konkretisierte, ein gemeinsames Selbstverständnis und die Einsicht in ähnliche Herausforderungen sei ihrer Meinung nach erst in den 1990er Jahren entstanden, als die Gedenkstätten zunehmend als gesamtdeutsche Aufgabe angesehen und in nationale Förderung eingebunden wurden. Dies verdeutlicht zugleich, dass die Bezeichnung »Gedenkstättenbewegung« am ehesten die Perspektive zentraler ehemaliger Akteur:innen aus Berlin oder vielleicht Hamburg abbildet: Besonders aus dem Gedenkstättenreferat heraus mögen die bundesweiten Initiativen wie eine Bewegung angemutet haben; verdrängt werden dadurch die Erfahrungen und Wahrnehmungen von Gedenkstätten, die nicht so stark an Vernetzung und Austausch partizipierten, die beispielsweise in der Peripherie beziehungsweise im ländlichen Raum lagen und/oder keine Kapazitäten dafür freigeben konnten oder wollten.

Des Weiteren lässt sich in Frage stellen, ob Gedenkstätten(-initiativen) wirklich gesellschaftliche Grundkonflikte artikulierten und über die für soziale Bewegungen charakteristische thematische Breite verfügten.¹⁴ Gedenkstätten(-initiativen) setzten zur Durchsetzung ihrer Anliegen – anders als soziale Bewegungen – stärker auf Lobbyarbeit als auf öffentlichen Protest. Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit war nie Thema von Massenprotesten in der Bundesrepublik.¹⁵ Zwar kam es an den Standorten ehemaliger Lager zu (Protest-) Aktionen, diese fanden aber nicht primär unter dem Banner »Gedenkstättenarbeit« oder »Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit« statt; sie wurden vielmehr an die bestehenden Neuen Sozialen Bewegungen angeschlossen und zum Beispiel als Oster- oder Friedensmärsche realisiert wie in Osthofen, oder

13 Transkript des Telefongesprächs der Verfasserin mit Barbara Distel, 11.8.2020, 00:19:10–00:19:43.

14 Vgl. Dieter Rucht: Soziale Bewegungen, in: Lexikon der Politikwissenschaft, München 2004, S. 868–871, S. 868. In der sozialwissenschaftlichen Bewegungsforschung spielen Gedenkstätten jedenfalls keine Rolle, vgl. u. a. die folgenden Publikationen, die Auftreten und Wirkung sozialer Bewegungen in Deutschland dokumentieren: Dieter Rucht (Hg.): Protest in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen, Frankfurt a. M./New York 2001; Roland Roth/Dieter Rucht (Hg.): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch, Frankfurt a. M. 2008.

15 Vgl. zu deren Themen Dieter Rucht; Friedhelm Neidhardt: Protestgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. 1950–1994: Ereignisse, Themen, Akteure, in: Protest in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen, hg. von Dieter Rucht, Frankfurt a. M./New York 2001, S. 27–70, S. 38–45; ebenso Gassert, *Bewegte Gesellschaft*, 2018, S. 131–165.

dienten der Unterstreichung gegenwärtiger bürgerrechtlicher Forderungen wie im Falle protestierender Sinti:zze und Rom:nja.¹⁶ Damit sollten auch Teilnehmende über den letztlich relativ kleinen Kreis der unmittelbar an Gedenkstättenarbeit Interessierten hinaus mobilisiert werden.

Insgesamt handelte es sich um eine relativ lose verbundene und überschaubare Gruppe Engagierter, die insgesamt zwar bemerkenswert produktiv waren, aber deren Erfolge bei genauerer Betrachtung aufgrund des fehlenden einheitlichen Gestaltungswillens recht unterschiedlich ausfielen. Der Ausrufung einer eigenständigen »Gedenkstättenbewegung« widersprechen all diese Befunde. Soll der Bewegungsbezug aufrecht erhalten werden, könnte das Engagement für Gedenkstätten am ehesten zu einer umfassenderen »neuen Geschichtsbewegung« der 1980er Jahre gezählt werden. Den Begriff prägte die Zeitschrift *DER SPIEGEL* 1983 in einer ausführlichen Reportage über das zeitgenössisch boomende Geschichtsinteresse; assoziiert wurden damit in erster Linie die Geschichtswerkstätten.¹⁷ Auch für diese sind allerdings Zweifel artikuliert worden, inwiefern

16 Sinti:zze und Rom:nja setzten sich im Kontext von Gedenkstätten öffentlichkeitswirksam für ihre Rechte ein – u. a. im Rahmen der internationalen Gedenkkundgebung in Bergen-Belsen 1979, dem Hungerstreik in Dachau 1980, beim Gedenkmarsch anlässlich des Hamburger Kirchentags 1981, oder der Besetzung der Gedenkstätte Neuengamme 1989, vgl. Kathrin Herold: Proteste von Roma und Sinti an den KZ-Gedenkstätten Bergen-Belsen, Dachau und Neuengamme. Der nationalsozialistische Antiziganismus in der Erinnerungspolitik, in: Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 164–180; Daniela Gress: Protest und Erinnerung. Der Hungerstreik in Dachau 1980 und die Entstehung der Bürgerrechtsbewegung deutscher Sinti und Roma, in: Sinti und Roma. Der nationalsozialistische Völkermord in historischer und gesellschaftspolitischer Perspektive, hg. von Karola Fings und Sybille Steinbacher, Göttingen 2021, S. 190–219; grundlegend Sebastian Lotto-Kusche: Der Völkermord an den Sinti und Roma und die Bundesrepublik. Der lange Weg zur Anerkennung 1949–1990, Berlin/München/Boston 2022. Auch andere Gruppen nutzten die Gedenkstätten als Protestforen – z. B. jüdische Aktivist:innen, die 1985 im Kontext der Bitburg-Affäre einen geschichtspolitisch motivierten Sit-in in Bergen-Belsen abhielten, vgl. Joseph Cronin: The Bitburg Affair and the Beginnings of Jewish Activism in 1980s West Germany, in: Leo Baeck Institute Yearbook 65 (2020), S. 167–184. Weitere Beispiele ließen sich aus den Archiven ergänzen – eine weitergehende Erforschung von Gedenkstätten als bewusst gewählten Arenen bürgerrechtlichen Protests scheint daher aufschlussreich.

17 [o. A.]: »Ein kräftiger Schub für die Vergangenheit. SPIEGEL-Report über die neue Geschichtsbewegung in der Bundesrepublik, in: Der Spiegel, 5.6.1983. Vgl. Hannes Heer/Volker Ullrich (Hg.): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, Reinbek b. Hamburg 1985; Siegfried, Rückkehr des Subjekts, 2008; Bernhard Schoßig/Maximilian Strnad: Geschichtswerkstätten, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen, hg. von Felix Hinz und Andreas Körber, Göttingen 2020, S. 375–391.

sie als »Bewegung« angemessen beschrieben werden.¹⁸ Als Verdienst einer »Geschichtsbewegung« im weiten Sinne könnte der geschichtskulturelle Wandel von einem weitgehend apologetischen Geschichtsbild hin zu einer ehrlicheren, selbstkritischeren Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit verstanden werden, zu dem zahlreiche und sehr unterschiedliche zivilgesellschaftliche Gruppen und Impulse beigetragen haben – neben den Geschichtswerkstätten wesentlich die Gedenkstätten(-initiativen), antifaschistische Stadtrundfahrten, aber auch Auseinandersetzungen in der Literatur sowie der bildenden und darstellenden Kunst.¹⁹ Schwierig bleibt es auch bei einer solchermaßen geweiteten Perspektive, die staatlichen Initiativen und die bereits im vorausgegangenen Hauptkapitel (Kap. 2) skizzierte veränderte politische Kultur am Ende der 1970er Jahre, die den Wandel ebenfalls beförderten, mit dem Bewegungsbegriff in Einklang zu bringen, weshalb diese Studie auf ihn verzichtet.

3.1.2 Vernetzung und Infrastruktur

Vom informellen Austausch zur Etablierung eines »Gedenkstättenreferates«

Franka Maubach beschrieb die 1980er Jahre treffend als »Schwellenjahrzehnt, in dem ein neuer, bis heute einflussreicher Umgang mit der deutschen Geschichte entstand«, aber dessen Befund dennoch ambivalent bleibe.²⁰ Denn das Jahr-

18 Die Argumente ähneln den hier in Bezug auf die Gedenkstätten(-initiativen) vorgebrachten, vgl. exemplarisch Etta Grotian: Kontroversen um die Deutungshoheit. Museumsdebatte, Historikerstreit und »neue Geschichtsbewegung« in den 1980er Jahren, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 61 (2009), S. 372–389, S. 380: »Die Gründungs- und Arbeitszusammenhänge [...] und auch die theoretische Ausrichtung und die praktische Arbeit waren vielfältiger und heterogener als die Rede von der neuen Geschichtsbewegung es nahe legt.« Andreas Wirsching schreibt über die Geschichtskonjunktur der 1980er Jahre, vermeidet allerdings für beide Phänomene den Bewegungsbegriff, vgl. Wirsching, Abschied vom Provisorium, 2006, S. 470. Jenny Wüstenberg verwendet »Gedenkstättenbewegung« und »Geschichtswerkstättenbewegung«, ohne diese überzeugend abzugrenzen, vgl. Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 91.

19 Vgl. die Beiträge in Reichel/Schmid/Steinbach, Der Nationalsozialismus, 2009, oder Fischer/Lorenz, Lexikon der Vergangenheitsbewältigung, 2015. Unberücksichtigt bleiben dabei oft Denkmals- und Kunstprojekte – z. B. das bereits ab 1974 an verschiedenen Orten gezeigte Ausstellungsprojekt EXIT-Dachau von Jochen Gerz, vgl. Gerz/Lévy, Exit, 1978; sowie dazu Cornelia Siebeck: »The universal is an empty place«. Nachdenken über die (Un-)Möglichkeit demokratischer KZ-Gedenkstätten, in: Ereignis & Gedächtnis. Neue Perspektiven auf die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager, hg. von Imke Hansen, Enrico Heitzer und Katarzyna Nowak, Berlin 2014, S. 217–253, hier S. 232–235.

20 Franka Maubach: Normalisierung und Kritik. Zum »Geschichtsboom« seit den 1980er Jahren, in: Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky [u.a.], Göttingen 2020, S. 238–251, S. 240. Vgl. als Überblick: Woyke, Wandel des Politischen, 2013.

zehnt kennzeichnete ebenfalls ein Wiedererstarken konservativer Geschichtsdeutungen und -bedürfnisse, welche der Regierungsantritt Helmut Kohls 1982 deutlich markierte. Infolge neuer gesellschaftlicher Bedrohungen, strauchelnder Reformprojekte und ausbleibender Erfolge hatten linke Rhetorik und Praxis an Überzeugungskraft verloren: Die alten Schlagworte – wie »Emanzipation«, »Demokratisierung«, »kritisches Bewusstsein« oder »Entspannung« – verblassten und wurden zunehmend von anderen abgelöst. Nun erfuhren insbesondere die Topoi »Heimat« und »Identität« eine Aufwertung.²¹

Forderungen nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit gingen vor diesem Hintergrund meist einher mit Kritik an Kohls konservativer Geschichtspolitik. In deren Mittelpunkt standen Bestrebungen zur »Normalisierung« der BRD und ihrer nationalsozialistischen Vorgeschichte sowie Versuche, einen positiven Nationsbezug zu etablieren und zur nationalen Identitätsstiftung beizutragen.²² Apologetische Tendenzen existierten aber auch abseits des offiziellen Regierungshandelns – wie unter anderem die Fassbinder-Kontroversen, die gefälschten Hitler-Tagebücher und nicht zuletzt der Historikerstreit illustrieren.²³ Die Gedenkstätten(-initiativen) forderten konservativ-normalisierende Geschichtsdeutungen mit ihrem Engagement heraus und stießen deshalb vielerorts auf vehemente Kritik und Ablehnung.

Es waren vor allem junge Menschen, die sich Ende der 1970er Jahre und besonders seit Anfang der 1980er Jahre für die NS-Vergangenheit vor ihrer Haustür zu interessieren begannen und an ehemaligen Tat- oder Täter:innenorten die Einrichtung oder den Ausbau von Gedenkstätten forderten. Motiviert wurden sie nicht zuletzt von der gestiegenen Raumnahme der extremen Rechten seit 1977, der sie die konkrete Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte ent-

21 Vgl. Wolfrum, *Geschichtspolitik*, 1999, S. 306; Wirsching, *Abschied vom Provisorium*, 2006, S. 467 f., und Meyer: *SPD und NS-Vergangenheit*, 2015, S. 354.

22 Exemplarisch für Normalisierungsbestrebungen sei verwiesen auf Kohls Äußerung von der »Gnade der späten Geburt« und die Bitburg-Affäre, sowie zur identitätsstiftenden Geschichtspolitik die Museumspläne und die ursprünglich in Bonn geplante »Nationale Mahn- und Gedenkstätte«, die 1993 schließlich in der »Neuen Wache« in Berlin realisiert wurde. Vgl. als Einstieg und mit Literatur die entsprechenden Einträge in Fischer/Lorenz, *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung*, 2015, Kap. V; Wirsching, *Abschied vom Provisorium*, 2006, S. 466–491; Wolfrum, *Geschichtspolitik*, 1999, S. 303–316; oder das Kapitel »Geschichtspolitik gegen den Strom (1982–90)« bei Meyer, *SPD und NS-Vergangenheit*, 2015, S. 432–500.

23 Vgl. Bodek, *Fassbinder-Kontroversen*, 2015; Dietmar Süß: »Hochkonjunktur für Scheinheilige«, *Der Skandal um die »Hitler-Tagebücher« und der Umgang mit der NS-Vergangenheit in den 1980er Jahren*, in: *Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts*, hg. von Tim Schanetzky [u.a.], Göttingen 2020, S. 220–237; Ulrich Herbert: *Der Historikerstreit. Politische, wissenschaftliche, biographische Aspekte*, in: *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945*, hg. von Martin Sabrow, Ralph Jessen und Klaus Große Kracht, München 2003, S. 94–113.

gegensetzen wollten. Erstmals erhielten die ehemals Verfolgten, die oft schon jahrelang Ähnliches gefordert und vorangetrieben hatten, damit nennenswerte Unterstützung aus der bundesdeutschen Zivilgesellschaft. Die Engagierten bekamen dabei wiederholt Steine in den Weg gelegt. Regelmäßig sahen sie sich beispielsweise dem Vorwurf der »Nestbeschmutzung« ausgesetzt.²⁴

Um apologetischen Tendenzen und Ablehnung etwas entgegenzusetzen, sich nicht allein zu fühlen und Umgangsstrategien austauschen zu können, war die Vernetzung der bundesweit verstreuten Akteur:innen essenziell. Dafür und für die Verstärkung des Engagements gaben Aktive aus Hamburg – insbesondere Detlef Garbe – wichtige Anstöße. Örtliche Vertreter:innen der GEW, des Jugendrings und von ASF hatten sich mit einigen ehemals Verfolgten Anfang 1979 zur »Initiative Dokumentationsstätte Neuengamme« (INDONEU) zusammengeschlossen und machten mit Flugblättern auf ihr Anliegen aufmerksam.²⁵ Dazu gehörten unter anderem Hermann Kaienburg, der als Ansprechpartner fungierte, sowie der in der Hamburger ASF-Regionalgruppe engagierte Geschichts- und Theologiestudent Detlef Garbe. Neben Garbe zählte außerdem dessen Kommilitone Friedemann Green zur Gruppe. Die beiden Studenten brachten »viele Anregungen und Sichtweisen« aus ihren Erfahrungen in polnischen Gedenkstätten in die Hamburger Initiative ein.²⁶ Bereits im Juli 1981 beantragte Garbe im Namen der INDONEU bei ASF »eine bundesweite Koordination der im Bereich der Gestaltung und Schaffung von Dokumentations- und Gedenkstätten arbeitenden [sic!] Gruppen und Organisationen zu initiieren [sic!].«²⁷

Die Hintergründe dieses Vorstoßes schilderte Garbe in einem separaten Anschreiben an die Geschäftsführung und das Osteuropa-Referat von ASF: Demnach hatte er fünf Tage vorher an einem Workcamp in Esterwegen teilgenommen, das vom Service Civil International (SCI), dem Bremer Landesjugendring, dem Jugendamt Bremen als Kostenträger und dem »Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager« (DIZ) durchgeführt worden war. Rund 170 Teilnehmende aus der BRD, europäischen Nachbarländern, aber auch Malta, Ghana und Uruguay, hatten demnach ge-

24 Vgl. Detlef Garbe: Einleitung, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 23–35, S. 35.

25 Vgl. Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 18; Katharina Hertz-Eichenrode: Tagungsbericht. Workshop »25 Jahre Freundeskreis KZ-Gedenkstätte Neuengamme«, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 142–149, S. 142 f.

26 Hertz-Eichenrode, Tagungsbericht, 2015, S. 143, Zitat S. 144. Auf Garbe und Green gehe beispielsweise die Idee zurück, ASF-Freiwillige auch in Neuengamme zur Besucher:innenbetreuung einzusetzen.

27 Detlef Garbe, im Auftrag der Initiative Dokumentationsstätte Neuengamme (INDONEU): Antrag an den Vorstand und die Geschäftsführung von ASF, 23.7.1981, PA Detlef Garbe.

meinsam »an der Erhaltung noch vorhandener Originalgebäude, an der Pflege bestehender Lagerfriedhöfe und an der Anlage von Wegen« gearbeitet, sich die Geschichte der fünfzehn Emslandlager angeeignet, die Bevölkerung interviewt, »Öffentlichkeitsaktionen« durchgeführt und Informationstafeln aufgestellt.²⁸ Noch unter dem Eindruck dieses »sehr gelungene[n] Unternehmen[s]« verfasste der Fünfundzwanzigjährige seinen Brief.²⁹ In Esterwegen hatte er nämlich mit Peter Schorre von der Geschäftsstelle des SCI in Bonn gesprochen und war mit ihm »überein gekommen, daß ein Informationsaustausch unter den Organisationen, die sich für die Schaffung von Gedenk- und Dokumentationsstätten einsetzen, dringend notwendig ist«. »Die Ulmer« – gemeint sind unter anderem Peter Finckh und Walter Wuttke, die sich für das Gedenken an das KZ Oberer Kuhberg einsetzten – hätten bereits den gleichen Wunsch geäußert. Selbstbewusst fuhr Garbe fort: »Wir vereinbarten, daß im Zusammenhang der Einweihung des Dokumentenhauses in Neuengamme eine günstige Gelegenheit zu einem solchen Treffen besteht.«³⁰

Beigelegt war dem Schreiben auch »eine Liste mit den uns bekannten Adressen von Initiativen«, die in Betracht kämen.³¹ Darauf verzeichnet waren zuerst die Emslandlager mit dem DIZ Papenburg, dem Arbeitskreis Carl von Ossietzky in Oldenburg und SCI Bonn, zwei Adressen in Ulm sowie drei Kontakte mit Bezug zu Neuengamme – also zunächst diejenigen Initiativen, die beim Workcamp in Esterwegen vertreten gewesen waren beziehungsweise ihre Bereitschaft zur Mitwirkung signalisiert hatten. Darauf folgte Bergen-Belsen – mit dem Hinweis auf das 1966 durch das niedersächsische Innenministerium eröffnete Dokumentenhaus, aber ohne Adresse oder konkrete Ansprechperson, die damals noch nicht existierten.³² Für Dachau war Barbara Distel genannt und daneben ASF, die dort seit 1979 eine:n Freiwillige:n an der Versöhnungskirche

28 Detlef Garbe, im Auftrag der Initiative Dokumentationsstätte Neuengamme (INDO-NEU): Antrag an den Vorstand und die Geschäftsführung von ASF, 23.7.1981, PA Detlef Garbe. Zum Treffen in Esterwegen vgl. Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 239.

29 Auch im lebensgeschichtlichen Interview von 2014 geht Garbe auf dieses Treffen ein, das ihn nachhaltig geprägt habe und mit dem er die Einsicht verbinde, dass die Verdrängung und Nachnutzung eine Gemeinsamkeit im Umgang mit den ehemaligen Lagern war. Vgl. Detlef Garbe im Gespräch mit Gesa Trojan, Teil 2, 26.2.2014, Hamburg, »Werkstatt der Erinnerung« (FZH/WdE), Transkript, S. 5.

30 Detlef Garbe, im Auftrag der Initiative Dokumentationsstätte Neuengamme (INDO-NEU): Antrag an den Vorstand und die Geschäftsführung von ASF, 23.7.1981, S. 2, Hervorhebung UL, PA Detlef Garbe.

31 Adressenliste/von Initiativen und Organisationen, die sich für die Gestaltung ehemaliger KZ-Lager auf bundesdeutschen [sic!] Gebiet als Informations- und Gedenkstätten einsetzen, [Juli 1981], PA Detlef Garbe.

32 Erst 1985 kam mit dem Beschluss zur Neugestaltung der Ausstellung Bewegung in die Gedenkstätte; im gleichen Jahr konstituierte sich auch die zivilgesellschaftlich getragene »AG Bergen-Belsen«.

im Einsatz hatten. Es folgten die Initiativgruppe zum KZ Sandbostel, deren Adresse allerdings unbekannt war, und schließlich Pastor Wolf-Dieter Haardt für Moringen. Detlef Garbe kannte Pastor Haardt aus seiner Jugendzeit in der niedersächsischen Kirchgemeinde.³³ Unter der Rubrik »Ferner« waren außerdem genannt: die VVN, die Tar (Röderberg Verlag)³⁴ und »die jeweiligen Komitees der ehemaligen Häftlinge, z. B. Comité International de Dachau«. Das Anschreiben und die Adressliste zeigen, dass der Vernetzungsgrad der auf diesem Feld engagierten Personen und Organisationen Anfang der 1980er Jahre gering war. Die Zusammenstellung spiegelte persönliche Kontakte (etwa zu Haardt) und zufällige Begegnungen wider (wie die von Garbe geschilderte mit Peter Schorre vom SCI).³⁵ Keine Erwähnung fanden beispielsweise die Alte Synagoge Essen, die Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung oder die Arbeitsgemeinschaft ehemals verfolgter Sozialdemokraten (AvS).³⁶ In der Zusammenschau legen die Quellen nahe, dass es nicht, wie bislang angenommen, die Gedenkstätten(-initiativen) waren, die auf der Suche nach Kooperationspartnern auf verschiedene Einrichtungen zugingen, sondern zunächst die Hamburger INDONEU, die sich – gestützt auf die guten Kontakte Detlef Garbes – direkt an ASF wandte, bevor Fühler in andere Richtungen – nachweislich zur BpB – aufgenommen wurden.³⁷

Garbe war bereits als Jugendlicher mit ASF in Kontakt gekommen, als er 1973 an einer Fahrt nach Polen teilnahm.³⁸ Nach seinem Abitur hatte er seinen Kriegsdienst verweigert und 1976 einen »Friedensdienst« begonnen, bei dem er

33 Vgl. Detlef Garbe: Friedensdienst im Alltag, in: Warum ich Pazifist wurde, hg. von Heinrich Albertz, München 1983, S. 17–36, S. 20 f., und Gespräch mit der Verfasserin am 12.5.2020.

34 Zum Verlag: Klaus Körner: Verlagsprogramm Antifaschismus. Der Röderberg Verlag 1950–1990, in: Aus dem Antiquariat 13, 2015, S. 175–191.

35 Vgl. auch Wolfgang Raupach-Rudnick: Die Gründung des Gedenkstättenreferates der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e. V., in: Gedenkstätten-Rundbrief 100, 2001, S. 9–12, S. 10.

36 Denkbar gewesen wären z. B. auch die SPD-nahe Friedrich-Ebert-Stiftung, das Frankfurter Dokumentationszentrum Widerstand und andere (Forschungs-)Institutionen, die auch als Ansprechpartner für die Geschichtswettbewerbe zur Verfügung standen, vgl. Körber-Stiftung (Hg.): Nicht irgendwo, sondern hier bei uns! Materialien für Tutoren des Schülerwettbewerbs »Alltag im Nationalsozialismus – Die Kriegsjahre in Deutschland«, Hamburg 1982.

37 Auch die im Folgenden geschilderte erste Kontaktaufnahme zur BpB unterstützt diese These. Thomas Lutz erinnert die Gründungsgeschichte allerdings anders. Er erzählte bei unserem Gespräch am 1.4.2019, die Initiativen hätten sich zuerst an die BpB gewandt, die allerdings zu bürokratisch gewesen sei, und erst danach an ASF. Das berichtete er auch 2006 im Interview mit Jenny Wüstenberg, die diese Version übernahm, vgl. Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 98. Ebenso in der rückblickenden Darstellung des damaligen ASF-Geschäftsführer, vgl. Raupach-Rudnick, Gründung des Gedenkstättenreferates, 2001, S. 10.

38 Vgl. Garbe, Friedensdienst im Alltag, 1983, S. 20.

ASF-Reisegruppen nach Polen und bei ihren Arbeitseinsätzen an den Gedenkstätten Auschwitz, Majdanek oder Stutthof begleitete. Aufgrund einer krankheitsbedingten Unterbrechung setzte er seinen Dienst im ASF-Büro in Berlin fort. Dort vertrat er den ebenfalls erkrankten »Inlandsreferenten«: Garbe organisierte Seminare für Bewerber:innen oder Rückkehrer:innen und plante die Kirchentagsteilnahme von ASF 1977, als die Kampagne mit den symbolischen Bausteinen für die Internationale Jugendbegegnungsstätte in Auschwitz gestartet wurde. Im Rückblick beschrieb Garbe die damit verbundenen Erfahrungen als »ganz wichtige [...] Politisierungsprozesse« und betonte, wie ihn »dieses Milieu da bei Aktion Sühnezeichen« mit Vorbildern wie Hellmut Gollwitzer und Volker von Törne geprägt habe.³⁹ Hamburg erkor er 1978 nicht zuletzt deshalb zu seinem Studienort, weil es dort ein ehemaliges KZ *und* eine Lokalgruppe von ASF gab.⁴⁰ Vor diesem Hintergrund scheint es nur folgerichtig, dass Detlef Garbe mit dem oben geschilderten Anliegen zuallererst an ASF herantrat.

Garbes Vorschlag gegenüber ASF entsprechend versammelten sich anlässlich der Eröffnung des Dokumentenhauses Neuengamme tatsächlich erstmals Angehörige von Gedenkstätteninitiativen aus dem gesamten Bundesgebiet zu einem Treffen: Aktive aus Berlin, Dachau, dem Emsland, Essen, Moringen, Ulm und Büren (Wewelsburg) kamen am 17. und 18. Oktober 1981 im Gemeindehaus der evangelischen St.-Stephanus-Gemeinde Hamburg-Eimsbüttel zusammen, um sich auszutauschen und zu vernetzen. Es handelte sich um ein informelles Treffen, bei dem der eigene Schlafsack laut Einladung nicht fehlen durfte.⁴¹ Der Austausch verdeutlichte den Anwesenden, »daß in allen Bundesländern auf ähnlich skandalöse Weise mit dem Erbe der Vergangenheit umgegangen worden« sei.⁴² Für die Zukunft verabredeten sie u. a. regelmäßige Treffen. Kaum zurück in Berlin setzte Christoph Heubner, der für die Gedenkstättenarbeit zuständige »Osteuropa-Referent« von ASF, einen Brief an Detlef Garbe auf, um ihm und »den Freunden aus Hamburg« für die Organisation des Treffens und ihr Engagement zu danken. Er bilanzierte, »daß wir [...] eine Zusammenarbeit der verschiedenen Initiativen auf den Weg gebracht haben«, und bat um die Adresse von »Frau Puvogel (?) von der Bundeszentrale für politische Bildung«, um sich mit ihr »bezüglich der Möglichkeiten im nächsten Jahr [...] in Verbindung zu

39 Vgl. Detlef Garbe im Gespräch mit Gesa Trojan, Teil I, 22.1.2014, Hamburg, »Werkstatt der Erinnerung« (FZH/WdE), Transkript, S. 17.

40 Garbe, FZH/WdE Transkript, 22.1.2014, S. 18: »Aber ich kam schon in diese Stadt wissend, dass es a) das KZ Neuengamme gab, b) es eine Regionalgruppe, ich wusste zu dem Zeitpunkt nicht, wie desolat die war, von Aktion Sühnezeichen gab, die da sich ein bisschen drum bemühte, und wenn man so will kam ich mit so'm inneren, jetzt mal persifliert und [...] selbst ironisch [sic!], mit so'm inneren Parteauftrag hier was zum KZ Neuengamme zu machen hierher.«

41 Christoph Heubner und Gerhard Eisenbach (ASF) an die Mitarbeiter verschiedener Gedenkstätteninitiativen, 28.9.1981, PA Detlef Garbe.

42 Garbe, Einleitung, 1983, S. 24.

setzen«. ⁴³ Es ist nicht ausgeschlossen, dass Ulrike Puvogel dem Treffen in Hamburg selbst beiwohnte; wahrscheinlicher scheint aber, dass dort eine mögliche Förderung durch die Bundeszentrale diskutiert wurde. ⁴⁴ In jedem Fall belegt der Brief, dass die BpB denjenigen, die sich früh für Gedenkstättenarbeit einsetzten, nach diesem ersten Treffen als mögliche Kooperationspartnerin galt; der Antrag an ASF war zu diesem Zeitpunkt allerdings schon gestellt.

Heubners Kontaktaufnahme mit Puvogel entwickelte sich zunächst positiv: Für das zweite Treffen der Gedenkstätten(-initiativen) in Dachau konnte eine finanzielle Unterstützung der Bundeszentrale von 3000 DM eingeworben werden. Schlafsäcke waren deshalb nicht mehr nötig; dafür wurde die Teilnahme mit Verweis auf die Kosten auf zwei Teilnehmende pro Initiative beschränkt – »es sei denn, Ihr [sic!] kommt mit dem Auto«. ⁴⁵ Im Fokus des Treffens vom 21. bis 23. Mai 1982 stand die Arbeit der Gedenkstätte Dachau. Des Weiteren erhoben die Anwesenden in Dachau eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situationen in den Gedenkstätten beziehungsweise -initiativen und erörterten zukünftige Perspektiven. Als »wichtigstes Ergebnis« bezeichnete das Protokoll die Übereinkunft, im Frühjahr 1983 ein einwöchiges Seminar in der Evangelischen Akademie in Berlin zu veranstalten, den Austausch also fortzuführen und zu verstetigen. ⁴⁶ Zudem versuchten die Anwesenden in Dachau die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit der BpB auszuloten. Zunächst stellte Puvogel die »Initiativen der Bundeszentrale für politische Bildung im Bereich der Gedenkstättenarbeit« vor. ⁴⁷ Das Protokoll rahmt diesen Abschnitt durch die Klarstellung, bei der BpB handele es sich um »eine auf Ausgewogenheit bedachte staatliche Behörde«, deren Möglichkeiten »zur Zusammenarbeit mit den Initiativen [...] in mancherlei Hinsicht beschränkt« seien. Am Ende des Treffens beziehungsweise des Protokolls wurde dies noch einmal auf den Punkt gebracht: »Die Bundeszentrale für politische Bildung kann aufgrund ihrer Position nicht voll »einsteigen«, aber evtl. punktuelle Unterstützung leisten.« ⁴⁸ Klar wird aus dem Protokoll aber auch, dass die Zusammenarbeit an der BpB scheiterte, nicht an Vorbehalten gegenüber einer staatlichen Behörde seitens der Engagierten.

43 Christoph Heubner an Detlef Garbe, Berlin, den 19.10.1981, PA Detlef Garbe.

44 Detlef Garbe erinnert sich nicht an eine Beteiligung der Bundeszentrale bei diesem ersten Treffen, vgl. Detlef Garbe an Ulrike Löffler, E-Mail, 12.6.2020.

45 Christoph Heubner und Petra Burhenne: Einladung zum zweiten Treffen der Gedenkstätteninitiativen vom 21.–23. Mai 1982 in Dachau, Berlin, 5.5.1982, PA Detlef Garbe.

46 Joachim Schlör: Protokoll Treffen der Initiativgruppen in/für Gedenkstätten vom 21.–23. Mai 1982 in Dachau, PA Detlef Garbe, S. 6.

47 Christoph Heubner: Programm des Treffens der Gedenkstätteninitiativen vom 21.–23. Mai 1982, Berlin, 30.3.1982, PA Detlef Garbe.

48 Joachim Schlör: Protokoll Treffen der Initiativgruppen in/für Gedenkstätten vom 21.–23. Mai 1982 in Dachau, PA Detlef Garbe, Zitate S. 4 u. 6. Ein »volles Einsteigen« der BpB wurde demnach im Vorfeld oder während des Treffens erörtert. ASF hätte das finanziell erheblich entlastet; denkbar, dass Christoph Heubner sich bei Ulrike Puvogel nach dahingehenden Möglichkeiten erkundigt hatte.

Die Zitate deuten das Ringen um eine adäquate Haltung innerhalb der BpB an.⁴⁹ Formal unterstand die Behörde dem seit der Wahl 1982 wieder unionsgeführten Innenministerium. Führende Sozialdemokrat:innen hatten seit Ende der 1970er Jahre wiederholt eine intensivere Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus von der Behörde gefordert.⁵⁰ Die zunehmend unter Handlungsdruck stehende Bundeszentrale⁵¹ entwickelte daher 1979 ein Sonderprogramm »Nationalsozialismus/Rechtsextremismus/Neofaschismus«, das in dieser Form allerdings nie realisiert wurde. In Ergänzung zum seit 1978 laufenden »Aktionsprogramm zur geistig-politischen Auseinandersetzung mit Extremismus und Terrorismus«,⁵² das sich auf »Linksextremismus« beschränkte, sollte mit dem neuen Sonderprogramm der zunehmende Rechtsextremismus thematisiert werden. In einem Finanzierungsantrag trug die Abteilung Planung und Entwicklung dafür »Ansatzpunkte und mögliche Maßnahmen politischer Bildung zu rechtsextremistischen und neofaschistischen Tendenzen« zusammen. Das sechsseitige Konzeptpapier analysierte die Ausgangslage und benannte Ziele, inhaltliche Schwerpunkte, Maßnahmen, Kooperationsmöglichkeiten sowie damit verbundene Kosten. Insgesamt wurden 6,6 Millionen DM veranschlagt. Im Kontext der Gedenkstättenarbeit ist die letzte dort vorgeschlagene Maßnahme von besonderem Interesse:

3.5 Verstärkte Unterstützung von Studienfahrten zu ehemaligen Konzentrationslagern; Unterstützung bei der Gestaltung der dort gegebenen Informationen nach politisch-pädagogischen Gesichtspunkten; Finanzierung einer Kommission, die die Möglichkeiten der Gründung einer Stiftung bzw. eines eingetragenen Vereins prüft, deren bzw. dessen Aufgabe es wäre, den Gedenkstätten der Opfer des Nationalsozialismus zu neuer und größerer Bedeutung zu verhelfen.⁵³

49 Zur Geschichte der BpB bisher: Gudrun Hentges: Staat und politische Bildung. Von der »Zentrale für Heimatdienst« zur »Bundeszentrale für politische Bildung«, Wiesbaden 2013.

50 Dies verdeutlicht z. B. der Briefwechsel zwischen Bundesjustizminister Hans-Jochen Vogel (SPD) und Innenminister Gerhart Baum (FDP), der in der Akte »Aufklärung über den Nationalsozialismus im Unterricht« enthalten ist. Referat VtK II 4, RD Dr. Busse: Vermerk betr. Strafverfolgung von NS-Verbrechen, hier: Schreiben vom BM Vogel vom 14.2.1979 und vom 11. Mai 1979, Bonn, 15.5.1979, S. 1, BArch B106/77510. Vgl. auch Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 415.

51 Unter Druck geraten war die BpB spätestens seit dem KMK-Beschluss vom 20.4.1978, demzufolge die KMK die BpB bitten wolle, geeignetes Material für die Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht vorzulegen (vgl. S. 92 f.). Eine markierte Abschrift des Beschlusses ist in den Akten der BpB abgelegt, BArch B106/77510.

52 Aktionsprogramm der Bundeszentrale für politische Bildung zur geistig-politischen Auseinandersetzung mit Extremismus und Terrorismus, 1978, in: BArch B 106/83143. Auf dieses Programm hatten sich BMI und BpB Ende 1977 vor dem Hintergrund des RAF-Terrors verständigt.

53 Bundeszentrale für politische Bildung/Abteilung Planung und Entwicklung: Ansatz-

Für die »verstärkte Unterstützung der Gedenkstätten und eine finanzielle Absicherung einer zu gründenden Stiftung« war eine halbe Million DM angesetzt worden. Einem handschriftlichen Aktenvermerk zufolge scheiterte der Antrag allerdings nur vier Tage später beim Jour fixe sowie den folgenden beiden Kuratoriumssitzungen. Stattdessen sollten im folgenden Jahr »Maßnahmen zur Aufklärung über den Nationalsozialismus, den Widerstand gegen ihn sowie über den parlamentarischen Neubeginn im Nachkriegsdeutschland entwickel[t] und durch[ge]führ[t]« werden.⁵⁴ Die Akzentverschiebung spiegelte sich auch im Titel des Programms, das nicht nur ein »Sonderprogramm Nationalsozialismus« war, sondern schließlich unter dem Titel »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn« realisiert wurde.⁵⁵ In einem weiteren Vermerk über die Besprechung des Direktoriums zum geplanten Programm wurden sogar die politischen Motive explizit benannt, die zu dieser Verschiebung führten:

BpB betont, daß im Rahmen des Sonderprogramms der Schwerpunkt auf »Widerstand« im Sinne von »geschichtliche Voraussetzung für einen Neubeginn« liege. Darüber hinaus strebe die BpB an, das Monopol der VVN als angeblich einzige Organisation des Widerstandes zu relativieren.⁵⁶

Die antikomunistische Stoßrichtung liegt auf der Hand; bemerkenswert ist die gleichzeitige Übernahme einer teleologischen Sichtweise, derzufolge der Widerstand die geschichtlichen Grundlagen des Neubeginns gelegt habe. Diese Haltung entsprach der gewandelten Stimmung in der SPD, in der sich eine neue Wertschätzung für die verfolgten Genoss:innen ausgebreitet hatte und die dazu führte, dass auch Sozialdemokrat:innen nicht länger willens waren, das Thema Widerstand den Kommunist:innen und ihrer Verfolgtenorganisation zu überlassen.⁵⁷

Im Rahmen des schließlich mit etwa 2 Millionen DM (statt den 6,6 Millionen DM im Antrag)⁵⁸ ausgestatteten Sonderprogramms konnte die BpB den Gedenkstätten punktuelle Unterstützung anbieten. Dazu gehörte die Förderung von Veröffentlichungen und Publikationen, die Finanzierung von Veranstaltungen sowie praktische Hilfen – etwa ein Medienpaket »KZ-Systeme«, das die BpB in Kooperationen mit einigen ihrer Landeszentralen für die Gedenkstätten erarbeiten wollte.⁵⁹ Einen langfristig wirkenden, nachhaltigen

punkte und mögliche Maßnahmen politischer Bildung zu rechtsextremistischen und neofaschistischen Tendenzen, Bonn, 7.9.1979, S. 6, BArch B 106/83143.

54 VtK II 4: Vermerk, betr. Aktionsprogramm der BpB »Rechtsextremismus«, Bonn, 25.10.1979, BArch B 106/83143, Az. 123 032-1/9.

55 Vgl. Huhtasaari, Bundeszentrale, 2015, S. 90.

56 Referat VtK II 4: Vermerk, betr. Besprechung mit dem Direktorium der BpB am 12.5.1980, Bonn, 31.7.1980, S. 2, BArch Bro6/108965.

57 Vgl. Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, hier S. 407.

58 Die Angabe folgt Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 415.

59 Vgl. »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn«. Zwischen-

Beitrag bedeutete dabei die maßgeblich von Puvogel betreute, zunächst 1981 und 1983 veröffentlichte »Dokumentation über Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik«. ⁶⁰ Die Bundeszentrale hatte bereits 1979 mit einer ersten Bestandsaufnahme begonnen, die allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhob, da eine entsprechende Übersicht bislang nicht erstellt worden sei, wie es in der Vorbemerkung hieß. ⁶¹ Die Behörde führte diese Arbeit engagiert fort: Falk Pingel wurde mit einem Gutachten beauftragt, ⁶² und überdies wurden Anfragen an die Innenministerien der Länder, bei nachgeordneten Behörden der Städte und Kommunen gestellt. Ein Jahr später lag auf dieser Grundlage bereits eine umfangreichere Übersicht vor, die Puvogel auch in Dachau präsentierte. Sie wurde durch Zeitungsberichte und Informationen von lokalen Expert:innen laufend ergänzt, denn die Bestandsaufnahme galt in der Bundeszentrale als Grundlage für mögliche »Fördermaßnahmen für Ausbau und Unterhaltung von Gedenkstätten«. ⁶³ Aufgenommen in diese Bestandsaufnahme wurden allerdings nicht nur Gedenkstätten mit Informationsangeboten, sondern auch Planungen oder Forderungen für solche Orte, ebenso eine breite Palette von Gedenksteinen und -tafeln, auch an ehemaligen Synagogen, sowie Denkmäler, Grabstätten und Friedhöfe. Erstmals wurde in dieser Bestandsaufnahme so etwas wie eine bundesdeutsche Gedenkstättenlandschaft sichtbar, wenngleich »überwiegend in Form von Mängelanzeigen, weil es eben vielerorts noch keine Gedenkstätten gab«. ⁶⁴

Langfristig ging aus diesen Bemühungen das von Puvogel geleitete Referat »Gedenkstättenarbeit«, Vorläufer des späteren Arbeitsbereiches »Erinnerungs-

bilanz der Sonderprogramms der Bundeszentrale für politische Bildung, Informationstext für BMI-Dienst, Text verabschiedet in Direktoriumssitzung vom 27.1.1981, S. 4, BArch B168/941.

⁶⁰ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, [Bonn] Anfang 1981, Verantwortliche Referentin: Ulrike Puvogel, Bearbeitung: Anna Roth. Eine Ausgabe befindet sich z. B. in BArch B106/300802. 1987 erschien die Dokumentation in überarbeiteter und erweiterter Form in der Schriftenreihe der BpB: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation, Bonn 1987. 1995/99 erfolgte eine Neuauflage in zwei Bänden, deren zweiter Band Berlin und das Gebiet der ehemaligen DDR umfasste, vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Gedenkstätten für Opfer, 1995 u. 1999.

⁶¹ Aufstellung über Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland für Opfer des Nationalsozialismus, Stand 10.10.1979, BArch B 106/83143.

⁶² Falk J. Pingel: Übersicht über bestehende Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus und mögliche Ausbaumaßnahmen, Bielefeld, 4.3.1980, BArch B168/941.

⁶³ BpB, Gedenkstätten, 1981, Vorbemerkung.

⁶⁴ Cornelia Siebeck: Objektivierung einer »unbewältigten Vergangenheit«. Räumlich-narrative Praktiken der bundesrepublikanischen Gedenkstättenbewegung, in: Nationalsozialistische Konzentrationslager. Geschichte und Erinnerung, hg. von Axel Drecolll und Michael Wildt, unter Mitarb. v. Kolja Buchmeier, Berlin 2024, S. 62–83, S. 68.

kultur und Gedenkstätten« bei der BpB, hervor.⁶⁵ Im Anschluss an das Dachauer Treffen finanzierte die BpB auch noch die Tagung 1983 in Hannover, darauf folgte allerdings eine längere Pause. Eine dauerhafte und alleinige Finanzierung der Gedenkstättenseminare lehnte die BpB ab – wohl unter Berufung auf ihre Verpflichtung auf »Ausgewogenheit« und Neutralität.⁶⁶ Die Gedenkstätten(-initiativen) waren daher auf anderweitige Unterstützung angewiesen. Die Quellen zeigen aber, dass es bereits 1979 Überlegungen zu einer möglichen weitreichenden Beteiligung der BpB an der Gedenkstättenarbeit gegeben hatte, die allerdings behördeninternen Widerspruch hervorriefen. Die Hoffnungen der Engagierten lagen deshalb auf ASF. Das Protokoll des Dachauer Treffens vermerkte: »Aktion Sühnezeichen in Berlin erwägt die Einrichtung einer Stelle für Gedenkstättenarbeit.«⁶⁷

Aktion Sühnezeichen war 1958 unter Federführung von Lothar Kreyssig auf der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) gegründet worden.⁶⁸ ASF beteiligte sich zunächst mit Freiwilligen an Aufbauprojekten in den von Deutschen verwüsteten Ländern, ab 1964 arbeiteten die Freiwilligen verstärkt in sozialen Diensten – unter anderem mit NS-Verfolgten – sowie in den polnischen Gedenkstätten.⁶⁹ Seit Abschluss des Warschauer Vertrags 1970 setzte ASF sich nachdrücklich dafür ein, in Auschwitz eine Jugendbegegnungsstätte zu errichten. Ihr Grundstein konnte schließlich elf Jahre später gelegt

65 Die Erforschung der konkreten Entstehungsgeschichte des Arbeitsbereiches steht allerdings ebenfalls noch aus, vgl. Huhtasaari, Bundeszentrale, 2015, S. 90 f.

66 1986 finanzierte die BpB das Seminar in Bonn, weitere Ende der 1980er Jahre. Erst seit den 2000er Jahren beteiligte sich die BpB dauerhaft an den Seminaren, vgl. die Übersicht: Gedenkstätten-Rundbrief 189 (2018) 3, S. 44-47.

67 Joachim Schlör: Protokoll Treffen der Initiativgruppen in/für Gedenkstätten vom 21.–23. Mai 1982 in Dachau, Zitate S. 6, PA Detlef Garbe.

68 »Aktion Sühnezeichen« wurde ursprünglich als gesamtdeutsche Organisation gegründet. 1959 fanden erste einjährige Aufbaulager (unter Beteiligung von Freiwilligen aus der DDR) in den Niederlanden und Norwegen, später u. a. in Frankreich, Großbritannien und Israel statt. 1960 wurde der DDR-Zweig als »Aktion Sühnezeichen« (ASZ) eigenständig. 1968 erfolgte die rechtliche Formalisierung des westdeutschen Zweiges als eingetragener Verein mit dem Namenszusatz »Friedensdienste« (fortan ASF). Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf Ulrike Löffler: »Zeitgeschichte im Lichte des Wortes Gottes prüfen«. Christliche Bezüge in der Gedenkstättenarbeit der alten Bundesrepublik, in: Religiöse Praxis in Konzentrationslagern und anderen NS-Haftstätten, hg. von Insa Eschebach, Gabriele Hammermann und Thomas Rahe, Göttingen 2021, S. 150-170.

69 Die ersten DDR-Gruppen waren 1965 nach Auschwitz und Majdanek gefahren, während westdeutsche Gruppen ab 1966 nach Theresienstadt und Lidice reisten, wo die Arbeit allerdings nach der Niederschlagung des »Prager Frühlings« 1968 eingestellt werden musste. Die seit 1967 stattfindenden ASF-Fahrten zu den polnischen Gedenkstätten Auschwitz, Majdanek und Stutthof entwickelten sich hingegen zum »gut organisierten, boomenden Arbeitszweig«, Gabriele Kammerer: Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. Aber man kann es einfach tun, Göttingen 2008, S. 128.

werden. Das Logo dieser Kampagne wurde Ende der 1970er Jahre zum »Markenzeichen« von ASF. Symbolisch nimmt es gleichzeitig Bezug auf die Konzentrationslager und die biblische Sintflut-Erzählung. In den 1980er Jahren wurde es häufiger für Publikationen im Bereich der Gedenkstätten verwendet (vgl. Abb. 3).⁷⁰ In der Bundesrepublik engagierte sich die Organisation seit Ende der 1970er Jahre aktiv in der Friedensbewegung und stieg mit der Entsendung von Freiwilligen nach Dachau 1979 dauerhaft in die »Gedenkstättenarbeit – Inland« ein.⁷¹ Dem Antrag der Hamburger INDO-NEU stimmten Geschäftsführung und Mitgliederversammlung von ASF im zweiten Halbjahr 1982 zu: Bei ASF wurde ein »Gedenkstättenreferat« geschaffen und zunächst mit einem Sondervikar der evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, Thomas Vogel, besetzt.⁷² Zu seinen Aufgaben gehörte es, die Arbeit der Gedenkstätten(-initiativen) sowie ihren Austausch zu koordinieren, regelmäßige Treffen, wie Gedenkstättenseminare und Weiterbildungsreisen, zu organisieren und den *Gedenkstätten-Rundbrief* zusammenzustellen. Schon zu Jahresbeginn 1984 folgte Thomas Lutz als Gedenk-

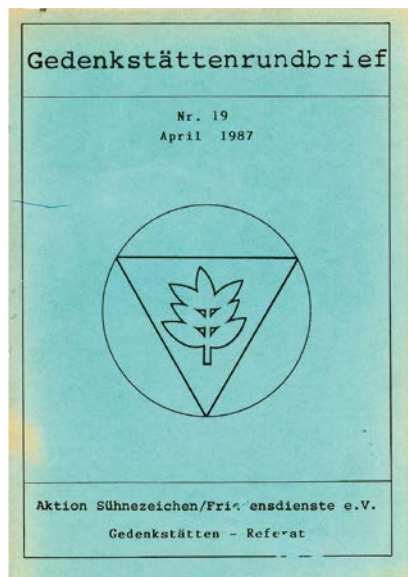


Abb. 3: Deckblatt des »Gedenkstätten-Rundbriefs« Nr. 19, April 1987.

⁷⁰ Vgl. Löffler, *Zeitgeschichte im Lichte*, 2021, S. 152 f.

⁷¹ Gedenkstättenarbeit – Inland. Antrag an die Mitgliederversammlung von ASF, Februar 1982, PA Detlef Garbe. 1965 und 1966 beteiligten sich westdeutsche ASF-Freiwillige in mehrwöchigen Einsätzen am Bau der evangelischen Versöhnungskirche in Dachau und des Dokumentenhauses in Bergen-Belsen; dieses Engagement blieb vorerst aber eine Ausnahme. Erst 1979 stimmten die Verantwortlichen in Dachau dem dauerhaften Einsatz von Freiwilligen an der Versöhnungskirche zu, vgl. Kammerer, *Aktion Sühnezeichen Friedensdienste*, 2008, S. 193.

⁷² Die EKHN stellte den Vikar frei und übernahm die Finanzierung, vgl. Kammerer, *Aktion Sühnezeichen Friedensdienste*, 2008, S. 193 f. Der exakte Dienstbeginn ist unklar, lässt sich aber aufs erste Quartal 1983 eingrenzen: Im Dezember 1982 teilte Volkmar Deile Detlef Garbe mit, dass die Kommunikation zukünftig zentral über das Berliner Büro laufen solle, der Vikar seinen Dienst aber aus persönlichen Gründen später als geplant antreten werde: Volkmar Deile an Detlef Garbe, Berlin 7.12.1982, PA Detlef Garbe. Für Februar 1983 lässt sich ein Besuch Thomas Vogels in Neuengamme nachweisen, vgl. Thomas Vogel an Detlef Garbe, Berlin, 9.2.1983, PA Detlef Garbe.

stättenreferent, der diese Aufgaben bis Juni 2023 ausübte – allerdings seit 1993 innerhalb der Berliner Stiftung »Topographie des Terrors« und nicht mehr unter dem Dach von ASF.⁷³ Mit der Etablierung des Referates stellte ASF den Gedenkstätten(-initiativen) in einem entscheidendem Moment Strukturen, Logistik und Finanzmittel bereit und förderte so die Koordination und Institutionalisierung des bis dato vorrangig lokal ausgerichteten, zivilgesellschaftlichen Engagements. Mit Referat, *Rundbrief* und Seminaren waren damit bereits 1983 wesentliche, bis heute erhaltene, Säulen der bundesweiten Gedenkstättenarbeit etabliert.

Neben der Unterstützung durch ASF förderten auch andere Einrichtungen das zivilgesellschaftliche Engagement entsprechend ihren Möglichkeiten. Schon skizziert wurde die Haltung der BpB und ihre punktuelle Unterstützung. Des Weiteren engagierte sich etwa die SPD-nahe Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Die FES finanzierte zahlreiche Gedenkstättenseminare und beteiligte sich intensiv an deren Vorbereitung, Organisation und Durchführung: Sie versandte die Einladungen und Protokolle, fertigte Teilnahmebestätigungen aus und stellte mit Jörg Bohnsack einen Mitarbeiter teilweise frei, der sich sowohl in der Vorbereitung als auch bei der Durchführung der Seminare beteiligte.⁷⁴ Innerhalb der FES förderte außerdem die heute weitgehend vergessene »Ernst-Strassmann-Stiftung« frühe Forschung im Bereich der Gedenkstätten.⁷⁵ Sie war 1981 zu Ehren des liberalen Widerständlers Ernst Strassmanns gegründet worden und strebte danach, mittels Aufarbeitung der NS-Vergangenheit zur Festigung der Demokratie beizutragen. Im April 1982 schrieb die Strassmann-Stiftung ein Stipendium zur »Entstehungsgeschichte, Konzeption und Arbeit der größeren Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich – ein Beitrag zur politischen Bildung heute« aus.⁷⁶ In diesem Rahmen ermöglichte sie die Forschungen beziehungsweise Veröffentlichungen von Gisela Lehrke, Peter Sonett und Frank Dingel, die die Gedenkstättenarbeit in unterschiedlichem Maße prägten.⁷⁷

73 Vgl. die Sonderausgabe anlässlich 30 Jahre Gedenkstättenreferat und Verabschiedung von Thomas Lutz: Gedenkstätten-Rundbrief 210 (2023).

74 Die Darstellungen basieren auf der Auswertung der *Rundbriefe*; das Archiv der FES ließ mehrere Anfragen unbeantwortet und wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgesucht.

75 Zur Strassmann-Stiftung liegt bislang keine Forschung vor. Ihre ehemalige Leiterin Jutta Lange-Quassowski empfing mich 2017 herzlich in Koblenz und stellte mir viel Material zur Verfügung.

76 R. Schmoll-Eisenwerth an Prof. Dr. Bernd-Peter Lange, Bonn, 30.4.1982, [Anlage: Ausschreibung], PA Jutta Lange-Quassowski.

77 Gisela Lehrke wurde offenbar als Außenseiterin, möglicherweise auch Konkurrentin wahrgenommen – ihre Studie setzte sich als erste ausführlich mit pädagogischen Fragestellungen auseinander, erfuhr innerhalb der Initiativen aber wenig Beachtung und wurde nicht einmal im *Rundbrief* besprochen. Auf den Gedenkstättenseminaren nahm sie – soweit sich das anhand der Protokolle rekonstruieren lässt – keine prägende Rolle ein. Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988. Peter Sonett war sehr

Mitte der 1980er Jahre begannen auch die Evangelischen Akademien sich verstärkt für die Gedenkstätten zu interessieren.⁷⁸ So richteten etwa die Akademien in Berlin, Mühlheim, Tutzing und Bad Boll entsprechende Tagungen aus. 1985 fand das erste internationale Gedenkstättenseminar auf Einladung der Evangelischen Akademie in Westberlin statt und im darauffolgenden Jahr richtete die Akademie in Hofgeismar das siebte bundesweite Gedenkstättenseminar zur pädagogischen Arbeit aus. Das Programm wies daher unter den »festen Zeiten« eine Andacht »am Sonntag um 8 Uhr« aus.⁷⁹ Für das gleiche Jahr waren weitere Tagungen in Zusammenarbeit mit den Akademien geplant. In einer ersten Bilanz zur Arbeit des Referates schrieb Thomas Lutz daher 1985: »Weiterhin erfreulich ist, daß sich die Ev. Akademien den Anliegen der Gedenkstättenarbeit verstärkt annehmen.«⁸⁰ Die Akademien begannen die Gedenkstätten nun prominent einzubeziehen: So konnten diese sich beispielsweise auf der Tagung »Museum – Verklärung oder Aufklärung« der Evangelischen Akademie Loccum 1985 als relevante kulturpolitische Akteure präsentieren.⁸¹ Über die Akademien erschlossen sich die Gedenkstätten weitere Diskussionsräume und Netzwerke.

Nachhaltig prägend scheint aber für die 1980er Jahre vor allem das kontinuierliche Engagement von ASF gewesen zu sein. Die Organisation war (mit wechselnden Partnern) bis 1992 Ausrichterin aller Gedenkstättenseminare und unterstützte weitere Treffen, Tagungen und Publikationen im Bereich der Gedenkstätten.⁸² Über ASF konnten viele Kontakte – insbesondere zu Gedenk-

aktiv im Verein »An der Synagoge Bonn«. Sein mit dem Stipendium der Strassmann-Stiftung erarbeiteter Beitrag zu den Gedenkstätten in der DDR wurde in der ersten Auflage der Dokumentation der BpB veröffentlicht, vgl. Peter Sonnet: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus in der DDR, in: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1987, S. 769-806. Frank Dingels Dissertation wurde offenbar nie vollendet. Er besuchte zahlreiche Gedenkstättenseminare; schrieb regelmäßig im Rundbrief und arbeitete schließlich in der Stiftung »Topographie des Terrors«, vgl. den Nachruf von Reinhard Rürup: Frank Dinkel – Eine Gedenkrede, in: Gedenkstätten-Rundbrief 126 (2005), S. 3-10.

78 Vgl. Thomas Lutz: Bemerkungen zur Arbeit des Gedenkstättenreferates, [2. Halbjahr 1985], S. 1, PA Detlef Garbe.

79 Einladung zum 7. Gedenkstättenseminar, Mai 1986 in Hofgeismar, S. 3, PA Detlef Garbe.

80 Thomas Lutz: Bemerkungen zur Arbeit des Gedenkstättenreferates, [2. Halbjahr 1985], Zitat S. 1, PA Detlef Garbe.

81 Vgl. Lutz/Heubner, Aktive Erinnerungsarbeit, 1986.

82 Vgl. Raupach-Rudnick, Gründung des Gedenkstättenreferates, 2001, hier S. 12. Beispielhaft verdeutlicht dies auch der Tagungsband zum von ASF organisierten »Internationalen Gedenkstättenseminar« 1985 in Berlin-West, vgl. Wulff E. Brebeck/Angela Genger/Dietfrid Krause-Vilmar/Thomas Lutz/Gunnar Richter (Hg.): Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick, Berlin 1988. Eine Übersicht über die Seminare und jeweilige Förderer in: Gedenkstätten-Rundbrief 189 (2018) 3, S. 44-47.

stätten im Ausland – geknüpft und eine große Öffentlichkeit erreicht werden. Die Gedenkstättenfahrten und Freiwilligendienste prägten außerdem die Sozialisation und Motivation eines Teils des zukünftigen Gedenkstättenpersonals.⁸³ Die ehemaligen »Sühnezeichler« wiederum brachten vielfältige Anregungen und Impulse aus ihren Erfahrungen mit Gedenkstätten im Ausland ein. Den besonderen Einfluss von ASF spiegelt auch die öffentliche Wahrnehmung der bundesdeutschen Gedenkstättenarbeit wider, die wesentlich mit ASF identifiziert wurde. So hieß es in einem Bericht über das Gedenkstättenseminar 1986 in der Wochenzeitung »Die Zeit«: »Am Wochenende traf sich in Bonn jene kleine Schar von Menschen, die mit der ›Aktion Sühnezeichen‹ Gedenkstätten für die von Nazis Ermordeten betreut«. ⁸⁴ Tatsächlich waren in Bonn auch Initiativen, Organisationen und Einzelpersonen vertreten, die in keiner direkten Verbindung zu ASF standen. Gerade dieses Seminar richtete ASF sogar gemeinsam mit der BpB aus – was in der Außenwahrnehmung aber offensichtlich keine Rolle spielte.

ASF setzte sich engagiert für die Belange der Gedenkstätten ein, obwohl die Finanzierung des Gedenkstättenreferates permanent auf tönernen Füßen stand und die Organisation sich intensiv bemühen musste, die Mittel durch Spendenaufrufe, Kürzungen in anderen Bereichen oder Zuschüsse von Dritten einzuwerben. Besonders dramatisch schien die Lage 1985, als Thomas Lutz' Dienstzeit als Freiwilliger endete und ASF die Schaffung einer regulären Referentenstelle anstrebte, um die Kontinuität der Arbeit zu sichern und ständige Wechsel nach je 18 Monaten Dienstzeit zu vermeiden. Der Verein hatte 1984 allerdings ein so erhebliches Defizit angehäuft, dass seine gesamte Arbeit bedroht war; eine Eigenfinanzierung der Referentenstelle schien damit unmöglich.⁸⁵ Auf die erste Seite des *Rundbriefs* schrieb Lutz damals handschriftlich »Vorletzter Rundbrief« – versehen mit zwei großen Ausrufezeichen und einem sehr kleinen Fragezeichen – und informierte darüber, dass seine Stelle zum 31.8.1985 auslaufe, sollte ASF »in nächster Zukunft« keine Finanzierungsmöglichkeiten finden. Ernüchtert fragte er: »Sollten zweieinhalb Jahre Arbeit umsonst gewesen sein? Welche Bedeutung hat dies für den Erfahrungsaustausch – auch international – und die Unterstützung der Gedenkstättenarbeit in der Bundesrepublik?«⁸⁶ Trotz Einvernehmens über die Bedeutung der Arbeit ließ sich nur schwer finanzielle Unterstützung dafür finden; die Partei-Stiftungen etwa lehn-

83 Vgl. Kammerer, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, 2008, S. 193. Von den hier Erwähnten gilt dies z. B. für Detlef Garbe und Thomas Lutz; sowie die gegenwärtige Leiterin der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten, Elke Gryglewski.

84 Margrit Gerste, in: Die Zeit, Nr. 49, 28.11.1986, PA Detlef Garbe.

85 Vgl. Auszug aus einem Schreiben des ASF-Geschäftsführers Wolfgang Raupach, abgedruckt in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 1.

86 Gedenkstätten-Rundbrief 10 [»Vorletzter Rundbrief!!!«, (Mai 1985), Deckblatt [unpag.].

ten allesamt ab.⁸⁷ Schließlich gelang es durch die Vermittlung von Brigitte Gollwitzer, der damaligen stellvertretenden Vorsitzenden von ASF und Tochter Adolf Freudenburgs, eine Fremdfinanzierung zu erreichen: Die Freudenberg-Stiftung übernahm für zwei Jahre die Personalkosten, unter der Bedingung, dass ASF zusicherte, die Arbeit ab 1988 fortzusetzen. ASF gab diese kühne Zusage und nutzte die so gewonnene Zeit, um Spenden einzuwerben, aus denen die Arbeit anschließend bestritten wurde.⁸⁸

*Das Herstellen von Öffentlichkeit: Seminare, Rundbriefe und
»Die vergessenen KZs«*

Die geschilderten Vernetzungsschritte flankierte das Bemühen, Foren des internen Austauschs zu etablieren und über den Kreis der Engagierten hinaus Aufmerksamkeit für die Anliegen der Gedenkstätten(-initiativen) zu erzeugen. Während die Neuen Sozialen Bewegungen ihre Anliegen typischerweise über massenhaften, öffentlichkeitswirksamen Protest artikulieren, zeigt die früh einsetzende, umfängliche Publikationstätigkeit der Gedenkstätten(-initiativen), dass diese stärker auf langfristige Überzeugungsarbeit setzten. Abwehr und Vorbehalte versuchten Gedenkstätten(-initiativen) eher durch Transparenz und Information zu zerstreuen: neben Informationsveranstaltungen und Artikeln in der Lokalpresse gehörten dazu vor allem zahlreiche ohne Verlag veröffentlichte Broschüren und Kleinschriften, in denen Gedenkstätten(-initiativen) die Orts-geschichte vorstellten, ihre Vorstellungen einer Gedenkstätte skizzierten und ihre Forderungen begründeten.

Im Folgenden stelle ich mit den Gedenkstättenseminaren und dazugehörigen Protokollen, den *Gedenkstätten-Rundbriefen* sowie dem Sammelband »Die vergessenen KZs?« wesentliche Kommunikationsmedien der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre vor.⁸⁹ Sie dienten einerseits der überregionalen Selbstverständigung und Verortung der Engagierten und dokumentieren andererseits

87 Thomas Lutz: Weiterarbeit im ASF-Gedenkstättenreferat, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 1.

88 Vgl. Raupach-Rudnick, Gründung des Gedenkstättenreferates, 2001, S. 10. Zeitgenössisch wurde im *Rundbrief* an keiner Stelle öffentlich gemacht, um welche Stiftung es sich handelte; dies ging lediglich aus einem Dokument hervor, bei dem es sich vermutlich um einen internen Bericht zur ASF-Mitgliedsversammlung handelte: Thomas Lutz: Bemerkungen zur Arbeit des Gedenkstättenreferates, [2. Halbjahr 1985], PA Detlef Garbe. Inzwischen Detlef Garbe: »Spinne im Netz«. Die Vorgeschichte und der Beginn des Gedenkstättenreferates bei der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, in: Gedenkstätten-Rundbrief. Sonderausgabe 30 Jahre Gedenkstättenreferat (2023), S. 11-20, S. 15.

89 Unberücksichtigt bleiben hier u. a. lokalgeschichtliche Forschungen, allen voran die ab 1984 erschienenen »Heimatchistorischen Wegweiser«; sowie die ASF-Zeitung »Zeichen« und die Mitteilungsblätter einzelner Initiativen, die nicht systematisch ausgewertet wurden.

Versuche, eine bundesweite Öffentlichkeit zu erreichen. Indem sie Selbstverständnisse, Debatten und Aushandlungsprozesse auch der pädagogischen Arbeit überliefern, konstituieren sie mehr als dreißig Jahre später zentrale Quellen dieser Untersuchung. Als solche werden sie eingangs quellenkritisch eingeordnet und kommentiert. Das Verhältnis der Gedenkstätten(-initiativen) zur lokalen oder überregionalen Presse, zu Funk und Fernsehen sowie bundesrepublikanischen Leitmedien und seine Auswirkungen auf Erfolg oder Misserfolg der einzelnen Initiativen bleibt vorerst ein Desiderat.⁹⁰

Seit 1983 fanden regelmäßig, zunächst zweimal jährlich die sogenannten »Gedenkstättenseminare« statt. Sie entwickelten sich zu einer wichtigen Säule des Austausches unter den Aktiven. In der Forschung blieben die Seminare bislang unberücksichtigt, obwohl mit den im *Rundbrief* abgedruckten Hinweisen und teilweise separat erhaltenen Protokollen etliche Quellen vorliegen.⁹¹ Ursprünglich war auf dem Dachauer Treffen der Plan gefasst worden, sich bereits im Frühjahr 1983 für eine ganze Woche in Berlin zu treffen. Dieser scheiterte an mehreren Hürden: schleppenden Vorbereitungen, zu kurzfristiger Terminbekanntgabe und/oder daran, dass die meisten ehrenamtlich Aktiven sich nicht einfach eine volle Woche freinehmen konnten.⁹² Es folgte deshalb ein neuer, etwas modifizierter Anlauf: für Oktober 1983 wurde in Hannover das erste, dreitägige »Gedenkstättenseminar« organisiert.⁹³ Diese Zusammenkunft zeigte be-

90 Anhaltspunkte liefert das lebensgeschichtliche Interviewprojekt mit Gedenkstättenmitarbeitenden aus NRW, demzufolge die Mehrzahl der Befragten auf die unterstützende Rolle der Lokalpresse bei der Durchsetzung von Gedenkstätten verwies, vgl. Behrens/Ciupke/Reichling, ... und im Nachhinein, 2013, S. 13. Als ein Beispiel können die zwischen 1983 und 1985 in der Wochenzeitung »Das Parlament« erschienenen Reportagen zu Gedenkstätten(-initiativen) für NS-Verfolgte dienen, die später als Buch veröffentlicht wurden, vgl. Bernd Eichmann: Versteinert, verharmlost, vergessen. KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M. 1985.

91 Bibliothek und Archiv der »Stiftung Topographie des Terrors« bieten eine weitgehend vollständige Überlieferung von *Gedenkstätten-Rundbrief* und Protokollen der Gedenkstättenseminare, die andernorts oft nur lückenhaft und anlassbezogen aufbewahrt worden sind. Sofern im Folgenden nicht anders angegeben, habe ich *Rundbriefe* und Seminarprotokolle in Berlin eingesehen. Die dortige Überlieferung erhielt vor allem durch Unterlagen im PA Detlef Garbe wertvolle Ergänzung. Andere Quellen z. B. Videomitschnitte von Gedenkstättenseminaren konnten im Rahmen dieser Arbeit trotz diverser Anfragen nicht lokalisiert werden.

92 Zehn Tage vorher wurde das Treffen verschoben, da nur von vier Gedenkstätten Anmeldungen eingegangen waren. Vgl. zu den Gründen: Thomas Vogel: Rundbrief an alle Gedenkstätteninitiativen, Berlin, 4.3.1983, PA Detlef Garbe, S. 1. Anfang Februar hatte Detlef Garbe sich in einem Brief an ASF darüber beschwert, dass die Vorbereitungszeit nicht genug genutzt und offenbar noch keine Einladungen versandt worden wären. Er bezeichnete das als »Skandal«. Detlef Garbe an Volkmar Deile und Christoph Heubner, Hamburg, 2.2.1983, PA Detlef Garbe.

93 Das Seminar fand vom 13.–15.10.1983 statt. Bereits zeitgenössisch tauchte die Bezeichnung »Gedenkstättenseminar« auf, die es von den beiden vorausgegangenen, in-

reits wesentliche Charakteristika des schließlich über Jahre fortgeführten Formats: Erstmals gab es ein inhaltliches Schwerpunktthema, zu dem ausgewiesene Referent:innen eingeladen wurden und das in Beziehung zum Tagungsort stand. Die Begrüßung der Teilnehmenden durch den Hannoveraner SPD-Oberbürgermeister Herbert Schmalstieg unterstrich überdies augenfällig die Wandlung in der öffentlichen Wahrnehmung der Arbeit der Gedenkstätten(-initiativen).⁹⁴ Mit den Seminaren war frühzeitig eine tragfähige Plattform für Vernetzung und Austausch der Gedenkstätten(-initiativen) geschaffen, die dazu beitrug, das heterogene, zivilgesellschaftliche Engagement zu verstetigen und zu befruchten.

Zu den an wechselnden Orten und unter reger Beteiligung erörterten Themen gehörten auch immer wieder pädagogische Fragestellungen. Den thematischen Schwerpunkt bildeten sie beim Gedenkstättenseminar 1986 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar und beim 1988 in Seevetal veranstalteten Seminar.⁹⁵ Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung boten die Zusammenkünfte insbesondere am Anfang ein Forum zur Entwicklung gemeinsamer Positionen, die die Arbeit aller betrafen – und von den Seminaren in die Öffentlichkeit getragen wurden. Auf das erste Gedenkstättenseminar in Hannover folgte beispielsweise eine von den Anwesenden verabschiedete Presseerklärung, die sich nachdrücklich für die Errichtung einer Internationalen Jugendbegegnungsstätte Dachau aussprach. Auf der Tagung in der Wewelsburg im Frühjahr 1985 wurde ein Aufruf an den Internationalen Suchdienst des Roten Kreuzes (ITS)

formelleren »Treffen« in Hamburg und Dachau abgrenzte, vgl. Teilnehmerliste Gedenkstättenseminar 13.–15.10., Hannover, PA Detlef Garbe.

94 Vgl. Garbe, Spinne im Netz, 2023, S. 14 f. Garbe zählt die Zusammenkunft als »drittes Gedenkstätten-treffen«. Aufgrund der Unterschiede zu den beiden vorangegangenen informelleren Treffen, die auch in der zeitgenössischen Verwendung der neuen Bezeichnung »Gedenkstättenseminar« zum Ausdruck kommt, werde ich die Tagung in Hannover dagegen als erstes Gedenkstättenseminar. So auch Thomas Lutz in der Übersicht vgl. Gedenkstätten-Rundbrief 189 (2018) 3, S. 44–47, S. 44. Dafür spricht auch: FES: Einladung zum 7. [!] Gedenkstättenseminar, Mai 1986 in Hofgeismar, PA Detlef Garbe.

95 Das Gedenkstättenseminar in Hofgeismar fand vom 22.–25.5.1986 in Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte Breitenau unter dem Titel »Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik« statt. Das Thema des in Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte Neuengamme vorbereiteten Seminars in Seevetal vom 26.–29.5.1988 lautete »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«. Zum Gedenkstättenseminar in Hofgeismar sollte es laut *Gedenkstätten-Rundbrief* einen vorher zusammengestellten Reader mit Informationen, Arbeitsmaterialien usw. zur pädagogischen Arbeit der verschiedenen Initiativen geben. Dieser konnte allerdings weder in Berlin noch Breitenau aufgefunden werden. Es ist zu vermuten, dass die Idee (z. B. aufgrund mangelnder Einsendungen bei Thomas Lutz) nie realisiert wurde. Dies passt auch zu den Erinnerungen von Gunnar Richter, langjähriger Leiter der Gedenkstätte Breitenau, der an der Vorbereitung und Organisation des Seminars beteiligt war. Vgl. Telefonat und E-Mail-Korrespondenz mit Gunnar Richter vom 30.4.2019.

Arolsen diskutiert und verabschiedet. Unter Einbeziehung der internationalen Öffentlichkeit erfolgte anschließend ein gemeinsamer Vorstoß der Gedenkstätten(-initiativen), um das Archiv des Suchdienstes wieder für die Gedenkstättenarbeit und die wissenschaftliche Forschung zugänglich zu machen.⁹⁶

Öffentlichkeit stellte außerdem der *Gedenkstätten-Rundbrief* her. Gerade in der Frühphase nahm er einen besonderen Stellenwert ein, denn es handelte sich um den zentralen Kommunikationskanal zur Verbreitung von aktuellen Informationen für und an die im Bundesgebiet verstreuten und mitunter kleinen Gedenkstätten und -initiativen. Der *Rundbrief* erscheint seit 1983 etwa vierteljährlich – und bietet bis heute ein zentrales Forum für den Informationsaustausch und zur Reflexion über die eigene Arbeit. Von einem informellen, hektografierten Brief mit Zeitungsartikelcollagen wandelte er sich über die Jahre zur zentralen, international rezipierten Fachzeitschrift für Gedenkstättenarbeit. In seiner weitgehend vollständigen Überlieferung bietet er eine reizvolle, jedoch bislang wenig gewürdigte Quelle. Seit 2019 stellt die Stiftung »Topographie des Terrors« die Artikel des *Gedenkstätten-Rundbriefes* rückwirkend online zur Verfügung, was hoffentlich zu einer breiteren Aufmerksamkeit beiträgt.⁹⁷ Die Beobachtungen in diesem Kapitel basieren auf einer Auswertung der 34 Ausgaben zwischen 1983 und 1989.⁹⁸ Während die ersten vier eher einem informellen Rundschreiben ähnelten, konzipierte Thomas Lutz den *Gedenkstätten-Rundbrief* rasch neu. Ab Mai 1984 gliederte er sich in verschiedene, hin und wieder abgewandelte Rubriken. In der Regel folgten auf ein »Vorbemerkung« genanntes Editorial von Thomas Lutz, Berichte über die Arbeit einzelner Gedenkstätten oder Initiativen und deren aktuelle Projekte und Herausforderungen; schließlich Beiträge zu allgemeineren Fragestellungen und Debatten und ein Serviceteil mit Veranstaltungs- und Literaturhinweisen, Rezensionen, Aufrufen, Tagungsberichten oder anfangs den Protokollen der Gedenkstättenseminare. Nicht selten wurden auch Presseberichte über oder »graue Literatur« von einzelnen Initiativen abgedruckt. Die regelmäßigen Bitten von Thomas Lutz um Einsendung von Informationen sowie die mangelnde Repräsentanz bestimmter Einrichtungen verdeutlichen, dass der Informationsfluss immer wieder stockte und die Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit nicht überall gleichermaßen verankert war.⁹⁹

96 Vgl. *Gedenkstätten-Rundbrief* 10 [»Vorletzter Rundbrief!!?«], (Mai 1985), S. 19.

97 Siehe: <https://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaettenrundbrief/>, 3.11.2025.

98 Diese wurden von der Verfasserin systematisch gelesen und ausgewertet; eine computergestützte Auswertung oder systematische Suche nach bestimmten Begrifflichkeiten waren aufgrund der nur unvollständig retrodigitalisierten Texte in der Erarbeitungsphase der vorliegenden Arbeit nicht möglich.

99 Vgl. z. B. *Gedenkstätten-Rundbriefe* 4 (22.2.1984), 5 (Mai 1984) oder die ausführliche Vorbemerkung dazu in 19 (April 1987): »Der Rundbrief kann nur so gut sein, wie die Informationen, die bei der Aktion Sühnezeichen einlaufen.«

Wie außerordentlich schwierig es Anfang der 1980er Jahre für die Gedenkstätten(-initiativen) sein konnte, über den eigenen Kreis hinaus eine größere Öffentlichkeit zu erreichen, zeigt die Publikationsgeschichte von »Die vergessenen KZs?«, der ersten eigenständigen Publikation aus dem Raum der Gedenkstätten(-initiativen). Es gelang Herausgeber Detlef Garbe zunächst kaum, einen Verlag für den Sammelband zu gewinnen.¹⁰⁰ Denn zum einen blieben Vorbehalte beziehungsweise Ablehnung gegenüber den Gedenkstätten(-initiativen) und ihren Themen in der bundesdeutschen Öffentlichkeit auch nach der Ausstrahlung von *Holocaust* verbreitet, zum anderen handelte es sich eben nicht um eine breite gesellschaftliche »Gedenkstättenbewegung«, die ohne Weiteres eine größere Öffentlichkeit erreichen konnte. Garbe musste einige Überzeugungsarbeit für das Projekt leisten. Die Idee, eine Veröffentlichung zur Nachnutzung der ehemaligen Lager anzustrengen, war infolge des ersten Treffens von Aktiven in Hamburg in ihm gereift, und bereits Ende 1981/Anfang 1982 erzählte Garbe dem Lektor des Lamuv-Verlages, Karl-Klaus Rabe, davon. Dieser reagierte zunächst verhalten und riet, sich nach einem anderen Verlag umzusehen, da das Projekt nicht zu den Lamuv-Themen »Frieden« und »Dritte Welt« passe.

Auf dem zweiten Treffen der Initiativen in Dachau fand Garbes Idee Unterstützung; der Arbeitstitel konkretisierte sich: »Die vergessenen KZ's oder: Kleine Geschichte der bundesrepublikanischen Vergangenheits- und Gegenwartsbewältigung«. Daraufhin kontaktierte Garbe sechs Verlage, von denen im August 1982 bereits vier abgesagt hatten. Die Antworten zeigten, so Garbe gegenüber Karl-Klaus Rabe und René Böll, »daß es nicht gelungen ist, den Sinn eines solchen Buchprojektes zu verdeutlichen.« Er konkretisierte, die meisten Verlage, darunter Fischer und Beck, hätten gar nicht verstanden, dass es um den Umgang mit dem NS-Erbe in der Bundesrepublik ging und nicht um die NS-Zeit. Rowohlt dagegen sah genau darin das Problem und teilte mit:

Wir sind der Meinung, daß man gar nicht genug Schilderungen veröffentlichen kann über das, was damals in den Lagern geschehen ist. Aber für die Veröffentlichung Ihrer Darstellung darüber, was aus den ehemaligen Konzentrationslagern heute geworden ist, sehen wir in dieser Reihe keine Möglichkeit.¹⁰¹

Garbe schilderte in seinem Brief an Lamuv daher nicht nur seine Schwierigkeiten, einen Verlag zu finden, sondern übersandte auch eine erste Konzeption sowie Textproben und betonte die Erfolgsaussichten des Projektes. Dazu verwies er auf den günstigen Veröffentlichungszeitpunkt anlässlich des 50. Jahres-

¹⁰⁰ Die folgenden Ausführungen und Zitate beziehen sich auf: Detlef Garbe an Karl-Klaus Rabe und René Böll, Hamburg, den 25.8.1982, PA Detlef Garbe.

¹⁰¹ Detlef Garbe an Karl-Klaus Rabe und René Böll, Hamburg, den 25.8.1982, S. 2, Hervorhebung im Original, PA Detlef Garbe.

tages der Machtübertragung; auf die Einzigartigkeit des Projektes und die guten Erfahrungen von INDONEU und anderen Initiativen mit dem Vertrieb von Eigenpublikationen – etwa bei alternativen Stadtrundfahrten. Garbes Beharrlichkeit zahlte sich aus: Karl-Klaus Rabe und René Böll willigten ein und zeigten sich schließlich so überzeugt von dem Projekt, dass der Sammelband 1983 mit einer bemerkenswert hohen Auflage von 5000 Exemplaren bei Lamuv erschien. Mehr als 3000 Exemplare verkauften sich in den ersten drei Jahren.¹⁰²

Die Beiträge des Sammelbandes verdeutlichen die Heterogenität von Gedenkstättenarbeit in den 1980er Jahren und zeugen von der beginnenden überregionalen Vernetzung und Selbstverständigung. Aus heutiger Sicht fällt unmittelbar der moralisierende Duktus des linken und alternativen Milieus der damaligen Zeit auf.¹⁰³ Mit den *Dachauer Heften. Studien und Dokumente zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager* kam 1985 außerdem eine wissenschaftliche Zeitschrift hinzu, die Öffentlichkeit sowohl für Ergebnisse der KZ-Forschung als auch für Berichte der Überlebenden herstellte und in ihrem Namen auf die seit den 1960er Jahren vom Staatlichen Museum Auschwitz herausgegebenen *Hefte von Auschwitz* verwies.¹⁰⁴ Die *Dachauer Hefte* wurden gewissermaßen von den Überlebenden »in Auftrag gegeben« und verstanden sich als »Stimme der Verfolgten«.¹⁰⁵ Über die Jahre prägte und begleitete die Zeitschrift die Arbeit der Gedenkstätten, setzte Themen und sprachliche sowie methodische Standards, wie Habbo Knoch betonte; zu ihren wichtigsten Leistungen zählt er: »Netzwerke stiften und diesen ein Forum zu geben«.¹⁰⁶ Für diejenigen, die sich für Gedenkstätten engagierten, leisteten dies noch vor den *Dachauer Heften* der *Rundbrief* und »Die vergessenen KZs«.

Aber nicht alle Projekte und Ideen setzten sich durch. Vom 17. bis 20. November 1985 fand in der evangelischen Akademie Berlin(West) ein internationales Gedenkstättenseminar statt. Auf Einladung von ASF und der Friedrich-Ebert-Stiftung diskutierten Vertreter:innen internationaler Gedenkstätten unter dem Titel »Gedenkstättenarbeit in Ost und West – Wie kann die Geschichte an die Jugend vermittelt werden?«. Die Referate der Tagung erschienen 1988 in einem Tagungsband, der zugleich eine neue Reihe begründen sollte: die *Schrif-*

102 Die Informationen beruhen auf Angaben von Detlef Garbe an Ulrike Löffler, E-Mail, 3.9.2020. Ihm lag dabei ein Schreiben des Lamuv Verlags vom 6.8.1986 vor, demzufolge zu diesem Zeitpunkt noch 1902 Exemplare übrig waren, für die dann die Preisbindung aufgehoben wurde.

103 Vgl. Siebeck, 50 Jahre arbeitende NS-Gedenkstätten, 2015, S. 28.

104 Vgl. Habbo Knoch: Eine Topografie des Terrors. Die *Dachauer Hefte* als Forum der KZ-Forschung, in: *Dachauer Hefte* 25 (2009), S. 313–322, S. 317; Alf Lüdtkke: »Coming to Terms with the Past«: Illusions of Remembering, Ways of Forgetting Nazism in West Germany, in: *The Journal of Modern History* 65, 1993, S. 542–572, S. 555, Fn. 36.

105 Barbara Distel, Telefonat mit der Verfasserin, 11.8.2020; sowie Editorial der ersten Ausgabe.

106 Knoch, Topografie, 2009, S. 314.

ten zur Arbeit in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Den ersten Band gaben Wulff E. Brebeck (Wewelsburg), Angela Genger (Alte Synagoge Essen), Dietfrid Krause-Vilmar (Breitenau), Gedenkstättenreferent Thomas Lutz (Berlin) und Gunnar Richter (Breitenau) in Zusammenarbeit mit ASF heraus.¹⁰⁷ Das ASF-Logo mit Ölzweig und Häftlingswinkel (vgl. Abb. 3) war auch auf dem Einband platziert. Die Veröffentlichung trug den Titel: »Zur Arbeit in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick«.¹⁰⁸

Die Herstellung des Buches finanzierte die Evangelische Kirche im Rheinland. Auch abseits von oder vermittelt durch ASF bestanden demnach gute Kontakte zu evangelischen Landeskirchen. Sowohl das Editorial der Herausgeber:innen als auch die Einleitung von Genger verwiesen auf die geplante Fortsetzung der Reihe mit einem zweiten Band, der die zweite »Internationale Konferenz zur Gedenkstättenarbeit in Ost und West« dokumentieren sollte. Vom 15. bis 21. November 1987 stand in der Jugendbegegnungsstätte Auschwitz die »Kunst in der Gedenkstättenarbeit« im Mittelpunkt.¹⁰⁹ Der *Rundbrief* bewarb schließlich eine Dokumentation der Tagung: Sie wurde allerdings nur in einer Ausgabe der ASF-Zeitung *Zeichen* veröffentlicht, während ein zweiter Band der Schriftenreihe nie erschien.¹¹⁰ Zum einen ließen die alltäglichen Aufgaben der Herausgebenden Ende der 1980er Jahre wohl wenig Raum für andere Projekte, zum anderen aber hatte sich die im Editorial des ersten Bandes formulierte Hoffnung, »über den Kreis der in solcher Arbeit Tätigen hinaus Interesse zu finden,« in diesem Fall offenbar nicht bestätigt.¹¹¹

Mit dem *Rundbrief* lag ein Forum für den regelmäßigen, vor allem internen, Austausch vor, während die *Dachauer Hefte* den wissenschaftlichen Anspruch der Gedenkstätten(-initiativen) artikulierten und Forschungsergebnisse in die Geschichtswissenschaft und die interessierte Öffentlichkeit kommunizierten. Erst 1993 trat ihnen mit den von der Gedenkstätte Neuengamme herausgegebenen *Beiträgen zur nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland*

¹⁰⁷ Brebeck/Genger/Krause-Vilmar/Lutz/Richter, *Zur Arbeit in Gedenkstätten*, 1988.

¹⁰⁸ Das Seminar und die Veröffentlichung sind auch deshalb spannend, weil sie einen der wenigen Fälle von internationalem Austausch über die Gedenkstättenarbeit in den 1980er Jahren dokumentieren.

¹⁰⁹ Vgl. Angela Genger: Einleitung, in: *Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick*, hg. von Wulff E. Brebeck [u. a.], Berlin 1988, S. 9-16, S. 15.

¹¹⁰ *Zeichen*. Mitteilungen der ASF 1 (1988): In KZ-Gedenkstätten und Bildungseinrichtungen: Kunst als Lebenszeichen und Aufgabe. Vgl. *Rundbrief* 25 (Mai 1988), S. 19. Aus Anlass der Tagung, aber nicht als Dokumentation derselben entstand später: Thomas Lutz/Wulff E. Brebeck/Nicolas Hepp (Hg.): *Über-Lebens-Mittel. Kunst aus Konzentrationslagern und in Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus*, Marburg 1992.

¹¹¹ Brebeck/Genger/Krause-Vilmar/Lutz/Richter, *Zur Arbeit in Gedenkstätten*, 1988, S. 8. Vgl. Thomas Lutz an Ulrike Löffler, E-Mail, 21.7.2020.

eine weitere Fachzeitschrift aus dem Raum der Gedenkstätten an die Seite. Das Scheitern der geplanten Reihe *Zur Arbeit in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus* unterstreicht den Quellenwert des *Rundbriefs*, denn was in der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre wichtig war, fand dort früher oder später einen Niederschlag. Das gilt für Seminare und Konferenzen, Buchveröffentlichungen und Broschüren ebenso wie für wesentliche (pädagogische) Debatten. Damit eignet sich der *Rundbrief*, eine Schneise in das heterogene Feld zu schlagen und exemplarisch aufzuzeigen, welche disparaten Verständnisse und Motivationen die zeitgenössische Gedenkstättenarbeit prägten und welche unterschiedlichen Formen sie annehmen konnte. Ergänzend werden die Seminarprotokolle und »graue Literatur« der Gedenkstätten(-initiativen) herangezogen.

3.1.3 Zum Selbstverständnis der Gedenkstätten(-initiativen)

Definitionen und Selbstverständnisse

In der ersten bei der BpB erstellten »Aufstellung über Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland für Opfer des Nationalsozialismus« vom Oktober 1979 wurden verschiedene Typen unterschieden: Neben »Gedenkstätten i. e. S. (z. B. mit Dokumentationszentrum, Filmvorführung, Ausstellung)« listete die Aufstellung auch »Gedächtnisstätten« und Grabstätten »mit und ohne Mahnmal«. ¹¹² Die Definition der Gedenkstätten »im engeren Sinne« machte ein zentrales Anliegen der Akteur:innen sichtbar: Sie wollten mit ihrem Engagement politisch und pädagogisch in die Gesellschaft hineinwirken; diese mit der verleugneten Geschichte konfrontieren und mittels Dokumentationszentren, Filmen und/oder Ausstellungen gleichzeitig zur Bildung und Erziehung von Individuen beitragen. Solche Bildungsaspirationen berücksichtigte auch der von der BpB um ein Gutachten gebetene Historiker Falk Pingel im März 1980. Zunächst betonte er, dass in Gedenkstätten das Geschehen in der Regel »an dem Ort vergegenständlicht wird, an dem es wirklich geschehen ist«. In seiner Typologie beschrieb er den Anspruch einer »Gedenkstätte im vollen Sinne« folgendermaßen: »Außer der Dokumentation und Bewertung des Todes soll gleichzeitig über seine Ursachen aufgeklärt werden mit dem Ziele, ähnliche Opfer in Zukunft zu verhindern.« ¹¹³ Neben die kognitive Wissensvermittlung traten hier bereits intendierte ethische Lehren aus der Vergangenheit, die für die Adressat:innen handlungsleitend wirken sollten.

Die früheste gemeinsame Äußerung der Gedenkstätten(-initiativen) – ihre erste Presseerklärung vom 25.1.1984 – definierte es als deren Aufgabe »sowohl

¹¹² Aufstellung über Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland für Opfer des Nationalsozialismus, Stand 10.10.1979, BAArch B 106/83143.

¹¹³ Falk J. Pingel: Übersicht über bestehende Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus und mögliche Ausbaumaßnahmen, Bielefeld, 4.3.1980, BAArch B168/941.

die wissenschaftlichen als auch die pädagogischen und institutionellen Voraussetzungen für eine aktive Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu schaffen«. ¹¹⁴ Selbstverständnis und Anspruch manifestierten sich in der ersten Hälfte der 1980er Jahre in Zielbeschreibungen wie der »aktiven Auseinandersetzung« oder dem »aktiven Gedenken«. In der nächsten Presseerklärung anlässlich des Seminars 1985 in der Wewelsburg ließen die anwesenden Initiativen verlauten:

Das gemeinsame Ziel ihrer Arbeit besteht darin, die bestehenden Mahn- und Erinnerungsstätten mehr und mehr zu Orten *aktiven Gedenkens* zu machen, die über ein Mahnmal hinaus, dokumentierende Ausstellungen, Führungen, Veranstaltungen für die Besucher u. a. anbieten. ¹¹⁵

Prominent tauchte dieser Bezug auch in der Namensgebung des 1983 gegründeten Vereins »Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin« auf, welcher die Einrichtung einer »Gedenk- und Arbeitsstätte« in der ehemaligen Prinz-Albrecht-Straße forderte. Die Besuchenden sollten konsequent in den Forschungsprozess und die Erstellung von Ausstellungen einbezogen werden und aktiv daran mitarbeiten können. ¹¹⁶ Auch die Führung von Besucher:innen sollte »abgelöst werden von einer aktiven Partizipation, die aus Konsumenten Produzenten macht«. ¹¹⁷ Die Engagierten verwahrten sich – in den Worten Volkhard Knigges – gegen »die Historisierung der NS-Vergangenheit und ihre Transformation in möglicherweise interessantes, aber totes, weil der eigenen Epoche nicht mehr zugehöriges Museumsgut« ebenso wie gegen den »Gebrauch der Gedenkstätten für rein rituelle Formen des Gedenkens.« ¹¹⁸

Mitte der 1980er Jahre veränderte sich die Bedeutung von »aktivem Gedenken«. Denn im Umfeld der Alten Synagoge Essen entwickelte Benno Reicher von der jüdischen Gemeinde ein Vermittlungskonzept, das unter gleichem Namen firmierte. Als Leiterin der Alten Synagoge Essen stellte Angela Genger das »aktive Gedenken« nun als innovativen »pädagogischen Ansatz« ihres Hauses

¹¹⁴ Thomas Vogel, Gedenkstätten-Inland: [Presseerklärung zur Unterstützung der Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau], 25.1.1984, PA Detlef Garbe. Die Presseerklärung wurde zum 51. Jahrestag der Machtergreifung veröffentlicht.

¹¹⁵ Presseerklärung zum Seminar in der Wewelsburg 1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 2 f., Hervorhebung UL.

¹¹⁶ Vgl. Gerhard Schoenberger: Zur Sache, in: Zum Umgang mit einem Erbe, hg. von Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin, Berlin 1985, S. 5-10, S. 8. Zur Entstehungsgeschichte von der Wiederentdeckung des »Prinz-Albrecht-Geländes« bis zur Gründung der Stiftung »Topografie des Terrors«, vgl. Thomas Lutz: Topographie des Terrors. Entstehungsgeschichte und Bedeutung für die Entwicklung von Gedenk- und Dokumentationsstätten, in: Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 335-355.

¹¹⁷ Schoenberger: Zur Sache, 1985, S. 10.

¹¹⁸ Knigge, Gedenkstätten und Museen, 2002, S. 383 f.

vor – unter anderem beim internationalen Gedenkstättenseminar 1985 in Berlin.¹¹⁹ Es handelte sich um ein frühes Gedenkbuchprojekt, das Reicher in Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus der praktischen Arbeit der zurückliegenden Jahre entwickelt hatte und das ab April 1985 realisiert wurde: Dabei sollten nicht nur die Namen der rund 2600 von den Nazis ermordeten Essener Juden und Jüdinnen, sondern auch ihre Lebensdaten und – soweit möglich – biografische Angaben zusammengetragen werden. Pro Person sollte ein Gedenkblatt entstehen, welche in mehreren buchkünstlerisch gestalteten Büchern gesammelt würden. Basierend auf einem Patenschaftsgedanken sollte das Projekt allen Interessierten die individuelle, möglichst selbsttätige und biografische Auseinandersetzung mit einem Verfolgungsschicksal ermöglichen. Mit Unterstützung der Mitarbeitenden der Alten Synagoge recherchierten die Autor:innen im Archiv und darüber hinaus und verfassten den Text für das Gedenkblatt.¹²⁰

Da die Essener das »aktive Gedenken« für ihr Gedenkbuchprojekt reklamieren, bedurfte es einer neuen Bezeichnung für die Arbeit der Gedenkstätten(-initiativen). In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre entwickelte sich die Selbstbezeichnung als »arbeitende Gedenkstätten«. Wulff Brebeck beschrieb deren Entstehung in einem lebensgeschichtlichen Interview 2002 so:

Diese »arbeitende Gedenkstätte« war ein Versuch, uns von, wie heißen sie, Schiller-Gedenkstätten oder ähnlichem abzusetzen. Also der Begriff war ja zunächst mal a) entweder für Memoriale an irgendwelche großen Menschen oder Ereignisse besetzt, oder eben diesem Winkel auf dem Friedhof, wo dann ein Grabstein oder ein Monument standen, wo zu gewissen Zeiten Kränze niedergelegt wurden. Ehemalige Konzentrationslager und so weiter waren so rar in der alten Bundesrepublik, wo man hätte hingehen können, dass dieser Begriff da oft einem gar nicht einfiel, also ich glaube, nur Flossenbürg hieß offiziell Grab- und KZ-Gedenkstätte, glaube ich, bis heute heißen die noch so. Wir versuchten erst mal, uns dagegen abzugrenzen so mit dem bösen Wort der Kranzabwurfstelle, die wir also auf keinen Fall sein wollten, und versuchten zu sagen, wir wollen also, wenn es geht, eben Forschung, wenn es geht, Vermittlung, ein ganz, ganz starker pädagogischer Impetus war da drin, das war bei uns allen, und wir wollen sozusagen auch Stachel im Fleisch sein, uns einmischen in gesellschaftliche Fragen von unserem Thema her und so

119 Angela Genger: Die alte Synagoge Essen – Historisch-politisches Dokumentationszentrum und Gedenkstätte einer Ruhrgebietsstadt, in: Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick, hg. von Wulff E. Brebeck [u. a.], Berlin 1988, S. 187–193, S. 190.

120 Vgl. Benno Reicher, zit. in: Genger, Die alte Synagoge, 1988, S. 190–192. Reicher geht dort auch auf die religiösen Dimensionen des Projektes ein – u. a. das Zitat aus Jesaja 56,5, welches das Essener Projekt inspirierte (und auch der Gedenkstätte Yad Vashem zu ihrem Namen verholfen hatte). Vgl. außerdem mit Abb. eines Gedenkblattes Heike Kuhls: Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, Münster 1996, S. 48–54.

weiter, und dieses alles zu verbinden und auch noch Background dann, dass man vielleicht eben auch noch irgendwie andere Formen der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit befördern wollte ... Um das alles irgendwie zu benennen, [da] haben [wir gesagt]: »wir sind arbeitende Gedenkstätten«.¹²¹

Die Formulierung diene folglich der doppelten Abgrenzung zu herkömmlichen Gedenkstätten, die der positiven Sinnstiftung dienen sollten (»Schiller-Gedenkstätten«) oder dem bloß gewohnheitsmäßigen, rituellen Gedenken (»Kranzabwurfstellen«).

Dass die bis heute beliebte Formulierung von den »arbeitenden Gedenkstätten« tatsächlich auf Wulff Brebeck zurückgeht, darf unterdessen bezweifelt werden. Heidi Behrens ging im zitierten Interview davon aus – und wurde nicht von Brebeck korrigiert; der gleichen Annahme folgte auch Thomas Lutz; ohne Beleg verwies auch Norbert Reichling auf Brebecks Urhebererschaft.¹²² In den Quellen lässt sich die Formulierung erstmals 1985 in der von Werner Boldt und Elke Suhr verfassten Broschüre »Lager im Emsland 1933-1945. Geschichte und Gedenken« nachweisen. Darin weist der Geschichtsdidaktiker Boldt unter der Überschrift »Wie arbeitet eine Gedenkstätte?« auf die »Möglichkeiten und Aufgaben einer *arbeitenden Gedenkstätte*, eines DIZ« hin und fügt an, das Konzept derselben sei in Grundzügen bereits »vor Jahren« entworfen worden.¹²³ In der Tat betonte bereits die erste Konzeption des DIZ von 1980 nicht nur die Notwendigkeit von Bildungsangeboten über eine Ausstellung hinaus, um »den Betrachter zu befähigen, das Erschütternde zu begreifen«, sondern forderte auch die dafür notwendigen Personal- und Sachmittel ein.¹²⁴ Den Anspruch unter-

121 Wulff E. Brebeck im Gespräch mit Heidi Behrens, 1.8.2002, Wewelsburg, BHU, Transkript, Z. 429-456, Hervorhebung im Original. Die Abgrenzung lässt sich auch in den zeitgenössischen Quellen finden, etwa: Thomas Lutz: KZ-Gedenkstätten: [1985], S. 1-3, S. 1, PA Detlef Garbe.

122 Lutz beruft sich auf Texte Brebecks aus den 1990er Jahren, vgl. Lutz, Vermittlungsanspruch, 2009, S. 41; sowie: Ders./Marie Schulze: Gedenkstätten für die Opfer nationalsozialistischer Gewalt in Deutschland – eine Übersicht, in: Gedenkstätten-Rundbrief 187 (2017), S. 3-17, S. 4; des Weiteren: Norbert Reichling: Zivilgesellschaft, Gedenkstätten und geschichtskulturelle Dynamik in der Bundesrepublik. Gründungsgeschichten und Lektionen, in: Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, hg. von Benedikt Widmaier und Gerd Steffens, Schwalbach/Ts. 2015, S. 67-77, S. 71.

123 Werner Boldt: Die Emslandlager als Gegenstand historisch-politischer Bildung, in: Lager im Emsland 1933-1945. Geschichte und Gedenken, hg. von Werner Boldt und Elke Suhr, Oldenburg 1985, S. 45-72, S. 69, Hervorhebung UL. Ich danke Kurt Buck für diesen Hinweis.

124 Konzeption des Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager (DIZ-Emslandlager), [1980], abgedr. in: Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Emslandlager. Ein Kapitel unbewältigter Vergangenheit ... ist der Rest Schweigen? Pressespiegel und Dokumentation, Papenburg [1983], S. 6. Zum Personal heißt es dort: »Personell wird das DIZ

strich der programmatische Name (vgl. Kap. 3.2.3). Eine Urheberschaft im Umfeld von Werner Boldt und der Papenburger Initiative erscheint deshalb durchaus plausibel.

Auf dem Gedenkstättenseminar in Wewelsburg im Mai 1985 sprach Wulff Brebeck dagegen – laut Thesenpapier und ausgearbeitetem Manuskript – noch von »Orten ›aktiven Gedenkens‹« als »neue[m] Typus von Gedenkstätten«. Diese versuchten, die »Aufgabe des Gedenkens an die Opfer, wie es an Mahnmalen üblich ist, mit den Aufgaben der Information, Aufklärung und Mahnung der Besucher [zu] verbinden«.¹²⁵ So steht es auch in der Presseerklärung des Seminars. Es scheint daher naheliegend, dass die Formulierung von Werner Boldt oder einem anderen Vertreter des DIZ Papenburg – nach beziehungsweise auf dem Gedenkstättenseminar in die Diskussion eingebracht wurde. Brebeck jedenfalls verwendete sie erst im Februar 1986 in der überarbeiteten Version seines Vortrages, die schließlich im Tagungsband des Papenburger Symposiums publiziert wurde.¹²⁶ Dabei bezieht Brebeck sich indirekt sogar auf Boldts Konzept von 1980, das das entsprechende Personal und damit diejenigen Menschen eingefordert hatte, die aus der Einrichtung erst eine »arbeitende Gedenkstätte« machen würden.¹²⁷

mit zwei wissenschaftlich und didaktisch ausgebildeten Betreuern für Beratung der Besucher, Führungen, Organisation von Tagungen, Beschaffung und Aufarbeitung von Materialien für Forschung, Unterricht und Ausstellung und für allgemeine Verwaltungstätigkeit besetzt.« Bereits 1979 hatte Boldt in einer Veröffentlichung ein an die Universität angegliedertes DIZ mit »wissenschaftlicher und bibliothekarischer Betreuung« vorgeschlagen, vgl. Werner Boldt: Über einen Versuch, Erinnerung zu organisieren. Projekt: Emslandlager, in: Geschichte in der Öffentlichkeit. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück, hg. von Wilhelm van Kampen und Hans Georg Kirchhoff, Stuttgart 1979, S. 41–54, S. 52.

125 Wulff-Eberhard Brebeck: Gedenkstättenarbeit auf dem Lande – z. B. Wewelsburg. Exposé eines Referats in Papenburg am 11.5.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 3f., S. 3. Das Symposium fand vom 10. bis 12.05. in Papenburg statt; das Gedenkstättenseminar in Wewelsburg schloss sich vom 16. bis 19.05. fast unmittelbar an.

126 Vgl. Wulff E. Brebeck: Gedenkstättenarbeit auf dem Lande als Bestandteil der historisch-politischen Aufklärung über Geschichte des Landes am Beispiel Wewelsburg, in: Die Emslandlager in Vergangenheit und Gegenwart. Ergebnisse und Materialien des internationalen Symposiums, hg. von DIZ Emslandlager, Papenburg [1986], S. 98–119. Die Datierung ergibt sich aus dem Rückblick auf die Erfahrungen der ersten zehn Monate mit der Papenburger Ausstellung im selben Band, vgl. Axel Svehla/Angelika Kaus: Erste Erfahrungen mit der Ausstellung zur Geschichte der Emslandlager, in: Die Emslandlager in Vergangenheit und Gegenwart. Ergebnisse und Materialien des internationalen Symposiums, hg. von DIZ Emslandlager, Papenburg [1986], S. 141–143, insbes. S. 141.

127 Die in der Bezeichnung angelegte Nähe zu Arbeiter:innenkultur und -geschichte etwa – die ebenfalls zu einer Urheberschaft im Umfeld von Werner Boldt und der Papenburger Initiative passen würde –, wurde zeitgenössisch nicht (schriftlich) entfalt.

Im Gedenkstättenbereich gibt es die Entwicklung, von existierenden Mahnmalen für Opfer des NS, häufiger aber noch von der Einforderung solcher Mahnmale ausgehend, zu arbeitenden Gedenkstätten zu kommen, d. h. nicht nur zu neuen Konzeptionen, sondern auch zu einem entsprechenden Personal- und Sachmitteleinsatz.¹²⁸

Im *Rundbrief* lässt sich die Formulierung dann ebenfalls 1986 erstmals nachweisen: abgedruckt ist ein Rückblick auf das erste Jahr DIZ Emslandlager von Kurt Buck. Er resümierte: »Viele der Besucher sind positiv überrascht, nicht einfach ein ›Museum‹ vorzufinden, sondern eine ›arbeitende Gedenkstätte‹, die weit mehr zu bieten hat als Bilder und Texte im Rahmen einer Ausstellung.«¹²⁹ In diesen Worten drückt sich deutlich die Abgrenzung zu Museen aus (vgl. Kap. 3.2.4). Die Gedenkstätten(-initiativen) beanspruchten Gedenken und Vermittlung zu verbinden und durch Personaleinsatz zu gewährleisten, dass die Orte mit Leben gefüllt würden. Gleichzeitig blieb die Bezeichnung »arbeitende Gedenkstätte« vage. Es wurde damit nicht systematisch definiert, welche Aufgaben eine solche Einrichtung erfüllen müsse, sondern sie diene in erster Linie der Abgrenzung.

Ende der 1980er Jahre versuchte Thomas Lutz eine allgemein gültige Definition für alle »Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes« zu formulieren.¹³⁰ Er bezeichnete eine Gedenkstätte als Institution,

in der die Spuren der ehemaligen NS-Verbrechen zugänglich sind, gesichert werden und durch eine Ausstellung über die Geschichte vertieft und interpretiert werden. Diese Orte bemühen sich um eine würdige, ruhige Gestaltung, meist ergänzt durch einen symbolischen Ort, etwa einem Mahnmal, um hier der Ermordeten zu gedenken. Des weiteren wird von den Mitarbeitern versucht, die historischen Erkenntnisse durch eine vielfältige Bildungsarbeit an die Besucher zu vermitteln.¹³¹

128 Brebeck, Gedenkstättenarbeit auf dem Lande, 1986, S. 113.

129 Kurt Buck: 1 Jahr Ausstellung im DIZ, in: DIZ-Nachrichten 2 (1986), abgedr. in: Gedenkstätten-Rundbrief 15 (Juni/Juli 1986), S. 13

130 Mit diesem, wie Lutz selbst feststellte, »lange[n] und etwas umständliche[n] Oberbegriff« sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, dass es sich bei den Einrichtungen nicht nur um ehemalige Konzentrationslager handelte. Fallen gelassen wurde die in frühen Dokumenten noch auftauchende Bezeichnung der »NS-Terrorstätten«, die etwa die »Alte Synagoge Essen« ausschloss, die sich zeitgenössisch aber durchaus als Gedenkstätte verstand und auch als solche akzeptiert wurde. Zugleich zeigt die Bezeichnung eine Konzentration auf die Opfer an. Thomas Lutz: Gedenkstättenbesuche. Praktische Möglichkeiten des Lernens aus der Geschichte gegen das Vergessen und Verdrängen, in: Vergangenheit vergeht nicht. Geschichte als Thema und Dimension der evangelischen Erwachsenenbildung, hg. von Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Karlsruhe 1988, S. 26-30, S. 26.

131 Lutz, Gedenkstättenbesuche, 1988, S. 26.

Diese Definition ist gegenüber früheren konkreter, und der Ortsbezug ist zu einem zentralen Kriterium erhoben worden. Gleichzeitig lässt sich der Versuch ablesen, möglichst verschiedene Orte – etwa auch die Alte Synagoge Essen – einzubeziehen, indem Lutz formuliert, dass in einer Gedenkstätte »Spuren zugänglich sind«, nicht dass eine solche sich an einem Verbrechensort befinde. Zu einer Gedenkstätte gehörten demnach gesicherte und zugänglich gemachte Überreste, eine vertiefende Ausstellung und Versuche einer »vielfältige[n] Bildungsarbeit«. Des Weiteren verwies Gedenkstättenreferent Lutz auf die Bedeutung der Überlebenden, denn die gesicherten Spuren würden »durch Berichte von Zeitzeugen mit Leben gefüllt.«¹³² Sie sollten das Geschehene veranschaulichen und beglaubigen. Außerdem erwähnte er die Forschungsarbeit, womit wesentliche Aufgaben von Gedenkstätten benannt waren. Ausgeblendet oder allenfalls angedeutet werden dabei allerdings ihre humanitären Aufgaben, die sich aus ihrer Dimension als Tatorte und Friedhöfe ergeben.¹³³ Wenngleich die Bildungsarbeit in dieser Definition zentral und eine Dauerausstellung konstitutiv für eine Gedenkstätte war, wurden die konkreten Vermittlungsprozesse und ihre Adressat:innen erst später intensiver in den Blick genommen. Der von Brebeck im Interview beschriebene starke »pädagogische Impetus«¹³⁴ war zunächst einmal ein motivationaler Impuls; dezidiert pädagogisch-didaktische Überlegungen folgten erst später.

Anzahl und Vielfalt

Das historiografische Bild der NS-Verfolgung differenzierte sich durch den Blick auf die konkreten historischen Orte und Einzelschicksale der dort Verfolgten. Die Einbettung in die lokalgeschichtlich orientierte Geschichtsforschung mit ihrem Motto »Grabe, wo du stehst« verstärkte diese Entwicklung ebenso wie der Anspruch, alle Opfer zu repräsentieren (und zu entschädigen).¹³⁵ Neben ehemaligen Lagern rückten auch Orte in den Fokus, die von Täter:innen genutzt worden waren, wie die ehemalige Berliner Gestapo-Zentrale in der Prinz-Albrecht-Straße mit dem »Aktiven Museum Faschismus und Widerstand«; solche

132 Lutz, Gedenkstättenbesuche, 1988, S. 26.

133 Vgl. Volkhard Knigge: Museum oder Schädelstätte? Gedenkstätten als multiple Institutionen [2004], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 432–450.

134 Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 442 f.

135 Beim Motto »Grabe, wo du stehst« handelte es sich ursprünglich um den 1978 veröffentlichten Titel eines schwedischen Sachbuches, vgl. Sven Lindqvist: Grabe, wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte, übers. u. hg. von Manfred Dammeyer, Bonn 1989. Grundsätzlich zum Thema Entschädigungen: Norbert Frei/José Brunner/Constantin Gschler: Die Praxis der Wiedergutmachung. Geschichte, Erfahrung und Wirkung in Deutschland und Israel, Göttingen 2009.

der »Euthanasie«-Morde wie Hadamar; hybride Orte wie die Wewelsburg (SS-Kult- und Schulungsstätte *und* KZ Niederhagen/Wewelsburg); oder ehemalige Synagogen wie in Essen oder Freudental, die zwar zerstört worden waren, aber keine Orte von Massenverbrechen darstellten.

Die Anzahl an Gedenkstätten und -initiativen stieg im Laufe der 1980er Jahre rasant. Richtete sich die erste Einladung zu einem Treffen 1981 noch an insgesamt gerade einmal dreizehn Organisationen und Gruppen, berichtete Lutz 1987 von etwa einem Dutzend bestehenden Gedenkstätten und »über 100 Initiativen«, die sich

auf sehr unterschiedliche Weise [bemühten], Gedenkstätten aufzubauen und durch die Setzung von Gedenksteinen, die Erstellung von Broschüren, Antifa-Rundfahrten und andere Aktivitäten, einen Beitrag zur Aufarbeitung der NS-Verbrechen, deren Ursachen und Auswirkungen, zu leisten.¹³⁶

Ein Jahr später nannte er bereits zwanzig bestehende Einrichtungen und über 150 Initiativen.¹³⁷ Die Zahlen sind nicht im Einzelnen belegt, spiegeln aber eine eindeutige Tendenz wider.¹³⁸

Anhand der Aufstellungen von Lutz, der *Rundbriefe* und frühen Publikationen kann innerhalb dieser Gruppe ein Kreis von bundesweit führenden, im ersten Jahrzehnt besonders prägenden Gedenkstätten(-initiativen) identifiziert werden. Dazu gehörten (in alphabetischer Reihenfolge nach ihrem Ort) die Gedenkstätten Breitenau, Dachau, Alte Synagoge Essen, Neuengamme, Aktionskomitee Emslandlager in Papenburg und Wewelsburg.¹³⁹ Die längeren Debattenbeiträge im Rundbrief stammten in den 1980er Jahren fast ausnahmslos von den Aktiven und Mitarbeitenden dieser sechs Gedenkstätten(-initiativen), die den *Rundbrief* damit dominierten.¹⁴⁰

136 Thomas Lutz: Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes – Landmarken gegen die Wende-Geschichtsschreibung, in: Normalität oder Normalisierung? Geschichtswerkstätten und Faschismusanalyse, hg. von Heide Gerstenberger und Dorothea Schmidt, Münster 1987, S. 191–203, S. 191.

137 Lutz, Gedenkstättenbesuche, 1988.

138 Inzwischen sind es über 300, vgl. Knoch, Geschichte in Gedenkstätten, 2020, S. 6.

139 Dieser Kreis entspricht auch den Gedenkstätten, die die Bundesrepublik in der Publikation zum Internationalen Gedenkstättenseminar 1985 in Berlin repräsentierten, vgl. Brebeck/Genger/Krause-Vilmar/Lutz/Richter, Zur Arbeit in Gedenkstätten, 1988. Als »große Gedenkstätten« nannte Brebeck 1985: Dachau, Neuengamme, Alte Synagoge Essen, vgl. Ders.: Gedenkstättenarbeit auf dem Lande – z. B. Wewelsburg, Referat beim Gedenkstättenseminar in Wewelsburg, 15.4.1985, in: Protokoll des Gedenkstättenseminars, S. 2.

140 Wenn Lutz die Gedenkstättenarbeit 1985 öffentlich vorstellte, nannte er außerdem meist Ulm und Hadamar, sowie manchmal die »Gedenk- und Bildungsstätte Stauffenbergstraße«, vgl. Thomas Lutz: Nehmen wir die Geschichte in die eigene Hand – Erinnerungsarbeit in KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik, in: Zum Frieden befreit. Predigthilfe und Texte zum Gedenkjahr 1985, hg. von Aktion Sühne-

Gelegentlich tauchten daneben die folgenden Initiativen und Gedenkstätten auf, die hier exemplarisch die Bandbreite an Ortsgeschichten, Arbeitsschwerpunkten und Trägerkonstellationen verdeutlichen sollen: die Gedenkstätte Deutscher Widerstand in der Stauffenbergstraße in Berlin (Berliner Senat); »An der Synagoge« Bonn (eingetragener Verein); Initiative zur Einrichtung einer Gedenkstätte an das KZ Drütte (Arbeitskreis Stadtgeschichte Salzgitter); die KZ-Gedenkstätte Flossenbürg (Bayerische Verwaltung der staatlichen Schlösser, Gärten und Seen); das Pädagogisch-Kulturelle Centrum Ehemalige Synagoge Freudental (Verein); die im Keller eines aktiven Krankenhauses untergebrachte, aus einem Projekt mit Studierenden hervorgegangene Ausstellung über die Verbrechen der »Euthanasie« in Hadamar (Ende der 1980er Jahre übernommen vom Landeswohlfahrtsverband Hessen); die Aktivitäten zum Gedenken an die verschiedenen Lager in Moringen (vorangetrieben vor allem von der evangelischen Kirchengemeinde Moringen); das »Projekt Osthofen. Initiative für Ausbildungswerkstatt, Dokumentationsstätte, Begegnungszentrum im ehemaligen Konzentrationslager Osthofen« (Christlicher Friedensdienst, CFD); die Initiative »Blumen für Stukenbrock« zum ehemaligen Stalag 326 in Senne-Stukenbrock (Arbeitskreis, dann Verein); das Dokumentationszentrum KZ Oberer Kuhberg in Ulm (Verein).¹⁴¹

Wenig präsent in der überregionalen Vernetzungsarbeit waren die bereits in den 1970er Jahren existierenden Gedenkstätten in Berlin-Plötzensee und der Stauffenbergstraße sowie die KZ-Gedenkstätten Bergen-Belsen und Flossenbürg; nicht repräsentiert waren außerdem die langjährige Arbeit der evangelischen Kirche in Ladelund sowie die Gedenkhalle Oberhausen. Diese Initiativen engagierten sich kaum in der überregionalen Arbeit, waren weder bei den

zeichen Friedensdienste, Berlin 1985, S. 30–39, S. 38 f.; Ders.: KZ-Gedenkstätten: [1985], S. 1–3, S. 2, PA Detlef Garbe. Eine weitere Aufstellung von ihm von 1987 beinhaltet außerdem Bonn und Flossenbürg, vgl. Lutz, Gedenkstätten für die Opfer, 1987, S. 201 f. In »Die vergessenen KZs« war 1983 über die o.g. Gedenkstätten hinaus die kirchlich geprägte Arbeit in Ladelund proträtiert und außerdem die Initiative »Blumen für Stukenbrock« vorgestellt worden; während Hadamar – vermutlich wegen fehlender Kontakte zur seit 1980 forschenden Projektgruppe – noch unerwähnt blieb. Auch die zeitgenössische Forschung richtete ihr Interesse – mit variierenden individuellen Schwerpunkten – auf diesen Kreis: so setzte sich Cornelia Brink in ihrer Magisterarbeit von 1989 mit Dachau, Neuengamme, Papenburg und Wewelsburg auseinander, vgl. Cornelia Brink: Visualisierte Geschichte. Zu Ausstellungen an Orten nationalsozialistischer Konzentrationslager. unveröff. Magisterarbeit, Freiburg 1989, S. 17, während Gisela Lehrke außerdem Bergen-Belsen, Flossenbürg, Essen, Plötzensee und Stauffenbergstraße, die Ernst-Thälmann-Gedenkstätte in Hamburg sowie Workcamps und antifaschistische Stadtrundfahrten einbezog, vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988.

141 Für die Ortsgeschichten und zeitgenössische Darstellungen der einzelnen Gedenkstätten(-initiativen) verweise ich auf: Bundeszentrale für politische Bildung, Gedenkstätten, 1987; Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988; Brink, Visualisierte Geschichte, 1989.

Seminaren noch in Debatten vertreten und meldeten sich nicht im *Rundbrief* zu Wort. Auffällig ist demnach, dass zum Kreis der führenden Gedenkstätten in den 1980er Jahren keineswegs automatisch die großen oder zentral gelegenen KZ-Gedenkstätten gehörten. Bergen-Belsen befand sich noch im »Dornröschen-Schlaf«¹⁴² und auch in Dachau war die Bildungsarbeit noch nicht zu einem Schwerpunkt geworden, wie das folgende Kapitel zeigt. Unter den prägenden Gedenkstätten waren in dieser Phase vielmehr kleine und so unterschiedliche Gedenkort wie die Alte Synagoge in Essen oder auch noch gar nicht abschließend durchgesetzte beziehungsweise abgesicherte Gedenk- und Bildungsorte wie zu den Emslandlagern.¹⁴³

3.1.4 Erfahrungshorizonte der Akteur:innen und Allianzen

Die Vermittlungsarbeit der Gedenkstätten entwickelte sich nicht als Umsetzung pädagogisch-didaktischer Theorien und Konzepte, sondern entstand im Prozess. Es wurde ausprobiert und anschließend reflektiert. Die Beteiligten verfügten über viel Freiraum und prägten die jeweilige Praxis entscheidend. Aus unterschiedlichen disziplinären Hintergründen, politischen und religiösen Orientierungen, Geschichtsbildern, Netzwerken, biografischen Prägungen und vielfältigen Motivationslagen entwickelten sie divergierende Vorstellungen von Zielen, Schwerpunkten und Methoden der Gedenkstättenarbeit. Deshalb gebührt ihren Hintergründen und Erfahrungshorizonten besondere Aufmerksamkeit. Im Folgenden werden zunächst einige Gemeinsamkeiten beschrieben und anschließend zentrale Kontexte vertieft.¹⁴⁴ Daraufhin wird beleuchtet, welche Zielvorstellungen die Akteur:innen vor dem Hintergrund dieser Prägungen entwickelten.

Bei der Auswertung der *Gedenkstätten-Rundbriefe* aus den 1980er Jahren zeichnen sich vielfältige Bezüge und Motivationsquellen ab. Verbreitet war ein Bedürfnis der Einzelnen, sich für ein solidarisches Leben einzusetzen und zur Verbesserung bestehender Zusammenhänge beizutragen.¹⁴⁵ Bruno Brückner

¹⁴² [o. A.]: Gedenkstättenarbeit in Bergen-Belsen erwacht aus dem Dornröschen-Schlaf, in: Oldenburger Evangelische Zeitung, 28. Januar 1990, abgedr. in: Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten, Bergen-Belsen, 2012, S. 120–123. In Bergen-Belsen gab es erst ab 1987 feste Mitarbeitende, die allerdings in den genannten Foren und Netzwerken nicht wahrnehmbar agierten. Die 1985 ins Leben gerufene, zivilgesellschaftliche »AG Bergen-Belsen« wurde anlässlich ihrer Gründung lediglich knapp im *Rundbrief* vorgestellt.

¹⁴³ Vgl. dazu inzwischen Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022.

¹⁴⁴ Die Ausführungen stützen sich insbesondere auf die Analyse der *Rundbriefe*, eigene Recherchen und Hintergrundgespräche, sowie die Beobachtungen des NRW-Projektes, vgl. Behrens/Ciupke/Reichling, ... und im Nachhinein, 2013. Mehr akteurszentrierte Forschung wäre wünschenswert.

¹⁴⁵ Vgl. Gassert, Bewegte Gesellschaft, 2018, S. 131–165, hier S. 137; Manfred Görtemaker:

vom DIZ Papenburg sprach zum Beispiel vom verbreiteten, wenngleich mitunter noch recht unspezifischen Gefühl des »Etwas-tun Wollen[s]«, ausgelöst durch das »aufflackernde Bewußtsein nach VHS-Seminaren, nach emotional aufrüttelnden Einzelerlebnissen, daß hier Geschichte verlorengeht, die doch die Maßstäbe für die Beurteilung und überhaupt das Erkennen der fragwürdigen gegenwärtigen Ereignisse in sich trägt.«¹⁴⁶

Die Gedenkstättenmitarbeiter:innen und -unterstützer:innen einte ihre Bereitschaft zu ehrenamtlichem und (notgedrungen) unentgeltlichem Einsatz. Viele waren »Mehrfachengagierte« und auch in anderen Feldern – insbesondere den Neuen Sozialen Bewegungen, der Kinder- und Jugendarbeit oder im kirchlichen Umfeld – aktiv. Die Mehrzahl verfügte über einen sozial- beziehungsweise geisteswissenschaftlichen Studienabschluss.¹⁴⁷ Unter ihnen waren etliche junge Historiker:innen und Lehramtsabsolvent:innen, die infolge der Bildungsexpansion der vorangegangenen Jahrzehnte zunächst schlechte Aussichten auf feste Anstellungen hatten und deshalb bereit waren, sich mit ABMs über Wasser zu halten beziehungsweise ihre eigenen Stellen und Berufsfelder zu schaffen.¹⁴⁸ Abgesehen von wenigen Ausnahmen arbeitete damit von Anfang an vorrangig wissenschaftlich ausgebildetes Personal in den Gedenkstätten.¹⁴⁹

Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, München 2002, S. 270–291, hier S. 271.

146 Bruno Brückner: Protokoll. Vortrag zur Arbeit des Aktionskomitees, am 12.10.1985 im Don-Bosco Heim in Papenburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 4–10, S. 6.

147 Vgl. Behrens/Ciupke/Reichling, ... und im Nachhinein, 2013, S. 6. Das passt zu Befunden aus der Forschung über ehrenamtliches Engagement, welches mit zunehmendem Bildungsgrad ebenfalls steigt, vgl. Ulrich Otto [u. a.]: Bürgerschaftliches Engagement. Förderung durch die Bundesländer. Ziele, Instrumente und Strategien im Vergleich, Wiesbaden 2003, S. 35.

148 Das galt auch für die Geschichtswerkstätten, vgl. u. a. Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 145; Adelheid von Saldern: Stadtgedächtnis und Geschichtswerkstätten, in: WerkstattGeschichte 50 (2008), S. 54–68, S. 58. Ausgebildete Lehrer:innen fanden sich bei den Gedenkstätten(-initiativen) z. B. in Neuengamme, Breitenau, Wewelsburg, Essen und dem DIZ Papenburg – auch Thomas Lutz gehörte dazu. Vgl. Jutta Dillmann/Dietfrid Krause-Vilmar/Gunnar Richter (Hg.): Mauern des Schweigens durchbrechen. Die Gedenkstätte Breitenau, Kassel 1986, S. 106; sowie die Vorstellung von Kurt Buck in der ersten Ausgabe der *DIZ-Nachrichten*: »Als arbeitsloser Lehrer, der wohl kaum jemals in seinem erlernten ›Traumberuf‹ arbeiten wird, gilt mein besonderes Interesse seit Beginn meiner Arbeit im DIZ ... der methodisch-didaktischen Aufbereitung der im DIZ vorhandenen Materialien für die schulische und die außerschulische Bildungsarbeit.« *DIZ-Nachrichten* 1 (1985), S. 3. Zahlreiche Beispiele bestätigen Sandkühlers Vermutung, »dass der wachsenden Zahl an Mitarbeitern der Gedenkstätten auch ausgebildete Geschichtslehrer angehörten«, vgl. Sandkühler, Vergangene Fehler, 2022, S. 117.

149 Vor diesem Hintergrund erscheint mir der in folgender Aussage aufgemachte Gegensatz nicht stimmig: »Wurden Gedenkstätten in der Regel von Personen aufgebaut, die die historischen Ereignisse als Verfolgte miterlebt hatten, oder von Akteur:innen ge-

Zu den biografischen Hintergründen lässt sich sagen, dass NS-Verstrickungen der Vorfahren in einigen Fällen eine Rolle spielten, möglicherweise aber weniger stark als bisher oft angenommen.¹⁵⁰ Politische Diskussionen im Elternhaus und sozialen Umfeld spielten eine wichtige Rolle, ebenso seit dem Jugendalter einsetzende Erfahrungen in verschiedenen Ehrenamtskontexten. Zu wiederkehrenden Schlüsselerlebnissen der allermeisten Aktiven gehörten außerdem Begegnungen mit ehemals Verfolgten sowie Auslandsreisen (zum Beispiel mit ASF nach Polen oder Israel, ebenso internationale Jugendbegegnungen und Workcamps), die eine Konfrontation mit internationalen Perspektiven und die Entdeckung von Gemeinsamkeiten über Staatsgrenzen hinweg ermöglichten.¹⁵¹ Die Ablehnung, welche die Aktiven vor Ort mitunter erfuhren, verstärkte oft Neugier und Motivation und beförderte das Gefühl, einer wichtigen Sache auf der Spur zu sein.¹⁵² Wie sehr die Abgrenzung gegen die indifferente, schweigende Mehrheit zur Identitätsbildung und Motivation beitrug, hat auch Wüstenberg in ihrer Monografie betont.¹⁵³ In meinen Forschungen habe ich darüber hinaus auf die extrem rechte Mobilisierungswelle um 1977 als wesentlichen motivationalen Kontext der Engagierten hingewiesen.¹⁵⁴

In akteursgeschichtlicher Perspektive verdient schließlich ein weiterer Aspekt Aufmerksamkeit, der bislang weder hinreichend untersucht noch intensiv öffentlich diskutiert worden ist: Zur Gedenkstättenzene der 1980er Jahre gehörten in nicht unerheblichem Maße Frauen. Zum einen als engagierte Mitstreiterinnen und Forscherinnen, aber auch in leitenden Positionen: Barbara Distel (seit 1975 Leiterin der Gedenkstätte Dachau), Angela Genger (1980–1988 Leiterin der Alten Synagoge Essen, ab 1988 Leiterin der Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf), darüber hinaus zum Beispiel Elke Suhr (Promotion 1983 zu den

tragen, die sich vornehmlich dem Erbe der von Verfolgung Betroffenen verpflichtet fühlten, so arbeitet heute überwiegend wissenschaftlich ausgebildetes Personal in Gedenkstätten, die sich primär an den Standards zeitgenössischer Museen orientieren.« Dies., Gedenkstätten, 2020, S. 344.

150 Vgl. Behrens/Ciupke/Reichling, ... und im Nachhinein, 2013, S. 5. Zum Beispiel für Garbe und Lutz spielte die Kriegsbeteiligung der Väter eine Rolle; aber auch Verfolgte konnten biografisch bedeutsam sein, etwa eine jüdische Tante bei Angela Genger. Hierzu wäre mehr systematische Forschung wünschenswert.

151 Das gilt beispielsweise für Distel, Garbe, Genger, Lutz; auch die Mitarbeitenden der Initiativen in Papenburg und Breitenau beschrieben den Kontakt mit den ehemaligen Häftlingen als prägenden Einflussfaktor.

152 Vgl. Garbe, FZH/WdE Transkript, 22.1.2014, S. 7, über die negativen Reaktionen auf die erste Ausstellung in Moringen: »Das hat natürlich dazu geführt, dass das Thema eigentlich viel interessanter wurde für Jugendliche. Es war ja auch so eine Zeit, damit komm ich dann gleich noch auf'n nächsten Faktor, in dem so'n bisschen das Aufbegehren, was jungen Leuten ja ohnehin eigen ist, äh, aber in besonderer Weise, äh, äh, äh, virulent war«.

153 Vgl. Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 101f.

154 Vgl. Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023, S. 257–268 u. S. 277–283.

Emslandlagern, ab 1984 wissenschaftliche Betreuerin des DIZ Emslandlagers) und Annegret Ehmann (1979/80 Israelreferentin bei ASF,¹⁵⁵ ab 1986/87 beteiligt an Konzeption und Aufbau der Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Berlin). Auch außerhalb der Gedenkstätten gab es Frauen, die sich intensiv mit diesem Themenbereich beschäftigten und nachhaltig wirkten – etwa Ulrike Puvogel bei der BpB; im wissenschaftlichen Bereich Gisela Lehrke, Cornelia Brink oder im internationalen Kontext Sybil Milton (Leiterin des Leo Baeck Archivs in New York, ab 1985 Wechsel ans entstehende United States Holocaust Memorial Museum, USHMM).¹⁵⁶

Da die Leistungen und der Beitrag von Frauen immer noch leicht ignoriert werden, lohnt es sich hervorzuheben: In den 1980er Jahren vertraten häufig Frauen öffentlich die Belange und Ansichten der Gedenkstätten(-initiativen).¹⁵⁷ Bei der 1989 von Yad Vashem veranstalteten »first international conference for organizations and institutions which commemorate the Holocaust« kamen in Jerusalem unter dem Titel »Establishing the Legacy« internationale Gäste zu einer großen, repräsentativen Konferenz zusammen, zu der auch ein Empfang beim israelischen Staatspräsidenten Chaim Herzog sowie Grußworte internationaler Diplom:innen gehörten. Die bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) wurden dort ausschließlich durch Frauen vertreten.¹⁵⁸ Angesichts eines zwanzig Jahre spä-

155 Nach ihrer Auskunft war sie damit bei ASF die erste Frau auf einer Referentenstelle, vgl. Annegret Ehmann an Ulrike Löffler, E-Mail, 16.10.2020. Danach arbeitete Ehmann ehrenamtlich in Yad Vashem und ab 1982 als Lehrerin in Berlin.

156 Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988; Brink, Visualisierte Geschichte, 1989; Sybil Milton: Deutsche und deutsch-jüdische Frauen als Verfolgte des NS-Staates, in: Dachauer Hefte 3 (1987), S. 3-20; Sybil Milton: Argument oder Illustration. Die Bedeutung von Fotodokumenten als Quelle, in: Fotogesichte 8 (1988), S. 61-90. Milton hatte in München studiert und war der Arbeit der Gedenkstätten in der Bundesrepublik bzw. Europa deshalb eng verbunden. Nach Auskunft von Barbara Distel förderte sie nach ihren Möglichkeiten Austausch, Vernetzung und Förderung der bundesdeutschen Gedenkstätten, vgl. Barbara Distel an Ulrike Löffler, E-Mail, 7.9.2020.

157 Es gab beispielsweise eine »Expertenkommission« zur Beratung und Vermittlung anlässlich der hart umkämpften Gedenkstätte in Salzgitter. Neben Ludwig Eiber gehörten dazu Barbara Distel und Ulrike Puvogel. 1989 eröffnete der Verein »An der Synagoge Bonn« eine Ausstellung »Bonn in der NS-Zeit. Verfolgung und Widerstand«. Zum Begleitprogramm gehörte ein Podiumsgespräch zur Gedenkstättenarbeit in BRD und DDR – bei dem die bundesdeutsche Sicht von Barbara Distel präsentiert wurde, die dafür extra aus München in die Bonner Hauptstadt reisen musste. Vgl. Gedenkstätten-Rundbrief 31 (Juni 1989), S. 16.

158 Angela Genger berichtete anschließend im *Gedenkstätten-Rundbrief*: »Stark vertreten waren Institutionen aus dem Gastgeberland und den USA. [...] Aus der Bundesrepublik waren die Leiterin der KZ-Gedenkstätte Dachau, Barbara Distel, Angela Genger von der Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf und Annegret Ehmann für das Projekt »Gedenkstätte Wannsee-Villa« vertreten.«, Dies.: »Establishing the Legacy« – Das Erbe sichern, Internationale Konferenz in Jerusalem, Kunstmuseum Yad Vashem (30.10.–2.11.89), in: Rundbrief 34 (Dezember 1989), S. 19-20, S. 19.

ter stark männlich geprägten Arbeitsbereichs scheint dies im Rückblick durchaus bemerkenswert.¹⁵⁹ Bekannt ist das Phänomen aus der historischen Analyse sozialer Berufe: In sich neu formierenden Berufsfeldern kommt es häufig in dem Moment zur Verdrängung von Frauen durch den vermehrten Einstieg von Männern, wenn Professionalisierungs- und Bürokratisierungsprozesse stattgefunden haben und gesicherte, prestigeträchtige Schlüsselpositionen entstanden sind.¹⁶⁰

Parteipolitisch dürften sich die Aktiven der Gedenkstätten(-initiativen) überwiegend im »rot-grünen« Spektrum verortet haben, obwohl sie auch Kooperationspartner und Unterstützer:innen über dieses Spektrum hinaus suchten.¹⁶¹ Zu den formativen Gruppen und Kontexten, in denen sich die Akteur:innen bewegten, gehörten der pädagogische Bereich, die Neuen Sozialen Bewegungen, christliche Gruppen, Geschichtswerkstätten, Gewerkschaften, Reformuniversitäten und Gesamthochschulen sowie die Überlebendenverbände. Diese Kontexte und Konstellationen verbanden und überschnitten sich nicht nur innerhalb der einzelnen Initiativen, sondern auch innerhalb einer Person konnten unterschiedliche Kontexte zum Tragen kommen. Die Bereiche lassen sich folglich nur analytisch trennen.

Pädagogischer Bereich

Zahlreiche Engagierte verfügten über einen pädagogischen Hintergrund. Dazu gehörten vor allem ausgebildete Lehrer:innen – unter anderem Kurt Buck in Papenburg, Angela Genger von der Alten Synagoge Essen, Herbert Hötte in Neuengamme oder Wulff Brebeck in der Gedenkstätte Wewelsburg –, mit

159 Mit stets weiblicher Leitung bildeten Ravensbrück (als ehemaliges Frauen-KZ) und die Gedenkstätte Dachau (geleitet von Ruth Jakusch 1965-1975, Barbara Distel 1975-2008 und seit 2008 Gabriele Hammermann) unter den großen KZ-Gedenkstätten die Ausnahmen. Seit 2011 wurde die Wewelsburg von Kirsten John-Stucke geleitet, in den letzten Jahren haben sich mit Andrea Riedle an der Spitze der Stiftung »Topographie des Terrors« in Berlin (ab 2020) und Elke Gryglewski als Geschäftsführerin der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten (ab 2021), sowie Julana Bredtmann als Leiterin des Gedenkstättenreferates (ab 2023) Frauen in weiteren zentralen Institutionen bzw. Positionen durchgesetzt. Gleichzeitig ist der Vorstand des 2020 neu gegründeten »Verbandes der Gedenkstätten in Deutschland« (VGDF) im Jahr 2025 rein männlich besetzt.

160 Insbesondere die höher angesiedelten Stellen werden dann von Männern übernommen, während Frauen in Positionen verbleiben, zu deren Schwerpunkten die direkte Interaktion mit Klient:innen bzw. Patient:innen – im Fall von Gedenkstätten also mit Besucher:innen – gehört, vgl. Barbara Stiegler: Berufe brauchen kein Geschlecht. Zur Aufwertung sozialer Kompetenzen im Dienstleistungsberufen, Bonn 1994, S. 10 f. Diese Prozesse dürften in den 1990er und 2000er Jahren durchaus auch in den Gedenkstätten eine Rolle gespielt haben und wären zukünftig zu erforschen.

161 Vgl. Behrens/Ciupke/Reichling, ... und im Nachhinein, 2013, S. 5. Wüstenberg, Civil Society, 2017, S. 91, behauptet, die Gedenkstätten(-initiativen) wären »more politically diverse« gewesen als die Geschichtswerkstätten, belegt dies aber nicht.

Werner Boldt außerdem ein Geschichtsdidaktiker¹⁶² sowie der Erziehungswissenschaftler Dietfrid Krause-Vilmar in Breitenau. Diese Gruppe prägten die Kritische Pädagogik beziehungsweise Geschichtsdidaktik und die Bildungsreformbestrebungen der 1970er Jahre, an denen einige mitgewirkt hatten (vgl. Kap. 2.2). Diejenigen, die nicht professionell mit pädagogischen Themen befasst waren, verfügten oftmals über pädagogische Erfahrungen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit – in Kirchgemeinden, Jugendzentren oder den Jugendverbänden. Während Fachwissenschaftler:innen dazu neigten, die historischen Dimensionen des Geschehens zu betonen, führten pädagogische Vorbildungen zu einer stärkeren Konzentration auf die Adressat:innen der Arbeit und damit auch zu einer Betonung der gegenwärtigen, politischen Relevanz der Auseinandersetzung. Deziert geschichtsdidaktische Konzepte wie das »Geschichtsbewusstsein« als neue Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik spielten in den Debatten der Gedenkstätten(-initiativen) eine untergeordnete Rolle. Einflussreicher waren die konzeptionellen Ansätze im Kontext des zeitgenössischen Booms einer »antifaschistischen Erziehung«, die der Abwehr des Rechtsextremismus dienen sollte.¹⁶³

Alarmiert von der Zunahme rechtsextremer Tendenzen Ende der 1970er Jahre nahmen sich beispielsweise die Landesjugendringe des Themas an und versuchten pädagogische Antworten zu finden.¹⁶⁴ Bereits 1980 organisierten der Bayerische Jugendring (BJR) mit seinem Institut für Jugendarbeit in Gauting und dem Hessischen Jugendring (HJR) eine wichtige Tagung, die Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen zusammenbringen sollte, um über bisherige Ansätze »antifaschistischer Jugendarbeit« ins Gespräch zu kommen und deren Chancen kritisch zu reflektieren. Der Tagungsband dokumentiert, dass Gedenkstätten ebenso wie alternative Stadtrundfahrten dabei von Beginn an fest im Blick waren.¹⁶⁵ Anders als innerhalb der frühen Gedenkstätten(-initiativen) lag

162 Angela Genger könnte auch als Geschichtsdidaktikerin zählen, immerhin begann sie bei Anette Kuhn im Bereich der historisch-politischen Friedenserziehung eine Promotion, entschied sich dann aber dagegen und begann stattdessen ab 1975 am Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster im Bereich der Curriculumrevision zu arbeiten.

163 Vgl. Kap. 2.5.2 sowie Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023.

164 Vgl. Schoßig, Historisch-politische Bildung, 2011, S. 17; aktuell Till Kössler: Antifaschistische Klassenzimmer? Schule, Rechtsextremismus und Demokratie nach »Achtundsechzig«, in: Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky [u.a.], Göttingen 2020, S. 206–219.

165 Vgl. Hafenerger/Paul/Schoßig, Dem Faschismus das Wasser, 1981. Hauptsächlich mit Gedenkstätten beschäftigten sich die Beiträge von: Christian Schubert: Friedensdienst in KZ-Gedenkstätten – Erfahrungen der Aktion Sühnezeichen, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafenerger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 88–101, sowie Barbara Distel: Zum Besuch in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: Dem Faschis-

die unmittelbare Relevanz pädagogischer Fragestellungen für die Akteur:innen der Kinder- und Jugendarbeit auf der Hand: Während BJR und HJR im Oktober 1983 die pädagogischen Möglichkeiten und Chancen von Gedenkstätten in einer eigenständigen Tagung thematisierten,¹⁶⁶ wurde das Thema beim wenig später in Hannover stattfindenden ersten bundesweiten Gedenkstättenseminar nur am Rande aufgegriffen.¹⁶⁷ Ein weiteres Beispiel stellt das Engagement des BJR für die Errichtung einer Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Dachau dar. Von Anfang an arbeiteten Vertreter:innen des BJR an der ersten Initiativgruppe mit. Die inhaltliche Beteiligung des Jugendrings fand ihren sichtbarsten Niederschlag im 1988 vom BJR veröffentlichten Konzept, das der Öffentlichkeit bei der Tagung »Lernort Dachau« vorgestellt wurde.¹⁶⁸

Jugendgruppen und -verbände konnten auch bei der Durchsetzung von Gedenkinitiativen eine wichtige Rolle spielen – etwa im Fall der Düsseldorfer Mahn- und Gedenkstätte.¹⁶⁹ Während des Düsseldorfer Majdanek-Prozesses war in der Ortsmitte von Gerresheim 1980 ein Gebäude als ehemalige Synagoge identifiziert worden. Erfolgos bemühte sich zunächst die sozialistische Jugend »Die Falken« um den Erhalt der ehemaligen Synagoge und die Einrichtung einer Gedenkstätte.¹⁷⁰ Nach einer – vermutlich von Neonazis herbei-

mus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 239–242.

¹⁶⁶ Unterlagen (u. a. Einladung und Programm) zur Tagung »Gedenkstätte – Denkstätte?« von HJR und BJR, PA Detlef Garbe. Außerdem liegt ein Bericht zur Tagung vor, vgl. Frank Dingel: Gedenkstätten – Denkstätten. Receptives Lernen oder aktive Aneignung, in: Materialien zur politischen Bildung – Analysen, Berichte, Dokumente 49 (1985), S. 64–69.

¹⁶⁷ Nicht ohne einen gewissen Stolz verweist Schoßig darauf, dass die Tagung der Jugendverbände »in dem gleichen Jahr statt[fand], in dem auch die Aktion Sühnezeichen erstmals ein bundesweites Gedenkstättenseminar durchführte«. Ders., Historisch-politische Bildung, 2011, S. 18. Allerdings waren diesem ersten Gedenkstättenseminar in den Vorjahren bundesweite Vernetzungstreffen in Hamburg und Dachau vorausgegangen, vgl. Kap. 3.1.2.

¹⁶⁸ Vgl. Bayerischer Jugendring: Konzeption für eine Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 100–113; sowie dazu: Bernhard Schoßig: Von gewerkschaftlichen Gedenkveranstaltungen bis zur Gedenkstättenpädagogik. Der außerschulische Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, in: Aufarbeitung und Demokratie. Perspektiven und Felder der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Deutschland, hg. von Hannes Liebrandt und Michele Barricelli, Frankfurt a. M. 2019, S. 60–77, S. 70.

¹⁶⁹ Vgl. den von Peter Lukasczyk, Geschäftsführer des Jugendrings Düsseldorf zusammengestellten Bericht inkl. Presseschau: Ders.: »Mahn- und Gedenkstätte in Düsseldorf«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 2–7.

¹⁷⁰ Zum bislang wenig gewürdigten Engagement der »Falken«, die bereits seit den 1950er Jahren Gedenkstättenfahrten nach Bergen-Belsen und Auschwitz veranstalteten, vgl.

geführten – Brandstiftung 1984 wurde der Düsseldorfer Jugendring aktiv und beschloss der Rat der Stadt Mitte 1985 schließlich die Errichtung einer »Mahn- und Gedenkstätte« in den Räumen des ehemaligen Polizeipräsidiums.¹⁷¹ Der Jugendring war an diesem Prozess entscheidend beteiligt und für die Konzeptentwicklung verantwortlich.¹⁷²

Neue Soziale Bewegungen und politischer Protestantismus

In den 1980er Jahren erlebten die Neuen Sozialen Bewegungen ihre Blütezeit. Viele in und für Gedenkstätten Engagierte unterhielten Verbindungen zum alternativen Milieu,¹⁷³ engagierten sich für Frauenrechte, Umweltschutz, Solidarität mit der »Dritten Welt« oder Abrüstung. Insbesondere die Friedensbewegung erfuhr infolge des NATO-Doppelbeschlusses 1979 großen Zustrom und offenbarte Anfang der 1980er Jahre auf Großveranstaltungen wie Kirchentagen und Protestdemonstrationen ihre Massenbasis.¹⁷⁴ Die Friedensbewegung setzte sich zusammen aus Aktivist:innen aus den Neuen Sozialen Bewegungen, Angehörigen der neu-

Michael Schmidt: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der politisch-pädagogischen Praxis der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken, in: Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland, hg. von Heinrich Eppe und Ulrich Herrmann, Weinheim [u. a.] 2008, S. 245-267.

- 171 Ein neuer Ort war u. a. nötig geworden, da die jüdische Gemeinde sich grundsätzlich für eine Gedenkstätte, aber gegen ihre Einrichtung in der ehemaligen Synagoge ausgesprochen hatte, vgl. »Mahn- und Gedenkstätte in Düsseldorf«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 2-7, S. 4.
- 172 Vgl. »Mahn- und Gedenkstätte in Düsseldorf«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 2-7, S. 7.
- 173 »Alternativ« verwendete als Selbstbezeichnung u. a. Bruno Brückner vom DIZ Papenburg. Er wandte sich gegen Versuche, die Geschichte der Emslandlager sowie die Arbeit des DIZ in andere Projekte zu integrieren und damit zu neutralisieren: dagegen »den alternativen Kräften ihre Ideen abzuschnacken«, am Ende aber nichts grundlegend zu ändern, Bruno Brückner: Quo vadis DIZ?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (1987), S. 4-12, S. 5, Hervorhebung UL.
- 174 Der Evangelische Kirchentag 1981 in Hamburg wurde mit rund 118.000 Teilnehmer:innen zur »Initialzündung« der Friedensbewegung, Claudia Lepp: Zwischen Konfrontation und Kooperation. Kirchen und soziale Bewegungen in der Bundesrepublik (1950-1983), in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 7 (2010), S. 364-385, S. 380; ähnlich Jan Hansen: Abschied vom Kalten Krieg? Die Sozialdemokraten und der Nachrüstungsstreit (1977-1987), Berlin/Boston 2016, S. 40. Vom Kirchentag gingen gleichzeitig wichtige Impulse für die Entwicklung der Gedenkstätte Neuengamme aus, denn zum Programm gehörte u. a. ein Gedenkmarsch zum und eine Kundgebung auf dem Gelände des ehemaligen KZ Neuengamme mit mehr als 800 Personen. Dabei sprachen u. a. Romani Rose und Vertreter weiterer Verfolgtengruppen, vgl. INDONEU (Hg.): Verfolgte von gestern – was sagen sie uns heute? Redebeiträge zu einer Gedenkkundgebung in Neuengamme während des 19. Deutschen Evangelischen Kirchentages, Hamburg 1981, PA Detlef Garbe. In der

gegründeten Partei »Die Grünen«, Kommunist:innen, Sozialdemokrat:innen und Gewerkschafter:innen sowie zahlreichen Kirchenangehörigen.¹⁷⁵

Das christliche Spektrum der Friedensbewegung gehörte dabei zu den »bedeutendsten Trägern der Gesamtbewegung« und nahm eine wichtige »Vorreiterrolle« ein.¹⁷⁶ Neben den Impulsen aus der Neuen Ostpolitik der Regierung Brandt mit ihrer Parole vom »Wandel durch Annäherung« konnten christliche Gruppierungen an spezifisch innerkirchliche, zum Teil weiter zurückreichende Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte anschließen. Denn mit der »Politisierung des Protestantismus«¹⁷⁷ und der neuen »Politischen Theologie« (evangelischerseits vor allem Dorothee Sölle, Hellmut Gollwitzer und Jürgen Moltmann) seit den späten 1960er Jahren war auch eine Abkehr vom ideologischen Antikommunismus und ein Eintreten für »Versöhnung« mit den östlichen Nachbarn einhergegangen.¹⁷⁸ Dafür hatte sich seit ihrer Gründung 1958 die protestantische ASF eingesetzt, die schließlich Anfang der 1980er Jahre mit diversen Kampagnen, inhaltlichen Beiträgen, Friedenswochen und der engagierten Mitarbeit in bundesweiten Gremien größere Bekanntheit auch über Kirchenkreise hinaus erlangte und wesentlich zur Entstehung und gesellschaftlichen Verankerung der neuen Friedensbewegung beitrug.¹⁷⁹

Daneben engagierte sich ASF seit der Übernahme des Gedenkstättenreferates 1983 auch für die Anliegen der bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) und nahm auch in diesem Bereich eine herausgehobene Stellung ein.¹⁸⁰ Denn ASF förderte die Bereitstellung von Strukturen, Logistik und Finanzmitteln sowie die überregionale Vernetzung und Koordination der vielfältigen Initiativen. Der mit dem »Aktiven Museum Faschismus und Widerstand« in Berlin verbundene Frank Dingel bilanzierte angesichts der vielfältigen Unterstützung Ende der

Folge gründete sich in Hamburg die »Projektgruppe für die vergessenen Opfer des NS-Regimes«, vgl. S. 169, Fn. 15.

175 Vgl. Jan Ole Wiechmann: *Sicherheit neu denken. Die christliche Friedensbewegung in der Nachrüstungsdebatte 1977-1984*, Baden-Baden 2017, S. 90-92.

176 Wiechmann, *Sicherheit neu denken*, 2017, S. 21 u. S. 22. Wiechmann weist auch darauf hin, dass die beiden christlichen Großkirchen zeitgenössisch 85 % der Bevölkerung umfassten. Vgl. dazu als Auseinandersetzung eines nicht-kirchlich gebundenen Friedensbewegten aus dem Bereich der Gedenkstätten mit den zahlreichen christlichen Initiativen: Jens Michelsen: *Der Himmel wird instandbesetzt. Aufbruch in der Kirche*, Reinbek 1982.

177 Klaus Fitschen/Siegfried Hermle/Katharina Kunter/Claudia Lepp/Antje Roggenkamp (Hg.): *Die Politisierung des Protestantismus. Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland während der 1960er und 70er Jahre*, Göttingen/Bristol 2014.

178 Vgl. Wiechmann, *Sicherheit neu denken*, 2017, S. 122 f.

179 Wiechmann, *Sicherheit neu denken*, 2017, S. 92 f. u. S. 102.

180 Die zentrale Bedeutung der Organisation für die bundesrepublikanische Gedenkstätten(-initiativen) wurde in der Literatur gelegentlich hervorgehoben, bislang aber kaum empirisch unterfüttert, erstmals ausführlicher: Löffler, *Zeitgeschichte im Lichte*, 2021.

1980er Jahre, dass das Gedenkstättenreferat von ASF zwar nur mit einem hauptamtlichen Mitarbeiter besetzt, aber dennoch »eine der rührigsten Institutionen« sei, die »sich um das Vorantreiben und Koordinieren von Gedenkstätteninitiativen kümmert«. ¹⁸¹ Überdies übernahmen die ASF-Freiwilligen wichtige Aufgaben: So arbeiteten sie unter anderem an den Gedenkstätten Dachau, Neugengamme und Wewelsburg in der Besucher:innenbetreuung oder partizipierten am Austausch bei den Gedenkstättenseminaren. Darüber hinaus waren evangelische Kirchgemeinden häufig wichtige Partner der anfangs stark umstrittenen Initiativen. Einige Projekte entstanden direkt aus den Ortsgemeinden heraus bzw. wurden von diesen getragen – etwa in Moringen und Ladelund.

ASF führt damit exemplarisch die Verschränkung von Friedensbewegung und Gedenkstättenaktivismus vor Augen. Die Schnittmengen waren nicht nur organisatorischer, sondern auch inhaltlicher Natur, denn die Ablehnung von Krieg und der Einsatz für eine Annäherung beziehungsweise Aussöhnung mit der Sowjetunion wurden wesentlich historisch begründet. ASF etwa betonte die »Linien der Verantwortung aus der Geschichte zum Engagement [...] in der Friedensbewegung«. ¹⁸² In einem *Rundbrief* von Mai 1984 erläuterte Thomas Lutz, die Arbeit des Freiwilligendienstes sei von Anfang an bestimmt gewesen

von der Notwendigkeit, die Ursachen und Folgen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft zu überwinden. Die Erfahrungen und Lehren aus dieser Zeit politischer und rassistischer Verfolgung sind die Grundlage für die zukunftsorientierte Friedensarbeit von ASF. ¹⁸³

Außerdem gehöre »die Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewußtseins in unserer Gesellschaft« zu den wesentlichen Arbeitszielen. ¹⁸⁴ Schon im allerersten *Rundbrief* beschwor Lutz' Vorgänger Thomas Vogel »unsere Vergangenheit von Blut und Asche«: Er beschrieb die Arbeit der Gedenkstätten(-initiativen) als »hoffnungsvolle Zeichen, die vielerorts gesetzt wurden, damit unsere Vergangenheit von Blut und Asche nicht vergessen wird, ›Spuren gesichert‹ werden und wir aus unserer Vergangenheit lernen.« ¹⁸⁵ Auch für Lutz lag diese Verbindung auf der Hand. In einem frühen Rundschreiben regte er an,

181 Frank Dingel: »Teaching the Holocaust«, Überlegungen zu einer Studienreise der »Aktion Sühnezeichen« in die USA, in: Gedenkstätten-Rundbrief 34 (Dezember 1989), S. 14–18, S. 14.

182 Thomas Vogel: Rundbrief Nr. 1 der Gedenkstätteninitiativen, 24.5.1983, S. 2.

183 Thomas Lutz: Welche Bedeutung hat die Gedenkstättenarbeit für »ASF«? in: Gedenkstätten-Rundbrief 5 (Mai 1984), S. 2.

184 Thomas Lutz: Welche Bedeutung hat die Gedenkstättenarbeit für »ASF«? in: Gedenkstätten-Rundbrief 5 (Mai 1984), S. 2.

185 Thomas Vogel: Rundbrief Nr. 1 der Gedenkstätteninitiativen, 24.5.1983, S. 2. Es wäre lohnend, sich ausführlicher mit diesem und ähnlichen religiösen Bildern zu beschäftigen. Matthias Heyl verweist in dem Kontext auf die biblische Geschichte von Kain und Abel, die die in Gedenkstätten häufiger anzutreffenden Topoi des »schreienden Bodens« und des »Blutes, das zum Himmel schreit« begründe, vgl. Matthias Heyl:

die Frage zu diskutieren, in wie weit die historische Arbeit der Gedenkstätten Hilfen für eine neue, auch die historischen Wurzeln berücksichtigende Diskussion in der Friedensbewegung eingebracht werden kann.¹⁸⁶

Der Verweis auf die potenziell Frieden und Versöhnung stiftende Kraft von Gedenkstättenarbeit wurde zugleich auch zum Argument für deren Legitimation und Stärkung.

Bereits Anfang der 1960er Jahre hatten Friedensaktivist:innen Bezüge zu den Verbrechen in den Konzentrationslagern hergestellt: Der erste Ostermarsch in der Bundesrepublik führte im April 1960 von Hamburg zum »Todes-Zentrum« Bergen-Hohne – die Organisierenden stellten eine simplifizierende Verbindung zwischen dem KZ Bergen-Belsen in der Vergangenheit und der ihrer Meinung nach in der Gegenwart durch die Lagerung von Atomwaffen auf dem Truppenübungsplatz Bergen-Hohne drohenden nuklearen Katastrophe her.¹⁸⁷ Eine ähnliche geschichtspolitische Argumentation verfolgte im Folgejahr der erste Münchner Ostermarsch, dessen Route zum Gelände des ehemaligen KZ Dachau führte.¹⁸⁸ In den 1980er Jahren avancierte schließlich der Friedhof Bockhorst-Esterwegen »zu einem wichtigen Erinnerungsort der Friedensbewegung«.¹⁸⁹ Durch die konkrete Beschäftigung mit den unterschiedlichen Lagertypen im Emsland rückten auch deren Opfergruppen in den Fokus. Sowjetische Kriegsgefangene, westeuropäische Zwangsrekrutierte und deutsche Militärstrafgefangene wurden dabei unter der allgemeinen Rubrik »Kriegsgegner« verhandelt, die einen Anknüpfungspunkt für die Friedensbewegung darstellte.¹⁹⁰ Als weiterer Bezugspunkt zwischen NS-Zeit und Gegenwart diente die Nachnutzung von Überresten ehemaliger Lager als Bundeswehrdepots. Bereits 1980 zur zweiten Antikriegskundgebung auf dem Friedhof Bockhorst-Esterwegen kamen 1200 Leute, am 8. Mai 1988 sogar 3500 Leute – darunter so

»Authentizität – Aura – Aspek«. Im Spannungsfeld von Gedenkstättenpädagogik und Besuchererwartungen, in: Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum, hg. von Axel Drecoll, Thomas Schaarschmidt und Irmgard Zündorf, Göttingen 2019, S. 157-173, S. 162 f.

186 Thomas Lutz: Rundbrief an KZ-Gedenkstätten, 7.3.1984. Es handelt sich um einen einseitigen Brief, der nicht in die reguläre Zählung aufgenommen wurde.

187 Im Vordergrund standen dabei in zeittypischer Weise deutsche Opfer, während die Shoah nicht berücksichtigt wurde, vgl. Holger Nehring: 15. April 1960. Aufbruch zum ersten Ostermarsch, in: Protest Deutschland 1949-2020, hg. von Martin Langebach, Bonn 2021, S. 158-163, hier S. 158 f.

188 Im Rahmen dieses Ostermarsches lernte Barbara Distel eine Gruppe ehemalige Häftlinge des KZ sowie Ruth Jakusch kennen. Vgl. 4.1.1, Fn. 19.

189 Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 241.

190 Vgl. Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 241.

prominente Persönlichkeiten wie Altkanzler Willy Brandt, Erich Fried und Rosalinde von Ossietzky-Palm.¹⁹¹

Einige Gedenkstätteninitiativen gingen unmittelbar auf das Engagement friedenspolitisch aktiver Menschen zurück: So gründete sich 1985 beispielsweise die zivilgesellschaftliche »AG Bergen-Belsen« auf Initiative von Mitarbeitenden des »Friedenszentrums Sievershausen«, und 1987 rief die »Rottweiler Friedensgruppe« zur Gründung des Vereins »Initiative Gedenkstätte Eckerwald« auf.¹⁹² Mit den Akteur:innen fanden spezifische Formen und Mittel der Friedensbewegung ihren Weg in die Gedenkstättenarbeit. Das Spektrum reichte von Gedenk- und Friedensmärschen (zum Beispiel in Dachau 1981 »Sühnemarsch« von »Ohne Rüstung leben«, in Bergen-Belsen 1985) und Friedensfahrten (zum Beispiel 1982, 1983 und 1984 nach Osthofen) über Friedenswochen bis hin zu »Friedenshäusern« wie in Lehrte/Sievershausen oder Wegscheide/Bad Orb, die zeitgenössisch zum Gedenkstättenpektrum gehörten.¹⁹³

Nicht zuletzt entwickelten sich die Workcamps (vgl. Kap. 4.3) als charakteristisches pädagogisches Format der Gedenkstätten in den 1980er Jahren aus der (christlichen) Friedenspädagogik. Es war der CFD, eine in Oberursel bei Frankfurt angesiedelte Organisation, welche den praktischen Friedensdienst zuerst auf Gedenkstätten übertrug. In einem Konzeptpapier hieß es: »Freiwilligendienstarbeit ist Lernen durch Handeln. Es kommt uns darauf an, mit Leuten etwas zusammen aufzubauen, das einen Beitrag zur Kriegs- und Faschismusverhinderung darstellt.«¹⁹⁴ Auch der CFD scheute die historische Bezugnahme zum Nationalsozialismus nicht. Weiter hieß es:

Es gibt geschichtliche Parallelen und es gibt Kampferfahrung in der Auseinandersetzung mit militaristischen und faschistischen Gruppen. Ulm –

191 Vgl. Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 242.

192 Vgl. Dokumentationsstätte zu Kriegsgeschehen und über Friedensarbeit Sievershausen e.V.: Aufruf zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft Bergen-Belsen, in: Gedenkstätten-Rundbrief 8 (Februar 1985), S. 3; Rottweiler Friedensgruppe: Gründungsaufruf, 5.2.1987, in: Gedenkstätten-Rundbrief 18 (Februar 1987), S. 9.

193 1979 gründete sich der Verein »Dokumentationsstätte zu Kriegsgeschehen und über Friedensarbeit Sievershausen e.V.«. In der Friedenswoche 1981 wurde das »Antikriegshaus« eröffnet; seitdem wird dort Friedens- und Menschenrechtsarbeit geleistet. In Wegscheide bei Bad Orb befand sich ein ehemaliges Kriegsgefangenenlager. Der Verein »Die Wegscheide mahnt – Den Frieden sichern e.V.« setzte sich für eine »aktive Gedenkstätte« ein, die ein Ort des Lernens sein sollte. Geplant war ein »Friedenshaus mit Spiel-, Vortrags- und Gruppenräumen sowie Bibliotheks- und Dokumentationsräume«, vgl. o.A.: Nach ein paar Monaten stand schon das Konzept. Das Projekt »Aktive Gedenkstätte Wegscheide«, Zeitungsartikel, in: Gedenkstätten-Rundbrief 14 (April 1986), S. 14.

194 Grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz der Freiwilligen des Christlichen Friedensdienstes in der Dokumentationsstätte des Widerstandes in Baden-Württemberg in Ulm, Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), Frankfurt a.M. 1981, abgedr. als Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981.

die Dokumentationsstätte des Widerstands in Baden-Württemberg ist für uns ein örtlich vermittelter Ansatz für dieses Geschichtsverständnis und für diese Form der Geschichtsaufarbeitung.¹⁹⁵

Die Ausrichtung auf Frieden entsprach auch dem angenommenen beziehungsweise tatsächlich geäußerten »Vermächtnis« der Überlebenden. Es fand seinen Ausdruck beispielsweise in der Losung der ehemaligen Häftlinge »Nie wieder Krieg! Nie wieder Faschismus!«, der Mahnung von Stukenbrock¹⁹⁶ oder etwa der Rede von Hanna Elling bei der Moringer Friedenswoche 1980: »Wir wollen den Jugendlichen mit dieser Ausstellung ein Vermächtnis hinterlassen und sie auffordern, den Kampf, um den Frieden zu führen.«¹⁹⁷ Die Beispiele verdeutlichen, dass es im ersten Jahrzehnt der Gedenkstätten nicht nur personelle Überschneidungen mit der Friedensbewegung gab, sondern wesentlich auch hinsichtlich der inhaltlichen Begründung und Zielrichtung.¹⁹⁸ Wie reduktionistisch der Geschichtsbezug in diesem Zusammenhang geraten konnte, verdeutlicht ein früher Text der Hamburger INDONEU, in dem es hieß: »In Neuenhamme kann man lernen: Gewalt, Unrecht und Krieg sind kein Schicksal – Nur mit Frieden werden die Völker überleben können.«¹⁹⁹

Abgesehen vom engen Verhältnis zur Friedensbewegung gab es auch Anknüpfungspunkte zu anderen Strömungen der Neuen Sozialen Bewegungen, etwa die Umwelt- und »Dritte-Welt«-Bewegung, wenngleich diese weniger konstitutiv waren. So definierte beispielsweise ein weiterer im Bereich der Gedenkstätten(-initiativen) tätiger Freiwilligendienst, der nicht konfessionell gebundene SCI, »Ökologie, 3.-Welt-Solidarität und Antifaschismus« als seine inhaltlichen Schwerpunkte.²⁰⁰ Er bewarb im *Rundbrief* gleichberechtigt seine »Freiwilligen-

195 Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), 1981, abgedr. als Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981.

196 Die Mahnung am Ehrenmal auf dem Friedhof in Stukenbrock lautet: »Und sorget ihr, die ihr noch im Leben steht, dass Frieden bleibt, Frieden zwischen den Menschen, Frieden zwischen den Völkern.«

197 Manfred Hickmann: Veränderungen sind möglich. Erfahrungen eines Pfarrers in Moringen, in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 5 f.

198 Diese Einschätzung unterscheidet sich von: Jens-Christian Wagner: Die Erinnerung an Krieg und NS-Verbrechen und die deutsche Friedensbewegung. Das Beispiel Mittelbau-Dora, in: Beiträge zur Germanistik in Hiroshima 28 (2014), S. 1-8, S. 7 f.

199 INDONEU [Hermann Kaienburg]: Initiativgruppe Dokumentationsstätte Neuenhamme, Hamburg, April 1980, Zitat S. 2, ANG 9.5.1.20. Bei diesem vermutlich von Hermann Kaienburg und/oder Detlef Garbe verfassten Text dürfte es sich um eine Einsendung zur Ausschreibung für den Deutschen Evangelischen Kirchentag 1981 in Hamburg handeln, auf die der Text Bezug nimmt. Vor diesem Hintergrund kennzeichnen den Text in besonderem Maße religiöse Bezugnahmen; über die INDONEU heißt es beispielsweise: »Mit unserer Initiative nehmen wir eine christliche Aufgabe wahr; eine Aufgabe zu der auch die Stuttgarter Schulderklärung der EKD mahnt.«

200 Vgl. Karin Gierszewski: Antifaschistische Arbeit im SCI, in: Gedenkstätten-Rundbrief 9 (April 1985), S. 4 f., S. 4: »Aus der Geschichte haben wir gelernt, daß Faschis-

arbeit in Ökologie-, Friedens-, Dritte-Welt- und Frauenprojekten, in sozialen und antifaschistischen Initiativen« als »Alternative zum Massentourismus« und »sinnvoller Urlaub in internationalen Gruppen«. ²⁰¹ In Papenburg wurde zeitweilig die Einrichtung einer »historisch-ökologischen Schulungsstätte« diskutiert; ²⁰² in Esterwegen sprach auf einer Kundgebung am 8. Mai 1986 ein Vertreter des African National Congress (ANC) Südafrika. ²⁰³ Das Konzept der Gedenkstätte in Osthofen sah drei Ebenen vor: eine Dokumentations- und Gedenkstätte, eine internationale Begegnungsstätte und eine Arbeits- und Ausbildungsstätte. Über Letztere hieß es in einer ersten Projekt-Information:

Die dritte Ebene des Projekts – die Arbeits- und Ausbildungsstätte beruht auf der Kritik der wirtschaftlichen Situation in der Bundesrepublik. Sie ist eine Antwort auf die Herausforderung, die mit dem Stichwort »Neue Armut« gekennzeichnet ist. Eine Gesellschaft, in der die Art und Weise von Ausbildung und Arbeit sich an der Ansammlung von Gewinn orientiert, wird dem Teil der Bevölkerung nicht gerecht, der allein auf den Einsatz seiner Arbeitskraft angewiesen ist. Darüber hinaus gehen die Kosten für das ausschließliche Streben nach mehr Wachstum und Wohlstand zu Lasten der armen Länder in der Dritten Welt. ²⁰⁴

Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Erfahrungen der Akteur:innen im Kontext der Neuen Sozialen Bewegungen durchaus konkrete Auswirkungen auf ihre Arbeit in den Gedenkstätten zeitigten.

Geschichtswerkstätten, Sozialdemokratie und Kommunismus

Neben pädagogischen und/oder christlichen Motivationslinien speiste sich das Engagement für Gedenkstätten auch aus linker Gesellschaftskritik – insbesondere im Gefolge der Frankfurter Schule. Mit gelegentlichem Hinweis auf Adorno trieben die Akteur:innen die kritische Aufarbeitung der NS-Vergangen-

mus Terror und letztendlich Krieg bedeutet. Das bedeutet, wenn wir als SCI unserem Anspruch, Frieden und Völkerverständigung zu fördern, gerecht werden wollen, kommen wir um eine Auseinandersetzung mit dem Thema Faschismus und eine Aufarbeitung der Geschichte nicht herum.«

²⁰¹ Workcamps – Alternative zum Massentourismus. Anzeige, in: Rundbrief 29 (März 1989), S. 23. In der Rückschau hat der SCI für die Gedenkstätten keine annähernd mit ASF vergleichbare Bedeutung entfaltet.

²⁰² Vgl. Gedenkstätten-Rundbrief 21 (September 1987), S. 6.

²⁰³ Vgl. Gedenkstätten-Rundbrief 15 (Juni/Juli 1986), S. 14.

²⁰⁴ Heribert Fachinger: Projekt Osthofen. Projekt-Information Nr. 1, Frankfurt (Main), 6.11.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 26. Über den konfliktreichen und langwierigen Einsatz für eine Gedenkstätte Osthofen informieren die Websites der Gedenkstätte und des »Fördervereins Projekt Osthofen e. V.« sowie Martina Ruppert-Kelly: Das »Projekt Osthofen«. Der schwierige Weg zur Gedenkstätte, hg. vom Förderverein Projekt Osthofen e. V., Osthofen 2004.

heit und die (Wieder-)Entdeckung der demokratischen Wurzeln im lokalen Umfeld voran. Sie stemmten sich gegen die konservative (Geschichts-)Politik im Zeichen der »geistig-moralischen Wende« und kritisierten Helmut Kohls Vorstöße auf diesem Feld.²⁰⁵ Die Gegner:innen staatlich vorgegebener und vereinheitlicher Geschichtsinterpretationen verfolgten demgegenüber den Anspruch umfassender Demokratisierung und Pluralisierung – von Themen, Methoden und Geschichtsbildern. Bei der Suche nach positiven Bezügen zur nationalen Sinnstiftung verlagerten sie die Aufmerksamkeit auf die lange vernachlässigte Geschichte der Arbeiter:innenbewegung und vor allem des antifaschistischen Widerstandes gegen das NS-Regime. Zur Identitätsstiftung unterbreiteten Angehörige von Geschichtswerkstätten, SPD, Gewerkschaften und kommunistischen Parteien und Gruppierungen damit gänzlich andere Angebote als die konservative Regierung mit ihren verschiedenen Versuchen, die Differenzierung von Opfern einzuebnen – ob beim Auftritt in Bitburg oder bei den Plänen zum zentralen Mahnmal in Bonn.²⁰⁶

Zur Erforschung der ganzen Breite des Widerstands trugen nicht nur professionelle Historiker:innen bei, auch zahlreiche Laien nahmen sich des Themas an. Mit dem gesellschaftlichen Wandel und den alternativen Lebenswürfen des Jahrzehnts ging ein Perspektivwechsel einher: hin zu Individualität, regionalen Bezügen und den Subjekten der Geschichte.²⁰⁷ Die »Geschichte von unten« grenzte sich insbesondere von der akademischen, vorrangig strukturgeschichtlich arbeitenden Fachwissenschaft ab. Im Kontext der zeitgenössischen »Rückkehr der Geschichte«²⁰⁸ entdeckten Geschichtswerkstätten die Sozial- und Alltagsgeschichte ihres Ortes beziehungsweise ihrer Region. Diese Wiederbelebung der Regionalgeschichte hatte wenig mit Romantisierung und Heimmattümelei zu tun, sondern sah sich emanzipatorischen Ansprüchen verpflichtet.²⁰⁹ Jüdische Geschichte blieb dabei allerdings oftmals ausgeblendet.²¹⁰

205 So wurde auf dem Seminar in Papenburg 1985 z. B. »die Notwendigkeit« diskutiert, zur geplanten »nationalen Mahn- und Gedenkstätte in Bonn Stellung zu beziehen«. Frank Dingel: Gedenkstättenseminar Papenburg, Protokoll vom 12.10.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 10–14, S. 14.

206 Vgl. Bernd Faulenbach: Geschichte der Übergangszeit. Zur historischen Bedeutung geschichtspolitischer Gegensätze und Debatten während der 1980er-Jahre, in: Solidargemeinschaft und Erinnerungskultur im 20. Jahrhundert. Beiträge zu Gewerkschaften, Nationalsozialismus und Geschichtspolitik, hg. von Ursula Bitzegeio, Anja Kruke und Meik Woyke, Bonn 2009, S. 417–428.

207 Vgl. Siegfried, Rückkehr des Subjekts, 2008.

208 Wirsching, Abschied vom Provisorium, 2006, S. 470.

209 Vgl. Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 454; Wirsching, Abschied vom Provisorium, 2006, S. 468 f.

210 Vgl. Strnad, Grabe, 2012, S. 168; Etta Grotrian: Vorgeschichte, Vorbild oder Sackgasse? Zur Historisierung der »neuen Geschichtsbewegung« der Bundesrepublik der späten 1970er und 1980er Jahre, in: WerkstattGeschichte 75 (2017), S. 15–24.

Neben den Geschichtswerkstätten machte sich der zeitgenössische »Geschichtsboom«²¹¹ auch in anderen Bereichen bemerkbar: es gab unter anderem Volkshochschulprojekte, Ausstellungen, Redkordbeteiligungen an den Geschichtswettbewerben des Bundespräsidenten beziehungsweise Unterstützung der teilnehmenden Schüler:innen, alternative Stadtrundfahrten – allesamt Formate, an denen sich auch die Gedenkstätten(-initiativen) beteiligten und die gleichzeitig auf diese zurückwirkten. Sichtbar wurde dies zum Beispiel im 1982 gegründeten »Arbeitskreis Stadtgeschichte Salzgitter«, der »stark in der Geschichtswerkstätten-Bewegung« verankert war und mittels einer vielfältigen Öffentlichkeitsarbeit versuchte, seine Forderung nach Errichtung einer Gedenkstätte konsensfähig zu machen.²¹² Ähnlich gehörten auch in den Emslandlagern Volkshochschulkooperationen, öffentliche Vorträge, Geschichtswerkstätten und alternative Rundfahrten zum Programm. In der Konzeption des »Aktiven Museums« in Berlin zeigte sich die Handschrift von Engagierten aus den Geschichtswerkstätten besonders deutlich. Es betonte die Mitarbeit von Laien und die Methode des »Forschenden Lernens«, die auch bei der Erforschung der Kiezgeschichte erfolgreich gewesen sei, und definierte die geforderte Einrichtung dezidiert als Geschichtswerkstatt.²¹³

An der Schwelle zu den 1980er Jahren erfasste auch die Sozialdemokratie eine »Renaissance des Geschichtsbewusstseins«²¹⁴. Die SPD war in die doppelte Defensive geraten – einerseits herausgefordert durch die Geschichtspolitik des neuen Kanzlers, die auf »Normalisierung des Verhältnisses der Deutschen zu ihrer Geschichte« drängte, und andererseits durch die Neuen Sozialen Bewegungen und die Gründung der Grünen als konkurrierender Partei auf der Linken, die das geschichtspolitische Feld durch ihren Einsatz für die Anerkennung und Entschädigung der vergessenen NS-Opfer bespielte.²¹⁵ Die SPD reagierte mit der Reaktivierung ihres Verfolgtenverbandes, der AvS, und der Gründung der Historischen Kommission. Auf diese Weise sollten die sozialdemokratischen Widerstandskämpfer:innen gewürdigt, ein Gegengewicht zu Versuchen der nationalen Identitätsstiftung geschaffen und das antifaschistische Erbe an die jüngere Generation weitergegeben werden.²¹⁶ Die Partei startete eine regelrechte Bildungsoffensive: Willy Brandt appellierte persönlich an die Ortsvereine, Arbeitskreise mit der AvS zu gründen und gemeinsam »die mo-

211 So der Untertitel des Aufsatzes von Maubach, Normalisierung und Kritik, 2020.

212 Vgl. Elke Zacharias: Idee und Realisierung. Die Gedenkstätte am historischen Ort, in: 10 Jahre Gedenkstätte KZ Drütte, hg. von AK Stadtgeschichte e. V., Salzgitter 2004, S. 9–18, S. 10.

213 Vgl. Christine Fischer-Defoy: Zur Praxis, in: Zum Umgang mit einem Erbe, hg. von Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin, Berlin 1985, S. 23–26, S. 24; Schoenberger, Zur Sache, 1985, S. 8.

214 Hans-Jochen Vogel, zit. nach: Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 415 f.

215 Vgl. Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 21 f., Zitat S. 439.

216 Vgl. Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 21 u. S. 395.

ralische und politische Anerkennung des Widerstandes in allen Bevölkerungskreisen zu festigen«²¹⁷. Dabei könnten auch neue Gedenkstätteninitiativen helfen, in denen sich Parteimitglieder deshalb engagieren sollten.²¹⁸ Die Mitarbeit von Sozialdemokrat:innen in Gedenkstätten(-initiativen) deckte sich folglich mit den Interessen ihrer Parteiführung.

Schließlich unterstützten auch Kommunist:innen die Gedenkstätten(-initiativen). Dazu gehörten insbesondere Angehörige der kommunistisch dominierten VVN.²¹⁹ Das organisatorische Zentrum des Verfolgtenverbandes bildete die Frankfurter Bundesgeschäftsstelle. Finanziell unterstützt und politisch beeinflusst wurde die bundesdeutsche VVN von der SED, wengleich dies für die Öffentlichkeit und viele Mitglieder der Basis erstmals zweifelsfrei sichtbar wurde, als die Finanzierung Ende 1989 wegen der Krise der DDR wegbrach.²²⁰ Mit dem endgültigen Scheitern des Verbotsprozesses gegen die in der Bundesrepublik als kommunistisch unterwandert geltende VVN war ihr Mitte der 1960er Jahre ein erster Schritt aus der Isolation gelungen. Ihr Arbeitsschwerpunkt verschob sich daraufhin zunehmend von Entschädigungsleistungen zum Bildungsbereich – zunächst stand die unzureichende Repräsentation des Widerstandes aus der Arbeiter:innenbewegung in den Schulbüchern auf der Agenda. 1967 wurde deshalb in Frankfurt eine große Schulbuchkonferenz einberufen und in der Folge der »Studienkreis zur Erforschung und Vermittlung der Geschichte des Deutschen Widerstands 1933-1945« ins Leben gerufen. Um zahlreiche Menschen über das breite Spektrum des Widerstandes und insbesondere die kommunistischen Verfolgten zu informieren, konzipierte der Studienkreis 1971 eine Wanderausstellung zur Thematik, die zuerst in der Frankfurter Paulskirche gezeigt wurde. Maßgeblich beteiligt war Max Oppenheimer, ehemaliger Geschäftsführer der VVN und dort im Präsidium ab 1970 für Geschichtsforschung zuständig.²²¹ Personell, finanziell und geografisch blieb der Studien-

217 Willy Brandt, zit. nach Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 417.

218 Vgl. Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 395, S. 404, S. 417 u. S. 453.

219 Dazu grundlegend Jascha März: Zwischen Politik und Interessenvertretung. Die Verbände der politischen Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland von 1947 bis 1990, Köln [Diss.] 2016, online: <https://kups.ub.uni-koeln.de/9516/>, 3.11.2025; sowie Jascha März: VVN, ZDWV und AvS. Die Verbände der politischen Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland, in: Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Philipp Neumann-Thein, Daniel Schuch und Markus Wege-witz, Göttingen 2022, S. 39-77. Die folgenden Ausführungen basieren auf Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023, S. 269-273.

220 Vgl. März, VVN, ZDWV und AvS, 2022, S. 64 u. S. 70.

221 Vgl. zur Biografie Oppenheimers: Barbara Bromberger/Karl-Heinz Jahnke: Max Oppenheimer (1919-1994), in: Bewahren – Verbreiten – Aufklären. Archivare, Bibliothekare und Sammler der Quellen der deutschsprachigen Arbeiterbewegung, hg. von Günter Benser und Michael Schneider, Bonn-Bad Godesberg 2009, S. 238-241. Oppenheimers Leben und Wirken – gerade im Rahmen einer »antifaschistischen

kreis von der VVN abhängig. 1971 öffnete sich die VVN – im Unterschied zu anderen Verfolgtenorganisationen – für jüngere Menschen ohne eigene Verfolgungserfahrung. Aufgrund des »Radikalerlasses« von 1972 mussten potenzielle Mitglieder allerdings negative Konsequenzen für ihr berufliches Fortkommen fürchten.

Zunehmende Anerkennung und größere gesellschaftliche Akzeptanz erfuhr die VVN erst Ende der 1970er Jahre durch ihre aktive, auf mündliche Geschichtserzählungen setzende Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Damit versuchte die Organisation an die Tradition des antifaschistischen Widerstandes anzuknüpfen, Kritik an Kapitalismus und Militarismus zu verbreiten und zugleich zur »Heranbildung und Qualifizierung junger Mitglieder und Funktionäre« beizutragen.²²² Die VVN verwies dazu beispielsweise auf die Unterstützung des NS-Staates durch Schwerindustrie und Großkapital und knüpfte in ihrer Deutung des Faschismus an die Dimitroff-These an.²²³ Neben zahlreichen Bezügen zur »antifaschistischen Traditionsbildung« als Zielvorstellung (vgl. Kap 3.2.2) fand sich auch dieses Motiv in der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre: So brachte etwa die Überschrift der Stellwände, die die 1988 erneuerte Ausstellung in der Gedenkhalle Oberhausen einleiteten, das orthodox-marxistische Faschismusverständnis auf die griffige Formel »Faschismus kommt nicht über Nacht ... er wird vom Kapital gemacht!« (Abb. 4).²²⁴

Für die Gedenkstätten(-initiativen) relevant waren außerdem die VVN-nahen, ebenfalls DDR-finanzierten Verlage Röderberg und Pahl-Rugenstein.²²⁵ Zu deren Programmen gehörten schwerpunktmäßig die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Verfolgung, politischem Widerstand und Neonazismus sowie die Erforschung von Herrschaft und Widerstand zwischen 1933

Erziehung« – sind bislang ebenso wenig erforscht wie die Bildungsarbeit der VVN. Oppenheimers 1984 an der Universität Bremen eingereichte Dissertation mit dem Titel »Vermittlung des antifaschistischen Widerstandes 1933-1945 als Beitrag zur demokratischen Erziehung der jungen Generation« konnte weder im Archiv der Universität Bremen noch im zuständigen Prüfungsamt aufgefunden werden. Möglicherweise ließe sie sich im Stadtarchiv Wiesloch finden, in dem sich ein Teil von Oppenheimers Nachlass befindet, welches eine diesbezügliche Anfrage im Mai 2022 allerdings unbeantwortet ließ.

222 Max Oppheimer: Aufgaben und Perspektiven der Bildungsarbeit für die Jahre 1977/78, S. 2, ASDW Opp2.

223 Vgl. Wolfgang Rudzio: Die Erosion der Abgrenzung. Zum Verhältnis zwischen der demokratischen Linken und Kommunisten in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1988, S. 113.

224 Vgl. dazu Michael Sturm: »Eine immerwährende Auseinandersetzung«. Erinnerungskultur und ihre Akteure seit den 1980er Jahren, in: Eine – keine – reine Stadtgesellschaft. Oberhausen im Nationalsozialismus 1933 bis 1945, hg. von Clemens Heinrichs, Oberhausen 2012, S. 347-364.

225 Vgl. Körner, Verlagsprogramm Antifaschismus, 2015, S. 189. Aufgrund von Finanzierungsschwierigkeiten fusionierten die DKP-nahen Verlage Röderberg und Weltkreis 1987 mit Pahl-Rugenstein in Köln.



Abb. 4: Stellwände der von 1988 bis 2008 präsentierten Dauerausstellung der Gedenkstätte Oberhausen mit der Aufschrift »Faschismus kommt nicht über Nacht ... er wird vom Kapital gemacht!«, Fotograf: Ralf Raßloff, 2008.

und 1945 auf lokaler Ebene, die die Verlage mit zwei Reihenprojekten – den »Heimatgeschichtlichen Wegweisern« bei Pahl-Rugenstein und der »Bibliothek des Widerstands« bei Röderberg – entscheidend vorantrieben.²²⁶ Für die Gedenkstätten(-initiativen) lieferten die Publikationen wichtige Wissens- beziehungsweise Forschungsgrundlagen und wurden entsprechend im Rundbrief beworben.²²⁷

Ländlicher Raum, Reformuniversitäten und Gesamthochschulen

Eine weitere Perspektive, die Akteur:innen in Gedenkstätten(-initiativen) zu beschreiben, zielt auf ihre geografische Verortung ab: Es bedeutete einen Unterschied, ob sich eine Gedenkstätte in einer Stadt wie Essen, Berlin oder Bonn befand oder aber im ländlichen Raum – etwa in Büren, Breitenau oder Moringen.²²⁸ Das wirkte sich nicht nur auf Besucher:innen und mögliche lokale

226 Vgl. Körner, Verlagsprogramm Antifaschismus, 2015, bes. S. 179 u. S. 184.

227 Vgl. exemplarisch die ganzseitige Pressemitteilung zur Veröffentlichung von Band 3 der »Heimatgeschichtlichen Wegweiser«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 15 (Juni/Juli 1986), S. 21.

228 Früh thematisiert hat diesen wesentlichen Unterschied Wulff Brebeck, vgl. Ders.: Gedenkstättenarbeit auf dem Lande – z. B. Wewelsburg, Referat beim Gedenkstätten-

Allianzen aus, sondern beeinflusste auch die Zusammensetzung der aktiv Mitarbeitenden.

Dabei fällt auch ein bislang kaum berücksichtigtes Muster auf: Gedenkstättenprojekte fanden häufig Unterstützung im Umfeld der in den 1960er und 1970er Jahren gegründeten Reformuniversitäten und Gesamthochschulen.²²⁹ Ann Katrin Düben hat im Rahmen ihrer Studie zur Nachgeschichte der Emslandlager auf diese Verbindungslinie hingewiesen und sie ebenfalls für die Gedenkstätte Breitenau benannt. Sie vermutete deshalb, Laienhistoriker:innen hätten die Entstehungsphase der bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) weniger geprägt als Akteur:innen aus dem fortschrittsorientierten Milieu der Reform- und Gesamthochschulen, aus dem auch die sozialgeschichtliche »Bielefelder Schule« hervorgegangen war.²³⁰ Der von Düben angedeutete Befund wird im Folgenden anhand zahlreicher Beispiele aus den Gedenkstätten(-initiativen) ausgeführt, untermauert und erklärt.

Eine wesentliche Rolle spielten Verbindungen zu Reformhochschulen beispielsweise für die Alte Synagoge Essen (Gesamthochschule Essen), die Gedenkstätten Wewelsburg (Gesamthochschule Paderborn), Breitenau (Gesamthochschule Kassel), Hadamar (Fachhochschule Frankfurt/Main) und in erheblichem Maße für die Initiative zu den Emslandlagern (Universität Oldenburg). Die Traditionsuniversitäten, die sich in der Umgebung von Gedenkstätten(-initiativen) befanden, schienen sich dagegen deutlich weniger für deren Anliegen zu interessieren – zumindest waren entsprechende Verbindungen nicht sichtbar in Neuengamme (Universität Hamburg), Bergen-Belsen (Universität Hannover), Salzgitter (Universität Braunschweig), Moringen (Universität Göttingen), Dachau (Universität München) oder Ulm (Universitäten Tübingen beziehungsweise Stuttgart).

Zur Erklärung dieses Befundes lohnt zunächst ein Blick auf den Kontext der deutschen Bildungsexpansion zwischen 1960 und 1975: Nie wieder wurden in einem vergleichbaren Zeitraum der hiesigen Universitätsgeschichte so viele Hochschulgründungen vollzogen.²³¹ Sie veränderten die bundesdeutsche Hochschullandschaft nachhaltig. Dabei war nicht allein die Quantität entscheidend, sondern die Neugründungen waren »das wichtigste Experimentier-

seminar in Wewelsburg, 15.4.1985, in: Protokoll des Gedenkstättenseminars, S. 2. Der Vortrag wurde in Teilen abgedruckt in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 3 f.

229 Eine Übersicht der Neugründungen nach 1945 bei: Walter Rüegg (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Bd. 4: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, München 2010, S. 510 f.

230 Vgl. Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 226.

231 Wilfried Rudloff: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens. Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik, in: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, hg. von Barbara Wolbring und Andreas Franzmann, Berlin 2007, S. 77-101, S. 77.

feld der Hochschulreform« und trugen zur Demokratisierung des Hochschulwesens bei.²³² Es gab wissenschaftspolitisch motivierte Neugründungen, die vor allem die Bedingungen von Forschung und Lehre verbessern sollten (auch als »Entlastungsgründungen« apostrophiert²³³) und daneben – vor allem in sozialdemokratisch regierten Ländern – solche mit stärker »gesellschaftspolitische[m] Grundakkord«, die zu »Chancengleichheit, [...] soziale[r] Öffnung, Demokratisierung, Emanzipation, Integration« beitragen sollten.²³⁴ Neben Kapazitätsausbau und Reformanliegen verband sich mit den Neugründungen außerdem das strategische Ziel, den ländlichen Raum zu entwickeln.²³⁵ Sie sollten »Schrittmacherdienste« für die regionale Entwicklung leisten, wie der nordrhein-westfälische SPD-Wissenschaftsminister Johannes Rau es für die Gesamthochschulen seines Landes formuliert hatte.²³⁶

Von den bisherigen Universitäten grenzten sich die Reformgründungen vor allem durch ihren Schwerpunkt in der Lehre, die Betonung des stärkeren Praxisbezugs und die Rückbindung an einen gesellschaftlichen Auftrag ab. Neben den Gesamthochschulen gehörte die niedersächsische Universität Oldenburg zu den »Neugründung[en] mit ausdrücklichem Reformanspruch«.²³⁷ Die norddeutschen Gründungen verfolgten dabei stärker als andere das Ziel, nicht nur Professor:innen, sondern auch Assistent:innen- und Studierendenvertreter:innen in die Gründung einzubeziehen: Der Gründungsausschuss in Oldenburg war drittelparitätisch besetzt und hatte einen Vertreter des Mittelbaus zum Vorsitzenden.²³⁸ Durch den Ausbau gelangten Personen in berufliche Positionen,

232 Rudloff, *Die Gründerjahre*, 2007, S. 78. Rudloff weist auch darauf hin, dass die Erfolgsaussichten von Reformen an den Neugründungen deutlich besser waren als an den bestehenden Universitäten, deren strukturelle Behäbigkeit und Traditionsorientierung Veränderungen eher blockierte.

233 Wilfried Rudloff: *Die Studienreform in der Hochphase der Hochschulexpansion. Zwischen Effektivierung und Projektstudium?*, in: *Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch*, hg. von Rainer Pöppinghege und Dietmar Klenke, Köln 2011, S. 186–216, S. 205.

234 Rudloff, *Die Gründerjahre*, 2007, Zitat S. 93, außerdem S. 100. Zu Letzteren gehörte insbesondere der neue Typus der Gesamthochschulen, von denen in NRW unter SPD-Wissenschaftsminister Johannes Rau fünf gegründet wurden (in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal) sowie eine unter dem hessischen SPD-Kultusminister Ludwig von Friedeburg in Kassel.

235 Vgl. Rudloff, *Die Gründerjahre*, 2007, S. 81; Wilfried Rudloff: *Bildungsboom und »Bildungsgefälle«. Räumliche Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik*, in: *Westfälische Forschungen* 60 (2010), S. 335–371, S. 335.

236 Das Zitat stammt aus einer Rede Raus bei der Eröffnung der Gesamthochschule Wuppertal am 3.8.1972, zit. nach: Rudloff, *Die Gründerjahre*, 2007, S. 81.

237 Bruno Brückner: *Protokoll. Vortrag zur Arbeit des Aktionskomitees*, am 12.10.1985 im Don-Bosco Heim in Papenburg, in: *Gedenkstätten-Rundbrief* 12 (Dezember 1985), S. 4–10, S. 6.

238 Vgl. Rudloff, *Die Gründerjahre*, 2007, S. 83.

die – aufgrund ihrer akademischen Qualifikationen, politischen Orientierung oder schlicht ihres Alters – an traditionellen Universitäten kaum eine Chance gehabt hätten: Gründungsrektor und -kanzler in Oldenburg waren zum Zeitpunkt der Gründung beide Anfang dreißig.²³⁹

Die jungen wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Studierenden setzten weitere Akzente: sie machten beispielsweise auf Reformbedarf in der Hochschuldidaktik aufmerksam. Vorlesungen galten im Gefolge von 1968 als überkommene und autoritative Lehrformen, denen mit dem »forschenden Lernen« neue Ansätze gegenübergestellt wurden. Im »Projektstudium« sollten diese Ansätze in die universitäre Praxis übersetzt werden: Gefordert wurde die aktive Teilnahme der Studierenden am Wissenschaftsprozess und die Ermöglichung von selbständiger Themen- und Methodenwahl sowie eines selbstbestimmten Lernprozesses. Die Themen sollten berufsfeldbezogen und gesellschaftlich relevant sein. In Oldenburg war das Projektstudium zentral; in den Gesamthochschulen spielte es ebenfalls eine wichtige Rolle, wenngleich dessen Bedeutung dort variierte.²⁴⁰

Vergegenwärtigt man sich diese Hintergründe, wird deutlich, dass das Selbstverständnis der Reformhochschulen sehr gut zum gesellschaftlich relevanten und selbstbestimmten Engagement für Gedenkstätten passte. Forschungsseminare zur regionalen NS-Geschichte versprachen verschiedene Ansprüche zu erfüllen: sie ermöglichten interdisziplinäre und praxisnahe Arbeit, die in die Gesellschaft hineinwirkte. Der Blick auf die Entwicklung der Gedenkstätten(-initiativen) offenbart, dass es nicht selten Formate des freiwilligen und weitgehend selbstgesteuerten Projektstudiums an Reformhochschulen waren, die in einer frühen Phase wesentliche Erkenntnisse und Impulse für die Erforschung der Ortsgeschichten und die Erstellung von Ausstellungen zu Tage förderten. Denn mit der Anstellung an einer Hochschule verbanden sich auch inhaltliche Gestaltungsfreiräume, die ein (nicht nur ehrenamtliches) Aufgreifen von Fragestellungen der regionalen Zeitgeschichte ermöglichten. So erarbeitete den ersten wissenschaftlichen Beitrag aus Deutschland zur Auseinandersetzung mit den Außenlagern des KZ Natzweiler beispielsweise Herwart Vorländer von der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit seinen Studierenden.²⁴¹

239 Vgl. Jürgen Lühje: Vom Projekt zum Profil, in: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, hg. von Jürgen Lühje, Hilke Günther-Arndt und Rainer Krüger, Oldenburg 2000, S. 9–26, S. 9.

240 Vgl. Rudloff, Die Studienreform, 2011, S. 202 u. S. 211. Vgl. speziell zu Oldenburg: Lühje, Vom Projekt, 2000, hier S. 13 f.; Hilke Günther-Arndt: Geschichte der Universität Oldenburg 1974–1999, in: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, hg. von Jürgen Lühje, Hilke Günther-Arndt und Rainer Krüger, Oldenburg 2000, S. 27–58, hier S. 32.

241 Vgl. Herwart Vorländer: Nationalsozialistische Konzentrationslager im Dienst der to-

Den Forschungsprozessen kamen dabei das Interesse und die Fähigkeiten der Hochschulangehörigen zugute sowie die Hochschulinfrastruktur und ein gewisses Prestige, das den Zugang zu Akten (gerade im Vergleich zu Laien) erleichtern konnte.

Die Symbiose von neugegründeten Hochschulen und Gedenkstätten(-initiativen) im Forschungsprozess sollen zunächst die Beispiele Breitenau, Wewelsburg und Hadamar verdeutlichen. Der Erziehungswissenschaftler Dietfried Krause-Vilmar war als Assistenzvertreter bereits Mitglied im Gründungsausschuss der Gesamthochschule Kassel. 1975 wurde er schließlich auf die dortige Professur für Erziehungswissenschaften berufen. Im Rahmen von Forschungen zu Kassel in der NS-Zeit entdeckte Krause-Vilmar 1979 im Keller des Verwaltungsgebäudes in Breitenau die Akten des damals fast vergessenen Konzentrationslagers.²⁴² Er scharte sechs Studierende der Gesamthochschule Kassel – darunter mit Gunnar Richter und Hanne Wiltch mindestens zwei »seiner« Lehramtsstudierenden – um sich, die fortan eine Projektgruppe bildeten und bereits 1982 unter dem Titel »Erinnern an Breitenau« die erste Ausstellung präsentierten. Von Büromöbeln (»zwei ausrangierte Schreibtische, zwei Regale mit unvollständigen Regaleinlagen und zwei wackelige Bürostühle«) über Handwerkerdienste und die Beantragung von Forschungsmitteln stellte die Gesamthochschule wichtige Infrastruktur für die junge Gedenkstätte zur Verfügung.²⁴³

An der neu gegründeten Gesamthochschule Paderborn war 1973 Karl Hüser auf den Lehrstuhl für westfälische Landesgeschichte und Didaktik berufen worden. Auch er griff die regionale NS-Vergangenheit in der Lehre auf und ließ Studierende in einem seiner Seminare eine Quellensammlung zur Wewelsburg zusammenstellen; 1982 legte er die erste umfassende, auf breiter Quellenbasis erarbeitete Monografie zur Wewelsburg vor.²⁴⁴ Auch zur Erforschung der in der »Landesheilanstalt« in Hadamar verübten Morde leistete eine Fachhochschulgruppe einen Beitrag: Während die Klinikleitung gemeinsam mit vier Gießener Medizinstudenten die ab 1983 gezeigte Ausstellung in Hadamar erarbeitete,²⁴⁵

talen Kriegführung. Sieben württembergische Außenkommandos des Konzentrationslagers Natzweiler/Elssass, Stuttgart 1978. Der Band enthält sieben Aufsätze damaliger Studierender, die sich mit verschiedenen Außenkommandos befassten, vgl. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg /Konrad Pflug: Auf dem Weg zu einer Geschichte des Konzentrationslagers Natzweiler. Texte und Unterrichtsvorschläge zum Gedenktag 27. Januar, Stuttgart 2000, S. 17.

242 Vgl. Rudolf Messner: Rede zur Verabschiedung von Prof. Dr. Dietfried Krause-Vilmar von seiner Professur an der Universität Kassel, am 4.2.2005, PDF, S. 35-38, online: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21536760/35-rede-zur-verabschiedung-von-prof-dr-dietfried-krause-vilmar->, 3.II.2025.

243 Dillmann/Krause-Vilmar/Richter, Mauern des Schweigens, 1986, S. 100 f., Zitat S. 159.

244 Vgl. Karl Hüser: Wewelsburg 1933 bis 1945. Kult- und Terrorstätte der SS. Eine Dokumentation, Paderborn 1982.

245 Die Autorengruppe der Ausstellung bildeten Klinikdirektor Wulf Steglich, sein Mitarbeiter Gerhard Kneuker sowie die Medizinstudenten Peter Chroust, Herwig Groß,

widmeten sich 18 Studierende der Fachhochschule Frankfurt am Main mit einer Professorin und einem Professor der Fachbereiche Sozialpädagogik und Soziale Arbeit der wissenschaftlichen Aufbereitung der Geschehnisse, die sie 1986 veröffentlichten.²⁴⁶

Die Erforschung der Emslandlager profitierte in ganz besonderem Maße von Aufbruchstimmung und Reformwillen im Zuge der Gründung der Universität Oldenburg. Impulse gingen schon vom konfliktreichen Prozess der Namensfindung aus.²⁴⁷ Dem Willen des Gründungsausschusses entsprechend sollte die Neugründung nach dem Pazifisten, *Weltbühne*-Herausgeber und prominentesten Häftling der Emslandlager, Carl von Ossietzky, benannt werden. Dieser Vorstoß stieß allerdings sowohl in der Bevölkerung vor Ort als auch in der Politik auf unerwartet bittere Ablehnung. Bereits in den 1970er Jahren formierte sich deshalb der »Arbeitskreis Carl-von-Ossietzky«, ein Vorläufer des späteren »Aktionskomitee Emslandlager«.²⁴⁸ Aus »reflexhafte[n] Reaktionen auf geradezu unfassbar erscheinende Haltungen offizieller Stellen, [...] wuchs für den Arbeitskreis allmählich die Klarheit über notwendige Arbeit.«²⁴⁹ Auch die Universität selbst versuchte den Widerständen ab Ende der 1970er Jahre durch öffentliche Aufklärung beizukommen: Veranstaltet wurden »Ossietzky-Tage«, ein Mahnmal wurde errichtet und eine Forschungsstelle gegründet. An der Traditionsuniversität in Münster, geografisch sogar näher an Papenburg, hatte sich demgegenüber jahrzehntelang kaum jemand für die Geschichte der Emslandlager interessiert. Obwohl in einem anderen Bundesland gelegen, galt Münster »den Meinungsführern im Emsland [...] als ›ihre‹ Universität«²⁵⁰, weshalb der Landkreis auch den Münsteraner Erich Kosthorst mit einer 1984 veröffentlichten Grundlagen-Studie über die Emslandlager beauftragte, während die Oldenburger Forschungsleistungen (zum Beispiel die 1983 abgeschlossene Dissertation von Elke Suhr) zögerlich anerkannt wurden.²⁵¹ Das Verhältnis zwi-

Matthias Haman und Jan Sörensen, vgl. zur Geschichte der Gedenkstätte Hadamar Schulte, Hadamar – Geschichte, 2021, hier S. 187.

246 Vgl. Dorothee Roer/Dieter Henke (Hg.): Psychiatrie im Faschismus. Die Anstalt Hadamar 1933-1945, Frankfurt a. M. 1995 [1986], hier bes. S. 7.

247 Vgl. zum Namensstreit und dessen Hintergründen: Günther-Arndt, Geschichte, 2000, S. 35-37; sowie Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 228-235.

248 Vgl. Bruno Brückner: Quo vadis DIZ?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (1987), S. 4-12, S. 6.

249 Bruno Brückner: Protokoll. Vortrag zur Arbeit des Aktionskomitees, am 12.10.1985 im Don-Bosco Heim in Papenburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 4-10, S. 6.

250 Bruno Brückner: Quo vadis DIZ?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (1987), S. 4-12, S. 6.

251 Vgl. Erich Kosthorst: Die Lager im Emsland unter dem NS-Regime 1933-1945. Aufgabe und Sinn geschichtlicher Erinnerung, in: GWU 35 (1984), S. 365-379; Elke Suhr:

schen »Münsteranern« und »Oldenburgern« blieb jedenfalls angespannt.²⁵² Als »sichtbarste[s] Zeichen« der Bildungsbemühungen der Universitätsangehörigen kann neben der Herausgabe sämtlicher Schriften Ossietzkys allerdings »das von der Universität mitinitiierte Dokumentations- und Informationszentrum Papenburg« gelten.²⁵³

Die Rolle der Hochschulangehörigen beschränkte sich folglich nicht auf den Forschungsprozess – mitunter wurden sie zu entscheidenden Akteur:innen der Gedenkstätten(-initiativen).²⁵⁴ Die Emslandlagerinitiative etwa wurde wesentlich von Werner Boldt, Elke Suhr und Kurt Buck als Mitarbeitende beziehungsweise Absolvent:innen der Uni Oldenburg getragen.²⁵⁵ Oft waren die Engagierten aufgrund ihres Studiums oder ihrer Arbeit an einer der neuen Hochschulen von außerhalb in die jeweiligen Regionen oder Städte gezogen. Der nationalsozialistischen Geschichte in ihrem Umfeld konnten sie sich daher unvoreingenommener und oft abseits von örtlichen familiären Verstrickungen nähern. Zeitgenössisch sahen sie sich deshalb häufig mit dem »Bild chaotisierender Eindringlinge« konfrontiert.²⁵⁶ Tatsächlich war beispielsweise die Verankerung der Emslandlager-Initiative in der Region anfangs gering: Weder kamen die Mitglieder des DIZ-Vereins aus Papenburg und Umgebung, noch die Besucher:innen der dort ab 1985 gezeigten Ausstellung zu den Emslandlagern: »Dies korres-

Die Emslandlager. Die politische und wirtschaftliche Bedeutung der emsländischen Konzentrations- und Strafgefangenenlager 1933-1945, Bremen 1985.

252 Vgl. dazu den ausführlichen Text von Bruno Brückner: Quo vadis DIZ?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (1987), S. 4-12, bes. S. 8: »Professor Kosthorst hat unbestritten eine weithin anerkannte wissenschaftliche Arbeit geleistet, [...] hat aber auch ein feines Gespür dafür gehabt, oder entwickelt, welche weitere politische Absicht sein Auftraggeber mitverfolgte, nämlich die frechen Forderungen des Arbeitskreises Carl v. Ossietzky, unserem Vorläufer, zu entkräften. Damit war auch zugleich die Stoßrichtung gegen viele Mitglieder der Universität Oldenburg beschrieben, die früher im Arbeitskreis mitarbeiteten und heute bei uns. Wir haben Prof. Kosthorst immer informiert und um mögliche Zusammenarbeit gebeten, was stets eine höfliche, aber bestimmte Abfuhr erfuhr.«

253 Günther-Arndt, Geschichte, 2000, S. 36.

254 Dies ist bereits am Beispiel Breitenau gezeigt worden; auch die Alte Synagoge Essen rekrutierte ihr Personal von der dortigen Gesamthochschule, an der Lutz Niethammer lehrte: dessen Assistent Detlev Peukert war wesentlich für die Konzeption der 1980 eröffneten Ausstellung verantwortlich; als erste Leiterin der Gedenkstätte wurde – auf Niethammers Empfehlung – Angela Genger eingestellt, die vorher an der Hochschule im Bereich Curriculumentwicklung und Lehrer:innenfortbildung gearbeitet hatte; schließlich kam Michael Zimmermann, der die Ausstellung 1988 neu gestaltete, ebenfalls von der Gesamthochschule. Zu Niethammers Bemühen um Genger vgl. Dies. im Gespräch mit Norbert Reichling, 25.1.2012, Ratingen, BHU, Transkript, Z. 336-355.

255 Vgl. Düben, Emslandlager in den Erinnerungskulturen, 2022, S. 231.

256 Bruno Brückner: Protokoll. Vortrag zur Arbeit des Aktionskomitees, am 12.10.1985 im Don-Bosco Heim in Papenburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 4-10, S. 6.

pondiert mit der Geschichte der Initiative, in der auch fast immer alle wichtigen Impulse bzw. die tragenden Personen von außen kamen.«²⁵⁷ Dies traf auch auf den Kunsthistoriker Detlef Hoffmann zu, der nach der Arbeit am Historischen Museum in Frankfurt (vgl. Kap. 2.4.3), 1982 an die Universität Oldenburg berufen worden war. Hoffmann war den Gedenkstätten(-initiativen) und ihren Anliegen eng verbunden und erarbeitete mit Studierenden im Rahmen seines Seminars die erste Ausstellung zu den Emslandlagern für das DIZ Papenburg, die dem Verein über das »Bibliotheks- und Informationssystem der Universität« zur Verfügung gestellt wurde.²⁵⁸ Der Anspruch der Neugründungen, praxisnah, interdisziplinär, gegenwartsrelevant und in einem weniger hierarchischen, gemeinsamen Prozess zu lehren, wurde mit solchen Projekten erfolgreich in die Praxis übersetzt.

Im lebensgeschichtlichen Interview mit Sandkühler betonte Boldt vor dem Hintergrund seiner eigenen biografischen Stationen:

Ein wesentlicher Gedanke der Neugründungen dieser Zeit war, in die Regionen zu gehen und Bildungs- und Begabungsreserven zu heben und auszus schöpfen. Eine Art volkspädagogischer Ansatz, wenn man so will. Der ist also da gewesen und hat uns auf die Region verwiesen, auf Esterwegen und damit auf Ossietzky. Ich bin also in die Gedenkstättenarbeit nicht mit einem didaktischen Konzept gegangen, das ich hier hätte verwirklichen wollen²⁵⁹

Die zahlreichen Beispiele zeigen, dass – über den Einzelfall hinaus – wesentliche Impulse für die Entwicklung der Gedenkstätten(-initiativen) in den 1980er Jahren von den Reform- und Gesamthochschulen im Rahmen der Hochschulexpansion ausgingen.

Ehemalige Häftlinge

Eine weitere wichtige Gruppe von Akteur:innen – und das unterscheidet Gedenkstätten u. a. von zeitgeschichtlichen Museen – waren die NS-Verfolgten, die ihre Autorität und ihr Wissen aus ihren Hafterfahrungen bezogen und damit wesentlich zur Legitimierung der Gedenkstätten beitrugen. Es waren meist die

257 Bruno Brückner: Protokoll. Vortrag zur Arbeit des Aktionskomitees, am 12.10.1985 im Don-Bosco Heim in Papenburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 4-10, S. 9.

258 Vgl. Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager e. V., Mitglieder-rundbrief, Papenburg 12.6.1985, Archiv AK DIZ Emslandlager e. V., AK DIZ 1. Ich danke Corinna Bittner, die dabei half, Quellen zur Bestätigung dieser Vermutung zu finden.

259 Werner Boldt (*1935): Interview in Berlin, 6. Dezember 2012, in: Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947; mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, hg. von Thomas Sandkühler, Göttingen 2014, S. 193-225, S. 216.

ehemaligen Häftlinge, die zunächst die Markierung oder würdige Gestaltung ihrer ehemaligen Leidensorte eingefordert und durchgesetzt hatten und später den Ausbau zu Gedenkstätten mit Bildungsauftrag vorantrieben, begleiteten und unterstützten. Welche Rolle die ehemaligen Häftlinge in der Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten spielten, ist bislang kaum erforscht. Für den bundesdeutschen Kontext fehlt dazu substanzielle Literatur, die über bloße, zudem widersprüchliche Postulate hinausgeht.²⁶⁰

Für die Gedenkstätten(-initiativen) allgemein erfüllten die ehemaligen Häftlinge verschiedene Funktionen: Erstens sorgten sie mit ihren internationalen Netzwerken vielfach für den nötigen öffentlichen Druck und die moralische Begründung der Anliegen, einen Gedenkort beziehungsweise eine Ausstellung einzurichten; übernahmen also eine Legitimationsfunktion. Zweitens trugen sie wesentlich zur Motivation derjenigen bei, die sich in den 1980er Jahren für Gedenkstätten einsetzten. Zahlreiche Berichte und Biografien verdeutlichen, dass sich die überwiegend jungen Menschen beeindrucken und nachhaltig erühren ließen von den Gesprächen und Begegnungen mit den ehemals Verfolgten – beispielsweise im Rahmen der Freiwilligendienste, aber auch über Briefkontakte und Begegnungen, die aus der Arbeit in den Gedenkstätten(-initiativen) entstanden und auf diese zurückwirkten.²⁶¹ Drittens konnten die ehemaligen Häftlinge selbst wesentlicher Bestandteil der Forschungsprozesse werden, indem sie persönliche Dokumente, Fotos, Objekte und Erinnerungsberichte beisteuerten oder (lebensgeschichtliche) Interviews gaben – und damit wesentliche Ausstellungsinhalte überhaupt erst verfügbar machten beziehungsweise schufen. Ihre Zeugnisse dienten dabei der Wissensproduktion; als weitere wesentliche Funktion der Zeug:innenschaft hat Daniel Schuch die »politisch-moralische Funktionalisierung der Erzählungen« in Form von Lehren für die Gegenwart herausgearbeitet.²⁶² Auch dafür finden sich Beispiele aus den Gedenkstätten(-

²⁶⁰ Vgl. ihre Bedeutung bekräftigend Schwanzar, *Gedenkstätten im Wandel*, 2015, S. 43; Verena Haug: *Gedenkstättenpädagogik. Kompensation schulischer Defizite oder neue Teildisziplin?*, in: *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, hg. von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke, Frankfurt a. M./New York 2004, S. 252-267, S. 257; dagegen skeptisch Knoch, *Geschichte in Gedenkstätten*, 2020, S. 178; sowie Volkhard Knigge: *KZ-Gedenkstättenarbeit nach der Zeitgenossenschaft: Herausforderungen und Auswege*, in: *Die Zukunft der Erinnerung. Perspektiven des Gedenkens an die Verbrechen des Nationalsozialismus und die Shoah*, hg. von Christian Wiese, Stefan Vogt, Doron Kiesel und Gury Schneider-Ludorff, Berlin/Boston 2021, S. 237-250, S. 238.

²⁶¹ Vgl. *Gedenkstätten-Rundbrief* 5 (Mai 1984), S. 2; Detlef Garbe: *Neuengamme – Musterbeispiel für Vergessen und Verdrängen*, in: *Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik*, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 37-68, S. 37, u. a. Beiträge dieses Bandes; sowie Meyer, *SPD und NS-Vergangenheit*, 2015, S. 127.

²⁶² Daniel Schuch: *Transformationen der Zeugenschaft*. Von David P. Boders frühen

initiativen). Stellvertretend für andere schrieb beispielsweise Kurt Buck über die Begegnungen mit den ehemaligen »Moorsoldaten«:

Ihre Berichte aus der Zeit des Faschismus und ihre aufrechte Haltung, aber auch ihr kritisch-reflektierendes Beobachten des heutigen politischen Geschehens in dauernder Auseinandersetzung mit dem Lernen aus der Vergangenheit, dies beeindruckte uns alle. Ich lernte in dieser Zeit, daß politisches und geschichtliches Lernen immer heißen muß, die Erfahrungen aus der Vergangenheit in heutiges Handeln einzubeziehen.²⁶³

Die Kontaktaufnahme zu den ehemals Verfolgten gehörte deshalb insbesondere für kleinere Initiativen anfänglich wesentlich zur Gedenkstättenarbeit und wurde auch umfänglich gegenüber der Öffentlichkeit dokumentiert.²⁶⁴

Aufgrund ihrer Erfahrungen in den Konzentrationslagern waren die NS-Opfer moralische und auch fachliche Autoritäten. Damit einhergehend konnten sie in Ausrichtungs-, Konzeptions- und Gestaltungsfragen der Gedenkstätten(-initiativen), viertens, bisweilen eine Expert:innenrolle ausüben. Schließlich übernahmen sie, fünftens, Aufgaben im Vermittlungsbereich: zum Beispiel indem sie – oft als erste – Führungen durch die Gedenkstätten anboten oder für Gespräche mit Schulklassen und andere Veranstaltungen zur Verfügung standen. Ihrer nicht zuletzt angesichts der spezifischen Ortsgeschichten jeweils erheblich variierende Beteiligung an der Bildungsarbeit wird im folgenden Kapitel anhand der Gedenkstätten Dachau und Neuengamme exemplarisch nachgegangen (vgl. Kap. 4.4).

Tonbandaufnahmen zur Wiederbefragung als Holocaust Testimony, Göttingen 2021, Zitat S. 336.

263 Kurt Buck: Vorstellung, in: DIZ-Nachrichten 1 (1985), S. 3.

264 Vgl. u. a. die Beispiele unter der Überschrift: »Versuche, ehemalige Gefangene zu erreichen«, in: Dillmann/Krause-Vilmar/Richter, Mauern des Schweigens, 1986, S. 200–206; sowie DIZ-Nachrichten 1 (1985), S. 1 u. 4.

3.2 Verständigung über die Grundlagen der Bildungsarbeit

3.2.1 Adressat:innen und Intentionen

Die bundesdeutschen Gedenkstätten unterschieden sich von Einrichtungen wie dem USHMM in den USA und Yad Vashem in Israel unter anderem aufgrund ihres Publikums: das nämlich »in der überwiegenden Mehrzahl« aus nicht-jüdischen Besucher:innen bestände, wie Genger 1989 angesichts einer internationalen Konferenz in Yad Vashem bemerkte. Weiter hielt die Leiterin der Alten Synagoge fest: »Die Neugründungen seit 1980 verstehen sich deswegen explizit als Lernorte für die zweite und dritte Generation nach der schuldhaft verstrickten Eltern- und Großelterngeneration.«¹ Eine verbreitete Grundannahme war: »Die meisten Gedenkstättenbesucher und -besucherinnen erfahren mittels einer Ausstellung, was in den Lagern geschah«.² Diese Beobachtung bringt pointiert zum Ausdruck, dass das Lernen aus der eigenen, »heillosen Geschichte« (Knigge) für die Arbeit der bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) konstitutiv war.³ Ein wesentliches Ziel bestand darin, die Gesellschaft mit den NS-Verbrechen – als eigenen Taten oder denen der (Groß-)Elterngeneration – zu konfrontieren, ihre Bedeutung für die Gegenwart aufzuzeigen, darüber zu informieren und nicht zuletzt einen Raum des Gedenkens und der Trauer zu schaffen.⁴

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Meseth hat sich unter Rückgriff auf das Konzept der »Pädagogisierung« umfassend mit den gesellschaftlichen Funktionen der pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus auseinandergesetzt.⁵ Er bilanzierte treffend:

Rückblickend läßt sich der beharrliche Rekurs auf das aufklärende und läuternde Potential von Erziehung als wirkungsvolle Bewältigungsstrategie der

1 Angela Genger: »Establishing the Legacy« – Das Erbe sichern, Internationale Konferenz in Jerusalem, Kunstmuseum Yad Vashem (30.10.–2.11.89), in: Rundbrief 34 (Dezember 1989), S. 19 f., S. 20.

2 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. III.

3 Vgl. Volkhard Knigge: Zeugniswerte, Bildungswerte und Geld. Plädoyer für eine geschichtsbewusste Nachnutzung des Reichsparteitagsgeländes [2017], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 201–208, S. 204; sowie insbesondere Knigge, Das radikal Böse, 2020.

4 Vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. III.

5 Vgl. Meseth, Aus der Geschichte lernen, 2005; sowie Wolfgang Meseth: Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens, in: Zeitschrift für Genozidforschung 8 (2007), S. 96–117.

Herausforderung begreifen, den negativen Fluchtpunkt der deutschen Geschichte in Einklang mit einer positiven Identitätsbildung zu bringen.⁶

Im Selbstverständnis der Gedenkstättenakteur:innen der 1980er Jahre spielte der erzieherische Anspruch ebenfalls eine zentrale Rolle, und auch von außen wurde dieser an die Gedenkstätten herangetragen. So wünschte etwa der Hamburger SPD-Schulsenator Grolle anlässlich der Eröffnung des Dokumentenhauses in Neuengamme 1981: »Insbesondere auch jüngeren Besuchern soll hier deutlich werden, welche Folgen eine Politik hatte, die die Achtung der Menschenrechte und die Toleranz gegenüber Minderheiten mit Füßen trat.« Der Besuch der Gedenkstätte solle dazu beitragen, »daß derartiges Unrecht nie wieder geschieht.«⁷ Auch Referent Lutz fand es für die Gedenkstätten »am wichtigsten«, junge Leute anzusprechen, »für die der Faschismus schon zur abstrakten Geschichte, fast zur vergessenen, geworden ist.«⁸ Deutlich zeigt sich darin die Hoffnung auf Erziehbarkeit der Jugend für eine bessere Zukunft.⁹ Auf dem zugrundeliegenden bildungsoptimistischen Paradigma basierte auch die »antifaschistische Bildungsarbeit« als Strategie zur Einhegung des zeitgenössisch erstarkenden Rechtsextremismus (vgl. Kap. 2.5.2). Indem Rechtsextremismus entweder als Problem einiger weniger »Unverbesserlicher« oder orientierungsloser Jugendlicher gefasst wurde, implizierte dies zugleich dessen »Lösbarkeit« – durch das altersbedingte Ableben der Erfahrungsgeneration oder eben Erziehung, zum Beispiel an Gedenkstätten. So notierte Detlef Garbe 1981/82, »36 Jahre danach«, zur Frage: »Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?« unter anderem die folgenden vier Stichpunkte:

- Anstieg des Neonazismus, besonders bei Jugendlichen
- Terroranschläge von rechts
- Umfragen/Sinus-Studie – aufzeigen [sic] des latenten Faschismus in der Demokratie/Boßmann-Studie – Geschichtsunkenntnis
- Minderheitenproblematik in der BRD entsteht (Ausländerfeindlichkeit) bzw. wird offenkundig (Homosexuelle/Behinderte/Sinti/Juden)¹⁰

Mit der darin zum Ausdruck kommenden starken Gewichtung von Rechtsextremismus und rechtsautoritären Einstellungen als Bedingungsfaktoren von Gedenkstättenarbeit unterstreicht die Quelle eindrücklich deren Bedeutung Anfang der 1980er Jahre. Mit Hilfe von Bildung über den Nationalsozialismus

6 Meseth, Pädagogisierung der Erinnerungskultur, 2007, S. 116.

7 Joist Grolle: Rede anlässlich der Eröffnung des Dokumentenhauses Neuengamme am 18.10.1981, zit. n. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 3. Vgl. dazu die Diskussion zu Wirksamkeitsvorstellungen in Kap. 3.2.4.

8 Lutz, Geschichte in die eigene Hand, 1985, S. 35.

9 Dazu ausführlicher: Meseth, Aus der Geschichte lernen, 2005, Kap. I.

10 Detlef Garbe: »Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?«, [1982], in: PA Detlef Garbe.

sollte rechte Ideologie zurückgedrängt und überwunden werden. Da die extrem rechte Mobilisierungswelle gesamtgesellschaftlich wesentlich als Jugendproblem wahrgenommen wurde, avancierten Schüler:innen und Jugendliche rasch auch zur wichtigsten Zielgruppe gedenkstättenpädagogischer Konzeptionen und Angebote.¹¹

Charakteristisch für die Gedenkstättenarbeit der frühen 1980er Jahre war die Verschränkung von pädagogischen und politischen Motiven, die zeitgenössisch kaum klar getrennt wurden.¹² Deshalb griffe es auch zu kurz, die Gedenkstättengründungen als allein oder zuvorderst pädagogisch motiviert zu verstehen.¹³ Die Verwobenheit von pädagogischen Anliegen und politischem Engagement zeigt sich besonders deutlich mit Blick auf die ehemals Verfolgten beziehungsweise Angehörigen der Opfer. Frühzeitig benannte Garbe das »Gedenken der Opfer« und damit verbunden die »Verantwortung gegenüber den Überlebenden« als »Intentionen« von Gedenkstättenarbeit.¹⁴ Die Vertreter:innen der Gedenkstätten(-initiativen) solidarisierten sich öffentlich mit den ehemals Verfolgten und unterstützten deren Anliegen nachdrücklich: Das Leid der »vergessenen Opfer« sollte politische Anerkennung und materielle beziehungsweise symbolische Entschädigung erfahren.¹⁵ Die erzieherisch-aufklärende Funktion trat dabei in den Hintergrund, während die Dokumentation und Sicherung der Verfolgungs- und Hafterfahrungen sowie die Wertschätzung für die Opfer an Bedeutung gewannen. Zugleich artikulierten die Gedenkaktivist:innen damit grundlegende Kritik am als defizitär gebrandmarkten bundesrepublikanischen Selbstverständnis, in dem die NS-Vergangenheit verdrängt oder verleugnet werde.¹⁶ Lutz bemerkte:

Mit der Parteinahme für Menschen und Gruppen, die im Faschismus aus politischen, rassistischen und sozialen Gründen verfolgt wurden und deren Schicksal in der heutigen Gesellschaft bewußt von der öffentlichen Er-

11 Vgl. Kössler, Antifaschistische Klassenzimmer, 2020, hier S. 206; Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023.

12 Vgl. exemplarisch: Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«, vom 26.–29.5.1988 in Sevetal, S. 3–25, S. 46.

13 Vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 36.

14 Detlef Garbe: »Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?«, [1982], in: PA Detlef Garbe.

15 Vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 36f. Eine »Projektgruppe für die vergessenen Opfer des NS-Regimes« wurde zunächst 1981 in Hamburg gebildet, aber der Einsatz für marginalisierte Opfergruppen war auch an anderen Gedenkstätten(-initiativen) ein wesentliches Motiv der Aktiven und im Rundbrief immer wieder Thema, vgl. als ein erstes Ergebnis der Bemühungen in diesem Bereich Thomas Lutz/Alwin Meyer (Hg.): Alle NS-Opfer anerkennen und entschädigen, Berlin 1987.

16 Über diese Intention sei die »Gedenkstättenbewegung« Habbo Knoch zufolge auch in das Feld der Neuen Sozialen Bewegungen einzuordnen, vgl. Knoch, Rückkehr der Zeugen, 2010, S. 123 – sowie meine in Kap. 3.1.1 dargelegte und begründete Skepsis.

innerung ausgeschlossen wird, mischen sich Gedenkstätten zwangsläufig in die politische Kultur der Gegenwart ein.¹⁷

Die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus verkörperte im Blick auf die Überlebenden den »Versuch einer ›ideellen, menschlichen Widergutmachung‹«.¹⁸ Deshalb war es den meisten Initiativen wichtig, biografisch konkret zu arbeiten und einzelne Menschen zu würdigen.¹⁹

Ein Zugang, der der doppelten Adressat:innenschaft von Jugendlichen und ehemals Verfolgten in besonderer Weise Rechnung trug, waren Begegnungen mit Überlebenden und insbesondere als vorbildhaft gewürdigten Widerstandskämpfer:innen im Rahmen von Schulbesuchen, alternativen Stadtrundfahrten oder Führungen durch Gedenkstätten und Ausstellungen. Dabei verschränkten sich erneut politische und pädagogische Ziele: einerseits die Würdigung der Lebensleistung der ehemals Verfolgten; andererseits die Präsentation inspirierender Vorbilder – besonders für die Jugend. Die Erlebnisse und Erfahrungen Einzelner sollten im Sinne der »historia magistra vitae« als leuchtende Beispiele dienen. Gestützt wurde diese Sichtweise durch die Betonung des Widerstands sowie die innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) noch verbreitete Annahme großer Solidarität innerhalb der Häftlingsgesellschaften. In die Verehrung der Überlebenden mischte sich dabei auch Verklärung, während die Ambivalenz der Überlebenserfahrungen vielfach marginalisiert wurde.²⁰

Die Orientierung auf die ehemals Verfolgten beziehungsweise Angehörige von Ermordeten brachte zudem eine außenpolitische Perspektive ins Spiel: Der Gedenkstättenarbeit wurde bereits in den 1980er Jahren eine positive Wirkung auf das Verhältnis zu den ehemals von Deutschen überfallenen und besetzten europäischen Nachbarländern und deren Gesellschaften attestiert. In der Konzeption des DIZ Emslandlager von 1980 hieß es etwa: »Das DIZ dient damit nicht nur dem ehrenden Gedenken der Opfer des Nazi-Regimes und der demokratischen Erziehung zukünftiger Generationen, sondern auch der Solidarität

17 Thomas Lutz: Die Zumutung der Erinnerung. Die Notwendigkeit der Arbeit von Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes – dargestellt am Beispiel des »Aktiven Museums Faschismus und Widerstand« in Berlin, in: Salzgitter Forum 15. Wirtschaft und Nationalsozialismus. Dokumentation über eine Tagung des Arbeitskreises Stadtgeschichte e. V., Salzgitter 1988, S. 40–44, S. 43.

18 Gunnar Richter: Protokoll des Vorbereitungstreffens in Hüls am 8./9.11.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 18–24, S. 19. Ähnlich auch: Lutz, Zumutung der Erinnerung, 1988, S. 42.

19 Vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 85–88; zeitgenössisch z. B. Martina Markus/Gerd Wysocki: Gedenk- und Dokumentationsstätte KZ-Drütte, in: die Opfer sind immer die anderen. Zur Notwendigkeit einer Gedenk- und Dokumentationsstätte im ehemaligen KZ Drütte (Salzgitter), hg. vom Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V., Salzgitter 1984, S. 64–68, S. 64.

20 Vgl. Katharina Stengel: Hermann Langbein. Ein Auschwitz-Überlebender in den erinnerungspolitischen Konflikten der Nachkriegszeit, Frankfurt a. M. 2012, S. 134.

mit unseren europäischen Nachbarvölkern.«²¹ Erwartet wurde, dass das DIZ in den europäischen Nachbarstaaten Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren würde. Mit den internationalen Verfolgtenverbänden sollte intensiv zusammengearbeitet werden – einerseits, um eine bessere Aufarbeitung zu ermöglichen, andererseits »zur Pflege antifaschistischer, europäischer Traditionen«.²² Auch in Salzgitter bewarben die Beteiligten die geforderte Gedenkstätte als Beleg für den deutschen »Wille[n] zur Völkerverständigung«.²³ Gleichzeitig blieb den Engagierten die darin liegende Gefahr nicht verborgen, dass die Gedenkstätten für politische Entscheidungsträger:innen lediglich eine »Alibifunktion gegenüber den ehemaligen Häftlingen (und dem Ausland)« erfüllen könnten, wie Frank Dingel 1985 mit Blick auf die Gedenkstätte Dachau kritisierte.²⁴ Dort fehle es am politischen Willen, eine Jugendbegegnungsstätte einzurichten und damit »dauerhaft in den politischen Bildungsprozeß auch künftiger Generationen« zu investieren.²⁵

Die Gedenkstättenarbeit sollte – so ließe sich zusammenfassen – zu einer kritischen, lokal verankerten Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit beitragen und gleichzeitig den Blick für gegenwärtige politische Entwicklungen schärfen.²⁶ Verleugnung und Wiederholung der NS-Vergangenheit sollten durch ihre eindringliche Präsentation am Geschehensort verhindert werden. Pädagogische und politische Ziele waren dabei eng verflochten. Deshalb lässt sich die pädagogische Praxis auch nicht ohne Rekonstruktion der politischen Ziele erschließen.

In den konkreten Zielvorstellungen können drei Schwerpunkte ausgemacht werden, die in der Praxis allerdings nicht trennscharf zu unterscheiden waren. Im Blick auf ihre vorrangige Zielgruppe – Deutsche ohne (familiäre) Verfolgungserfahrung – strebten die Gedenkstätten(-initiativen) erstens die Förderung von Demokratie, Toleranz und Solidarität an. Manche Gedenkstätten(-initiativen) versuchten außerdem zur »antifaschistischen Traditionsbildung« beizutragen, andere »Schuldeinsicht« und »Versöhnung« zu fördern. Hinsichtlich der kon-

21 Zit. nach: Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Das »Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager« (DIZ) in Papenburg. Informationen, Hinweise und pädagogische Anregungen für einen Besuch vor Ort, Papenburg 1987, S. 7.

22 Konzeption des Aktionskomitee [sic!] für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager (DIZ-Emslandlager), [1980], vollständig abgedruckt in: Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Emslandlager. Ein Kapitel unbewältigter Vergangenheit ... ist der Rest Schweigen? Pressespiegel und Dokumentation, Papenburg [1983], S. 6.

23 Markus/Wysocki, Gedenk- und Dokumentationsstätte KZ-Drütte, 1984, S. 65.

24 Dingel, Gedenkstätten – Denkstätten, 1985, S. 65.

25 Dingel, Gedenkstätten – Denkstätten, 1985, S. 65.

26 Die Bedeutung der lokalen Verankerung bzw. »Verräumlichung« als wesentliche Strategie der Gedenkstätten(-initiativen) betont Cornelia Siebeck mit Nachdruck, vgl. Dies., Objektivierung, 2024.

kreten »Lehren aus der Vergangenheit« blieb in der ersten Ausrichtung mehr Deutungsspielraum, während den beiden anderen die teleologische Perspektive kommunistischer Fortschritts- beziehungsweise religiöser Heilserwartung eingeschrieben war. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, diente die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit damit auch in der alten Bundesrepublik bisweilen einem höheren Sinn. Insofern ist Jan Philipp Reemtsmas These zu korrigieren, derzufolge instrumentalisierende Vergangenheitsbezüge ein Alleinstellungsmerkmal der Nationalen Mahn- und Gedenkstätten in der DDR waren:

Die Gedenkstätten in der DDR dienten einem anderen Zweck. [...] Sie waren zur moralischen Sinnstiftung da, sie definierten auch Tradition. [...] Da ein entsprechendes Geschichtsverständnis im Westen fehlte, konnten den Gedenkstätten solche sinnstiftenden Aufgaben nicht zugeteilt werden.²⁷

3.2.2 Grundlegende Zielvorstellungen

Volkhard Knigge hat im Blick auf das historische Lernen zum Nationalsozialismus und die Entstehungsgeschichte der Gedenkstätten drei grundlegende Auseinandersetzungsmodi umrissen, die er als weitgehend vorreflexive Annahmen beziehungsweise »kulturelle Einbettungen« bezeichnet hat: erstens ein christlich geprägtes Verständnis von Schuld, Buße und Versöhnung, zweitens eine von kommunistischer Geschichtsteleologie durchdrungene Richtung und drittens eine historisch konkrete, kritische Reflexion der eigenen Vergangenheit in der Tradition der Aufklärung.²⁸ Diese korrespondieren mit den folgend im Hinblick auf ihre Zielvorstellungen dargestellten idealtypischen Strängen der frühen Gedenkstättenarbeit, die nur in analytischer Hinsicht auseinandergehalten werden können, während sie sich in der Praxis oft genug überlappten oder nur als unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennbar waren. Gemeinsam sei allen Ansätzen laut Knigge die Annahme,

dass Geschichte als solche nicht hingenommen werden muss, sondern unterbrochen und transformiert, wenn nicht sogar erlöst werden kann, und dass es eine menschliche Pflicht – jedenfalls aber ein menschliches Interesse – gibt, sich dieser Aufgabe zu stellen und dadurch »besseres Leben« zu bewirken.²⁹

In der Tat bildete die Überzeugung, ein Lernen aus der NS-Geschichte sei grundsätzlich möglich und sinnvoll, eine von den Akteur:innen der Gedenkstätten(-initiativen) geteilte Voraussetzung ihrer Arbeit.

27 Jan Philipp Reemtsma: Wozu Gedenkstätten, in: *Mittelweg* 36 13 (2004), S. 49-63, S. 53.

28 Vgl. Knigge, *Geschichte von gestern*, 2022, S. 361-365.

29 Vgl. Knigge, *Geschichte von gestern*, 2022, S. 364.

»Eine innere, gefühlsmäßige Bindung an demokratische Wertvorstellungen ermöglichen«: Erziehung zu Demokratie, Toleranz und Solidarität

Grundsätzlich verstanden die Gedenkstätten(-initiativen) ihr Engagement als Beitrag zur mentalen Überwindung des Nationalsozialismus und seiner Nachwirkungen, das heißt zur Demokratisierung der Gesellschaft und Abwehr von Neonazismus, Rassismus und Antisemitismus. So hieß es in ihrer ersten gemeinsamen Presseerklärung vom 25. Januar 1984:

Immer wieder muß Versuchen entgegengearbeitet werden, die Zeit des Nationalsozialismus zu verdrängen. Darum hat die Arbeit der Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen viel dazu beigetragen, daß in der Bundesrepublik Deutschland die Zeit des Nationalsozialismus kritisch aufgearbeitet wird, sowie die Gefahren einer nicht bewältigten Vergangenheit ernstgenommen werden, wie sie besonders neo-nazistische, antisemitische, rassistische und ausländerfeindliche Aktivitäten zeigen.³⁰

Unterzeichnet hatten diese Erklärung alle beim Gedenkstättenseminar im Oktober 1983 in Hannover anwesenden Einrichtungen und Organisationen.³¹

Viele Akteur:innen teilten die unter anderem an Adorno und die Mitscherlichs anschließenden Überlegungen zum Fortwirken der NS-Vergangenheit in verschiedenen Bereichen der bundesrepublikanischen Gesellschaft. »Faschismus« galt als ungebrochene Bedrohung, weil er »in den Köpfen und Herzen nicht überwunden ist, weil die Aufarbeitung der Vergangenheit nicht geleistet wurde«³² und – direkt mit Adorno gesprochen – weil »die objektiven gesellschaftlichen Voraussetzungen fortbestehen, die den Faschismus zeitigten«.³³ Daraus

30 Thomas Vogel, Gedenkstätten-Inland: [Presseerklärung zur Unterstützung der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Dachau], 25.1.1984, in: PA Detlef Garbe.

31 Dazu gehörten in der Reihenfolge laut Anschreiben: »Dokumentationszentrum. Mahn- und Gedenkstätte Alte Synagoge Essen; Bildungswerk für Friedensarbeit, Bonn; Arbeitskreis ›Bonn z. Zt. des Nationalsozialismus‹; Kreismuseum Wewelsburg; KZ-Gedenkstätte Neuengamme; ASF, Berlin; INDONEU, Hamburg; Initiative Gedenkstätte KZ Fuhlsbüttel, Hamburg; SCI; VVN-Bund der Antifaschisten; CFD; Aktionskomitee für ein DIZ Emslandlager, Papenburg; DZOK, Ulm; Projekt außerschulische Bildung und Erziehung an der Fachhochschule Emden; Arbeitskreis ›Blumen für Stukenbrock‹; Evangelisches Pfarramt Moringen.« Veröffentlicht wurde die Presseerklärung zum 51. Jahrestag der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten.

32 Garbe, Einleitung, 1983, S. 32.

33 Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, 1971, S. 22. Diese Textstelle zum Nachleben des Faschismus aus »Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit« wurde in den Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre meinem Eindruck nach deutlich häufiger aufgerufen als Adornos Eingangsforderung aus der »Erziehung nach Auschwitz«, die deutlich größere Popularität erst ab den 1990er Jahren erreichte. Beispielsweise zitiert Garbe Erstere ausführlich in seiner Einleitung zu »Die vergessenen KZs?«, in der er auch auf die Mitscherlichs eingeht, vgl. Garbe, Einleitung, 1983, S. 31-33. Vgl. auch S. 48, Fn. 62 u. S. 342, Fn. 191.

leitete sich die Forderung zur »radikale[n] Überwindung des Faschismus« ab, wie sie Detlef Garbe in der Einleitung zu »Die vergessenen KZs?« erhob.³⁴ Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus diente dabei als Kontrastfolie. Sie war getragen von der Idee, anhand des negativen Beispiels sei menschenfreundliches, ziviles Verhalten erlernbar und Demokratie, Toleranz und Solidarität ließen sich durch historisch-politische Bildung fördern.

Deutlich zeigt dies etwa der folgende Komplex an Intentionen, den Detlef Garbe bereits 1981 notiert hatte:

Stärkung demokratischer Tugenden, Sensibilisierung gegenüber Minderheitenproblematik, Versuch der Erklärung des Nationalsozialismus, Mahnung zu Engagement für eine friedliche und gerechte Zukunft, Aufmerksamkeit erzeugen für sie [sic!] Geschehnisse in heutigen nicht-demokratischen Staaten (Militärregimes/Diktaturen/autoritäre Staaten), Aufruf zur Solidarität mit den heutigen Opfern von Gewalt.³⁵

Diese Auflistung verdeutlicht zweierlei: Zuerst eine mitunter recht umstandslose »Aktualisierung« der NS-Verbrechen, die mit gegenwärtiger (politischer) Relevanz versehen wurden (vgl. Kap. 3.2.4), und zweitens das deutliche Primat einer auf demokratische Haltungen und Einstellungen zielenden politischen gegenüber der historischen Bildung. Brumlik sprach im Blick auf diese Prägung von einer »staatsbürgerlich gerichtete[n] Gedenkstättenpädagogik«.³⁶ Lutz zufolge bestand unter den Gedenkstättenmitarbeiter:innen Einigkeit über diese politische Orientierung sowie darin, »daß die Beschäftigung mit der Geschichte nur so gut ist, wie die Lehren, die für heutiges Handeln daraus gezogen werden.«³⁷

An Garbes Auflistung fällt weiterhin auf, dass es sich überwiegend um affektiv-emotionale Lernziele handelte, die auf Haltungen fokussierten. Es ging um Selbstbesinnung und Selbstreflexion, weniger um konkrete Wissensbestände, historische Fähigkeiten oder kognitives Durchdringen der Sachverhalte. Speziell auf den historischen Gegenstand bezogen ist letztlich nur der »Versuch der Erklärung des Nationalsozialismus«. Stattdessen unterstreicht die Quelle einmal mehr die Anschlussfähigkeit zu den Neuen Sozialen Bewegungen (insbesondere Friedens- und »Dritte-Welt«-Bewegung). Sie ruft damit in Erinnerung, dass die konkreten Lernziele und -inhalte Anfang der 1980er Jahre noch keineswegs scharf umrissen waren.³⁸ Das bestätigt auch eine pragmatische Vorstellung der Gedenkstättenarbeit von Thomas Lutz, in der es noch Mitte der 1980er Jahre hieß:

34 Garbe, Einleitung, 1983, S. 31.

35 Detlef Garbe: »Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?«, [1982], in: PA Detlef Garbe.

36 Brumlik, Gerechtigkeit zwischen, 1995, S. 92.

37 Lutz, Gedenkstättenbesuche, 1988, S. 29.

38 Das unterstreicht auch Garbes Rede von der »Drohung des atomaren Holocaust« im gleichen Dokument, welche eine Nähe zur Antiatomkraft-Bewegung anzeigt und zu-

Gut ist es sicherlich, daß von seiten [sic!] der Gedenkstätten grundsätzlich Leitziele, wie Kritikfähigkeit, Eintreten für Menschenrechte und demokratisches Verhalten intendiert sind, konkrete Lernziele von ihnen jedoch nicht vorgegeben werden. Vielmehr bemühen sich die Mitarbeiter, sich auf die Einstellungen und Fragen der Besucher einzulassen und ausgehend von ihren Bedürfnissen an Information mit ihnen zu diskutieren.³⁹

Die genannten Leitziele waren abstrakt und allgemein, weder wurden konkrete historische Inhalte definiert, noch die Vermittlung bestimmter historischer Einsichten oder Kompetenzen zum Ziel erklärt.

Das in den Gedenkstätten(-initiativen) verbreitete Verständnis ihrer Arbeit als politische Bildung deckte sich mit den Anliegen der Bundeszentrale für politische Bildung. Laut ihres Sonderprogramms »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn« sollte die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus die »innere, gefühlsmäßige Bindung an demokratische Wertvorstellungen ermöglichen«. Aus Sicht der BpB eignete sich dafür insbesondere der Besuch eines ehemaligen KZ, denn dieser

erhöhe die Aufnahmebereitschaft und das Interesse an vertiefenden Informationen. Vor allem ist er geeignet die gefühlsmäßigen Voraussetzungen für eine stabile positive Bewertung des freiheitlich demokratischen Systems der Bundesrepublik Deutschland zu schaffen.⁴⁰

Gedenkstättenbesuchen wurden damit in der Behörde besondere emotionale und motivationale Funktionen zugeschrieben, weshalb bei diesem Sonderprogramm auch nicht formale Ausgewogenheit im Vordergrund stehe, »sondern mit Wertungen und Standpunkte-beziehen vermittelt werden« solle.⁴¹ Die »Förderung von Gedenkstätten durch deren pädagogische Nutzung für politische Bildung« wurde entsprechend zu einem Schwerpunkt des BpB-Programms erklärt.⁴²

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gründete in dieser staatsbürgerlichen Ausrichtung nicht in der Erfüllung eines a priori vorgegebenen

gleich auf die Zeit vor dem bundesdeutschen »Historikerstreit« um die Singularität des Holocaust (1986) verweist.

39 Lutz, Gedenkstättenbesuche, 1988, S. 29.

40 BpB: »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn«. Zwischenbilanz des Sonderprogramms der Bundeszentrale für politische Bildung, Informationstext für BMI-Dienst, Text verabschiedet in Direktoriumssitzung vom 27.1.1981, beide Zitate S. 2, BAArch B 168/941.

41 Referat VtK II 4: Vermerk, betr. Besprechung mit dem Direktorium der BpB am 12.5.1980, Bonn, 31.7.1980, S. 1, BAArch B106/108965.

42 BpB: »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn«. Zwischenbilanz des Sonderprogramms der Bundeszentrale für politische Bildung, Informationstext für BMI-Dienst, Text verabschiedet in Direktoriumssitzung vom 27.1.1981, S. 2, BAArch B 168/941. Vgl. zum Engagement der BpB Kap. 3.1.2.

Sinns, sondern knüpfte im Sinne des »Nie wieder!« der ehemaligen Häftlinge an die aufklärerische Überzeugung an, derzufolge Menschen ihr Handeln, dessen Voraussetzungen und Folgen bedenken, beurteilen und zum Besseren verändern können und wollen.⁴³

»Antifaschistische Traditionsbildung«

Gewerkschaftliche, sozialdemokratische und kommunistische Akteur:innen in der Gedenkstättenarbeit fokussierten auf die Erfahrungen von Arbeiter:innen in der NS-Zeit und versuchten insbesondere deren Widerstand als vorbildhaft zu würdigen und geschichtskulturell zu verankern. Dieser war gesamtgesellschaftlich lange marginalisiert und das Widerstandsbild auf den 20. Juli verengt worden. Seit den 1970er und zunehmend den 1980er Jahren erfuhr der antifaschistische Widerstand allerdings – befördert unter anderem durch die Bildungsarbeit der VVN (vgl. die Ausführungen in Kap. 3.1.4) – eine breite Neuentdeckung. Die Ausstellung des Frankfurter »Studienkreis zur Erforschung und Vermittlung der Geschichte des Deutschen Widerstands 1933-1945« wurde 1988 in überarbeiteter Version als Wanderausstellung angeboten. Im *Gedenkstätten-Rundbrief* legte Barbara Bromberger⁴⁴ aus diesem Anlass dar, welche Überlegungen der Betonung des Widerstands zugrunde lagen:

für den Zeitabschnitt 1933 bis 1945 [...] auf die Dimension des Widerstands zu verzichten, würde die Preisgabe jeder Möglichkeit einer positiven Identifikation mit der eigenen Geschichte bedeuten und somit die Schaffung eines breiten demokratischen Bewußtseins unmöglich machen.⁴⁵

Positive Identifikationsmöglichkeiten innerhalb der NS-Zeit aufzudecken und anzubieten stellte in dieser Lesart eine Voraussetzung demokratischen Bewusstseins dar. Als Therapie der 1976, unter anderem vom damaligen Bundespräsidenten Walter Scheel, diagnostizierten »Geschichtslosigkeit der Deutschen« galt nicht nur im konservativen, sondern auch im linken Lager das Aufspüren von identifikationsfähigen Momenten in der Vergangenheit.⁴⁶ Die Kategorie der »Identität« prägte die kulturpolitischen Auseinandersetzungen der 1980er Jahre und entwickelte sich zum »Zauberwort der Zeit«.⁴⁷ Bromberger verwies

43 Knigge, *Geschichte von gestern*, 2022, S. 364.

44 Bromberger gehörte selbst zu den Autoren der im SED-finanzierten Röderberg-Verlag erschienenen Dokumentation: Peter Altmann/Heinz Brüdigam/Barbara Mausbach-Bromberger/Max Oppenheimer: *Der deutsche antifaschistische Widerstand 1933-1945. In Bildern und Dokumenten*, Frankfurt a. M. 1975.

45 Barbara Bromberger: *Ausstellung »Antifaschistischer Widerstand 1933-1945«*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief* 24 (März 1988), S. 7-9, S. 7.

46 Vgl. Maubach, *Normalisierung und Kritik*, 2020, S. 241-243.

47 Maubach, *Normalisierung und Kritik*, 2020, S. 243; vgl. auch Wirsching, *Abschied vom Provisorium*, 2006, S. 485.

deshalb auf die zahlreichen Spuren, die Angehörige des Widerstandes etwa in den Länderverfassungen und im Grundgesetz hinterlassen hätten: »Sind diese antifaschistischen Traditionslinien auch nicht immer und jedem erkennbar, so sind sie doch vorhanden.«⁴⁸ Schließlich bilanzierte sie mit kritischem Blick auf die Gegenwart:

Wesentliche Forderungen des Widerstands bleiben unerfüllt. Neue Generationen setzen unter neuen Bedingungen den antifaschistischen Kampf fort: in der Friedensbewegung, der Bewegung gegen die Berufsverbote, in Aktionen gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus, für die Entschädigung der Nazi-Opfer ...⁴⁹

Die Worte führen besonders klar vor Augen, was auch andere Protagonisten unter »antifaschistischer Traditionsbildung« verstanden: Durch den Widerstand konnte über den Nationalsozialismus hinaus eine antifaschistische Kontinuität hergestellt werden, die aktuelle Anliegen einschloss und es den Akteur:innen erlaubte, ihr Engagement in eine ungebrochene beziehungsweise restaurierte antifaschistische Tradition einzuordnen.⁵⁰ Es ging, wie Kristina Meyer treffend festhielt, »um die Rückbesinnung auf Traditionen, um die Suche nach Überresten eines – maßgeblich unter dem Einfluss des Nationalsozialismus – erodierten Milieus und um Selbstvergewisserung in Zeiten des Strukturwandels«.⁵¹

Ein frühes Beispiel, wie Bildungsarbeit »antifaschistischer« Prägung in der Praxis aussehen konnte, liefert die 1980 in der Alten Synagoge Essen eröffnete, von Detlev Peukert, Ernst Schmidt und Gustav Reich konzipierte Ausstellung »Widerstand und Verfolgung in Essen. 1933-1945«.⁵² Sie inspirierte eine Reihe

48 Barbara Bromberger: Ausstellung »Antifaschistischer Widerstand 1933-1945«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 24 (März 1988), S. 7-9, S. 8.

49 Barbara Bromberger: Ausstellung »Antifaschistischer Widerstand 1933-1945«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 24 (März 1988), S. 7-9, S. 9.

50 Ähnlich: Werner Boldt [u. a.]: Emslandlager – Zur »Kriegsgräberstätte«, zum Bundeswehrdepot, zur Justizvollzugsanstalt, zum Kartoffelacker ..., in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 69-92, S. 83f: Eine antifaschistische Einstellung könne erreicht werden, »indem der einzelne bewußt sein [...] Wirken [...] in eine antifaschistisch-humanistische Tradition stellt.« Die Geschichte der Emslandlager eigne sich dafür besonders, »weil die Menschen, die dort aufgrund unterschiedlicher politischer Weltanschauungen und religiöser Bekenntnisse inhaftiert waren, doch alle aktive Gegner des Nationalsozialismus waren. Mit der Darstellung ihrer Kollektiv- und Einzelschicksale, ihrer Niederlagen und Siege, ihrer Verzweiflung, ihres Mutes und Widerstandes werden Möglichkeiten geboten, den eigenen Standort zu bestimmen und sich in demokratische Traditionen der deutschen Geschichte einzuordnen.«

51 Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015, S. 454.

52 Der Titel der Ausstellung stellte einen Rückgriff auf die wegweisende lokalgeschichtliche Studie gleichen Namens von Hans-Josef Steinberg aus dem Jahr 1969 dar, vgl. Hans-Josef Steinberg: Widerstand und Verfolgung in Essen 1933 bis 1945, Hannover 1969. Vgl. zur Alten Synagoge: Schwanzar, Praxis der Erinnerung, 2022, Kap. IV.

von lokalgeschichtlich ausgerichteten Folgeprojekten unter dem Motto »Widerstand und Verfolgung«, die im Ruhrgebiet gezeigt wurden. Dazu gehörten die Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf, eine neue Dauerausstellung in Oberhausen und in der Steinwache in Dortmund.⁵³ Detlev Peukert beschrieb deren »didaktische Funktionen« als Mahnung, Information und »Verankerung in der Tradition der Menschen der engeren Heimat«.⁵⁴ Die Vielfalt der Widerstandsakteur:innen und ihrer weltanschaulichen Motive sowie insbesondere ihre zeitweilige Kooperation beim Aufbau einer demokratischen Nachkriegsordnung galt Peukert »als eine der wichtigsten historischen Traditionen für die Bundesrepublik.«⁵⁵ Aus den Erfahrungen der NS-Vergangenheit und dem erlittenen Leid sollten Einsichten erwachsen, welche geeignet wären, demokratische Traditionen zu etablieren beziehungsweise zu festigen. In Peukerts Worten ging es um die »Identifikation mit vorbildlichem Verhalten und [...] Herausbildung fester demokratischer Werthaltungen«.⁵⁶

Bereits der Titel der Essener Ausstellung »Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945« (Abb. 5) zeigte an, dass der Fokus auf Widerstand lag⁵⁷; die Verfolgung war dagegen sekundär – die der Juden beinahe ein Randthema.⁵⁸ Dem entspricht die Präsentation von Biografien verfolgter Widerständler:innen, während die Reste der zerstörten Thora-Rolle und andere jüdische Kultgegenstände sowie »Zeugnisse jüdischer Verfolgung« separat in zwei Standvitrinen im Ein-

53 Vgl. mit Nachweisen: Ulrike Löffler: Zwischen »Antifaschismus«, »Versöhnung« und »staatsbürgerlicher Pädagogik«. Gedenkstättenarbeit in Nordrhein-Westfalen in den 1980er Jahren, in: Geschichte im Westen 40 (2025), S. 33-47, S. 40.

54 Detlev Peukert: Entwurf. Zur Konzeption einer Ausstellung »Essen 1933-1945«, [Dezember 1978], in: Haus der Essener Geschichte, Stadtarchiv, Archiv Ernst Schmidt, 6000/19-606/12. Dabei handelt es sich um den ersten Entwurf der Konzeption; die didaktischen Funktionen blieben auch in weiteren Versionen unverändert. Ebenso noch bei Ernst Schmidt: Der lange Weg zur Gedenkstätte, in: Ein Haus, das bleibt. Aus Anlass 20 Jahre Alte Synagoge Essen, hg. von Alte Synagoge, Essen 2000, S. 11-31, S. 22.

55 Detlev Peukert: Zur Konzeption der Ausstellung »Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945«, in: Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumentation zur Ausstellung. Alte Synagoge Essen, hg. vom Kulturred der Stadt Essen, Essen [1982], S. 15-59, S. 47.

56 Peukert, Zur Konzeption der, 1982, S. 32.

57 Neben umfangreicher Kontextualisierung fokussierten allein drei der sieben Ausstellungsbereiche auf den Widerstand und seine Akteur:innen, vgl. Kulturred der Stadt Essen (Hg.): Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Informationsbroschüre, Essen [1980/81], S. 14 f. Im Rahmen einer Überarbeitung wurde der Titel später in »Verfolgung und Widerstand« umgedreht, vgl. Michael Zimmermann, »Verfolgung und Widerstand in Essen 1933-1945«. Anmerkungen zu einer Ausstellungsüberarbeitung, in: Gedenkstätten-Rundbrief 30 (4/1989), S. 3-6.

58 Vgl. ausführlicher und mit Abb.: Löffler, Zeitgeschichte im Lichte, 2021; sowie Michael Zimmermann: Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in West-Deutschland. Geschichte, Probleme, aktuelle Aufgaben, in: Ideen für antifaschistische und antirassistische Arbeit 3 (1991), S. 36-54, S. 47 f. Anders beurteilte dies Genger im Interview von 2012, vgl. Genger, BHU Transkript, 25.1.2012, Z. 392-401.



Abb. 5: Blick in die 1981 eröffnete Dauerausstellung »Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945« in der Alte Synagogen Essen, Fotograf: Theo Gaudig, 1981.

gangsbereich der Synagoge gezeigt und von der jüdischen Kultusgemeinde betreut wurden (Abb. 6).⁵⁹ Dass die Ausstellung ausgerechnet in der Alten Synagoge gezeigt wurde, veränderte die Prioritäten der Ausstellungsmacher nicht; es habe sie »wirklich nicht gestört, dass wir die Ausstellung in einer früheren Synagoge zeigen sollten«, wie einer von ihnen im Rückblick bekannte.⁶⁰

Ein weiteres Beispiel mit stark antifaschistischer Prägung stellt die Initiative um den Oldenburger Professor Werner Boldt im Emsland (DIZ) dar. Die Arbeit im Emsland firmierte unter den Schlagworten »politische Bildung« und

⁵⁹ Vgl. Benno Reicher: Juden in Essen. Ein Kapitel Stadtgeschichte, in: Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumentation zur Ausstellung, hg. v. Kulturrat der Stadt Essen, Essen [1981/82], S. 95-117, hier S. 113-115.

⁶⁰ Zit. nach Edna Brocke: »Wir sind, woran wir uns erinnern«. Vom »Wissen« zum »Suchen« in der Erinnerungsstätte Alte Synagoge, in: Ein Haus, das bleibt. Aus Anlass 20 Jahre Alte Synagoge Essen, hg. von Alte Synagoge, Essen 2000, S. 95-116, S. 102. Vgl. dazu auch Zimmermann, Gedenkstätten für die Opfer, 1991, S. 48. Mit der Eröffnung der neuen Dauerausstellung: »Stationen jüdischen Lebens. Von der Emanzipation bis zur Gegenwart« änderte sich die Schwerpunktsetzung bereits 1988; die alte Ausstellung wurde dann in überarbeiteter Version auf der Empore gezeigt. Vgl. Michael Zimmermann, »Verfolgung und Widerstand in Essen 1933-1945«. Anmerkungen zu einer Ausstellungsüberarbeitung, in: Gedenkstätten-Rundbrief 30 (1989), S. 3-6. Seitdem hat sich die Alte Synagoge zunehmend von ihren Anfängen als Gedenkstätte für NS-Opfer gelöst und als »Haus jüdischer Kultur« neu ausgerichtet.



Abb. 6: Von der jüdischen Kultusgemeinde Essen betreute Standvitrinen mit jüdischen Kultgegenständen im Eingangsbereich der Alten Synagoge, Fotograf: Theo Gaudig, 1981.

»antifaschistisches Gedenken«⁶¹. Sie sollte den »Humanismus der sozialistischen Arbeiterbewegung« (S. 83) herausstellen, zum »aktiven Antifaschismus« (S. 82) anregen und Anknüpfungspunkte für eine »antifaschistische Traditionsbildung« (S. 85) liefern. Gleichzeitig wurde klargestellt, dass alle Opfer des NS-Regimes – explizit auch Kriminelle – in das Gedenken einzubeziehen seien. Andererseits galt: »Identifikationen, Ansätze zu Traditionsbildungen sind nur in Erinnerung an den Kampf und die Opfer bewußter Antifaschisten möglich« (S. 82). Eine »Aktualisierung« der Geschichte durch explizite Bezüge zur Gegenwart (vgl. Kap. 3.2.4) war dabei ausdrücklich erwünscht, denn angestrebt wurde eine »politisch relevante, handlungsorientierende Bildung für alle« (S. 83). Biografische Zugänge galten dabei als besonders vielversprechend, denn dadurch »ergeben

61 Boldt, Emslandlager, 1983, S. 83 u. 82. Die folgenden Seitenangaben in Klammern beziehen sich ebenfalls auf diesen Beitrag.

sich vielerlei Übertragungsmöglichkeiten zur eigenen Person und zur eigenen Zeit. Antifaschistische Traditionsbildung wird möglich.« (S. 85)

Den starken Gegenwartsbezug und die Orientierung auf Arbeiter:innen als geschichtliche Subjekte verdeutlicht auch der Wunsch, den die IG Metall Salzgitter in ihrem Vorschlag zur Gedenktafel am ehemaligen KZ Drütte formulierte:

Bereitschaft zur historischen Erinnerung und durch sie gestärktes Bemühen, überall und jederzeit entschieden für die Würde und die Rechte der arbeitenden Menschen einzutreten, sind das einzige, das die Nachwelt den hier Ermordeten noch zu geben vermag.⁶²

Der Stärkung des Klassenbewusstseins diene auch die Kritik an den »bürgerlichen Verhältnissen« – etwa der Ermöglichung Hitlers durch die (Schwer-)Industrie in Oberhausen oder die Abgrenzung vom bürgerlichen Milieu als »Bündnispartner des Faschismus« in Ulm.⁶³ Anklänge zum DDR-Antifaschismus als Legitimation des SED-Staates sind nicht von der Hand zu weisen. Dringend zu erforschen wäre, inwieweit sich gerade »antifaschistische Gedenkstätten«⁶⁴ in der Bundesrepublik von Akteur:innen aus der DDR und insbesondere der Arbeit ihrer »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« anregen ließen, sich auf diese bezogen oder auch davon absetzen wollten.⁶⁵

62 IG Metall Salzgitter, 26.9.1983: Forderung und Vorschlag für eine Gedenktafel am ehemaligen KZ Drütte, in: Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V. (Hg.): *Die Opfer sind immer die anderen. Zur Notwendigkeit einer Gedenk- und Dokumentationsstätte im ehemaligen KZ Drütte* (Salzgitter), Salzgitter 1984, S. 69.

63 Vgl. Sturm, »Eine immerwährende Auseinandersetzung, 2012, S. 348. Walter Wuttke: *Eröffnungsrede zur KZ-Gedenkstätte »Oberer Kuhberg«*, abgedruckt in: *Gedenkstätten-Rundbrief 11* (September 1985), S. 14-16, S. 15: »Richtig ist aber auch, daß die aus der Arbeiterbewegung kommende ~~und einzig in ihr verankerte~~ [handschriftliche Änderung im Manuskript, UL] Tradition des Antifaschismus unsere politische Kultur kaum prägen konnte. [...] Ich bin aber der Überzeugung, daß es sinnvoller wäre, erst einmal die in der Nachkriegszeit verschütteten Alternativen der antifaschistischen Arbeiterbewegung wiederzuentdecken, ehe das Bündnis mit der bürgerlichen Kultur weiter verfestigt wird. Zum Ziel hat dieses Bündnis nämlich auch nicht geführt. Anders als die Arbeiterbewegung war das deutsche Bürgertum ein Bündnispartner des Faschismus gewesen.«

64 Boldt, *Emslandlager*, 1983, S. 78.

65 Im Rahmen meiner Forschung habe ich zahlreiche Spuren und Hinweise zu Austausch und Berührungspunkten zwischen Gedenkstätten in der DDR und BRD gesammelt, die eine gesonderte Untersuchung verdienen. Es scheint deutlich mehr Berührungspunkte und Austausch gegeben zu haben, als es beispielsweise die Deutungen von Garbe und Brebeck in den mit Ihnen geführten lebensgeschichtlichen Interviews nahelegen. Erste Erkenntnisse in diesem Bereich sind vom Dissertationsprojekt von Corinna Bittner »Erinnerungsbeziehungen von Häftlingen und Gefangenen der Emslandlager in beiden deutschen Staaten« (AT) an der Universität Köln zu erhoffen.

Darüber hinaus gab es auch außerhalb des kommunistisch-sozialdemokratisch-gewerkschaftlich geprägten Milieus Bezüge auf »Antifaschismus«. Der Begriff wurde im Rahmen einer auf Einhegung des zeitgenössischen Rechtsextremismus gerichteten »antifaschistischen Erziehung«, die Anfang der 1980er Jahre eine Hochkonjunktur in der Bundesrepublik erfuhr, insbesondere von Pädagog:innen genutzt.⁶⁶ So verstanden Landesjugendring Hamburg und SCI ihre Workcamps und die Jugend-Kultur-Werkstatt 1984 dezidiert als »antifaschistische Aktivitäten«. Diese sollten »eine antifaschistische Tradition [...] bestärken, die sich mit der Vergangenheit und mit der Gegenwart handelnd auseinandersetzt und damit einen Beitrag zur demokratischen Alltagskultur in der Bundesrepublik leistet«.⁶⁷ In einem gemeinsamen Vortrag von Gedenkstättenreferent Thomas Lutz und ASF-Mitarbeiter Christoph Heubner hieß es deshalb 1985 prägnant: »Eindeutig ist auch das Erziehungsziel der Gedenkstättenarbeit: Antifaschismus.«⁶⁸

»Schuldeinsicht« und »Versöhnung«⁶⁹

In der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre waren Rückgriffe auf das Themenfeld »Schuld« und »Sühne« beziehungsweise »Versöhnung« durchaus geläufig – zum Beispiel in der Namensgebung von ASF. Die Konzepte »Sühne« und »Versöhnung« prägten die Arbeit und Motivation der Organisation maßgeblich und sind eng verknüpft mit der christlichen Erlösungsdogmatik: So wie der stellvertretende Sühne-Tod Jesu die Christ:innen erlösen soll, kann die stellvertretende Bußtat des Einzelnen – zum Beispiel in Form eines Freiwilligendienstes – ein »Sühnezeichen« sein. Sühne ist demnach als Übergang von Schuld(-einsicht) zur Befreiung von der Schuldlast zu verstehen; als Absichtserklärung, die zur Versöhnung mit Gott und den Opfern führt, sobald sie von den Adressat:innen angenommen wird. Ein ASF-Flugblatt von 1978 bringt dieses Verständnis auf den Punkt: »Der Begriff ›Sühnezeichen‹ [kennzeichnet] den Versuch, Schuld in Zukunft zu verwandeln.«⁷⁰ Anfangs nannte Lothar Kreyssig, der Hauptinitiator von ASF, sein Konzept sogar »Aktion Versöhnungszeichen«. Die abschwächende Umbenennung erfolgte auf Anregung des Gründungsdirektors der Evangelischen Akademie zu Berlin, Erich Müller-Gangloff. Dieser hatte bei einem Treffen mit Kreyssig 1958 eingewandt, dass »Versöhnung wesentlich zweiseitig und ohne Zustimmung des Verletzten als Zeichen nicht zu denken« sei, wohingegen

66 Vgl. Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023.

67 LJR Hamburg/SCI: Jugend-Kultur-Werkstatt, Neuengamme, 15.–25.7.84, [Hamburg 1984], ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

68 Lutz/Heubner, Aktive Erinnerungsarbeit, 1986.

69 Der folgende Absatz basiert auf meinem Aufsatz: Löffler, Zeitgeschichte im Lichte, 2021.

70 Flugblatt Aktion/Sühnezeichen/Friedensdienste. Wer wir sind – Was wir wollen, o. D. [1978], zit. nach Legerer, Tatort Versöhnung, 2011, S. 59 f.

»Sühne vom Schuldigen ausgeht.«⁷¹ Ungeachtet dieser begrifflichen Differenzierung war auch das Konzept »Versöhnung« in der praktischen Tätigkeit von ASF weiterhin anzutreffen.⁷² Verbreitet war es auch in der bundesdeutschen Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre. Die Formulierung enthält eine gewisse Aufforderung an die Betroffenen: Wer seine Hand zur Versöhnung ausstreckt, hofft, mehr noch erwartet, dass sie nicht ausgeschlagen wird.⁷³

Die Ausrichtung auf Versöhnung als Zielvorstellung verband zunächst christlich getragene oder geprägte Projekte, war aber weit darüber hinaus anschlussfähig: Auch bei Gedenkstätten(-initiativen) mit antifaschistischer Schwerpunktsetzung fanden sich religiöse Anklänge und Bezugnahmen. Während theoretisch zwischen »Sühne« als Absichtserklärung und »Versöhnung« als Zustand, der erst bei Annahme durch die Adressat:innen eintritt, unterschieden wurde, war »Versöhnung« ein verbreitetes Ziel der Gedenkstättenarbeit, wie etwa der Titel des Stukenbrock-Beitrags in »Die vergessenen KZs?« zeigt: »Versöhnung über den Gräbern – Blumen für Stukenbrock«.⁷⁴ Offenbar konnten sich auch die an der Initiative beteiligten Kommunist:innen, Sozialdemokrat:innen und Gewerkschafter:innen mit dem Begriff identifizieren. Voraussetzung für Versöhnung stellte nach christlichem Verständnis die Erkenntnis und Akzeptanz einer persönlichen Schuld oder eines generellen Schuldzusammenhangs dar. Herausgeber Garbe schrieb darüber in seiner Einleitung zum Sammelband:

Betroffenheit, Schuldeinsicht und Scham über das, was im deutschen Namen geschah, können nicht verordnet werden – dies ruft nur Abwehrreaktionen hervor –, aber sie können in der einfühlsamen und kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen historischen *Identität* gewonnen werden.⁷⁵

Für Garbe gehörte die Einsicht in den Schuldzusammenhang, in den Deutsche durch ihre Geschichte gestellt seien, demnach zu den erstrebenswerten Ergeb-

71 Kr[eyssig]: Vermerk Besprechung mit Dr. Müller-Gangloff, dat. 7. Juli 1958, zit. nach Legerer, Tatort Versöhnung, 2011, S. 55.

72 Vgl. z.B. das Kollektengebet von 1985, abgedruckt in: Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (Hg.): Zum Frieden befreit. Predigthilfe und Texte zum Gedenkjahr 1985, Berlin 1985, S. 20. Für eine ausführlichere historische Darstellung und Problematisierung des Versöhnungsbegriffs vgl. Corine Defrance/Ulrich Pfeil (Hg.): Verständigung und Versöhnung nach dem »Zivilisationsbruch? Deutschland in Europa nach 1945, Bruxelles 2016.

73 Vgl. Christine Gundermann: Die versöhnten Bürger. Der Zweite Weltkrieg in deutsch-niederländischen Begegnungen 1945-2000, Münster/New York 2014, S. 246 f. In ihrer Monografie zeigt Gundermann am Beispiel der ASF-Arbeit in den Niederlanden, dass das Konzept trotz dieses Aufforderungscharakters bei den Adressat:innen durchaus auf positive Resonanz stoßen konnte.

74 Heinrich Diestelmeier: Versöhnung über den Gräbern – Blumen für Stukenbrock, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 145-152, 151; sowie Schuber, Friedensdienst in KZ-Gedenkstätten, 1981, S. 88.

75 Garbe, Einleitung, 1983, S. 30, Hervorhebung im Original.

nissen von Gedenkstättenarbeit. Recht ausführlich zitierte er zu dieser Frage auch die Theologin Dorothee Sölle und den Religionspädagogen Fulbert Steffensky.⁷⁶ Mit Sölle verwies Garbe zunächst auf das Generationsspezifische dieses Problems: insbesondere die zweite Generation beschäftigte die Auseinandersetzung mit der Rolle der Eltern im Nationalsozialismus und die Frage: »Wie kann ich die Gefühle der Scham und Schuld so tradieren, daß sie nicht vergessen werden?«⁷⁷ Auch Steffensky betonte die Verantwortung der nachgeborenen Deutschen für ihre Geschichte:

Es waren meine Väter und Mütter, meine Lehrer und Pfarrer, meine Dichter und Philosophen, Musiker und Maler, die geschwiegen haben. Die mir das Leben gegeben haben, haben anderen das Leben verweigert oder genommen. Zu ihnen gehöre ich, und durch keinen Trick will ich mich von ihnen befreien. Aber wie kann man leben danach, wenn man sich zugehörig fühlt?⁷⁸

Denselben Topos griff auch ein Gedicht Volker von Törnes auf, das Lutz 1988 im *Rundbrief* abdruckte. Der bereits 1980 verstorbene von Törne war ehemaliger Geschäftsführer und Polenreferent von ASF und lebte zeit seines Lebens in dem »Bewusstsein als Einzelner – sein Vater war SS-Standartenführer – wie als Deutscher aus dem Faschismus zu kommen«.⁷⁹ In dem erstmals 1981 publizierten Gedicht identifizierte sich der Autor mit dem lyrischen Ich und bekannte sich zu seiner Schuld als Deutscher:

Gedanken im Mai

Ich rede von mir: Volker von Törne, geboren
Im vierunddreißigsten Jahr des zwanzigsten Jahrhunderts
Als meine Genossen schon kämpften gegen die Mörder
Die mich aufzogen als ihresgleichen
Nach ihrem Bilde:
Und ich trank die Milch
Die dem Hungernden fehlte. Und ich trug das Kleid
Meinem Bruder geraubt. Und ich las die Bücher
Die den Raub billigten. Und ich hörte die Reden

Die aufriefen zum Mord:
Und ich nannte den Schlachthof
Mein Vaterland, als schon die Völker aufstanden
Gegen mein Volk. Und ich betete für den Endsieg

76 Vgl. Garbe, Einleitung, 1983, S. 30 f.

77 Dorothee Sölle, zit. nach Garbe, Einleitung, 1983, S. 30.

78 Fulbert Steffensky, zit. nach: Garbe, Einleitung, 1983, S. 30 f.

79 Matías Martínez: Törne, Volker von, in: Killy-Literaturlexikon, Bd. 11, Berlin/Boston 2011, S. 554 f., S. 554.

Der Mörder, als schon die Städte
Aufgingen in Rauch:

Und schuldig war ich
Am Tod jedes Menschen, ahnungslos atmend
Unter den Galgenästen
Süßduftender Linden⁸⁰

Das Gedicht thematisiert eindringlich das Ringen der zweiten Generation mit den Taten der Eltern und der eigenen Verstrickung qua Geburt beziehungsweise Sozialisation. Konkret spielte die Kriegsbeteiligung und Verstrickung der Väter auch für Lutz und Garbe eine Rolle.⁸¹ Da normalerweise keine Gedichte im *Rundbrief* abgedruckt wurden, ist anzunehmen, dass Lutz das vorliegende bewusst auswählte und davon ausging, es werde auch die Leser:innen des *Rundbriefes* ansprechen. Es illustriert eine von vielen der protestantisch sozialisierten Akteur:innen damals geteilte Sichtweise, die auch schon in Garbes Vorwort anklang: ihr engagierter, ehrenamtlicher Einsatz für Gedenkstätten war nicht zuletzt ein Akt der Widergutmachung – oder Buße – für die Schuld, in die sie sich als Nachfahren der Täter:innen bereits durch ihre Sozialisation (vgl. im Gedicht Z. 4 f.) verstrickt wähnten.

Eine Folge der Mitarbeit von christlichen Akteur:innen konnte eine heilsgeschichtliche Perspektivierung der NS-Vergangenheit sein, wie sie etwa das aus heutiger Sicht äußerst problematische Vorwort Kurt Scharfs in »Die vergessenen KZs?« verkörperte. Demnach könne durch Gottes Gnade selbst »grauenvollste Schuld«, wie die Shoah, in »heilsames Tun« verwandelt werden.⁸² Auch das bereits erwähnte ASF-Logo, das zwischen 1985 und 1988 auf den Deckblättern der *Gedenkstätten-Rundbriefe* zu sehen war (vgl. Abb. 3), verkörperte diese Ausrichtung: Laut Selbstdarstellung sollte das Emblem »als Ganzes [...] sagen: Hoffnung, Leben, Mahnung und Verpflichtung aus dem Leiden anderer gewinnen. Aus der Geschichte für eine Umkehr in die Zukunft lernen.«⁸³

Christliche Sinnggebung und die Hoffnung auf eine (spätestens endzeitliche) Versöhnung konstituierten einen Deutungsrahmen, innerhalb dessen es sinnvoll und notwendig erschien, sich mit dem Nationalsozialismus auseinanderzusetzen und Schuld anzuerkennen. Gleichzeitig blieb die Schuld meist abstrakt und er-

80 Volker von Törne: Gedanken im Mai, abgedr. in: Gedenkstätten-Rundbrief 24 (März 1988), S. 9.

81 Vgl. Thomas Lutz im Gespräch mit der Verfasserin am 1.4.2019; Garbe, FZH/WdE Transkript, 22.1.2014, S. 10–12.

82 Kurt Scharf: Vorwort, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 21 f., S. 22. Ausführlich eingeordnet und kommentiert werden das Vorwort sowie weitere Beispiele in: Löffler, Zeitgeschichte im Lichte, 2021.

83 [o. A.]: Friedensdienste der Aktion Sühnezeichen in NEUENGAMME, 2 Seiten, [ca. 1980], ANG 9.5.1.18

möglichte ein Ablenken von konkreten Taten. Solch teleologische Sichtweisen waren Versuche, den massenhaften, sinnlosen Mord mit einem überweltlichen Sinn zu versehen und auf diese Weise etwas von seiner Monstrosität zu nehmen.

3.2.3 *Das zeitgenössische Verständigungsvokabular: Ausgewählte Beispiele*

Da sich gedenkstättenpädagogische Praxis eben nicht aus elaborierten pädagogisch-didaktischen Theoriegebäuden ableitete, sondern im politisch-gesellschaftlichen Kontext der 1980er Jahre als pragmatisches »learning by doing« entwickelte, fehlte es an stringenten Definitionen und der Reflexion zentraler Topoi und Formulierungen. Ich spreche deshalb von einem zeitgenössischen »Verständigungsvokabular«, auf das die Akteur:innen rekurrierten, aber welches sie kaum einmal intensiver diskutierten. Es speiste sich aus gemeinsamen Erfahrungen und dem gesellschaftlichen Kontext, erreichte aber nicht die analytische Schärfe und Abgrenzbarkeit, die mit »Begriffen« assoziiert wird. Den Angehörigen der Gedenkstätten(-initiativen) galt es zunächst, die Arbeit und ihre Ziele überhaupt zu beschreiben und damit zur Diskussion zu stellen – mögen die Artikulationen auch versuchsweise und vorläufig geblieben sein. Einige semantische Besonderheiten der 1980er Jahre – etwa »Überwindung des Faschismus«, »antifaschistische Traditionsbildung« und »Schuldeinsicht« beziehungsweise »Versöhnung« – sind oben bereits diskutiert und kontextualisiert worden, weitere sollen im Folgenden vertieft werden. Dabei geht es zuerst um die Herkunft und Ausbreitung der Bezeichnung »Gedenkstättenpädagogik«. Mit »Betroffenheit«, »Dokumentation« und »Spurensicherung« werden anschließend drei Vokabeln aufgegriffen, die in den 1980er Jahren eine Hochphase erlebten, aber aus dem aktuellen Gedenkstättendiskurs weitgehend verschwunden sind. Insbesondere die ersten beiden, die durchaus in gewissem Widerspruch zueinander standen, vermitteln aber Einsichten in das Wesen der Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre.

»Gedenkstättenpädagogik«

Die Forschung verortet das Aufkommen von »Gedenkstättenpädagogik« meist Mitte der 1980er Jahre. Nora Sternfeld zufolge habe sich die Bezeichnung damals gebildet, »um die Arbeit mit Besucher:innen in Gedenkstätten zu beschreiben«.⁸⁴ Die Bezeichnung folgte demnach der Praxis. Die Neuschöpfung erklärt das allerdings nicht hinreichend. Anette Eberle mutmaßt: die

zunehmend[e] pädagogisch[e] Inanspruchnahme der NS-Gedenkstätten als Lernorte wurde auch in der dafür gewählten Bezeichnung »Gedenkstätten-

84 Sternfeld, Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung, 2013, S. 118.

pädagogik« erkennbar. Der Begriff steht für den Anspruch einer konzeptionellen Reflexion der seit Mitte der 80er Jahre zunehmenden schulischen wie außerschulischen pädagogischen Projekte und Angebote an Gedenkstätten.⁸⁵

Auch Eberle galt die Praxis demnach als der Begriffsbildung vorgängig; zugleich verknüpft sie mit dem Begriff den »Anspruch einer konzeptionellen Reflexion«. Diese Befunde gilt es, an die Quellen rückzubinden, was bisher ausblieb – und daraufhin zu konkretisieren.⁸⁶

Anfang der 1980er Jahre waren zunächst andere Bezeichnungen gebräuchlich – allen voran solche mit Bezügen zur Museumspädagogik (vgl. Kap. 2.4.3 und 3.2.4). Der in Neuengamme tätige Herbert Hötte verstand sich als Museumspädagoge und ordnete die Arbeit mit Jugendlichen an Gedenkstätten klar dieser Disziplin zu. Er porträtierte sie 1982 im ersten Heft der vom Hamburger Museumsdienst ins Leben gerufenen Reihe »Argumente zur museumspädagogischen Praxis«.⁸⁷ Auch in der unter Mitarbeit von Barbara Distel zusammengestellten Dachauer »Führungshilfe« desselben Jahres galten Ausstellung und Kinosaal als »Museum«.⁸⁸ Unterschieden wurden sie zum Beispiel von den mit Kies aufgefüllten Barackenüberresten, in denen durchaus »eine gewisse Grabessymbolik entsprechend dem Charakter einer Gedenkstätte« gesehen werden dürfe.⁸⁹ Neben Bezügen zur Museumspädagogik war auch von »didaktischen« Fragen oder Möglichkeiten die Rede, wobei keine Definitionen oder Abgrenzungen vorgeschlagen wurden.⁹⁰

Im *Gedenkstätten-Rundbrief* tauchte »Gedenkstättenpädagogik« 1985 das erste Mal auf, was zu den bisherigen Einordnungen der Forschungsliteratur passt.⁹¹ Be-

85 Annette Eberle: Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkortern zwischen Wissensvermittlung, Opfergedanken und Menschenrechtserziehung: Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern, Würzburg 2008, S. 49.

86 Auch bei Verena Haug bleibt die zeitliche Einordnung der Begriffe vage bzw. unklar, wenn sie »Gedenkstättenpädagogik« »zeitgleich« zu »arbeitende Gedenkstätte« und »Lernort« einordnet, vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 35 f.

87 Vgl. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982.

88 Die Ausstellung im ehemaligen Wirtschaftsgebäude firmierte nicht nur als »KZ-Museum«, sondern ebenfalls als »Dokumentation«. Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, Inhaltsverzeichnis (IV.) und S. 1, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

89 Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 7, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

90 Vgl. Detlef Garbe/Herbert Hötte/Wilfried Müller: Konzentrationslager Neuengamme. Vorschläge zur Behandlung im Unterricht, Hamburg 1983; sowie Joachim Schlör: Protokoll Treffen der Initiativgruppen in/für Gedenkstätten vom 21.–23. Mai 1982 in Dachau, S. 3 f., PA Detlef Garbe.

91 Andreas Ruppert: »Rundschlag am Mittag« (3 Tornados). Nachbemerkungen zum Gedenkstättenseminar im Mai 1985 in Wewelsburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 9–11, S. 9. Vgl. zur Forschung u. a. Sternfeld, Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung, 2013, S. 118; Eberle, Pädagogik und Gedenkkultur, 2008, S. 49.

reits zwei Jahre vorher lässt sich die Bezeichnung allerdings in Tagungskontexten von Trägern aus der Kinder- und Jugendarbeit nachweisen. Anfang Oktober 1983 veranstalteten HJR und BJR unter dem Motto »Gedenkstätte Dachau – Denkstätte für die Zukunft« beispielsweise eine Tagung in Gauting, die sich im Kontext der Debatten um die Errichtung einer örtlichen Jugendbegegnungsstätte dezidiert mit pädagogischen Fragestellungen auseinandersetzte.⁹² Einen thematischen Schwerpunkt bildeten laut Einladung »Leitbegriffe und Grundüberlegungen in der Gedenkstättenpädagogik; Erkenntnisse aus der Museumspädagogik und der Verbindung von Hand- und Kopfarbeit aus workcamps.«⁹³ Ersichtlich wird hier die enge Anlehnung an die Museumpädagogik einerseits und ganzheitliche Ansätze der Kinder- und Jugendarbeit andererseits. Die Wortschöpfung in Analogie zur Museums- und Freizeitpädagogik wurde augenscheinlich von Vertreter:innen der Jugendverbände in den Diskurs eingeführt.⁹⁴ Dies verdeutlicht einmal mehr deren bislang kaum wahrgenommenen Beitrag zur Gedenkstättenpädagogik.⁹⁵ Vertreter:innen von Museumpädagogik und Jugendarbeit beziehungsweise Jugendverbänden prägten auch den Kreis der Tagungsgäste – darunter beispielsweise Peter Schirmbeck, der an der »Dokumentation 20. Jahrhundert« des Historischen Museums Frankfurt mitgewirkt hatte.

Von einem theoretischen Programm oder Reflexionsanspruch zeugen diese frühen Verwendungen allerdings nicht; betont wurde damit in erster Linie die Eigenständigkeit dieser Bildungsarbeit, ihre spezifischen Herausforderungen und Potenziale. Innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) stellten pädagogische Fragestellungen auch keinen Schwerpunkt dar: Gerade einmal einen Vormittag lang (2,5h) sollten sich die Teilnehmenden in Hannover in Arbeitsgruppen mit den Chancen, Möglichkeiten und Problemen der Vermittlungsarbeit auseinandersetzen.⁹⁶ Weder auf diesem noch auf den folgenden Seminaren oder auch im *Rundbrief* erhielt das Thema viel Raum, wie Andreas Ruppert 1985 kon-

92 Die Idee, auch in Dachau eine Jugendbegegnungsstätte einzurichten, entstand bereits Ende der 1970er Jahre, vgl. Sven Bernhard Gareis/Malte von Vultejus: Lernort Dachau? Eine empirische Einstellungsuntersuchung bei Besuchern der KZ-Gedenkstätte Dachau, Berlin 1987, S. 2; Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 24.

93 Manfred Wittmeier, Erinnerung an die Einladung!, Wiesbaden, 11.8.1983, PA Detlef Garbe.

94 Manfred Wittmeier vom HJR verwendete den Begriff in der »Erinnerung an die Einladung« zur Gautinger Tagung vom 11. August 1983, während in der ASF-Einladung vom Juli 1983 zum ersten Gedenkstättenseminar lediglich von den »Chancen und Problemen der Vermittlung von Nationalsozialismus und Konzentrationslagern« die Rede gewesen war, siehe: Manfred Wittmeier, Erinnerung an die Einladung!, Wiesbaden, 11.8.1983; sowie Thomas Vogel: Einladung, Berlin, 13.7.1983, beide PA Detlef Garbe.

95 Vgl. als erste Einführung: Schoßig, Von gewerkschaftlichen Gedenkveranstaltungen, 2019, insbes. S. 69–72, S. 74 f.

96 Seminar der Gedenkstätteninitiativen und -organisationen in der Bundesrepublik Deutschland vom 13.–16.10.1983 im Mühlenbergzentrum, Hannover, Programm, PA Detlef Garbe.

statierte: In einem Debattenbeitrag zur Weiterentwicklung der Seminare forderte der am Kreismuseum Wewelsburg tätige Historiker diese Auseinandersetzung vehement ein. In der Vergangenheit seien bei den Seminaren »wichtige Fragestellungen aus dem Bereich der eigenen Arbeit der Seminarteilnehmer, v. a. Fragen der Gedenkstättenpädagogik, ausgeklammert und verschoben« worden. Er kritisierte:

Desweiteren [sic!] wurde für mich in Wewelsburg [Gedenkstättenseminar Mai 1985, UL] zur Gewißheit, was zuvor eine – wenn auch gut begründete – Vermutung war: daß Teilnehmer aus einzelnen Bereichen sich massiv dagegen sperren, die Umsetzung ihrer Ansätze in der Gedenkstättenarbeit offenzulegen, in den Diskurs einzubringen und mögliche Defizite dabei in Frage stellen zu lassen. Ich durchschaue die Ursache dabei nicht; jedoch scheint mir die Angst, sich auf neue Gedankengänge einzulassen, mit eben jener parallel zu gehen, die eigene Arbeit in Frage stellen zu müssen. Eine Reihe von Diskussionsbeiträgen [...] erschien mir so als – u. U. unbewußte – Ablenkungsstrategie. Aber genau diese Auseinandersetzung mit der konkreten Praxis in der konkreten Gedenkstätte, zu der auch die – eigenen – Defizite gehören, bedingt mein Interesse an solchen Treffen; das ist der Austausch, um den es mir geht und der bisher immer verschoben wurde.⁹⁷

Unabhängig von den Ursachen führt Rupperts Kommentar klar vor Augen, dass Mitte der 1980er Jahre innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) keine Einigkeit über Art und Bedeutung der Bildungsarbeit bestand. Während manche in der Skandalisierung der mangelnden NS-Aufarbeitung – und damit direkter Politik- und Gesellschaftskritik – einen Schwerpunkt der Gedenkstättenarbeit sahen, betonten andere viel stärker die Dimensionen Erziehung und Bildung von (vor allem jungen) Individuen.

Einige Akteur:innen standen der neuen Bezeichnung vorbehaltloser gegenüber als andere: Im *Rundbrief* und speziell bei Thomas Lutz lässt sich etwa eine anfängliche Zurückhaltung erkennen. Deutlich wird dies im 12. *Rundbrief* von Dezember 1985, in dem die Protokolle zum Seminar in Wewelsburg abgedruckt sind. Frank Dingel hielt darin fest, das nächste Seminar in Hofgeismar werde sich dem »Schwerpunkt Gedenkstättenpädagogik und -didaktik am konkreten Beispiel« widmen, wobei die Ergänzung um »-didaktik« andeutet, dass der Begriff noch nicht hinreichend konturiert schien, um für sich zu stehen.⁹⁸ Lutz wick in seinem Protokollteil derweil auf eine wortreichere Erklärung aus.⁹⁹ Die

97 Andreas Ruppert: »Rundschlag am Mittag« (3 Tornados). Nachbemerkenngen zum Gedenkstättenseminar im Mai 1985 in Wewelsburg, in: Gedenkstätten-Rundbrief 11 (September 1985), S. 9-11, S. 10.

98 Frank Dingel: Gedenkstättenseminar Papenburg, Protokoll vom 12.10.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 10-14, hier S. 14.

99 Vgl. Thomas Lutz: Gedenkstättenseminar Papenburg; Protokoll vom 13.10.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 15 f., S. 16.

Bezeichnung »Gedenkstättenpädagogik« verwendete der Gedenkstättenreferent erstmals in einer Bilanzierung im Frühjahr 1986 – zu einem Zeitpunkt also, als das Seminar in Hofgeismar mit diesem Schwerpunkt schon längst intensiv vorbereitet war und die Durchführung unmittelbar bevorstand.¹⁰⁰ Dabei schien es Lutz noch immer nötig, den Begriff näher zu erläutern:

Inzwischen bestehen einige Gedenkstätten schon seit einer gewissen Zeit. Die Arbeit hat feste Formen angenommen. Neben der existenziellen Frage, wie diese Gedenkstätten erhalten bleiben können, [...] wird die Frage nach der Gedenkstättenpädagogik, die Frage nach dem, was man mit der Arbeit und wie man es erreichen will, immer stärker diskutiert.¹⁰¹

Anders als Eberle vermutete, belegen die Quellen für den Entstehungskontext bis Mitte der 1980er Jahre folglich eher eine weitgehend unreflektierte Verwendung der Bezeichnung »Gedenkstättenpädagogik« als einen damit verbundenen, theoretischen Anspruch.¹⁰² Dieser wurde jedenfalls nicht formuliert. Die Verwendung der Bezeichnung ergänzte bis dahin gebräuchliche Umschreibungen wie »(praktische) Gedenkstättenarbeit« oder die Adjektive »(museums-)pädagogisch« beziehungsweise »didaktisch«. Das Verhältnis beziehungsweise die Abgrenzung zu Schulen, Museen, außerschulischer Jugendbildung und deren didaktischen und methodischen Ansätzen blieben zunächst offen.¹⁰³ Ungeklärt blieb auch die Frage, ob die neue Bezeichnung jegliche Bildungsbemühungen und -angebote einer Gedenkstätte umfasste und auch ausstellungsdidaktische oder gestalterische Entscheidungen darunterfielen, sofern mit ihnen erzieherische Absichten verbunden waren. »Gedenkstättenpädagogik« war damit zunächst eine pragmatisch verwendete Vokabel im Verständigungsdiskurs der 1980er Jahre und nicht analytisch-reflektierte, präzise Begriffsbildung. Die Neuschöpfung betonte die Besonderheiten von Gedenkstätten und versprach den Orten, inhärente Aspekte wie »Gedenken«, »Lernen«

100 Im *Rundbrief* ist für dieses Seminar sogar ein ausführliches Protokoll des Vorbereitungstreffens in Hülse abgedruckt, in dem auch die dortigen Vorträge und die Diskussionen wiedergegeben werden. Der Erziehungswissenschaftler Dietfried Krause-Vilmar konzentrierte sich auf allgemeinere pädagogische Fragen, während Wulff Brebeck die zu verhandelnden Themenkomplexe gliederte. In Reaktion auf die u. a. von Ruppert vorgebrachte Kritik sollten im nächsten Seminar »Probleme, Formen und Bereiche der Umsetzung, d. h. der pädagogischen Praxis, in bestimmten institutionalisierten Rahmen (Gedenkstätten, Initiativen o. ä.)« und »Agenten und Adressaten der Arbeit« im Vordergrund stehen, vgl. Gunnar Richter: Protokoll des Vorbereitungseminars in Hülse am 8./9.11.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 18–24, Zitat S. 21.

101 Thomas Lutz: Vorbemerkung, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 3.

102 Vgl. Eberle, Pädagogik und Gedenkkultur, 2008, S. 49.

103 Erst Ende der 1980er Jahre wurde der Austausch über diese Fragen intensiviert – vgl. Kap. 3.2.4.

und »Trauerarbeit«¹⁰⁴ sowie »sachliche Information« gleichermaßen zu integrieren. Gleichzeitig diente die Bezeichnung auch der Legitimation der Gedenkstätten(-initiativen). Darauf verwies eine bereits 1986 von Jochen Spielmann im *Rundbrief* platzierte kritische Anfrage:

Wir erleben immer neue »Pädagogiken«: Sportpädagogik, Freizeitpädagogik, Medienpädagogik und nun auch noch die Gedenkstättenpädagogik. Ist dies überhaupt ein zutreffender Ausdruck, oder soll mit dieser Wortschöpfung hauptsächlich die Arbeit in den Gedenkstätten legitimiert werden.¹⁰⁵

Der Berliner Pädagoge und Kunsthistoriker Spielmann hatte 1985 mit Harold Marcuse und Frank Schimmelfennig die Ausstellung »Steine des Anstoßes« erarbeitet, durch welche er den Adressat:innen des *Rundbriefes* bekannt gewesen sein dürfte.¹⁰⁶ 1986 plante er eine Diplomarbeit im Fach Erwachsenenpädagogik einzureichen, in der er sich mit der »Pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten« auseinandersetzen wollte. Er bat dafür im zitierten *Rundbrief*-Beitrag um »Zusendung von Konzepten, Konzeptansätzen, Gedanken und Meinungen zur pädagogischen Arbeit in den Gedenkstätten.«¹⁰⁷ Die Arbeit und ihr zugrunde liegende Einsendungen hätten interessante Einblicke in den damaligen Diskussionsstand gewähren können – sie kam jedoch nie zu Stande. Spielmann vermutete rückblickend, dass dies an mangelnder Resonanz auf seinen Aufruf gelegen haben könnte.¹⁰⁸ Die Episode verweist durch die Ansiedlung im Fach Erwachsenenpädagogik zum einen erneut auf die Bedeutung der außerschulischen Bildungsarbeit und deutet andererseits das begrenzte Interesse der frühen Gedenkstätten(-initiativen) an einer theoretischen Auseinandersetzung

104 Der Begriff entstammt der Psychoanalyse und könnte ein eigenes Unterkapitel füllen, war aber insgesamt weniger verbreitet, dafür etwas stärker theoretisch unterfüttert als die hier präsentierten Vokabeln. Mit Bezug zu Freud und den Mitscherlichs spielte »Trauerarbeit« v. a. für Werner Boldt eine Rolle. Er sah darin zugleich eine theoretische Begründung und einen zentralen Bestandteil von Gedenkstättenarbeit. Dieser würde in jedem Fall geleistet, »unabhängig davon, wie weit wir uns [dessen] bewußt werden.« Werner Boldt: Überlegungen zur Besonderheit von Gedenkstättenpädagogik, in: Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«, vom 26.–29.5.1988 in Seevetal, S. 3–25, S. 4.

105 Jochen Spielmann: Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 18 f., S. 19.

106 Vgl. Harold Marcuse/Frank Schimmelfennig/Jochen Spielmann: Steine des Anstoßes. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg in Denkmälern 1945–1985, Hamburg 1985.

107 Jochen Spielmann: Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 18 f., S. 19.

108 Vgl. Jochen Spielmann an Ulrike Löffler, E-Mail, 26.11.2018. Stattdessen schrieb er seine Abschlussarbeit über das Ruth-Cohn-Institut für Themenzentrierte Interaktion; parallel arbeitete er außerdem an seiner 1990 abgeschlossenen Dissertation in Kunstgeschichte über den internationalen Denkmalswettbewerb in Auschwitz-Birkenau.

mit pädagogisch-didaktischen Fragen an – ob nun aus fehlendem Bewusstsein oder mangelnder Kapazität.

»Betroffenheit«

Betroffenheit bildete einen zentralen gesellschaftlichen Referenzpunkt der 1980er Jahre. In einer Auseinandersetzung mit »Betroffenheit als Kategorie der Politischen Psychologie« konstatierte Brigitte Rauschenbach 1988: »Welten der Betroffenheit überrollen seit den siebziger Jahren unseren bundesrepublikanischen Alltag.« Gleichzeitig sei der Begriff »bläblich und behelfsmäßig« geblieben.¹⁰⁹ Beides trifft auch auf seine Verwendung im Bereich der Gedenkstätten(-initiativen) zu: Dort war er weit verbreitet und blieb zugleich vage.

Das Wort verschränkt mehrere Bedeutungsebenen: Zunächst meint Betroffenheit die Erfahrung von (individueller oder kollektiver) Bedeutsamkeit – etwa einer Maßnahme, Darstellungsweise oder Geschichte, die Auswirkungen auf ein Individuum beziehungsweise Kollektiv hat. In einem zweiten Sinn beschreibt der Begriff ein Gefühl der Trauer, empathischen Anteilnahme oder auch der emotionalen Überforderung, welches durch eine gegenwärtige Situation (im Fall der Gedenkstätten etwa eine Aussage, einen Ausstellungsbesuch, ein Foto etc.) ausgelöst wird. Bezogen auf den Kontext des Geschichtslernens verweist die Rede von Betroffenheit also zum einen auf eine hergestellte beziehungsweise erfahrene Verbindung des historischen Geschehens mit den gegenwärtigen, lernenden Personen;¹¹⁰ zum anderen auf durch den Gegenstand oder seine Darstellungsweise sowie die erfahrene Verbindung ausgelöste Gefühle der Trauer, Wut, Hilflosigkeit, Ohnmacht oder Überforderung.

In pädagogischen und insbesondere geschichtsdidaktischen Texten vorangegangener Jahrzehnte tauchte Betroffenheit häufig als Auslöser von Lern- oder Handlungsmotivation auf. Die Verwendung war keineswegs konsistent und die Autor:innen bezogen sich wenig aufeinander. 1966 lehnte Wanda Kampmann in einem Aufsatz zur »Didaktik der Zeitgeschichte« beispielsweise »das unmittelbare ›Betroffensein‹« der 16-20-jährigen Schüler:innen zur NS-Geschichte als »Illusion der Pädagogen« ab. Die persönliche Bedeutsamkeit des Nationalsozialismus für Jugendliche folge nicht automatisch aus ihrer zeitlich-

109 Brigitte Rauschenbach: Betroffenheit als Kategorie der politischen Psychologie, in: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft 9 (1988), S. 147-170, S. 147. Vgl. auch Johann August Schülein: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt a. M. 1977.

110 Jörn Rüsen beschreibt diese Verschränkung der Zeitebenen in seiner Disziplinären Matrix als »Orientierungsbedürfnisse im zeitlichen Wandel der gegenwärtigen Welt«, Ders.: Disziplinäre Matrix, in: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, hg. von Stefan Jordan, Stuttgart 2007, S. 61-64, S. 63. Im Anschluss daran auch das geschichtsdidaktische Kompetenzmodell der FUER-Gruppe.

biografischen Nähe zum Lerngegenstand. Stattdessen würden »Junge Menschen [...] wissen [wollen], wo sich *heute* die Gefahren und Entscheidungssituationen befinden.«¹¹¹ Betroffenheit im Sinne von emotionaler Aufgewühltheit als Folge einer Auseinandersetzung tauchte bei Kampmann vorerst noch nicht auf. Beide Bedeutungsebenen verschränkten sich erstmals stärker in Günther van Nordens *GWU*-Beitrag von 1970 über die Judenverfolgung im Unterricht. Auch er verstand »Betroffenheit« zwar zunächst als Beziehung zwischen den Schüler:innen und dem Lerngegenstand, der allerdings durch das gezielte Hervorrufen von Emotionen herzustellen sei.¹¹² Seine Unterrichtseinheit zielte anhand von Ausgrenzungs- und Verfolgungsmaßnahmen deshalb zunächst auf kognitive Aspekte (»die Ratio«), bevor das Thema »Konzentrationslager und Judenaustragung« mittels Berichten und Bildern aus den Lagern behandelt werden sollte, um »einen erschütternden Eindruck von der unmenschlichen Brutalität der Judenmassaker zu vermitteln«. Dabei solle auf ein anschließendes Gespräch verzichtet werden, »um den unmittelbaren Eindruck nicht zu zerreden«.¹¹³ Die hier aufscheinende Praxis der emotionalen Überwältigung wurde zwar 1976 im Beutelsbacher Konsens geächtet, blieb aber weit darüber hinaus wirksam.¹¹⁴ Wenige Jahre später erhielt die gezielte Einbindung von Emotionen in Lernprozesse einen neuen Aufschwung – verstärkt insbesondere durch die Ausstrahlung und den Erfolg der Serie *Holocaust*.¹¹⁵

Dieser Aufstieg lässt sich zum Beispiel in Ursula A. J. Bechers Eintrag zur »Didaktik der Zeitgeschichte« im 1979 erschienenen »Handbuch der Geschichtsdidaktik« erkennen. Darin erklärte die Autorin Betroffenheit zu einem »zentrale[n] Problem des zeitgeschichtlichen Unterrichts«, wobei sie an die starken Emotionen dachte, die auf Seiten der Lehrpersonen und der Lernenden gleichermaßen auftreten könnten. Becher betonte, wie wichtig es für eine gelingende Kommunikation sei, solche Gefühle und Werturteile transparent zu machen und in das Unterrichtsgespräch einzubeziehen. Betroffenheit bezog Becher zunächst auf die vom Thema hervorgerufenen Gefühle der Beteiligten, also die Wirkungen der Auseinandersetzung. Sie ging allerdings noch einen Schritt wei-

111 Wanda Kampmann: Zur Didaktik der Zeitgeschichte, in: *GWU* 17 (1966), S. 358-364, S. 358 f., [Hervorhebung im Original].

112 Vgl. Günther van Norden: Nationalsozialistische Judenverfolgung. Didaktische und methodische Überlegungen zu einem Unterrichtsproblem, in: *GWU* 21 (1970), S. 660-671, S. 669: »Die Betroffenheit der Schüler, die Einsicht, daß das, was damals geschah, sie heute angeht, wird wohl kaum erreicht durch nüchterne Analyse. Wenn es um die Aktivierung des Wertebewußtseins der Schüler geht, wird man sich nicht begnügen können mit der Rationalität, denn ein Wertebewußtsein wurzelt nicht lediglich hier, sondern in anderen Schichten des Menschlichen.«

113 van Norden, Nationalsozialistische Judenverfolgung, 1970, S. 671.

114 Vgl. zu Vorläufern dieser Pädagogik Bannasch, Schwarze Pädagogik, 2018; zum Beutelsbacher Konsens Kap. 2.3.2.

115 Vgl. Meyers, Didaktische Aspekte, 1979, S. 25; Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 69.

ter, indem sie Betroffenheit zur »didaktische[n] Kategorie« erhob. Als solche beinhalte »Betroffenheit« dann »die Erkenntnis, daß bestimmte historische Zusammenhänge für uns nicht »vergangen« sind, sondern einen existenziellen Bezug zu unserer eigenen Situation haben«. ¹¹⁶ In diesem Sinne wäre »Betroffenheit« das Bewusstsein über die Verschränktheit der Zeitebenen – und damit qualitativ identisch mit Gegenwartsbezug (vgl. Kap. 3.2.4). Becher ignorierte damit Rolf Schörkens Vorstoß von 1972, die Bedeutungsebenen klarer zu trennen. Er hatte vorgeschlagen, »Betroffenheit« als »Wirkung der Geschichte auf das Subjekt« zu definieren und von »Interesse« als der »Beziehung vom aufnehmenden Subjekt zur Geschichte« zu unterscheiden. ¹¹⁷ Insgesamt fand sein Vorschlag in den folgenden Jahren wenig Berücksichtigung, während die Aufwertung von Betroffenheit zur didaktischen Kategorie durch Becher nachhaltig wirkte: Trotz der Unschärfe, ob persönliche Bedeutsamkeit oder emotionale Wirkung gemeint sei, bildete »Betroffenheit« einen wiederkehrenden Referenzpunkt der pädagogisch-didaktischen Literatur zu NS-Vermittlung und antifaschistischer Bildung an der Wende von den 1970er zu den 1980er Jahren. ¹¹⁸

»Betroffenheit« spielte auch in der außerschulischen Geschichtsvermittlung und -aneignung eine Rolle: etwa bei Geschichtswerkstätten und alternativen beziehungsweise »antifaschistischen« Stadtrundfahrten. Die Historikerin Adelheid von Saldern sprach diesbezüglich von einer regelrechten »Betroffenheitskultur« mit drei Ebenen: Angetrieben von ihrer eigenen Betroffenheit wollten die Akteur:innen den Betroffenen (NS-Verfolgten) eine Stimme geben – und damit wiederum andere betroffen machen. ¹¹⁹ Alf Lüdtke wies als zentraler Vertreter der Alltagsgeschichte früh auf die zu wenig beachteten Kehrseiten dieser Orientierung hin: vor allem werde »das Ernstnehmen der Subjekte mit schrankenloser Sympathie verwechselt« und der Blick auf diejenigen beschränkt, die vermeintlich als reine Opfer gelten könnten. ¹²⁰ Das damit unter Umständen einher-

¹¹⁶ Becher, *Didaktik der Zeitgeschichte*, 1979, S. 233. Becher positionierte sich damit eher in einer Linie mit Kampmann, auf die sie auch in der Literatur verwies.

¹¹⁷ Rolf Schörken: *Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein*, in: *GWU* 23 (1972), S. 81-89, S. 88, erneut abgedruckt in: Rolf Schörken: *Demokratie lernen. Beiträge zur Politik- und Geschichtsdidaktik*. hg. von Thomas Sandkühler, Köln/Weimar/Wien 2017.

¹¹⁸ Vgl. Meyers, *Didaktische Aspekte*, 1979, S. 25; Riesenberger, *Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik*, 1979, S. 103; etwas skeptischer: Dudek, *Schule – Jugend – Unterricht*, 1980, S. 110. Dudek befürchtete schon 1980 eine rasche Abnutzung solcher Emotionen und fragte deshalb, ob das Ziel antifaschistischer Bildungsarbeit nicht eher eine »reflektierte Betroffenheit« sein solle.

¹¹⁹ Adelheid von Saldern: *Stadtgedächtnis und Geschichtswerkstätten*, in: *Geschichtswerkstatt* 50, 2008, S. 54-68, S. 59. Als gesamtgesellschaftliches Phänomen hatte Cora Stephan 1993 den »Betroffenheitskult« analysiert und kritisiert, vgl. Cora Stephan: *Der Betroffenheitskult. Eine politische Sittengeschichte*, Berlin 1993.

¹²⁰ Alf Lüdtke: *Einleitung: Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte?*, in: *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, hg.

gehende Verschwinden von Grautönen, kritischer Distanz und auch die emotionale Überforderung beziehungsweise Überwältigung der Adressat:innen lässt sich beispielsweise anhand der antifaschistischen Stadtrundfahrten zu Stätten von Widerstand und Verfolgung zeigen. Diese setzten wesentlich auf »emotionale Betroffenheit als Bildungsvehikel«. ¹²¹ Um diese zu steigern und den Teilnehmenden Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, begleiteten diese Fahrten in manchen Städten ehemalige Widerstandskämpfer – in der Regel waren es männliche Angehörige der VVN –, die an den Geschehensorten von ihren Erfahrungen erzählten. Obwohl dieser Zugang tendenziell in Konflikt mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens stand, galt er als besonders einprägsam und erfolgreich. ¹²²

In Hamburg wurden die Stadtrundfahrten für Schulklassen im Rahmen des Unterrichts angeboten, sodass die Teilnahme verpflichtend war. Manche Schüler:innen unterhielten sich folglich über andere Dinge oder tobten in der Gedenkstätte Neuengamme auf dem Rasen herum, aber im Allgemeinen folgten sie »sehr intensiv und betroffen den persönlichen Erlebnisschilderungen«, so Sigi Pach vom Landesjugendring (LJR) Hamburg in einem Bericht über die Fahrten. Allerdings sei es »bei einigen Fahrten [...] auch schon vorgekommen, daß einzelne Schüler derart stark betroffen sind, daß ihnen übel wurde, sie sich übergaben, zu weinen anfangen oder bewußtlos wurden.« ¹²³ Angesichts solcher Reaktionen wurde das Konzept – wenngleich zurückhaltend – bereits zeitgenössisch kritisiert und eine behutsame Vor- und Nachbereitung gefordert, die wahrscheinlich nicht immer gegeben war. ¹²⁴

Angesichts der zeitgenössischen Verbreitung von »Betroffenheit« liegt es nahe, dass sie auch in den Gedenkstätten(-initiativen) regelmäßig aufgerufen wurde. Sie fehlte tatsächlich in kaum einer ihrer zeitgenössischen Selbstdarstellungen.

von Alf Lüdtke, Frankfurt a. M. 1989, S. 9-47, S. 32. Lüdtke empfahl, »Betroffenheit« in Anlehnung an Christa Wolf durch »Anteilnahme« zu ersetzen, die nicht auf »naives sich-Anschmiegen« ziele. Vgl. zur Problematik Niethammer, *Erinnerung ohne Geschichte*, 2022, S. 42.

¹²¹ Hennig, *Zur Einschätzung verschiedener Lernfelder*, 1981, S. 156.

¹²² Vgl. Kap. 4.4.1. Bislang dazu lediglich: Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 225-227; sowie Cornelia Siebeck: *Die Bedeutung der »Alternativen Stadtrundfahrten«* ab 1975, unveröffentlichtes Ms., Juli 2019.

¹²³ Sigi Pach: *Alternative Stadtrundfahrt – Das Hamburger Modell*, in: *Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus*, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 56-68, S. 63.

¹²⁴ Vgl. Hennig, *Zur Einschätzung verschiedener Lernfelder*, 1981, S. 158; Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 66-68. Lehrke kommentiert lediglich einmal recht lapidar: »Die Erzählungen der Zeitzeugen ermöglichen einen emotionalen Zugang [...]. Ein Nachempfinden und Miterleben wird so ermöglicht. Welche Intensität das annimmt, ob die Betroffenheit zu einer Überforderung führt, ist sicherlich individuell unterschiedlich, ein solches didaktisches Risiko ist allerdings nicht von der Hand zu weisen.« Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 247.

Bereits 1980 definierte Falk Pingel in seinem Gutachten für die BpB die Erzeugung von Betroffenheit als eine zentrale Funktion von Gedenkstätten. Eine »Gedenkstätte im vollen Sinne« vereinigte dem Historiker zufolge drei Funktionen auf sich:

- Erinnerung an die Opfer mit der Möglichkeit der Individualisierung
- Erregung von emotionaler Betroffenheit
- sachliche Aufklärung.¹²⁵

Pingels frühe Überlegungen fanden Eingang in die Arbeit der Initiativen und Organisationen, die sich in der Gedenkstättenarbeit engagierten.¹²⁶ Spielmann konstatierte 1986 im *Rundbrief*, »in allen Gedenkstätten [werde] mit dem Begriff der ›Betroffenheit‹ gearbeitet«.¹²⁷ Auch Lehrke hielt in ihrer Darstellung der Gedenkstätten an dem Begriff fest; sie resümierte 1988: »Betroffenheit läßt sich am ehesten herstellen in der Identifikation mit dem Leben und Kämpfen einzelner Personen, das hat die Reaktion auf den Film ›Holocaust‹ deutlich gemacht.« Gedenkstätten und antifaschistische Stadtrundfahrten sollten Lehrke zufolge deshalb auf Gespräche mit ehemaligen KZ-Häftlingen oder anderen Zeitzeugen setzen.¹²⁸

Den Mitarbeitenden der Gedenkstätten(-initiativen) war es darüber hinaus wichtig zu betonen, ihre eigene Betroffenheit könne nur ein Ausgangspunkt des Lernprozesses sein, denn: »Die eigene ursprüngliche Betroffenheit ›schleift sich ab‹ und es stellt eine Überforderung der Mitarbeiter dar, sie gegenüber Besuchern immer wieder aufs Neue zuzulassen«¹²⁹. Dabei galt vielen dieser ursprüngliche Zustand als »beste Voraussetzung dafür, daß andere Besucher ihre

125 Falk J. Pingel: Übersicht über bestehende Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus und mögliche Ausbaumaßnahmen, Bielefeld, 4.3.1980, BArch B168/941. Der Historiker veröffentlichte seine Überlegungen wenig später in: Falk Pingel: Erinnern oder Vergessen? Überlegungen zum Gedenken an den Widerstand und an die Opfer des Nationalsozialismus, in: APuZ 9-10 (1981), S. 14-29, hier bes. S. 19. Damit unterschied Pingel Mahntafeln und Denkmäler von Gedenkstätten, die zugleich eine umfassendere Informationsabsicht – und damit eine Bildungsabsicht – verfolgten. Mit diesem Text wies Pingel als einer der Ersten nachdrücklich auf die Chancen historisch-politischer Bildung an Gedenkstätten hin.

126 Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 34, oder für die Rezeption bei den Initiativen exemplarisch: Monika Breuhan-Brunke: Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V., Salzgitter, 22.10.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 29 f., S. 29; für die Organisationen exemplarisch der SCI: Karin Gierszewski: Antifaschistische Arbeit im SCI, in: Gedenkstätten-Rundbrief 9 (April 1985), S. 4 f., S. 5.

127 Jochen Spielmann: Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 18 f., S. 18.

128 Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 69.

129 Gunnar Richter: Protokoll des Vorbereitungstreffens in Hülse am 8./9.11.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 18-24, S. 20.

Vorstellungskraft ganz entfalten können«. ¹³⁰ Da sich die Betroffenheit also nicht jedes Mal aufs Neue von den Gedenkstättenmitarbeitenden auf die Besuchenden übertrage, müsse sie durch andere Medien, wie Fotos oder den Ort selbst, bei den Adressat:innen hervorgerufen werden. Die Gedenkstätten(-initiativen) teilten mit den Geschichtswerkstätten und den antifaschistischen Rundfahrten außerdem die Ansicht, Betroffenheit lasse sich insbesondere durch Bezüge zum Lebensort, also durch lokalgeschichtliche Zugänge auslösen. ¹³¹ Der Leiter der Wewelsburg, Wulff Brebeck, hielt etwa fest:

Nirgends sind die Lernchancen so groß, wie wenn die Verbindung von Normalität und Monstrosität im eigenen Ort, in der eigenen Region aufgezeigt werden kann. Vom Extremen geht zugleich die größte Betroffenheit aus, Ansatz zum »aktiven Gedenken«. ¹³²

Der Kasseler Erziehungswissenschaftler Dietfrid Krause-Vilmar, der die Gedenkstätte Breitenau leitete, argumentierte ähnlich. Die Gedenkstätten(-initiativen) griffen diese Argumentation auf, sodass es beispielsweise in einem Zeitungsartikel der *Salzgitter-Zeitung* hieß:

Betroffenheit, eines der wichtigsten Ziele von Gedenkstättenarbeit, könne wirklich am besten und ohne sonst notwendige Umwege an der Stätte des Grauens selbst erzielt werden, bestätigte Professor Dr. Dietfried[!] Krause-Vilmar aus Kassel den AK Stadtgeschichte in seinem Vorhaben, auf dem Werks Gelände von P + S eine Gedenkstätte einzurichten. ¹³³

Deutlich wird hier, dass es sich bei den Bezügen auf »Betroffenheit« auch um einen zentralen Argumentationsbaustein in der Rechtfertigung von Gedenkstätten vor Ort handeln konnte – im Fall von Salzgitter unmittelbar auf dem Gelände eines Stahlkonzerns, der die Einrichtung einer Gedenkstätte allerdings jahrelang erfolgreich verhinderte. In gewisser Weise war »Betroffenheit« für die Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre, was in den 1990er Jahren der Bezug auf den »authentischen Ort« beziehungsweise »Authentizität« darstellte: Sie le-

¹³⁰ So Dietfrid Krause-Vilmar in seinem Eröffnungsreferat zum Gedenkstattenseminar in Hofgeismar, der mit diesem Punkt offenbar einen Nerv getroffen hatte, der vielfältige Diskussionen während des Treffens anregte. Ders.: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Referat, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes*, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2–19, S. 14.

¹³¹ Vgl. Saldern, *Stadtgedächtnis und Geschichtswerkstätten*, 2008, S. 59.

¹³² Wulff Eberhard Brebeck: *Gedenkstättenarbeit auf dem Lande – z. B. Wewelsburg. Exposé eines Referats in Papenburg am 11.5.1985*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 10* (Mai 1985), S. 3 f., S. 4.

¹³³ kh: »Am eigenen Körper das Grauen gespürt. Seminar des Arbeitskreises Stadtgeschichte stieß auf bundesweite Resonanz«, *Salzgitter-Zeitung*, 3.2.87, abgedr. in: *Gedenkstätten-Rundbrief 18* (Februar 1987), S. 10.

gitimierte die Verortung am konkreten historischen Ort und diente gleichzeitig der Abgrenzung zu Museen.¹³⁴ Ein Zitat der Initiative in Salzgitter drückt dies prägnant aus: »Eine sachliche Aufklärung ohne Betroffenheit erhält museums-ähnlichen Ausstellungscharakter.«¹³⁵ Diesen galt es offensichtlich zu verhindern.

Gleichzeitig gab es auch innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) früh Kritik an stark emotionalisierenden Ansätzen. Die Fragen, wie viel emotionale Betroffenheit den Zielen überhaupt zuträglich und wie sie zu erreichen sei, beantworteten die Mitarbeitenden verschiedener Gedenkstätten(-initiativen) durchaus unterschiedlich und stritten darüber auf den Gedenkstättenseminaren oder im *Rundbrief*. Ausweislich der Vorbereitungsmaterialien zum Seminar 1986 in Hofgeismar plante Wulff Brebeck beispielsweise, die Diskussion mit der Aussage zu stimulieren: »Denen müssen vor Betroffenheit die Augen tränen ...«, die ihm so oder so ähnlich möglicherweise als Erwartungshaltung von Dritten begegnet war.¹³⁶ Einem Teilprotokoll von Klaus Eff ist außerdem zu entnehmen, der Widerspruch zwischen Betroffenheit auf der einen und Erkenntnis auf der anderen Seite sei wiederholt angesprochen und zugespitzt, jedoch aufgrund des »Bemühens des Treffens um ‚Harmonie‘« nicht weiter diskutiert worden.¹³⁷

Im Rückblick von 2002 schob Wulff Brebeck die »Betroffenheitspädagogik«¹³⁸ ganz den Lehrkräften beziehungsweise Schulen zu, während sie an Gedenkstätten kaum eine Rolle gespielt habe:

- 134 Vgl. zur Authentizität den Sammelband Axel Drecoll/Thomas Schaarschmidt/Irmgard Zündorf (Hg.): *Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum*, Göttingen 2019. Heute wird eher vom »historischen Ort« und verschiedenen »Zeitschichten« gesprochen.
- 135 Markus/Wysocki, *Gedenk- und Dokumentationsstätte KZ-Drütte*, 1984, S. 64.
- 136 Wulff E. Brebeck: *Einige Fragestellungen für die AG-Arbeit*. (Gedenkstättenseminar Mai 1986), Wewelsburg 1.4.1986, S. 2.
- 137 Klaus Eff: *Gedenkstattentreffen, Mai Hofgeismar. Bericht unsere Arbeit betreffend*, [o. O.] 29.5.1986, in: PA Detlef Garbe, S. 1-3, S. 1.
- 138 Den Begriff »Betroffenheitspädagogik« prägten Anfang der 1980er Jahre die Pädagogen Herbert Stubenrauch und Thomas Ziehe in kritischer Auseinandersetzung mit der »subjektiven Wende« in der Pädagogik: Thomas Ziehe/Herbert Stubenrauch: *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*, Reinbek b. Hamburg 1982, S. 155-168. Rauschenbach bewertet diese Veröffentlichung als Korrektur früherer Ansätze Ziehes, die bei Pädagogen starke Resonanz gefunden und diese Tendenz selbst verstärkt hätten, vgl. Rauschenbach, *Betroffenheit als Kategorie*, 1988, S. 149; ähnlich Walter Gagel: *Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik*, in: *Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung* 34 (1985), S. 403-414, S. 405. Darauf, dass es sich bei »Betroffenheitspädagogik« oder auch »Betroffenheitsdidaktik« (Horst Gies) stets um eine Zuspitzung bzw. Karikatur – wenngleich mit wahren Kern – handelte, verweist Matthias Heyl, während Alexandra Oeser das Phänomen fälschlicherweise als »pädagogische Theorie« behandelt, vgl. Matthias Heyl: *Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten*, in: *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*, hg.

Ich würde aber nicht sagen, dass, was ich auch an anderen Orten kenne, wir so die Betroffenheitspädagogik gemacht haben in den Gedenkstätten, Schule war was anderes, aber in den Gedenkstätten das so gelaufen ist, wie man das heute oft sieht. [...] es ging schon sehr stark um historische Informationen, und es wurden emotionale Momente zugelassen, aber die Betroffenheitspädagogik war in den Gedenkstätten überhaupt nicht Standard. Und da kann man die ganzen frühen Texte lesen, [...] das haben wir bewusst vermieden. Das war diese, was die Lehrer uns oft angedient haben, also ihr müsst sozusagen mit der Schockpeitsche arbeiten, die Schüler müssen weinend rauskommen. Das wollten sie immer ganz gerne, damit sich der außerschulische Lernort auszahlt. Das hat es an keiner Gedenkstätte gegeben, soweit ich weiß.¹³⁹

Wulff Brebecks Einschätzung ist einzuschränken, denn wie oben ausgeführt enthalten die frühen Texte der Gedenkstätten(-initiativen) zahlreiche, durchaus auch zentrale Bezüge auf »Betroffenheit« und auch die praktische Arbeit griff auf emotionalisierende Strategien zurück.¹⁴⁰ Die Formel erlebte in den 1980er Jahren auch in den Geschichtswerkstätten und in der pädagogisch-didaktischen Literatur eine unübersehbare Verbreitung. Gleichzeitig wurden emotionalisierende Strategien innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) problematisiert und kritisiert – unter anderem von Dietfrid Krause-Vilmar und Wulf Brebeck selbst. Insofern mag Brebecks Erinnerung an die Abwehr solcher Erwartungshaltungen durchaus zutreffend sein. Dabei könnte er seine eigenen Erfahrungen rückblickend allerdings etwas zu stark verallgemeinert haben.¹⁴¹

von Juliane Brauer und Martin Lücke, Göttingen 2013, S. 239–260, S. 247; Alexandra Oeser: *When Will We Talk About Hitler? German Students and the Nazi Past*. Translated from the French by Katharine Throssell, New York City 2019, S. 75.

139 Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 204–219. Auch gegenwärtig schreiben Gedenkstättenpädagog:innen emotionalisierende Ansätze in erster Linie den Lehrkräften zu, vgl. Fabian Müller/Martina Ruppert-Kelly: »Die Kinder sollen das ruhig mal nachempfinden können«. Thesen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik, in: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, hg. von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, Bonn 2016, S. 242–250, S. 242; sowie Verena Haug: Gedenkstättenpädagogik als Interaktion. Aushandlung von Erwartungen und Ansprüchen vor Ort, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 113–126, S. 115.

140 Erinnert sei an dieser Stelle lediglich an die Feststellung des Berliner Kunsthistorikers und Pädagogen Spielmann, derzufolge »in allen Gedenkstätten mit dem Begriff der »Betroffenheit« gearbeitet« werde. Jochen Spielmann: Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 18 f., S. 18. Brebecks Einschätzung wurde auch im Gespräch durch die Interviewerin Heidi Behrens in zwei Nachfragen anhand von Beispielen herausgefordert, aber Brebeck blieb bei seiner Sichtweise.

141 Im weiteren Verlauf des Interviews sagt Heidi Behrens: »Aber vielleicht liegt ja der

Emotionalisierende Strategien und Elemente spielten in der heterogenen Praxis der Gedenkstätten(-initiativen) immer wieder eine Rolle. Die Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre deshalb samt und sonders als Schockpädagogik zu verdammen, wäre ebenso verfehlt, wie sie pauschal von diesem Vorwurf freizusprechen. Momente des gezielten »Betroffen-Machens« konkurrierten zeitgenössisch mit dem ebenso vorhandenen Bemühen um eine möglichst nüchtern-kühle Haltung und Präsentation der Fakten. Diese fand ihren sprachlichen Ausdruck in den Bezugnahmen auf »Dokumentation« und »Dokumentieren«, den etliche Gedenkstätten(-initiativen) im Namen führten.

»Dokumentation«

Gegenläufig zu emotionalisierenden Strategien lag das Bemühen um einen sachlichen Stil der Beweisführung. Damit sollte der post-nationalsozialistischen Gesellschaft, in der die Erinnerungen von Täter:innen noch präsent waren, die Taten anhand ihrer quellenmäßigen Überlieferungen vor Augen geführt werden. Auf diesen Modus des Präsentierens von Fakten und Belegen verwiesen die zeitgenössisch verbreiteten Rückgriffe auf »Dokumente« und »Dokumentieren«: direkt im Namen führten es von den Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre das *Dokumentations-* und Informationszentrum Emslandlager und das *Dokumentationszentrum* Oberer Kuhberg Ulm. Des Weiteren firmierte die Dauerausstellung in Dachau als *Dokumentation* oder *Dokumentar Ausstellung*; in Neuengamme wurde ein *Dokumentenhaus* eröffnet, welches von einer Initiative flankiert wurde, die dieses ebenfalls im Namen trug (INDONEU); in Essen wurde eine *Dokumentensammlung* zur Ausstellung herausgegeben, in Bonn vom Verein »An der Synagoge e. V.« eine *Gedenk- und Dokumentationsstätte* konzipiert.¹⁴² Diese Beispiele verdeutlichen, dass es zu kurz griffe, die Entstehung dieser Namensgebungen in den 1990er Jahren und an Täterorten zu verorten.¹⁴³

Schlüssel wirklich in diesen verschiedenen Zugängen, ob jemand aus dem schulischen Zusammenhang kam und die Gedenkstätte nutzte [...] oder was Sie selber hier tun wollten oder wie Sie es getan haben.« Brebeck antwortet: »Genauso sehe ich das. Also wir haben endlose Debatten in den Achtzigern geführt mit Lehrern, die uns eben dieses Betroffenheitssyndrom aufdrücken wollten und dann merkten, dass wir das nicht verwirklichten, [...]. Das war uns immer ein Gräuel eigentlich und da, glaube ich, spreche ich für viele.« Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 249-261.

142 Vgl. Alte Synagoge Essen (Hg.): Dokumentennachdrucke zur Ausstellung. Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945, Essen 1983. Das Bonner Konzept wurde vom Verein im September 1989 beschlossen, veröffentlicht im Juli 1990, vgl. Irmgard Schmitz [u. a.]: An der Synagoge e. V. Konzeption für die Bonner Gedenk- und Dokumentationsstätte Rathausgasse, Bonn 1990.

143 Vorgeschlagen hatten das: Axel Drecolll/Albert Feiber/Sven Keller: Idyll und Verbrechen. Die neue Dauerausstellung der Dokumentation Obersalzberg, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 69 (2021), S. 155-165, S. 162.

Die programmatischen Namensgebungen der 1980er Jahre untermauerten den Anspruch der Akteur:innen, mehr zu sein als eine Kranzabwurfstelle und mehr zu bieten als »nur eine Ausstellung« – konkret zum Beispiel Arbeitsräume und -materialien, die selbständiges, forschendes Lernen ermöglichen sollten.¹⁴⁴ Aber auch im Umfeld der Gedenkstätten(-initiativen) spielte die Bezeichnung eine Rolle: So versprachen die *Dachauer Hefte* eben nicht Quellen, sondern »Studien und *Dokumente* zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager«, und die von der BpB herausgegebene Übersicht der Gedenkstätten und Mahnmale stellte laut Untertitel keine Bestandsaufnahme dar, sondern »Eine Dokumentation«.¹⁴⁵

Bezüge auf Dokumente und deren Beweiskraft waren dabei keineswegs neu. Bereits in den 1950er Jahren hatte sich der Dachau-Überlebende Nicolas Rost mit folgenden Worten um den Aufbau einer internationalen Dachau-Bibliothek bemüht:

Die Errichtung eines solchen *dokumentarischen Zentrums* scheint uns nicht nur von ausserordentlichen [sic!] Belang für eine zukünftige Geschichtsschreibung, die hier unwiderlegbares Beweismaterial finden kann, sondern auch eine politische und menschliche Notwendigkeit.¹⁴⁶

Auch Joseph Wulfs gescheitertes Projekt, in der Berliner Wannsee-Villa ein Forschungsinstitut zur NS-Zeit mit Bibliothek und Mikrofilmarchiv zu etablieren (vgl. Kap. 2.4.4), sollte den Bezug auf Dokumente im Namen führen: »Internationales *Dokumentationszentrum* zur Erforschung des Nationalsozialismus und seiner Folgeerscheinungen«. Schließlich hatte das Historische Museum Frankfurt am Main die Abteilungen zur Stadtgeschichte 1972 als »Historische

¹⁴⁴ Vgl. dazu die Ausführungen der Papenburger Initiative: Konzeption des Aktionskomitee [sic!] für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager (DIZ-Emslandlager), [1980], vollständig abgedruckt in: Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Emslandlager. Ein Kapitel unbewältigter Vergangenheit ... ist der Rest Schweigen? Pressespiegel und Dokumentation, Papenburg [1983], S. 6: »An vielen Stätten ehemaliger Konzentrationslager gibt es Ausstellungen. Sie erinnern, mahnen und erschüttern. Den Betrachter zu befähigen, das Erschütternde zu begreifen, vermögen sie weniger. Es liegt in der Natur einer Ausstellung, daß sie die für ein vertieftes Verständnis des ausgestellten Gegenstandes notwendige Fülle an Informationen nicht vermitteln, abwägende und kontroverse Argumentationen und Erörterungen nicht erbringen kann. Wir sind deshalb der Meinung, daß für die Emslandlager über eine Ausstellung hinaus ein Dokumentations- und Informationszentrum (DIZ) eingerichtet werden sollte, das jedem Besucher die Möglichkeit gibt, sich in die Geschichte der Emslandlager und anhand dieses konkreten Vorganges in die Wesensmerkmale des NS-Regimes einzuarbeiten.«

¹⁴⁵ Bundeszentrale für politische Bildung, Gedenkstätten, 1987.

¹⁴⁶ Nicolaas Rost und Comité International de Dachau: Eine internationale Dachau-Bibliothek, [1959], zit. n.: Markus Wegewitz: Antifaschistische Kultur. Nico Rost und der lange Kampf gegen den Nationalsozialismus 1919-1965, Göttingen 2023, S. 276.

Dokumentationen« eröffnet. Die wegweisende und vieldiskutierte Ausstellung mit hohem Leseanteil dürfte einer Vielzahl der historisch interessierten Protagonist:innen aus den Gedenkstätten(-initiativen) bekannt gewesen sein; manche der Mitwirkenden, wie Detlef Hoffmann und Peter Schirmbeck, wurden als Referenten eingeladen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu teilen. Es liegt daher nahe, dass die Gedenkstätten(-initiativen) mit dem Aufgreifen von »Dokumentation« bewusst an die Frankfurter Ausstellung mit ihrem nüchternen und reduzierten Präsentationsstil anknüpften.¹⁴⁷

Grundsätzlich reichte der Modus der Beweisführung allerdings noch weiter zurück: nämlich bis in die Zeit unmittelbar nach der Befreiung. Wie Volkhard Knigge dargelegt hat, gründen die Gedenkstätten in der »Untersuchung und öffentlichen Präsentation als Tatorte – im kriminalpolizeilichen wie im juristischen Sinn – durch die Alliierten«, die dort Objekte und Dokumente als Sachbeweise sicherten und die Lager zur Besichtigung öffneten.¹⁴⁸ Bereits die frühen Gedenkstätten knüpften sprachlich daran an: Die 1966 in Bergen-Belsen errichtete Ausstellung firmierte als »Dokumentenhaus«. An den Wänden des kleinen Gebäudes befanden sich schriftliche Quellen und Fotos zur Geschichte des Holocaust und des KZ Bergen-Belsen. Den dabei prototypischen »Modus der Konfrontation« beschrieb Volkhard Knigge folgendermaßen: »Vergrößerte Fotos und auf die mörderischen Absichten der Nazis bezogene Dokumente sollten für sich sprechen und die NS-Vergangenheit unmittelbar präsentieren«.¹⁴⁹ Den entmenschten Tätern wurden hilflose beziehungsweise tote Opfer gegenübergestellt. Dieser Stil der Dokumentation und Beweisführung wurde angesichts der anhaltenden gesamtgesellschaftlichen Widerstände auch in den 1980er Jahren von den Gedenkstätteninitiativen beibehalten: »Sie dokumentierten, um die Verbrechen zu belegen« – wie Jan Philipp Reemtsma zusammenfasste.¹⁵⁰ Bis in die 1980er Jahre hielt sich auch der Glaube an die Wirkmächtigkeit der Quellen, die vermeintlich neutral und weitgehend selbsterklärend seien.¹⁵¹ Die

147 Vgl. zur ersten »Historischen Dokumentation« und ihrer Überarbeitung 1980 Viktoria Schmidt-Linsenhoff: Historische Dokumentation – zehn Jahre danach, in: Die Zukunft beginnt in der Vergangenheit. Museumsgeschichte und Geschichtsmuseum, hg. von den Mitarbeitern des Historischen Museums der Stadt Frankfurt am Main, Gießen 1982, S. 330–347.

148 Knigge, Gedenkstätten und Museen, 2002, S. 383.

149 Knigge, Gedenkstätten und Museen, 2002, S. 383.

150 Reemtsma, Wozu Gedenkstätten, 2004, S. 51; vgl. außerdem ebd.: »Man bewahrte etwas, das man mehrheitlich nicht ansehen und in seiner Bedeutsamkeit nicht wahrnehmen – kurz: etwas, das man im Grunde nicht wahrhaben wollte. Gegen diesen Konsens des Nicht-Wirklich-Wahrhaben-Wollens, der Verleugnung im erläuterten Sinne, richteten sich die Gedenkstätten.«

151 Genährt wurde das mitunter beträchtliche Vertrauen in die Überzeugungskraft der Quellen vermutlich auch durch die eigenen Erfahrungen der Beteiligten im Forschungsprozess, in dessen Verlauf sich viele von ihnen immer wieder aufs Neue von erschütternden Quellen berühren ließen.

in Ausstellungen und Lehrmaterial präsentierten, als »Dokumente« apostrophierten Quellen sollten die Verbrechen beweisen, an Beispielen konkretisieren sowie Lehren aus der Vergangenheit anregen. Damit vereinigten sie die drei Bedeutungsebenen des lateinischen »documentum« (Beweis, Beispiel, Lehre), auf welches sie Bezug nahmen.

Wulff Brebeck sprach rückblickend von seiner Ansicht nach in den 1980er Jahren vorherrschenden »Stil der trockenen Dokumentation« (Z. 92 f.), der die Gedenkstättenarbeit geprägt habe. In Bezug auf die Ausstellungen in Essen, Neuengamme und Wewelsburg beschrieb er das Verfahren lapidar als »Fotos, Bilder, Texte an die Wand« (Z. 93) und schilderte die leitenden Überlegungen so:

Da stand auch dahinter dieser Duktus der trockenen Dokumentation mit einer hohen Leselast für die Besucher. Es war die Form, die man damals wählte, um aus dem politischen Streit, diese Einrichtungen sind ja alle irgendwie, Essen noch am wenigsten, aber alle anderen aus einem unglaublichen politischen Streit heraus entstanden. Um diesem politischen Streit zu entkommen, war also a) Wissenschaft sozusagen als über den Parteien stehend, die Vermittlungsinstanz, und b) die Dokumentation. Dokumente kann man nicht fälschen und Fotos sagen sozusagen etwas eindeutig aus – so glaubten die Macher damals, und so sind dann auch diese Ausstellungen gewesen.¹⁵²

Die Bezüge auf Wissenschaft und vermeintlich neutrale (Beweis-)Dokumente dienten der Versachlichung und sollten es ermöglichen, die Konflikte des Aushandlungsprozesses hinter sich zu lassen und sich mit der örtlichen Stadt- oder Dorfgesellschaft quellenbasiert auseinanderzusetzen. Die »Form der Dokumentation« beschrieb Brebeck als geeignet, um insbesondere mit Leuten aus der Region, die den neuen Institutionen skeptisch bis ablehnend gegenüberstanden, zunächst ins Gespräch zu kommen. Er erinnerte sich an »unheimlich viele Gespräche und Auseinandersetzungen«, denen einzelne »Dokumente« – also Quellen – zu Grunde lagen.¹⁵³ Auch in Breitenau lag ein Schwerpunkt der Vermittlungsarbeit auf dem Archiv, das es Besuchenden ermöglichen sollte, anhand von – bestenfalls originalen – Akten zu einem eigenständigen Urteil zu kommen.¹⁵⁴ Den Breitenau-Mitarbeitenden lag daran, keine fertige, abgeschlossene Ausstellung zu präsentieren, sondern die Prozesshaftigkeit der Auseinander-

152 Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 97-106.

153 Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 125-130.

154 Vgl. Gunnar Richter/Peter Schroeder/Dietfrid Krause-Vilmar: Die Gedenkstätte Breitenau im Schwalm-Eder-Kreis. Informationen und pädagogische Anregungen für einen Besuch vor Ort, Kassel 1986, S. 5 u. 7. Das pädagogische Potenzial originaler Akten wurde später noch stärker betont – nicht zuletzt deshalb, weil der Hessische Landeswohlfahrtsverband als Träger die Akten in seinem eigenen Archiv verwahren wollte, um damit – nach Auffassung der Initiative – den Zugang zu kontrollieren. Vgl. ausführlicher: Dietfrid Krause-Vilmar: Breitenau: Landeswohlfahrtsverband

setzung zu betonen und größtmögliche Transparenz herzustellen.¹⁵⁵ Deshalb standen nicht nur Quellen zur Einsicht bereit, sondern sogar ein Ordner mit Schriftverkehr und Dokumenten aus der täglichen Gedenkstättenarbeit.

Nicht reflektiert wurde dabei, dass die Auswahl der gezeigten »Dokumente« zwangsläufig der Perspektivität unterlag und bereits eine Interpretation darstellte. Proklamiert wurde eine grundsätzliche Offenheit für abweichende Deutungen, sofern sie nicht die Grenze der Leugnung überschritten; außerdem war eine gewisse Scheu vor abschließenden Urteilen verbreitet. Die Kehrseite dieser interpretativen Zurückhaltung bildete eine gewisse Konfliktvermeidung, die angesichts der prekären Situation der Gedenkstätten(-initiativen), fehlender Verankerung und mangelnder Unterstützung zu erklären ist.¹⁵⁶ Viele Initiativen versuchten durch Nüchternheit und rigorose wissenschaftliche Absicherung zunächst einmal Fakten über die konkrete Ortsvergangenheit zu etablieren und einen sachlichen Diskurs zu ermöglichen. Die Gedenkstätte Dachau war dabei besonders herausgefordert, da sie immer wieder im Zentrum rechts-extremer Relativierungs- und Leugnungsattacken stand. Die Leiterin Barbara Distel hielt fest:

die sogenannte »Gaskammer-Lüge von Dachau« etwa gehörte jahrzehntelang zu den Dauerbrennern der Nationalzeitung. Und nachdem Ende der siebziger Jahre Thesen, die bis dahin nur in eindeutig als rechtsextrem einzustufenden Publikationen erschienen waren, auch in Veröffentlichungen seriöser Verlage auftauchten [...] war es immer wichtiger geworden, alle noch auffindbaren Fakten und Materialien zur Geschichte des nationalsozialistischen KZ-Systems zu sammeln und die Herkunft jedes ausgestellten Dokuments zweifelsfrei nachzuweisen.¹⁵⁷

Skepsis schlug den Gedenkstätten(-initiativen) aber nicht nur von Revisionsist:innen, sondern mitunter auch aus der akademischen Forschung entgegen. Beispielsweise konstatierte der Leiter der Hamburger Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus, Professor Werner Jochmann, noch 1980 in einem Leserbrief, es seien keine »weitere[n] Zeugnisse« zur KZ-Geschichte zu erwarten. Er bezweifelte, ob sich überhaupt genügend Ausstellungsmaterial finden ließe, denn er habe Kontakt zu Gedenkstätten und Forschungsinstituten im In- und Ausland, die ihm alle versichert hätten, »daß sie weitere Quellen nicht

Hessen fordert die Schutzhaftakten für sein Archiv, in: Gedenkstätten-Rundbrief 24 (März 1988), S. 10-12.

155 Vgl. Richter/Schroeder/Krause-Vilmar, Die Gedenkstätte Breitenau, 1986, S. 7.

156 Zu welchem Gegenwind und welchen Anfeindungen eine klare Interpretation führen konnte, sollte in den 1990er Jahren die erste »Wehrmachtausstellung« zeigen.

157 Barbara Distel: Entstehung und Funktion der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988b, S. 46-53, S. 49.

kennen. [...] Es ist daher wohl kaum damit zu rechnen, daß noch neue Akten erschlossen werden«. ¹⁵⁸ Wie falsch Jochmann mit dieser Einschätzung lag, zeigen die bis heute anhaltenden Forschungs- und Ausstellungsprojekte der Gedenkstätten. Der Bezug auf »Dokumente« beziehungsweise »Dokumentation« mit den Bedeutungsebenen Beweis, Beispiel und Lehre blieb über die 1980er Jahre hinaus erhalten, wenngleich er deutlich an Zugkraft und Präsenz verlor. In den 1990er Jahren wurde »Dokumentation« vor allem als Bezeichnung für Flachware-Ausstellungen mit hoher Leselast verwendet. ¹⁵⁹ Heute werden damit im Kontext der NS-Aufarbeitung vorrangig Einrichtungen bezeichnet, die sich an ehemaligen Täterorten befinden und für die die Bezeichnung Gedenkstätte deshalb als unpassend erscheint, zum Beispiel »Dokumentation Obersalzberg«, »Dokumentationszentrum Prora« oder »NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln im EL-DE-Haus«.

»Spurensicherung«

Anfang der 1970er Jahre hatte Bundespräsident Gustav Heinemann zur »Spurensicherung« aufgerufen. In den Worten Detlef Hoffmanns »legitimierte und initiierte« er damit »Unternehmungen, die nicht den ausgetretenen, karrieresicheren Pfaden der universitären Geschichtswissenschaft folgten.« ¹⁶⁰ Eine Filmreihe im ZDF übernahm den Begriff, und auch die Geschichtswettbewerbe des Bundespräsidenten (vgl. Kap. 2.5.1) operierten damit: Bereits in den Wettbewerbsunterlagen der ersten Ausschreibung von 1974 hatte die Aufgabe gelautet: »Gehen Sie den Spuren der Revolution von 1848/49 nach; suchen und sammeln Sie Materialien und Hinweise dazu.« ¹⁶¹ Als Form der Konzeptkunst hielt »Spurensicherung« auch in die Kunst Einzug und wurde unter anderem im Rahmen der »documenta 8« 1984 in Kassel diskutiert. ¹⁶² Des Weiteren inspirierte Michael Baxandall mit seinem 1977 erstmals auf Deutsch erschienenen Klassiker zu »Malerei und Erfahrung im Italien der Renaissance« die Kunstgeschichte. Er verortete die Kunstwerke ausführlich in ihrem sozialgeschichtlichen Kon-

158 Werner Jochmann: Schlecht informiert, Leserbrief, in: HLZ 5 (1980), Kopie ANg 9.5.1.6.

159 Vgl. Brink, Je näher man, 1995, S. 67: »Allein aufgrund dieser Quellenlage – so könnte man annehmen – müßten Ausstellungen über Konzentrationslager vorrangig Dokumentationen bleiben, die die Leselust von Besuchern und Besucherinnen fördern.«

160 Detlef Hoffmann: Vorwort und Einleitung, in: Spurensicherung, Geschichte und Vergangenheit in Kunst und Wissenschaft [Dokumentation einer Tagung der Evang. Akad. Loccum vom 5. – 7. Okt. 1984], hg. von Detlef Hoffmann, Rehburg-Loccum 1985, S. 5–7, S. 5.

161 Körber-Stiftung: Gustav-Heinemann-Preis für die Schuljugend zum Verständnis deutscher Freiheitsbewegungen. Wettbewerb 1974. Deutsche Revolution 1848/49, Bonn 1973, S. [3]. Ich danke Lukas Greven für diesen Hinweis.

162 Vgl. Hoffmann, Vorwort und Einleitung, 1985, S. 5 f.

text und befragte sie danach, welche Spuren die zeitgenössischen Erfahrungen in den Werken hinterließen.¹⁶³

Anfang 1980 veröffentlichte die Kulturzeitschrift *Freibeuter* schließlich die erste deutsche Übersetzung von Carlo Ginzburgs einflussreichem Aufsatz »Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli – die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst«.¹⁶⁴ Darin verglich der Historiker und Kulturwissenschaftler die Methoden von Holmes, Freud und Morelli, die alle drei davon ausgingen, dass gerade Nebensächliches und Unbewusstes wesentliche Informationen enthalte. Insbesondere für alltags- und lokalgeschichtliche Zugänge erwiesen sich diese Überlegungen als anschlussfähig. Der Politikwissenschaftler Eike Hennig verstand unter »Spurensicherung« deshalb die selbsttätige, detektivische Erforschung der lokalen NS-Geschichte vor allem durch Jugendliche. Diese grenzte er vom Format der alternativen oder antifaschistischen Stadtrundfahrten ab, das ein weiteres lokalgeschichtlich ausgerichtetes Bildungsformat darstelle, aber frontal ausgerichtet bleibe.¹⁶⁵

»Spurensuche« und »Spurensicherung« fanden Eingang in die Gedenkstättenwelt der 1980er Jahre, wenngleich die ursprünglichen Kontexte irrelevant erschienen und nicht explizit benannt wurden. Garbe schrieb beispielsweise in »Die vergessenen KZs?« über alltags- und lokalgeschichtlich interessierte Gruppen, die sich für die Einrichtung von Gedenkstätten für NS-Verfolgte einsetzen:

Sie betreiben »Spurensicherung«. Spurensicherung ist ein *politisches* Verfahren zur Wiederaneignung heimatlicher Umwelt. Es geht einher mit einem neu erwachten Interesse an der eigenen Region, am Heimatort, mit der Wiederaneignung des kommunalen Wohn- und Lebensbezuges. [...] Spuren bleiben nicht anonym, sondern beginnen von konkreten Menschen und deren Leben zu erzählen; Spuren sind auffindbare *Lebenszeichen* und können deshalb sehr persönlich sein.¹⁶⁶

So verstandene Spurensicherung richtete sich klar gegen das Verleugnen der NS-Verbrechen. Garbe schien diese Herangehensweise besonders geeignet, da sie beides hervorrufe: persönliche Betroffenheit *und* politische Lernprozesse.

163 Vgl. Michael Baxandall: Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 1977.

164 Der Text wurde in zwei aufeinanderfolgenden Heften Anfang 1980 publiziert: Carlo Ginzburg: Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli – die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst, in: Freibeuter. Vierteljahrszeitschrift für Kultur und Politik 3 (1980), S. 7-16; Ders.: Spurensicherung II, in: Freibeuter. Vierteljahrszeitschrift für Kultur und Politik 4 (1980), S. 11-36.

165 Vgl. inkl. Kritik an beiden Formaten: Hennig, Zur Einschätzung verschiedener Lernfelder, 1981.

166 Garbe, Einleitung, 1983, S. 26, Hervorhebungen im Original.

Letztere stellten sich Garbe zufolge ein, wenn die Gruppen in der Vergangenheit gruben und infolgedessen ablehnende Reaktionen zu spüren bekämen, dem Vorwurf der »Nestbeschmutzung« ausgesetzt seien oder in ihren Forschungen behindert würden.¹⁶⁷ Lutz verwendete den Begriff der »Spurensicherung« zur Vorstellung des Gedenkstätten-Referates, ebenso verschiedene Gedenkstätten(-initiativen) in ihren Eigenpublikationen oder dem im Rundbrief publizierten Material.¹⁶⁸

Benno Hafeneger und Gerhard Paul sahen in der Spurensicherung eine »Reaktionsform auf neofaschistische Provokationen« und bezogen das Konzept stärker auf die Bewahrung historisch bedeutsamer Orte – etwa der Gedenkstätten – im Angesicht der Stadtentwicklung. Die Spurensicherung schloss ihnen zufolge

konsequent die Erhaltung und Pflege antifaschistischer Orte und Gedenkstätten ein, die die Gefahren faschistischer Politik auch in der alltäglichen Stadterfahrung öffentlich und sinnlich wahrnehmbar werden lassen und so den erinnerungszerstörenden Verdrängungs- und Sanierungsprozessen in einer Stadt entgegenwirken.¹⁶⁹

Dieses Verständnis dominierte in den Gedenkstätten(-initiativen) – vor allem in den späten 1980er Jahren. Dabei ging es einerseits um den Erhalt von Gebäuden und Überresten aus der NS-Zeit und andererseits um die Bewahrung von Spuren ihrer Nachnutzung. Denn gerade diese enthielten wesentliche Informationen über das Ausblenden der NS-Zeit in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Entsprechend benannte ein Seminar der INDONEU und anderer Initiativen nach einem Eröffnungsvortrag Hoffmanns »Spurensicherung« als eine ihrer Forderungen an die Hamburger Kulturbehörde und den Senat.¹⁷⁰ Gemeint war damit explizit auch die Bewahrung von Spuren der Nachnutzung – zum Beispiel der Außen-Werbeschilder von Betrieben, die noch bis vor Kurzem auf dem Gelände des ehemaligen Lagers untergebracht gewesen waren und aus Sicht der Initiative den Vergessenswunsch der Gesellschaft illustrieren sollten.

167 Vgl. Garbe, Einleitung, 1983, S. 27.

168 Vgl. Lutz, Gedenkstättenbesuche, 1988, S. 26; sowie exemplarisch den Bericht über die Workcamps in Neuengamme: Museumspädagogischer Dienst Hamburg (Hg.): Spurensicherung. Internationale Jugendcamps Neuengamme. (1984-1987), Hamburg 1988; und die Gedenkstätten-Rundbriefe 10 (Mai 1985), S. 7 und 30 (April 1989), S. 17.

169 Benno Hafeneger/Gerhard Paul: Der Wunsch nach Leitbildern, Gemeinschaft und emotionaler Geborgenheit, in: Frankfurter Rundschau, 28.2.1980, Kopie in BArch B 106/300802.

170 Vgl. [o. A.]: Forderungen der Neuengammer Initiative an die Hamburger Kulturbehörde und den Senat. »Klinkerwerk für die KZ-Gedenkstätte nutzen«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 15 (Juni/Juli 1986), S. 20.

3.2.4 Zentrale Kontroversen

Vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsgeschichte kann die Bildungsarbeit an Gedenkstätten als improvisierte Pädagogik beschrieben werden. Pädagogik ist dabei in einem weiten Sinne zu verstehen, der neben der herkömmlichen Bedeutung der Erziehung und Bildung von Individuen auch eine politische Komponente einschließt. Denn die Arbeit der Gedenkstätten(-initiativen) richtete sich an konkrete Individuen und zugleich an die Gesellschaft. Die Protokolle der Gedenkstättenseminare und der *Rundbrief* belegen insbesondere für die zweite Hälfte der 1980er Jahre Momente der Selbstbefragung, des Innehaltens und Reflektierens über die Bildungsarbeit, ihre Ziele und Methoden. Gleichzeitig bildeten sie eine Ausnahme, denn solches Nachdenken musste angesichts unzureichender Finanzierung, prekärer Arbeitsverhältnisse mit teils erheblicher Fluktuation (zum Beispiel bei ABM-Stellen) und in der Folge insgesamt stets knapper Zeitressourcen eingefordert beziehungsweise verteidigt werden. Wo es auftauchte, drohte es rasch wieder in den Belastungen des Arbeitsalltags unterzugehen. Der Leiter der Gedenkstätte Breitenau, Dietfrid Krause-Vilmar, sprach – als Professor selbst gut abgesichert – deshalb vor allem für andere Teilnehmende, als er zu Beginn seines Referates beim Gedenkstättenseminar in Hofgeismar 1986 betonte:

Wir Bildungsarbeiter in den Gedenkstätten haben weder Zeit noch Muße, unsere Grundauffassungen miteinander zu besprechen und uns in einem grundlegenden Sinne eines geklärten Selbstverständnisses zu einem Konsens zusammenzufinden. Wir arbeiten oft von der Hand in den Mund, improvisieren täglich neu, leben von Engagement, nicht von festen staatlichen Stellen und versuchen eher schlecht als recht den vielfältigen an uns herangetragenen Ansprüchen gerecht zu werden. Allein bei solchen Veranstaltungen wie heute hier arbeiten wir uns den Raum frei, um grundlegende Fragen, die sich in der täglichen Arbeit aufgestaut haben, die liegengeblieben sind, zu klären. Nutzen wir also diese Chance, die wir hier zusammen heute und die kommenden Tage haben.¹⁷¹

Das Zitat gibt nicht nur Einblick in das Selbstverständnis der »Bildungsarbeiter:innen«, sondern verweist auch auf strukturelle Probleme: Mangelnde finanzielle und personelle Ausstattung erlaubte kaum Zeit für konzeptionelles Arbeiten, für Reflexion und Weiterbildung und hatte oftmals ein Auseinanderklaffen von solchem Nachdenken und der tatsächlichen Praxis vor Ort zur Folge. Außerdem deutet das Zitat an, dass die Ansichten nicht nur zwischen verschiedenen

171 Dietfrid Krause-Vilmar: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Referat, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik*. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2-19, S. 2 f.

Initiativen, sondern auch innerhalb der einzelnen Gruppen beziehungsweise Institutionen durchaus auseinandergehen. Einige der anhaltend diskutierten Fragestellungen des Jahrzehnts werden im Folgenden schlaglichtartig beleuchtet, weitere zentrale Protagonist:innen eingeführt und Selbstverständigungsprozesse der formativen Phase nachgezeichnet. Deutlich wird dabei auch, dass die damals aufgeworfenen Fragestellungen und Spannungsfelder auch heute noch zu vieldiskutierten Themen der Gedenkstättenarbeit gehören.¹⁷²

»Aktualisierung« und Gegenwartsbezug

Noch heute ist strittig, »inwiefern Gedenkstätten in aktuellen Debatten über die Deutung der nationalsozialistischen Vergangenheit und zu gesellschaftspolitischen Fragen selbst Position beziehen und aktiv werden sollen oder können«.¹⁷³ Die »Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen« setzte extra eine Fachkommission ein, die ein »Verständnis des geschichts- und gesellschaftspolitischen Mandats von Gedenkstätten« erarbeitete und 2022 im *Gedenkstätten-Rundbrief* zur Diskussion stellte. Demnach dürften die Gedenkstätten nicht für »richtungspolitische Zwecke« (S. 32) eingesetzt werden; sofern sie sich in aktuelle gesellschaftliche Debatten einbringen soll dies auf der Basis ihrer wissenschaftlichen und fachlichen Expertise geschehen und ein klarer und konkreter Bezugspunkt zur NS-Geschichte erkennbar sein – beispielsweise indem »Kontinuitäten sowie Brüche zu geschichtsrevisionistischen, rassistischen, antisemitischen und antiziganistischen Denkweisen und Handlungen« (S. 33) betrachtet werden. Gedenkstätten sind demnach gefordert, »menschen- und demokratiefeindliche Tendenzen anzusprechen und ihnen entgegenzutreten« und zwar insbesondere dann, »wenn geschichtspolitische Umdeutungen der Vergangenheit den Grundprinzipien der Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen widersprechen« (S. 33).

In den 1980er Jahren wurde Gedenkstättenarbeit grundsätzlich als politische Arbeit verstanden. Damit einher ging die Betonung der gegenwärtigen Relevanz der NS-Geschichte, auf welche ihre Befürworter:innen nicht zuletzt zu Legitimationszwecken verwiesen. Was in Geschichtsdidaktik und Gedenkstätten heute als »Gegenwartsbezug«¹⁷⁴ bezeichnet wird, firmierte im frühen Gedenk-

172 Die hier identifizierten wesentlichen Kontroversen der 1980er Jahre decken sich weitgehend mit den von Habbo Knoch in seinem Einführungsbuch aufgegriffenen heutigen Themen der Gedenkstättenarbeit, vgl. Knoch, *Geschichte in Gedenkstätten*, 2020, Kap. 4.

173 [o. A.]: *Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenarbeit. Eine Positionsbestimmung der Fachkommission der »Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen«*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief* 205 (2022), S. 31–33, S. 31.

174 Vgl. Gottfried Kößler: *Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit*, in:

stättendiskurs meist unter »Aktualisierung«. Verstanden als die Tatsache, »daß das Vergangene, historisch abgeschlossene, akute politische Bedeutung behält, oder ihm eine akute politische Bedeutung wieder zugesprochen wird«, galt »Aktualisierung« als Minimalkonsens der zeitgenössischen Gedenkstättenarbeit.¹⁷⁵ Der Hamburger Museumspädagoge Hötte ging sogar so weit, Aufklärung über den Nationalsozialismus zur höchsten Priorität in der politischen Bildung überhaupt zu erklären.¹⁷⁶

Ob und wie die NS-Geschichte allerdings konkret zu »aktualisieren« und auf die gesellschaftliche Realität gegenwärtiger Besucher:innen zu beziehen sei, war anfangs umstritten.¹⁷⁷ Das offenbaren zum Beispiel die verschiedenen Arbeitsgruppenprotokolle des Gedenkstättenseminars in Hofgeismar, in denen einerseits die Forderung auftauchte, »die vergleichbaren Erscheinungen der Gegenwart müßten Teil der Gedenkstättenarbeit sein«.¹⁷⁸ Andererseits verwahrte sich etwa die geschichtsdidaktisch ausgebildete Angela Genger – die selbst die Bezeichnung »Gegenwartsbezug« vorzog – gegen oberflächliche Analogiebildungen. Kritisch äußerte sich auch der Politik- und Sozialwissenschaftler Frank Dingel, der ab 1986 an einer Dokumentation über das ehemalige Berliner Gestapo-Gelände arbeitete. Er resümierte, dass »das ›Ausziehen‹ dieser Linien dem Besucher selbst überlassen bleiben« müsse, denn: »Nichts ist überzeugender als eine Einsicht, zu der man selbst gelangt ist.«¹⁷⁹

Auch auf dem Seminar 1987 in Flossenbürg wurde die Frage nach legitimen Analogien gestellt. In seiner Eröffnungsrede griff Lutz sie auf und kontrastierte die vorsichtige Position von Brebeck und Ruppert von der Gedenkstätte Wewelsburg mit der von Gislea Lehrke und Jutta Lange-Quassowski von der

Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, hg. von Barbara Thimm, Gottfried Kößler und Susanne Ulrich, Frankfurt a. M. 2010, S. 45–52.

175 Herbert Hötte: Aktualisierung von Geschichte, in: Gedenkstätten-Rundbrief 27 (1988), S. 3–7, S. 3. Vgl. z. B. auch Thomas Lutz: Die »steinernen Zeugen« werden immer wichtiger. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten, in: päd.extra & demokratische Erziehung 1:9 (1988), S. 13–16, S. 16.

176 Vgl. Herbert Hötte: Aktualisierung von Geschichte, in: Gedenkstätten-Rundbrief 27 (1988), S. 3–7, S. 3.

177 Vgl. Lutz, Die »steinernen Zeugen«, 1988, S. 16.

178 Angela Genger: »Die Mauer des Schweigens durchbrechen. Die Gedenkstätte Breitenau« – ein Bericht, in: Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 3.

179 Frank Dingel: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Protokollnotizen zur Diskussion in der Arbeitsgruppe, in: Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 3.

Ernst-Strassmann-Stiftung.¹⁸⁰ Die beiden Frauen gehörten nicht zu den Teilnehmenden vor Ort, hatten aber in einem gemeinsamen Artikel in der *Frankfurter Rundschau* deutlich weitergehende Aktualisierungen gefordert. Sie schlugen etwa vor, das Thema Widerstand gegen den Nationalsozialismus »in Bezug zur Atomenergie, zur Nachrüstung oder zu Umweltproblemen« zu setzen, da die Jugendlichen gerade in diesen Bereichen auf der Suche nach Orientierung und Vorbildern seien.¹⁸¹ Lutz warf angesichts dessen die berechnete Frage auf, wie weit solche Bezüge reichen dürften, ohne dass es zur vereinnahmenden Instrumentalisierung der NS-Verfolgten käme.

Noch die 1970er Jahre hatte in dieser Hinsicht »der Mut zum Plakativen, ein großer pädagogischer Optimismus und [...] Sorglosigkeit im Umgang mit den Metaphern ›Auschwitz‹ und ›Holocaust‹«¹⁸² gekennzeichnet. Für die Gedenkstätten veranschaulicht das exemplarisch ein Text des neunzehnjährigen Garbe, in dem es unter anderem hieß:

Doch Auschwitz ist nicht nur ein Name – Auschwitz ist ein Phänomen. [...] Auschwitz hat aber viele Namen – Namen wie My Lai (1968), Santiago de Chile (1973) und viele, viele andere./Und da zeigt sich etwas Neues in diesem Fragenkomplex: Auschwitz ist anscheinend nicht Vergangenheit und Geschichte – Auschwitz ist immer noch Wirklichkeit! Das hat Auschwitz mit mir zu tun.¹⁸³

Mehr als zehn Jahre später benannte Garbe unter anderem die »Drohung des atomaren Holocaust« als »Bedingung der Gedenkstättenarbeit« und forderte, diese solle »Aufmerksamkeit erzeugen für die Geschehnisse in heutigen nicht-demokratischen Staaten (Militärregimes/Diktaturen/autoritäre Staaten)« und zur Solidarität mit »den heutigen Opfern von Gewalt« aufrufen.¹⁸⁴ Gegen Ende des Jahrzehnts schien sich innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) aber eine größere Vorsicht im Hinblick auf solch weitreichende »Aktualisierungen« durchgesetzt zu haben. Im Rahmen der erwähnten Debatten bei den Gedenkstättenseminaren hatte ein Prozess des Lernens und der Selbstverständigung stattgefunden, der es Gedenkstättenreferent Lutz 1988 ermöglichte, festzuhalten: »In Vergleichen mit historischen und gegenwärtigen Entwicklungen halten sich die Gedenkstätten jedoch weitgehend zurück.«¹⁸⁵ Das Aufgreifen der Phänomene

180 Gisela Lehrke hatte 1987 mit einer Arbeit über Gedenkstätten promoviert, die von der Strassmann-Stiftung unter Leitung von Jutta Lange-Quassowski gefördert worden war. Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988; sowie Kap. 3.1.2.

181 Gisela Lehrke/Jutta Lange-Quassowski, in: *Frankfurter Rundschau*, 29.9.1987, zit. nach: Protokoll des Gedenkstättenseminars in Flossenbürg 1987, S. 7.

182 Kammerer, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, 2008, S. 171.

183 Detlef Garbe: Auschwitz – vier Millionen Tote – was hat das mit uns zu tun?, in: Zeichen. Aktion Sühnezeichen Friedensdienste [3] (1975), S. 9.

184 Garbe, Bedingungen, [1982], PA Detlef Garbe.

185 Lutz, Die »steinernen Zeugen«, 1988, S. 16.

»Neofaschismus« und »Ausländerfeindlichkeit« blieb allerdings als thematisch naheliegendes Anliegen weiterhin präsent.¹⁸⁶

Auf dem Gedenkstättenseminar im Mai 1988 in Seevetal gab es sogar eine eigene »AG Aktualisierung«, in der der Museumspädagoge Hötte forderte, »den von den Besuchern angebotenen Aktualisierungen nachzugehen« anstatt eigene vorzugeben.¹⁸⁷ Es gelte die Interpretationsmuster der Jugendlichen sichtbar und diskutierbar zu machen und die Fremdheit der NS-Vergangenheit aufzubrechen, indem zu einem tieferen Verständnis der Genese des Nationalsozialismus beigetragen werde. In seinem selbstkritischen Beitrag behielt Hötte die Grenzen dessen, was Gedenkstätten überhaupt erreichen könnten, fest im Blick. Insbesondere diejenigen, die intensiv für die Einrichtung von Gedenkstätten gestritten hatten beziehungsweise noch dafür kämpften, blickten dagegen – wie im Folgenden ausgeführt wird – oftmals deutlich euphorischer auf die Potenziale der Gedenkstättenarbeit.¹⁸⁸

»Einwirkungsmöglichkeiten« – Vorstellungen über die Wirksamkeit der Orte

Einen wesentlichen Diskussionskomplex bildeten Debatten über die Gedenkort selbst. Dazu gehörten insbesondere Annahmen und Überzeugungen über die den Orten zugeschriebene Wirksamkeit auf Besucher:innen, ihre Rolle im Vermittlungsprozess und besonders hinsichtlich der Chancen von Gedenkstättenarbeit, zu gesellschaftlichen Veränderungen und Demokratisierung beizutragen. Etliche Akteur:innen glaubten anfangs fest an die pädagogische Wirksamkeit der Orte. Diese sollten die Menschen emotional berühren und aufrütteln. Darin lag in den Augen vieler Gedenkstättenmitarbeitenden die Voraussetzung nachhaltiger Lernprozesse.¹⁸⁹ Die historisch konkreten Orte nahmen in diesem Verständnis also eine Türöffnerfunktion ein. Stellvertretend für andere sei dieses Verständnis von der Wirksamkeit der Orte aus sich selbst heraus anhand einer Presseerklärung der Initiative in Salzgitter illustriert:

Nur eine authentische Stätte des Geschehens ist in besonderer Weise geeignet, auch heute noch das Grauen des Lebens im Konzentrationslager und

186 Vgl. das folgende Unterkapitel zu den »Einwirkungsmöglichkeiten«.

187 Hötte, Aktualisierung von Geschichte, 1988, S. 6.

188 Diese Skepsis Höttes hinsichtlich der Potenziale von Gedenkstättenarbeit trug sicherlich zu den sehr unterschiedlichen Reaktionen auf seinen Vortrag bei, die Thomas Lutz in seiner kurzen Einleitung im *Rundbrief* erwähnte. Vgl. Lutz, Thomas: Gedenkstätten-Rundbrief 27 (1988), S. 3.

189 Vgl. Andreas Ruppert und Wulff Brebeck: »Die emotionale Anrührung durch das dargestellte Leiden ist eine wichtige Voraussetzung dafür, diese intellektuelle Arbeit in Angriff zu nehmen, trägt aber zur Erklärung selbst nichts bei.«, zit. in: Lutz, Die »steinernen Zeugen«, 1988, S. 14. Vgl. auch die Diskussion zu »Betroffenheit« in Kap. 3.2.3.

der Zwangsarbeit in der Rüstungsproduktion visuell und atmosphärisch erfahrbar zu machen.¹⁹⁰

Den verbreiteten Glauben an die Macht der Orte erklärte Wulff Brebeck einleuchtend mit der spezifischen Entstehungsgeschichte der Gedenkstätten:

Gerade die Erfahrung, dass der Zugang zu den Quellen und Orten von NS-Verbrechen [...] gegen den Mainstream gesellschaftlicher historischer Überlieferung erkämpft werden musste, nährte die Auffassung, Lernen an solchen Orten wohne eo ipso eine emanzipatorische oder kathartische Wirkung inne.¹⁹¹

In diesem Kontext verwendeten die Gedenkstätten(-initiativen) in den 1980er Jahren auch schon den Authentizitätsbegriff, wie die bereits zitierte Presseerklärung aus Salzgitter zeigt. Bereits 1982 hatte Hötte erklärt, dass Gedenkstättenbesuche

ihre Funktion gerade darin erhalten, daß sich die Schüler *an einem authentischen Ort* der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit gerade in bezug [sic!] auf ihre eigene Person stellen müssen.¹⁹²

Auch im pädagogischen Begleitmaterial der Gedenkstätte Neuengamme hieß es eingangs: »Neuengamme ist zunächst der authentische Ort, an dem die Verbrechen an mehr als 100.000 Häftlingen begangen wurden.«¹⁹³ Bisherige Befunde zur Geschichte des Authentizitätsbegriffes wären demnach dahingehend zu präzisieren, dass sich dieser zwar erst in den 1990er Jahren auf breiter Basis durchsetzte, aber von den Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre durchaus schon verwendet worden war.¹⁹⁴

Aus der Betonung der konkreten historischen Orte folgte allerdings nicht zwangsläufig der Glaube an ihre Wirkmacht. Skeptisch äußerte sich beispielsweise der in Neuengamme tätige Hötte: In einer der ersten Reflexionen über

190 Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V.: Erklärung zum Pressegespräch, Salzgitter, 4.11.85, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 15.

191 Wulff E. Brebeck: Die bewusste Musealisierung der Gedenkstätten als Zukunftsaufgabe. Ein Blick zurück, in: Gedenkstätten-Rundbrief 100, 2001, S. 62-68, S. 63.

192 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 14, Hervorhebung UL.

193 Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 4.

194 Vgl. Knigge, Zeugniswerte, Bildungswerte und Geld, 2020, S. 201; grundlegend zum Begriff Achim Saupe: Authentizitätskonflikte in Gedenkstätten. Umstrittener Begriff, Zuschreibung und Erfahrungsdimension, in: Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum, hg. von Axel Drecoll, Thomas Schaarschmidt und Irmgard Zündorf, Göttingen 2019, S. 189-217, hier insbes. S. 192. Die Absichten, die sich mit der Betonung der »Authentizität« in den 1980er Jahren verbanden, ähneln, wie die zitierten Beispiele andeuten, denen, die Knigge für die 1990er Jahre beschrieben hat: Es ging ebenfalls um Legitimation und finanzielle Ressourcen.

die praktische Arbeit mit Jugendlichen in Gedenkstätten betonte er, Betroffenheit stelle sich bei den Jugendlichen – gemäß seinen Erfahrungen in Neuen- gamme – eben nicht automatisch ein. Sie fänden allein über die Betrachtung der Dokumente keinen emotionalen Zugang zum Verständnis der NS-Zeit und zeigten sich weder mitgenommen noch demütigt. Im Gegenteil:

Sie toben, setzen sich auf die Treppe, um ihre mitgebrachten Brote zu essen und unterhalten sich über andere Dinge, ohne daß die unmittelbare Gegenwart des Massenmordes an über 50.000 Menschen sie zu besonderer Besinnlichkeit veranlaßt.¹⁹⁵

Die Erwartung, dass es anders sei, unterstellte der Museumspädagoge vor allem den begleitenden Lehrpersonen, aber auch Kolleg:innen aus den Gedenkstätten(-initiativen) teilten sie. Angela Genger aus Essen vermerkte im Protokoll einer Arbeitsgruppe des Gedenkstättenseminars 1986 in Hofgeismar etwa: »Die Erfahrungen in der Gedenkstättenarbeit zeigen, daß die Orte selbst lernwirksam werden.« Dies geschehe, so Genger weiter, indem Gebäude und Überreste die »Alltagsdimension« der Lager erfahrbar machten und den Nationalsozialismus lokal konkretisieren würden. Sie schloss dabei Orte ein, die nicht Tatorte im engeren Sinn sind, sondern lediglich Ausgangspunkte bestimmter Ereignisse – explizit nannte sie die Alte Synagoge und resümierte schließlich: »Orte sind es auch, die bleiben.«¹⁹⁶

Eine besondere Frage in diesem Bereich betraf die Chancen der Gedenkstätten, zur Einhegung und Abwehr von Rechtsextremismus beziehungsweise – in damaliger Terminologie – »Neofaschismus« beizutragen. Einige Gedenkstättenmitarbeiter:innen sahen ihre Möglichkeiten, zur Eindämmung rechtsextremer Tendenzen beizutragen, durchaus positiv. Im *Rundbrief* berichtete Heidi Behrens-Cobet aus der Arbeit der Alten Synagoge Essen über »Rechtsextremismus als Gegenstand pädagogisch-politischer Arbeit«. Hinter dem Konzept stand die Annahme, dass die einbezogenen Zeitzeug:innen aus der Erlebnisgeneration des Nationalsozialismus mit ihren Leidensgeschichten ein unwiderstehliches Identifikationspotenzial böten und rechtem Gedankengut so entgegenwirkten.¹⁹⁷ Auch der Bonner Verein »An der Synagoge e. V.« sah neben der NS-Vermittlung einen Tätigkeitsschwerpunkt in der Auseinander-

195 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 3 f.

196 Angela Genger: »Die Mauer des Schweigens durchbrechen. Die Gedenkstätte Breitenau« – ein Bericht, 25.6.1986, S. 1-5, Zitate S. 2 u. 3, in: Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar.

197 Heidi Behrens-Cobet: Rechtsextremismus als Gegenstand pädagogisch-politischer Arbeit. Ein Beispiel aus der Arbeit der Alten Synagoge Essen, November 1984, in: Gedenkstätten-Rundbrief 9 (April 1985), S. 6-8. Die Autorin reflektierte ihren eigenen Text zwanzig Jahre später in einer Jubiläumsausgabe des Gedenkstätten-Rundbriefs,

setzung mit Rechtsextremismus – als einer »besondere[n] Form der Aktualisierung«. ¹⁹⁸ Das Konzept postulierte im Abschnitt »Grundlagen« optimistisch:

Unser Wissen verhindert, daß ähnliche Wege erneut beschritten werden und ein neues menschenverachtendes, diktatorisches Regime eine Chance in unserem Land erhält. In diesem Sinne hat die Erinnerungsarbeit eine wichtige, nicht nur für die politische Kultur in unserem Land entscheidende, gesellschaftspolitische Funktion. ¹⁹⁹

Das Bonner Konzept belegt außerdem, dass die Praxis, auf- oder gar strafällig gewordene rechtsextreme Jugendliche zur Immunisierung in Gedenkstätten zu schicken, bis in die 1980er Jahre zurückreicht. ²⁰⁰ Im Bonner Fall ging die Initiative von einem Jugendrichter aus und stieß innerhalb des Vereins auf Zustimmung. Die Mitarbeitenden hätten durch die Betreuung »Einblick in die rechtsextreme Szene und in deren breites Spektrum vom Mitläufer bis zum Funktionär« gewonnen. ²⁰¹ Für Neuengamme hatte Leiter Ludwig Eiber erwogen, Neonazis zu Gedenkstättenbesuchen zu zwingen, da ihnen die Leugnung der Geschichte dann schwerer falle. ²⁰²

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte das Thema beim Gedenkstättenseminar im Mai 1985 in Wewelsburg mit dem Schwerpunkt »NS-Ideologie und Neo-Nazismus – ihre Bedeutung für die Gedenkstättenarbeit«. Anlässlich des Seminars verabschiedeten die Gedenkstätten(-initiativen) ihre zweite Presseerklärung überhaupt. Darin hieß es zunächst einschränkend:

Gerade an einem solchen Ort wurde deutlich, wie hilflos die Strategien zur Aufklärung, wie sie die Gedenkstätten verfolgen, gegenüber rechtsextremistischen Potentialen in dieser Gesellschaft und der anhaltenden Attraktivität bestimmter Ideologeme der SS sind. ²⁰³

vgl. Dies. Welchen Beitrag gegen den Rechtsextremismus können Gedenkstätten für NS-Opfer heute leisten?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (2001), S. 56-61.

¹⁹⁸ Vgl. Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 32.

¹⁹⁹ Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 7.

²⁰⁰ Diese Praxis ist bislang wenig erforscht, vgl. als empirische Untersuchung: Katharina Bräuß: Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, Oldenburg 2010, S. 101-220; sowie Matthias Heyl: Auf richterliche Anordnung. Rechtsextremisten als unfreiwillige Besucher an KZ-Gedenkstätten, in: Dachauer Hefte 24 (2008), S. 63-80.

²⁰¹ Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 33.

²⁰² Vgl. Ludwig Eiber: Ein Ort der Forschung, der Vermittlung und der Begegnung, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 177-186, S. 183.

²⁰³ Presseerklärung vom Seminar in der Wewelsburg 1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 2 f., S. 2. Während des Seminars beschäftigten sich Arbeitsgruppen mit »Gedenkstätten und Neonazismus. Konzepte der Aktualisierung in der Gedenkstättenarbeit«.

Andererseits beharrten die Gedenkstätten(-initiativen) – zumindest nach außen – auf ihren Erfolgsmöglichkeiten. So stand in der Erklärung weiter: »In der Diskussion wurden jedoch die Einwirkungsmöglichkeiten der pädagogisch tätigen Gedenkstätten insgesamt – trotz vieler Einschränkungen – als verhältnismäßig groß angesehen.«²⁰⁴

Die skeptischen Stimmen wurden in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre allerdings zunehmend lauter. Im Rahmen des folgenden Seminars zur Gedenkstättenpädagogik 1986 prägten der Wewelsburger Museumspädagoge Wulff Brebeck und der Breitenau-Mitarbeiter Klaus Eff das in Gedenkstätten-zusammenhängen noch heute geläufige Bonmot, demzufolge Gedenkstätten beziehungsweise ihre Ausstellungen eben *keine* »Durchlauferhitzer für Antifaschisten« seien.²⁰⁵ Es war wieder einmal Hötte, der beim Seminar in Seevetal 1988 noch deutlicher wurde: Bereits früh hatte er den moralischen Impetus der betreuenden Erwachsenen problematisiert und auf die möglichen negativen Wirkungen von stetig wiederholten Appellen und Mahnungen hingewiesen. Nun stellte er die zahlreichen Verweise der Gedenkstätten(-initiativen) auf den »Neofaschismus« grundlegend infrage: Diese seien stark übertrieben und vor allem den Legitimationsbedürfnissen der Einrichtungen geschuldet.²⁰⁶ Das Ziel von Gedenkstättenarbeit könne weder die Verhinderung von zukünftigem »Neofaschismus« sein, noch die Bekehrung von Holocaust-Leugner:innen. Der Vortrag gipfelte in der selbstkritischen Feststellung: »Wir können kein Bollwerk gegen den Neofaschismus sein«. Hötte schloss mit der provokanten Frage:

Wer sagt denn, daß die Erinnerung eines Schülers an die roten Schuhe und die sympathische Stimme seines Museumspädagogen in Neuengamme ihn nicht ebenso resistent gegen faschistisches Gedankengut gemacht haben,

204 Presseerklärung vom Seminar in der Wewelsburg 1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 2 f., S. 2.

205 Klaus Eff: Gedenkstattentreffen, Mai Hofgeismar. Bericht unsere Arbeit betreffend, 29.5.1986, PA Detlef Garbe, S. 1. Eff griff hier eine Formulierung auf, die offenbar Wulff Brebeck geprägt hatte und die auf dem Seminar diskutiert worden sein dürfte. Brebeck hatte bereits im April einige Fragestellungen formuliert, die die Reflexion über die eigene Arbeit auf dem Seminar anleiten sollten. Darin fragte er nach den Funktionen von Ausstellungen und ob diese »»Durchlauferhitzer« oder Katalysator von Emotionen« seien. Wulff E. Brebeck: Einige Fragestellungen für die AG-Arbeit. Gedenkstättenseminar Mai 1986, Wewelsburg 01. April 1986, in: PA Detlef Garbe. Vgl. aktuell z. B.: Volkhard Knigge zum Holocaust-Gedenktag. »Gedenkstätten sind keine antifaschistischen Durchlauferhitzer«, Beitrag vom 27.1.2018, in: DLF Kultur, online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/volkhard-knigge-zum-holocaust-gedenktag-gedenkstaetten-sind-990.de.html?dram:article_id=409259, 3.11.2025.

206 Hötte, Aktualisierung von Geschichte, 1988, S. 4; »Ist es nicht so, daß wir zu oft mit dem Verweis auf den Neofaschismus argumentieren und wissen, daß das nicht die existenzbedrohende Gefahr für unsere Gesellschaft ist.«

wie die Information, daß von hier aus tausende Häftlinge für die Rüstungsindustrie arbeiteten.²⁰⁷

Ein Jahr später betonte auch Genger, die inzwischen die Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf leitete, an der 1989 sogar eine ABM-Stelle zur »Bekämpfung rechtsextremistischer Tendenzen unter Jugendlichen« eingerichtet worden war: »Mahn- und Gedenkstätten sind keine Bollwerke gegen rechtsextremistisches Gedankengut«.²⁰⁸ Langsam schien eine nüchternere Sichtweise Raum zu greifen, die die Grenzen im Blick hatte und das Problem des Rechtsextremismus dennoch ernst nahm.²⁰⁹

Hoffnungen auf Prävention und Läuterung durch Gedenkstättenbesuche blieben gleichzeitig virulent. So beharrte Distel noch 1989:

Auch antisemitische Vorfälle an der Schule sind geeignet, den Jugendlichen vor Augen zu führen, daß die Vergangenheit gar nicht so weit zurückliegt. In solchen Situationen kann die Aufarbeitung der Vergangenheit durch den Besuch der Gedenkstätte besonders eindrucksvoll vermittelt werden.²¹⁰

*»sich in die Atmosphäre des ehemaligen KZ hineinversetzen« –
Rekonstruktion, Inszenierungen und die (Un-)Möglichkeit des Nacherlebens*

Gegenstand zahlreicher Auseinandersetzungen und Debatten war außerdem der Umgang mit den Überresten und die Gestaltung der Ausstellungen. Während einige Gedenkstätten(-initiativen) auf Rekonstruktionen oder Inszenierungen setzten, um Emotionen zu wecken und den Terror »visuell und atmosphärisch erfahrbar zu machen«²¹¹, mahnten gerade Pädagogen wie Brebeck und Krause-Vilmar diesbezüglich zu Zurückhaltung. Das Spannungsfeld zwischen diesen beiden Polen wird im Folgenden betrachtet.

An vielen Orten lassen sich anfangs Strategien beobachten, die darauf ausgerichtet waren, die zeitliche Distanz zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu überbrücken oder einzuebnen. Das zeigte sich beispielsweise beim »Nach-

207 Hötte, Aktualisierung von Geschichte, 1988, S. 7.

208 Angela Genger: Rechtsextremismus als Thema in der Gedenkstättenarbeit, in: Gedenkstätten-Rundbrief 32 (1989), S. 3-5, Zitat S. 5.

209 Vgl. Behrens-Cobet: Welchen Beitrag gegen Rechtsextremismus, 2001, S. 59: »Der auch in den Gedenkstätten der alten Bundesrepublik schon einsetzende Trend – weniger Erziehung, mehr Bildungsangebote und anstelle von Mahnen mehr Sachbezogenheit – konnte sich unter diesen Vorzeichen weiter fortsetzen und führte dazu, Gedenkstättenarbeit bescheidener zu betreiben, eher fragend und suchend an die Historie und ihre Gegenwartsbedeutung heranzugehen als vor dem Mauerfall.«

210 Barbara Distel: Gedenkstättenarbeit – Lernen für die Zukunft, in: Erziehung nach Auschwitz, hg. von Hanns-Fred Rathenow und Norbert H. Weber, Pfaffenweiler 1989, S. 145-154, S. 150.

211 Zitat Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V.: Erklärung zum Pressegespräch, Salzgitter, 4.11.85, in: Gedenkstätten-Rundbrief 13 (Februar 1986), S. 15.

gehen der Todesmarschrouten«. Für dieses Veranstaltungsformat warb der *Rundbrief* 1985:

Gut vorbereitet könnten solche Märsche neben historischen Kenntnissen [...], wenn gleich in stark abgeschwächter Form, einen Eindruck von den Strapazen vermitteln, denen die Häftlinge ausgesetzt gewesen seien.²¹²

Die dahinterliegende Annahme war, solche Ansätze erlaubten es den Anwesenden, näher an die historischen Ereignisse heranzurücken, sich in die Opfer einfühlen und damit eine Ahnung von ihrem Leid bekommen zu können. Die Bremer hätten mit dem Format gute Erfahrungen gemacht, hieß es beim Gedenkstättenseminar.²¹³

Als geeignetes Mittel, um die zeitliche Distanz zu überbrücken und Emotionen zu erzeugen, galten außerdem Rekonstruktionen – beispielsweise die wiederhergerichteten Baracken auf dem Gelände der Gedenkstätte Dachau. Die Initiative in Salzgitter ging laut einem Artikel im lokalen *Stadtmagazin* sogar davon aus, dass es durch Nachbauten eines möblierten Häftlingsblocks, eines Teils des Lagerzauns und eines Holzwachturms »*problemlos* möglich [wäre], sich in die Atmosphäre des ehemaligen KZ hineinzusetzen.«²¹⁴ Eine weitere Strategie war der Einsatz schockierender Fotografien, die etwa Leichenberge aus den Konzentrationslagern zeigten. Oft wurden solche Gräuelbilder deutlich vergrößert gezeigt, häufig primär illustrativ und manchmal ohne konkreten Bezug zur Ortsgeschichte – wie beispielsweise in Dachau (Abb. 7) oder Essen.²¹⁵ Die Abbildungen sollten »den Besucher in die dargestellte Situation auf[n]ehmen«, wie es beispielsweise im Bonner Konzept hieß.²¹⁶ Fotografien galten dabei noch oft als Beweise, wurden quellenkritisch eher knapp der gar nicht kommentiert und kaum hinsichtlich ihrer Wirkung hinterfragt. Gedenkstätten(-initiativen) hofften auf eine automatisch einsetzende, immunisierende Wirkung der in den Abbildungen repräsentierten Gewalt, während unerwünschte Reaktionen der Lernenden – etwa Abwehr oder gar Affirmation – überwiegend ausgeblendet wurden.²¹⁷

212 Beide Zitate: Frank Dingel: Gedenkstättenseminar Papenburg, Protokoll vom 12.10.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 12.

213 Vgl. Frank Dingel: Gedenkstättenseminar Papenburg, Protokoll vom 12.10.1985, in: Gedenkstätten-Rundbrief 12 (Dezember 1985), S. 12.

214 [o. A.]: Gedenkstätte kontrovers – die Argumentation des Vorstands der Stahlwerke P + S, in: Reflex. Stadtmagazin Salzgitter 3/86, abgedruckt in: Gedenkstätten-Rundbrief 15 (Juni/Juli 1986), S. 16, Hervorhebung UL. Auch die Konzeption des Bonner Vereins »An der Synagoge e. V.« empfahl den Nachbau einer Gefängniszelle zur Veranschaulichung, vgl. Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 24.

215 Vgl. Comité International de Dachau, Konzentrationslager Dachau, 1978, S. 5; für Essen, vgl. Löffler, Zeitgeschichte im Lichte, 2021, S. 160–162.

216 Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 45.

217 Vgl. die Ausführungen unter »Dokumentation« (Kap. 3.2.3). Eine Änderung zeichnete sich am Ende des Jahrzehnts ab: So wurde auf dem Gedenkstättenseminar



Abb. 7: Blick in die Dauerausstellung »Konzentrationslager Dachau 1933-1945« mit einem großformatigen Foto von der Befreiung des KZ Bergen-Belsen, Fotograf: unbekannt.

Während die Ausstellungen in den frühen 1980er Jahren noch weitgehend zweidimensionale Papierausstellungen waren, wurden diese zunehmend durch Arrangements aus Objekten, Texten und Bildern ergänzt beziehungsweise abgelöst.²¹⁸ Beispielsweise für die Emslandlager nutzten Werner Boldt und sein Team »Inszenierungen als gestalterische Mittelpunkte«.²¹⁹ Dies lag nicht zuletzt daran, dass sich das Dokumentationszentrum an einem historisch »neutralen Ort«, nämlich in Papenburg, befand und deshalb – in den Worten Boldts – »gleichsam ersatzweise Aufgaben zu übernehmen [habe], die sonst die histo-

in Seevetal 1988 »die Forderung nach quellenkritischem Herangehen an das Bildmaterial« eingehend erörtert. Klaus Hesse: AG-Ausstellungspädagogik/-didaktik. Protokoll, in: Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«, vom 26.–29.5.1988 in Seevetal, S. 38-40, S. 39. Vgl. außerdem Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, hier bspw. S. 15 u. S. 79; sowie ihre späteren ausführlichen Betrachtungen zur Verwendung der Schockfotografien in Dies., Ikonen der Vernichtung, hier insbes. S. 206-210.

²¹⁸ Vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 19.

²¹⁹ Werner Boldt: Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit von Gedenkstättenarbeit – aus der pädagogischen Arbeit des DIZ Emslandlager, in: Gedenkstätten-Rundbrief 23 (1987), S. 3-7, S. 3.

rischen Orte erfüllen, an denen Gedenkstätten errichtet werden.«²²⁰ Der angenommenen Wirkung der Tatorte beraubt, setzte die Emslandlager-Initiative daher auf Inszenierungen als Montagen von Text, Bild und Gegenstand, die die Sachlichkeit bewusst brechen sollten. Ausgehend von den Objekten wurden mit diesen in Verbindung stehende Berichte von ehemaligen Häftlingen präsentiert, wodurch »die Empfindungs- und Wahrnehmungsweise der Betroffenen nacherlebbar« werden sollte. Diese kuratorische Herangehensweise, verschiedene Quellen oder Objekte zu multiperspektivischen Installationen zu verbinden, welche die Perspektive der Gewaltbetroffenen repräsentieren sollten, zeigt deutlich die Einflüsse der »Historischen Dokumentation« des Museums Frankfurts von 1972, die Detlef Hoffmann in Oldenburg einbrachte.²²¹

Die Exponate wollte Boldt dabei ausdrücklich nicht als Quellen behandelt wissen. Für ihn nahmen sie eher den Charakter von Reliquien²²² an, mit denen man den »Betroffenen« – also den Opfern – nahekomen könne, aber die nicht unbedingt quellenkritisch zu hinterfragen seien. Boldt schrieb:

Historische Zeugnisse, Überreste werden als Exponate in einer Inszenierung zu Elementen persönlicher Erlebnisse, die der Betrachter nacherleben kann. Sie fungieren hier nicht als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnisse, als welche sie der Forscher benutzt. Ein Forscher würde die Geschichten auf ihren Wahrheitsgehalt prüfen, und wenn er sie als zutreffend einschätzt, würde er aus ihnen das Verallgemeinerbare als das objektiv Gültige herausdestillieren.²²³

Die Akteur:innen in Papenburg attestierten der Ausstellung primär eine aufschließende, motivationale Funktion. Sie sollte radikal der Perspektive der Betroffenen verpflichtet sein: Deren Erfahrungen, Sehnsüchte, Leiden, Hoffnungen, Entwürdigungen etc. bildeten ihren Kern, während politische Einordnungen, theoretische Kontroversen und Kontextualisierungen weitgehend der begleitenden Bildungsarbeit des DIZ überlassen bleiben sollten.²²⁴ Damit sei die Ausstellung aber »nicht einfach unpolitisch«, sondern »sie verschafft politischem Bewußtsein ein festes, prägendes, emotionales Fundament

220 Boldt, Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit, 1987, S. 3.

221 Vgl. Schmidt-Linsenhoff, Historische Dokumentation, 1982, S. 332–334. Dies bestätigte auch: Werner Boldt (*1935), Interview in Berlin, 2014, S. 219.

222 Den sakralisierenden Begriff der Reliquie verwendete Boldt selbst nicht; er findet sich aber in einem – evtl. von Thomas Lutz verfassten – Protokoll des Gedenkstättenseminars 1984: »In der Dokumentationsstätte [Neuengamme, UL] sollen die Ausstellung und die *historischen Reliquien* im Mittelpunkt stehen, der Film kann auch an anderer Stelle gezeigt werden.« [o. A.]: Protokoll des Gedenkstättenseminars vom 10.–15.4. [1984] in Berlin, Hervorhebung UL, PA Detlef Garbe. Vgl. Achim Saupe: Berührungsreliquien. Die geschichtsreligiöse Aufladung des Authentischen im historischen Museum, in: Authentisierung im Museum. Ein Werkstatt-Bericht, hg. von Thomas Eser, Mainz 2017, S. 45–58.

223 Boldt, Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit, 1987, S. 5.

224 Vgl. Boldt, Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit, 1987, S. 7.

in der Begegnung mit den Opfern politischen Terrors.«²²⁵ Deutlich wird, dass die Besucher:innen mit Hilfe von Inszenierungen emotional angerührt und für eine weitere Beschäftigung mit dem Thema motiviert werden sollten.

Boldt schränkte zwar ein, die Mittel dürften nicht zu gewagt und die Wirkungen nicht billig sein. Gleichzeitig war er überzeugt: »Eine Gedenkstätte, die keine Trauer auslöst, ist keine, mag nun der Mangel bei ihr oder bei den Besuchern liegen.«²²⁶ Boldt beschrieb damit eine Gratwanderung, die sich auch in anderen Einrichtungen beobachten ließ. Das Bonner Konzept etwa betonte, die Ausstellung sei »kein Buchersatz«; sie müsse auf »Eindringlichkeit statt Aufdringlichkeit« zielen und ein »Ausstellungserlebnis« ermöglichen.²²⁷ Dazu gehörten neben großformatigen Fotos etwa auch Licht- und Toneffekte. Andererseits warnte dasselbe Konzept ausdrücklich vor moralischem Pathos und unkritischen Gleichsetzungen von Gegenwart und Vergangenheit.²²⁸ Diese Ambivalenzen verweisen auf schwelende Konflikte: Während die meisten Akteur:innen noch nicht gänzlich auf Betroffenheitseffekte verzichten mochten, gab es bereits in den 1980er Jahren einzelne kritische Stimmen, die die Problematisierung emotionalisierender und auf Überwältigung zielender Ansätze einforderten und vorantrieben.

Für einen nüchternen Stil stand zunächst Wulff Brebeck beziehungsweise die von ihm verantwortete Ausstellung in der Wewelsburg. Als Repräsentationsort der Täter:innen nahm die Wewelsburg unter den frühen Gedenkstätten eine Sonderrolle ein. Ganz bewusst entschied sich Gedenkstättenleiter Brebeck vor diesem Hintergrund gegen einen Gedenkraum und setzte stattdessen »auf die anti-emotionalisierende Wirkung der Ausstellung«, die sich bis hinein in die Gestaltung auswirkte.²²⁹ Es war eine kühle, quellennahe und zurückhaltend gestaltete Ausstellung. Die Farbgebung dominierten Grautöne; lediglich der Raum mit den Häftlingsbiografien unterschied sich um vier Farbtönen vom übrigen Grau – was von Wulff Brebeck als »emotionalisierender Akzent« beschrieben

225 Boldt, Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit, 1987, S. 7.

226 Werner Boldt: Überlegungen zur Besonderheit von Gedenkstättenpädagogik, in: Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«, vom 26.–29.5.1988 in Seevetal, S. 3–25, S. 6. Siehe zu Werner Boldt und »Trauerarbeit« S. 191, Fn. 104.

227 Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 42.

228 Vgl. Schmitz [u. a.], An der Synagoge, 1990, S. 27.

229 Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 163–170: »Zunächst bestanden natürlich auch Ideen, [einen] Gedenkraum und ähnliche Dinge anzubieten, wie man sie an anderen Orten später dann eingerichtet hat, aber die Idee war natürlich schon da. Das ist ganz bewusst negiert worden, man hat also ganz bewusst auf eine anti-emotionalisierende Wirkung der Ausstellung gesetzt, gerade weil die Emotionen so stark waren und sich eben vorher ganz ungehemmt und wirklich losgelöst von den historischen Fakten auch Bahn gebrochen hatten.«

wurde.²³⁰ Diese »streng gehaltene Dokumentation« beeindruckte, wie Boldt einräumte, »gerade mit ihrer sparsamen Verwendung ästhetischer Mittel«.²³¹

Das Protokoll zum Gedenkstättenseminar in Hofgeismar dokumentiert außerdem eine frühe Diskussion über angemessene Darstellungsweisen von Gewalt. Dietfrid Krause-Vilmar kritisierte allzu brachiale Gewaltdarstellungen in den Ausstellungen. Stellvertretend für seine Kolleg:innen in Breitenau stellte er fest:

Wichtig erscheint uns auch der radikale Verzicht, den durchaus verbreiteten Sensationsbedürfnissen vieler Jugendlicher zu entsprechen. Die Vorstellung, daß eine Gedenkstätte dadurch besonders nachhaltig wirke, daß besonders potenzierte Grausamkeit dargestellt würde, selbst wenn diese am Ort auch nicht nachweisbar ist, halten wir für grundfalsch. Überhaupt scheint uns das Starren auf die Gaskammern gar nicht förderlich für diese Bearbeitung des Phänomens. Im Unterschied zu diesem unfäßbaren Geschehen, sind die Wege, die dorthin führten, faßbar und nachvollziehbar und wichtig zu bearbeiten.²³²

Offensichtlich stieß diese klare Positionierung auf Zuspruch und war doch keine Selbstverständlichkeit: verschiedene AG-Protokolle nahmen auf das Eröffnungsreferat Krause-Vilmars Bezug und bekräftigten seine These. Lutz übernahm den Gedanken in der Folge als Imperativ »Sensationsbedürfnissen nicht nachgeben!« in seinen Beitrag für das Themenheft einer pädagogischen Zeitschrift.²³³ Beim Gedenkstättenseminar 1988 wurde das Thema erneut aufgegriffen und vertieft: in einer Diskussion über die Wirkung von Fotografien, die Gewalt und Terror zeigten, war die einhellige Meinung, diese provozierten »häufig Flucht in distanzierende Verweigerung oder pauschale Ablehnung«.²³⁴ Gegen Ende der 1980er Jahre setzte sich zunehmend durch, was Hötte schon früh gefordert hatte: Anstatt den Terror detailreich zu präsentieren und zu betonen, müsse es viel stärker darum gehen, die Alltäglichkeit und damit auch Zustimmungsfähigkeit des Nationalsozialismus zu demonstrieren sowie Strukturen und Kontinuitäten zu thematisieren. Das wäre es auch, was Schüler:innen verstehen wollen würden, während sie nicht länger mit den Bildern von Leichenbergen

230 Vgl. Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002, Z. 194.

231 Boldt, Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit, 1987, S. 3. Das deckt sich auch mit den im Interview geschilderten Wahrnehmungen und Erinnerungen Brebecks, vgl. Brebeck, BHU Transkript, 1.8.2002.

232 Dietfrid Krause-Vilmar: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Referat, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik*. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2–19, S. 17.

233 Lutz, *Die »steinernen Zeugen«*, 1988, S. 15. Das Themenheft von *päd.extra & demokratische Erziehung* 1:9 (1988) trug – wie die KMK-Empfehlung von 2014 – den Titel »Erinnern für die Zukunft«.

234 Brink, *Ikone der Vernichtung*, 1998, S. 203, Fn. 105.

und ausgemergelten und entkräfteten Opfern konfrontiert werden wollen. Der Grund, warum Gewaltbilder zu vermeiden seien, lag damit allerdings zunächst bei den Rezipient:innen und den vermuteten Wirkungen dieser Bilder.²³⁵ Die neue Maxime am Ende des Jahrzehnts hieß »Erinnerungsarbeit statt Mitleidspädagogik«.²³⁶ Dass die Abkehr von den Schockfotografien keineswegs überall zeitnah umgesetzt wurde, zeigte beispielsweise die überaus lange Standzeit der Dachauer Ausstellung oder auch die 1990 eröffnete Ausstellung in Bergen-Belsen mit weiterhin übergroßen Fotos als Eingangssituation.²³⁷

Zu den kritischen Stimmen Ende der 1980er Jahre gehörte Cornelia Brink. Die aus Paderborn stammende Studentin absolvierte ein Praktikum bei Wulff Brebeck in der Gedenkstätte Wewelsburg und nahm ab 1987 aktiv an mehreren Gedenkstättenseminaren teil. Ihre 1989 abgeschlossene Magisterarbeit untersuchte die Ausstellungspraxis an ausgewählten KZ-Gedenkstätten. Konträr zu vielen bisherigen Strategien betonte Brink darin gerade die fundamentale Differenz von Vergangenheit und Gegenwart, die nicht verwischt werden solle, um das reale Geschehen nicht zu verniedlichen.²³⁸ Ihr damaliges Plädoyer lautete:

Aus der Distanz zu beanspruchen, man fühle wie jene, die Opfer des Nationalsozialismus wurden, verwechselt die Imaginationskraft mit der Gewalt der unmittelbaren Gegenwart. Eine historische Ausstellung, zumal die am Ort eines ehemaligen Konzentrationslagers, kann den verständlichen Wunsch nach Nähe, nach Vertrautem, der sich in der Identifikation mit vorbildlichem Verhalten, aber auch mit dem Leiden der Häftlinge ausdrückt, nicht erfüllen. Es ist moralisch nicht möglich und historisch verfälschend.²³⁹

Aus den ersten zaghaften Anfragen entwickelten sich Ende der 1980er Jahre ethische und museologische Debatten mit deutlich mehr Gewicht, wie die von Brink aufgegriffene Auseinandersetzung um die Grenzen von Identifikation und Einfühlungsvermögen. Langsam deutete sich beispielsweise ein Konsens an, weniger Gewalt und auch weniger (fotografisches) Material aus der Perspektive der Täter:innen zu zeigen. Gleichzeitig stellte Brink zutreffend fest, dass solche Überlegungen zeitgenössisch nicht in allen Gedenkstätten(-initiativen)

235 Noch keine Rolle spielten dagegen ethische Begründungen, die von den Opfern aus argumentieren und den Verzicht auf Reproduktion solcher Bilder forderten, um die Würde der geschundenen und getöteten Menschen nicht weiter zu verletzen. Vgl. etwa Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 79 f.

236 Kurt Faller: *Erinnerungsarbeit statt Mitleidspädagogik*, in: *päd.extra & demokratische Erziehung* 1:9 (1988), S. 11-13.

237 Vgl. Renata Barlog-Scholz: *Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik*, Frankfurt a. M. [u. a.] 1994, S. 98; zu Bergen-Belsen Brink, *Ikonen der Vernichtung*, 1998, S. 223-235.

238 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 14.

239 Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 13.

geteilt wurden oder verankert waren. Auf dem Gedenkstättenseminar in Seevetal 1988 befasste sich auch eine AG mit dem Thema »Möblierung von Gedenkstätten, insbesondere KZ-Baracken mit Kopien von Betten, Spinden usw.« Im erhaltenen Schlussteil des Protokolls bilanzierte der Leiter des Referats »Gedenkstätten« in der Berliner Senatskanzlei, Ekkehard Klaus, die offenbar kontroverse Diskussion folgendermaßen:

Die Gedenkstätte ist aber kein Museum, das nach Ansicht einiger ausschließlich oder vorwiegend Originale präsentieren sollte, sondern eine Gedenkstätte will vor allem Betroffenheit wecken und kann dies mit unterschiedlichen, auf Geschmack jeweils streng zu prüfenden Mitteln erreichen.²⁴⁰

Hier scheinen einerseits unterschiedliche Positionen zur Frage nach Original versus Nachbildungen auf, andererseits die Frage nach dem Selbstverständnis der Gedenkstätten in Abgrenzung zu Museen und Schulen.

Der Charakter der Orte – Zur Abgrenzung von Schule und Museum

Den vielfältigen Bemühungen, ein von Schule und Museum abgegrenztes Selbstverständnis der pädagogischen Arbeit an Gedenkstätten zu entwickeln, standen Versuche gegenüber, Gedenkstätten entweder als Sparte historischer Museen zu positionieren, oder aber ihre praktische Arbeit an schulischen Formen und Methoden auszurichten. Das Selbstverständnis der Gedenkstätten zwischen diesen Polen blieb in den 1980er Jahren ein Dauerthema der Diskussionen im Rundbrief und bei den Seminaren. Da die Bildungsarbeit wesentlich im Blick auf jugendliche Besucher:innen gedacht wurde, musste insbesondere ihr Verhältnis zur Institution Schule bestimmt und die geläufiger werdende Formulierung von den Gedenkstätten als außerschulische »Lernorte« ausgefüllt werden.

Konsens bestand mit Blick auf Schulen lediglich hinsichtlich der von den Gedenkstätten(-initiativen) allseits betonten Verantwortung der begleitenden Lehrkräfte, die Besuche ausreichend vor- und nachzubereiten, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen. Einige Gedenkstätten(-initiativen) setzten in ihrer eigenen Arbeit auf Arbeitsblätter oder Fragebögen, während viele andere forderten, in der Gedenkstätte möglichst großen Abstand zu schulischen Methoden zu wahren. So postulierte die Breitenau-Mitarbeiterin Hanne Wiltch: »Da Breitenau eine Stätte des Gedenkens sein will, schließen sich streng schulische Arbeits-

240 Ekkehard Klaus: AG »Möblierung von Gedenkstätten, insbesondere KZ-Baracken mit Kopien von Betten, Spinden usw.«, in: »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«. Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars vom 26.–29.5.1988 in Seevetal, S. 36 f., S. 37. Seite 36 fehlt bis auf wenige auf Seite 35 abgedruckte Worte leider. Das liegt vermutlich an einem zeitgenössischen Kopierfehler; jedenfalls ist die entsprechende Seite weder im Protokoll, das in der »Topographie des Terrors« überliefert ist, noch bei der Version in der Gedenkstätte Neuengamme lesbar.

weisen geradezu aus²⁴¹. Vor Augen stand den Gedenkstättenmitarbeitenden dabei anscheinend eine schulische Praxis, die von Frontalunterricht und Zwang gekennzeichnet war. Dieser stellten sie das selbstgesteuerte, forschende Lernen an Gedenkstätten gegenüber. Lutz betonte beispielsweise: »Bewußt sehr deutlich muß sich die Bildungsarbeit weg von den in der Schule gebotenen, in 45 Minuten zubereiteten, didaktisch vorgekauften Appetithäppchen bewegen.«²⁴²

Bei den Versuchen, sich von Schule abzugrenzen, mögen auch eigene negative Schulerfahrungen der Akteur:innen eine Rolle gespielt haben.²⁴³ Vor allem aber verdeutlichen sie, dass die Verfechter:innen der Gedenkstätten die Art der Vermittlung an den Schulen für die fehlende Verankerung der NS-Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein der Jugend mitverantwortlich machten und mit ihren Angeboten versuchten, gezielt gegenzusteuern. Dieses Anliegen spricht zum Beispiel aus Wulff Brebecks skeptischer Frage: »Kann man in zwei Stunden Alternativen zum schulischen Lernprozeß organisieren?«²⁴⁴ Damit lässt sich historisch konkret unterfüttern, was aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive über die Entstehung »spezieller Pädagogiken« bekannt ist: Diese entstehen als Reaktion auf ein von einer herkömmlichen Pädagogik vernachlässigtes Phänomen oder dadurch, dass eine Situation überhaupt erst als pädagogisch zu lösendes Problem verstanden wird.²⁴⁵ Die Gedenkstättenpädagogik folgte nicht automatisch aus der Existenz von Gedenkstätten – die ja in Dachau oder Bergen-Belsen seit Mitte der 1960er Jahre bestanden hatten –, sondern entwickelte sich, nachdem die gesamtgesellschaftliche Verleugnung der NS-Verbrechen seit den späten 1970er Jahren skandalisiert und als pädagogisch lösbares Problem wahrgenommen wurde (vgl. Kap. 2). Dabei ähnelte die von Lutz und anderen

241 Hanne Wiltsch: Führung einer Kleingruppe (8 Personen) durch die Gedenkstätte Breitenau im Rahmen des Gedenkstättenseminars, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes*, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2.

242 Thomas Lutz: Die Zumutung der Erinnerung. Die Notwendigkeit der Arbeit von Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes – dargestellt am Beispiel des »Aktiven Museums Faschismus und Widerstand« in Berlin, in: *Salzgitter Forum 15* (1988), S. 40–44, S. 42.

243 Das Phänomen diskutierten in Bezug auf Museen als Lernorte schon Detlef Hoffmann/Volkhard Knigge: *Museumspädagogik. Praxis und Theorie als Reflexions-ebenen* [1988], in: Volkhard Knigge: *Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts*, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 383–393, S. 384 f.

244 Wulff E. Brebeck: Einige Fragestellungen für die AG-Arbeit (Gedenkstättenseminar Mai 1986), Wewelsburg, 1.4.1986, in: PA Detlef Garbe, S. 3.

245 Haug geht unter der Überschrift »Gedenkstättenpädagogik als pädagogische Kritik« etwas genauer auf die Entstehungsmuster »spezieller Pädagogiken« ein. Ein Beispiel bietet auch die Museumspädagogik, die nicht mit den Museen selbst entstand, sondern sich in den 1970er Jahren aus dem Bestreben entwickelte, größeren Bevölkerungskreisen einen Zugang zu diesen Institutionen zu eröffnen, vgl. Kap. 2.4.3.

geäußerte Kritik an der lebensfernen und verkopften schulischen Vermittlung, die jeden Inhalt unweigerlich zum bloßen »Lernstoff« degradiere, in vielfältiger Weise der reformpädagogischen Schulkritik.²⁴⁶ Ausgerechnet der Erziehungswissenschaftler Dietfrid Krause-Vilmar warnte vor »jeder Didaktisierung«²⁴⁷ beziehungsweise »jeder pädagogischen Organisation des Geschehens«²⁴⁸ an Gedenkstätten. Vermutlich fürchtete er eine Zähmung oder Stillstellung von Geschichte durch ihre Aufbereitung in didaktischem Material oder pädagogischen Prozessen.²⁴⁹ Die stringente Einbindung einer Gedenkstätte in den Unterrichtsprozess lehnte er deshalb ab, da sich bei den Beteiligten nur ein trügerisches Gefühl einstelle, etwas gelernt zu haben, während diese Lehren nicht von Dauer seien.²⁵⁰ Stattdessen stellte er sich eine Gedenkstätte als Ort vor, der für Gespräche und Besinnungen der Besucher untereinander und den Bildungsarbeitern Raum bietet, als einen Ort der Meditation. Hier kann unbefangen und ohne Druck und Zwang der Geschichte, Gegenwart und Zukunft menschlicher Existenz gedacht werden.²⁵¹

Auch die Vertreter:innen der »antifaschistischen Bildungsarbeit« bemängelten Lebensferne und Verkopftheit der Schule. Demgegenüber erschienen die Gedenkstätten als geeignetere Orte aufgrund der dort möglichen ganzheitlichen Lernerfahrungen, emotional-affektiver Auseinandersetzung, größeren Freiheiten und ihrer vermeintlich »Betroffenheit« garantierenden Ausstrahlung.²⁵²

246 Vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 55–57.

247 Dietfrid Krause-Vilmar: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Referat, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes*, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2–19, S. 14.

248 Dietfrid Krause-Vilmar: Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus an den Orten des Schreckens, in: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 27 (1987), S. 356–363, S. 361.

249 Vgl. Krause-Vilmar, Zum Umgang, 1987, S. 361: »Die pädagogische Organisation ist verführerisch, weil sie suggeriert, daß man einen komplizierten Vorgang abgeschlossen verfügbar hat.«

250 Vgl. Dietfrid Krause-Vilmar: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Referat, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes*, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2–19, S. 14 f.

251 Vgl. Dietfrid Krause-Vilmar: Überlegungen zum Umgang an den Orten ehemaliger NS-Konzentrationslager. Referat, in: *Erinnern an die Geschichte heute. Zu aktuellen Fragen der Gedenkstättenpädagogik. Protokoll der 7. Tagung des Arbeitskreises der Gedenkstätten und Initiativen für die Opfer des NS-Regimes*, 22.–25. Mai 1986 Hofgeismar, S. 2–19, S. 15.

252 Vgl. Kap. 2.5.2; sowie Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023.

Deutlich schwieriger gestaltete sich die Positionsbestimmung hinsichtlich (historischer) Museen.²⁵³ Insbesondere die beiden ausgebildeten Lehrer und Museumspädagogen Hötte (Neuengamme) und Brebeck (Wewelsburg) betonten früh die Gemeinsamkeiten von Gedenkstätten und Museen, die beide Institutionen auch organisatorisch abbildeten: das Dokumentenhaus in Neuengamme war eine Außenstelle des Museums für Hamburgische Geschichte, und die Gedenkstätte Wewelsburg war eine Abteilung des Kreismuseums Wewelsburg.²⁵⁴ Hötte beobachtete, dass sich die Jugendlichen einer Gedenkstätte wie einem Museum annäherten: »In ihrem Verhalten zeigen die Schüler, daß das Dokumentenhaus für sie ein musealer Raum ist, dem sie sich ähnlich anderen Museen und Medien nähern.«²⁵⁵ Auch für Brebeck lagen die Gemeinsamkeiten der beiden Institutionen auf der Hand. Die spezifischen Trägerkonstellationen in Wewelsburg und Neuengamme sowie ihr Verständnis als Museumspädagogen erlaubten es Hötte und Brebeck, Erfahrungen zu sammeln und Impulse zu erhalten, die sie in den Diskussionsprozess der Gedenkstätten(-initiativen) einbrachten und die ihnen eine führende Rolle darin zuteilwerden ließen. Cornelia Brink attestierte der Gedenkstätte Wewelsburg 1989 beispielsweise ein im damaligen Vergleich »noch unübliches Interesse an Ausstellungsentwürfen«.²⁵⁶ Auf den Seminaren und im Rundbrief erwiesen sich Hötte und Brebeck als innovative, argumentationsstarke und wortgewandte Gesprächspartner. In der Integration der Gedenkstätte Wewelsburg in ein regionalgeschichtliches Museum sah Brebeck im Unterschied zu eher aktivistisch geprägten Akteur:innen eben keine Beschwichtigung des Anliegens, sondern eine große Chance. Bereits 1985 hatte er »gegen die ›Einschreivung des Gedenkens‹ in besondere Häuser und für die Einbeziehung in die lokalen und regionalen Museen« plädiert.²⁵⁷ Sein Neuengammer Kollege Hötte hatte Gedenkstätten ebenfalls früh als Museen bezeichnet und forderte 1988 im *Rundbrief*:

253 Die Diskussion zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden hält an, vgl. Gottfried Kößler: *Aura und Ordnung. Zum Verhältnis von Gedenkstätte und Museum*, in: *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, hg. v. Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 67-81.

254 Vgl. dazu auch Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 48.

255 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 4. Aufgrund ihrer durch das Fernsehen geprägten Rezeptionsweisen interessierten die Jugendlichen sich laut Hötte vor allem für das Sensationelle und Außergewöhnliche. Eine Prägung, die sich besonders im großen Interesse an den Gaskammern manifestiere. Vom Besuch der Gedenkstätten erwarteten sie ein Erlebnis und zeigten sich oft enttäuscht von der abstrakten Darstellungsweise und der Distanz zwischen KZ und Gedenkstätte. Mit dem Lese- und Orientierungsaufwand seien Schüler:innen überfordert, sodass sich die wenigsten von sich aus länger als eine halbe Stunde im Dokumentenhaus aufhielten.

256 Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 25.

257 Wulff E. Brebeck: *Gedenkstättenarbeit auf dem Lande – z. B. Wewelsburg. Exposé eines Referats in Papenburg am 11.5.1985*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 10* (Mai 1985), S. 3 f., S. 4.

Die Betonung der Exklusivität muß aufgegeben werden, real haben die Gedenkstätten sie wahrscheinlich schon verloren – und stattdessen sollten sie sich eher als Museen der Zeitgeschichte verstehen – der Platz ist nämlich noch frei.²⁵⁸

In den Ausführungen der beiden Museumspädagogen sind dabei Verbindungen zu den Debatten der 1970er Jahre und modernen Museumskonzeptionen erkennbar.²⁵⁹ Die Fokussierung auf den Aktivismus und die »radikaldemokratischen Anfänge« der Gedenkstätten(-initiativen) in der Forschungsliteratur haben die inhaltlich und strukturell an Museen orientierten Konzeptionen und Verständnisse der 1980er Jahre verdeckt: Einigen zentralen Akteuren ging es damals aber durchaus um »professionelle Museumsarbeit«, wie im folgenden Hauptkapitel (Kap. 4) am Beispiel Neuengammes entfaltet wird.²⁶⁰

Es gab jedoch auch andere Stimmen. So lautete der erste Satz eines Tagungsberichts von ASF und der Evangelischen Akademie Mülheim 1987 schlicht: »Gedenkstätten an die Opfer des Nationalsozialismus sind keine Museen.«²⁶¹ Der Oldenburger Geschichtsdidaktiker Werner Boldt grenzte Gedenkstätten ebenfalls von Museen ab. Er wandte sich gegen eine Integration des DIZ in ein Museum Emsländischer Regionalgeschichte und versuchte, »die Eigenständigkeit von Gedenkstättenarbeit gegenüber aller Museumspädagogik nachzuweisen«.²⁶² Das mag einerseits an den spezifischen örtlichen Bedingungen gelegen haben: So befürchtete Boldt wohl nicht ganz zu Unrecht, dass DIZ könne in einem größeren, regionalgeschichtlichen Projekt gezähmt und verschluckt werden. Seine Abgrenzungen dienten daher der Legitimation der Gedenkstätten(-initiativen) in der Öffentlich-

258 Hötte, Aktualisierung von Geschichte, 1988, S. 7. Vgl. ausführlicher Kap. 4.2.4

259 Brebeck referierte z. B. die »Entwicklung des bundesdeutschen Museumswesens«, in: Brebeck, Gedenkstättenarbeit auf dem Lande, 1986, S. 116–119, 116. Vgl. auch Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 66.

260 Die Zitate aus Siebeck, The universal, 2014, S. 248: »Ohne die frühe Gedenkstättenbewegung rückblickend idealisieren zu wollen, sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die bundesrepublikanische Gedenkstättenlandschaft auf vergleichsweise radikaldemokratische Anfänge zurückblicken kann: Den damaligen Akteur/innen ging es zunächst nicht um professionelle Museumsarbeit, sondern um eine kollektiv-diskursive Aneignung der Orte ehemaliger Konzentrationslager.« Vgl. mit ähnlicher Stoßrichtung: Knigge, Museum oder Schädelstätte, 2020, S. 442. Neben Hötte und Brebeck dürfte auch der Kunsthistoriker und Kurator Detlef Hoffmann bei der Gestaltung der Ausstellung des DIZ Papenburg durchaus eine »professionelle Museumsarbeit« für sich in Anspruch genommen haben.

261 Dieter Bach/Thomas Lutz (Hg.): Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V., Mülheim/Ruhr 1987, S. 1.

262 Werner Boldt: Überlegungen zur Besonderheit von Gedenkstättenpädagogik, in: Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars »Gedenkstätten – Verklärung oder Aufklärung? Überlegungen zu den Besonderheiten der Gedenkstättenpädagogik«, vom 26.–29.5.1988 in Seevetal, S. 3–25, S. 3.

keit und vor politischen Entscheidungsträger:innen sowie der politischen Mobilisierung.²⁶³ Andererseits entsprangen die kritischen Haltungen von Boldt und anderen anscheinend einem eher negativen Museumsbild. Diejenigen, die Gedenkstätten nicht als Sparte historischer Museen fassen wollten, stellten sich Museen tendenziell als dröge, unpolitische Zwangsorte vor. Jugendliche rieten mit Blick auf die Gedenkstätte Dachau: »Es sollte nicht Museum heißen, da ich Museen nicht gerne mag.«²⁶⁴ Aber auch Boldt sprach von notwendigen »Muntermachern gegen den Museumsschlaf«,²⁶⁵ und Klaus Eff, der in der Gedenkstätte Breitenau arbeitete, vermerkte im Protokoll des Hofgeismar-Seminars: »Es wird den Betrachtern z. T. [...] eine langweilige Ausstellung zugemutet (wie im Museum)«. ²⁶⁶ Schließlich hieß es in der Plenumsdiskussion des Seminars in Flossenbürg:

Die Arbeit einer Gedenkstätte darf nicht entpolitisiert werden, wie es jetzt als Erscheinung schon da ist. Also Ablehnung von Veränderungen in der Gedenkstättenarbeit, die eine rein museale Ausrichtung bedeuten würden.²⁶⁷

Gegenüber Museen erschienen Gedenkstätten vielen Aktiven als die interessanteren und politischeren Orte. Eine Einschätzung, die vermutlich in der Ablehnung und den Konflikten wurzelte, die Gedenkstattengründungen vielfach verursacht hatten.²⁶⁸

Um der Stillstellung von Geschichte durch ihre museale Präsentation – schlimmstenfalls sogar in abgeschlossenen und Distanz erzeugenden Vitrinen – zu begegnen, betonten manche Gedenkstätten(-initiativen) aktiv die Offenheit und Unabgeschlossenheit der Ausstellungen. Das DIZ in Papenburg galt seit seiner Eröffnung als Provisorium.²⁶⁹ Die Unfertigkeit der Essener Ausstellung sollte gleichfalls verdeutlichen, dass es sich um eine Zwischenbilanz der Forschung handelte.²⁷⁰ In Breitenau sollte es Besucher:innen nicht nur ermöglicht werden, nach dem Studium der Quellen zu einem eigenen Urteil zu kommen, sondern auch die Ausstellung aktiv mitzugestalten und durch Gedichte, Zeichnungen o. ä. zu ergänzen. Krause-Vilmar postulierte: »Wir wollen kein Museum im alten Sinne, sondern einen Ort der Bearbeitung der Vergangenheit, Gegenwart und

263 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 25 f. Mit der geplanten Einbindung ins Stadtmuseum setzte sich z. B. auch der Bonner Verein »An der Synagoge e. V.« kritisch auseinander.

264 Vgl. Monika Weissert: KZ-Gedenkstätte Dachau und ihre Wirkung auf Jugendliche. Diplomarbeit, unveröff. Ms., Frankfurt a. M. 1984, S. 45, Zitat S. 72.

265 Boldt, *Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit*, 1987, S. 3.

266 Klaus Eff: Gedenkstattentreffen, Mai Hofgeismar. Bericht unsere Arbeit betreffend, 29.5.1986, PA Detlef Garbe, S. 1.

267 [o. A.]: Protokoll der Plenumsdiskussion zu den Arbeitsgruppen, in: Protokoll des Gedenkstattenseminars in Flossenbürg, Oktober 1987, S. 68. Vgl. zum Phänomen: Hoffmann/Knigge, *Museumspädagogik*, 2020 [1988], S. 384 f.

268 Vgl. Knigge, *Museum oder Schädelstätte*, 2020, S. 442.

269 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 47.

270 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 67.

Zukunft. Ein solcher Ort darf nicht abgeschlossen sein.«²⁷¹ Die Ausstellung war deshalb »veränderbar für Beiträge von Besuchern, für Bearbeitungen von uns selbst«²⁷². Solche Ausführungen implizieren, selbst wenn sie oft nur beschränkt eingelöst wurden, neben der Skepsis gegenüber Museen auch die Einsicht in die eigene Standortgebundenheit der Ausstellungsverantwortlichen sowie erste Schritte, diese gegenüber Besucher:innen zu thematisieren.²⁷³

Über die Frage, ob Gedenkstätten nun ein Teil von Museen oder etwas anderes als diese darstellten, herrschte innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) Ende der 1980er Jahre noch keine Einigkeit – vieles blieb vage. Die Situation veranlasste Cornelia Brink 1989 zur Feststellung: »In allen Fällen bleiben die Unterscheidungen zwischen Gedenkstätte und Museum ungenau, zum Teil sind sie falsch.«²⁷⁴ Anders als gelegentlich behauptet wird, bestand auch über die Definition als »Lernort« Uneinigkeit.²⁷⁵ Während einige Initiativen und manch zeitgenössische Publikationen die Gedenkstätten als solche verstanden,²⁷⁶ lehnte etwa die Leiterin der Gedenkstätte Dachau, Barbara Distel, den Begriff noch 1987 ab.²⁷⁷ Aufgrund des anhaltenden Klärungsbedarfs erhob das Gedenkstättenseminar in Düsseldorf im Sommer 1989 das Selbstverständnis zum Schwerpunktthema.²⁷⁸ Unter dem Titel: »Lernorte für Zeitgeschichte – Museum und/oder Gedenkstätte« erörterten die Anwesenden die Merkmale von Lernorten sowie das Verhältnis zu Museen. Das Protokoll beinhaltet zwei Vorträge externer Referenten und lediglich einige wenige Sichtworte zur Diskussion vor Ort, sodass die Positionen innerhalb der Gedenkstätten(-initiativen) auf

271 Krause-Vilmar, *Zum Umgang*, 1987, S. 363.

272 Richter/Schroeder/Krause-Vilmar, *Die Gedenkstätte Breitenau*, 1986, S. 6.

273 In Breitenau erhielten die Besuchenden sogar Einblicke in die Arbeitsweise einer Gedenkstätte durch die Bereitstellung eines Ordners »Aus unserer laufenden Arbeit«, der im Gruppenraum einsehbar war, vgl. Richter/Schroeder/Krause-Vilmar, *Die Gedenkstätte Breitenau*, 1986, S. 7.

274 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 26.

275 Ausgehend von der Definition von Lernorten durch den Deutschen Bildungsrat 1974 erlebte die Bezeichnung einen Aufstieg, in dessen Verlauf Ende der 1970er Jahre zunächst Museen und schließlich auch Gedenkstätten als Lernorte in den Blick kamen. Dass bei den Gedenkstätten(-initiativen) weitgehende Einigkeit hinsichtlich der Definition als Lernort bestanden habe, meinte u. a. Knigge, *Museum oder Schädelstätte*, 2020, S. 442; im Anschluss daran Haug, *Am »authentischen« Ort*, 2015, S. 34–36.

276 Vgl. z. B. Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, Kap. 2.1 und 3; sowie Gareis/Vultejus, *Lernort Dachau?*, 1987, S. 197–202.

277 Vgl. ausführlicher zu Distels Vorbehalten und zur besonderen Rolle des Lernort-Begriffs in Dachau Kap. 4.2.1.

278 Das Protokoll des Seminars unterschied explizit »die Gedenkstätten-MitarbeiterInnen, die die Funktion der Gedenkstätten als Lernorte definieren« von anderen. Siehe: *Denkmal – Museum – Gedenkstätte*, in: *Lernorte für Zeitgeschichte – Museum und/oder Gedenkstätte. Protokoll der gemeinsamen Tagung vom 1. bis 4. Juni 1989 in Düsseldorf*, S. 29.

dieser Grundlage kaum im Einzelnen nachvollzogen werden können.²⁷⁹ Vorsichtig schien sich aber ein komplexeres Verständnis abzuzeichnen, in dem sich mehrere Funktionen und Facetten überlagerten und nicht länger ausschlossen. So wurden in Düsseldorf die Überschneidungen von Gedenkstätten mit den Kernaufgaben von Museen (Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen und Vermitteln) ausführlich dargestellt und anschließend der spezifische historische Ort als Unterscheidungsmerkmal hervorgehoben.²⁸⁰ Die Gedenkstätten(-initiativen) schienen diese Sicht zu akzeptieren, betonten in der Diskussion aber »die erste Funktion des Erinnerns an die Toten«, die nicht durch die Definition als Museum oder Lernort eingelöst werde, sondern »zusätzliche Aufgabe von Gedenkstätten« bliebe.²⁸¹ Spielmann sah einen weiteren Unterschied zu Museen in der Institutionalisierung, die nur bei diesen, nicht aber den Gedenkstätten, abgeschlossen sei. Er warf die Frage auf, ob sich die Gedenkstätten(-initiativen) unvermeidlich »von der ›diskutierenden Gedenkstätte‹ zum ›vorzeigenden Museum‹« entwickeln würden und wie dabei, wenn überhaupt, Selbständigkeit und Unabhängigkeit gewahrt werden könnten.²⁸²

279 Vgl. Lernorte für Zeitgeschichte – Museum und/oder Gedenkstätte. Protokoll der gemeinsamen Tagung vom 1. bis 4. Juni 1989 in Düsseldorf.

280 Vgl. die beiden Vorträge von Jochen Spielmann und dem am Deutschen Historischen Museum Berlin für die Nationalen Mahn- und Gedenkstätten der DDR zuständigen Hans Maur. Maur ordnete die DDR-Gedenkstätten eindeutig den historischen Museen zu und sah den wesentlichen Unterschied zwischen Museen und Gedenkstätten neben dem spezifischen historischen Geschehensort im (Anti-)Faschismus als besonderes Thema letztgenannter Einrichtungen. Gedenkstätten waren für ihn dabei ebenso Orte von Heldentaten des Widerstands wie Orte des Leidens; als Friedhöfe kamen sie nicht in den Blick. Vgl. zu den weiteren Facetten Knigge, Museum oder Schädelsstätte, 2020, bes. S. 443–445.

281 [o. A.]: Diskussionsprotokoll zum Vortrag von Jochen Spielmann bei der Tagung »Lernorte für Zeitgeschichte – Museum und/oder Gedenkstätte« vom 1. bis 4. Juni 1989 in Düsseldorf, S. 8 f., S. 9.

282 Jochen Spielmann: Denkmal – Museum – Gedenkstätte, in: Lernorte für Zeitgeschichte – Museum und/oder Gedenkstätte. Protokoll der gemeinsamen Tagung vom 1. bis 4. Juni 1989 in Düsseldorf, S. 5–8, S. 8. Die Frage bleibt aktuell, vgl. etwa Siebeck, Nach der Erfolgsgeschichte, 2022.

3.3 Zwischenfazit

Bei den Engagierten, die sich in den 1980er Jahren für die Einrichtung und Erweiterung von Gedenkstätten einsetzten, handelte es sich um eine heterogene und über die gesamte Bundesrepublik verstreute, recht lose verbundene Akteursgruppe, die rückblickend zweifellos viel auf die Beine gestellt haben. Ihre Beschreibung als »Gedenkstättenbewegung« halte ich allerdings für analytisch wenig hilfreich, denn sie tendiert dazu, Größe und Einheitlichkeit der Gedenkstätten(-initiativen) zu überzeichnen und die Mitwirkung staatlicher Träger auszublenden. Die nachhaltige Etablierung eines bundesweiten Netzwerks von Gedenkstätten(-initiativen) erhielt aber staatlicherseits wichtige Unterstützung und Impulse – mögen das lokale Kulturverwaltungen gewesen sein, wie in Essen oder Hamburg, oder bundesweite Großinstitutionen, wie die Bundeszentrale für politische Bildung. Neben Kultureinrichtungen und überregionalen Institutionen gehörten zu den Akteur:innen außerdem lokale Projektgruppen, (neu gegründete) Vereine sowie zahlreiche Einzelpersonen. Darunter waren einige, die lediglich peripher auftauchten, während ein kleinerer Teil von Personen und Organisationen sich langfristig in diesem Bereich engagierte und aktiv am überregionalen Austausch partizipierte. Während Erstere wenig Spuren in der Überlieferung hinterließen, sind die Überlegungen der zweiten Gruppe vor allem in den Publikationen und Broschüren der Initiativen, in Gedenkstättenseminarprotokollen und *Rundbrief*-Beiträgen überliefert. Deren Auswertung hat gezeigt: Die Geschichte der Gedenkstätten(-initiativen) war von Anfang an auch eine von Konflikten und Konfrontationen. Die Akteur:innen verband vielleicht dasselbe Grundanliegen, doch ein geteilter theoretisch-methodischer Rahmen fehlte. Mit der Bildungsarbeit an Gedenkstätten betraten sie Neuland. Da pädagogisch-didaktische Konzeptionen fehlten, prägten die jeweiligen fachlichen und persönlichen Hintergründe, Erfahrungshorizonte sowie Überzeugungen der Beteiligten ihre Schwerpunkte, Zielvorstellungen, Strategien und praktischen Ansätze in besonderem Maße. In diesem Kapitel wurden Erfahrungshorizonte und Handlungsmotive deshalb ausführlich analysiert. Dabei konnte der Forschungsstand insbesondere hinsichtlich der bislang kaum berücksichtigten Beteiligung von Akteur:innen aus dem Bereich von Reformuniversitäten und Gesamthochschulen erweitert und die Bedeutung der ehemaligen Häftlinge für die Gedenkstätten(-initiativen) unterstrichen werden.

Das Anliegen, Gedenkstätten einzurichten und somit Verbrechen Geschichte (und deren Verleugnung) sichtbar zu machen, war für viele zunächst ein politisches, das sich an die bundesrepublikanische Gesellschaft richtete. Vor Ort war »die Gesellschaft« freilich nie greifbar. Mit viel Pragmatik und unter gewissem Handlungsdruck entstanden daher Anfang des Jahrzehnts Elemente einer auf Erziehung und Bildung von Individuen gerichteten Gedenkstättenarbeit. Nach deren Zielen lassen sich drei wesentliche idealtypische Ausprägungen unterscheiden, die an zahlreichen Beispielen illustriert wurden: erstens, die Information und selbstkritische Reflexion über die NS-Verbrechen als Erziehung zu

Demokratie, Toleranz und Solidarität in der Tradition der Aufklärung; zweitens, Versuche, über die Thematisierung des Widerstandes an eine verschüttete antifaschistische Tradition samt ihrer Vorbilder anzuknüpfen, und drittens, eine Bildungsarbeit, die ausgehend von Schuldeinsicht und Buße auf Versöhnung und die Heilung gestörter Beziehungen zielte.

Das zeitgenössische Verständigungsvokabular blieb vielfach vage und wurde anfangs kaum reflektiert oder definiert. Schlagwortartige Negativabgrenzungen – unter anderem von Schule und Museum – fielen zunächst leichter als ein gemeinsames Verständnis darüber zu etablieren, was eine Gedenkstätte sein oder leisten sollte. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre häuften sich die Anzeichen einer Verständigung über grundsätzliche Fragen. Die Etablierung des Gedenkstättenreferats, der Seminare und des *Rundbriefs* förderten und begünstigten diesen Prozess erheblich. Sie sind Ausdruck einer »Tendenz zur Institutionalisierung«, die bereits zeitgenössisch beobachtet wurde.¹ Die Folgen staatlicher Finanzierung beziehungsweise zu großer Staatsnähe wurden bei den Gedenkstättenseminaren ausgiebig erörtert. Schwierigkeiten machten besonders die Fragen: »Wie kann man autonom bleiben in den Inhalten bei gleichzeitiger staatlicher Finanzierung? Wie läßt sich als Angestellter im öffentlichen Dienst einer [sic!] Aktualisierung überhaupt herstellen?«² Die Gefahr eines Autonomieverlustes durch staatliche Vorgaben, Vereinnahmung und Geschichtspolitik war vielen der aktivistisch Engagierten durchaus bewusst.

Gleichzeitig zeigt der Rückblick sehr deutlich: Es waren gerade diese Institutionalisierungstendenzen – Etablierung von Gedenkstättenreferat, *Gedenkstätten-Rundbrief* und Gedenkstättenseminaren sowie die staatliche Unterstützung und Finanzierung –, die den Austausch und die Weiterentwicklung der Gedenkstätten(-initiativen) grundlegend ermöglichten und förderten. Das Selbstverständnis der Orte etwa wurde Ende des Jahrzehnts deutlich konkreter und vielschichtiger diskutiert; eine gewisse Nüchternheit im Blick auf Chancen und Grenzen der eigenen Arbeit, zum Beispiel in Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, setzte sich durch, und ethisch-museologische Diskussionen zur angemessenen Repräsentation von Gewalt und der notwendigen quellenkritischen Sorgfalt und Sensibilität nahmen zu. In neuen Ausstellungsprojekten zeichneten sich um 1990 der Ortsbezug als Auswahlkriterium und eine weniger konfrontative, zurückhaltendere Gestaltung ab. Am Ende des Jahrzehnts war ein neuer Entwicklungsstand erreicht, und die »Gedenkstättenpädagogik« hatte an Kontur gewonnen.

1 [o. A.]: Thesen und Fragen für die Arbeitsgruppen, Protokoll des Gedenkstättenseminars in Flossenbürg, Oktober 1987, S. 65.

2 Cornelia Brink: Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen, Protokoll des Gedenkstättenseminars in Flossenbürg, Oktober 1987, S. 66. Ganz ähnlich: Jochen Spielmann: Denkmal – Museum – Gedenkstätte, Protokoll der gemeinsamen Tagung »Lernorte für Zeitgeschichte – Museum und/oder Gedenkstätte« vom 1. bis 4. Juni 1989 in Düsseldorf, S. 5-8, S. 8.

4 Zur pädagogischen Arbeit an den KZ-Gedenkstätten Dachau und Neuengamme in den 1980er Jahren

Dieses Kapitel beleuchtet die praktische Gedenkstättenarbeit an den KZ-Gedenkstätten Dachau und Neuengamme in den 1980er Jahren. Die Auswahl dieser beiden Einrichtungen (vgl. zur ausführlichen Begründung Kap. 1) ermöglicht eine kontrastreiche Gegenüberstellung, die die Vielfalt der Organisationsmöglichkeiten, Einflussfaktoren und Angebote der Bildungsarbeit verdeutlicht. Die Darstellung beschränkt sich auf die beiden ehemaligen Hauptlager, obwohl die jeweiligen Außenlager zeitgenössisch zunehmend thematisiert und teilweise von den Hauptlager-Gedenkstätten mitgestaltet wurden. Da die exemplarisch vertiefende Darstellung auf anderen als den bisher in dieser Studie vorgestellten Quellenbeständen basiert, werden diese einleitend beschrieben.

Zur Analyse der Bildungsarbeit in Dachau und Neuengamme können sehr unterschiedliche Quellenbestände fruchtbar gemacht werden. Relativ gut dokumentiert sind zunächst die Ausstellungen: Wenngleich Drehbücher und vollständige fotografische Dokumentationen fehlen, existieren immerhin recht detaillierte Kataloge mit vielen Abbildungen sowie eine ergänzende Überlieferung von Fotografien und Schriftverkehr. Für Dachau liegen Texte der Beteiligten vor, die grundsätzliche Absichten zumindest retrospektiv beschreiben; ins Archiv der Gedenkstätte Neuengamme konnten in den letzten Jahren Konzeptpapiere zur ersten Ausstellung im Dokumentenhaus aufgenommen werden. Des Weiteren kann in beiden Archiven auf Filme zurückgegriffen werden, die zumindest im Fall von »KZ Dachau« einen zentralen Bestandteil der Gedenkstättenbesuche und damit der Gedenkstättenarbeit darstellten.

Weitere Quellen konnte ich nach intensiver Lektüre und inhaltlicher Durchdringung des Gegenstandes sowie langwierigen Rechercheprozessen auffinden und erschließen. Manchmal blieb die Suche auch erfolglos, weshalb sie hier zumindest schlaglichtartig angedeutet werden soll. Denn die spezifische Überlieferungslage ist nicht bedeutungslos und steht in Zusammenhang mit der jeweiligen Ortsgeschichte. In der Gedenkstätte Neuengamme existiert beispielsweise ein vergleichsweise breiter Quellenbestand an pädagogischem Material – etwa zu den Workcamps, aber auch für Schulklassen konzipierte Arbeitsblätter, Vorbereitungsmaterialien sowie grundsätzliche Überlegungen aus der regen Publikationstätigkeit des für die Arbeit im Dokumentenhaus zuständigen festangestellten Museumspädagogen Herbert Hötte. Die früheste Schilderung und Reflexion seiner Erfahrungen legte Hötte bereits Ende 1982 vor: In einer Schriftenreihe des Museumspädagogischen Dienstes (MPD) Hamburg erschien ein sechzehnseitiger Bericht über die Arbeit in Neuengamme.¹ Im Sommer 1983

1 Vgl. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982.

führte Hötte außerdem Befragungen (hauptsächlich Fragebögen und ergänzend einige qualitative Interviews) unter immerhin 800 Jugendlichen (vornehmlich der 9./10. Klassen) durch, die er anschließend auswertete und deren Ergebnisse er 1984 veröffentlichte.² Wenngleich das Studiendesign heutigen Maßstäben nur bedingt genügt, handelt es sich doch um eine frühe, großangelegte empirische Untersuchung der Voraussetzungen gedenkstättenpädagogischer Arbeit. Auf Grundlage dieser Publikationen lässt sich – vermittelt durch Hötte – und ergänzt durch weitere Überlieferungen jedenfalls ein recht genauer Eindruck der Ziele und Annahmen geben, die die Neuengammer »Museumsgespräche« prägten.

Für die Gedenkstätte Dachau, in der es damals keine pädagogischen Mitarbeitenden gab, lässt sich im Archiv dagegen kaum Bildungsmaterial im engeren Sinne lokalisieren. Stattdessen kann aber auf diverse Handreichungen und Veröffentlichungen für Lehrer:innen zurückgegriffen werden, die die Arbeit mit Schulklassen adressierten und von Akteur:innen außerhalb der Gedenkstätte (teilweise in Zusammenarbeit mit dieser) erarbeitet wurden. Dazu gehören neben der »Führungshilfe« von 1982 der 1983 veröffentlichte Bericht der »Akademie für Lehrerfortbildung« Dillingen sowie weitere Unterrichtsmaterialien.³ Einen besonderen Fund stellen zwei im gleichen Jahr ebenfalls von der Akademie Dillingen vorgelegte Lehrvideos für die Fortbildung von Lehrkräften dar, die einen idealen Besuch in der Gedenkstätte veranschaulichen sollen (Abb. 8). Die erste der beiden Videokassetten zeigt eine beispielhafte Führung in der Gedenkstätte Dachau; die zweite ein Gespräch mit einem ehemaligen Häftling.⁴ Ich konnte den Mitschnitt nach mehreren erfolglosen Anläufen im Dezember 2021 schließlich im Archiv des »Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung am Department für Pädagogik und Rehabilitation« der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München lokalisieren – im Archiv der Gedenkstätte war die Aufnahme bis zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt.⁵

2 Vgl. Herbert Hötte: Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit. Eine Befragung von Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme. Vorschläge zur Behandlung im Unterricht, in: Argumente zur museumspädagogischen Praxis 4 (1984); sowie Herbert Hötte: Museumspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme, in: Internationale Schulbuchforschung 6 (1984), S. 173–185.

3 Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001-0034; Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.): KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, Dillingen 1983; Hans-Peter Hagedorn/Andreas Rhau: Betreuungslehrer in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern, September 1983, S. 20–22.

4 Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, Teil II: Gespräch mit einem ehemaligen Häftling, 2 Videokassetten, U-MATIC, München 1983.

5 Mein herzlicher Dank gilt der Leiterin des Instituts, Dr. Juliane Aulinger, die unkompliziert eine digitale Version der beiden Filme zur Verfügung stellte.



Abb. 8: Umschlag des Lehrvideos »Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung«, U-MATIC, München 1983.

Andere Spuren verliefen dagegen im Sand: Beispielsweise könnte das Archiv des »Museumpädagogischen Dienstes Hamburg« relevante Quellen enthalten. Allerdings lagern die Unterlagen nach mehreren Umzügen in circa 50 Kartons auf dem Dachboden des heutigen »Museumsdienstes Hamburg« – sie sind weder erschlossen noch zugänglich. Auch für Neuengamme gab es zeitgenössische Hinweise auf einen mit dem Video aus Dachau vergleichbaren Mitschnitt eines »Museumsgesprächs« im Dokumentenhaus. Zumindest bestand Anfang der 1980er Jahre nachweisbar die Absicht, ein solches Gespräch aufzuzeichnen. Die Suche nach dem Mitschnitt führte über mehrere Etappen und wurde von verschiedenen Personen unterstützt – blieb letztlich aber erfolglos.⁶

⁶ Ich danke allen Beteiligten für die Unterstützung – allen voran Erika Hötte, die sowohl im privaten Nachlass ihres Mannes als auch beim MPD suchte und diverse Videobänder sichtete. Wilfried Müller, der ein solches Gespräch vermutlich gefilmt hätte, bezweifelte allerdings, dass das Vorhaben umgesetzt wurde. Da die anderen Vorhaben von Hötte und Müller so zielgerichtet umgesetzt wurden, erscheint es mir weiterhin plausibel, dass es eine Aufzeichnung gab, die verloren ging. Dazu passt, was Frank Jürgensen mir bei unserem Gespräch am 7.11.2022 berichtete: er habe in den 1980er Jahren mit Unterstützung freier Mitarbeiter:innen bzw. von ABM-Kräften in einem Kellerraum des MPD ein Archiv für diesen aufgebaut, die zusammengetragenen Materialien aber bei einem Konflikt mit dem MPD entsorgt, als der Raum kurzfristig geräumt werden sollte.

Eingangs werden die für die Vermittlungsarbeit in den 1980er Jahren maßgeblichen Rahmenbedingungen an beiden Orten beschrieben. Neben dem politisch-gesellschaftlichen Umfeld, der Trägerschaft, örtlichen Gegebenheiten und Personal wird dabei ein Schwerpunkt auf die Ausstellungen als einem zentralen Medium der Vermittlungsarbeit gelegt (Kap. 4.1). Auf dieser Grundlage vertiefen die folgenden Unterkapitel einzelne Aspekte der damaligen Bildungsarbeit: das Format der Rundgänge beziehungsweise Führungen als kurzzeitpädagogische Angebote (Kap. 4.2), die Workcamps als intensivpädagogische Angebote (Kap. 4.3) sowie die Mitwirkung von ehemaligen Häftlingen (Kap. 4.4). Die Rundgänge stellen eine der wesentlichen Formen der pädagogischen Interaktion an den Gedenkstätten dar, die bislang nicht historisch erforscht wurden. Für beide Gedenkstätten werden erstmals die zentralen Akteur:innen der Besucher:innenbetreuung in den 1980er Jahren sowie Art und Häufigkeit der Führungen vorgestellt und eingeordnet. Für Dachau liegt der Schwerpunkt dabei auf der Entscheidung, Lehrkräfte stundenweise für Führungen an die Gedenkstätte abzuordnen, die zum Vorbild für andere Gedenkstätten wurde. Die Hintergründe der Entscheidung werden rekonstruiert und unterschiedliche Erklärungsansätze geboten sowie eine Beurteilung des Modells vorgenommen. Auf Basis der vorhandenen Quellen wird schließlich eine Annäherung an einen typischen Besuch von Schulklassen in der Gedenkstätte Dachau in den 1980er Jahren vorgenommen (Kap. 4.2.3). Anschließend wird die Besucher:innenbetreuung in Neuengamme vorgestellt, wobei die Besonderheiten der sogenannten »Museumsgespräche« und die vielfältigen pädagogisch-didaktischen Materialien (Kap. 4.2.4) im Mittelpunkt stehen. Die Analyse der Workcamp-Arbeit (Kap. 4.3) beginnt mit einer historischen Verortung des Konzepts und seiner Vorläufer. Danach nehmen vor allem die Workcamps in Neuengamme größeren Raum ein, da diese von innovativen pädagogischen Überlegungen gekennzeichnet waren. Sie wirkten vorbildhaft für die Dachauer Jugendbegegnungszeltlager, während im ablehnenden bayerischen Umfeld die politische Funktion der Zeltlager stärker in den Vordergrund trat. Das anschließende Kapitel (Kap. 4.4) zur Mitwirkung von ehemaligen Häftlingen versteht sich als Aufschlag für dringend nötige weitere Forschung zu diesem Thema. Dabei wird zunächst reflektiert, was zur kaum hinterfragten Etablierung des Zeiteug:innengesprächs als gedenkstättenpädagogischem Ideal beitrug. Die Mitwirkung der ehemaligen Häftlinge an der alltäglichen Bildungsarbeit in den beiden Gedenkstätten wird exemplarisch vorgestellt. Forschungsthesen, wonach die ehemaligen Häftlinge in der Bildungsarbeit der 1980er Jahre keine nennenswerte Rolle gespielt hätten, werden damit hinterfragt. Abschließend folgt ein Zwischenfazit (Kap. 4.5), welches wesentliche Befunde bündelt und zusammenfasst.

4.1 Rahmenbedingungen

Das folgende Unterkapitel gibt zunächst einen Überblick über die Rahmenbedingungen und die Infrastruktur der Bildungsarbeit in den 1980er Jahren an den beiden Gedenkstätten. Zum ersten Mal werden Trägerkonstellationen, Verständnis und Schwerpunkte der Leitungen, Anzahl und Beschäftigungsverhältnisse der Mitarbeitenden, relevante lokale Partner:innen der Bildungsarbeit, aber auch räumliche Gegebenheiten, Öffnungszeiten und Besuchszahlen zusammengetragen und umfassend dargestellt. Daran schließt eine Beschreibung der damaligen Dauerausstellungen der beiden Gedenkstätten an. Diese wurden in beiden Gedenkstätten als Hauptinformationsmedien verstanden und waren damit elementare Bestandteile der pädagogischen Interaktionen.¹ Die Arbeit in und mit der Ausstellung war im damaligen pädagogischen Verständnis zentral – so wurden Arbeitsmaterialien und -aufträge zu den Ausstellungen entwickelt, nicht aber zu den eingesetzten audiovisuellen Medien wie Film oder Ton-Dia-Schauen.

4.1.1 Dachau

Lokale Besonderheiten und Schwerpunkte der Gedenkstättenleitung

Der Erhalt von baulichen Überresten des Konzentrationslagers und die Einrichtung der Gedenkstätte Dachau verdankten sich dem Engagement der ehemaligen Häftlinge, die sich 1955 im Comité International de Dachau (CID) zusammengeschlossen hatten. Unter Mitarbeit beziehungsweise in direkter Verantwortung von Überlebenden waren seit 1945 verschiedene kleine Ausstellungen entstanden, die die Geschehnisse im KZ vergegenwärtigen und erklären sollten.² Ein Großteil der Deutschen wollte die Verbrechen allerdings lieber vergessen, als damit konfrontiert zu werden. Die bayerischen Behörden versuchten deshalb wiederholt, Dachau »aus der öffentlichen Erinnerungspflege

- 1 Vgl. für Dachau: Hoffmann, Dachau, 1998, S. 74; für Neuengamme: Detlef Garbe [u. Mitarb. von Wilfried Müller und Herbert Hötte]: Modifizierter Antrag auf Neugestaltung der ständigen Ausstellung zur Geschichte des KZ Neuengamme, 7.1.1992, S. 1: »Die zentrale Informationsquelle und mithin der Hauptbestandteil eines Besuches in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme ist die im Dokumentenhaus zu besichtigende ständige Ausstellung zur Geschichte des KZ Neuengamme«.
- 2 Dies waren 1945-49: eine erste Ausstellung, die v. a. anhand von Puppen Folterszenen re-inszenierte und die Funktionsweise der Krematorien verdeutlichen bzw. bezeugen sollte; 1949-53: eine vom kommunistischen Überlebenden Erich Preuss bestückte Ausstellung, die 1953 durch die bayerischen Behörden abgeräumt wurde; daraufhin zwischen 1953-60 keine Ausstellung; ab 1960 eine vom CID erarbeitete Interimsausstellung im Krematorium. Vgl. Marcuse, Legacies of Dachau, 2001, S. 170-185, Kap. 9; sowie mit zahlreichen Abbildungen: Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, Kap. 5 u. 6.

verschwinden zu lassen«, sobald die internationale Aufmerksamkeit abnahm.³ Den Überlebenden gelang es schließlich, die Unterstützung der bayerischen Landesregierung für die Einrichtung einer umfassenden Gedenkstätte zu gewinnen, die 1965 eröffnet werden konnte.⁴ Die Verantwortung für deren Ausgestaltung lag beim CID. Nach der Auslobung eines Gestaltungswettbewerbs für ein Mahnmal richtete es 1962 eine Museumskommission und später ein Museumsbüro ein, das für Forschung, Konzeption und Ausgestaltung der Ausstellung zuständig war.⁵ Besetzt wurde der Posten mit der Frankfurter Jüdin Ruth Jakusch (1914-1991), die den Krieg im Exil überlebt hatte, später den ehemaligen Dachauer Häftling Hugo Jakusch heiratete und schließlich von 1965 bis 1975 die Gedenkstätte leitete.⁶ Bereits seit 1964 arbeitete auch Jakuschs spätere Nachfolgerin Barbara Distel (*1943) für die Gedenkstätte.⁷ Strukturell war die Gedenkstätte bereits 1952 in den Zuständigkeitsbereich der Bayerischen Verwaltung der staatlichen Schlösser, Gärten und Seen (BSV) – und damit des Bayerischen Finanzministeriums – eingeordnet worden, was die dominierende Wahrnehmung des ehemaligen Lagergeländes als Park beziehungsweise Friedhof illustrierte.⁸

Während der weitgehende Abriss der baulichen Überreste sowie die Adaption eines christlich-teleologischen Gestaltungsparadigmas eine Gemeinsamkeit der Nachgeschichte mehrerer Konzentrationslager darstellt,⁹ sticht die massive religiöse Bebauung des Dachauer Geländes doch hervor.¹⁰ Die »sakralisierende

3 Harold Marcuse: »Das ehemalige Konzentrationslager Dachau: Der mühevolle Weg zur Gedenkstätte, 1945-1968«, in: Dachauer Hefte 6 (1990), S. 182-205, S. 193.

4 Zentrale Akteure in diesem Prozess waren u. a. Nico Rost und Otto Kohlhofer, vgl. Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, Kap. 9; sowie ausführlich zu diesem Prozess bzw. generell zu Rost: Wegewitz, *Antifaschistische Kultur*, 2023, hier Kap. 5.

5 Vgl. Comité International de Dachau, *Konzentrationslager Dachau*, 1978, S. 2.

6 Vgl. zu Ruth Jakusch die knappen Informationen in der Ausstellung bzw. im vom CID herausgegebenen e-Catalog, S. 220; sowie Wegewitz, *Antifaschistische Kultur*, 2023, S. 303f.

7 Vgl. als bislang umfangreichstes Portrait Barbara Distels das von Thies Marsen geführte Interview: »Die Gedenkstätten sind immer noch ein Stachel im Fleisch«, in: MUH 24 (Frühjahr 2017), S. 66-71, hier S. 68.

8 Vgl. Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, S. 177f. Erst 1994 wurde die Zuständigkeit vom Finanz- auf das Kultusministerium übertragen.

9 Vgl. Olaf Mußmann: Die Gestaltung von Gedenkstätten im historischen Wandel, in: *Museale und mediale Präsentationen in KZ-Gedenkstätten*, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2001, S. 14-33; Knigge, *Vom Reden und Schweigen*, 2020, S. 151f.

10 Im Zusammenhang mit dem Eucharistischen Weltkongress ließ Ex-Häftling und Weihbischof Johannes Neuhäusler 1960 an zentraler Stelle auf der ehemaligen Lagerstraße die katholische Todesangst-Christi-Kapelle errichten. Es folgten 1964 das katholische Kloster Karmel »Heilig Blut« unmittelbar an das einstige Lagerareal angrenzend; sowie in unmittelbarer Nachbarschaft zur Kapelle 1967 die evangelische Versöhnungskirche und die jüdische Gedenkstätte. Vgl. zur Vorstellung der einzelnen Gebäude Kai Kap-

Überhöhung des Leides zum Opfer« prägte nicht nur die in Dachau besonders zahlreichen religiösen Gebäude, sondern beispielsweise auch das vom CID ausgewählte und 1968 eingeweihte Denkmal von Nandor Glid, das auf die Form eines Triptychons rekurriert (vgl. Cover).¹¹ Die Wegeführung durch die Gedenkstätte folgte, entsprechend eines Plans des CID von Frühjahr 1967, in ihrer Gesamtanlage »dem Muster eines säkularen Läuterungspfad« nach dem Vorbild des katholischen Kreuzweges.¹² Anders als vom CID vorgesehen, gelangten Besucher:innen aber die längste Zeit nicht dem Weg der Häftlinge ins Lager folgend durch das Jourhaus mit dem Tor »Arbeit macht frei« auf das Gelände der Gedenkstätte, sondern die Eingangssituation blieb ein Dauerprovisorium: Seit den 1980er Jahren bis 2005 betraten Besucher:innen den ehemaligen Lagerbereich von Südosten in der Nähe des Wirtschaftsgebäudes, in dem die Ausstellung untergebracht war (Abb. 9).¹³ Detlef Hoffmann zufolge führte dies dazu, dass die Menschen »ein wenig ziellos, wohl von diffusen Ahnungen geleitet« auf das Gelände gingen. Anstelle der Denkmalsanlage habe in der Folge – anders als vom CID intendiert – »die Ausstellung im Museum, die die Bedeutung konstituierende Rolle übernommen«.¹⁴ Das Quellenmaterial aus den 1980er Jahren scheint Hoffmanns Einschätzung zu bestätigen: »die Dokumentation«, wie die Ausstellung fast ausschließlich genannt wurde, nimmt auch in den pädagogischen Materialien die zentrale und sinnstiftende Rolle ein: Ein (begleiteter) Besuch in der Gedenkstätte bestand demnach wesentlich aus dem Besuch der Ausstellung (mit Führung, Einzel- oder Gruppenarbeit), einem Rundgang über das Außengelände und eventuell einem Gespräch mit einem ehemaligen Häftling.¹⁵

pel: Religiöse Erinnerungsorte in der KZ-Gedenkstätte Dachau, Berlin/München 2010; sowie als kritische Auseinandersetzung: Rabuza, Verräumlichte Erinnerung, 2023, S. 161–194.

11 Hoffmann-Curtius, Denkmäler, 1996, S. 304; sowie als ausführliche Analyse des Denkmals zuerst Hoffmann, Dachau, 1998, S. 67–75; nun: Rabuza, Verräumlichte Erinnerung, 2023, S. 194–217.

12 Hoffmann, Dachau, 1998, S. 74; zu den einzelnen Stationen ebd., S. 73.

13 Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001–0034, S. 7 mit Lageplan, der den Eingang von Süden auf der dem Jourhaus am weitesten entfernten Stelle zeigt; dagegen ist bei Schmidl vom östlichen Eingang die Rede, vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 273. Außerdem gab es vorher einen Eingang auf der dem Appellplatz gegenüberliegenden, nördlichen Seite auf Höhe der Todesangst-Christi-Kapelle, vgl. Hoffmann, Dachau, 1998, S. 73 u. Abb. 72. Die Umgestaltung der Gedenkstätte zu Beginn des 21. Jahrhunderts sollte sich am »Weg der Häftlinge« orientieren, weshalb der Eingang durchs Jourhaus als der historische favorisiert wurde. In der Stadt Dachau war dieser Vorstoß aber zunächst auf erhebliche Widerstände gestoßen, vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 273 f.

14 Hoffmann, Dachau, 1998, S. 74. Vgl. auch Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 331.

15 Vgl. u. a. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001–0034. Die Beschreibung und Kommentierung

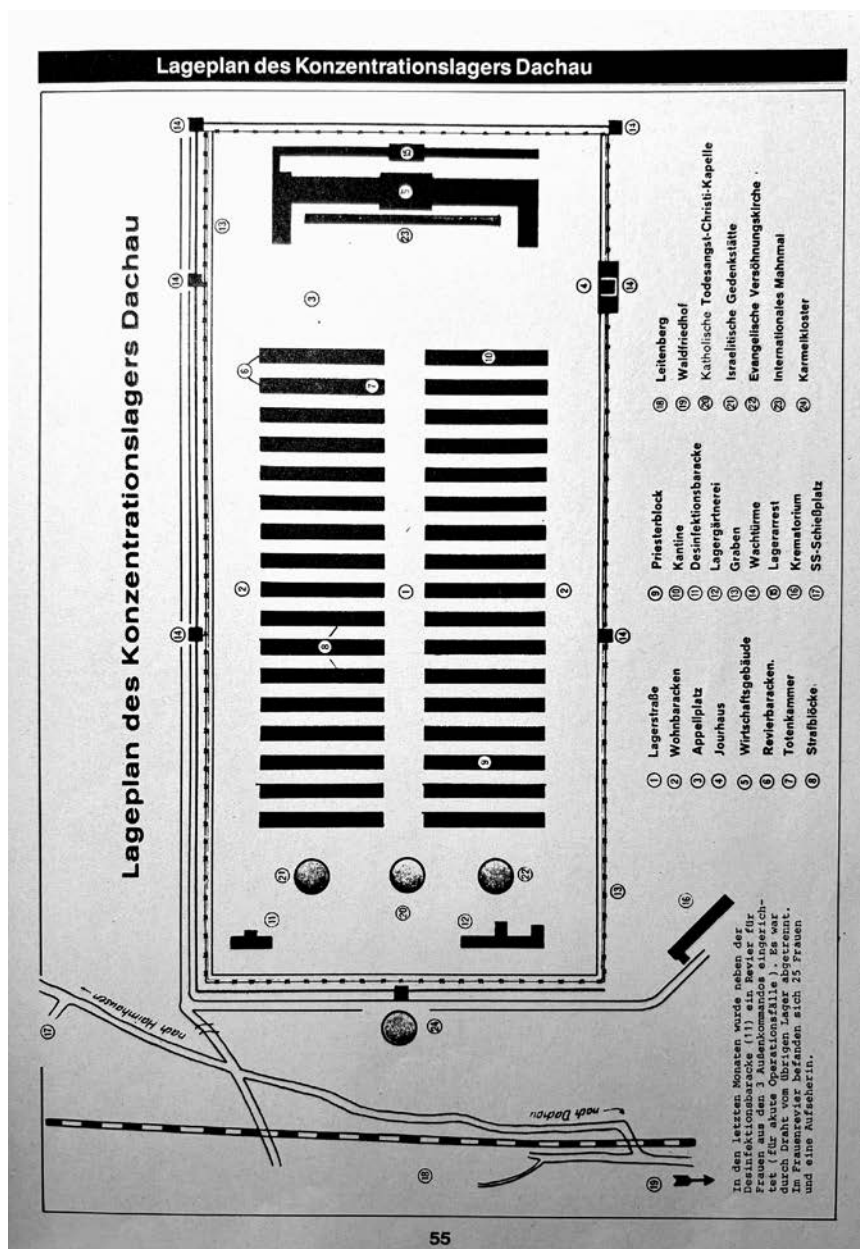


Abb. 9: Lageplan des Außengeländes der Gedenkstätte Dachau einschließlich der nach 1945 errichteten religiösen Gebäuden, zeitgenössisch irreführend als »Lageplan des Konzentrationslagers« bezeichnet, 1990.

Wenngleich Dachau bei Eröffnung 1965 die erste bundesrepublikanische Gedenkstätte mit Ausstellung, Archiv, Bibliothek, Kinoraum und einer hauptamtlichen Leitung war, vermochte sie es nicht, aus diesem institutionellen Vorlauf eine Vorreiterfunktion für die pädagogische Ausgestaltung der Gedenkstättenarbeit zu entwickeln. Seitens der Gedenkstätte wurden bis Ende der 1970er Jahre lediglich herausgehobene Einzelpersonen und Delegationen betreut, während der Großteil der Besuchenden auch noch in den 1980er Jahren weitgehend sich selbst oder externen Akteur:innen überlassen blieb (vgl. Kap. 4.2.1). Wie schon die erste Leiterin der Gedenkstätte, Ruth Jakusch, sah auch ihre Nachfolgerin Barbara Distel, Leiterin von 1975-2008, kaum Kapazität und auch keine Priorität in der aktiven Gestaltung der vor Ort geleisteten Vermittlungsarbeit. Distel stellte ihre Arbeit zuvorderst in den Dienst der Überlebenden.

Die Schlüsselstellung der Überlebenden unterschied Dachau von anderen Gedenkstätten: Das CID verantwortete nicht nur die Einrichtung der Gedenkstätte, sondern setzte auch die Gedenkstättenleitung ein und koordinierte die Gestaltung der ersten, von 1965-2000 gezeigten Dauerausstellung.¹⁶ Bei anderen Initiativen der 1980er Jahre – zum Beispiel in Breitenau, Essen oder Papenburg – stellte sich die Situation völlig anders dar: dort mussten Überlebende zum Teil erst gefunden und Kontakte hergestellt werden; der Austausch mit ihnen nahm deshalb anfangs einen viel geringeren Stellenwert in der Arbeit ein. In Dachau trugen die international vernetzten ehemaligen Häftlinge entscheidend zur Legitimation der Gedenkstätte bei. Ihr Wunsch nach Repräsentation und Anerkennung ihrer leidvollen Erfahrungen sollte in der Gedenkstätte verwirklicht werden.¹⁷ An Orten, an denen Überlebende dagegen weniger stark eingebunden waren, mussten die Aktiven die gewünschten Einrichtungen gegenüber der Öffentlichkeit notgedrungen anders begründen: Sie rekurrierten dabei auf pädagogisch-didaktische Zielsetzungen und Überlegungen und erhoben eine aktive und vielfältige Bildungsarbeit zum wesentlichen Teil der geplanten Einrichtungen. In Broschüren und Kleinschriften wurden insbesondere pädagogische Überlegungen häufig auch gegenüber der Öffentlichkeit präsentiert.¹⁸ Nicht so in der Gedenkstätte Dachau, wo es externen Personen – bei-

der Ausstellung nimmt innerhalb der Führungshilfe den deutlich größten Raum ein; über das Internationale Mahnmal heißt es dagegen lediglich, es müsse dem pädagogischen Gespür der Lehrkraft überlassen bleiben, ob und in welcher Form dieses kommentiert und einbezogen werden sollte, vgl. ebd., S. 7.

¹⁶ Ausführlicher dazu Wegewitz, Antifaschistische Kultur, 2023, Kap. 5.3.

¹⁷ Vgl. dazu folgende Aussage von Barbara Distel: »Die überlebenden Opfer hatten diese Einrichtung erkämpft, damit ihre Erfahrung und der Tod ihrer Freunde nicht vergessen werden würde.« Dies.: Orte der Erinnerung an die Opfer im Lande der Täter – Gedanken zur Arbeit an der Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau, Ms., [ca. 1991], S. 11, OA Ng N4.9.102.

¹⁸ Vgl. dazu die Bandbreite an »grauen Publikationen« insbesondere zu pädagogischen Überlegungen etwa für Essen, die Emslandlager oder Breitenau – z. B.: Kulturamt der Stadt Essen (Hg.): Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumenta-

spielsweise aus der Lehrer:innenbildung – überlassen blieb, solche Angebote zu erstellen. Die Gedenkstätte Dachau war in erster Linie ein Ort der Überlebenden und weniger eine an die ehemaligen Angehörigen der nationalsozialistischen Gesellschaft und ihre Nachfahren adressierte Bildungseinrichtung. Dies zeigte sich bereits in der strukturellen Verantwortlichkeit der Überlebenden für Einrichtung und Gestaltung der Gedenkstätte. Diese Sichtweise fand auch im Verständnis Barbara Distels Widerhall, das im Folgenden quellengestützt rekonstruiert wird.

Distel priorisierte die Arbeit im Interesse der ehemaligen Häftlinge, über die sie auch selbst mit dem Thema in Berührung gekommen war. Beim ersten Münchner Ostermarsch, der 1961 von der Gedenkstätte Dachau zum Münchner Königsplatz führte und bei dem Erich Kästner als Abschlussredner sprach, hatte die in München aufgewachsene Distel das Ehepaar Jakusch und weitere ehemalige politische Häftlinge des KZ Dachau aus dem Raum München kennengelernt.¹⁹ Aus dieser ersten Begegnung entwickelte sich eine persönliche Freundschaft Distels mit der etwa dreißig Jahre älteren Ruth Jakusch. Über die Jahre kamen enge Verbindungen zu weiteren ehemaligen Häftlingen hinzu. Diese Begegnungen waren entscheidend dafür, dass sich die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen zu Distels Lebensthema entwickelte. Sie widmete schließlich ihr gesamtes berufliches Leben der Gedenkstätte: Abgesehen von einer zweijährigen Unterbrechung zwischen 1973 und 1975 wegen eines Auslandsaufenthaltes in den USA war sie insgesamt über einen Zeitraum von 44 Jahren dort tätig. Nach ihrer Rückkehr aus den USA übernahm sie die Leitung von Ruth Jakusch, die fortan ihren erkrankten Mann pflegte. In Distels steter Betonung der Bedeutung von persönlichen Begegnungen mit ehemaligen Häftlingen spiegeln sich folglich auch eigene biografische Erfahrungen.

Nach Distels Auffassung sollte die Vergegenwärtigung der KZ-Erfahrungen in der Gedenkstätte dem würdevollen Gedenken an die Opfer, der Wertschätzung für die ehemaligen Häftlinge und Solidarität mit ihnen dienen und vor allem die im »Nie wieder!« kondensierte »Handlungsanweisung der Überlebenden an die nachfolgende Generation« erfüllen.²⁰ Für die Frühphase kaum

tion zur Ausstellung. Alte Synagoge Essen, Essen [1982]; Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Das »Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager« (DIZ) in Papenburg. Informationen, Hinweise und pädagogische Anregungen für einen Besuch vor Ort, Papenburg 1987; Dillmann/Krause-Vilmar/Richter, Mauern des Schweigens, 1986.

19 So Barbara Distel im Gespräch mit der Verfasserin, 24.5.2022, Zoom, 00:05:17–00:06:22. Zum ersten Münchner Ostermarsch vgl. Thies Marsen: Ostermärsche in München. 60 Jahre Kampf gegen die Atombombe, in: BR, 3.4.2021, online: <https://www.br.de/nachrichten/bayern/ostermarsche-in-muenchen-60-jahre-kampf-gegen-die-atombombe,STPZwCM>, 23.6.2022; sowie generell zu den frühen Ostermärschen: Nehring, 15. April 1960, 2021.

20 Ausführlich heißt es bei Distel: »Das gemeinsame Motto aller Überlebenden der Konzentrationslager, das bereits 1945 entstandene »Nie wieder!« [...] beinhaltet heute

überliefert sind von Distel dagegen Überlegungen, die von den Adressat:innen und deren Bedürfnissen ausgingen oder danach fragten, wie die historischen Inhalte eigentlich am besten an Jugendliche oder auch erwachsene Besucher:innen zu vermitteln seien. Bis Mitte der 1970er Jahre hatten »Fragen der Didaktik und der Einbeziehung der Gedenkstätte in die politische Bildungsarbeit« kaum eine Rolle in der Arbeit der Gedenkstätte gespielt, wie Distel 1983 im Rückblick bekannte.²¹ Die Situation habe sich erst geändert, als ab 1975 proportional zunehmend Schulklassen und Jugendgruppen in die Gedenkstätte kamen. Durch ihre wachsende Präsenz drängten sich immer stärker Fragen auf: nach ihrer angemessenen Betreuung, nach (altersgerechtem) Informationsmaterial sowie »Konzepten politischer Bildungsarbeit, die die Gedenkstätte einbeziehen«.²² In dieser Beschreibung Distels drückt sich auch eine Engführung von pädagogisch-didaktischen Fragen auf Schüler:innen und Jugendliche aus: Lediglich diese besondere Zielgruppe bedürfe der Unterstützung und Hilfe, während für Erwachsene die Ausstellung hinreichend und selbsterklärend sein sollte. So formulierte Distel im Jahresbericht der Gedenkstätte für 1980:

Die Dokumentationsausstellung in Dachau war so konzipiert worden, daß sich der Besucher ohne Führung zurechtfinden sollte (keine fest vorgeschriebene Führungslinie, am Eingang aufliegende Wegweiser in 9 Sprachen, im Museum fünfssprachige Beschriftung). Obwohl sich in den letzten Jahren gezeigt hat, daß vor allem Schulklassen zusätzliche Informationen bzw. Betreuung benötigen, bestehen weiterhin Bedenken gegenüber Führungen traditionellen Stils.²³

Die Leiterin der Gedenkstätte betonte vor diesem Hintergrund wiederholt, pädagogische Fragen und die Betreuung von Jugendlichen machten nur einen Teil der Gedenkstättenarbeit aus. So schränkte Distel in einem knappen Bericht über »Schulklassen und Jugendgruppen in der KZ-Gedenkstätte Dachau« in der

eine Handlungsanweisung der Überlebenden an die nachfolgende Generation, die man in etwa in dem Satz umschreiben könnte: »Ihr müsst erfahren, was geschehen ist, um verhindern zu können, dass es wieder geschehen kann.« Dies.: Stellungnahme zur Diplomarbeit der Studenten der Bundeswehrhochschule München, Sven Gareis und Malte von Vultejus zum Thema »Lernort Dachau«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (September 1987), S. 22-24, S. 23. Auf das »Nie Wieder!« als »Vermächtnis der Überlebenden«, als »Lektion von Dachau« und grundsätzliches Anliegen der Gedenkstätte kommt Distel in den allermeisten Texten zu sprechen, vgl. exemplarisch: Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 198; Barbara Distel: Entstehung und Funktion der Gedenkstätte Dachau, in: Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick, hg. von Wulff E. Brebeck [u. a.], Berlin 1988a, S. 159-177, S. 168.

21 Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 192.

22 Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 194.

23 KZ-Gedenkstätte Dachau: Jahresbericht 1980, abgedr. in Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 191-199, S. 194.

Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung umgehend ein, Schulklassen und Jugendliche hätten 1983 schätzungsweise 20 % der Besucher:innen ausgemacht und folglich sei »Dachau nicht nur eine Einrichtung politischer Bildungsarbeit der Bundesrepublik«²⁴. Vielmehr werde die Gedenkstätte von Menschen aus der ganzen Welt und mit unterschiedlichen Erwartungen besucht, weshalb sich die Betreuung von Jugendlichen »in den Gesamtrahmen der Veranstaltungen und der gleichzeitigen Anwesenheit vieler anderer Besuchergruppen einfügen« müsse.²⁵ Erst gegen Ende des Jahrzehnts bezeichnete Distel die Gedenkstätte selbstverständlicher als Ort der politischen Bildung sowohl für Jugendgruppen als auch Gruppen der Erwachsenenbildung und betonte, in dieser Funktion habe sie »an Bedeutung gewonnen«.²⁶

Die Nachrangigkeit pädagogischer Perspektiven und Zugänge für die Gedenkstättenleiterin verdeutlicht des Weiteren eine von Distel verfasste Rezension von 1987. Bei der von ihr besprochenen Studie handelte es sich um einen frühen Versuch empirischer Besucherforschung an Gedenkstätten²⁷ und gleichzeitig um einen Beitrag zur langwierigen und hitzigen Auseinandersetzung über die Errichtung einer Jugendbegegnungsstätte in Dachau.²⁸ Ungeachtet der methodischen Mängel der Untersuchung verweist die Schärfe von Distels Verriss auf ihre grundsätzlichen Vorbehalte. Distel monierte im »Gedenkstätten-Rundbrief«:

Meiner Auffassung nach wäre es unbedingt notwendig gewesen, zumindest kurz auf die Entstehungsgeschichte der Gedenkstätte und damit das Verdienst derjenigen einzugehen, die diese Einrichtung geschaffen haben. Daraus hätte sich die Frage ergeben, inwieweit diese Vorstellungen verwirklicht werden und in wieweit sie auch in Vorüberlegungen zum Projekt »Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau« Eingang gefunden haben. Es ist gewiss kein Zufall, dass die [...] überlebenden Häftlinge [...] in den Fragestellungen dieser Arbeit so gut wie keinen Niederschlag finden.²⁹

24 Barbara Distel: Schulklassen und Jugendgruppen in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: Internationale Schulbuchforschung 6 (1984), S. 167-172, S. 167. Auch diese Äußerung verstärkt den Eindruck, dass sich »politische Bildungsarbeit« in Distels Verständnis nur auf Jugendliche bezog.

25 Distel, Schulklassen und Jugendgruppen, 1984, S. 167.

26 Distel, Entstehung und Funktion, 1988a, S. 167.

27 Für ihre Diplomarbeit hatten Sven Gareis und Malte von Vultejus, Offiziere der Bundeswehr und Absolventen des Studiengangs Pädagogik an der Bundeswehrhochschule in München, mehr als 1000 Besucher:innen der Gedenkstätte Dachau zu Vorinformationen, Motivation, Einstellungen und Erwartungen an eine mögliche Jugendbegegnungsstätte befragt. Distel bezieht sich im genannten Kommentar auf deren Diplomarbeit, deren Ergebnisse 1987 veröffentlicht wurden, vgl. Gareis/Vultejus, Lernort Dachau?, 1987.

28 Die Auseinandersetzung um die IJBS hat Judith Bauer rekonstruiert und eingeordnet, vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004; sowie zuerst: Marcuse, Legacies of Dachau, 2001, S. 382-402.

29 Vgl. Barbara Distel: Stellungnahme zur Diplomarbeit der Studenten der Bundeswehr-

Diese Sätze legen Distels Orientierung auf die Überlebenden frei: Die für Distel bestimmenden Fragen – die sie in der kritisierten Untersuchung vermisste – lauteten: Was wollen die Überlebenden? Und werden deren Vorstellungen verwirklicht? Eine zu starke Fokussierung auf pädagogische Fragen verstand sie dagegen als unangemessene Reduzierung der Gedenkstättenarbeit. Den Begriff des Lernortes lehnte sie deshalb ab:

Dabei hat sich auch gezeigt, dass es wenig hilfreich ist, Begriffe aus der Pädagogik und Bildungsarbeit einfach für die Gedenkstättenarbeit zu übernehmen. Die von den Autoren so ausführlich zitierte Definition des Begriffs »Lernort« greift für das, was in Dachau geschieht, *überhaupt nicht*. Die Gedenkstättenarbeit ist noch immer Neuland für die Bildungsarbeit, auch wenn in den letzten Jahren in der Bundesrepublik an vielen Orten darüber nachgedacht wird.³⁰

Der Lernort-Begriff spielte im Konflikt um die Dachauer Begegnungsstätte eine besondere Rolle.³¹ Distels Vorbehalte mögen daher von taktischen Erwägungen, sich nicht zu stark zu exponieren, mitbestimmt worden sein, die Deutlichkeit ihrer Ablehnung (»greift [...] überhaupt nicht«) spricht aber auch für eigene Vorbehalte. Bei einer internationalen Tagung ein Jahr später äußerte Distel sich etwas milder: Sie betonte zwar weiterhin, die Funktion einer Gedenkstätte, »Lernort für Schule und Jugend« zu sein, sei »nicht ausreichend«, räumte aber ein, dass »das zu einem der bedeutendsten Aspekte der Arbeit dort geworden ist«.³² Den neuen Stellenwert pädagogisch-didaktischer Überlegungen am Beginn der 1990er Jahre scheint sie mit einem gewissen Zähneknirschen anerkannt zu haben; Motor desselben waren Barbara Distel beziehungsweise die Gedenkstätte Dachau nicht.

Dagegen hatte der ehemalige Häftling und Mitarbeiter der Museumskommission Otto Kohlhofer³³ in einem Bericht über das Vorhaben schon 1964

hochschule München, Sven Gareis und Malte von Vultejus zum Thema »Lernort Dachau«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (September 1987), S. 22-24, S. 22.

30 Vgl. Barbara Distel: Stellungnahme zur Diplomarbeit der Studenten der Bundeswehrhochschule München, Sven Gareis und Malte von Vultejus zum Thema »Lernort Dachau«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 21 (September 1987), S. 22-24, S. 24, Hervorhebung UL.

31 Die Verfechter:innen der Idee versuchten damit ihre pädagogischen Anliegen auf eine Formel zu bringen, von den Gegner:innen des Projektes wurde die Rede vom »Lernort Dachau« dagegen »lange Zeit als Anklage und kollektiver Schuldvorwurf verstanden«, zit. nach Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, S. 109. Bauer vermutet darin den Kern des langanhaltenden Konflikts.

32 Distel, Entstehung und Funktion, 1988b, S. 168.

33 Knappe Informationen zum Leben Kohlhofers (1915-1988) geben Hans-Günter Richardt: Lebensläufe. Schicksale von Menschen, die im KZ Dachau waren, Dachau 1990; Wegewitz, Antifaschistische Kultur, 2023, S. 270 f.; sowie als positiv gehaltene Würdigung: Christa Willmitzer/Peter Willmitzer: Deckname »Betti Gerber«. Vom

betont: »Wir müssen bedenken, dass das KZ-Museum nicht für uns selbst errichtet werden soll, sondern für die Öffentlichkeit, auf deren Aufklärung wir großen Wert legen.«³⁴ Er forderte vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem provisorischen Museum unter anderem den konsequenten Einbezug von Expert:innen aus Jugendarbeit und Pädagogik: »Eine regelmäßige Konsultation mit Jugendleitern und berufenen Pädagogen ist daher unerlässlich.«³⁵ Insbesondere im Hinblick auf die bayerische Schuljugend als Zielgruppe bräuchte die Kommission fachliche Unterstützung, um »den beabsichtigten Eindruck [zu] erzielen«.³⁶ Auch Ruth Jakusch teilte diese Forderungen und benannte neben den ehemaligen Häftlingen und Pädagog:innen außerdem Vertreter:innen aus Psychologie und Geschichtswissenschaft.³⁷ Die Orientierung an den Bedürfnissen der Zielgruppe und die Wertschätzung für pädagogische Perspektiven und Expertise, die die Museumskommission in den 1960er Jahren damit zum Ausdruck brachte, lassen sich in der Praxis der 1980er Jahre, in denen es weder pädagogische Mitarbeitende noch regelmäßige Konsultationen mit Pädagog:innen gab, kaum wiederfinden.

Personal, Öffnungszeiten, Besuchszahlen, räumliche Gegebenheiten

Trotz wachsender Besucher:innenzahlen und zunehmender Aufgaben musste die Gedenkstätte Dachau auch in den 1980er Jahren mit minimaler personeller Ausstattung auskommen. Neben Distel als Leiterin waren für Verwaltung, Museum, Archiv und Bibliothek lediglich zwei Bürokräfte angestellt. Es gab außer Distel kein wissenschaftliches oder pädagogisches Personal.³⁸ Es arbeiteten daneben lediglich neun Aufseher:innen, vier Reinigungskräfte und zwei Gärtner:innen in der Gedenkstätte. 1991 wurde erstmals eine halbe Stelle für

Widerstand in Neuhausen zur KZ-Gedenkstätte Dachau. Otto Kohlhofer 1915-1988, München 2006.

34 Otto Kohlhofer: Bericht über die Gestaltung des KZ-Museums in Dachau, gegeben in der Sitzung der internationalen Museumskommission am 6. Juni 1964, in: DaA A 5645, 44028, 0082-0089, S. 5.

35 Otto Kohlhofer: Bericht über die Gestaltung des KZ-Museums in Dachau, gegeben in der Sitzung der internationalen Museumskommission am 6. Juni 1964, in: DaA A 5645, 44028, 0082-0089, S. 4.

36 Otto Kohlhofer: Bericht über die Gestaltung des KZ-Museums in Dachau, gegeben in der Sitzung der internationalen Museumskommission am 6. Juni 1964, in: DaA A 5645, 44028, 0082-0089, S. 4.

37 Vgl. Stanislav Zámečník: Die KZ-Gedenkstätte Dachau im Spiegel der Dokumente und persönlichen Erfahrungen, in: Spuren des Nationalsozialismus. Gedenkstättenarbeit in Bayern, hg. von Bayerische Landeszentrale für politische Bildung, München 2000, S. 36-41, S. 38 f.

38 Vgl. Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 22. Pingel würdigte vor diesem Hintergrund nachdrücklich das bisher in Dachau erreichte – etwa den Aufbau des Archivs.

eine pädagogische:n Mitarbeiter:in eingerichtet.³⁹ Führungen und Workshops wurden in den 1980er Jahren deshalb zwar *an*, aber nicht *von* der Gedenkstätte, sondern von externen Akteur:innen angeboten. Günter Dahl beschrieb die Personalsituation für eine Reportage im *Stern* folgendermaßen:

Neun Aufseher – mit der gleichen Tellermütze wie ihre Kollegen in den Königsschlössern Neuschwanstein und Herrenchiemsee – lenken die Besucher durch das Museum der Gedenkstätte. Sie achten auf Ordnung. Mehr können sie nicht, weil sie als Auskunftsperson nicht ausgebildet sind. Führungen durch das KZ gibt es nicht, denn Planstellen für Historiker, Gegenwartskundler, Politologen – was auch immer – sind nicht vorgesehen. Die Gedenkstätte Dachau bringt keine Eintrittsgelder ein, also soll sie wohl auch wenig kosten.⁴⁰

Die Reportage verglich die Situation in Dachau mit derjenigen in der Gedenkstätte Buchenwald in der DDR, die ungleich besser ausgestattet war: Buchenwald verfügte zum gleichen Zeitpunkt über 75 Mitarbeiter:innen, von denen zwölf – davon drei ehemalige Häftlinge – hauptamtlich für die Betreuung von Besucher:innen angestellt waren.⁴¹

In den ersten Jahren war die Gedenkstätte täglich von 9-17 Uhr geöffnet; dies änderte sich 1983, als die Bayerische Schlösserverwaltung die Gedenkstätte an Montagen schließen ließ.⁴² Während Marcuse die Schließung den bayerischen Behörden anlastete,⁴³ sollte die Maßnahme laut zeitgenössischer Presse auch eine »dringend notwendige Atempause für das überlastete Personal« ermöglichen.⁴⁴ Die Jahresberichte der Gedenkstätte von 1983 und 1984 deuten darauf hin, dass die Entscheidung zur Schließung durchaus im Einvernehmen

39 Vgl. Helmut Rez (Hg.): Erinnerung für die Zukunft. Eine Dokumentation zu Gegenwart und Zukunft der KZ-Gedenkstätte Dachau. Überlegungen – Anregungen – Vergleiche, Dachau 1995, S. 20.

40 Günter Dahl: Gedenkstätten. Deutschstunde in der Gaskammer, in: Stern, Nr. 5 vom 22.1.1981, S. 178-186, S. 178, DaA Pressesammlung.

41 Vgl. Günter Dahl: Gedenkstätten. Deutschstunde in der Gaskammer, in: Stern, Nr. 5 vom 22.1.1981, S. 178-186, S. 183.

42 Vgl. dazu die Angaben in den Jahresberichten der KZ-Gedenkstätte Dachau für die Jahre 1983 und 1984.

43 Vgl. Marcuse, Legacies of Dachau, 2001, S. 333 sowie Abb. 80 mit Besucher:innen vor der geschlossenen Gedenkstätte und dem Bildkommentar: »Main entrance to the memorial site on a typical Monday, after the Monday closing was instituted in 1983. The closing was instituted instead of increasing the maintenance staff so that the grounds could be adequately maintained. Although thousands of people are turned away on Mondays each year, until 1999 the Bavarian government refused even to consider measures to reopen the site on Mondays (photo by Nils Jorgensen).«

44 Rainer Rutz: Mehr Ausländer – weniger Deutsche. 1983 kamen 924000 Besucher/Besucher vorbereitete Schulklassen/Jahresbericht, in: Dachauer Nachrichten, 28.3.1984, DaA Pressesammlung.

mit oder gar auf Anregung von Barbara Distel gefällt worden war. So schrieb sie 1984, die Schließung sei »notwendig« geworden: einmal da Reinigung und Instandhaltung wegen des Andrangs bei täglichen Öffnungszeiten nicht mehr zu gewährleisten seien und zum anderen angesichts der steigenden Besuchszahlen von Bibliothek und Archiv:

Um inhaltliche Anfragen, für die längere Recherchen notwendig sind, zu bearbeiten und die Bestände in Ordnung zu halten, war für die Mitarbeiter der Verwaltung ein Tag ohne Partei- und Besucherverkehr immer notwendiger geworden.⁴⁵

Neben der aus dieser Einschätzung hervorgehenden enormen Belastung der wenigen Mitarbeitenden durch den Personalmangel zeigt sich darin auch eine Schwerpunktsetzung Distels: ihr lag insbesondere die Bearbeitung von Anfragen zum Beispiel von Überlebenden und deren Verwandten am Herzen, die eine gute Archiv- und Bibliotheksgrundlage voraussetzten.

Wenngleich die Gedenkstätte in der Stadt Dachau lange Zeit stiefmütterlich behandelt und eher versteckt als beworben wurde,⁴⁶ fanden jedes Jahr zahlreiche Besucher:innen den Weg dorthin. Allein in den ersten fünfzehn Jahren ihres Bestehens besuchten insgesamt 6,5 Millionen Menschen die Gedenkstätte.⁴⁷ Der Anteil der nicht-deutschen Besucher:innen übertraf dabei – mit Ausnahme der Jahre 1960/61 – stets deutlich den Anteil der deutschen Besucher:innen.⁴⁸ Zwar hatte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und

45 KZ-Gedenkstätte Dachau: Museum – Archiv – Bibliothek. Bericht für das Jahr 1984, S. 2. Im Jahresbericht von 1983 heißt es ähnlich auf der letzten Seite: »Ab 1. Januar 1984 bleibt die Gedenkstätten nun jeden Montag geschlossen. Dies soll der Erhaltung der Anlagen dienen und gleichzeitig den Mitarbeitenden ermöglichen, sich verstärkt inhaltlichen Fragen zu widmen und eine Systematisierung von Archiv und Bibliothek voranzutreiben.«

46 Unter anderem die ungenügende Ausschilderung der Gedenkstätte und spärliche Informationen erschwerten noch bis in die 1990er Jahre insbesondere Nicht-Deutschen den Besuch, vgl. Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, S. 329. Ausgeprägt schien das Problem in den frühen 1970er Jahren zu sein: in der offiziellen Tourismus-Broschüre »Alles, was Sie über Bayern wissen müssen« fehlte Dachau; das »Fremdenverkehrsamt München« geriet nach dem Bericht eines Journalisten der *New York Times* in die Schlagzeilen, weil dessen Mitarbeiter:innen seinen Schilderungen zufolge versuchten, Tourist:innen von einem Besuch der Gedenkstätte abzubringen, und immer wieder beschwerten sich Gäste bei Distel über die Behandlung im Münchner Verkehrsamt, welches sich sogar weigerte, die Öffnungszeiten der Gedenkstätte in seine Veranstaltungskalender aufzunehmen, vgl. »Ein Besuch im KZ lohnt sich doch nicht«, Wie Münchens Verkehrsamt Touristen beeinflusst, in: *AZ magazin*, 4./5.8.1973; Endlich vergessen. Das Münchner Verkehrsamt versucht, Touristen von der KZ-Gedenkstätte Dachau fernzuhalten, in: konkret Nr. 34 (16.8.1973), S. 11, beide DaA Pressesammlung.

47 Ausführlich zu den Besuchszahlen inkl. Grafiken: Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, S. 333 f. und Abb. 72–74; sowie Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 110.

48 Vgl. Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, Abb. 72 u. 73. Bei der Abweichung um 1960

Kultus in einer Entschließung von 1964 einen Besuch von Orten ehemaliger Konzentrationslager durch Schulklassen empfohlen, »um einen besonders eindringlichen Anschauungsunterricht über die verbrecherischen Handlungen der nationalsozialistischen Staatsführung zu geben«,⁴⁹ jedoch kamen diesem Vorschlag zunächst wenige Lehrkräfte nach. Erst ab Mitte der 1970er Jahre stieg der Anteil von Schulklassen und Jugendgruppen deutlich an, wodurch schließlich auch der Anteil der deutschen Besucher:innen insgesamt signifikant zunahm. Ab 1978/79 stiegen die Besuchszahlen Distel zufolge erneut stark an. Sie führte diese Entwicklung zunächst auf den Generationenwechsel in der Lehrer:innenschaft zurück, später vor allem auf die Ausstrahlung der Fernsehserie *Holocaust*.⁵⁰ Mit Blick auf Schulklassen und Jugendgruppen war in der Tat ein massiver Zuwachs zwischen 1975 und 1979 zu verzeichnen, während sich ihre Zahl im Verlauf der 1980er Jahre bei etwa 6000 pro Jahr einpendelte.⁵¹ Die rund 180.000 Jugendlichen, die in den 1980er Jahren jährlich in die Gedenkstätte kamen, machten circa 20 % der Gesamtbesucher:innen aus.⁵² Dies war allerdings »ein Besucherboom, der seine Schattenseiten hat«, wie in der ZEIT vom 6. April 1979 zu lesen war, denn der Mangel an Personal und Räumlichkeiten wurde unübersehbar. Es fehlte bereits an einem einfachen Raum, um nach dem Rundgang miteinander ins Gespräch zu kommen – zumal bei schlechtem Wetter.⁵³

Bei ihrer Eröffnung 1965 war die Gedenkstätte Dachau – beispielsweise im Vergleich mit Bergen-Belsen – hinsichtlich der räumlichen Ausstattung und Nutzungsfläche in einer guten Ausgangslage gewesen. Von Anfang an gab es

lässt sich ein Zusammenhang mit der Antisemitismuswelle von 1959/60 und den daraufhin intensivierten Bildungsanstrengungen vermuten, verstärkt durch den Beginn des Eichmann-Prozesses im April 1961 in Jerusalem, vgl. W. Bergmann: Antisemitismus in öffentlichen Konflikten: kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949-1989, Frankfurt a. M. 1997, Kap. 4; Rhein, Erziehung nach Auschwitz, 2019, Kap. 4.1.

49 Zit. n. Hans-Peter Hagedorn: Pädagogische Betreuung an der Gedenkstätte, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 70-73, S. 70.

50 Vgl. Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 193 f.; sowie Hans Holzhaider: Mit der Vergangenheit konfrontiert. Im Dachauer KZ-Museum ist die Zahl der Besucher stark angestiegen, SZ, 17./18.2.1979; Besucher-Rekord im ehemaligen KZ. Steigerung um ein Drittel/Hauptsächlich kommen Ausländer, in: SZ Nr. 187, vom 14./15.8.1980, S. II, DaA Pressesammlung.

51 Vgl. Distel: Orte der Erinnerung an die Opfer im Lande der Täter, Ms., [ca. 1991], S. 5, OA Ng N4.9.102.

52 Vgl. Distel, Schulklassen und Jugendgruppen, 1984, S. 167 (bei einer angenommenen durchschnittlichen Gruppengröße von 30). Die Zahl der Gesamtbesucher:innen belief sich damit bereits in den 1980er Jahren auf im Schnitt rund 900.000 Personen.

53 Vgl. Rolf Henkel: Mit vielen Fragen allein gelassen. Die KZ-Gedenkstätte Dachau verzeichnet einen Besucherboom, der seine Schattenseiten hat, in: Die Zeit, 6.4.1979, Länderspiegel Bayern, S. 13, DaA Pressesammlung.

neben dem Museumsgebäude mit der Ausstellung auch einen Filmvorführungsraum, ein Archiv und eine Bibliothek. Doch die Gedenkstätte stand vor der Aufgabe, eine deutlich höhere Zahl von Besucher:innen zu bewältigen als andere Einrichtungen.⁵⁴ Überdies waren Archiv und Bibliothek nicht für die öffentliche Nutzung, sondern nur als Hintergrundmaterial zur Erarbeitung der Ausstellung gedacht. Doch Anfang der 1980er Jahre hatten sowohl das Archiv mit rund 12.000 registrierten Materialien als auch die Bibliothek mit rund 6000 Veröffentlichungen bereits beträchtlichen Umfang erreicht und wurden von zahlreichen Benutzer:innen aufgesucht.⁵⁵ Dazu gehörten auch Studierende und Schüler:innen im Rahmen eigenständiger, kleinerer Forschungsarbeiten oder einzelne Besucher:innen der Gedenkstätte, die sich über einschlägige Literatur informieren wollten – Raum für angeleitete pädagogische Prozesse boten weder Archiv noch Bibliothek. Der Kinoraum wurde ab 1971 regelmäßig für Filmvorführungen genutzt, doch auch dort verschärfte der Besucher:innenansturm den Platzmangel – insbesondere in den Monaten April bis Juli. Die kulturministeriellen Hinweise zum Besuch der Gedenkstätte hielten die Lehrer:innen deshalb dazu an, den Dokumentarfilm »KZ Dachau« über die Landesbildstellen auszuleihen und vorbereitend zu Hause zu schauen.⁵⁶

Besonders dringend benötigt wurde aus Sicht des CID und der Gedenkstätte ein Gesprächsraum, in dem sich Gruppen nach einer Besichtigung zum Austausch und zur Verarbeitung der Eindrücke treffen könnten. Von Anfang an sei der Ausbau des schließlich 1973 von der US-Armee übergebenen Westflügels »als Ergänzung des Museums« vorgesehen gewesen; gegenüber der Schlösserverwaltung hatte die Gedenkstättenleitung daher »auf Anregung des Comité International de Dachau [...] seit 1973 mehrere Male Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung dieses Gebäudeteils gemacht«. Doch diese Vorstöße scheiterten Barbara Distel zufolge, weil es zum Zeitpunkt der Rückgabe des Gebäudes 1974 »keine starke Lobby der überlebenden Opfer mehr [gab], die zumindest den Ausbau des Westflügels durchsetzen [konnte]«. ⁵⁷ 1978 beantragte Distel deshalb den Ausbau »einiger Räume, in denen Schulklassen und Jugendgruppen nach dem Besuch des Museums und der Gedenkstätte noch zusammenkommen kön-

54 Die Gedenkstätte Bergen-Belsen besuchten Anfang der 1980er Jahre beispielsweise durchschnittlich ca. 350 Personen pro Tag, während bereits zu diesem Zeitpunkt rund 2200 Personen täglich die Gedenkstätte Dachau aufsuchten, vgl. Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 24; Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, Abb. 73.

55 Vgl. Distel, *KZ-Gedenkstätte Dachau*, 1983, S. 192.

56 Vgl. Mehr Besucher im Dachau-Museum, in: *die tat*, Nr. 52 vom 25.12.1971, DaA Pressesammlung; sowie: Hinweise zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau durch Schulklassen. KMS Nr. II/4-8/30 344 vom 26.2.1981, abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, *KZ-Gedenkstätte Dachau*, 1983, S. 206-208, S. 207.

57 Barbara Distel: *Orte der Erinnerung an die Opfer im Lande der Täter*, Ms., [ca. 1991], S. 4, OA Ng N4.9.102.

nen, um Fragen zu stellen und das Geschehen zu diskutieren«. ⁵⁸ Ein unteilbarer Gruppenraum sollte daraufhin zunächst bis Ende 1981 fertiggestellt werden, was jedoch nicht geschah. Neben Distel haken auch die Überlebenden immer wieder bei der Verwaltung nach – beispielsweise erkundigte sich der Präsident des CID, Albert Guerisse, Ende 1982, was denn noch fehle, um endlich »die Einrichtung der Konferenzräume im Westflügel zu vollenden«. ⁵⁹ Im Frühjahr 1983 wurde schließlich ein teilbarer Raum übergeben. ⁶⁰ Während Distel die Verbesserung der räumlichen Begebenheiten wiederholt – auch in der Presse – eingefordert hatte, traf dies nicht auf die ebenfalls drängende Verbesserung der personellen Gegebenheiten zu (vgl. Kap. 4.2.2).

Die Ausstellung »Konzentrationslager Dachau 1933-1945«

Die von 1965 bis 2003 gezeigte Dauerausstellung »Konzentrationslager Dachau 1933-1945« bildete das Kernstück der Gedenkstätte Dachau und entstand in Verantwortung des CID. Inhaltlich erarbeitet wurde sie in erster Linie von Ruth Jakusch und Otto Kohlhofer, grafisch gestaltet von Johannes Segieth vom Stadtmuseum München. ⁶¹ Sie umfasste circa 2500m² Fläche und war im Wirtschaftsgebäude des ehemaligen Lagers untergebracht. ⁶² In einer Eingangshalle, einem Vorraum sowie zwei inhaltlichen Teilen und einer kleinen Kunstgalerie wurden insgesamt »rund 500« stark vergrößerte Fotos und Dokumente gezeigt

⁵⁸ Barbara Distel an die Bayerische Verwaltung der Staatlichen Schlösser, Gärten und Seen, Betreff: KZ-Gedenkstätte Dachau. Westflügel des Museumsgebäudes, Dachau, den 20.11.1978, S. 2, DaA A 5302, 43483.

⁵⁹ G. v. Walrave, Dr. A. Guerisse, CID, Übersetzung des Schreibens vom 8.12.1982, DaA A 5302, 43483. Die Unterlagen deuten die divergierenden Nutzungsvorstellungen der dringend benötigten zusätzlichen Räume an – als Gesprächs- und Aufenthaltsraum, Fläche für Wechselausstellungen oder eben »Konferenzräume«.

⁶⁰ Vgl. Az. 12-4198-I, München, 23.3.1983, Betr.: Diskussionsraum in der KZ-Gedenkstätte, Aktenvermerk, DaA A 5302, 43483.

⁶¹ Zur Ausstellungsgestaltung gab es eine Beratungsgruppe, der Historiker:innen, Museumsfachleute und Vertreter:innen aus Schule und Erwachsenenbildung angehörten, vgl. Otto Kohlhofer: Bericht über die Gestaltung des KZ-Museums in Dachau, gegeben in der Sitzung der internationalen Museumskommission am 6. Juni 1964, S. 4f., DaA A 5645, 44028, 0082-0089; sowie Distel, Entstehung und Funktion, 1988a, S. 161. Es handelte sich dabei nicht um die erste Ausstellung im ehemaligen Lager überhaupt, vgl. zu den Vorläufern: Marcuse, Legacies of Dachau, 2001, S. 170-187; Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 20-28; Rabuza, Verräumlichte Erinnerung, 2023, S. 95-98.

⁶² Die Größenangaben variieren: vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 22, spricht von ca. 2000m²; die Pressemitteilung zur Ausstellungseröffnung von 3000m²: Presseinformationen über das KZ-Museum in Dachau, S. 1, DaA Mappe Ausstellungskataloge, 1965. Anlässlich der Umgestaltung gaben Distel und Segieth die Größe mit 2500m² an, vgl. CID: 10 Jahre KZ Gedenkstätte Dachau, München 1975, unpag. [S. 3].

(Abb. 10).⁶³ Bei Eröffnung 1965 habe es sich dem Kunst- und Kulturwissenschaftler Martin Schmidl zufolge um eine zukunftsweisende, modern gestaltete Ausstellung gehandelt.⁶⁴ In seiner Monografie gibt sich Schmidl als Bewunderer der Ausstellung »Konzentrationslager Dachau 1933-1945« zu erkennen, die er nicht nur zu den meist gesehenen weltweit zählt, sondern auch zu den besten Ausstellungen des 20. Jahrhunderts verklärt.⁶⁵ Dem Ausstellungskatalog zufolge war ursprünglich vorgesehen, die »Dokumentation aufgrund neuer Erkenntnisse und Materialien laufend zu ergänzen«.⁶⁶ Tatsächlich wurde in der Ausstellung über die außerordentlich lange Standzeit hinweg nur wenig verändert.⁶⁷

Aufbau und Gestaltung sind andernorts ausführlich dargestellt worden.⁶⁸ Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich deshalb auf diejenigen Aspekte, die für die Vermittlungsarbeit besonders wichtig erscheinen. Der Gestalter Johannes Segieth ging bei seiner Konzeption von einer bewussten Raumgestaltung und deren Wirkung auf die Besucher:innen aus; er wollte das Publikum für das Gezeigte interessieren und zu den Objekten lenken.⁶⁹ Dafür setzte er gezielt auf emotionalisierende Elemente: Grundlegend waren eine Gestaltung in Schwarz und Weiß, die die »bedrückende Ausweglosigkeit des Häftlingsschicksals« vor Augen führen, und eine kühle Beleuchtung, die das sich vorbereitende »eiskalte

63 Vgl. CID: 10 Jahre KZ Gedenkstätte Dachau, München 1975, unpag. [S. 3]. 1978 erschien ein Katalog mit 464 verzeichneten Quellen, der »den Besucher der KZ-Gedenkstätte durch die Ausstellung begleiten und ihm die Exponate als zusammenhängende Dokumentensammlung in die Hand geben sollte«, wie es in der Einführung hieß. Comité International de Dachau, Konzentrationslager Dachau, 1978, S. 4.

64 Ausführlicher zur Gestaltung und Segieths ästhetischen Vorbildern vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 212-224.

65 Vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 23, 48 u. 259. Während der beinahe vierzigjährigen Standzeit hätten demnach zwischen 25 und 30 Millionen Besucher:innen die Ausstellung gesehen, die Schmidl gegenüber der nachfolgenden Ausstellung für überlegen hielt. Auch Barbara Distel schätzte die Zahl der Besucher:innen auf »weit mehr als 20 Millionen«, Barbara Distel/Johannes Segieth: KZ-Gedenkstätte Dachau 1965-2001. Memorial Site Concentration Camp Dachau, hg. von Comité International de Dachau, Dachau 2002, unpag. [S. 3].

66 Comité International de Dachau, Konzentrationslager Dachau, 1978, S. 5.

67 Vgl. Barlog-Scholz, Historisches Wissen, 1994, S. 96; Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 252 f. Laut Schmidl erwogen Segieth und Distel überhaupt erst Anfang der 1990er Jahre vorsichtige Änderungen, aber noch keine grundsätzliche Neugestaltung, vgl. ebd., S. 254.

68 Vgl. zur Beschreibung der Ausstellung inklusive zahlreicher Abbildungen: Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 224-245; sowie die Publikation anlässlich des Abbaus der Ausstellung: Distel/Segieth, KZ-Gedenkstätte Dachau 1965-2001, 2002. Analytisch hat sich früh v. a. Cornelia Brink mit der Ausstellung befasst, vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 44-112; Brink, Ikonen der Vernichtung, 1998, Kap. 4; den Entstehungsprozess beleuchtet Wegewitz, Antifaschistische Kultur, 2023, Kap. 5.3.

69 Vgl. Johannes Segieth, zit. in: Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 224. Inwieweit Segieth seine Ziele erreichte, muss offenbleiben – er selbst äußerte sich dazu skeptisch, vgl. ebd., S. 232.

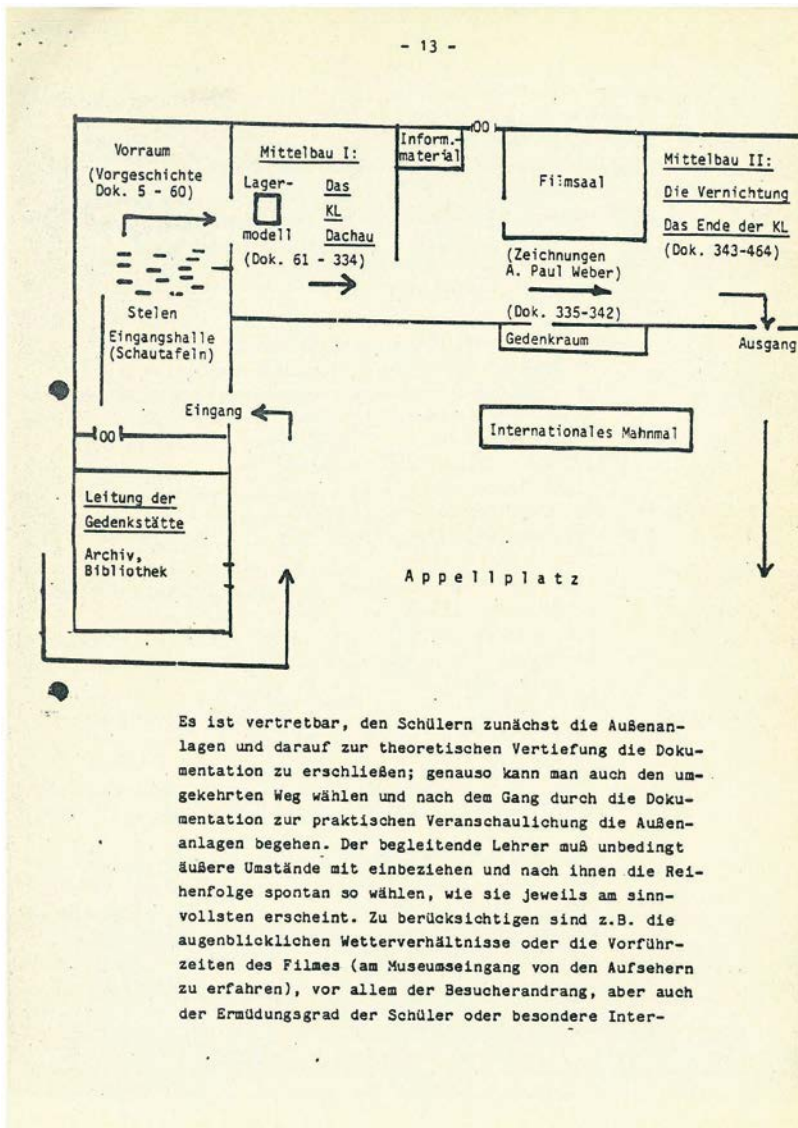


Abb. 10: Grundriss der Ausstellung in der Gedenkstätte Dachau aus der »Führungshilfe« von 1982.

Unheil« symbolisieren sollte.⁷⁰ Charakteristisch für die Ausstellung waren stark vergrößerte Fotografien, die die Besucher:innen mit den Verbrechen konfrontieren und sie erschüttern sollten.⁷¹ In den Worten des Gestalters Johannes Segieth:

Ziel dieser Gestaltung ist die – 1:1 Begegnung des Besuchers mit dem Häftling – der einem unbekannten Schicksal, plötzlicher Willkür und hinterhältiger Gemeinheit hilflos ausgesetzt ist. Ergänzende, knappe Texte komplementieren die fotodokumentarische Aussage – über Leben, Tod und Überleben im KZ.⁷²

Der Einsatz gestalterischer Mittel sollte bei den Besucher:innen bedrückende Gefühle auslösen und – so deuten es die Zitate an – ein Nacherleben oder zumindest eine Annäherung an die Situation der Häftlinge ermöglichen. Auch Barbara Distel benannte »den Blick auf das Antlitz der Verfolgten« noch 2001 als »wichtigste Botschaft« der Ausstellung.⁷³ Übersehen wurde dabei, dass die Aufnahmen überwiegend aus der Perspektive der SS aufgenommen oder nach der Befreiung entstanden waren. Ein quellenkritischer, sensibler und die Würde der Abgebildeten stärker einbeziehender Umgang mit Fotografien gerade aus den Konzentrationslagern ist erst vor nicht allzu langer Zeit selbstverständlicher geworden – in den 1960er Jahren waren solche Überlegungen noch kaum ein Thema. Aus den Erfahrungen mit vorherigen Ausstellungen bemühte sich das CID immerhin klar anzugeben, aus welchen Lagern, die Fotografien jeweils stammten.⁷⁴ Die Betonung der »fotodokumentarische[n] Aussage« der Ausstellung durch Segieth und auch ihre Bezeichnung als »Dokumentation« (vgl. Kap. 3.2.3) deuten bereits an, dass sie zuallererst der Beweisführung verhaftet war: Fotografien wurden als vermeintlich eindeutige Abbildungen der Lager-

70 Johannes Segieth: Die Gestaltung der Dokumentarausstellung, in: Distel/Segieth, KZ-Gedenkstätte Dachau 1965-2001, 2002, unpag. [S. 9 u. S. 10].

71 Vgl. Harald Schmid: Beglaubigungsversuche. Frühe Ausstellungen zu den nationalsozialistischen Verbrechen, in: Als der Holocaust noch keinen Namen hatte. Zur frühen Aufarbeitung des NS-Massenmordes an den Juden, hg. von Regina Fritz, Éva Kovács und Béla Rásky, Wien 2016, S. 241-261, S. 242; Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 44, 79 f.; Brink, Je näher man, 1995, S. 58 f.

72 Johannes Segieth: Die Gestaltung der Dokumentarausstellung, in: Distel/Segieth, KZ-Gedenkstätte Dachau 1965-2001, 2002, unpag. [S. 13].

73 Distel/Segieth, KZ-Gedenkstätte Dachau 1965-2001, 2002, unpag. [S. 3].

74 Cornelia Brink gehörte zu den frühen Stimmen, die den Umgang mit Fotografien in Gedenkstättenausstellungen kritisch analysierten und kommentierten, vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989; Brink, Ikonen der Vernichtung, 1998. Grundlegend: Habbo Knoch: Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg 2001; sowie speziell zu Fotografien aus den Konzentrationslagern: Lukas Meissel: SS Photographs from Concentration Camps: Analysed via Spatial Categories, in: From Centre to Periphery and Beyond. The History and Memory of National Socialist Camps and Killing Sites, hg. von Jonathan Zisook [u. a.], Berlin 2023, S. 51-76.

realität verstanden, zahlreiche Dokumente sollten die mörderischen Absichten der Täter verdeutlichen, mit Kommentaren und Einordnungen wurde gespart, denn die Fotos und Quellen sollten für sich sprechen.⁷⁵ Damit blieb die Dachauer Ausstellung dem seit der Befreiung der Lager erprobten Modus der Beweisführung und Konfrontation verhaftet und nutzte, wie andere frühe Ausstellungen, die von Harald Schmid beschriebene »Strategie der anschaulichen Authentifizierung«.⁷⁶

Das Material war chronologisch organisiert. Dabei zeigten sich Parallelen im Aufbau der Ausstellung zum klassischen Drama: Die im ersten Raum dargestellte Vorgeschichte bis 1933 kann als Exposition verstanden werden, Hauptteil A zur Verfolgung bis 1938 als Steigerung und Hauptteil B (»Die Vernichtung«) als Katastrophe; die abschließend thematisierte Befreiung der Konzentrationslager und der Dachau-Prozess können als Lösung beziehungsweise Katharsis gedeutet werden.⁷⁷ Zwischen den beiden Hauptteilen befanden sich der Kinosaal, in dem mehrmals täglich der Film »KZ-Dachau«⁷⁸ gezeigt wurde, sowie eine Galerie mit Arbeiten des Künstler A. Paul Weber.⁷⁹ Gerahmt war die Ausstellung durch künstlerisch gestaltete Ein- und Ausgangssituationen, welche die zentralen Botschaften gestalterisch verdichten sollten. In den pädagogisch-didaktischen Materialien zu einem Gedenkstättenbesuch erfuhren diese

75 Vgl. Brink, Je näher man, 1995, S. 57-61; Knigge, Gedenkstätten und Museen, 2002, S. 383.

76 Schmid, Beglaubigungsversuche, 2016, S. 241.

77 Schmidl weist auf eine »specifically dramatic progression« der Ausstellung hin, ohne dies jedoch genauer zu erläutern, vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 224.

78 Da der über 52 Jahre lang gezeigte Film in der Literatur analysiert worden ist, wird an dieser Stelle auf eigene Ausführungen verzichtet, vgl. König, Dokumentarfilm, 2010; sowie aktuell im Kontext der Neugestaltung Stefanie Pilzweiger-Steiner [u. a.]: »Wer sich erinnern will, muss sich ein Bild machen«. Zur Neukonzeption eines Dokumentarfilms für die KZ-Gedenkstätte Dachau, in: Entgrenzte Erinnerung, hg. von Anne-Benike Rothstein und Stefanie Pilzweiger-Steiner, Berlin/Boston 2020, S. 223-244.

79 Weber gehörte zwar zum völkisch national-revolutionären »Widerstand« gegen Hitler und kam deshalb 1937 ins KZ Hamburg-Fuhlsbüttel, er war aber gleichzeitig enger Freund Ernst Jüngers, Gegner der (Weimarer) Demokratie und illustrierte antisemitische Hertschriften, vgl. Helmut Schuhmacher/Klaus J. Dorsch: A. Paul Weber. Leben und Werk in Texten und Bildern, Hamburg 2003; Thomas Dörr: »Mühsam und so weiter, was waren das für Namen ...«. Zeitgeist und Zynismus im nationalistisch-antisemitischen Werk des Graphikers A. Paul Weber, Lübeck 2000. Die Hintergründe der Einrichtung einer Galerie ausgerechnet mit seinen Werken in der Gedenkstätte bedarf zukünftiger Forschung, die Genese und Auswahl der Werke erhellen und auch eine Betrachtung der Bildinhalte einschließen sollte: Zu sehen war beispielsweise die Grafik »Der Denunziant«, die Elemente einer antisemitischen Bildsprache erkennen lässt, vgl. Comité International de Dachau, Konzentrationslager Dachau, 1978, Dok. nr. 340.

besondere Erwähnung und entfalteten offenbar eine recht nachhaltige Wirkung auf viele Besucher:innen.⁸⁰

Eröffnet wurde die Ausstellung von einer schwarzen Wandtafel mit einer stark reduzierten Karte der wichtigsten Konzentrationslager in Mitteleuropa mit ihren jeweiligen Außenlagern (Abb. 11). Der Gestalter Johannes Segieth beschrieb die Eingangssituation rückblickend so:

Über die Rampe – dem Museumseingang als Treff- und Sammelpunkt vorgesetzt – erreichen die Besucher den Vorraum und stehen unvermittelt vor der schwarzen, raumhohen, geschwungenen, sieben Meter breiten Dokumentationswand aus Eisenblech, auf der mittels weißer Blechtafeln die wichtigsten KZ-Haupt- und Nebenlager in Europa, zusammengefasst, aufgezeichnet sind.⁸¹

In pädagogisch-didaktischen Materialien der 1980er Jahre wurde das besondere Potenzial dieser Installation regelmäßig hervorgehoben. Im Lehrfilm des Instituts für Lehrerfortbildungen Dillingen und des Instituts für Schulpädagogik, Grundschuldidaktik und Unterrichtsmitschau der LMU von 1983 wird die Einführungssequenz des Gedenkstättenbesuches vor dieser Tafel abgehalten: Nach einem knappen Überblick durch Barbara Distel weist der Lehrer im Video seine Schüler:innen auf ihnen vertraute Ortschaften auf der Karte hin, von denen sie vermutlich noch nicht wüssten, dass sich dort Außenlager befunden haben. Es folgt der didaktische Kommentar aus dem Off, der erklärt:

Dieser regionale Einstieg ist besonders anregend, weil er die Schüler auf meist unbekannte Außenlager in der näheren Region aufmerksam macht. Häufig erzeugt die Verwunderung über das »Lager vor der Haustür« eine erste Fragehaltung, die auch im späteren Unterricht für regionale Projekte nutzbar gemacht werden kann.⁸²

Die Botschaft der Karte lautete: Lager befanden sich nicht nur im besetzten Polen und anderen eroberten Gebieten im Osten, sondern überall in Europa und eben auch »vor der Haustür«.⁸³ Durch diesen Einstieg sollte die Relevanz des Themas aufgezeigt und Lernbereitschaft beziehungsweise Neugierde

80 Vgl. Schmidl, *Postwar Exhibition Design*, 2010, S. 227.

81 Distel/Segieth, *KZ-Gedenkstätte Dachau 1965–2001*, 2002, unpag. [S. 6]. Schmidl zufolge handelte es sich bei der Tafel am Eingang für viele, ihn selbst eingeschlossen, um »one of the most startling exhibits« und er fuhr fort: »From a tour guide perspective, the arrangement in the room was perfect«, Schmidl, *Postwar Exhibition Design*, 2010, S. 227.

82 Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: *Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, U-MATIC*, München 1983, 00:05:35–00:05:54min.

83 Vgl. auch Schmidl, *Postwar Exhibition Design*, 2010, S. 227.



Abb. 11: Barbara Distel und ein Dachauer Lehrer im Eingangsbereich der Ausstellung von 1965 vor der Übersicht der wichtigsten Konzentrations- und Außenlager in Mitteleuropa, Videostill aus dem Lehrfilm (s. Abb. 8), 1983, 00:01:54.

bei den Schüler:innen geweckt werden. Die pädagogischen Materialien versuchten durch diesen regionalgeschichtlichen Zugang, Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen herzustellen und ihr Interesse langfristig – über den unmittelbaren Besuch der Gedenkstätte hinaus – zu wecken.⁸⁴ Diese Installation und die zitierten Aussagen Segieths belegen, dass »pädagogische und ausstellungs-ästhetische Überlegungen« bei der Gestaltung – anders als Cornelia Brink meinte – durchaus eine Rolle gespielt hatten.⁸⁵

Nach dem Teil zur Vorgeschichte eröffnete ein Modell des Konzentrationslagers den ersten Ausstellungsteil zum KZ Dachau (Abb. 12). Es nahm eine prominente Position im Raum ein und wurde auch in den pädagogischen Materialien vielfach, z. B. als geeigneter »Sammelpunkt« oder Ausgangspunkt selb-

84 Im Faltblatt zur Videokassette wird die Lehrkraft sogar vorgewarnt, sie solle sich auf »über-
raschende Reaktionen« einstellen, wenn Schüler:innen »auf der Tafel auch Ortsnamen
aus der unmittelbaren Heimatregion finden.« Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dil-
lingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der
Universität München: Faltblatt Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenk-
stätte Dachau I + II. Zeitgeschichte/Sozialkunde, München 1983, unpag. [S. 3].

85 Brink, *Ikonen der Vernichtung*, 1998, S. 188; sowie Brink, *Je näher man*, 1995, S. 57. Brink berief sich dabei auf ein Aussage Distels.

ständiger Erkundungen durch die Ausstellung vorgeschlagen.⁸⁶ Es sollte der Orientierung der Schüler:innen im Gelände dienen und ein Ort sein, an dem einführend Überlegungen zum historischen Geschehen geteilt und eine Ahnung von den strukturellen Rahmenbedingungen vermittelt werde.⁸⁷

Der letzte Teil der »Dokumentation« genannten Ausstellung war der Ermordung der europäischen Juden gewidmet. Die ohnehin bedrückende Raumgestaltung war hier noch verstärkt durch schwarze, raumhohe Eisenblechwände, auf denen raumfüllende, großformatige Fotografien zum Mord an den europäischen Jüd:innen angebracht waren, während die Textkommentare weiter reduziert wurden. Insgesamt strebte die Gestaltung des Raumes einen »climatic dramatizing effect« an.⁸⁸ Zu den präsentierten Fotos gehörten zahlreiche Aufnahmen aus Ghettos im Osten und anderen Lagern wie Auschwitz, Buchenwald und Bergen-Belsen – und nur relativ wenige Aufnahmen, die tatsächlich aus Dachau oder seinen Außenlagern stammten. Der Ortsbezug war noch kein entscheidendes Kriterium der Quellenauswahl.⁸⁹ Die im letzten Raum auf die Spitze getriebene Intention der Ausstellung war es, das Mitleid der Besucher:innen zu wecken und sie hinter dem »Nie wieder!« zu versammeln, weniger Erkenntnisprozesse anzuregen und zu vertiefen.⁹⁰ Eine entsprechende Haltung verdeutlicht auch die 1982 veröffentlichte Führungshilfe zur Ausstellung, in der die begleitenden Lehrkräfte explizit angeregt wurden: »angesichts vieler grauenhafter Fotografien sollte hier nicht mehr viel geredet werden.«⁹¹

86 Neben dem Lehrfilm z. B. bei Franz Oberschil: Schulische Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Besuches in der KZ-Gedenkstätte Dachau. Ein Werkstattbericht des Josef-Effner-Gymnasiums Dachau, in: KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, hg. von Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Dillingen 1983, S. 80–98, S. 91; Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 15.

87 Vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 91.

88 Zitat Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 244. Vgl. auch die Beschreibung von Johannes Segieth: Die Gestaltung der Dokumentar Ausstellung, in: Distel/Segieth, KZ-Gedenkstätte Dachau 1965–2001, 2002, unpag., [S. 17]: »Die Verdichtung der schwarzen Raumgestaltung – assoziativ zur unmenschlichen Entwicklung in der Endphase der KZ-Lager – durch raumhohe, schwarze Eisenblechwände und zum Teil raumhohe Großfotos im letzten Raum der Dokumentar-Ausstellung, beendet den Durchgang durch das Museum.«

89 Von den 101 gezeigten Quellendokumenten des Raumes waren etwas mehr als die Hälfte Fotografien; Dachau und seinen Außenlagern lassen sich etwa fünfzehn davon zuordnen. Die schwierige Beschaffung von Quellenmaterial und die Auswahl der Fotos vor diesem Hintergrund hat Markus Wegewitz ausführlicher beschrieben, vgl. Wegewitz, Antifaschistische Kultur, 2023, Kap. 5.3. Grundsätzlich zum Bildprogramm, vgl. Brink, Ikonen der Vernichtung, 1998.

90 Vgl. Knigge, Gedenkstätten und Museen, 2002, S. 383.

91 Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001-0034, S. 25. Immerhin findet sich noch der quellenkritische Hinweis: »Allerdings sollte sich der Lehrer vergewissern, ob seinen Schülern



Abb. 12: Schüler:innen der 10. Klasse eines Dachauer Gymnasiums mit ihrem Lehrer am Modell des Konzentrationslagers; Videostill aus dem Lehrfilm (s. Abb. 8), 1983, 00:09:21.

Den Schluss des Rundgangs beziehungsweise des Ausstellungskataloges bildete ein – im Vergleich zur Karte am Eingang in gleichen Lettern, aber umgekehrter Polarität dargestelltes – Zitat von George Santayana, welches die Besucher:innen vor dem Ausgang lesen konnten: »Die sich des Vergangenen nicht erinnern, sind dazu verurteilt, es noch einmal zu erleben.«⁹² Bereits 1962 war dieser Spruch auf einer Tafel in der Nähe des Krematoriums zu lesen gewesen.⁹³ Am Ende der Ausstellung betonte der aus dem Kontext gerissene Spruch⁹⁴ die

bewußt ist, daß es sich bei vielen dieser Dokumente nicht um Szenen aus dem Dachauer Lager handelt.«

92 Vgl. Comité International de Dachau, Konzentrationslager Dachau, 1978, Dok.nr. 464; Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 18: »Vor dem Ausgang des Museums lesen alle den Spruch von Santayana«.

93 Vgl. die Abbildung in Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 204.

94 Das Zitat im Gesamtzusammenhang: »When change is absolute there remains no being to improve and no direction is set for possible improvement: and when experience is not retained, as among savages, infancy is perpetual. Those who cannot remember the past are condemned to repeat it. In the first stage of life the mind is frivolous and easily distracted; it misses progress by failing in consecutiveness and persistence. This is the condition of children and barbarians, in whom instinct has learned nothing from experience.« George Santayana: Life of Reason, [Orig. New York 1905], online <https://www.gutenberg.org/files/15000/15000-h/15000-h.htm>, 3.11.2025.

Wichtigkeit, sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinanderzusetzen, um aus ihr lernen und ihre Wiederholung damit zukünftig verhindern zu können. Die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen und das Gedenken wurden auf diese Weise mit einem zukünftigen Zweck verbunden und so begründet. Das Santayana-Zitat wirkte an dieser Stelle wie eine Ergänzung oder Aktualisierung des »Nie wieder!« der Überlebenden von 1945, übersetzt für die Generation der Nachwachsenden.⁹⁵ In ihrer Untersuchung von Mahnmaltexten konnte Ulrike Haß zeigen, dass Ende der 1980er Jahre die Versuche zunahmen, den Nutzen der Beschäftigung mit den NS-Verbrechen unter Rückgriff auf die jüdische Tradition zu betonen. Als geradezu »traditionsbildend für gegenwärtige und zukünftige Gedenkreden und -texte« identifizierte sie den Satz, der auch Eingang in die berühmte Weizsäcker-Rede von 1985 fand: »Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung«.⁹⁶ Der aus dem Zusammenhang gerissene Satz von Santayana lieferte eine ähnlich gelagerte Begründung der Notwendigkeit, sich mit der Vergangenheit auseinander zu setzen, ohne dabei in der jüdischen Tradition verankert zu sein. Damit stellte er eine Ausnahme dar.⁹⁷ Denkbar, dass er in Dachau gerade deshalb als anschlussfähig galt und auf ihn zurückgegriffen wurde.⁹⁸

Im pädagogischen Material wurde der Spruch einerseits als möglicher Anlass eines Nachbereitungsgesprächs erwähnt, wobei er den Schüler:innen die »Wichtigkeit des Nicht-Vergessens« verdeutlichen sollte.⁹⁹ Andererseits wurde zum Beispiel der Lehrfilm zu den Gedenkstättenbesuchen mit dem Aphorismus eröffnet – während eine lange Aufnahme des Lagerzauns und eines Wachturms zu sehen waren. Dann folgte ein Schnitt und eine Aufnahme des Eingangsbereiches der Gedenkstätte, wobei der Kommentar die Lehrkräfte mahnte: »Diesen Worten des amerikanischen Philosophen Santayana sollte sich auch jeder Lehrer verpflichtet fühlen, der mit seinen Schülern, die KZ-Gedenkstätte Dachau besucht.«¹⁰⁰ Die in der Bevölkerung immer noch umstrittene und mindestens gelegentlich angefeindete Gedenkstätte legitimierte damit einerseits ihre

95 Vgl. Schmidl, *Postwar Exhibition Design*, 2010, S. 244.

96 Vgl. Ulrike Haß: *Mahnmaltexte 1945-1988. Annäherung an eine schwierige Textsorte*, in: *Erinnern oder Verweigern. Das schwierige Thema Nationalsozialismus*, hg. von Wolfgang Benz und Barbara Distel, München 1994, S. 135-161, S. 154 f.; zur Rede außerdem Siebeck, ... und das Geheimnis, 2015.

97 Haß bezeichnet das Santayana-Zitat »als einzige nicht in der jüdischen Tradition verankerte Begründung«, Haß, *Mahnmaltexte 1945-1988*, 1994, S. 155.

98 Jakusch war zwar Jüdin, aber dem CID könnte im Sinne des gerade von Kohlhofer immer wieder beschworenen »Geists der Lagerstraße« eine neutralere Verankerung anschlussfähiger erschienen sein. Um diese Vermutungen zu erhärten und die Wahl und zeitgenössische Popularität des Spruchs in der Gedenkstättenarbeit befriedigend zu erklären, sind weitere Forschungen nötig.

99 Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 95.

100 Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: *Lehrerfortbildung*

Existenz; gleichzeitig bedeutete der Satz im Kontext der Gedenkstätte einen Auftrag insbesondere an die nachwachsenden Generationen, sich mit der NS-Vergangenheit auseinanderzusetzen und diese nicht zu vergessen.

Doch wie wirkte die Ausstellung – mit einer Standzeit von fast vierzig Jahren – auf Besucher:innen in den 1980er Jahren? Welche Kritikpunkte wurden bereits zeitgenössisch artikuliert, welche kamen später hinzu? In einem 1981 veröffentlichten Überblick über das Gedenken an Widerstand und NS-Verfolgte würdigte Falk Pingel die in Dachau geleistete Arbeit: diese beeindruckte insbesondere, wenn man neben der Ausstellung auch die weiteren Möglichkeiten wie Film, Bibliothek und Archiv hinzunehme.¹⁰¹ In der Ausstellung vermisste Pingel allerdings die – später unter dem Schlagwort »Personalisierung« oder »Individualisierung« gefasste – Präsentation einzelner Lebensläufe von Häftlingen, um die Bedeutung der ungeheuerlichen Opferzahlen konkret und verstehbar zu machen.¹⁰² Damit identifizierte Pingel einen Kritikpunkt – die Darstellung der Häftlinge in der Ausstellung –, den Brink anschließend ausführlicher entfaltet hat. Außerdem regte Pingel bereits 1981 an, die Zeit nach 1945 einzubeziehen und den Beitrag der NS-Verfolgten zur Einrichtung der Gedenkstätten sichtbar zu machen, indem auch der Weg zur Errichtung der Gedenkstätte dargestellt werde.¹⁰³

1983/84 untersuchte Monika Weissert die Wirkung der KZ-Gedenkstätte Dachau auf Jugendliche.¹⁰⁴ Wenngleich die Stichprobe ihrer Studie mit Fragebögen und fokussierten Interviews recht klein war und es an einigen Stellen methodische Einwände geben mag, legte Weissert viel Wert auf die verdeckte, nicht-teilnehmende Beobachtung der Befragten sowie aller anderen Besucher:innen der Gedenkstätte und verbrachte für die Erhebung viel Zeit in der Ausstellung beziehungsweise Gedenkstätte. Ihrem Urteil nach wurde »die Museumsgestaltung [...] überwiegend sehr positiv beurteilt«¹⁰⁵. Angeregt wurde oft die Erweiterung der Dokumentation auf die Zeit nach 1945, ein stärkerer Fokus auf das KZ Da-

Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, U-MATIC, München 1983, 00:00:13–00:00:30.

101 Vgl. Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 21 f.

102 Vgl. Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 22 und 27. Dazu grundlegend Geißler, *Individuum und Masse*, 2015.

103 Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 27: »Daher sollte die Anstrengung, derer es bedurfte, zu dokumentieren, was geschehen ist, gewürdigt und die Schwierigkeiten genannt werden, die zu überwinden waren und noch zu überwinden sind, um öffentliche Unterstützung für die Aufklärung über diesen Abschnitt unserer Zeitgeschichte zu erhalten.« Diese Anregung ist mittlerweile zum Standard in den Gedenkstätten avanciert.

104 Vgl. Weissert, *KZ-Gedenkstätte Dachau*, 1984.

105 Weissert, *KZ-Gedenkstätte Dachau*, 1984, S. 42. Weissert stützt diese Aussage auf ihre Beobachtungen, die Interviews und »die Durchsicht der Gedenkstättenfragebögen«. Vermutlich bezieht sich dies auf die o. g. in der Ausstellung ausliegenden Fragebögen.

chau selbst sowie die Aufstellung von Informationstafeln im Außengelände.¹⁰⁶ Damit benannten die Besucher:innen in den frühen 1980er Jahren bereits wesentliche Kritikpunkte an der Ausstellung.¹⁰⁷ Als besonders eindrücklich hoben viele Besucher:innen die Kleidungsstücke und die Bilder der Häftlinge hervor.¹⁰⁸ Dabei beschrieb Weissert eine Diskrepanz zwischen den Antworten und dem von ihr beobachteten Verhalten: Während die meisten Besucher:innen angaben, dass die erschütternden Bilder der medizinischen Versuche sowie im letzten Teil der Ausstellung ihnen besonders im Gedächtnis blieben und Betroffenheit ausgelöst hätten, beobachtete Weissert vor eben diesen Aufnahmen gleichzeitig deutliche Anzeichen für Abwehr und Ohnmacht:

Die Jugendlichen wenden sich besonders diesen Bildern zu, reißen Witze, lachen und gehen scheinbar unbeeindruckt zum nächsten Bild. Andererseits nennen sie gerade diese Bilder als Auslöser für ihre Betroffenheit. Bei meinen Gesprächspartnern stand [sic!] die Hilflosigkeit und die Frage nach Schuld und Verantwortung im Vordergrund.¹⁰⁹

Die unterschiedlichen Reaktionen illustrieren die Ambivalenz der Präsentationsweise, auf die auch Brink hingewiesen hat.¹¹⁰ Sie untersuchte exemplarisch, was die Fotografien, die fast ausnahmslos aus der Perspektive der SS aufgenommen waren, (nicht) zeigten, und kritisierte, dass sie in der Ausstellung als vermeintlich eindeutige Abbildungen der Lagerrealität präsentiert wurden, anstatt als Quellen behandelt, analysiert und kontextualisiert zu werden. Wiederholt warnte Brink davor, »die historische Differenz identifizierend zu überspringen«.¹¹¹ Ähnlich wie Weissert ging dabei auch sie davon aus: »wer die Gedenkstätte Dachau verläßt, nimmt vor allem die Erinnerung an die auf übergroßen Fotos dargestellten Grausamkeiten der SS mit«.¹¹² Die Zentralität der großformatigen Abbildungen verdeutlicht auch der Brief eines Studienrates, der die gesamte Ausstellung schlicht als »Bildhalle« bezeichnete.¹¹³

106 Vgl. Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 42.

107 Für eine ausführliche Kritik der Ausstellung und Verbesserungsvorschläge vor allem vor dem Hintergrund von Erfahrungen in der Vermittlungsarbeit vgl. Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 69-108.

108 Vgl. Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 42. Und zwar, »weil sie ›handgreiflich sind, wirklich wahr und gut aufzunehmen««. Die Aussage weist auf die mangelnde Problematisierung der Fotos hin, die eben nicht als Quellen behandelt und dekonstruiert, sondern vielmehr als Beweise der Taten präsentiert wurden.

109 Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 50.

110 Vgl. Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 78-80, hier S. 80.

111 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, Zitat S. III.

112 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 44.

113 B. E. an die KZ-Gedenkstätte Dachau, Betr.: Führung zweier Schulklassen am 26.4.1982 durch Hr. MAISLINGER, Bensheim, 5.5.1982, DaA A 5047. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes werden die Absender:innen persönlicher Briefe mit Initialen angegeben.

Wie bereits dargestellt, sollte die Ausstellung entsprechend ihrer Konzeption und auch im Verständnis der späteren Gedenkstättenleiterin Distel im Wesentlichen für sich selbst stehen. Lediglich für Schüler:innen wurde die Notwendigkeit einer Begleitung eingeräumt, insgesamt blieb bei Distel aber eine Skepsis gegenüber Rundgängen und Führungen durch die Ausstellung bestehen. Folgender Kommentar in der von Helmut Rez herausgegebenen Broschüre im Rahmen der Diskussionen um die Umgestaltung in den 1990er Jahren ist vor diesem Hintergrund auch als Seitenhieb auf diese Haltung zu verstehen:

Bemerkenswert an der vielgestaltigen Betreuungsarbeit in Mauthausen und am großen Angebot an Führungen in Auschwitz ist besonders, daß sie an Orten stattfinden, die aufgrund der größtenteils originalerhaltenen oder rekonstruierten Gebäude und Lagereinrichtungen und aufgrund recht eindringlicher Dokumentationsausstellungen ohnehin eine hohe Anschaulichkeit besitzen. Deswegen auf eine möglichst intensive Besucherbetreuung zu verzichten, erscheint den Verantwortlichen in diesen Gedenkstätten als abwegig.¹¹⁴

Demgegenüber hatten Sozialwissenschaftler:innen und Pädagog:innen – gerade angesichts der verstörenden Bilder – frühzeitig auf pädagogische Betreuung und Begleitung gedrungen: Pingel befand die Führungen durch ehemalige Häftlinge in Dachau als »besonders nützlich«¹¹⁵ und schlussfolgerte: »eine Gedenkstätte ohne sachkundiges Führungspersonal wird ihre pädagogischen Aufgaben nicht erfüllen können, wie gut auch immer sie mit Sachmitteln ausgestattet ist.«¹¹⁶ Weissert beobachtete bei allen Interviewpartner:innen großen Gesprächsbedarf, welchen sie auf die fehlenden Austauschmöglichkeiten zurückführte, und verwies auf die einhellige Forderung nach Begleitung seitens der Befragten.¹¹⁷ Gisela Lehrke wurde noch deutlicher: Sie beklagte »die massive Darstellung des Grauens, die den Besucher hilflos und deprimiert zurückläßt und somit die Abwehrreaktionen verstärkt«.¹¹⁸ Weiter lautete ihre Kritik:

Aufgabe der Gedenkstätte wäre es, die Gefühle nicht einseitig zu verstärken oder sie diffus zu belassen, sondern Hilfestellungen anzubieten mit dem Ziel, Emotionen einmünden zu lassen in eine gedankliche und informierende Verarbeitung. [...] Deutlich dürfte jedoch geworden sein, daß eine Präsentation

114 Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 124.

115 Pingel, Erinnern oder Vergessen, 1981, S. 22.

116 Pingel, Erinnern oder Vergessen, 1981, S. 27.

117 Vgl. Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 29 f. Weissert resümiert: »Alle Besucher betonten die Notwendigkeit eines informierten Betreuers. Die Befragten hatten mit wenigen Ausnahmen keine informierte Begleitperson. Wichtige Erfahrung war die Begegnung mit einem ehemaligen Häftling. Die Daten und Fakten waren weniger fesselnd als die Lebensgeschichte des Häftlings. Leider können nur wenige Jugendliche diese Möglichkeit nutzen.« Ebd., S. 49.

118 Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 189.

von Mord und Terror, so wie sie in der Gedenkstätte Dachau vorzufinden ist, mehr als bedenklich erscheint. Daß Gewalt Momente von Faszination beinhaltet, ist eindeutig. Eine Gedenkstätte, die auch ein Risiko zuließe, einer Ästhetik des Grauens Vorschub zu leisten, führt ihre Aufgabe und ihre eigene Arbeit ad absurdum.¹¹⁹

Auch Brink plädierte vor dem Hintergrund dieser Analyse nachdrücklich für pädagogische Begleitung und informierende Gespräche als notwendige Ergänzung der Ausstellung:

In der Dachauer Ausstellung bedarf es einer besonderen »Übersetzungsarbeit« der ausgestellten Dokumente; diese setzt genauere Kenntnisse voraus oder verlangt eine Begleitung der Besucher durch die Ausstellung, die erzählend die Exponate um die Wahrnehmung der Häftlinge ergänzt.¹²⁰

Die in Dachau ausgestellten Gräuelfotos appellierten vorrangig an die Gefühle der Betrachter:innen und erschwerten gerade deshalb die »intellektuelle Aneignung der historischen Wirklichkeit«.¹²¹ Damit sich aus den Darstellungen auch Fragen entwickeln könnten, »bedarf es des informierenden Gesprächs; die Dachauer Ausstellung allein kann dies kaum leisten«¹²² – so ihr Urteil.

Damit war grundsätzliche und überaus berechtigte Kritik an der Ausstellung und ihrer Darstellungsweise – insbesondere aus pädagogischer, sozial- und kulturwissenschaftlicher Sicht – bereits bis zum Ende der 1980er Jahre artikuliert worden. Einhellig wurde außerdem eine pädagogische Flankierung der Ausstellung angemahnt. Vor diesem Hintergrund wirkt ihre außergewöhnlich lange Standzeit bis ins frühe 21. Jahrhundert umso erstaunlicher.¹²³

4.1.2 Neuengamme

Lokale Besonderheiten und Schwerpunkte der Arbeit

Der häufig als »Nachgeschichte« apostrophierten Entwicklung des ehemaligen Konzentrationslagers Neuengamme zu einer Gedenkstätte widmen sich inzwischen einige Veröffentlichungen.¹²⁴ In den letzten Jahren wurde darüber

119 Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 189 f.

120 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 75.

121 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 80.

122 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 80.

123 Brink führt den Umstand auf die mangelnde finanzielle Ausstattung zurück, vgl. Brink, Ikonen der Vernichtung, 1998, S. 203. Daneben dürften auch andere Gründe hinzugekommen sein: So hatte die Ausstellung, ähnlich wie der Dokumentarfilm, zahlreiche Verteidiger:innen – darunter Direktorin Distel –, die sie in wesentlichen Aspekten bewahren wollten, vgl. Schmidl, Postwar Exhibition Design, 2010, S. 253.

124 Vgl. Fritz Bringmann/Hartmut Roder (Hg.): Neuengamme. Verdrängt – vergessen – bewältigt? Die »zweite« Geschichte des Konzentrationslagers Neuengamme 1945 bis

hinaus eine umfassendere wissenschaftliche Erforschung der »Gedenkstätten-geschichte(n)« eingefordert und angegangen.¹²⁵

Die Stadt Hamburg hatte sich mit ihrer NS-Vergangenheit lange Zeit schwer-ge-tan. Denn die Behörden hatten kurz vor der Befreiung durch die britische Armee die Räumung des KZs angeordnet, um den Ruf der Stadt nicht zu schä-digen: Spuren wurden beseitigt, Akten vernichtet und die KZ-Häftlinge auf Todesmärsche geschickt beziehungsweise auf Schiffe verfrachtet. Zwei dieser Schiffe, die »Thielbeck« und die »Cap Arcona«, versanken am 3.5.1945 in der Lübecker Bucht, wobei 7000 Menschen ums Leben kamen.¹²⁶

Nachdem das KZ Neuengamme befreit worden war, diente es kurzzeitig als britisches Internierungslager und wurde anschließend Standort verschiedener Hamburger Gefängnisse. Diese pragmatische Nachnutzung wurde gegenüber der Öffentlichkeit als »Wiedergutmachung« deklariert, bei der der Terror der Lagerzeit durch modernen und humanen Strafvollzug überschrieben werden sollte.¹²⁷ In der Nachkriegszeit thematisierten in erster Linie die Überlebenden, die in Hamburg in der Arbeitsgemeinschaft Neuengamme (AGN) sowie ab 1958 in der Amicale Internationale de Neuengamme (AIN) als internationalem Dach-verband organisiert waren, das KZ Neuengamme und setzten sich für ein wür-diges Gedenken ein.¹²⁸ Den verschiedenen Denkmalsvorhaben begegnete die Stadt lange mit Widerstand, Verzögerungen und Marginalisierungsversuchen. 1965 konnte schließlich als Kompromiss auf dem Gelände der ehemaligen Gärt-nerei des Lagers das »Internationale Mahnmal« errichtet werden.¹²⁹ Parallel zu den Verhandlungen über das Mahnmal hatten die Hamburger Behörden aller-

1985, Hamburg 1987; Detlef Garbe: Ein schwieriges Erbe. Hamburg und das ehe-malige Konzentrationslager Neuengamme, in: Das Gedächtnis der Stadt. Hamburg im Umgang mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit, hg. von Peter Reichel, Hamburg 1997, S. 113-134; Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001; Garbe, Neuengamme im System, 2015, Kap. IV; Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008; Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013; Trojan, Das Lager, 2016; Wrocklage, Neuengamme, 1998.

125 Vgl. Siebeck/Wrochem, Gedenkstätten-geschichte(n), i.V.; sowie das lebensgeschicht-liche Interviewprojekt zur Geschichte der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, in dessen Rahmen zwischen 2018 und 2020 32 Personen interviewt wurden, vgl. KZ-Gedenk-stätte Neuengamme: Jahresbericht 2020, S. 81, online: <https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/nachrichten/news/jahresbericht-2020/>, 3.11.2025.

126 Die Ausführungen in diesem Absatz basieren auf Garbe, Neuengamme im System, 2015, S. 375-395.

127 Vgl. die Äußerungen von Oberlandgerichtsrat Buhl, zit. in: Garbe, Neuengamme im System, 2015, S. 378, sowie Wrocklage, Neuengamme, 1998, S. 186.

128 Zur Arbeit der Überlebendenverbände vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008. Zu den verschiedenen Hamburger Akteuren und ihrem Verhält-nis zum Senat, der bis 1979 jeglichen Kontakt zu den als kommunistische Tarn-organisationen eingestuft Organisationen AGN und VVN gemieden hatte, vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 145 f.

129 Vgl. speziell zu den Denkmälern Wrocklage, Neuengamme, 1998.

dings stillschweigend die Planungen für einen weiteren Gefängnisbau auf dem ehemaligen Lagergelände aufgenommen, der schließlich 1970 bezogen wurde. Im Zuge dieser Neueröffnung erreichten die Überlebenden wenigstens, dass der Standort des ehemaligen Krematoriums markiert und mit einem Weg durch das Gefängnisgelände zugänglich gemacht wurde, während große Teile des ehemaligen Lagers aufgrund der Nachnutzungen weiterhin unzugänglich blieben und Informationen und Hinweistafeln fehlten.

AGN beziehungsweise AIN hatten bereits in den 1960er Jahren mehrfach die Errichtung eines Ausstellungsgebäudes beziehungsweise einer umfassenderen Gedenkstätte mit Informationsmöglichkeiten gefordert und entsprechende Verhandlungen mit den Behörden geführt; seit Beginn der 1970er Jahre drängten sie verstärkt auf die Realisierung.¹³⁰ Den meisten Hamburger:innen war das ehemalige Lager zu dieser Zeit allerdings kein Begriff. Noch 1980 stellte Hermann Kaienburg fest:

Wenigen Hamburgern ist bekannt, daß sich im Südosten unserer Stadt das Gelände eines der größten NS-Konzentrationslager auf deutschem Boden befindet. [...] Die Unwissenheit ist kein Zufall. Neuengamme wurde systematisch vergessen gemacht.¹³¹

Die Pläne der Überlebenden scheiterten vor diesem Hintergrund immer wieder am fehlenden politischen und gesellschaftlichen Willen in der Stadt.¹³²

Erst ab Mitte der 1970er Jahre rückte das ehemalige Lager verstärkt ins Blickfeld der Stadtgesellschaft. Einen wesentlichen Beitrag dazu leisteten vor Ort die alternativen beziehungsweise antifaschistischen Stadtrundfahrten¹³³ sowie die Vorträge, Gespräche und andere Veranstaltungen mit NS-Verfolgten, die – organisiert vor allem von der VVN – ab 1978 mit ausdrücklicher Billigung der Bürgerschaft auch an Hamburger Schulen stattfinden konnten.¹³⁴ Im Rah-

130 Vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 149; Garbe, Neuengamme im System, 2015, S. 381; ausführlicher Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 130-140.

131 Hermann Kaienburg: KZ Neuengamme nicht begraben, in: Hamburger Lehrerzeitung 1 (1980), S. 32-33, S. 32.

132 Vgl. Garbe, Neuengamme im System, 2015, S. 381; Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 130-140; sowie Ludwig Eiber: Die gegenwärtige Vergangenheit oder: der Umgang mit den Orten des NS-Terrors nach 1945 am Beispiel der Gedenkstätte Neuengamme, in: Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V., hg. von Dieter Bach und Thomas Lutz, Mülheim/Ruhr 1987, S. 61-75, S. 73. Am ausführlichsten ist das Ringen der Überlebenden und die jeweiligen Reaktionen bis in die frühen 1980er Jahre unter Mitwirkung von AIN-Generalsekretär Fritz Bringmann geschildert worden in: Bringmann/Roder, Neuengamme, 1987.

133 Vgl. Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 51-53.

134 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 8/3586, 11.4.1978, abgedr. in: VVN/BdA Hamburg (Hg.): Erzählte Geschichte. Widerstandskämpfer im

men des stark gewachsenen öffentlichen Interesses an der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit – auch in Reaktion auf die Konjunktur des Rechts-extremismus¹³⁵ – und verstärkt durch das enorme zivilgesellschaftliche Engagement kam es zu einem Paradigmenwechsel in der Hamburger Politik, und im September 1979 wurde schließlich die Errichtung eines Ausstellungsgebäudes in Neuengamme beschlossen.¹³⁶

Den Beginn einer dauerhaften, institutionalisierten Gedenkstättenarbeit in Neuengamme markierte die Eröffnung dieses Ausstellungsgebäudes am 18. Oktober 1981 in unmittelbarer Nähe zum »Internationalen Mahnmahl« auf dem Gelände der ehemaligen Lagergärtnerei.¹³⁷ In Analogie zur Gedenkstätte Bergen-Belsen wurde das Gebäude – ebenso wie die neue Einrichtung – »Dokumentenhaus« genannt.¹³⁸ Auch in anderen Fragen hatte die Gedenkstätte Bergen-Belsen offenbar als Vorbild gedient: Die Hamburger Planungskommission unternahm eine Fahrt dorthin, um sich vor Ort Anregungen zu holen.¹³⁹ In Politik und Verwaltung der Hansestadt hatte sich im Vorfeld der Eröffnung ein Perspektivwechsel vollzogen: Während anfangs nicht an eine pädagogische Betreuung gedacht gewesen war, betonte eine Mitteilung der Staatlichen Pressestelle anlässlich der Eröffnung:

Die dort tätigen Wissenschaftler werden der Geschichte des Lagers und seiner Außenlager weiter nachspüren. Ihre Hauptaufgabe wird es aber sein, diese Geschichte direkt zu vermitteln: auf Rundgängen, bei Führungen durch die Ausstellung, durch Wort und Bild.¹⁴⁰

Schulunterricht und bei Stadtführungen, 3. erw. Aufl., Hamburg 1983 [1982], S. 34. Wesentlich für die »Wiederentdeckung« Neuengammes war außerdem die mediale Aufmerksamkeit, die der Kindermord am Bullenhuser Damm durch eine Buchveröffentlichung im Frankfurter Röderberg-Verlag 1978 und die STERN-Serie von Günther Schwarberg Anfang 1979 erfuhr, vgl. Bringmann/Roder, Neuengamme, 1987, S. 95 f.

135 Vgl. Manthe, Rechtsterroristische Gewalt, 2020; sowie zur gesellschaftlich-pädagogischen Reaktion: Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023.

136 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1155, 4.9.1979, ANg; Hermann Kaienburg: Zeitenwechsel. Der Umgang mit den Spuren des Konzentrationslagers Neuengamme 1945-1990, in: Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 44-60, insbes. S. 59 f.

137 Vgl. Garbe, Neuengamme im System, 2015, S. 375 u. S. 383.

138 Für Ludwig Eiber ergab sich die Bezeichnung aus dem Mangel an auszustellenden Objekten, der Neuengamme seiner Auffassung nach von einem Museum unterschied, vgl. Eiber, Ein Ort der Forschung, 1983, S. 178.

139 Vgl. Dr. Dörmer, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg an die Kulturbehörde, 14.3.1979, StAH 131-1 II_6274; Hammer: Betr.: Dokumentenhaus Neuengamme, hier: Programmkommission – Besichtigung der Gedenkstätte Bergen-Belsen am 23.3.1979, Hamburg, 26.3.1979, StAH 131-1 II_6274.

140 Staatliche Pressestelle Hamburg: Dokumentenhaus in Neuengamme, 15.10.1981, StAH 131-1 II_6275.

Bürgermeister Klaus von Dohnanyi definierte das Dokumentenhaus in seiner Rede als »Ort der Forschung, der Vermittlung und der Begegnung«.¹⁴¹ Damit war die Bildungsarbeit zur zentralen Aufgabe der neuen Einrichtung erhoben. Dem Bildungsauftrag wurde auch organisatorisch Ausdruck verliehen: Das Dokumentenhaus Neuengamme wurde dem Museum für Hamburgische Geschichte (MHG) als eigene Abteilung angegliedert und damit zu einer Außenstelle der Hamburger Museen.¹⁴² Diese einhellige Sicht auf den Ort als spezielle Sparte eines historischen Museums unterschied Neuengamme wesentlich von anderen Gedenkstätten(-initiativen), die der Park- beziehungsweise Friedhofsverwaltung unterstanden wie in Dachau – oder etwa ehrenamtlich getragen wurden – wie in Papenburg. Von Seiten der Politik war damit in Hamburg durchaus ein pädagogischer Schwerpunkt der Arbeit angelegt.

Die politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den Start der Gedenkstättenarbeit zu Beginn der 1980er Jahre waren damit in der Hansestadt zunächst günstiger als in Dachau. Während die Gedenkstätte bei München zu diesem Zeitpunkt schon fünfzehn Jahre etabliert war, erfuhr sie von Seiten der bayerischen Politik immer noch eher Gegenwind als Unterstützung. Dies zeigte unter anderem die erbitterte Auseinandersetzung um die Internationale Jugendbegegnungsstätte.¹⁴³ Hamburg wurde seit den späten 1950er Jahren durchgängig sozialdemokratisch regiert; bei den Bürgerschaftswahlen 1978 hatte die SPD die absolute Mehrheit erhalten. Nichtsdestotrotz wurde auch in Hamburg die Errichtung einer Gedenkstätte lange verzögert, die kommunistischen ehemaligen Häftlinge zunächst ausgegrenzt und auch die Eröffnung des Dokumentenhauses bedeutete noch »keine generelle Kurskorrektur des Hamburger Senats«.¹⁴⁴ Die zweite Hälfte der 1980er Jahre prägten weiterhin Auseinandersetzungen – nun vor allem um die Erweiterung des Gedenkstädtengeländes, die sich besonders am Umgang mit dem aus der Lagerzeit erhaltenen Klinkerwerk entzündeten, das die Justizbehörde zunächst kommerziell nutzen, dann abreißen wollte, worauf sich jeweils (internationale) Proteste regten.¹⁴⁵ Erst 2003 wurde der letzte

141 Klaus von Dohnanyi, Rede zur Eröffnung des Dokumentenhaus Neuengamme am 18.10.1981, zit. n. Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983.

142 Die Gedenkstätte nahm folglich bereits 1981 und von Anfang an mit einer Dauerausstellung im Dokumentenhaus sowie als Teil des MHG ihre Arbeit auf. Knoch datierte den Beginn inkorrekt auf 1989 bzw. 1995, vgl. Knoch, *Geschichte in Gedenkstätten*, 2020, S. 10.

143 Vgl. Bauer, *Das Jugendgästehaus Dachau*, 2004.

144 Grill/Homann-Engel, *Spaziergang im Sommer*, 2008, S. 160.

145 Zuerst wollte die Justizbehörde das von Häftlingen zwischen 1940–1942 errichtete Klinkerwerk verpachten. Nachdem diese Pläne fallengelassen werden mussten, erwog die Behörde den Abriss – ein Plan, der ebenfalls massive öffentliche Proteste hervorrief. 1984 wurde das Gebäude unter Denkmalschutz gestellt, aber gleichzeitig vom Senat beschlossen, die Gedenkstätte nicht weiter auszubauen. Vgl. ausführlicher zu den anhaltenden Auseinandersetzungen um die Einbeziehung des Geländes und die zivilgesellschaftlichen Kämpfe in den 1980er Jahren: Garbe, *Neuengamme im Sys-*

verbliebene Gefängnisteil der auf dem Lagergelände befindlichen Justizvollzugsanstalt geschlossen und das Grundstück feierlich an die Gedenkstätte Neuengamme übergeben. Gleichzeitig erfuhr die praktische Gedenkstättenarbeit in Neuengamme Anfang der 1980er Jahre aber relevante politische Unterstützung – insbesondere von der Kulturbehörde unter dem sozialdemokratischen Senator Wolfgang Tarnowski (vgl. Abb. 21).¹⁴⁶ Dieser hatte sich nachhaltig für die Errichtung des Dokumentenhauses eingesetzt, hielt eine bemerkenswert selbstkritische Rede im Rahmen der Eröffnungsfeierlichkeiten und unterstützte die Arbeit bis zu seinem Rücktritt 1983 intensiv.¹⁴⁷

Tarnowski hatte im Rahmen der Eröffnung eine Reihe von Maßnahmen zur Unterstützung der Bildungsarbeit in Neuengamme angekündigt und in einem Rundfunkbeitrag betont, wie wichtig es sei, über die Ereignisse im KZ Neuengamme zu informieren.¹⁴⁸ Neben Gesprächen für Schulklassen – zum Beispiel unter Beteiligung ehemaliger Häftlinge –, Arbeitsmaterialien und Videofilmen versprach Tarnowski, der Senat werde zur Begleitung und Förderung der Arbeit der Gedenkstätte

einen Beirat einrichten, in dem Antifaschisten aller Richtungen mit denen zusammenarbeiten, die selbst nicht unmittelbar betroffen waren, die aber ihren Anteil an der notwendigen antifaschistischen Aufklärungsarbeit in Hamburg leisten wollen.¹⁴⁹

In der Tat berief Tarnowski bereits im Dezember 1981 den »Förderkreis für die KZ-Gedenkstätte Neuengamme – Dokumentenhaus«, dem verschiedene Ver-

tem, 2015, S. 383–395; Detlef Garbe: Zur Paradoxie von Erinnerungskonjunkturen. Weshalb die Initiative zur Zukunft der Gedenkstätte Neuengamme auf der Strecke blieb, aber ein Jahrzehnt später das Erschrecken über die Schill-Partei die Gedenkstättenentwicklung beschleunigte, in: Die Gegenwart der Gewalt und die Macht der Aufklärung. Festschrift für Jan Philipp Reemtsma, 2 Bde., hg. von Susanne Fischer, Gerd Hankel und Wolfgang Knöbl, Springe 2022, S. 47–80; Kaienburg, Zeitenwechsel, 2022.

¹⁴⁶ Johann Klarman zitiert ausführlich die selbstkritischen, bisweilen recht schonungslosen Reden führender Hamburger Politiker z. B. anlässlich der Jahrestage 30. Januar 1983 und Mai 1985, vgl. Klarman, Die erneute Demütigung, 2013, S. 155–161. Speziell zu Tarnowskis Engagement vgl. Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 54–58.

¹⁴⁷ Vgl. Wolfgang Tarnowski: Rede anlässlich des »Abends der Begegnung« am 17.10.1981, in: Eröffnung des Dokumentenhauses der Gedenkstätte Neuengamme, 18. Oktober 1981, hg. von Senatskanzlei, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 1982, S. 5–7.

¹⁴⁸ Vgl. Wolfgang Tarnowski im Gespräch mit Dörte Kienlein, »Umschau am Abend«, NDR 1-Rundfunk, Oktober 1981, zit. in: Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 58.

¹⁴⁹ Wolfgang Tarnowski: Rede anlässlich des »Abends der Begegnung« am 17.10.1981, in: Senatskanzlei, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.): Eröffnung des Dokumentenhauses der Gedenkstätte Neuengamme, 18. Oktober 1981, Hamburg 1982, S. 6.

folgtenverbände und Organisationen von Betroffenen angehörten (AIN, AGN, Notgemeinschaft der durch die Nürnberger Gesetze Betroffenen, AvS, VVN/BdA¹⁵⁰, Jüdische Gemeinde Hamburg, Vereinigung der »Kinder vom Bullenhuser Damm«), außerdem Forschungsinstitutionen (Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg, Historisches Seminar der Universität Hamburg, Institut für die Geschichte der deutschen Juden) sowie öffentliche Bildungsträger und zivilgesellschaftliche Gruppierungen Hamburgs (Landeszentrale für politische Bildung, Schulamt, Landesjugendring (LJR), DGB, ASF und INDONEU).¹⁵¹ Damit verfügte die Gedenkstätte Neuengamme als eine der ersten über einen breit aufgestellten Beirat unter Beteiligung von Vertreter:innen der ehemals Verfolgten, aber auch jüngeren Engagierten aus den Bereichen Wissenschaft, Bildung und Zivilgesellschaft.¹⁵² Der Förderkreis nahm die Leitungsberichte über die Arbeit entgegen, gab Anregungen und sollte durch die Beteiligung wichtiger Organisationen auch der Stärkung des Dokumentenhauses gegenüber Politik und Öffentlichkeit dienen.

Von Tarnowski gingen außerdem Impulse für eine Kulturpolitik »für alle« (vgl. Kap. 2.4.3) aus, die sich auch auf die pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Neuengamme auswirkten. Zu seinen Schwerpunkten gehörte zum Beispiel die Gründung des MPD Hamburg 1979. Dieser sollte dabei helfen, neue – insbesondere wenig privilegierte – Zielgruppen als Museumsbesucher:innen zu gewinnen. Nach dem »Hamburger Modell« gab es eine zentrale Organisations- und Leitungseinheit bei der Kulturbehörde sowie eine dezentrale museumspädagogische Abteilung in jedem einzelnen staatlichen Museum.¹⁵³ Die Leitung des MPD übernahm die Journalistin Ursula Deymann, die viele junge Menschen – darunter etliche arbeitssuchende Lehrer:innen¹⁵⁴ – einstellte und der noch jungen Museumspädagogik ein Experimentierfeld eröffnete.¹⁵⁵ Der

150 Tarnowski verteidigte die VVN immer wieder öffentlich gegen Diffamierungen und sah ihre Mitarbeit in Belangen der Gedenkstätte als selbstverständlich an, vgl. Klar-
mann, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 151.

151 Klarman, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 151.

152 Vgl. auch die Erwähnung des Förderkreises bei Garbe, *Neuengamme – Musterbeispiel*, 1983, S. 59; sowie Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 125.

153 Vgl. Herbert Hötte: *Das historische Museum in Bewegung. Das Museum für Hamburgische Geschichte. Eine Fallstudie*, Hamburg 2001, S. 194.

154 Vgl. [o. A.]: *Mit Volldampf in die Sackgasse. SPIEGEL-Serie über arbeitslose Akademiker (I): Die Lehrer*, in: *Der SPIEGEL* 20 (1985), 12.5.1985, online: <https://www.spiegel.de/politik/mit-volldampf-in-die-sackgasse-a-fcd7675c-0002-0001-0000-000013513522,3.11.2025>; »Seit 1980 haben sich die Berufschancen der Lehrer erheblich verschlechtert.«

155 Vgl. Hans-Hermann Groppe: *Till Schröder und die »frühe« Museumspädagogik in Hamburg. Hommage an einen Kollegen und Freund*, in: *MitArbeit* 20 (2013), S. 20–23, S. 20. Gegenüber den (überwiegend oder ausschließlich männlichen) Direktoren der Museen bedeutete die Einstellung fester Museumspädagog:innen mitunter einen gewissen Affront, denn »dahinter lag ja die Behauptung ›Die können das nicht selbst, das Museum für das normale Publikum öffnen!‹« Till Schröder im Gespräch,

MPD ermöglichte Austausch, konzipierte und organisierte häuserübergreifende Veranstaltungen, Publikationen und Ausstellungsprojekte.¹⁵⁶ Die Museumspädagogik wurde dabei nicht auf pädagogische Angebote und Veranstaltungsmanagement reduziert, sondern ihr wurde »eine inhaltliche Rolle zugewiesen, die andernorts allein von WissenschaftlerInnen beansprucht« wurde.¹⁵⁷ Per Verwaltungsanordnung war festgelegt, dass sich die Museumspädagog:innen auch an der Planung und Gestaltung von Ausstellungen beteiligen sollten, was sie mit wegweisenden Ausstellungsprojekten taten.¹⁵⁸

Die Einrichtung des MPD als kulturpolitisches Projekt wirkte auf die Gedenkstätte Neuengamme zurück, denn so standen praktisch von Anfang an Infrastruktur, Konzepte und Mitarbeiter:innen speziell für die pädagogische Arbeit zur Verfügung. Aufgrund der viel größeren Freiräume der angestellten Museumspädagogen gegenüber stundenweise abgeordneten Lehrer:innen etablierte sich in Neuengamme eine andere Form der Besucher:innenbetreuung. Innerhalb kürzester Zeit entwickelten die MPD-Mitarbeitenden ein vielfältiges und innovatives pädagogisches Angebot und prägten auch den überregionalen fachlichen Diskurs – etwa im »Rundbrief« und bei den Seminaren. In Neuengamme stellte die Vermittlung der KZ-Geschichte seit Beginn der praktischen Gedenkstättenarbeit einen klaren Schwerpunkt dar.

Räumliche Gegebenheiten, Öffnungszeiten, Besuchszahlen und Personal

Bei Eröffnung des Dokumentenhauses 1981 war das ehemalige Häftlingslager aufgrund der Nachnutzung als Gefängnis weitgehend unzugänglich, noch vorhandene Gebäude waren abgesperrt. Die Priorität des Senats lag auf dem Strafvollzug, während sowohl die Denkmale als auch das Dokumentenhaus am Rand des ehemaligen Lagergeländes, auf dem Gelände der früheren Lagergärtnerei, errichtet wurden.¹⁵⁹ Das Dokumentenhaus stellte die einzige Aufenthaltsmöglichkeit für Besucher:innen in Neuengamme dar. Geplant worden war es ursprünglich als wettergeschützter Gedenkraum mit Sanitäranlagen für die ehemaligen Häftlinge und deren Angehörige, nicht als attraktives Museum.¹⁶⁰

in: MitArbeit 20 (2013): Lust durch Ausprobieren. Eine Ära der Museumspädagogik, S. 34–37, S. 34.

156 Vgl. als ein Beispiel für die umfangreichen Tätigkeiten des MPD auch die Publikation der sieben Hefte umfassenden Reihe »Argumente zur museumspädagogischen Praxis« zwischen 1982 und 1988.

157 Susanne Wernsing/Nina Holsten: Museumspädagogik ohne Pädagogik – aber mit Technik und Politik. Ein Blick von außen, in: MitArbeit 20 (2013), S. 8–10, Zitat S. 8 f.

158 Vgl. Wernsing/Holsten, Museumspädagogik ohne Pädagogik, 2013, S. 8; Grope, Till Schröder; sowie weitere Beispiele in: MitArbeit 20 (2013): Lust durch Ausprobieren. Eine Ära der Museumspädagogik.

159 Vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 224.

160 Vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 136 f. Laut Bürgerschaftsdrucksache werde das Dokumentenhaus »insbesondere für die ehemaligen Häftlinge, ihre

In der Planungsphase ergaben sich – oftmals nach Kritik von Überlebenden oder aus der Zivilgesellschaft – verschiedene Modifikationen besonders hinsichtlich der räumlichen und personalen Ausstattung.¹⁶¹ So war zunächst erwogen worden, das Dokumentenhaus in unmittelbarer Nähe zum Gedenkareal zu errichten: Die Gedenkstele bei der Ehrenmauer und die Außenmauer des neuen Gebäudes sollten demnach nur 100 Meter trennen.¹⁶² Stattdessen einigte man sich während der Bauvorbereitungen – aus pädagogischen Erwägungen – auf den letztendlich realisierten Standort mit größerem Abstand zum Gedenkbereich. In der Unterrichtung an die Bürgerschaft hieß es:

Darüber hinaus wird aber auch ein didaktisch nicht unerheblicher Gewinn darin gesehen, daß Information und Gedenkstätte so voneinander getrennt werden, daß möglichst geringe gegenseitige Störungen der Besucher in ihren verschiedenen Einstimmungen entstehen können. Zu denken wäre hier vor allem an Schulklassen, welche noch nicht informiert genug, nicht motiviert sein könnten, die der Gedenkstätte zukommende Besinnung zu respektieren.¹⁶³

Mit dem neuen Standort könne der »bislang vortrefflich gelungene Ernst der Gedenkanlage besser erhalten bleiben«.¹⁶⁴ Das Zitat verweist auf die Vorstellungen der Beteiligten von Lernen und Gedenken sowie ihrer Zielgruppe: Dem als ernst, ruhig und möglichst störungsarm imaginierten Gedenkakt steht das Bild einer uninformierten, schlimmstenfalls desinteressierten, deshalb lärmenden und sich unangemessen verhaltenden Schulklasse gegenüber. Diese könne durch die neue Anordnung direkt von der Straße ins Dokumentenhaus gehen, um dort zunächst informiert und motiviert zu werden und anschließend mit

Angehörigen und die Hinterbliebenen« errichtet, Bürgerschaftsdrucksache 9/1155 vom 4.5.1979, S. 1, zit. n.: Kaienburg, KZ Neuengamme nicht begraben, 1980, S. 33. Doch bereits in den 1979 von Dr. Ulrich Bauche vom MHG vorgelegten Grundüberlegungen zur Gestaltung betonte dieser, das Museum habe sich an alle Menschen – und insbesondere die junge Generation – zu richten, vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 143.

- 161 Aus einem antifaschistischen Arbeitskreis der GEW heraus hatte sich 1979 die IN-DONEU gegründet, zu der neben Lehrkräften auch Angehörigen von ASF und VVN gehörten, die ihre Kräfte bündeln und somit die Gestaltung entsprechend ihrer eigenen Vorstellungen beeinflussen wollten. Zu ihrer Geschichte liegt bislang wenig Forschung vor, vgl. Kap. 3.1.2; sowie basierend auf den Erinnerungen von Beteiligten Hertz-Eichenrode, Tagungsbericht, 2015.
- 162 Vgl. die Karte in: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1461: Errichtung eines Dokumentenhauses in Neuengamme, hier: Standortwahl, 7.11.79, S. 2, ANG.
- 163 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1461: Errichtung eines Dokumentenhauses in Neuengamme, hier: Standortwahl, 7.11.79, S. 1, ANG.
- 164 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1461: Errichtung eines Dokumentenhauses in Neuengamme, hier: Standortwahl, 7.11.79, S. 1, ANG.

dem gebührenden Respekt gedenken zu können. Ohne dass es explizit ausbuchstabiert wird, spielt in dieser Vorstellung die emotionale Betroffenheit eine Rolle, die die Schulklasse im Dokumentenhaus offensichtlich ergreifen und dann bewirken sollte, dass die Schüler:innen sich anschließend angemessen und respektvoll verhalten.

Neben dieser anscheinend wenig umstrittenen Modifizierung gab es teils erhebliche Konflikte. In einem Artikel für die *Hamburger Lehrerzeitung* griff etwa Hermann Kaienburg, Mitglied der »antifaschistischen Arbeitsgruppe der GEW« und später Mitbegründer der INDONEU, die Pläne des Senates in scharfem Tonfall an.¹⁶⁵ Er monierte unter anderem die zu kleine Dimensionierung des Projektes, die mangelnde Einbeziehung des Geländes und das Fehlen von Räumlichkeiten für die Unterbringung von Archiv, Bibliothek und Gruppenarbeitsräumen.¹⁶⁶ Seine Kritik rief einigen Widerspruch hervor – unter anderem vom Hamburger Bausenator. Nach einigem Hin und Her verfügte die Baubehörde schließlich, die Anregungen Kaienburgs zu prüfen und gegebenenfalls in die Planungen aufzunehmen.¹⁶⁷ In der Folge wurde im Konzept beispielsweise ein Gruppenraum ergänzt.¹⁶⁸

Beim fertigen Dokumentenhaus handelte es sich schließlich um einen weitgehend fensterlosen Bau, der sich zweistöckig auf einer quadratischen Grundfläche von etwa 18m x 18m erstreckte.¹⁶⁹ Damit stand eine Innenfläche von unter 300m² zur Verfügung. Im unteren Bereich waren an den Seiten ein Empfangstresen, Toiletten, ein Büroraum und ein kleiner Seminarraum untergebracht. Im lichterhofartigen Erdgeschoss befanden sich eine großformatige Luftaufnahme des Lagers, ein Modell und einige Meter rekonstruierter Lagerzaun.¹⁷⁰ Die eigentliche Ausstellung war oben auf einer umlaufenden Empore untergebracht (vgl. Abb. 14). Von außen habe der Bau – so Detlef Garbe 1983 – das Aussehen »eines Mausoleums in der Tradition altägyptischer Grabbauten [...], ein klobiger Klotz aus rostbraunem Kupferblech ohne Schnörkel und Fenster« (Abb. 13).¹⁷¹ Ähn-

165 Vgl. Kaienburg, KZ Neuengamme nicht begraben, 1980. Den Artikel zeichnete Kaienburg mit seinem Namen und »Für die antifaschistische Arbeitsgruppe in Referat B1«; dazu auch Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 144.

166 Vgl. Kaienburg, KZ Neuengamme nicht begraben, 1980, S. 33.

167 Vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 144 f.

168 Etwas detaillierter schildert die Auseinandersetzung in einem aktuellen Rückblick Kaienburg, Zeitenwechsel, 2022, hier S. 51 f.

169 Die Abmessungen werden häufig ungenau bzw. widersprüchlich angegeben, vgl. exemplarisch Bringmann/Roder, Neuengamme, 1987, S. 101; Kaienburg, KZ Neuengamme nicht begraben, 1980, S. 32. Laut Grundriss der Architekten ist das Gebäude außen (inklusive der Kupferverkleidung) 18,25m x 18,25m; ohne Kupferverkleidung sind die Außenmaße 17,50m x 17,50m und innen 17,10m x 17,10m, vgl. Christian Römmer an Ulrike Löffler, E-Mail, 21.9.2022.

170 Vgl. Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 19.

171 Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 56. Auch in der Presseberichterstattung anlässlich der Eröffnung wird dieses Motiv aufgegriffen, vgl. z. B.: Klaus Poweleit:

lich urteilte der ehemalige Häftling und AIN-Generalsekretär Fritz Bringmann 1987 über das Gebäude und seinen Ort: »Ein bloß steriles Dokumentenhaus im Stile eines Totenschreins verbannt die Auseinandersetzung in den Raum unrealer Abgeschiedenheit und läßt sie im zeitgeschichtlichen Winkel.«¹⁷² Stattdessen wünschte Bringmann sich eine stärker gegenwartsbezogene Auseinandersetzung und schlug beispielsweise die Rekonstruktion der restlichen KZ-Bauten vor, um »die Vergangenheit auch sinnlich erfahrbar zu machen«.¹⁷³ Auch Cornelia Brink sah Ende der 1980er Jahre im Dokumentenhaus den Versuch, Geschichte mit architektonischen Mitteln zu bannen und als etwas Abgeschlossenes zu präsentieren.¹⁷⁴

Die Unterlagen der Hamburger Planungskommission belegen, dass das Gestaltungskonzept pragmatischeren Erwägungen folgte: Zum Schutz vor zeitgenössisch antizipierten rechtsextremen Angriffen wurde das geplante Gebäude weitgehend fensterlos entworfen.¹⁷⁵ So heißt es im Protokoll der Planungsgruppe nach ihrem Besuch in Bergen-Belsen: »unter Verzicht auf den Freiraum wird das Haus wehrhaft verstanden, auch da solche dokumentarische Darstellung Aggressionen ausgesetzt sein wird.«¹⁷⁶ Damit geben die Unterlagen auf frappierende Weise Einblick, wie gegenwärtig rechte Angriffe und Bedrohungen damals waren. Entsprechend waren die Möglichkeiten, das Gebäude zu bewachen, in den Beratungen von Beginn an zentraler Gegenstand, während eine pädagogische Betreuung des Ortes zunächst ausgeschlossen worden war.¹⁷⁷ Selbst das Vi-

Neues Dokumentenhaus ist vielen zu steril, in: Die Tat, 30.10.1981, S. 13, Kopie Ang, Pressespiegel 1981.

172 Bringmann/Roder, Neuengamme, 1987, S. 106.

173 Bringmann/Roder, Neuengamme, 1987, S. 106. Vgl. dazu die in Kap. 3.2.4 skizzierten Auseinandersetzungen zu Rekonstruktionen, den Möglichkeiten des Nacherlebens sowie der Abgrenzung von Gedenkstätten und Museen.

174 Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 46: »Das Neuengammer Ausstellungsgebäude, ein schwarzer Kubus ohne sichtbare Fenster, der an einen Schrein denken läßt, macht diese Intention schon von außen sichtbar: Der Nationalsozialismus erscheint hier als »abgeschlossene« Epoche; die Beunruhigung, die vom Wissen der Verbrechen ausgeht, scheint mit architektonischen Mitteln »gebannt« zu sein. Diese Abgeschlossenheit nach außen findet ihre Entsprechung im Innern: die bereits erwähnten Vitrinen »schließen Geschichte ein«, sie verstärken die Distanz zwischen historischem Ereignis und Betrachter. [...] Als *Arbeitsort* wurde das Dokumentenhaus nicht geplant.«

175 Darauf verwies Detlef Garbe 1983 in einer Fußnote zu seinem Beitrag über Neuengamme in: Garbe, Die vergessenen KZs?, 1983, S. 219, Fn. 39; ebenso Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 124.

176 Hammer: Betr.: Dokumentenhaus Neuengamme, hier: Programmkommission – Besichtigung der Gedenkstätte Bergen-Belsen am 23.3.1979, Hamburg, 26.3.1979, S. 2, StAH 131-I II_6274.

177 Das »Betreuungsproblem« und »Bewachungsproblem« nehmen relativ viel Raum im Protokoll der Planungskommission ein, vgl. Hammer: Betr.: Dokumentenhaus Neuengamme, hier: Programmkommission – Besichtigung der Gedenkstätte Bergen-Belsen am 23.3.1979, Hamburg, 26.3.1979, S. 3, StAH 131-I II_6274. Auch die Baubehörde



Abb. 13: Außenansicht des Dokumentenhauses Neuengamme, Fotograf: Hans Walden, 1981.

trinen- und Tafelsystem in der Ausstellung wurde unter diesem Gesichtspunkt entworfen. Es sollte »nicht nur eine günstige Darbietung der Objekte ermöglichen, sondern auch erhöhte Sicherheit gegen politisch-motivierte Aggressionen bieten.«¹⁷⁸ Die Sicherheitsbedenken wurden auch in der Öffentlichkeit thematisiert. Das *Hamburger Abendblatt* erklärte seinen Leser:innen beispielsweise: »Das Dokumentenhaus hat keine Fenster. Der Grund: Möglichen Anschlägen

befasste sich damit, vgl. Möller: Verwaltungsamt des Bezirksamt Bergedorf an Hochbauamt, Hamburg den 19.4.1979, betr.: Errichtung eines Dokumentenhauses in Neuengamme, hier: Sicherungs- und Betreuungskonzept, StAH 131-I II_6274. Dort hieß es u. a., dass »nach der Kontaktaufnahme mit der Kriminalpolizei eine technische Sicherung des wehrhaft konzipierten Gebäudes möglich ist« und es »zweckmäßig sein [werde], die Polizei zu bitten, dieses Objekt in eine verstärkte Kontrolle mit einzubeziehen.« Ursprünglich war geplant, zur dauerhaften Bewachung eine Hausmeister-Wohnung ins Dokumentenhaus zu integrieren, wie es in der Gedenkstätte Bergen-Belsen, die die Hamburger Planungsgruppe besichtigt hatte, der Fall war. Vgl. Dr. Dörmer, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg an die Kulturbehörde, 14.3.1979, StAH 131-I II_6274: »Es ist ferner vorgesehen, daß eine Aufsichtsperson in dem Dokumentenhaus wohnt, dasselbe bewacht und für die fachliche Betreuung zur Verfügung steht. Diese Aufsichtsperson sollte nach den bisher angestellten Überlegungen der Aufsicht der Kulturbehörde unterstehen.« Von dieser Idee wurde allerdings bald Abstand genommen.

¹⁷⁸ Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/2689: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, 4.11.80, S. 3, ANg.

rechtsextremer Terroristen soll keine Angriffsfläche geboten werden«.¹⁷⁹ Wie verbreitet Sorgen vor rechten Attacken auf die frühe Gedenkstättenarbeit auch bei den Aktiven waren, unterstreicht der skeptische Schluss von Garbes Beitrag eindrücklich. Dort heißt es:

Noch ist offen, ob die Presse mehr von rechtsextremistischen Ausschreitungen, Hakenkreuzschmierereien oder gar Tötlichkeiten gegenüber Besuchern des Dokumentenhauses berichten muß, oder über hoffnungsvolle Zeichen schreiben kann.¹⁸⁰

1995 wurde das Dokumentenhaus – im Rahmen des Umzugs der neu gestalteten Dauerausstellung in die ehemaligen Walther-Werke – bis auf den Beton entkernt und zum »Haus des Gedenkens« umgestaltet. Bis heute dient es dem Gedenken an die Opfer: Auf Stoffbahnen sind darin seit der Umgestaltung mehrfach ergänzt die Namen sowie Geburts- und Sterbedaten der namentlich bekannten Todesopfer verzeichnet.

Anders als ursprünglich gedacht, beschloss der Senat im November 1980, das Dokumentenhaus nicht nur sporadisch zu öffnen, sondern die Öffnungszeiten – sofern eine entsprechende Nachfrage gegeben sei – denjenigen der anderen Hamburger Museen anzupassen.¹⁸¹ Die Ausstellung war damit dienstags bis sonntags von 10-17 Uhr geöffnet.¹⁸² Sie stieß unmittelbar mit Eröffnung auf reges Interesse in der Bevölkerung, die Besuchszahlen übertrafen rasch die Erwartungen. Allein in den ersten 14 Monaten von der Eröffnung bis Jahresende 1982 besuchten 65.627 Personen die Gedenkstätte Neuengamme.¹⁸³ In der ersten Hälfte des Jahrzehnts erreichte die Zahl der jährlichen Besucher:innen jeweils rund 50.000 und sank auf etwa 40.000 in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre.¹⁸⁴ Davon waren ungefähr 50 % Einzelbesucher:innen, die anderen Schul-

179 Thomas Schütte: Ein Monument der Greuel, Demütigungen, Qualen und Vernichtung, in: Hamburger Abendblatt, 15.10.1981, ANg 36-560.5.

180 Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 67.

181 Vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 146.

182 [he]: »Neuengamme ist uns Mahnung, aber auch Hoffnung«, in: Bergedorfer Zeitung, 19.10.1981, S. 6, als Anlage zu Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, ANg 103-13. Vgl. auch MHG/Kulturbehörde: Vorschlag eines Dienstplans, Hamburg, 7.10.1981, in: Sammlung Dr. Ulrich Bauche Ng. 9.8.2. Andere Angaben bei Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 311.

183 Vgl. den ersten Halbjahres- sowie die ersten drei Vierteljahresberichte, ANg 103-13, Jahresberichte 1981-1988.

184 Vgl. Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 35 mit einer Übersicht zur Entwicklung der Besuchszahlen von Eröffnung der Gedenkstätte bis ins Jahr 2000. Ab 1989 bis 1994 sanken die Zahlen auf ca. 30.000 – die bisher tiefsten Werte; mit Ausnahme des Rekordjahres um den 50. Jahrestag 1995 wurde das hohe Niveau der ersten Jahre in diesem Zeitraum nicht wieder erreicht. 2007 lagen sie bei 61.000; 2018 bei rund 138.000 Besucher:innen, vgl. Oliver Das Gupta/Irina Sandkuhl: Politischer Rechtsruck beschäftigt Besucher von KZ-Gedenkstätten, in: Süddeutsche Zei-

klassen und Gruppen.¹⁸⁵ Das Dokumentenhaus war angesichts dieser Zahlen praktisch von Anfang an zu eng und zu klein.¹⁸⁶ Rückblickend erinnern sich damalige Akteure an ein immer volles, wuseliges Gebäude, in dem man sich nur schwer konzentrieren konnte.¹⁸⁷ Auch aus praktischen Erwägungen wurden deshalb Wege gesucht, die Vermittlungsarbeit teilweise ins Freie zu verlegen.¹⁸⁸ Als ein ideales Format erschienen in dieser Situation Geländerundgänge und die Workcamps, die bereits ab 1982 in Neuengamme stattfanden. Bereits im ersten Workcamp wurde ein Rundweg angelegt, der es zukünftig ermöglichte, einen Eindruck von der Ausdehnung des gesamten Geländes zu erhalten – und damit nebenbei das Dokumentenhaus etwas zu entlasten.¹⁸⁹

Ein weiterer Streitpunkt betraf die personelle Ausstattung: neben Kaienburg hatte auch der LJR Hamburg in einem Offenen Brief kritisiert, dass anfangs kein Personal für das Dokumentenhaus vorgesehen war.¹⁹⁰ Das Gebäude sollte, nachdem die Idee einer Hausmeisterwohnung fallen gelassen worden war, lediglich während der Öffnungszeiten von einer Wach- & Schließgesellschaft betreut werden.¹⁹¹ Die Betreuung von Besucher:innen war dagegen »grundsätzlich nicht vorgesehen. Die eingesetzte Aufsichtskraft ist dazu nicht in der Lage. In Ausnahmefällen sollte es möglich sein, über das Museum eine geeignete Kraft bereitzustellen, die die nötigen Erläuterungen abgibt.«¹⁹² In einem Gespräch zwischen Vertretern der Kulturbehörde und des Museums für Hamburgische Geschichte

tung, 27. Januar 2019, online <https://www.sueddeutsche.de/politik/kz-gedenkstaetten-besucher-holocaust-1.4305186>, 3.11.2025.

185 Vgl. die Jahresberichte sowie Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 153.

186 Vgl. Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 56; Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 126. Die INDONEU hatte dies immer wieder kritisiert, vgl. z. B. INDONEU: Stellungnahme der Initiative zur Erweiterung der Gedenkstätte KZ Neuengamme, gesendet an Bürgermeister Klose, Hamburg 17.5.1981, StAH 131-1 II_6274.

187 Vgl. die lebensgeschichtlichen Interviews der Gedenkstätte Neuengamme: Frank Jürgensen im Interview mit Sophia Annweiler, Hamburg, 6.3.2019; Hermann Kaienburg im Interview mit Cornelia Siebeck, Hamburg, 10.4.2019, beide ANG; sowie Detlef Garbe im Interview mit Hauke Friederichs und Marc Widmann, in: Die ZEIT, 28.7.2022. Darin beschreibt Garbe die Situation als »Wild!« und »Das war extrem engt, auch für die Gruppen. [...] Es war wirklich immer voll.«

188 Jürgensen berichtete außerdem, dass auch deshalb früh eine Diaserie erstellt wurde, die eine Vorbereitung des Besuches in den Schulen ermöglichen sollte, da das volle Dokumentenhaus keine guten Bedingungen bot, die Fotos in Ruhe anzuschauen, vgl. Jürgensen, Interview ANG, 6.3.2019, 00:35:30–00:38:40.

189 Vgl. Jürgensen, Interview ANG, 6.3.2019, (4) 00:41:34: »Eigentlich die Enge der Ausstellung erzwangte es, dass man nicht im Gedenkhaus blieb.«

190 Vgl. die Kritik: Kaienburg, KZ Neuengamme nicht begraben, 1980, S. 32; zum Offenen Brief des LJR Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 145.

191 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1155: Neubau eines Dokumentenhauses, 4.9.79, S. 2 f., ANG.

192 Möller: Verwaltungsamt des Bezirksamt Bergedorf an Hochbauamt, Hamburg den 19.4.1979, betr.: Errichtung eines Dokumentenhauses in Neuengamme, hier: Sicherungs- und Betreuungskonzept, StAH 131-1 II_6274. Etwas knapper, aber inhaltsgleich

(MHG) über dessen Beteiligung waren die Anwesenden allerdings schon im Oktober 1979 »darin einig, daß eine angemessene Betreuung der Besucher des Dokumentenhauses nicht allein durch engagiertes Aufsichtspersonal geleistet werden« könne.¹⁹³ Der Direktor des MHG, Jörgen Bracker, betonte im Verlauf der Diskussion, dass es langfristig unumgänglich sein werde, eine Museumspädagogin beziehungsweise einen Museumspädagogen zu beschäftigen, um die »pädagogische und didaktische Besucherbetreuung – auch unter dem Gesichtspunkt laufender Sonderausstellungen und Zielgruppenarbeit« gewährleisten zu können.¹⁹⁴ Laut dem Vermerk sei dieser Punkt aber nicht ausdiskutiert worden.

Die Kulturbehörde lenkte schließlich ein und es wurden zunächst ein wissenschaftlicher Leiter (ab Dezember 1980) und zwei Aufsichtskräfte (ab Herbst 1981) eingestellt.¹⁹⁵ Da das Dokumentenhaus organisatorisch zum MHG gehörte, war dessen Hauptkustos Ulrich Bauche (mit-)verantwortlich für die Konzeption der ersten Ausstellung. Die inhaltliche Gestaltung erfolgte in Zusammenarbeit mit dem zum Leiter des Dokumentenhauses berufenen jungen Historiker Ludwig Eiber. Dieser hatte 1978 in München im Rahmen des Bayern-Projekts des Instituts für Zeitgeschichte promoviert und anschließend auch im Rahmen einer ABM dort gearbeitet, als er die Ausschreibung zum Leiter des Dokumentenhauses in einer Zeitung sah und sich erfolgreich in Hamburg bewarb.¹⁹⁶ Für die Arbeit im Dokumentenhaus stützte er sich auf den programmatischen Dreiklang vom Ort der Forschung, Vermittlung und Begegnung und überschrieb damit auch einen Rückblick auf das erste Jahr des Dokumentenhauses.¹⁹⁷ Den Begriff der »Begegnung« konkretisierte Eiber dahingehend, dass die Gedenkstätte ein »Kommunikationszentrum« sein solle: Anlaufstelle und

findet sich die Äußerung noch in: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1155: Neubau eines Dokumentenhauses, 4.9.79, S. 2 f., ANg.

- 193 Weis, K.22.1: Vermerk. Betr.: Dokumentenhaus in Neuengamme; hier: Gespräch am 3.10.79 über die Beteiligung des Museums für Hamburgische Geschichte im Dienstzimmer von Prof. Dr. Bracker, Hamburg, 9.10.79, S. 2, StAH 131-I II_6274. Neben dem Direktor des MHG Prof. Bracker nahm am Gespräch Dr. Ulrich Bauche als Hauptkustos teil.
- 194 Weis, K.22.1: Vermerk. Betr.: Dokumentenhaus in Neuengamme; hier: Gespräch am 3.10.79 über die Beteiligung des Museums für Hamburgische Geschichte im Dienstzimmer von Prof. Dr. Bracker, Hamburg, 9.10.79, S. 2, StAH 131-I II_6274.
- 195 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/2689: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, 4.11.80, S. 1, ANg; Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, S. 1, ANg 103-13; sowie Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 19.
- 196 Vgl. Wildt, Das Bayern-Projekt, 2007; sowie: Ludwig Eiber im Interview mit Cornelia Siebeck, München, 5.9.2019, ANg, ab 00:04:56.
- 197 Eiber, Ein Ort der Forschung, 1983. Die Formulierung verwendete auch: Bürgermeister Dr. Klaus von Dohnanyi: Rede zur Eröffnung des Dokumentenhauses am 18.10.1981, in: Senatskanzlei, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (Hg.): Eröffnung des Dokumentenhauses der Gedenkstätte Neuengamme, 18. Oktober 1981, Hamburg 1982, S. 10-13, S. 12.

Treffpunkt für ehemalige Häftlinge und Angehörige, aber auch Tourist:innen.¹⁹⁸ Neben ihm begannen mit der Eröffnung außerdem Jörn Tiedemann und Herbert Franz ihre Arbeit in der Gedenkstätte als Museumsaufseher beziehungsweise Museumswart.¹⁹⁹

Die Verfolgtenverbände hatten stets die Aufklärung insbesondere der jungen Generation gefordert. Seit der Entscheidung zum Bau des Dokumentenhauses schlossen sich auch zahlreiche Politiker:innen dieser Forderung an und bekräftigten sie öffentlich.²⁰⁰ Eine Senatsmitteilung von 1980 würdigte die »Informations- und Bildungsleistung des Dokumentenhauses«, welches zukünftig in die »Lehrprogramme der Hamburger Schulen, des Hamburger Jugendrings und der Volksbildungswerke eingebunden« werde.²⁰¹ Seit dem politischen Bekenntnis zur Bildungsarbeit in Neuengamme fiel diese in den Zuständigkeitsbereich des MPD. Der MPD war für Gestaltung, Abstimmung und Koordination der Angebote im Dokumentenhaus zuständig. Für ihn arbeiteten neben einigen fest angestellten Museumspädagogen auch freie Mitarbeitende auf Honorarbasis. Der Leiterin des MPD, Ursula Deymann, oblag die Qualitätsaufsicht; die Arbeit sollte allerdings in Abstimmung und im Einvernehmen mit Eiber als wissenschaftlichem Leiter des Dokumentenhauses geschehen.²⁰²

Wichtige Weichen für die pädagogische Arbeit in Neuengamme stellte vom MHG aus zunächst Frank Jürgensen als einer der dort fest angestellten Museumspädagogen. Dieser war 1980/81 von Ulrich Bauche, den Jürgensen aus vorheriger Zusammenarbeit kannte, mit zur Baustelle in Neuengamme genommen worden und hatte sich seitdem besonders für die Arbeit dort interessiert.²⁰³ In »etwas eigenmächtige[r] Arbeitsgewichtung«, wie er 1985 gegenüber seiner Vorgesetzten in der Kulturbehörde bekannte, habe Jürgensen sich entgegen mancher Skepsis für die Gedenkstätte eingesetzt, sodass auch dank seiner Mithilfe schon zur Eröffnung umfangreiches Vorbereitungsmaterial vorhanden war.²⁰⁴ Überdies habe er im April 1981 Herbert Hötte, »der damals noch

198 Vgl. Eiber, Ein Ort der Forschung, 1983, S. 185 f.

199 Vgl. Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, S. 1, ANg 103-13; sowie Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 110 f.

200 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/1155: Neubau eines Dokumentenhauses, 4.9.79, S. 1, ANg; Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 143.

201 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 9/2689: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, 4.11.80, S. 3, ANg.

202 Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg – Kulturbehörde: Stellenausschreibung, vom 1.8.1985, Museumspädagoge, S. 2, ANg 36-525.10. Diese Struktur unterschied sich stark von der Situation in der Gedenkstätte Dachau, vgl. Kap. 4.2.2.

203 Jürgensen war ab etwa 1977 zunächst als freier Museumspädagoge im MHG, ab 1981 festangestellt. Er unterstützte die Arbeit in Neuengamme in der Anfangszeit vom MPD aus, arbeitete aber erst ab Mitte der 1990er Jahre bis 2006 direkt in Neuengamme. Ausführlicher zur Biografie: Jürgensen, Interview, 6.3.2019, ANg.

204 Vgl. Frank Jürgensen an Ursula Deymann, Hamburg, den 20.2.1985, S. 1, ANg 36-

im Lehrerreferendariat stand – ausgesucht und gefunden«, weil ihm dieser »geeignet schien, ein anspruchsvolles Schulgruppenprogramm zu entwickeln«. ²⁰⁵

Herbert Hötte (vgl. Abb. 24) wurde 1954 in Dortmund geboren, bereits mit 17 Jahren legte er sein Abitur ab, verweigerte den Kriegsdienst und begann anschließend, in Marburg zu studieren. ²⁰⁶ Zunächst war er – dem Wunsch des Vaters gemäß – für Jura eingeschrieben gewesen, aber er wechselte rasch zum Lehramtsstudium mit den Fächern Geschichte, Deutsch und Politik. Während des Studiums interessierte er sich besonders für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und für pädagogische Fragen. Nach dem Referendariat an einer Gesamtschule in Gießen entschied er sich gegen den Eintritt in den Schuldienst. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, in Hamburg zu bleiben, wo seine damalige Freundin lebte, kam er in Kontakt zum MPD und wurde als freier Mitarbeiter verpflichtet. Ab November 1981 betreute Hötte Gruppen im Dokumentenhaus. ²⁰⁷

Während Politik und Verwaltung davon ausgegangen waren, dass außer Angehörigen und Überlebenden sowieso kaum jemand nach Neuengamme kommen würde, war die Nachfrage nach sachkundiger Betreuung vor Ort enorm – und für die Politik wuchs der Handlungsdruck. ²⁰⁸ Hötte konnte die Arbeit nicht allein bewältigen und suchte Verstärkung: Dafür kam Wilfried Müller, sein Bekannter aus der Marburger Studienzeit, infrage, der nach seinem Referendariat in Hamburg noch keine Anstellung als Lehrer gefunden hatte. Der 1949 geborene Müller hatte ebenfalls die Fächer Geschichte, Deutsch und Politik studiert und sich im Studium intensiv mit den NS-Geschichte beschäftigt. ²⁰⁹ Er

525.10.

205 Frank Jürgensen an Ursula Deymann, Hamburg, den 20.2.1985, S. 1, ANg 36-525.10.

206 Zur Biografie von Herbert Hötte liegen wenige öffentliche Informationen vor. Aufgrund seines frühen Todes 2012 konnte im Rahmen des Interviewprojektes der Gedenkstätte kein Gespräch mit ihm geführt werden. Die Ausführungen basieren, soweit nicht anders angegeben, auf den Angaben seiner Witwe Erika Hötte, der ich herzlich für ihre Unterstützung und Auskunftsbereitschaft danke. Unser Gespräch wurde am 7.1.2023 als Videocall geführt und aufgezeichnet.

207 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 2.

208 Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 122. Beispielhaft für die Haltung der Hamburger Verwaltung scheint der handschriftliche Vermerk aus der Senatskanzlei (Graessner) vom 22.12.1981 bzgl. ihrer Unterstützung des ersten Workcamps zu sein, den Klarman zitiert: »Wir hatten gehofft, mit dem Dokumentenhaus einen Schlusspunkt setzen zu können. Das ist uns offensichtlich nicht gelungen. Bei der weiteren Entwicklung wird der Bürgermeister nicht abseits stehen können. Schirmherrschaft und zumindest teilweise Kostentragung [...] werden sich nicht ablehnen lassen.« Handschriftlicher Vermerk aus der Senatskanzlei (Graessner), 22.12.1981, zit. n. Klarman, Die erneute Demütigung, 2013, S. 161.

209 Wilfried Müller lehnte die Beteiligung am lebensgeschichtlichen Interviewprojekt der Gedenkstätte Neuengamme ab. Die persönlichen Angaben beruhen auf seinen Auskünften bei einem Telefonat mit der Verfasserin am 9.3.2022. Nach einem letzten Kontakt im April 2023 waren im Oktober 2023 sowohl E-Mail-Adresse als auch die

verfügte über eine große Affinität zu Videotechnik und audiovisuellen Medien und sollte vor diesem Hintergrund die Videoarbeit, als dezidiert an der Lebenswelt von Jugendlichen orientiertem Zugang zum Thema, zum Schwerpunkt seiner museumspädagogischen Tätigkeit in Neuengamme ausbauen.

Der Senat hatte im Spätsommer 1982 durch Nachbewilligung die Deckung von weiteren Personalmitteln für das Dokumentenhaus beantragt, da ansonsten »die wichtige Arbeit des Museumspädagogischen Dienstes in Neuengamme und in den kunst- und kulturgeschichtlichen Museen für 1982 unverzüglich eingestellt werden [müßte]«. ²¹⁰ Die zusätzlichen Mittel ermöglichten es, »der gestiegenen Nachfrage nach Museumsgesprächen entsprechen zu können«, indem Detlef Garbe und Wilfried Müller zunächst als Honorarkräfte gewonnen werden konnten. ²¹¹ Üblicherweise gab es in allen Hamburger Häusern eine feste Stelle für Museumspädagogik, die langfristig auch in Neuengamme eingerichtet werden sollte. Dies schien ohne erheblichen Vorlauf zunächst allerdings unmöglich, sodass Hötte und Müller übergangsweise einen als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme finanzierten »Modellversuch zur Erarbeitung von Konzeptionen der Gedenkstättenarbeit für das Dokumentenhaus Neuengamme« beantragten. ²¹²

Den zeitgenössischen Kontext bildete eine günstige Konstellation für die Hamburger Museumsarbeit insgesamt: Anfang der 1980er Jahre war dort eine Zeit des Aufbruchs, als es verhältnismäßig viel »Geld für Investitionen und neues Personal im Kulturbereich gab, in der ein Nachholbedürfnis der Museen politisch anerkannt war«. ²¹³ Bis etwa 1984 bestimmte deshalb »vor allem der ›Zuwachs‹ an Mitteln und an Aufgaben die Arbeit in den Museen«. ²¹⁴ In dieser Situation konnten nicht nur freie Mitarbeitende des MPD für die Betreuung von Gruppen in Neuengamme gewonnen werden, sondern ab Ende 1982 standen durch die ABM zwei volle Stellen für die pädagogische Arbeit in Neuengamme zur Verfügung. Laut Arbeitsplatzbeschreibung sollten in achtzig Wochenstunden Konzeptionen für die Arbeit entwickelt, Jugendliche zu ihren Einstellungen zur NS-Vergangenheit befragt, zielgruppenorientierte Methoden

Mobiltelefonnummer deaktiviert. Es ist deshalb anzunehmen, dass Wilfried Müller pflegebedürftig geworden oder verstorben ist.

²¹⁰ Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 10/266, Hamburg 7.9.82, Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, ANg.

²¹¹ Zitat Vierteljahresbericht Juli 1981 bis September 1982, S. 2, ANg 103-13. Vgl. auch Eiber, Ein Ort der Forschung, 1983, S. 177, 182. Früh mit dabei waren außerdem u. a. Herbert Diercks, Brigitte Drescher, Carmen Lange und Ulrike Jensen, die sich in vielfältiger Weise für die Gedenkstätte engagierten bzw. mitarbeiteten und mit denen ebenfalls Gespräche im Rahmen des Interviewprojekts der Gedenkstätte geführt worden sind.

²¹² Herbert Hötte/Wilfried Müller: ABM Modellversuch zur Erarbeitung von Konzeptionen der Gedenkstättenarbeit für das Dokumentenhaus Neuengamme, [1982], ANg 9.6.2. Vgl. auch Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 124.

²¹³ Hötte, Das historische Museum, 2001, S. 217.

²¹⁴ Hötte, Das historische Museum, 2001, S. 196.

der politischen Bildung Jugendlicher erprobt sowie Modelle und Ergebnisse in einem Bericht veröffentlicht werden.²¹⁵

Am Konzept fällt unmittelbar der Anspruch auf, die eigene Arbeit zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Dazu gehörte die empirische Untersuchung von Voreinstellungen der Jugendlichen als Voraussetzung der Arbeit, ebenso die Auswertung ihrer Reaktionen beim Besuch, aber auch der anschließend erstellten Arbeiten in den Schulen. Diese sollten gesammelt und analysiert werden, einzelne Gruppen im Unterricht begleitet. Insbesondere Herbert Hötte lag die »begleitende Reflexion und Auswertung« am Herzen: Er beschrieb und analysierte seine Erfahrungen in unterschiedlichen Publikationen und Diskussionszusammenhängen vom Gedenkstättenseminar bis hin zu Fachzeitschriften.²¹⁶

Geplant war neben der Betreuung angemeldeter Gruppen außerdem die Entwicklung von längeren und intensiveren Veranstaltungen mit Jugendlichen, die Begleitung der Workcamps, die Mitarbeit an Sonderausstellungen, die Ausweitung der Arbeit auf spezielle Zielgruppen, die Weiterbildung von Lehrkräften sowie die Anfertigung von unterschiedlichen Arbeitsmaterialien. Es war ein breit gefächertes Arbeitsprogramm, von dem in zwei weiteren ABMs 1984 und 1985 (mit immerhin noch je dreißig Wochenstunden) vieles tatsächlich umgesetzt wurde. Zunehmend ergab sich eine pragmatische Arbeitsteilung zwischen Hötte und Müller: Während Ersterer stärker theoretisch und konzeptionell dachte und arbeitete, machte Müller die Arbeit mit Videos zu einem Schwerpunkt seiner Tätigkeit.²¹⁷ Beide waren überzeugt von der politischen Dimension ihrer Arbeit und setzten sich unermüdlich für deren Absicherung und Verbesserung ein. Hötte schrieb beispielsweise 1984: »Die pädagogische Arbeit in Neuengamme ist zu politisch, als daß sich die Museumspädagogik dort einen Stillstand und ein sich Zufriedengeben mit üblicher Führungspraxis erlauben darf.«²¹⁸ Die konstante Weiterentwicklung – trotz teilweise widriger Umstände –

215 Vgl. »Kurzbeschreibung der Maßnahme/Tätigkeit«, ABM-Bedarfsmeldung, Hamburg, Stand 1.10.1982, ANg 9.6.2.

216 Vgl. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982; Hötte, Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit, 1984; Hötte, Aktualisierung von Geschichte, 1988; Herbert Hötte: Beobachtungen zum Umgang mit der unangenehmen Geschichte am Beispiel einer KZ-Gedenkstätte, in: Gegenstände der Fremdheit. Museale Grenzgänge, hg. von Hans-Hermann Groppe und Frank Jürgensen, Marburg 1989, S. 112–117.

217 Vgl. als einer der wenigen von Müller überlieferten Texte: Wilfried Müller: Zeitzeugen und neue Medien in der Gedenkstättenarbeit, in: Die Bedeutung von Zeitzeugenberichten für die Erforschung und die Vermittlung der Geschichte der Konzentrationslager. Dokumentation und Protokoll der Tagung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme am 24. und 25. November 1989, hg. von Herbert Diercks i.A. der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg 1990, S. 33–41. Müller bestätigte diese Aufgabenteilung auch im Telefonat mit der Verfasserin am 9.3.2022.

218 Herbert Hötte: Zur Museumspädagogik in Neuengamme, undatiert [1984], S. 1, ANg 36–525.10.

kennzeichnete die heute weitgehend in Vergessenheit geratene Arbeit der ersten Neuengammer Pädagogen.²¹⁹

Die Aufbruchsstimmung in der Hamburger Museumswelt hatte bald nachgelassen und die zweite Hälfte der 1980er Jahre dominierten Sparmaßnahmen und finanzielle Engpässe.²²⁰ Der zunehmende Sparzwang traf auch die Arbeit der Gedenkstätte Neuengamme. Für diese entstand – neben dem frapierenden Platzmangel – die »groteske« Situation, dass der MPD »nicht daran interessiert [war], zusätzliche Besucher in die Gedenkstätte zu bringen«, da er die Nachfrage ohnehin nicht hätte bedienen können.²²¹ Immerhin konnte im Dezember 1985 eine volle Planstelle für Museumspädagogik eingerichtet werden, die sich Hötte und Müller fortan teilten.²²² Damit wurde die wöchentlich zur Verfügung stehende Arbeitszeit allerdings erneut reduziert – auf nun vierzig Wochenstunden. Die infolgedessen wegfallenden Führungen durch die Museumspädagogen konnten gleichzeitig kaum von freien Mitarbeitenden des MPD übernommen werden, da diesem die finanziellen Mittel fehlten. 1986 entfielen Führungen durch freie Mitarbeitende zeitweise völlig.²²³ Die INDONEU lastete dies der falschen Schwerpunktsetzung beim MPD an und sprach diesbezüglich von einer zukünftig zu vermeidenden »Fehlentscheidung«.²²⁴ Es kriselte zunehmend im Verhältnis der zivilgesellschaftlichen Akteure zur Verwaltung in der Kulturbehörde: Auseinandersetzungen kreisten auch um die Frage, ob die Museumspädagogen schwerpunktmäßig Gruppen betreuen oder

219 Selbst in der Gedenkstätte Neuengamme sind diese Anfänge weitgehend verschüttet. Die Geschichte der Bildungsarbeit ist bislang nicht erforscht und ein Wissenstransfer hat nur teilweise stattgefunden. Assoziiert wird mit den Anfängen insbesondere der akute Platz- und Personalmangel. So berechtigt dies ist, scheint mir dabei aus dem Blick zu geraten, dass insbesondere die Bildungsarbeit im Vergleich mit anderen zeitgenössischen Gedenkstätten recht gut aufgestellt und zeitweise sehr produktiv war. Die Zugehörigkeit der Pädagogen zum MPD und eben nicht zur Gedenkstätte selbst beförderte diese Entwicklung, wenngleich sie immer wieder auch zu Konflikten führte.

220 Hötte, *Das historische Museum*, 2001, S. 196.

221 Vgl. [Frank Jürgensen]: Überlegungen für die Veränderung der Struktur und Arbeitsweise des Museumspädagogischen Dienstes in Neuengamme, undatiert [vermutlich 1986], ANg 9.6.2.

222 Zunächst war die Einrichtung der Stelle bereits zu Beginn 1985 geplant, vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 11/3228; sowie Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Angelika Birk (GAL), 31.10.1984, S. 2, ANg. Tatsächlich wurde die Zeit mit einer weiteren einjährigen ABM überbrückt und die Planstelle im Dezember 1985 eingerichtet, vgl. Ausschreibung vom 1.8.1985; sowie Herbert Hötte: Haushaltsprobleme Neuengamme, 3.11.1986, beide ANg 36–525.10.

223 Vgl. [Frank Jürgensen]: Überlegungen für die Veränderung der Struktur und Arbeitsweise des Museumspädagogischen Dienstes in Neuengamme, undatiert [vermutlich 1986], ANg 9.6.2; ebenso Herbert Hötte: Haushaltsprobleme Neuengamme, 3.11.1986, ANg 36–525.10.

224 INDONEU: Denkschrift zur zukünftigen Gestaltung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg, Sommer 1987, S. 12, ANg 9.5.1.6.

entsprechend ihrer Qualifikation und Bezahlung eher konzeptionell arbeiten, Honorarkräfte weiterbilden und deren Arbeit koordinieren beziehungsweise weiterentwickeln sollten. Müller sprach diesbezüglich von einem »unhaltbaren Zustand« und monierte: »Eine weitere Massenabfertigung der Gruppen hier, sozusagen Museumsgespräche am Fließband (was eine Folge Ihrer Sparvorschläge wäre), ist verantwortungslos.«²²⁵ Vor diesem Hintergrund forderte die INDONEU in ihrer Denkschrift, »die entscheidende Verantwortlichkeit für die Konzeption und für die Organisation der Betreuung, für die Auswahl der Mitarbeiter und für die Verwendung der finanziellen Mittel« sei langfristig »in die Hand der Gedenkstätte zu legen«.²²⁶ Übergangsweise solle die Betreuungstätigkeit in Neuengamme unverzüglich als eigenständige Abteilung innerhalb des MPD – mit eigenen finanziellen Mitteln – etabliert und die Mitbestimmung der Gedenkstättenleitung in allen relevanten Entscheidungen ermöglicht werden.²²⁷

Die zweite Hälfte der 1980er Jahre kennzeichneten folglich zunehmend Konflikte. Neben denen, die sich aus der Organisationsstruktur ergaben, entstanden weitere unter den Mitarbeitenden (verschärft durch Enge und Überlastung).²²⁸ Die alltägliche Betreuungsarbeit wurde in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zunehmend durch freie Mitarbeitende abgedeckt. Zur Skandalisierung der mangelhaften personellen Ausstattung diente bereits damals der Vergleich mit anderen Museen. So setzte Gedenkstättenreferent Thomas Lutz die Personalsituation des MHG mit fünfunddreißig Stellen und der Gedenkstätte Neuengamme mit ihren insgesamt vier Stellen ins Verhältnis zu den Besuchszahlen der beiden Einrichtungen: rund 100.000 im MHG gegenüber 50.000 in Neuengamme, um damit die Geringschätzung der Gedenkstättenarbeit aufzuzeigen beziehungsweise anzuprangern.²²⁹ Das Gedenkstättenseminar 1988 in

225 Vgl. exemplarisch Wilfried Müller an Antje Kelm, Kulturbehörde – MPD, betr.: Sparmaßnahmen beim MPD, Hamburg, den 8.8.1986, S. 1 u. 3, ANg 9.6.2.

226 INDONEU: Denkschrift zur zukünftigen Gestaltung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg, Sommer 1987, S. 12, ANg 9.5.1.6.

227 INDONEU: Denkschrift zur zukünftigen Gestaltung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg, Sommer 1987, S. 12, ANg 9.5.1.6. Es sollte allerdings noch bis um die Jahrtausendwende dauern, bis die Gedenkstätte aus dem MHG ausgegliedert, als selbständige Einrichtung direkt der Kulturbehörde unterstellt und ihr die Museumspädagogik angegliedert wurde, vgl. Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 108. Noch einmal zwanzig Jahre später wurde die Gedenkstätte zu Beginn des Jahres 2020 schließlich in eine eigenständige Stiftung öffentlichen Rechts überführt, um ihre Unabhängigkeit zu stärken.

228 Vgl. exemplarisch Wilfried Müller: Anlage zum Protokoll der Mitarbeiterbesprechung, 3.12.1987, ANg 36-525.10. Im Mai 1994 wurden zur Abmilderung des akuten Platzproblems provisorische Containergebäude aufgestellt, in denen auf 650m² Archiv und Bibliothek, ein Gruppen- und Filmraum sowie Büros untergebracht waren, vgl. Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 28.

229 Die Äußerungen von Thomas Lutz gibt ein im Rundbrief abgedruckter Bericht anlässlich des Gedenkstättenseminars 1986 in Bonn wieder, vgl. Ursel Sieber: Statt Mahnmal in Bonn Gedenkstätten vor Ort, in: Gedenkstätten-Rundbrief 17 (Dezember

Hamburg thematisierte die schlechte Ausstattung der Gedenkstätte ebenfalls, woraufhin eine Zeitung titelte: »Neuengamme: Deutschlands schlechteste Gedenkstätte«, ²³⁰ Die Kündigung des ersten wissenschaftlichen Leiters der Gedenkstätte, Ludwig Eiber, Ende 1988 war neben anderen Faktoren wohl auch eine Folge der zunehmenden internen Konflikte. ²³¹ Herbert Hötte übernahm den Posten kommissarisch, bis Detlef Garbe im Oktober 1989 nach Abschluss seiner Dissertation die Leitung für die nächsten drei Jahrzehnte übernahm. ²³²

Mit Hötte und Müller fühlten sich fast von Beginn an zwei Personen zunächst in Vollzeit der Vermittlung verpflichtet – zwar nicht fest angestellt, durch den MPD aber mit institutionellem Rückhalt und Ressourcen für die pädagogische Arbeit. Dies ermöglichte die Entstehung einer vielfältigen, durchaus innovativen Bildungsarbeit in Neuengamme, die im Folgenden genauer beschrieben wird. Insbesondere Hötte reflektierte seine Tätigkeit auch theoretisch, stellte sie regelmäßig zur Diskussion und brachte sich aktiv in den Austausch mit anderen Gedenkstätten(-initiativen) ein. Neben seinem in Wewelsburg tätigen Kollegen Brebeck gehörte Hötte zu den am stärksten diskursprägenden Figuren der frühen Gedenkstättenarbeit. Seine Überlegungen – etwa hinsichtlich der Positionierung von Gedenkstätten als Museen – sind heute vielfach Konsens in der Fachwelt.

Die Ausstellung »Arbeit und Vernichtung« in Neuengamme

Die Konzeption und Recherche zur 1981 im Dokumentenhaus eröffneten Ausstellung »Arbeit und Vernichtung. Das Konzentrationslager Neuengamme 1938-1945« verantworteten Bauche und Eiber; grafisch gestaltet wurde sie von Wolfgang Wiedey. Die Kuratoren wählten den Titel durchaus programmatisch: Die Ausstellung konzentrierte sich auf die Ausbeutung der Arbeitskraft der Häftlinge im Haupt- und den Außenlagern sowie die in Kauf genommene oder beabsichtigte Tötung durch schwerste körperliche Arbeit. ²³³ Im Rahmen der Pla-

1986), S. 4. Die gleiche Strategie z. B. bei Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 109.

²³⁰ Die Meldung findet sich nicht in den Pressespiegeln bzw. der Zeitungsausschnittsammlung, aber in den Notizen von Ludwig Eiber. [o. A.]: Neuengamme: Deutschlands schlechteste Gedenkstätte, in: Hamburger Morgenpost, 30.5.1988, Kopie ANG Archivnotizen I Dr. Ludwig Eiber.

²³¹ Zu den Gründen: Eiber, Interview ANG, 5.9.2019, 01:05:55-01:13:14, hier insb. 01:11:17-01:12:10.

²³² Überschattet wurde der Dienstantritt Garbes durch die bislang wenig erforschte polizeiliche Räumung der von Sinti:zze und Rom:nja besetzten Gedenkstätte während Garbe und weitere Mitarbeitende bei der Festveranstaltung zu seinem Dienstantritt im MHG weilten, vgl. Garbe, FZH/WdE, 22.1.2014, Transkript, S. 33f. Von 2020 bis zur Versetzung in den Ruhestand 2022 war Garbe außerdem Direktor der neugegründeten Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte.

²³³ Vgl. Geißler, Individuum und Masse, 2015, S. 175.

nungen hatte Ulrich Bauche 1979 »Grundüberlegungen für die inhaltliche Gestaltung« vorgelegt.²³⁴ Ab Dezember 1980 leistete Eiber wesentliche Recherchen zur Geschichte des Konzentrationslagers und der Außenlager, die die Ausstellung inhaltlich füllten.²³⁵ Außerdem konkretisierte Eiber die Konzeption und verfasste dazu ebenfalls eigene Entwürfe.²³⁶ Während Bauche betont hatte, die Ausstellung müsse »insbesondere für die Verständnismöglichkeiten der jungen Generation aufbereitet sein«²³⁷, bekannte Eiber in den späten 1980er Jahren, dass die Bedürfnisse von Schüler:innen bei der Gestaltung keine besondere Berücksichtigung fanden.²³⁸ In der Praxis war die von Bauche gewünschte Zielgruppenorientierung vermutlich von anderen Erfordernissen verdrängt worden: Immerhin wurde die Ausstellung in einem Zeitraum von nur wenig mehr als zehn Monaten realisiert.

Den Grundstock bildete eine seit Sommer 1979 vorübergehend im »Museum für Bergedorf und die Vierlande« im Schloss Bergedorf gezeigte Vorgängerversion.²³⁹ Neben einigen Fotos wurde dort beispielsweise ein um 1948 angefertigtes Modell des Lagers ausgestellt.²⁴⁰ Betraten Besucher:innen das Dokumentenhaus mit seinen 250m² Ausstellungsfläche, trafen sie in der Eingangshalle zuerst auf dieses Modell (Abb. 14).²⁴¹ Auf einer oben umlaufenden Empore waren 42 Wand- und Standvitriolen untergebracht, die schriftliche Quellen und Abbildungen zur Geschichte des KZ Neuengamme zeigten und

234 Ulrich Bauche: Grundüberlegungen für die inhaltliche Gestaltung des Dokumentenhauses, Neuengamme, Hamburg, 22.11.1979, 10 Seiten, S. 4, StAH 131-1 II_6274.

235 Beispielsweise in Zusammenhang mit dem von Eiber für die Gedenkstätte erworbenen »Masset-Album«, vgl. Eiber, Interview ANg, 5.9.2019; sowie Ulrich Bauche [u. a.] (Hg.): Arbeit und Vernichtung. Das Konzentrationslager Neuengamme 1938-1945. Katalog zur Ausstellung im Dokumentenhaus der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Außenstelle des Museums für Hamburgische Geschichte, Hamburg 1986, S. 7.

236 Vgl. die folgenden ein- oder zweiseitigen Papiere von Ludwig Eiber, jeweils undatiert ANg 36-535.3/2: [Ludwig Eiber]: »Ausstellungskonzeption«, »Ausstellung »KZ Neuengamme«, »Vorüberlegungen«, »Visuelle Übersetzungsmöglichkeiten«; »Ausstellungsgliederung (Entwurf)«, 9 Seiten; sowie: Handschriftliche Notizen zur Vorbereitung der Ausstellung, 2 Seiten. Ludwig Eiber hat die Dokumente freundlicherweise anhand von Inhalt, Schreibmaschine und handschriftlichen Ergänzungen als von ihm verfasst identifiziert, vgl. E-Mail an Ulrike Löffler, 12.12.2022.

237 Ulrich Bauche: Grundüberlegungen für die inhaltliche Gestaltung des Dokumentenhauses, Neuengamme, Hamburg, 22.11.1979, 10 Seiten, S. 4, StAH 131-1 II_6274.

238 Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 124. Ähnlich bestätigte Eiber es im Gespräch mit der Verfasserin am 12.12.2022.

239 Vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 151. Die Ausstellung hieß »Modell und Dokumentation zum Konzentrationslager Neuengamme« und führte damit ebenfalls die Bezeichnung Dokumentenhaus im Namen.

240 Vgl. Bauche [u. a.], Arbeit und Vernichtung, 1986, S. 8.

241 Vgl. Geißler, Individuum und Masse, 2015, S. 175. Zum Vergleich: Die Ausstellung der Gedenkstätte Dachau erstreckte sich über ca. 2500m².



Abb. 14: Innenansicht des Dokumentenhauses mit der ersten Dauerausstellung der Gedenkstätte Neuengamme, Fotograf: unbekannt, 1981.

diese ausführlich kontextualisierten.²⁴² Die acht chronologisch angeordneten Themenbereiche lauteten: »I. Leben und Sterben, II. NS-Gewaltherrschaft: Vorbereitung und System, III. KZ Neuengamme, IV. Krieg gegen den inneren Gegner, V. Krieg in Europa, VI. Völkermord, VII. Einsatz in der Kriegswirtschaft, VIII. Evakuierung und Befreiung – Sühne und Mahnung« (Abb. 15).²⁴³ Ähnlich wie in Dachau wurde die Geschichte des KZ Neuengamme in einen breiten Kontext gestellt, der sowohl das Scheitern der Weimarer Republik umfasste als auch den Krieg in Europa und die Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden thematisierte. In Neuengamme endete die Ausstellung nicht mit der Auflösung des Lagers und dem massenhaften Sterben der Häftlinge auf Todesmärschen beziehungsweise infolge der tragischen Bombardierung der Schiffe »Thielbeck« und »Cap Arcona« in der Lübecker Bucht, sondern sollte laut Konzeption auch zeigen, »wie das Thema Konzentrationslager in der Nachkriegszeit verarbeitet wurde, was die Häftlinge, die SS und das KZ anbetrifft«.²⁴⁴ Tatsäch-

242 Vgl. [he]: »Neuengamme ist uns Mahnung, aber auch Hoffnung«, in: Bergedorfer Zeitung, 19.10.1981, S. 6, als Anlage zu Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, ANg 103-13; ähnlich auch mit Abb. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 4.

243 MPD/Till Schröder: Orientierungsplan. Dokumentenhaus des KZ Neuengamme, Hamburg 1983, ANg 36-535.3/2. Dem Plan sind auch die jeweiligen Unterthemen und die Anordnung zu entnehmen. Am letzten Teil zu den Auswirkungen fällt besonders die Wahl des Sühnebegriffs auf, vgl. dazu: Löffler, Zeitgeschichte im Lichte, 2021.

244 [Ludwig Eiber]: Ausstellung »KZ Neuengamme«, o. O., o. J., ANg 36-535.3/2.

lich nahm die Zeit nach 1945 aber nur wenig Raum ein.²⁴⁵ Brink kritisierte deshalb Ende der 1980er Jahre, die Verleugnung der Opfer nach 1945 sowie der Umgang mit dem Gelände und auch die Menschen in der Nachbarschaft des Lagers würden weder in Dachau noch in Neuengamme ausreichend thematisiert.²⁴⁶

Die Ausstellung wurde – in zeittypischer Weise und vor dem Hintergrund eines kleinen Objektbestandes – von sogenannter »Flachware« dominiert. Aus diesem Umstand leiteten die Kuratoren auch die Bezeichnung ab: Eiber zufolge wurde Neuengamme

nicht als Museum, sondern als »Dokumentenhaus« konzipiert. Im Zentrum steht die Dokumentation der Geschichte der Häftlinge und des Konzentrationslagers durch Bilder und Texte. [...] Objekte [...] treten demgegenüber in den Hintergrund.²⁴⁷

Anders als in Dachau wurden die Quellen kommentiert und historisch eingeordnet; auf stark vergrößerte Aufnahmen von Opfern wurde weitgehend verzichtet, sodass insgesamt ein deutlich zurückhaltend-sachlicherer Eindruck entstand.²⁴⁸ Für den aus München stammenden Eiber kann nachgewiesen werden, dass er die Dachauer Ausstellung kannte: Wie handschriftliche Notizen Eibers zur Ausstellungplanung zeigen, erwog er, für die Gestaltung der Galerie des Dokumentenhauses ebenfalls den Santayana-Spruch zu verwenden, der am Ende der Dachauer Ausstellung stand.²⁴⁹ Daraus folgt allerdings nicht automatisch, dass es sich bei Unterschieden stets um bewusste Abgrenzungen handelte. Denn laut Eiber wären auch in Neuengamme großformatige Foto-Reproduktionen zum Einsatz gekommen – wenn der Platz und das Ausstellungssystem es erlaubt hätten. Während es der Dachauer Ausstellung wesentlich darum gegangen sei, einen Eindruck bei den Besucher:innen zu hinterlassen,

245 Vgl. Abb. 15; sowie: Bauche [u. a.], *Arbeit und Vernichtung*, 1986, S. 249–252. Etwas anders: Geißler, *Individuum und Masse*, 2015, S. 175.

246 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 104. Ebenso verhalte es sich im DIZ; ausführlicher einbezogen würden diese Themen lediglich in der Ausstellung der Wevelsburg. Zwar wurden in Neuengamme Häftlinge bei Bombenräumarbeiten gezeigt – als Akteure kamen Menschen der Umgebung allerdings tatsächlich nicht vor, was auch als Zugeständnis bzw. Kompromiss angesichts der feindlichen Stimmung gerade in Bergedorf verstanden werden kann.

247 Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983, S. 178.

248 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 45; Geißler, *Individuum und Masse*, 2015, S. 176.

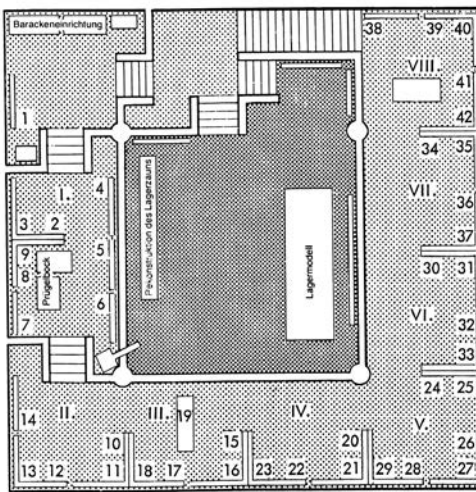
249 Vgl. Handschriftliche Notizen Ludwig Eibers zur Vorbereitung der Ausstellung, 2. Seiten, o. A., o. O., o. J., ANg 36–335.3/2: »Spruch für Galerie (Santayana?)«. [Daneben als vermutlich spätere Ergänzung mit Bleistift, UL] »Brecht: Bleiche Mutter?«. Im Gespräch mit der Verfasserin am 12.12.2022 bestätigte Eiber ebenfalls, dass er die Ausstellung der Gedenkstätte Dachau kannte. Des Weiteren hatte er die Gedenkstätte Mauthausen besucht, während er die »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« der DDR nicht kannte.

**Museum für
Hamburgische
Geschichte**

Orientierungsplan

**Dokumentenhaus
des KZ
Neuengamme**

I. LEBEN UND STERBEN	III. KZ NEUENGAMME	V. KRIEG IN EUROPA
1 Unterbringung	15-1 Neuengamme als Außenlager des KZ Sachsenhausen	24 Österreich, Tschechoslowakei, Dänemark, Norwegen
2 Einlieferung	15-2 KZ Neuengamme	25 Polen
3 Tagesablauf	16 KZ Neuengamme	26 Niederlande, Belgien, Luxemburg
4 Bekleidung	17 Klinkerwerk Neuengamme	27 Frankreich
5 Ernährung	18 "Dove Elbe" und Lagerkommandos	28 Sowjetunion
6 SS-Medizin und Krankenbehandlung	19 Produkte der Lagerbetriebe und Werkstätten	29 Jugoslawien, Griechenland u.a.
7 Mißhandlungen - Strafen - Exekutionen		
8-1 Exekutionen (Fortsetzung)		
8-2 Lagerorganisation		
9 Sterben		
II. NS-GEWALTHERRSCHAFT: VORBEREITUNG UND SYSTEM	IV. KRIEG GEGEN DEN INNEREN GEGNER	VI. VÖLKERMORD
10 Politik und Gewalt vor 1933	20 SS-Wachmannschaften im KZ Neuengamme	30 Das System der Konzentrationslager II
11 Kriegsvorbereitung	21 SS-Wachmannschaften im KZ Neuengamme	31 Ermordung der europäischen Juden
12 Widerstand und Verfolgung	22 Unterdrückung und Verfolgung im Krieg	
13 Das System (33 -39 der Konzentrationslager I)	23 Widerstand im Krieg	
14 Konzentrationslager Fuhsbüttel		VII. EINSATZ IN DER KRIEGSWIRTSCHAFT



- VIII. EVAKUIERUNG UND BEFREIUNG - SÜHNE UND MAHNUNG**
- 38 Internationale Solidarität und Widerstand
- 39 Endphase: Tod oder Befreiung I
- 40 Endphase: Tod oder Befreiung II
- 41 Heimkehr und Gericht
- 42 Mahnung und Verpflichtung

Herausgegeben vom Museumspädagogischen Dienst der Kulturbehörde Hamburg 1983
Grafik: Tili Schröder

Abb. 15: Grundriss der Ausstellung im Dokumentenhaus, Teil einer Serie von Informationsblättern für Besucher:innen, herausgegeben vom Museum für Hamburgische Geschichte, 1983.

seien Eiber allerdings eine logische Struktur und inhaltliche Argumentation wichtiger gewesen: Er wollte die spezifische Internationalität der Häftlingsgesellschaft im Lager Neuengamme aufzeigen und dabei herausarbeiten, wie stark sich die Erfahrungen je nach Nationalität unterschieden.²⁵⁰

Bemerkenswert an der Ausstellung im Dokumentenhaus war die konsequente Einbeziehung der Perspektive der Häftlinge. Die Dokumente in den Vitrinen folgten einer schwarz-weißen Farbgestaltung. Farblich davon abgehoben – und dadurch besonders akzentuiert und aufgewertet – wurden Berichte und Zeichnungen von Häftlingen gezeigt.²⁵¹ Ihre Zeugnisse wurden als Quellen ernst genommen und den Dokumenten gleichgestellt, was zeitgenössisch noch unüblich war und die Ausstellung stark von der in Dachau unterschied.²⁵² Im 1986 veröffentlichten Ausstellungskatalog begründeten die Kuratoren vor diesem Hintergrund ausführlich, warum sie für die Darstellung des Lebens und Sterbens der Häftlinge im Lager »besonderes Gewicht auf die Aussagen der ehemaligen Häftlinge gelegt« hatten.²⁵³ Deren Berichte sollten einerseits Bereiche erhellen, zu denen aus anderer Überlieferung nichts bekannt war; andererseits wurden sie gezielt eingesetzt, um »den Eindruck von Bild/Gegenstand/Dokument zu korrigieren, wo es nötig ist, bzw. zu vertiefen«.²⁵⁴ Mit den von der SS angefertigten oder beauftragten Fotos aus den Lagern gingen die Kuratoren in Neuengamme vorsichtig um: Im Vorwort des Katalogs führten sie eine exemplarische Quellenkritik eines solchen Fotos vor Augen. Im historisch-kritischen und kommentierenden Umgang mit (fotografischen) Quellen, den die Neuengammer Ausstellung umsetzte, unterschied sie sich besonders deutlich von der Dachauer Ausstellung. Die zeitgenössisch artikulierte Reflexion und Begründung dieser Entscheidung legt nahe, dass es sich in diesem Fall tatsächlich um eine bewusste Abgrenzung gehandelt haben dürfte. Im Katalog urteilten die Kuratoren abschließend:

Kritisch betrachtet, gibt es nichts, was die ganze Realität eines Konzentrationslagers wiedergeben kann. Die einzige Quelle, die dies noch am ehesten vermag, sind die Berichte der ehemaligen Häftlinge. [...] Daher war es ein besonderes Anliegen, die ehemaligen Gefangenen sprechen zu lassen, denn ihr Schicksal ist es, das es festzuhalten gilt.²⁵⁵

250 Vgl. Gespräch Ludwig Eiber am 12.12.2022 mit der Verfasserin. Dies zeigen auch die zeitgenössischen Entwürfe z. B. [Ludwig Eiber]: Ausstellung »KZ Neuengamme«, o. O., o. J., ANg 36-535.3/2.

251 Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 128.

252 Vgl. Geißler, Individuum und Masse, 2015, S. 175.

253 Bauche [u. a.], Arbeit und Vernichtung, 1986, S. 10.

254 [Ludwig Eiber]: Ausstellungskonzeption, o. O., o. J., ANg 36-535.3/2. Vgl. außerdem Bauche [u. a.], Arbeit und Vernichtung, 1986, S. 10.

255 Bauche [u. a.], Arbeit und Vernichtung, 1986, S. 10.

Das Zitat drückt die Wertschätzung für und Solidarität mit den NS-Verfolgten aus, die mit der Ausstellung gewürdigt werden sollten. Ihre Überlieferungen erfuhren Wertschätzung, ohne dass dabei auf gründliche Quellenkritik verzichtet wurde. Das Zitat verweist außerdem auf ein Geschichtsverständnis, dem es darum ging, die Differenz zwischen der von den Häftlingen erfahrenen Lagerrealität und einer Ausstellung über diese Erfahrungen anzuerkennen, anstatt sie einzuebrennen. Die Ausstellung verstand sich daher bewusst als Annäherung.

Die bewusste Gegenüberstellung beziehungsweise Ergänzung von offiziellen Dokumenten oder Zeugnissen aus der Perspektive der SS mit solchen aus der Perspektive der Häftlinge durchzog die Ausstellung.²⁵⁶ Dies entsprach dem von Klaus Bergmann in die geschichtsdidaktische Diskussion eingebrachten Prinzip der Multiperspektivität.²⁵⁷ Gleichzeitig ergab sich durch die direkte, kontrastierende Gegenüberstellung – beispielsweise von Zeichnungen eines SS-Mannes mit denen eines Häftlings oder der Selbstdarstellung eines SS-Angehörigen mit Häftlingsberichten über dessen Brutalität – mitunter eine recht starre Dichotomie: auf der einen Seite die (sadistischen) Täter, auf der anderen die (mal hilflosen, mal heldenhaften) Opfer.²⁵⁸ Differenzierter wirkte in diesem Punkt etwa die Ausstellung »Wewelsburg 1933-1945. Kult- und Terrorstätte der SS«, die ab 1982 in der Gedenkstätte Wewelsburg in Büren gezeigt wurde, und die auch Motive und Erklärungen für das Handeln der SS erörterte.²⁵⁹

Wenngleich die Objekte nach Eibers Vorstellungen gegenüber den Quellen und Dokumenten in den Hintergrund treten würden,²⁶⁰ traf dies für die Wahrnehmung der Besucher:innen nicht unbedingt zu: Diese interessierten sich nämlich besonders für die wenigen ausgestellten Objekte, wie beispielsweise das Vorwort des Katalogs 1986 konstatierte.²⁶¹ Auch in der Bildungsarbeit spielten verschiedene Objekte eine wichtige Rolle und wurden von den Verantwortlichen kontrovers diskutiert. Bereits erwähnt wurde das Lagermodell, das auch in Neuenhagen zentral positioniert war und unter anderem dafür genutzt wurde, Be-

256 Dies wird schon am Vorwort deutlich; der Katalog bietet zahlreiche Beispiele dafür, vgl. Bauche [u. a.], *Arbeit und Vernichtung*, 1986.

257 Vgl. Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht*, 1972, S. 75 ff.; Klaus Bergmann: *Multiperspektivität*, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, hg. von Klaus Bergmann [u. a.], Düsseldorf 1980, S. 216-218.

258 Vgl. für die kontrastierten Zeichnungen zu den Themen Arbeit bzw. Ernährung: Bauche [u. a.], *Arbeit und Vernichtung*, 1986, S. 203, S. 139; sowie von Dachau ausgehend verallgemeinert: Knigge, *Museum oder Schädelstätte*, 2020, S. 441: »Entmenschte Täter und hilflose Opfer waren einander gegenübergestellt.«

259 Vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 98.

260 Vgl. Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983, S. 178: »42 Tafeln mit relativ kleinformatigen Fotos, Zeichnungen, Dokumenten, Häftlingsberichten und Zusammenfassungen bestimmen den Charakter der Ausstellung. Objekte, wie Lagermodell, Lagerzaun, Barackeneinrichtungen, Prügelbock treten demgegenüber in den Hintergrund.«

261 Vgl. Bauche [u. a.], *Arbeit und Vernichtung*, 1986, S. 9; ausführlich zur Wahrnehmung von Schüler:innen und Jugendlichen Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 6.

züge zur Gegenwart und den Nachnutzungen der verschiedenen Gebäude herzustellen.²⁶² Im Dokumentenhaus waren über dem Modell auf zwei Wandtafeln außerdem eine vergrößerte Luftaufnahme des Lagers Neuengamme von 1945 und eine Übersicht der Außenlager angebracht. Vor der gegenüberliegenden Wand befanden sich mehrere Felder des Lagerzauns, der aus im Gelände aufgefundenen Betonpfählen, Porzellanisolatoren und Stacheldraht neu zusammengesetzt worden war.²⁶³ Vermutlich um 1988 wurde diese Inszenierung, wie bereits in der frühen Konzeption von Bauche angedacht, durch ein großformatiges Foto von Häftlingen des berüchtigten Kommandos Dove-Elbe ergänzt, das an der Wand hinter dem Stacheldraht angebracht war (vgl. Abb. 16).²⁶⁴ Ausgestellt waren daneben einige weitere Großexponate sowie kleinere, dreidimensionale Objekte in den Vitrinen – darunter unter anderem der Schlüssel zum Krematorium, ein Urnendeckel, verschiedene Häftlingsutensilien wie Essgeschirr oder Kleidung, eine Effektentüte.²⁶⁵ Zu den Großexponaten gehörten neben dem Zaun und dem Lagermodell: Drei-Etagen-Bettgestelle, Bänke, Spinde und ein Tisch aus dem KZ Sachsenhausen als Leihgaben; ein extra angefertigter Nachbau des Prügelbocks ebenfalls aus dem KZ Sachsenhausen; sowie schließlich ein Maschinengewehr der SS.²⁶⁶

Dieses »gut lackiert[e] Maschinengewehr (eine Leihgabe aus Bundeswehrmitteln)«²⁶⁷ gehörte zu den zentralen und stark umstrittenen Exponaten. Es war – vermutlich ab Ende 1981 – so angebracht, dass sich die Mündung auf die ins Dokumentenhaus eintretenden Besucher:innen richtete (vgl. Abb. 17).²⁶⁸

262 Vgl. Bauche [u. a.], *Arbeit und Vernichtung*, 1986, S. 8; sowie die Abb. in Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 12.

263 Vgl. die Abb. bei Bauche [u. a.], *Arbeit und Vernichtung*, 1986, S. 9.

264 Beschrieben und bildet ist die Inszenierung auch bei Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 45, m. Abb. S. 123. In der Presseberichterstattung anlässlich der Eröffnung und auch im 1986 veröffentlichten Ausstellungskatalog lässt sich die Ergänzung um das großformatige Foto noch nicht nachweisen. Dafür sieht man sie auf dem Foto von Gesche M. Cordes in einem Artikel der *Hamburger Rundschau* von 1988, vgl. [o. A.]: *Neuengamme: Kein Geld mehr für Gedenkstätte? »Projekt gefährdet?«*, in: *Hamburger Rundschau* 19, 5. Mai 1988.

265 Vgl. Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 129 ff. Laut Brink bezog die Neuenammer Ausstellung »wesentlich stärker« Objekte ein als in der Wewelsburg, vgl. Brink, *Visualisierte Geschichte*, 1989, S. 45.

266 Vgl. Abb. Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 6.

267 Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 132.

268 Etwas unklar bleibt, wann genau das Maschinengewehr so positioniert wurde: Den Erinnerungen von Ludwig Eiber zufolge wurde es erst nach der Eröffnung ergänzt; die Presseberichterstattung zur Eröffnung scheint dies zu bestätigen: Dort ist lediglich von der Rekonstruktion des Lagerzauns und ausgestellten Maschinengewehren im Allgemeinen die Rede. Eine auf 1981 datierte Fotografie des Innenbereichs (Abb. 17) zeigt es jedoch schon. Explizit erwähnt wird ein auf die Eintretenden gerichtetes Maschinengewehr bei: Anne Olters: *Dokumentierte Greuel: Neuengamme, 16./17.10.82*, in: *BZ. Magazin zum Wochenende*, ANg 36-560.5.



Abb. 16: Zwei Jugendliche vor rekonstruierten Feldern des Lagerzauns im Dokumentenhaus Neuengamme, Fotograf:in: Anna Gripp, August 1989.

Die Idee ging zurück auf Ulrich Bauche und sollte die konstante Bedrohung der Häftlinge im Lager verdeutlichen.²⁶⁹ Für manche Besucher:innen habe dies auch funktioniert, für viele andere nicht, wie Eiber rückblickend einräumte.²⁷⁰ Auf Lehrke wirkte das Gewehr »befremdlich, um nicht zu sagen makaber«.²⁷¹ Wenn Geißler schreibt, das Maschinengewehr sei kurz nach Ausstellungseröffnung weggeräumt worden, folgt sie damit möglicherweise der Einschätzung von beteiligten Mitarbeiter:innen – zutreffend ist dies nicht.²⁷² Das Maschinengewehr blieb bis mindestens 1987 an seinem Ort.²⁷³ Beim Betreten

269 Vgl. o. A. [Ulrich Bauche]: Dokumentenhaus Neuengamme. Inhaltliche Gliederung der Ausstellung entsprechend der Raumabfolge, handschriftliches Ms., undatiert [um 1980], ANG 9.8.3: »II. Rekonstruktion des Lagerzaunes mit den oben abgeboenen Betonpfählen, den Elektroisolatoren davor und der Stacheldrahtvorspannung. Dahinter bietet ein Großfoto Durchblick durch den Lagerzaun. Vor der Galerie (W6 links) bedroht ein Maschinengewehr (MG 08/15 oder 34) den Zaunabschnitt.«

270 Vgl. Ludwig Eiber im Gespräch mit der Verfasserin am 12.12.2022, aufgezeichneter Videocall.

271 Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 132.

272 Vgl. Geißler, Individuum und Masse, 2015, S. 175 f.

273 Als Gisela Lehrke 1987/1988 in Neuengamme war, stand es offensichtlich noch im Dokumentenhaus; in der Magisterarbeit von Cornelia Brink kommt es 1989 nicht mehr vor. Auch Ludwig Eiber vermutete im Gespräch mit der Verfasserin am 12.12.2022, es hätte dort nur kurz, ca. zwei bis drei Jahre, gestanden.

des Dokumentenhauses habe es sofort das Interesse insbesondere von Jugendlichen auf sich gezogen – ihre mitunter unverhohlene Faszination für das Objekt barg Diskussionsstoff. Die Museumspädagogen hielten fotografisch fest, wie Schüler:innen mit dem Maschinengewehr »spielten«.²⁷⁴ Hötte verurteilte sie allerdings nicht dafür, sondern kritisierte die moralischen Ansprüche der Lehrer:innen, die solches Verhalten verurteilten:

Die Erwartung von Lehrern, Schülern [...] eine bestimmte Haltung zum Faschismus vermitteln zu können, kann die Abwehr von Schülern gegen eine Beschäftigung mit den [sic!] Nationalsozialismus verstärken, bewirkt damit das Gegenteil dessen, was erreicht werden soll, da die Schüler die Ansprüche des Lehrers vollkommen berechtigt als moralische begreifen. Schüler, vor allem Jungen, die ihren unmittelbaren Wissensbedürfnissen nachgehen und zunächst nach der technischen Seite des Lagers fragen – wie funktionierte es –, eine Herangehensweise, die ihren sonstigen Alltagsinteressen entspricht, müssen sich dann als »unmoralisch« begreifen, wenn sie sich vor allem für das ausgestellte Maschinengewehr und die Voltzahl des Elektrozauns interessieren.²⁷⁵

Mit empathischem Blick auf die Lernenden – und unter Bezugnahme auf Überlegungen der Geschichtsdidaktikerin Annette Kuhn²⁷⁶ – verteidigte Hötte dagegen das Verhalten der Schüler:innen als Versuche, über ihre Alltagserfahrung einen Zugang zum »unbegreiflichen« Thema des NS-Terrors zu finden. Er verwies auch auf die Schwierigkeiten, mit denen sich besonders Jugendliche angesichts der kognitiven und textlastigen Ausstellung konfrontiert sahen. Für Hötte folgte daraus die unbedingte Notwendigkeit, einerseits die von den Jugendlichen hergestellten oder angebotenen Bezüge – oder in Höttes Worten: »Aktualisierungen« – aufzunehmen und andererseits andere Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Jugendlichen zu suchen, um ihnen so den Zugang zum Thema zu ermöglichen.²⁷⁷ Dies ermöglichte das Format der »Museumsgespräche«, auf das im Folgenden noch eingegangen wird (vgl. Kap. 4.2.4).

Unzufrieden mit der Ausstellung von 1981 war die zivilgesellschaftliche INDONEU, die die Einrichtung und Entwicklung der Gedenkstätte Neuengamme über viele Jahre begleitete. Früh plädierte die INDONEU für eine Erweiterung durch Nutzung des Klinkerwerks: Dieses sollte unter Denkmalschutz gestellt, restauriert und darin eine deutlich größere Ausstellung untergebracht werden

274 Vgl. die entsprechenden Abb. in Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 6. Die Fotos stammten von Herbert Hötte und Frank Jürgensen.

275 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 6.

276 Vgl. Annette Kuhn: Ist aus dem Heute das Gestern erklärbar? Die historische Dimension des Alltags – didaktische Überlegungen zu einem Stück unbewältigter Vergangenheit, in: *Materialien zur politischen Bildung – Analysen, Berichte, Dokumente* 1 (1979), S. 33–41.

277 Vgl. Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 8–11.



Abb. 17: *Das Maschinengewehr auf der Empore des Dokumentenhaus Neuengamme, Fotograf: unbekannt, 1981.*

(allein die Länge des Westflügels beträgt 126 Meter). Folglich dachten deren Mitglieder an großformatige Reproduktionen und teilweise riesige Objekte, um diese Fläche zu füllen und die Besuchenden auch stärker emotional anzusprechen.²⁷⁸ Einerseits wurde dabei sicherlich versucht, möglichst viele große

278 Vgl. Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 62: »Die Raumgröße [...] ermöglicht die Darstellung der Inneneinrichtung einer Häftlingsbaracke mit Bettgestellen, Tischen und Bänken sowie Waschvorrichtungen und Latrinen, die Ausstellung von Maschinen, Werkzeugen und Produktionserzeugnissen des Klinkerwerkes, der übrigen Arbeitskommandos und der Außenlager und die Wiedergabe von großformatigen Originalfotos. Ferner ist an die Rekonstruktion eines Wachturms, des doppelten Lagerzaunes und eines Teiles des riesigen Ringofens der Ziegelei gedacht. Ein Berg mit Schuhen, die aus den Vernichtungslagern des Ostens zur Verarbeitung nach Neuengamme gebracht worden waren, kann ebenfalls ausgestellt werden. Jedes Paar dieser Schuhe – vielleicht die letzten Spuren jener zu Asche und Rauch gemachten Menschen.« Die erwähnten Schuhe stammten nicht von NS-Opfern aus anderen Lagern, sondern höchstwahrscheinlich aus einer reichsweiten Sammelaktion der NSDAP, für die Neuengamme als Sammelstelle genutzt wurde. Auch im Ausstellungskatalog von 1986 sowie der überarb. Aufl. von 1991 heißt es allerdings zu einem Foto des Schuh-

Exponate aufzulisten, um die Notwendigkeit einer Vergrößerung der Gedenkstätte politisch zu legitimieren – und dennoch wird auch deutlich, dass der Mangel an beeindruckenden Großexponaten, die es schafften, bei den Besucher:innen die erhoffte »Betroffenheit« zu wecken, als Manko der Ausstellung im Dokumentenhaus galt. Für Garbe bildete dies allerdings keinen Widerspruch: Das Dokumentenhaus sollte die Besucher:innen kognitiv ansprechen, Zusammenhänge verdeutlichen und kontextualisieren; »die Ausstellung im Klinkerwerk könnte dagegen das damals Geschehene für heute sehr viel stärker sinnlich erfahrbar machen«. ²⁷⁹

Die Ausrichtung des Maschinengewehrs oder die Ergänzung des großformatigen Fotos hinter dem rekonstruierten Lagerzaun verdeutlichen bereits, dass es in Neuengamme durchaus Eingriffe und Veränderungen an der Ausstellung gab. Im Vergleich mit Dachau war die Neuengammer Ausstellung dynamischer. Ergänzt wurden im Verlauf der 1980er Jahre beispielsweise auch Fotos und Produkte der Workcamps, die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Thema durch die jüngere Generation aufzeigen sollten. Außerdem wurde in Neuengamme bereits früh die Rezeption der Ausstellung durch Schüler:innen nicht nur diskutiert, sondern auch vom Museumspädagogen Herbert Hötte in einer Befragung von circa 800 Schüler:innen erforscht und ausgewertet. ²⁸⁰ Auf Grundlage seiner Analysen und der kontinuierlich reflektierten Erfahrungen bündelte insbesondere Hötte Überlegungen zur Überarbeitung der Ausstellung, die er seit 1989 wiederholt verschriftlichte und die schließlich die Grundlage der zweiten Dauerausstellung der Gedenkstätte bildeten. ²⁸¹ Diese federführend von Hötte konzipierte, mit 1000m² deutlich größere Ausstellung wurde 1995

bergs: »Krematorium und Schuhberg. Ein stummer Zeuge des Massenmordes in den Vernichtungslagern. Mai 1945 (IWM)«, Bauche [u. a.], Arbeit und Vernichtung, 1986, S. 180. Zur Geschichte des Schuhbergs: Christine Heß: Der Schuhberg im KZ Neuengamme. »Il y avait comme dans tout ces camps«, in: Hilfe oder Handel? Rettungsbemühungen für NS-Verfolgte, hg. von Herbert Diercks, Bremen 2007, S. 200–207.

²⁷⁹ Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel, 1983, S. 63.

²⁸⁰ Vgl. Hötte, Museumspädagogische Arbeit, 1984.

²⁸¹ Vgl. u. a.: Herbert Hötte: Einige Überlegungen zur Ausstellung im Dokumentenhaus Neuengamme, 1.12.89; KZ-Gedenkstätte Neuengamme. Dokumentenhaus: Modifizierter Antrag auf Neugestaltung der ständigen Ausstellung zur Geschichte des KZ Neuengamme, 7.1.1992; Herbert Hötte: Überlegungen zur Neugestaltung der ständigen Ausstellung im Dokumentenhaus Neuengamme, 26.10.1993, sowie weitere ANg 36-535.3/2. In diesem Prozess entstanden mindestens zwei nie realisierte Alternativen – ein früher Entwurf von der INDONEU für eine Ausstellung im Klinkerwerk und ein Entwurf des MPD für eine stark überarbeitete Ausstellung im Dokumentenhaus von Herbert Hötte und Till Schröder (ebenfalls MPD) als Grafiker. Eine ausführliche Untersuchung der Entwürfe kann hier nicht geleistet werden, wäre aber interessant. Bereits 1987 befand auch Wilfried Müller die Ausstellung für überarbeitungsbedürftig – er sprach von einer »abstrakten Text- und Fotoausstellung, die dringend überarbeitet, wenn nicht grundlegend neu konzipiert werden muß«, Ders.: Zur Museumspädagogik in Neuengamme, 9.11.1987, S. 1 f., ANg 36-525.10.

unter dem Titel »Über-Lebens-Kämpfe. Häftlinge unter der SS-Herrschaft« in den Walther-Werken eröffnet.²⁸² Wesentliche Veränderungen gegenüber der Ausstellung von 1981 waren gemäß den Konzeptpapieren: Abkehr von der chronologischen hin zu einer thematischen Gliederung; die Einführung von unterschiedlichen Rezeptionsebenen, um die Überforderung durch den »enzyklopädischen Buchcharakter«²⁸³ aufzufangen; Ergänzung des politik- beziehungsweise strukturgeschichtlichen Zugriffs um sozial- und alltagsgeschichtliche Darstellungen sowie biografische Erzählungen; stärkere Konzentration auf die Geschichte des KZ Neuengamme selbst und weniger Kontextualisierung; differenziertere Darstellung der Täter sowie breitere Einbeziehung von anderen Häftlingsgruppen neben den politischen Gefangenen²⁸⁴ und ein stärkerer Einsatz von als Interpretation erkennbaren, ausdrücklich nicht-naturalistischen Inszenierungen.

Die erste Dauerausstellung – so formulierten Hötte, Müller und Garbe in den Förderanträgen für die Neugestaltung gegenüber der Kulturbehörde – müsse allerdings an den Zielen ihrer Zeit gemessen werden. Damals sei es darum gegangen, »die Faktizität des Geschehens zu dokumentieren« und das KZ dem Vergessen zu entreißen.²⁸⁵ Dies sei gelungen, was unter anderem die Besucher:innenzahlen belegen würden. Pädagogische Prämissen hätten dagegen nicht im Vordergrund gestanden. Gemeint waren damit vermutlich vor allem die fehlenden Differenzierungsmöglichkeiten, die dazu führten, dass sich insbesondere Schüler:innen und Jugendliche von der textlastigen Ausstellung leicht überfordert fühlten. Denn auch die Ausstellung von 1981 verfolgte gemäß der

282 Vgl. Geißler, Individuum und Masse, 2015, S. 177 f.

283 Detlef Garbe, u. Mitarb. v. Herbert Hötte u. Wilfried Müller: Modifizierter Antrag auf Neugestaltung der ständigen Ausstellung zur Geschichte des KZ Neuengamme, 7.1.1992, Zitat S. 2, ANG 36-535.3/2.

284 In einem Papier von 1993 hieß es: »Die Dauerausstellung im Dokumentenhaus Neuengamme dürfte – nach der Neugestaltung der Gedenkstätten in den neuen Ländern – zudem die einzige Dokumentation einer bundesdeutschen Gedenkstätte sein, die das Schicksal anderer als der politischen Häftlingsgruppen, z. B. der Roma und Sinti, der Zeugen Jehovas und der Homosexuellen, aber auch der jüdischen Gefangenen, weiterhin ausspart.« KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Weshalb eine neue Dauerausstellung (noch) im Dokumentenhaus dringend erforderlich ist – Problem-skizzierung und Konzept, 7.9.93, [S. 3], Hervorhebung im Original. In diesem Punkt wich die Ausstellung von 1981 offenbar vom Konzept ab, denn demzufolge sollte sie »in ihrer Grundtendenz antifaschistisch sein«, was laut Eiber bedeute, »alle Gruppierungen und Motive des Widerstands gegen den NS – etwa auch die Zeugen Jehovas – einzubeziehen.« [Ludwig Eiber]: Ausstellung »KZ Neuengamme«, o. O., o. J., ANG 36-535.3/2. Am Ende überwog die Darstellung der unterschiedlichen nationalen Häftlingsgruppen, während soziale Minderheiten kaum präsent waren.

285 Detlef Garbe, u. Mitarb. v. Herbert Hötte u. Wilfried Müller: Modifizierter Antrag auf Neugestaltung der ständigen Ausstellung zur Geschichte des KZ Neuengamme, 7.1.1992, Zitat S. 1, ANG 36-535.3/2. Vgl. auch Geißler, Individuum und Masse, 2015, S. 176.

Konzeption durchaus pädagogische und politische Ziele: Sollte sie doch »antifaschistisches Bewußtsein bilden und die Einsicht in die Notwendigkeit des friedlichen Zusammenlebens der Völker und Staaten fördern sowie zu eigenen Aktivitäten anregen und dafür auch Raum geben«. ²⁸⁶ Offenbleiben muss freilich, inwiefern solche Ziele eingelöst werden konnten. Anlass zur Skepsis bieten jedenfalls Eintragungen im Besucher:innenbuch und zeitgenössische Berichte. ²⁸⁷ Der Anregung der Besucher:innen zum eigenständigen Forschen und Handeln waren in Neuengamme bereits durch die begrenzten Platzkapazitäten Grenzen gesetzt: So konnten zahlreiche Ideen, die eigenständiges Arbeiten ermöglichen sollten – etwa ein für Besucher:innen zugängliches Archiv oder Wechselausstellungen von Schüler:innen –, aus Platzgründen nicht umgesetzt werden.

²⁸⁶ [Ludwig Eiber]: Ausstellung »KZ Neuengamme«, o. O., o. J., ANg 36-535.3/2.

²⁸⁷ Vgl. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982; Detlef Garbe, u. Mitarb. v. Herbert Hötte u. Wilfried Müller: Modifizierter Antrag auf Neugestaltung der ständigen Ausstellung zur Geschichte des KZ Neuengamme, 7.1.1992, S. 2, ANg 36-535.3/2.

4.2 Geführte Rundgänge als Standardformat?

Gegenüber Museen zeichnen sich Gedenkstätten üblicherweise dadurch aus, dass sie sich an historischen Tat- und Leidensorten befinden, an denen sich bauliche Überreste und Spuren erhalten haben. Deshalb scheint es naheliegend, dass Besucher:innen von Gedenkstätten diese Orte in Begleitung sachkundiger Personen begehen und in Augenschein nehmen, einzelne Bauten beziehungsweise Überreste gezeigt und ihre Funktion erklärt bekommen und von den Ereignissen erfahren, die sich an den aufgesuchten Orten abspielten. In Buchenwald etwa wurde bereits unmittelbar nach der Befreiung der Konzentrationslager auf Führungen als etablierte Form der Wissensvermittlung zurückgegriffen: So zeigten überlebende Häftlinge Angehörigen der US-Armee oder des US-amerikanischen Kongresses das Gelände des ehemaligen Lagers auf dem Ettersberg und erläuterten die diversen Orte und Gegenstände.¹

Auch heute gelten die Führung oder der (geführte) Rundgang² an Gedenkstätten als »das Standardformat der Betreuung von Besuchern«³ oder als »Basisangebot der Gedenkstättenpädagogik«.⁴ Als solche sind sie allerdings weiterhin erstaunlich wenig wissenschaftlich analysiert worden: Als einer der Ersten hat sich Jürgensen 2003 mit Führungen an Gedenkstätten befasst und dabei auf diesen Missstand hingewiesen.⁵ Im ersten, 1995 veröffentlichten Handbuch zur Gedenkstättenpädagogik fehlte eine Auseinandersetzung noch völlig; erst im 2015 erschienenen Sammelband zur Gedenkstättenpädagogik bedachte Julius Scharnetzky Führungen mit einem eigenen Beitrag.⁶ Außerhalb der Gedenkstätten hatte sich zuerst Christian Gudehus in seiner 2006 erschienenen Studie

1 Vgl. Knigge, Opfer, Tat, Aufstieg, 1997, S. 11-14.

2 Vgl. Julius Scharnetzky: Führungen an Orten mit nationalsozialistischer Vergangenheit, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 236-250, S. 237. Scharnetzky verweist darauf, dass an Gedenkstätten etwa seit Beginn der 2000er Jahre bevorzugt von (geführten) Rundgängen gesprochen werde, ohne dass eine stringente Unterscheidung vorliege. Die Bezeichnungen werden weitgehend synonym verwendet; die Gedenkstätte Hadamar verwende außerdem »Begleitung«. Zu Recht bringt der Autor die sprachliche Unschärfe mit der »bislang weitgehenden theoretischen Vernachlässigung dieses Gegenstandes« in Verbindung.

3 Knoch, Geschichte in Gedenkstätten, 2020, S. 201.

4 Scharnetzky, Führungen an Orten, 2015, S. 238.

5 Vgl. Frank Jürgensen: Unter dem Teppich liegt der Standard. Wie kommt es, dass die Führung in Gedenkstätten so wenig beachtet wird?, in: Standbein Spielbein. Museumspädagogik Aktuell 65, 2003, S. 55-60. Jürgensen begründet dies mit der schwierigen Stellung von Führungen als ungeliebtem Stiefkind der Museumspädagogik, die von den meisten als notwendiges Übel betrachtet würden. Dazu auch Gudehus, Dem Gedächtnis zuhören, 2006, S. 21 f.

6 Vgl. Ehmman, Praxis der Gedenkstättenpädagogik, 1995; Scharnetzky, Führungen an Orten, 2015

ausführlich mit Gedenkstättenführungen beschäftigt.⁷ Auch er betonte darin, dass Führungen – abgesehen von den Ausstellungen – die »verbreitetste und zahlenmäßig bedeutsamste Form« der Auseinandersetzung mit der Geschichte an Gedenkstätten seien.⁸ Außerdem heißt es:

Die Führung ist von Beginn an *die* pädagogische Maßnahme. [...] Sie ist dies nicht als Ergebnis konzeptioneller, theoretisch und empirisch gestützter Diskussionen geworden, sondern war von Beginn an die selbstverständliche Form der Erklärung der Orte.⁹

Führungen – vorgestellt meist als frontale Expert:innenerzählung über rund zwei Stunden – seien als übliche Form der Kommentierung von Gebäuden, Topografien oder Objekten in Museen oder im Rahmen von Stadtführungen ohne nennenswerte Diskussionen auf den Bereich der Gedenkstätten übertragen worden und gerade deshalb auch kaum Gegenstand von Reflexion und Untersuchung geworden.¹⁰ Ihre heute dominante Stellung in der Bildungsarbeit von Gedenkstätten wird damit retrospektiv zur Norm erhoben. Ähnlich behauptete Alfons Kenkmann in einem Rückblick auf »Inhalte und Methoden der Gedenkstättenarbeit«, die frontale Führung sei zunächst »die zentrale Vermittlungsform« gewesen. In den 1980er Jahren wären zwar andere pädagogische Formate hinzugekommen, die Führung aber der Standard geblieben, denn pädagogische Innovationen und konzeptuelle Diskussionen hätten erst in den 1990er Jahren stattgefunden.¹¹

Doch war die Erklärung der Gedenkstätten durch Führungen stets so selbstverständlich und alternativlos, wie diese Einschätzungen suggerieren? Wie wurde diese Form der Betreuung von Besucher:innen überhaupt organisiert – zumal, wenn man die begrenzte personelle Ausstattung der frühen Gedenkstätten bedenkt? Wer führte die Besucher:innen und an welche Orte? Gab es Formen der Aufsicht und Kontrolle? Und deckt sich unsere heutige Vorstellung einer Gedenkstättenführung überhaupt mit den Formen, die in den 1980er Jahren ausprobiert wurden? Wo liegen möglicherweise Unterschiede? Rasch ergeben sich viele Fragen, denn eine über Postulate hinausgehende historische Unter-

7 In den letzten Jahren haben weitere Qualifikationsarbeiten aus erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Perspektive Führungen in den Mittelpunkt gerückt, vgl. Vehse, *Ordnung der Anerkennung*, 2020; Moritz Lautenbach-von Ostrowski: *Sprachliches Handeln als Zugang zur Erinnerung. Schülerführungen in KZ-Gedenkstätten*, Münster 2023.

8 Vgl. Gudehus, *Dem Gedächtnis zuhören*, 2006, S. 13.

9 Gudehus, *Dem Gedächtnis zuhören*, 2006, S. 12 f., Hervorhebung im Original.

10 Vgl. Gudehus, *Dem Gedächtnis zuhören*, 2006, S. 13 u. S. 22.

11 Alfons Kenkmann: *Gedenken – Dokumentieren – Lernen? Inhalte und Methoden der Gedenkstättenarbeit an die Opfer der NS-Herrschaft im Wandel (1945-2008)*, in: *Gedenkstätten des NS-Unrechts und Bundeswehr. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, hg. von Oliver von Wrochem und Peter Koch, Paderborn 2010, S. 187-198, S. 195.

suchung zur Praxis von Gedenkstättenführungen fehlt bislang. Sie soll in diesem Kapitel anhand der Gedenkstätten Dachau und Neuengamme exemplarisch geleistet werden.

Die bereits zitierten Bedenken Barbara Distels gegenüber Führungen lassen vermuten, dass deren Stellung in der Gedenkstättenpädagogik *avant la lettre* keineswegs so selbstverständlich und unangefochten war, wie dies heute der Fall sein mag. Das zentrale Medium der Ortserklärung war in Dachau zunächst die Ausstellung. Nicht umsonst gilt eine dauerhaft zugängliche Ausstellung in der Regel als Beginn der Gedenkstättenarbeit an einem bestimmten Ort und nicht die Aufnahme eines regulären Führungsbetriebes durch Einstellung pädagogischer Mitarbeiter:innen, die etwa in Dachau oder Bergen-Belsen erst sehr viel später erfolgte. Unter Rückbezug auf die schon für den Standort des Neuengammer Dokumentenhauses von den Behörden als notwendig erachtete Trennung von Lernen und Gedenken betonte der niedersächsische Innenminister in einem Schreiben vom 24. September 1979:

Es ist nicht beabsichtigt, auf [sic!] der Gedenkstätte Bergen-Belsen ständige Führungen einzurichten, wie dies mit dem besonderen Charakter der Stätte als einem Platz der Ruhe und Besinnlichkeit unvereinbar erscheint.¹²

Solche Äußerungen, die auf fadenscheinigen Argumenten basierten, unterstreichen einmal mehr, dass Führungen in der frühen Gedenkstättenarbeit keinesfalls eine Selbstverständlichkeit waren. Nicht nur die Gedenkstätten selbst, auch die Ausweitung der Vermittlungsangebote über die Ausstellungen hinaus musste erst erstritten werden. Mitunter dauerte dies Jahre: In Bergen-Belsen begann der Aufbau einer Besucherbetreuung 1987; in Dachau wurde ab 2001 eine pädagogische Abteilung eingerichtet.¹³

Für manche Gedenkstätten(-initiativen) in den 1980er Jahren stellte außerdem die Zugänglichkeit des Geländes eine Herausforderung dar. In Neuengamme waren große Teile des ehemaligen Häftlingslagers aufgrund der Nachnutzung der Gebäude als JVA weitgehend unzugänglich; in Salzgitter/Drütte verhinderte oder beschränkte das dort angesiedelte Stahlwerk den Zugang zum historischen Ort; in Papenburg befand sich die Ausstellung in den 1980er Jahren überhaupt nicht am historischen Ort, stattdessen wurden Bustouren zu den Standorten verschiedener ehemaliger Emslandlager durchgeführt, an denen meist lediglich wenige Überreste wie Fundamentreste sichtbar waren. Diese Beispiele lassen es bereits erahnen: Die Erzählungen wurden nicht unbedingt an verschiedenen

12 Zit. n. Norbert Kandel: Erholungslandschaft – Die begrabene »Sensation«, in: Hinter den Fassaden. Geschichte aus einer deutschen Stadt, hg. von Werner Holfort, Norbert Kandel, Wilfried Köppen und Ullrich Vultejus, Göttingen 1982, S. 60–68, S. 66. Den Hinweis auf diese Publikation verdanke ich Jens-Christian Wagner.

13 Vgl. dazu Annette Eberle: Abschlussbericht. Aufbau einer pädagogischen Abteilung an der KZ-Gedenkstätte Dachau 2011–2003. Konzeption – Arbeitsbereiche – Perspektiven, Dachau Februar 2004.

Stationen im Gedenkstättengelände vorgetragen. Keineswegs galt in den 1980er Jahren so pauschal, dass die Rundgänge an KZ-Gedenkstätten »vor allem der Erschließung der Gelände« dienten.¹⁴ Oftmals befanden sich die Zuhörer:innen in der Ausstellung oder saßen in einem Vortragsraum. Zur Einführung in die Thematik »Konzentrationslager« waren in den 1980er Jahren außerdem Diareihen sowie vom Gerät abgespielte »Ton-Dia-Schauen« durchaus üblich, auf die auch in Neuengamme und Dachau zurückgegriffen wurde.¹⁵ Für die vielfach überlasteten Mitarbeitenden der frühen Gedenkstätten(-initiativen) sparte dieses Vorgehen Zeit: Die Einführung kam vom Band, danach kamen alle für Fragen beziehungsweise zum Gespräch zusammen. Von einer »Führung« kann in so einem Fall nur begrenzt gesprochen werden. Die Ton-Dia-Schau galt dabei nicht nur als Notlösung aufgrund von Personalmangel, sondern verschiedene Gedenkstätten(-initiativen) betonten zeitgenössisch deren Vorteile: So könne ein gleichbleibend hohes Niveau gesichert und außerdem Monotonie und Abnutzungseffekte vermieden werden, die sich unweigerlich einstellen würden, wenn Personen regelmäßig solche Führungen veranstalteten – so die damalige Argumentation.¹⁶ Die besondere Qualität personaler Interaktion, die es ermöglicht, auf die Besuchenden und ihre Bezüge und Bedürfnisse einzugehen, stand demgegenüber noch nicht so eindeutig im Vordergrund wie heute.¹⁷

14 Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 84.

15 In Neuengamme lagen bereits bei Eröffnung eine Lichtbildserie und eine separate Tonkassette vor; außerdem Ton-Dia-Schauen von 1985 und 1988. Diese waren explizit als »Einführung für Besucher« gedacht, insbesondere für unangemeldete Gruppen, vgl. KZ-Gedenkstätte Neuengamme Dokumentenhaus: Vierteljahresbericht April bis Juni 1985, S. 4, ANG 103-13. Für Dachau lag bereits Ende der 1970er Jahre eine, ebenfalls extern erarbeitete, Lichtbildserie vor. Ob diese tatsächlich in größerem Umfang eingesetzt wurde, kann allerdings bezweifelt werden – nachweisen lässt es sich kaum. Vgl. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht: KZ Dachau, 10 2436, 24 Dias mit Beiheft und 4 Kopiervorlagen, Grünwald 1977, DaA Mappe Museumsführer, Ausstellungskataloge.

16 So begründete Distel ihre Bedenken gegenüber Führungen beispielsweise folgendermaßen: »Das Thema eignet sich schlecht nach Reiseführermanier abgehandelt zu werden und sensible Besucher reagieren empfindlich auf zwangsweise zur Routine erstarrte Schema F-Vorträge«. KZ-Gedenkstätte Dachau: Jahresbericht 1980, abgedr. in Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 191-199, S. 195.

17 Vgl. für heute Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 88. Eine Ausnahme bildete hier Kurt Buck vom DIZ Emslandlager, der im *Gedenkstätten-Rundbrief* verteidigte, dass das DIZ keine Ton-Dia-Schau erstellte: »Obwohl bei den häufigen Diavorträgen die Gefahr eines zu ›routinierten‹ Erzählens besteht, verzichten wir bewußt auf den Einsatz einer zu gestaltenden Ton-Dia-Schau, um während des Vortrages die Möglichkeit zu behalten, die Schüler und ihre Vorkenntnisse einzubeziehen, Zwischenfragen zu ermöglichen und besondere Interessen stärker in den Vordergrund zu rücken.« Kurt Buck: Aufgaben- und Tätigkeitsfelder des DIZ (Zeitraum Dez. 1985 bis Dez. 1986), in: Gedenkstätten-Rundbrief 18 (1987), S. 6-8, S. 6.

Bedenkt man die mangelhafte personelle Ausstattung der Gedenkstätten(-initiativen) in den 1980er Jahren, drängen sich Fragen nach den Anbieter:innen von Rundgängen auf, nach ihren Konzepten und Motiven, sowie solche nach der fachlichen Aufsicht über die veranstalteten Führungen. Am Beispiel Dachau werden die unterschiedlichen Akteur:innen zunächst vorgestellt und anschließend die zahlenmäßig größte Gruppe – nämlich die abgeordneten Lehrkräfte – vertiefend analysiert. Erörtert werden dabei die Hintergründe und Motive dieses erstmals in Dachau erprobten und anschließend an vielen anderen Gedenkstätten übernommenen Betreuungsmodells sowie dessen Vor- und Nachteile. Abschließend erfolgt eine quellenbasierte Annäherung an einen typischen Besuch in der Gedenkstätte Dachau.

Darauf aufbauend trägt das Beispiel Neuengamme weiter zur Differenzierung des Bildes bei. Der Anteil an geführten Besucher:innen an der Gesamtbesucher:innenzahl war in Neuengamme vergleichsweise hoch.¹⁸ Praktisch seit Eröffnung des Dokumentenhauses wurde in Neuengamme auch konzeptionell über die Bildungsarbeit, Zielgruppen und Methoden nachgedacht. So war es explizite Aufgabe der ersten angestellten Pädagogen, entsprechende Konzepte zu erarbeiten. Einer von ihnen, Herbert Hötte, befand 1984 in einem Aufsatz in der Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts: »Damit verbieten sich in der Gedenkstätte weitgehend Führungen durch die Ausstellung«.¹⁹ Die Hintergründe seiner Einschätzung sowie die stattdessen in Neuengamme praktizierten »Museumsgespräche« werden im zweiten Teil des Kapitels vorgestellt.

4.2.1 Besucher:innenbetreuung in Dachau

Die Gedenkstätte Dachau war personell stark unterbesetzt. Die Gedenkstättenleiterin Distel und ihre beiden Bürokräfte beschäftigte das Tagesgeschäft sowie die Begleitung prominenter Gäste und Delegationen; zur Begleitung oder Führung von regulären Besucher:innen stand keinerlei Personal zur Verfügung.²⁰ Anfangs versuchten Distel beziehungsweise ihre Vertretung, neben offiziellen Besucher:innen auch Gruppen und Schulklassen auf Anfrage wenigstens eine kurze Einführung zu geben, doch schon bald konnten »kaum noch alle Bitten berücksichtigt werden«.²¹ Hinzu kam, dass bis Mitte der 1970er Jahre »so gut wie keine Überlegungen zur didaktischen Aufbereitung des Themas oder zur Einbeziehung des Besuchs der Gedenkstätten in die Programme des Geschichts-

18 Vgl. die Übersicht »Betreute BesucherInnen in Prozent aller BesucherInnen« für die Jahre 1992-94, in: Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 123. Demnach übertraf der Anteil an betreuten Besucher:innen in Neuengamme den der anderen bundesdeutschen Gedenkstätten; lag aber noch hinter dem der Gedenkstätte Auschwitz.

19 Hötte, Museumspädagogische Arbeit, 1984, S. 183 f.

20 Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 196.

21 Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 196.

unterrichts« existierten – und das obwohl das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus bereits 1964 den Besuch der Gedenkstätte Dachau mit Schulklassen empfohlen hatte.²² Diesem Mangel an Konzepten, pädagogisch-didaktischen Handreichungen und Personal stand ab Mitte der 1970er Jahre eine wachsende Zahl von Besucher:innen – insbesondere aber von Schulklassen und Jugendgruppen – gegenüber, die die Gedenkstätte aufsuchten.²³ Üblicherweise wurden sie dabei von ihren Lehrer:innen oder Gruppenleiter:innen begleitet, die selbst oft zum ersten Mal in die Gedenkstätte kamen und sich unterschiedlich gut vorbereiteten. So mehrten sich Berichte über orientierungslose oder auch lärmende Schüler:innen, die die Gedenkstätte auf sich allein gestellt erkundeten.²⁴

Einige ehemalige Häftlinge aus dem Raum München begleiteten ab etwa Mitte der 1970er Jahre Gruppen bei ihrem Rundgang auf dem Gelände und/oder stellten sich in einem nachbereitenden Gespräch als Expert:innen den Fragen der Besucher:innen.²⁵ Bereits zeitgenössisch wurde diesen persönlichen Begegnungen hohes pädagogisches Potenzial zugesprochen; in der Praxis hingen sie aber von der Initiative der jeweiligen Gruppen beziehungsweise der sie begleitenden Erwachsenen ab: Denn aufgrund der unzureichenden institutionellen und personellen Ausstattung konnten sie nicht von der Gedenkstätte selbst organisiert und angeboten werden, stattdessen mussten sich Interessierte schriftlich an die Verfolgtenorganisationen oder direkt an die ehemaligen Häftlinge wenden und um ein Treffen oder eine Führung bitten.²⁶ Bei entsprechendem Planungsvorlauf konnten solche Begegnungen zwar immer wieder ermöglicht werden, aber im Blick auf die Gesamtbesucher:innenzahl blieben sie die Ausnahme. Betrachtet man dagegen allein die geführten Gruppen, nahmen sie eine Schlüsselstellung ein. Denn erst ab 1979/80 beteiligten sich neben den ehemaligen Häftlingen und der Leiterin Distel überhaupt andere Akteur:innen an der Betreuung von Besucher:innen. Noch in den frühen 1990er Jahren lag der Anteil an Begleitungen durch ehemalige Häftlinge bei 11 %; in den 1980er Jah-

22 Distel, Entstehung und Funktion, 1988b, S. 48.

23 Die Zahlen steigen von ca. 1500 deutschen Gruppen 1975 auf knapp über 5000 im Jahr 1979; die Steigerung lässt sich allerdings nicht allein auf die Ausstrahlung von *Holocaustaust* zurückführen, denn bereits 1978 kommen über 3200 Gruppen. Vgl. mit Besuchstatistik: Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 110 u. S. 116.

24 Vgl. z. B. Rolf Henkel: Schulklassen in Dachau. »Wir treffen uns dann am Parkplatz wieder ...«. Viele Besucher – viele Schattenseiten, in: Neue Osnabrücker Zeitung, undat. [Frühjahr 1979], DaA Pressesammlung.

25 Bereits seit den 1970er Jahren taten dies u. a. Otto Kohlhofer und Adi Maislinger, vgl. Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 116; Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 196; KZ-Gedenkstätte Dachau: Museum – Archiv – Bibliothek. Bericht für das Jahr 1985, S. 6.

26 Vgl. Distel, Schulklassen und Jugendgruppen, 1984, S. 168; Pingel, Erinnern oder Vergessen, 1981, S. 22. Die Gedenkstätte gab zu diesem Zweck im Einzelfall Adressen weiter, wie die Korrespondenz im Nachlass von Adolf Maislinger zeigt, vgl. DaA 5047.

ren dürfte er deutlich darüber gelegen haben.²⁷ Sieht man von den knappen Einführungen Distels ab, waren damit die Überlebenden die Ersten, die in der Gedenkstätte Dachau pädagogische Arbeit mit Besucher:innen leisteten und in informellem Rahmen vermutlich auch schon vor der Einrichtung der Gedenkstätte geleistet hatten. Der Einfluss und Beitrag der ehemaligen Häftlinge und ihrer Verbände auf die (außer-)schulische Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus ist bislang allerdings kaum erforscht worden; exemplarisch konzentriert auf Dachau und Neuengamme – liefert Kapitel 4.4 dazu erste Erkenntnisse.

Angesichts des unbefriedigenden Angebotes der Gedenkstätte Dachau versuchten verschiedene Akteur:innen seit Ende der 1970er Jahre, das Angebot an Führungen und Gesprächsmöglichkeiten auf- beziehungsweise auszubauen. Initiativen dazu kamen im Wesentlichen aus drei Richtungen: zuerst aus der evangelischen Kirche (ASF und Versöhnungskirche), wenig später vom bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Abordnung von Lehrkräften zur Betreuung von Schulklassen), schließlich von Ehrenamtlichen aus der katholischen Kirche (Dachauer Forum).

Die evangelische Versöhnungskirche auf dem Gelände der Gedenkstätte bot eine erste wichtige Anlaufstelle für Besucher:innen. Es handelte sich dabei nicht nur um einen zugänglichen Raum, sondern die Versöhnungskirche war von Beginn an mit personeller Besetzung geplant worden, sodass jemand für Besucher:innen ansprechbar wäre.²⁸ Nachdem die Pfarrstelle im Herbst 1978 aufgrund einer Pensionierung einige Zeit vakant blieb, entsandte ASF im Sommer 1979 einen ersten Freiwilligen an die Versöhnungskirche, damit auch künftig jemand für Gespräche und Führungen mit Gruppen zur Verfügung stehen würde.²⁹ Das Kuratorium der Versöhnungskirche und ASF beschlossen bald eine Ausweitung des Freiwilligendienstes, sodass ab 1980 meist zwei Freiwillige an der Versöhnungskirche arbeiteten.³⁰ Im März 1981 wurde Pfarrer Dr. Hans-

27 Vgl. Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 120. Wenn man lediglich eine ähnliche Anzahl an jährlichen Führungen für die 1980er Jahre annimmt, wie sie 1992–1994 von den Überlebenden durchgeführt wurden, ergäbe sich für die 1980er Jahre ein Anteil von rund 17 %. Damit entfielen nach den abgeordneten Lehrer:innen der zweitgrößte Anteil an Führungen in diesem Jahrzehnt auf die Überlebenden.

28 Vgl. Björn Mensing: *Die Evangelische Versöhnungskirche in der KZ-Gedenkstätte Dachau und ihre Anfänge (1967–1984)*. »Dem, dem Leid zugefügt wurde, den Zeitpunkt der Versöhnungsbereitschaft überlassen«, in: *Verständigung und Versöhnung nach dem »Zivilisationsbruch«? Deutschland in Europa nach 1945*, hg. von Corine De-france und Ulrich Pfeil, Bruxelles 2016, S. 191–206, hier S. 196. Mensing schildert auch die verschiedenen Pfarrer und Diakone, die seit 1967 in der Versöhnungskirche tätig waren.

29 Der erste Freiwillige war der Hamburger Theologiestudent Friedemann Green, vgl. Mensing, *Die Evangelische Versöhnungskirche*, 2016, S. 202, der zu Beginn des neuen Semesters im Oktober allerdings schon wieder abreiste und sich nach seiner Rückkehr nach Hamburg mit seinem Kommilitonen Detlef Garbe in der INDONEU engagierte.

30 Ein weiterer der frühen Freiwilligen war Christian Schubert, der darüber folgenden

Ludwig Wagner in der Versöhnungskirche eingeführt. Er baute die auf die KZ-Geschichte und die Gedenkstätte bezogene Arbeit aus: Seit 1982 gab es in der Versöhnungskirche wöchentliche Abendmahlsgottesdienste, Führungen, Gesprächsangebote, thematische Veranstaltungen, wechselnde Ausstellungen und vieles mehr. Ab 1985 wurde an der Versöhnungskirche dann eine volle Pfarrstelle eingerichtet, die Waldemar Pisarski übernahm.³¹

In der Praxis waren es deshalb Anfang der 1980er Jahre die ASF-Freiwilligen beziehungsweise der Pfarrer der Versöhnungskirche, die versuchten, »zumindest einigen Besuchergruppen für ein ausführliches Gespräch zur Verfügung zu stehen«.³² Dabei bedauerte die Gedenkstättenleiterin gegenüber dem CID, nicht besser in die Pläne und Vorhaben der Versöhnungskirche eingebunden zu sein und lediglich durch Zufälle davon zu erfahren.³³ Die Kommunikation und Abstimmung der verschiedenen in der Gedenkstätte Dachau tätigen Akteur:innen zeichnete sich damit früh als Herausforderung der dortigen Gedenkstättenarbeit ab.

Die Versöhnungskirche verfügte neben dem Personal über einen weiteren praktischen Vorteil: Dort gab es – anders als im Museumsgebäude – einen Gesprächsraum, den Besucher:innen nutzen konnten. Dieser Umstand veranlasste Barbara Distel im Frühjahr 1979, als die Kirche aufgrund der Vakanz verschlossen blieb, dazu, beim Dekanat einen Schlüssel zu erwirken, damit sich zumindest angemeldete Gruppen in der Kirche aufhalten konnten.³⁴ Ihr Bemühen unterstreicht erneut die Bedeutung beziehungsweise das akute Fehlen

Beitrag verfasste: Schubert, Friedensdienst in KZ-Gedenkstätten, 1981. Laut Aussagen von Barbara Distel spielten insbesondere die ersten ASF-Freiwilligen, die vor dem Dienst in Dachau meist »in einer der Gedenkstätten in Polen gearbeitet und dort ein fundiertes Wissen über die Geschichte des nationalsozialistischen KZ-Systems erworben« hatten, eine wichtige Rolle. Von ihnen gingen vielfältige Impulse für die Arbeit aus, außerdem gelang es durch ihre unermüdliche Netzwerkarbeit, die Gedenkstätte stärker in der Stadtgesellschaft zu verankern, vgl. Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 196. Auch in unserem Telefonat am 11.8.2020 hob Barbara Distel die Bedeutung insbesondere der frühen Freiwilligen hervor. In diesem Bereich liegt noch einiges Forschungspotenzial; erste Überlegungen zur Thematik: Löffler, Zeitgeschichte im Lichte, 2021.

- 31 Vgl. Mensing, Die Evangelische Versöhnungskirche, 2016, S. 203, FN 32. Die Einrichtung einer vollen Stelle war bereits 1979 geplant, vgl. Barbara Distel/Sofia MacGhee an CID, betr.: Evangelische Versöhnungskirche auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau, Dachau den 30.10.1979, in: DaA A 6510, 4540, 0357-0413.
- 32 Distel, Entstehung und Funktion, 1988a, S. 167. Daneben boten lediglich Lehrkräfte Führungen für angemeldete Schulklassen an.
- 33 Barbara Distel/Sofia MacGhee an CID, betr.: Evangelische Versöhnungskirche auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau, Dachau den 30.10.1979, in: DaA A 6510, 4540, 0357-0413.
- 34 Vgl. Barbara Distel/Sofia MacGhee an CID, betr.: Evangelische Versöhnungskirche auf dem Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau, Dachau den 30.10.1979, in: DaA A 6510, 4540, 0357-0413.

eines für Gruppen zugänglichen Raumes auf dem Gelände der Gedenkstätte. Auch die Fortbildungsmaterialien für bayerische Lehrkräfte gingen explizit auf die Möglichkeit der Versöhnungskirche ein:

Im Gruppenraum dieser Kirche besteht die Möglichkeit zum gemeinsamen Gespräch, etwa der Nachbesinnung nach dem Besuch der Krematorien. Ein Pfarrer und Mitarbeiter der Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste (Tel. [...]) halten sich zu beratenden Gesprächen bereit. Sie tun ihren Dienst in der Überzeugung, daß ein Besuch in der KZ-Gedenkstätte die Schüler nicht nur mit den Schrecken der Vergangenheit konfrontiert, sondern auch zu einer menschlichen Gestaltung der Gegenwart und Zukunft aufrufen sollte.³⁵

Für bayerische Schulklassen boten ab Sommer 1980 zunächst vier vom bayerischen Kultusministerium teilweise an die Gedenkstätte abgeordnete Lehrer:innen begleitete Rundgänge an. Vor dem Hintergrund steigender Besuchszahlen und der mit *Holocaust* gestiegenen gesellschaftlich-medialen Aufmerksamkeit war das Kultusministerium zunehmend unter Druck geraten. Denn einerseits existierte zwar seit 1964 die Empfehlung der Behörde, Gedenkstättenbesuche im Rahmen des Schulunterrichts durchzuführen, andererseits lag Anfang der 1980er Jahre – abgesehen vom Film »KZ-Dachau« und dem 1978 vom CID veröffentlichten Ausstellungskatalog – noch nicht einmal geeignetes Material zur Vor- oder Nachbereitung vor.³⁶ Eine erste Handreichung zum Einsatz des Einführungsfilms »KZ Dachau« in Schulklassen erarbeitete ausgerechnet eine Arbeitsgruppe aus Niedersachsen – die Broschüre wurde 1981 von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung gedruckt.³⁷ Erst 1982 und 1983 folgten schließlich Materialien, die in Zusammenarbeit bayerischer Lehrkräfte entstanden.³⁸ Mit dem Modell der abgeordneten Lehrkräfte konnte kurzfristig reagiert und ein grundlegendes Führungsangebot durch pädagogisch

35 Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 10, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

36 Vgl. Comité International de Dachau, Konzentrationslager Dachau, 1978; Pingel, Erinnern oder Vergessen, 1981, S. 21.

37 Vgl. Marienfeld [u. a.], Filme zur politischen Bildung, 1981. Das Heft zum »KZ Dachau« erschien 1981 in Redaktion von Wilfried Wiedemann. Bezeichnend ist, dass man sich in Niedersachsen weniger um die Auseinandersetzung mit Bergen-Belsen kümmerte, sondern lieber auf die exemplarische Bedeutung Dachaus abhob: »Obwohl sich der Film weitgehend auf das Schutzhaftlager Dachau beschränkt [...], enthält er alle wichtigen Informationen über Konzentrationslager in der Zeit des Nationalsozialismus. Er kann damit die gleiche exemplarische Funktion für eine unterrichtliche Behandlung erfüllen, wie Dachau das Modell für Konzentrationslager überhaupt war.« Ebd., S. 6.

38 Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001-0034; Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983; sowie die beiden Lehrfilme.

qualifiziertes Personal geschaffen werden. Die Nachfrage war groß, sodass die Stundenzahl über die Jahre erhöht wurde (vgl. Kap. 4.2.2).

Ein weiterer und mit Blick auf die Begleitung von Besucher:innen langfristig wichtiger Akteur war das »Dachauer Forum e. V.«. Es handelt sich dabei um einen Zusammenschluss von an Erwachsenenbildung beteiligten katholischen Pfarreien und Organisationen im Landkreis Dachau. Im Rahmen der Vorbereitungen auf den Katholikentag 1984 in München stellte sich den Verantwortlichen die Frage, ob beziehungsweise wie Besucher:innen in der Gedenkstätte Dachau begleitet werden könnten.³⁹ Das Vorhaben konnte so kurzfristig nicht mehr realisiert werden, aber der Geschäftsführer des Dachauer Forums, Andreas Kreutzkam, und einer der an die Gedenkstätte abgeordneten Lehrer, Robert Baars, erarbeiteten ein Konzept und begannen im Herbst 1984 mit einem ersten Kurs zur Ausbildung von ehrenamtlichen Betreuer:innen in der Gedenkstätte Dachau.⁴⁰ Indem es regelmäßige Führungsangebote für Erwachsene etablierte, schlug das Forum »einen neuen Weg in der Vergangenheitsbewältigung« ein, wie es in den *Dachauer Nachrichten* hieß.⁴¹ In zahlreichen Abendkursen bildete der Verein seit 1984 engagierte Ehrenamtliche aus, die ab 1985 Gruppen durch die Gedenkstätte führten. Das Arbeitsfeld wurde »zu einer Herzensangelegenheit des Dachauer Forums«;⁴² 1985 bot das Forum zunächst 65 Führungen in der Gedenkstätte an; ihre Zahl stieg auf mehr als 600 begleitete Gruppen

39 Hier bieten sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschung zur impulsgebenden Wirkung der Kirchentage an, die mitunter im Umfeld ihres Austragungsorts einen Beitrag zur regionalen Entwicklung leisten konnten und damit auch die Gedenkstättenarbeit langfristig beeinflussen. Für die Evangelischen Kirchentage 1981 und 1995 in Hamburg hat Garbe auf deren Bedeutung für die Gedenkstättenarbeit hingewiesen, vgl. Garbe, FZH/WdE, 22.1.2014, Transkript, S. 30, S. 37 u. S. 52; sowie S. 146, Fn. 174.

40 Vgl. [o. A.]: Besucherbetreuung in KZ-Gedenkstätte. Über den Menschen und seine Abgründe, in: *Dachauer Nachrichten*, 4.12.1984, DaA Pressesammlung; Andreas Kreutzkam: Wie alles begann – die Vereinsgründung, in: 1969 bis 2019 Begegnungen. 50 Jahre Dachauer Forum, hg. vom Dachauer Forum e. V., Dachau 2019, S. 14 f., S. 15. Dieser erste Ausbildungskurs mit ca. 20 Interessierten umfasste immerhin 27 Veranstaltungen über einen Zeitraum von zwei Jahren – darunter Gespräche mit ehemaligen Häftlingen sowie der Gedenkstättenleiterin, zum Erfahrungsaustausch sowie Vortrags- bzw. Informationsabende, aber auch Exkursionen zum Leitenberg oder in die Gedenkstätte Mauthausen. Vgl. Andreas Kreutzkam/Dachauer Forum: 1. Ausbildungskurs für die Betreuung von Besuchergruppen der KZ-Gedenkstätte, PA Andreas Kreutzkam. (Die Übersicht über den ersten Kurs wurde von Andreas Kreutzkam für die Jubiläumsbroschüre des Dachauer Forums anhand von Unterlagen in seinem Privatarchiv angefertigt.)

41 Vgl. [o. A.]: Problem: »Das Unfaßbare zu erklären«. Erste Erfahrungen: Besucher bewerten den Versuch als überaus positiv, in: *Dachauer Nachrichten* vom 26.6.1985, in: Weichenstellungen. Dachauer Forum e. V. – 25 Jahre. 1969–1994. Entwicklungen – Trends – Visionen, hg. vom Dachauer Forum e. V. [Dachau 1994], S. 30 f.

42 Vgl. [o. A.]: Ein Streifzug durch die Programmgeschichte, in: Dachauer Forum e. V. Katholische Erwachsenenbildung, 1969 bis 2019 Begegnungen. 50 Jahre Dachauer Forum, Dachau 2019, S. 29.

jährlich in den 1990er Jahren.⁴³ Damit stemmte ein Träger der katholischen Erwachsenenbildung den größten Teil der Besucherbetreuung in der Gedenkstätte. Nach Angaben des Dachauer Forums begleiteten dessen Mitarbeiter:innen in den 1990er Jahren mehr als die Hälfte aller geführten Rundgänge in der Gedenkstätte.⁴⁴ Als einer der vier 1979/80 vom Kultusministerium für Führungen an die Gedenkstätte abgeordneten Lehrer übernahm Robert Baars eine Schlüsselrolle in der Ausbildung der Mitarbeitenden des Dachauer Forums.⁴⁵ Die Zugänge und Erfahrungen, die Baars im Rahmen seiner Abordnung gewonnen hatte, prägten auch seine eigene Ausbildungstätigkeit im Dachauer Forum, wie etwa die Übersicht zum ersten Ausbildungskurs verdeutlicht.⁴⁶

Neben den ehemaligen Häftlingen, den Mitarbeitenden der evangelischen Versöhnungskirche, den bayerischen Lehrer:innen und den Ehrenamtlichen aus der katholischen Erwachsenenbildung gab es weitere Einzelpersonen, die ehrenamtlich versuchten, die Informationsmöglichkeiten für Besucher:innen zu verbessern. So fand sich 1980 – im Kontext des Booms von Geschichtswerkstätten – eine lose Gruppe von Interessierten um Hans-Günter Richardi zusammen, die sich mit der Geschichte von Stadt *und* Konzentrationslager beschäftigten. Daraus ging der Verein »Zum Beispiel Dachau – Arbeitsgemeinschaft zur Erforschung der Dachauer Zeitgeschichte e. V.« hervor, der im Jahr 1981 gegründet wurde und neben anderen Aktivitäten auch an der Betreuung von Besucher:innen mitwirkte.⁴⁷ Der pädagogische Schwerpunkt der Mitarbeiter:innen des Fördervereins für die Jugendbegegnungsstätte lag in der Betreuung der Jugendzeltlager; vereinzelt betreuten sie allerdings auch Gruppen. Daneben boten die Schwestern des katholischen Karmels »Heilig Blut« Formate der Nachbesinnung wie Gespräche, Gebete und Meditationen an. Spätestens seit den 1990er Jahren bezogen auch die örtlichen Gästeführer:innen die Gedenkstätte in ihre Rundgänge ein.⁴⁸

43 Vgl. Dirk M. Mittelstaedt: Eine KZ-Gedenkstätte. Organisation des Gedenkens und meine pädagogischen Erfahrungen, Diplomarbeit, unveröff. Ms., München 1999, S. 58.

44 Vgl. Mittelstaedt, Eine KZ-Gedenkstätte, 1999, S. 58. Zur Arbeit des Dachauer Forums liegt abgesehen von knappen Texten in Jubiläumsbroschüren des Verbandes keine Forschung vor.

45 Vgl. Veronika Winkler/Andreas Kreutzkam: Der Träger Dachauer Forum e. V. dankt, in: Wir über uns. Gedenkstättenarbeit Dachauer Forum. Ein Portrait, hg. vom Dachauer Forum e. V., Dachau 1999, S. 9.

46 Als inhaltlicher Einstieg wird etwa die für die Lehrerfortbildung entstandene »Führungshilfe« von 1982, an der Baars mitgewirkt hat, besprochen. Vgl. Andreas Kreutzkam/Dachauer Forum: 1. Ausbildungskurs für die Betreuung von Besuchergruppen der KZ-Gedenkstätte, PA Andreas Kreutzkam.

47 Von Richardi stammte auch die erste monografische Darstellung zum KZ Dachau: Ders.: Dachau: Schule der Gewalt, München 1983. Ausführlicher dazu und zum biographischen Hintergrund: Marcuse, Legacies of Dachau, 2001, S. 352 f.

48 Vgl. Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 129. Auch die touristischen bzw. kommerziellen Führungsangebote sind bislang kaum dokumentiert und erforscht; erst seit 2001

Während der 1980er Jahre entstand auf diese Weise ein Betreuungssystem, das von sehr unterschiedlichen Akteur:innen initiiert und getragen wurde. Mit den Abordnungen von Lehrkräften stand ein staatlich initiiertes und sanktioniertes Modell den eigenverantwortlich entstandenen, zivilgesellschaftlichen Angeboten gegenüber. Die Gedenkstättenleitung übernahm dabei im Wesentlichen eine beratende Funktion – sie beteiligte sich nicht an der Koordination oder der Qualitätssicherung. Angesichts des akuten Mangels schien ein quantitativer Ausbau der Führungen zunächst wahrscheinlich dringender geboten als die Einforderung und Einführung von Qualitätsstandards. Im Blick auf die Gesamtbesuchszahlen der Gedenkstätte Dachau blieb der Anteil von Führungen durch dafür geschulte Personen beinahe verschwindend gering: Von den 8,7 Millionen Besucher:innen in den Jahren 1980 bis 1989 nahmen gerade einmal rund 210.000 an einer Führung teil. Rund 98 % der Besucher:innen erkundeten die Gedenkstätte Dachau dagegen allein – als Einzelbesucher:innen oder in Begleitung ihres jeweiligen Gruppenleiters beziehungsweise ihrer mitgereisten Lehrkraft.⁴⁹

Gemessen an der Gesamtzahl der Besucher:innen stellte die pädagogische Interaktion mit Schüler:innen folglich einen Sonderfall dar. Die Arbeit der an die Gedenkstätte abgeordneten Lehrkräfte lässt sich anhand verschiedener Begleit- und Lehrmaterialien recht gut rekonstruieren. Mit den Abordnungen wurde in Dachau ein Modell etabliert, das später an anderen Gedenkstätten Nachahmung fand und deshalb im Folgenden ausführlich zum Beispiel hinsichtlich seiner Hintergründe beleuchtet wird.

4.2.2 Exkurs: Die Abordnung von Lehrkräften an die Gedenkstätte Dachau

Hintergründe und Entscheidungsfindung

Für die Etablierung der ersten dauerhaften pädagogischen Betreuung in der Gedenkstätte Dachau scheint der geschichtskulturelle Wandel zu Beginn des Jahrzehnts und speziell die Ausstrahlung von *Holocaust* im Januar 1979 katalysierend gewirkt zu haben. Die Fernsehserie trug einerseits vermutlich zum enormen Besucher:innenanstieg bei; gleichzeitig schuf sie zweifellos eine breite öffentliche Diskussion und große Medienaufmerksamkeit, die auf die Gedenkstätte Dachau zurückwirkte: In verschiedenen, auch überregionalen, Zeitungen erschienen in

gab es zunächst eine Kooperationsvereinbarung, die Mindeststandards definierte; später mussten alle externen Akteur:innen, die in der Gedenkstätte Führungen abhalten, einen Ausbildungskurs absolvieren und sich entsprechend zertifizieren lassen.

⁴⁹ Die Zahlen für die Führungen beruhen auf meinen eigenen Berechnungen. Als Grundlage diente Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 110. Die Berechnung passt zum von Rez für die Jahre 1992 und 1994 errechneten Anteil von geführten Besucher:innen an der Gesamtzahl von 4 % bzw. 6 %.

diesem Zeitraum Artikel und längere Reportagen zu Gedenkstättenbesuchen in Dachau.⁵⁰ Barbara Distel wurde zu einer gefragten Ansprechpartnerin⁵¹ und verstand es, die Aufmerksamkeit für Anliegen und Forderungen der Gedenkstätte beziehungsweise der Überlebenden zu nutzen: Zahlreiche Artikel betonten die deutlich steigenden Besuchszahlen, die einerseits Grund zur Freude seien, andererseits aber das schon angesprochene Raumproblem verschärften.⁵² Mehrheitlich bekräftigten die Artikel die Forderung nach dem neuen Gruppenraum; die mangelnde pädagogische Begleitung und Betreuung der Jugendlichen war dagegen seltener und wenn eher indirekt Thema. So kritisierte Distel den Berichten zufolge wiederholt, dass viele Jugendliche schlecht vorbereitet in die Gedenkstätte kämen und von ihren Lehrkräften quasi alleingelassen würden.⁵³ Eine längere Reportage von Rolf Henkel in der *Neuen Osnabrücker Zeitung* ging ausnahmsweise explizit auf die mangelnde Begleitung der Jugendlichen ein:

»Die intensive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird kaum gefördert«, meint Barbara Distel und beweist dies schon am Personalmangel. Da gäbe es einige ehemalige Häftlinge des KZ, die bereit wären, der Jugend von heute von dem Grauen damals zu berichten. Für ihre Bezahlung fehlt aber das Geld, hier und da möglicherweise deshalb, weil sie damals von den Nazis als Kommunisten in Dachau eingesperrt wurden.⁵⁴

Offensichtlich schwebte Distel als mögliche Lösung vor, Überlebende als Mitarbeitende in größerem Stil und gegen Bezahlung in die Betreuung von Schulklassen einzubinden – wie es beispielsweise in der Nationalen Mahn- und Ge-

50 Die folgenden Einschätzungen stützen sich auf eine Auswertung des in der Gedenkstätte archivierten Pressespiegels. Sofern nicht anders angegeben befinden sich alle Artikel im Ordner »Presse über ehem. KZ und Gedenkstätte. 1971-1981.«

51 Vgl. z. B. Eva-Elisabeth Fischer: Eine Frau auf einsamem Posten. Wächter über ein schweres Erbe. Wie Barbara Distel ihre schwierige Aufgabe als Leiterin des KZ-Museums in Dachau mit Umsicht meistert, SZ vom 11.1.1979, S. 4, DaA A 5302, 43483. [Der Artikel fehlt in DaA Pressesammlung; unter der angegebenen Signatur findet sich ein – leider etwas beschädigter – Zeitungsausschnitt].

52 Vgl. als Auswahl: Rolf Henkel: Schulklassen in Dachau. »Wir treffen uns dann am Parkplatz wieder ...«. Viele Besucher – viele Schattenseiten, in: Neue Osnabrücker Zeitung, undat. [Frühjahr 1979]; Hans Holzhaider: Mit der Vergangenheit konfrontiert. Im Dachauer KZ-Museum ist die Zahl der Besucher stark angestiegen, SZ, 17./18.2.1979; Ders.: Interesse der Deutschen am KZ steigt. Für Schulklassen und Jugendgruppen fehlen noch Diskussionsräume, in: SZ/DN, 16.2.1979; Günter Dahl: Gedenkstätten. Deutschstunde in der Gaskammer, in: Stern, Nr. 5, 22.1.1981, S. 178-186.

53 Das Problem deutet sich z. B. in folgender Überschrift an: Rolf Henkel: Schulklassen in Dachau. »Wir treffen uns dann am Parkplatz wieder ...«. Viele Besucher – viele Schattenseiten, in: Neue Osnabrücker Zeitung, undat. [Frühjahr 1979].

54 Rolf Henkel: Schulklassen in Dachau. »Wir treffen uns dann am Parkplatz wieder ...«. Viele Besucher – viele Schattenseiten, in: Neue Osnabrücker Zeitung, undat. [Frühjahr 1979].

denkstätte Buchenwald in der DDR praktiziert wurde.⁵⁵ Diese Überlegungen zeigen erneut Distels Ausrichtung an den Überlebenden. Diese hätten von einem offiziellen Arrangement zur Betreuung von Schulklassen nicht nur finanziell, sondern auch ideell profitiert – wie der Hinweis auf die anhaltende Ächtung der kommunistischen Verfolgten im Zitat verdeutlicht.

Derlei Gedankenspiele dürften Vertreter:innen der bayerischen Behörden und der CSU in erhöhte Alarmbereitschaft versetzt haben, sofern sie Kenntnis von ihnen erlangten.⁵⁶ Denn in weiten Teilen der CSU und der bayerischen Ministerien dominierten am Übergang zu den 1980er Jahren nach wie vor Vorbehalte, Misstrauen und Ablehnung gegenüber einer kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit im Allgemeinen sowie der KZ-Gedenkstätte und den Aktivitäten des CID beziehungsweise der kommunistischen Lagergemeinschaft im Besonderen.⁵⁷ Der Journalist Rolf Henkel fand in seinen Reportagen etliche Beispiele für die »merkwürdige Vergangenheitsbewältigung der CSU«:⁵⁸ So verhinderte die Partei im Landtag den Ankauf von Kopien der *Holocaust*-Serie für den Einsatz im Schulunterricht. Als der erste Ausstellungskatalog der Gedenkstätte vorlag, gingen beim CID und in der Gedenkstätte Bestellungen aus der ganzen Bundesrepublik (unter anderem von den Landeszentralen für politische Bildung) ein, während sich der Freistaat Bayern nur ein einziges Ansichtsexemplar schicken ließ. Erst als dies »bundesweit ruchbar

55 Vgl. Günter Dahl: Gedenkstätten. Deutschstunde in der Gaskammer, in: Stern, Nr. 5 vom 22.1.1981, S. 178-186, S. 186; sowie Kap. 4.1.1.

56 Der explizite Verweis auf Mangel an Betreuungspersonal und die Möglichkeit von Führungen durch ehemalige Häftlinge tauchten lediglich in Reportagen von Rolf Henkel auf, die dieser in verschiedenen Zeitungen platzierte, die außerhalb Bayerns erschienen – neben der bereits zitierten *Neuen Osnabrücker Zeitung* z. B. Rolf Henkel: »Seit ›Holocaust‹ wandelt sich Dachaus Gegenwart. Deutsche Touristen sind in der Gedenkstätte in der Minderzahl – Merkwürdige Vergangenheitsbewältigung der CSU«; in: Stuttgarter Nachrichten, 18.4.1979; Ders.: Dachau: Deutsche machen sich rar. 50 Prozent der Besucher der KZ-Gedenkstätte kommen aus dem Ausland – Ansturm seit *Holocaust*, in: Beilage der Hersfelder Zeitung zur Hessischen/Niedersächsischen Allgemeinen, o. D. [Frühjahr 1979]. In der Regionalausgabe der ZEIT für Bayern erschien ein kürzerer Artikel Henkels, in dem es lediglich hieß: »In der Gedenkstätte fehlt es zudem an Personal, um kundige Führungen zu organisieren. Und an Raum, um nach dem Rundgang Fragen zu beantworten oder mit einem ehemaligen Häftling zu diskutieren, obwohl ein Seitenflügel des Museums leer steht und nur für wenig Geld renoviert zu werden brauchte.« Ders.: Mit vielen Fragen allein gelassen. Die KZ-Gedenkstätte Dachau verzeichnet einen Besucherboom, der seine Schattenseiten hat, in: Die Zeit, 6.4.1979, Länderspiegel Bayern, S. 13.

57 Vgl. Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, Kap. 13 u. 14.

58 Rolf Henkel: »Seit ›Holocaust‹ wandelt sich Dachaus Gegenwart. Deutsche Touristen sind in der Gedenkstätte in der Minderzahl – Merkwürdige Vergangenheitsbewältigung der CSU«; in: Stuttgarter Nachrichten, 18.4.1979.

wurde, bequemte sich [...] auch der Freistaat«, wenigstens 300 Exemplare des Ausstellungskataloges zu ordern.⁵⁹

Prägnant brachte diese von Misstrauen und offener Ablehnung geprägte Haltung ein Aktenvermerk der BSV vom 23.3.1983 zum Ausdruck: Anlässlich der Übergabe des fertiggestellten Multifunktionsraums wenige Tage zuvor wurden darin Nutzungsaufgaben formuliert, um den Diskussionsraum nicht zur Plattform »für unkontrollierbare politische Propaganda durch irgendwelche selbsternannten Vergangenheitsbewältiger« werden zu lassen.⁶⁰ Was war geschehen? Dem Jahresbericht der Gedenkstätte ist zu entnehmen, dass die kommunistisch dominierte Lagergemeinschaft Dachau den Raum mit einem Wochenendseminar für Lehrkräfte eingeweiht hatte.⁶¹ Mit dem Seminar hatten sich die ehemaligen Häftlinge direkt an bayerische Lehrer:innen gewandt, um mit ihnen »die Vermittlung der Geschichte des Dritten Reiches an die junge Generation« zu diskutieren.⁶² Solche als unzulässige Einmischung interpretierten Schritte seitens der kommunistischen Überlebenden behagten den bayerischen Behörden offensichtlich wenig. Der Vermerk sammelte nur vier Tage nach dem Seminar Maßnahmen, um die Raumnutzung zu beschränken: Der Raum sollte demnach zwar weiterhin dem CID zur Verfügung stehen, der Lagergemeinschaft Dachau allerdings nur für interne Veranstaltungen und »Kameradschaftstreffen«.⁶³ Einer Neuaufgabe des Wochenendseminars war damit vorerst ein Riegel vorgeschoben.

Der Druck durch negative Schlagzeilen und die gestiegene Aufmerksamkeit für das Thema sowie möglicherweise das Menetekel von regelmäßigen, gar bezahlten Führungen durch Überlebende führten im Bayerischen Staatsministerium für Kultus und Unterricht im Mai 1979 zur überraschenden Entscheidung, bayerische Lehrkräfte ab Schuljahr 1979/80 mit einem wöchentlichen Stundendeputat an die Gedenkstätte abzuordnen, um die Betreuung der Schulklassen zu verbessern.⁶⁴ Dieser Schritt ging *nicht* auf das Betreiben von

59 Rolf Henkel: »Seit ›Holocaust‹ wandelt sich Dachaus Gegenwart. Deutsche Touristen sind in der Gedenkstätte in der Minderzahl – Merkwürdige Vergangenheitsbewältigung der CSU«; in: Stuttgarter Nachrichten, 18.4.1979.

60 Az. 12-4198-I, München, 23.3.1983, Betr.: Diskussionsraum in der KZ-Gedenkstätte, Aktenvermerk, DaA A 5302, 43483.

61 Vgl. zu Lagergemeinschaft und CID sowie deren kompliziertem Verhältnis: Wegewitz, Antifaschistische Kultur, 2023, Kap. 5.1.

62 KZ-Gedenkstätte Dachau. Museum – Archiv – Bibliothek. Bericht über das Jahr 1983, in: Stiftung Topographie des Terrors [unpag.].

63 Az. 12-4198-I, München, 23.3.1983, Betr.: Diskussionsraum in der KZ-Gedenkstätte, Aktenvermerk, DaA A 5302, 43483. Des Weiteren sollte er nur von Gruppen genutzt werden, die von Distel selbst oder den vom Bayerischen Kultusministerium für die Betreuung von Schulklassen abgeordneten Lehrkräften begleitet wurden. Die Grundsätze waren Barbara Distel laut dem Schreiben in einer Dienstbesprechung mitgeteilt worden; laut Vermerk habe sie diese für »im großen und ganzen [sic!] praktikabel« gehalten.

64 Vgl. Ministerialdirektor Dr. Böck, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und

Barbara Distel zurück, sondern auf das bayerische Kultusministerium unter Hans Maier von der CSU.⁶⁵ Die Leiterin der Gedenkstätte hatte sich dagegen, wie dargelegt, zunächst auf die Lösung des Raumproblems konzentriert.⁶⁶ Das Kultusministerium preschte mit dem Beschluss zur Betreuung von Schulklassen vor und stellte die Gedenkstättenleitung vor vollendete Tatsachen: Distel und ihre einzige Angestellte, Sofie Mac Ghee, beklagten deshalb in einem Schreiben an das CID:

Grundsätzlich wäre eine bessere Betreuung der Schulklassen die hierher kommen nur wünschenswert. Wir finden es aber seltsam und bedauerlich, dass die hiesige Verwaltung in keiner Weise über dieses Vorhaben informiert wurde bzw. eine gemeinsame Planung angestrebt wurde. Unserer Auffassung nach müsste ausserdem [sic!] das C. I. D. um seine Zustimmung gebeten werden [...]⁶⁷

Auch die Dachauer Lehrkräfte kritisierten laut Zeitungsberichten »das relativ überraschende Anlaufen des Betreuungs-Projektes« und »die Tatsache, daß sich das Ministerium nicht mit der Leitung der KZ-Gedenkstätte ins Benehmen gesetzt hat«.⁶⁸ Möglich ist, dass das Kultusministerium mit diesem Vorgehen das jahrelange Nichtstun kaschieren und sich »schnell ein Alibi verschaffen« wollte, wie einige Dachauer Lehrkräfte damals vermuteten.⁶⁹ Nicht zu unterschätzen dürfte außerdem gewesen sein, dass sich das Kultusministerium auf diese Weise Einfluss und Kontrolle über die Führungen sicherte: Diese würden in der Folge von bayerischen Staatsbeamten angeboten, unter denen sich dank des in Bayern besonders streng gehandhabten »Radikalenerlasses« keine Angehörigen kommu-

Kultus an das Bayerische Staatsministerium der Finanzen, 28.5.1979, KZ-Gedenkstätte Dachau; hier: Abordnung von pädagogischen Fachkräften, DaA A 5302, 43483.

65 Dies verdeutlicht der oben zitierte Brief vom Kultus- an das Finanzministerium vom Mai 1979, ebenso spiegelt es sich in der zeitgenössischen Presse, z. B.: Sonja Weber: Zusätzliche Lehrkräfte für Dachau sollen Schüler durch das KZ führen, in: SZ/Dachauer Neueste, 2.8.1979, DaA A 6510, 0357-0413. Barbara Distel führte die Abordnung im Gespräch mit der Verfasserin am 24.5.2022 auf die Initiative von Johann Waltenberger, damaliger Direktor des Effner-Gymnasiums Dachau, zurück. Anhand der Quellen lässt sich das nicht belegen, vgl. insbesondere die Artikel von Sonja Weber: Zusätzliche Lehrkräfte für Dachau sollen Schüler durch das KZ führen, in: SZ/Dachauer Neueste, 2.8.1979, DaA A 6510, 0357-0413; sowie Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: SZ, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

66 Vgl. Kap. 4.2.1 mit Distels Begründung für die Montagsschließung, die ebenfalls eine andere Schwerpunktsetzung erkennen lässt.

67 [di/mg] an das Comité International de Dachau, Büro Brüssel, Dachau, den 6.8.1979, in: DaA A 6510, 0357-0413.

68 Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: SZ, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

69 Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: SZ, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

nistischer Organisationen befunden haben dürften. Die Rundgänge von – aus kultusministerieller Sicht – politisch fragwürdigen, womöglich sogar offen kommunistischen Ex-Häftlingen konnten auf diese Weise zurückgedrängt werden.⁷⁰

Die Entscheidung im Kultusministerium hatte offensichtlich ein Artikel des Dachauer Lokaljournalisten Hans Holzhaider in der *Süddeutschen Zeitung* vom 17./18.2.1979 beeinflusst, der dem Schreiben von Amtschef Dr. Karl Böck an die Kolleg:innen im Finanzministerium in Kopie beigelegt war.⁷¹ Unter der Überschrift »Mit der Vergangenheit konfrontiert« porträtierte Holzhaider darin die Situation der Gedenkstätte.⁷² Der Artikel referierte die Einschätzungen Distels und machte sich ihre Forderung nach besserer räumlicher Ausstattung zu eigen; Personalmangel wurde darin nicht angesprochen.⁷³ Der Artikel betonte stattdessen: Ein Besuch in der Gedenkstätte könne – bei entsprechender Vorbereitung – »vor allem für Schulklassen aus kleineren, entlegeneren Orten, wo es kaum Anschauungsmaterial über die NS-Zeit gibt« zu einem »eindrucksvollen Erlebnis« werden. Weiter hieß es:

Oft würden die Jugendlichen ohne Vorbereitung und völlig auf sich gestellt durch die Ausstellung geschickt nach dem Motto: »In zwei Stunden treffen wir uns wieder im Bus.« Diese Schüler reagieren dann, so Barbara Distel, oft mit Hilflosigkeit, die leicht in aggressives Verhalten umschlägt. Allerdings läßt auch die Ausstattung im KZ-Museum selbst noch zu wünschen übrig. Vor allem fehlt es an Räumen, in denen die Jugendlichen nach dem Museumsrundgang über ihre Eindrücke diskutieren können.⁷⁴

Diese Situationsbeschreibung wurde teilweise wörtlich in das Schreiben des Bayerischen Kultusministeriums vom Mai 1979 übernommen, wenngleich die Schlussfolgerungen andere waren:

Das Staatsministerium beobachtet seit geraumer Zeit den Besuch der Dachauer KZ-Gedenkstätte durch Schulklassen und Jugendgruppen mit einiger Sorge. Nach vorliegenden Informationen werden Jugendliche oft ohne Vorbereitung und völlig auf sich gestellt durch die Ausstellung geschickt. Diese Schüler reagieren dann mit Hilflosigkeit, die leicht in aggressives Verhalten

70 Zu Akzentuierungen in den Erzählungen der Häftlinge, die den bayerischen Behörden missfallen haben dürften, vgl. S. 402 f..

71 Vgl. Ministerialdirektor Dr. Böck, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an das Bayerische Staatsministerium der Finanzen, 28.5.1979, KZ-Gedenkstätte Dachau; hier: Abordnung von pädagogischen Fachkräften, DaA A 5302, 43483.

72 Hans Holzhaider: Mit der Vergangenheit konfrontiert. Im Dachauer KZ-Museum ist die Zahl der Besucher stark angestiegen, in: SZ, 17./18.2.1979, Kopie in DaA A 5302, 43483.

73 Im Obertitel hieß es dagegen sehr konkret: »Es fehlt an Diskussionsräumen«.

74 Hans Holzhaider: Mit der Vergangenheit konfrontiert. Im Dachauer KZ-Museum ist die Zahl der Besucher stark angestiegen, in: SZ, 17./18.2.1979, Kopie in DaA A 5302, 43483.

umschlägt. Dem Staatsministerium ist aber sehr daran gelegen, daß der Besuch der Gedenkstätte den Schülern einen pädagogischen Gewinn bringt.⁷⁵

Das Kultusministerium beabsichtige deshalb »nach gründlicher Beratung«, vier Lehrkräfte Dachauer Schulen mit einem Teil ihres Stundendeputats an die KZ-Gedenkstätte abzuordnen, »mit dem Sonderauftrag, die sachkundige Führung und Betreuung der Schulklassen und Jugendgruppen in der Gedenkstätte zu übernehmen.«⁷⁶ Außerdem gestand es zu, dass solche Betreuung auch gewisse räumliche Gegebenheiten voraussetzte, und bat deshalb das Finanzministerium um entsprechende Unterstützung. Das Kultusministerium artikuliert damit nicht nur deutliches Interesse am Gelingen der Besuche, sondern sah dessen wesentliche Voraussetzung – anders als Distel – in einer Verbesserung der pädagogischen Betreuung durch qualifizierte Lehrkräfte.

Tätigkeitsbeginn, Umfang, Koordination und Verhältnis zur Gedenkstätte

Das plötzliche Anlaufen der Abordnungen, Intransparenz und die Tatsache, dass die Leiterin der Gedenkstätte dabei übergangen worden war, sorgten laut Presseberichterstattung für Irritationen innerhalb der Dachauer Lehrer:innen-schaft.⁷⁷ Ab 1980 begannen Hans-Peter Hagedorn (Josef-Effner-Gymnasium Dachau), Robert Baars (Berufsschule Dachau) und Karin Fries (Hauptschule Herbertshausen) als Vertreter:innen verschiedener Schulformen mit Führungen in der Gedenkstätte; zu Schuljahresbeginn 1981 kam mit Andreas Rhaue (Georg-Büchner-Hauptschule München) ein vierter Kollege dazu.⁷⁸ Die ersten Lehrkräfte waren mit jeweils zwei Dritteln ihres Stundendeputats an die Gedenkstätte abgeordnet: Wöchentlich standen damit 64 Schulstunden zur Ver-

75 Ministerialdirektor Dr. Böck, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an das Bayerische Staatsministerium der Finanzen, 28.5.1979, KZ-Gedenkstätte Dachau; hier: Abordnung von pädagogischen Fachkräften, in: DaA A 5302, 43483.

76 Ministerialdirektor Dr. Böck, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an das Bayerische Staatsministerium der Finanzen, 28.5.1979, KZ-Gedenkstätte Dachau; hier: Abordnung von pädagogischen Fachkräften, in: DaA A 5302, 43483.

77 Vgl. Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: SZ, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.; [al]: Geplante Führungen durch die KZ-Gedenkstätte werden Realität, in: Münchner Merkur, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung. Die undurchsichtige Auswahl und mangelnde Einbeziehung der Lehrer:innen spiegelte sich auch in der Formulierung des *stern*-Reporters Günter Dahl, das Kultusministerium habe vier Lehrkräfte an die Gedenkstätte »abkommandiert«: Günter Dahl: Gedenkstätten. Deutschstunde in der Gaskammer, in: Stern, Nr. 5 vom 22.1.1981, S. 178-186, S. 183, Kopie in DaA Pressesammlung.

78 Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 200, 293, 295. Die Berufsschulabordnung teilten sich später zwei Lehrer, wodurch die Zahl der insgesamt abgeordneten Lehrkräfte, nicht aber das Stundendeputat stieg, vgl. Hagedorn, Pädagogische Betreuung, 1988, S. 70.

fügung, was insgesamt 16 Führungen pro Woche entsprach.⁷⁹ Die Abgeordneten Lehrkräfte betreuten damit immerhin circa 9 % aller Schulklassen, die die Gedenkstätte in den 1980er Jahren aufsuchten, und zeichneten damit für knapp 70 % aller in diesem Zeitraum angebotenen Führungen verantwortlich.⁸⁰ Zum Schuljahr 1987/88 wurde das Stundendeputat auf 96 Schulstunden und die Zahl der Abgeordneten Lehrer:innen auf insgesamt neun erhöht, seitdem konnten wöchentlich 24 Führungen angeboten werden. Die Nachfrage überstieg das Angebot allerdings weiterhin deutlich.⁸¹

Die Sammlung der Terminanfragen und die Koordination des Einsatzes der Betreuungslehrer:innen wurden nicht der Gedenkstätte, sondern dem Josef-Effner-Gymnasium Dachau übertragen. Darin zeigte sich ein Verständnis von Gedenkstättenarbeit, das sich auf die am Ort verankerten, festen Angebote – nämlich Ausstellung, Film und Tafeln beziehungsweise Mahnmale im Außen Gelände – beschränkte; pädagogische Interaktionen, wie sie Führungen darstellen, dagegen zunächst ausklammerte. Demnach seien Führungen in erster Linie für (tendenziell als uninformiert und naiv imaginierte) Jugendliche nötig, selten aber für Erwachsene. Sie gehörten deshalb in den Zuständigkeitsbereich von Lehrer:innen und Schulen, nicht der Gedenkstätte. Ähnlich wie Distel unterstrich auch das Bayerische Staatsministerium für Kultus und Unterricht noch 1988: »Die Gedenkstätte selbst ist so angelegt, daß die Besucher nicht notwendigerweise einer persönlichen Führung bedürfen.«⁸² Der ab 1986 amtierende bayerische Kultusminister Hans Zehetmair (CSU) ergänzte 1991 in einer Antwort an das »Dachauer Forum«, er sehe keine Notwendigkeit, den Besuchsdienst auszubauen und »einen perfekten Führungsdienst einzurichten«. Ziel sei weiterhin, dass Schüler:innen von ihren eigenen Fachlehrer:innen geführt würden,

79 Für einen Besuch wurden bis zu drei Zeitstunden angesetzt – das entspricht vier Schulstunden à 45 Min., vgl. auch Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 118.

80 Es handelt sich um meine eigenen Berechnungen auf der Grundlage von Daten nach Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 110 u. 118. Demnach kamen jährlich durchschnittlichen ca. 5500 Schulklassen nach Dachau; 1992 boten die Betreuungslehrer:innen bei einem Deputat von 109 Lehrerwochenstunden max. 27 Führungen pro Woche an – unter Abzug von Ferienzeiten und dienstlichen Verpflichtungen – ergäben sich daraus laut dem Verantwortlichen Studienleiter Dr. Zapp etwa 800 Führungen im Jahr, vgl. ebd., S. 118 mit Fn. 35. Daraus ergibt sich, dass die Anzahl der wöchentlich möglichen Führungen mit Faktor 30 zu multiplizieren ist, um die Zahl der jährlichen Führungen durch Betreuungslehrer:innen zu berechnen. Diese Berechnung liegt niedriger als der zeitgenössisch geschätzte Anteil von 10-15 %, vgl. Hagedorn, *Pädagogische Betreuung*, 1988, S. 72.

81 Vgl. Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 124-130.

82 Konzeption zur Verbesserung der pädagogischen Betreuung jugendlicher Besucher in der KZ-Gedenkstätte und für ein Jugendgästehaus in der Stadt Dachau, vom 10.9.1988 (Fertigstellung im Kultusministerium); gebilligt vom Bayerischen Ministerrat am 8.11.1988; beraten und beschlossen vom Bayerischen Landtag am 20.7.1989, vgl. LT-Drs. 11/12658, zit. nach Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 115.

und über diese Zielgruppe hinaus gäbe es »gewiß [...] auch zahlreiche Besucher, die sich die eigene Arbeit nicht durch eine Führung leichter machen wollen, sondern nach tieferem Verständnis suchen«.⁸³ In der Gedenkstätte Dachau waren Führungen damit keinesfalls »von Beginn an die selbstverständlichste Form der Erklärung der Orte«, wie Gudehus konstatiert hatte.⁸⁴ Gleichwohl forderten auch in Dachau Akteur:innen wie der BJR und andere Unterstützer:innen der Internationalen Jugendbegegnungsstätte ein verstärktes Führungsangebot, um gerade auch die Kurzaufenthalte qualitativ zu verbessern.⁸⁵ Auch zeitgenössische empirische Befragungen, wie von Weissert oder Gareis und von Vultejus, untermauerten außerdem den einhelligen Wunsch der Besucher:innen nach informierter Begleitung.⁸⁶

Dass die Koordination der Abordnungen ausgerechnet dem Effner-Gymnasium übertragen wurde, lag offenbar an dessen Direktor Johann Waltenberger, der sich seit der Ausstrahlung von *Holocaust* intensiv für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und mit der Geschichte des KZ Dachau engagierte.⁸⁷ Zeitungsberichten zufolge war Waltenberger sofort begeistert von dem neuen Projekt. Während manche anfangs »das Fehlen jeglicher Zielvorstellungen aus dem Kultusministerium« kritisierten, sah er gerade darin eine große Chance. Die *SZ* zitierte ihn mit den Worten: »Jeder kann es so machen, wie er will, mit der Zeit werden wir einen gemeinsamen Nenner finden«.⁸⁸ Diese Aussage scheint seine Herangehensweise auch an die Ausbildung der Lehrkräfte treffend zusammenzufassen: Zunächst nahmen die ausgewählten Lehrer:innen an

83 Antwortschreiben Hans Zehetmair an die Betreuer von Besuchergruppen an der KZ-Gedenkstätte Dachau c/o Dachauer Forum e. V. am 18. Juli 1991, auszugsweise abgedruckt in: Weichenstellungen. Dachauer Forum e. V. – 25 Jahre. 1969-1994. Entwicklungen – Trends – Visionen, [Dachau 1994], S. 39.

84 Gudehus, Dem Gedächtnis zuhören, 2006, S. 13. Stattdessen klingen in den behördlichen Äußerungen – egal ob aus Überzeugung oder vorgeschoben – jene Sichtweisen wider, die Gudehus ebenfalls aufgreift, und die Führungen als moderne Phänomene sehen, die eine Verflachung der individuellen Auseinandersetzung verursachten, vgl. Gudehus, Dem Gedächtnis zuhören, 2006, S. 18 f.

85 Vgl. Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 133.

86 Vgl. Gareis/Vultejus, Lernort Dachau?, 1987, S. 13; Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 49.

87 Vgl. Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: *SZ*, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung. 1979 hatte Waltenberger den ehemaligen Häftling Nikolaus Lehner zu einem ersten von vielen weiteren Zeitzeugen-Gesprächen mit Schulklassen überreden können. Als Schlüsselmoment taucht diese Begegnung auch in einem lebensgeschichtlichen Interview Lehnners auf, vgl. Wortprotokoll des Zeitzeugen-Interviews mit Nikolaus Lehner, Dachau, 10.4.1995, Haus der bayerischen Geschichte, Regensburg, S. 19-23. Außerdem setzten sich Waltenberger und Lehner gemeinsam für den Schulaustausch zwischen Dachau und Jerusalem ein, der seit 1980 stattfand.

88 Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: *SZ*, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

Führungen von Barbara Distel und ehemaligen Häftlingen teil; in einem zweiten Schritt erarbeiteten sie eigene Konzepte und erprobten sie zunächst in kleinem Rahmen.⁸⁹ Dabei zeigte sich – laut *Münchner Merkur* –, »daß die Kräfte, die die jungen Besucher in Zukunft betreuen sollen, noch in ihre neue Aufgabe hereinwachsen müssen.«⁹⁰ In einem Zeitungsinterview behauptete einer der abgeordneten Lehrer überdies, dass er »genau wie seine Kollegen« gar kein schriftliches Konzept für die Rundgänge entwickelt habe und seine Erzählungen laufend variiere, um den Schüler:innen »nichts im Leierton eines Fremdenführers zu erklären«.⁹¹ Die ersten Führungen durch die Lehrkräfte fanden bereits ab Mitte Oktober 1980 statt.⁹² Für die Bearbeitung der Anfragen und die Terminplanung war stundenweise eine Verwaltungskraft des Dachauer Effner-Gymnasiums verantwortlich.

Parallel zum Aufbau des Führungsangebotes existierten zu Beginn des Jahrzehnts vielfältige Bemühungen, Standards für die Begleitung von Jugendlichen zu definieren, Ansätze zu diskutieren und erfolgreiche Konzepte breiter zugänglich zu machen: Über das Bayerische Kultusministerium wurden die Schulen im Februar 1981 nicht nur über die neuen Führungsangebote durch die abgeordneten Lehrkräfte informiert, sondern auch organisatorische und pädagogische Hinweise, vor allem zur Vorbereitung der Besuche, gegeben.⁹³ Die abgeordneten Lehrkräfte erarbeiteten auf Basis ihrer Erfahrungen und Konzepte außerdem eine ausführlichere »Führungshilfe«, die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Besuches auch für fachfremde Lehrer:innen erleichtern sollte.⁹⁴ In Reaktion auf die Kritik an den immer noch mangelhaft vorbereiteten Schulklassen, die orientierungslos und überfordert durch die Gedenkstätte irrten, lag ein Schwerpunkt der Anstrengungen demnach auf der Fortbildung und Qualifizierung möglichst vieler Lehrer:innen, denn die Abordnungen konnten ja überhaupt nur einen Bruchteil des Bedarfs decken. In

89 Vgl. Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: SZ, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung; [al]: Geplante Führungen durch die KZ-Gedenkstätte werden Realität, in: Münchner Merkur, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

90 [al]: Geplante Führungen durch die KZ-Gedenkstätte werden Realität, in: Münchner Merkur, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

91 Eva Dörpinghaus: Führungen für Schulklassen in Dachau. »Wenn so etwas wieder passiert, seid ihr mitschuldig.«, in: Münchener Katholische Kirchenzeitung, 17.4.1983, Seite 24, in: DaA Pressesammlung.

92 Vgl. Kurt Kister: Damit die Schüler besser begreifen. Eigene Lehrer für KZ-Führungen, in: SZ, 4./5.10.1980, Kopie in DaA Pressesammlung.

93 Vgl. Hinweise zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau durch Schulklassen. KMS Nr. II/4-8/30 344 vom 26.2.1981, abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 206–208.

94 Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001-0034. Barbara Distel wird als Mitwirkende genannt; vermutlich beschränkte sich ihre Mitarbeit aber auf die Durchsicht des Manuskripts.

diesen Kontext gehörten neben der »Führungshilfe« auch der 1983 veröffentlichte Bericht der »Akademie für Lehrerfortbildung« Dillingen und die zwei im gleichen Jahr vorgelegten Lehrvideos, die einen exemplarischen Besuch in der Gedenkstätte dokumentieren und vorstellen sollten (s. Abb. 8).⁹⁵

Anfang der 1980er Jahre gab es folglich erhebliche Anstrengungen von Lehrer:innen sowie von den für deren Aus- und Weiterbildung verantwortlichen Stellen, die pädagogische Betreuung von Jugendlichen an der Gedenkstätte Dachau zu verbessern. Ein Umstand, der nicht zuletzt in Verbindung mit der symbolträchtigen »Halbjahrhundert-Distanz zur Machtergreifung Hitlers« und der damit einhergehenden, anhaltenden Geschichtskonjunktur stand.⁹⁶ Das Bayerische Kultusministerium stellte die »Führungshilfe« nicht zufällig anlässlich des 50. Jahrestages der Machtübertragung 1983 vor.⁹⁷ In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre wurde zwar der Umfang der Abordnungen erhöht und der Besuch einer KZ-Gedenkstätte für bayerische Schulklassen verpflichtend vorgeschrieben;⁹⁸ weitere Handreichungen, Lehrmaterialien oder Anstrengungen zur qualitativen Verbesserung der pädagogischen Betreuung sind allerdings nicht mehr in vergleichbarem Maße nachweisbar wie zu Beginn des Jahrzehnts. Stattdessen drängten die unerbittlich geführten Auseinandersetzungen um die Einrichtung einer Jugendbegegnungsstätte zunehmend in den Vordergrund.⁹⁹ Das Verhältnis zwischen Gedenkstätte und den abgeordneten Lehrer:innen war nicht spannungsfrei.

In den Anfangsjahren bewertete Distel die Führungen durch die abgeordneten Lehrkräfte zunächst positiv und würdigte deren Beitrag zur Verbesserung der Betreuung ausdrücklich.¹⁰⁰ Sie beteiligte sich an deren Ausbildung sowie der Erarbeitung von Lehr- und Fortbildungsmaterialien, doch insbesondere nach Waltenbergers Pensionierung Mitte der 1980er Jahre nahmen die Spannungen zwischen Gedenkstättenleitung und Kultusministerium beziehungsweise den Lehrer:innen zu. War Distel schon bei der Einführung übergangen worden, so

95 Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, Teil II: Gespräch mit einem ehemaligen Häftling, 2 Videokassetten, U-MATIC, München 1983.

96 [o.A.]: »Ein kräftiger Schub für die Vergangenheit«. SPIEGEL-Report über die neue Geschichtsbewegung in der Bundesrepublik, in: Der Spiegel, 5.6.1983, S. 36-42, Zitat S. 37. Vgl. dazu Frei, 1945 und wir, 2009, S. 53.

97 Vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau: Museum – Archiv – Bibliothek. Bericht für das Jahr 1983, unpag.

98 Dies beschloss der Bayerische Landtag am 9.2.1986 einstimmig auf SPD-Antrag, vgl. Rede Dr. Hundhammer, in: DaA A 5658, 44028, Nachlass Lagergemeinschaft Dachau: Führungen Dachau.

99 Vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004.

100 Vgl. Auszüge aus den Jahresberichten von 1981 und 1982, in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 200, S. 203.

wiederholte sich dieses Muster, als 1987 das Stundendeputat der Lehrkräfte erhöht wurde: Distel erfuhr davon im Juni aus der Zeitung.¹⁰¹ Im September teilte ihr Waltenbergers Nachfolger und neuer Direktor des Effner-Gymnasiums, Dr. Franz Josef Zapp, knapp die Namen der vier Kolleg:innen aus Dachauer Gymnasien mit, die neu in die Betreuung einsteigen würden.¹⁰² Freude schien diese erneute Aufstockung bei der Gedenkstättenleiterin allerdings nicht auszulösen: Distel antwortete umgehend und bat ihn um ein gemeinsames Gespräch mit den insgesamt inzwischen neun Lehrkräften. Sorgen machte ihr demnach vor allem das Fehlen eines Aufenthaltsraumes: Die Lehrer seien für die Mitarbeitenden der Gedenkstätte »oftmals eine zusätzliche Belastung [...]. Darüber hinaus wurden die Benutzer von Bibliothek und Leseraum durch die Anwesenheit der Lehrkräfte gestört.«¹⁰³ In dem Schreiben würdigte Distel weder die Arbeit der bisherigen Lehrkräfte, noch drückte sie grundsätzliche Zustimmung zur Aufstockung ihrer Stundenzahl aus. Sie sah darin in erster Linie zusätzliche – vor allem räumliche – Herausforderungen beziehungsweise Belastungen, die auf die Gedenkstätte zukämen.¹⁰⁴ Zapp entsprach ihrer Bitte nach einem Treffen offenbar nicht, stattdessen leitete er ihren Brief an das Kultusministerium weiter, welches von Distel daraufhin einen Bericht verlangte.¹⁰⁵ In ihrem Bericht an die BSV »über die Situation mit den vom Bayerischen Staatsministerium für

101 Vgl. Barbara Distel an Bayerische Verwaltung der staatlichen Schlösser, Gärten und Seen, Dachau, den 9.10.1987, Betr.: KZ-Gedenkstätte Dachau – Bericht über die Situation mit den vom Bayerischen Staatsministerium für Kultus und Unterricht abgestellten Lehrkräfte [sic], die Schulklassen durch die KZ-Gedenkstätte führen, in: DaA A 5326, 43483. In dem Schreiben beklagt Distel diesen Umstand und legte die entsprechende Notiz aus der SZ in Kopie bei.

102 Vgl. Dr. Zapp, Oberstudiendirektor, Josef-Effner-Gymnasium Dachau an KZ-Gedenkstätte Dachau, 23.9.1987, in: DaA A 5326, 43483.

103 Barbara Distel an OstDir. Dr. Franz Josef Zapp, Dachau, 24.9.1987, S. 1, in: DaA A 5326, 43483.

104 Auch in den Jahresberichten der Jahre 1987 und 1988 wird die Arbeit der abgeordneten Lehrkräfte nicht mehr so deutlich gewürdigt wie noch 1981 und 1982.

105 Diesen leitete das Kultusministerium mit Begleitschreiben zur Prüfung der Möglichkeiten zur Errichtung eines Aufenthaltsraumes an das Finanzministerium – und in Kopie die Gedenkstätte – weiter, vgl. Barbara Distel an OstDir. Dr. Franz Josef Zapp, Dachau, 24.9.1987, S. 1, in: DaA A 5326, 43483. Das Kultusministerium stellte dabei klar: »Der dabei [von Distel, UL] erhobene Vorwurf, die Benutzer von Bibliothek und Leseraum seien durch die dort wartenden Lehrer gestört worden, muß mit Nachdruck zurückgewiesen werden.« Ministerialrat Kreutzer an das Bayerische Staatsministerium für Finanzen, München 2.10.1987, in: DaA A 5326, 43483. Die Korrespondenz zeigt auch an anderer Stelle, dass Zapp eigene Kommunikationswege – ohne Umweg über die Gedenkstätte – zu etablieren suchte, vgl. [Fraundorfer]: Vormerkung, KZ-Gedenkstätte Dachau, hier: Jugendbegegnungsstätte – Aufenthaltsträume für Bereitungslehrer, München, 22.1.1988, in: DaA A 5326, 43483.

Kultus und Unterricht abgestellten Lehrkräfte, die Schulklassen durch die KZ-Gedenkstätte führen« wiederholte Distel ihre Bedenken.¹⁰⁶

Beurteilung und Adaption an anderen Gedenkstätten

Das zuerst in Dachau erprobte Modell der Abordnung beziehungsweise Freistellung von Lehrkräften aus dem Schuldienst zur Betreuung von Schulklassen wurde für andere Gedenkstätten zum Vorbild. So begründete der Hamburger Senat 1982 Mehraufwendungen für den MPD mit dem Verweis, man gehe damit »ähnliche Wege wie sie neuerdings auch Bayern für die Gedenkstätte des KZ Dachau beschritten hat«.¹⁰⁷ In Breitenau wurden 1985 zur Unterstützung der dortigen Mitarbeitenden ergänzend zwei Lehrkräfte mit jeweils sechs Wochenstunden an die Gedenkstätte abgeordnet, »um dem Ansturm an Führungswünschen durch die Gedenkstätte gerecht werden zu können«¹⁰⁸; in Wewelsburg standen ab Herbst 1986 drei Lehrkräfte mit einem Teil ihres Stundendeputats zur Verfügung.¹⁰⁹ Auch in Flossenbürg sollten Führungen durch abgeordnete Lehrkräfte die Betreuungssituation Mitte der 1980er Jahre verbessern.¹¹⁰

106 Barbara Distel an Bayerische Verwaltung der staatlichen Schlösser, Gärten und Seen, Dachau, den 9.10.1987, Betr.: KZ-Gedenkstätte Dachau – Bericht über die Situation mit den vom Bayerischen Staatsministerium für Kultus und Unterricht abgestellten Lehrkräfte [sic], die Schulklassen durch die KZ-Gedenkstätte führen, in: DaA A 5326, 43483. Distel bekräftigte darin ihre Vorwürfe, die Lehrkräfte würden Benutzer:innen von Bibliothek und Archiv stören, da sie »ihre Wartezeiten oftmals mit Gesprächen ausfüllten«. Ein Lehrer habe sogar geäußert, sie seien »nur mit Gewalt« aus den Räumen der Verwaltung [zu] bringen«. Auch in diesem Bericht verzichtet Distel darauf, die Abordnung der Lehrkräfte grundsätzlich zu würdigen; eingangs erwähnt sie lediglich Waltenberger positiv. Dieser habe die Arbeit aufgebaut und »von Anfang an mit großem Interesse und persönlichem Engagement begleitet« und sei dabei – zwischen den Zeilen lässt sich lesen: im Unterschied zu seinem Nachfolger – »immer um einen intensiven Gedanken- und Informationsaustausch mit der Leitung der Gedenkstätte bemüht« gewesen.

107 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 10/266, Hamburg, 7.9.82, Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, S. 1, Ang.

108 [Thomas Lutz]: Notiz, in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 1.

109 Wulff E. Brebeck: Die Gedenkstätte im Kreismuseum Wewelsburg, in: Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick, hg. von Wulff E. Brebeck [u. a.], Berlin 1988, S. 208–213, S. 211.

110 Vgl. j. g.: »Dokumentationsraum wieder zugänglich«, in: Nürnberger Nachrichten, 30./31.3.1985, Kopie in: Gedenkstätten-Rundbrief 10 (Mai 1985), S. 13. Anfang der 1990er Jahre war dann ein Hauptschullehrer mit 4 Stunden pro Woche für Führungen in Flossenbürg freigestellt, vgl. Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 172. Das entsprach ca. fünfzig Führungen im Jahr, vgl. Hans Simon-Pelanda: Vom KZ zur Parkanlage – das zweite bayerische KZ in Flossenbürg, in: Didaktische Arbeit in KZ-Gedenkstätten. Erfahrungen und Perspektiven, hg. von Bayerische Landeszentrale für politische Bildung, München 1993, S. 89–99, S. 89. Ab 1993 wurden auch im DIZ Papenburg zur Entlastung Lehrkräfte abgeordnet.

Eine Abordnung bedurfte staatlicher Trägerschaft oder Billigung, die nicht in allen Fällen gegeben war. Neben der Trägerkonstellation spielte auch das Selbstverständnis der jeweiligen Mitarbeitenden eine Rolle: diejenigen mit einer pädagogischen Ausbildung, etwa in Neuengamme, Papenburg, Essen, Breitenau oder der Wewelsburg, legten größeres Gewicht auf eigene öffentliche Führungen, deren Vorbereitung, Durchführung und Reflexion und boten diese regelmäßig selbst an. Sie wurden als zentrale Aufgabe von Gedenkstättenarbeit verstanden. Kamen dagegen staatliche (Mit-)Trägerschaft und fehlende pädagogische Ausbildung innerhalb des Gedenkstättenpersonals zusammen – wie es in Dachau oder Bergen-Belsen der Fall war –, stellten die Abordnungen von Lehrkräften aus dem Schuldienst einen praktischen Ausweg dar. Diese Lösung erlaubte es, die benötigten Kompetenzen rasch zu requirieren, da das Personal bereits ausgebildet war und lediglich stundenweise an die Gedenkstätte abgeordnet und nicht eigens angestellt werden musste.¹¹¹ Dabei sicherten sich die Behörden über die Abordnung ihrer Beamt:innen auch einen gewissen Einfluss, wie anhand des Dachauer Beispiels aufgezeigt wurde.

Auch für Neuengamme wurde eine Abordnung von Lehrer:innen aus dem Schuldienst erwogen: Eiber hielt in seinen Notizen zur Museumsratssitzung vom 24. Februar 1982 fest: »Deymann: Lehrer abstellen f. Ng eilt wegen Einsatzplanung f. Schuljahr 1982/83. Ng. Bis April ausgebucht!«¹¹² In Hamburg wurde die Idee aber nicht umgesetzt, wobei mehrere Faktoren eine Rolle gespielt haben dürften: zunächst die klare Zuordnung Neuengammes ans MHG und damit in die Betreuungsstrukturen des MPD. Außerdem führte die vergleichsweise große Aufmerksamkeit, die pädagogischen Fragen in der Hansestadt beigemessen wurde, zum Widerspruch der Pädagogen Hötte und Müller sowie des Leiters Ludwig Eiber gegen eine Abordnung von Lehrkräften. Für die Verwaltung dürften nicht zuletzt Kostengründe eine erhebliche Rolle gespielt haben: Denn insbesondere die Honorare der zahlreichen freien Mitarbeitenden des MPD lagen erheblich unter den Gehältern von Lehrkräften im Schuldienst. Um Extrakosten zu vermeiden, erwog der Senat sogar, dass die jeweils begleitenden Lehrkräfte ihre Klassen, unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation, in der Gedenkstätte selbst betreuen sollten.¹¹³ In der Praxis zeigte sich allerdings, dass die Lehrkräfte zum Beispiel bei Terminschwierigkeiten eher auf den Besuch der Gedenkstätte verzichteten, als ihre Klassen selbst zum gewünschten Termin zu führen.

Bergen-Belsen sollte gemäß Beschluss des Landtages von 1985 zur zentralen Gedenkstätte Niedersachsens ausgebaut werden. Dafür wurde zunächst eine Kommission und 1987 bei der niedersächsische Landeszentrale für poli-

111 Vgl. Barlog-Scholz, *Historisches Wissen*, 1994, S. 124.

112 Ludwig Eiber: Museumsrat, 24.2.1982, in: Ludwig Eiber: *Archivnotizen I*, ANg.

113 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 10/266, Hamburg, 7.9.82, Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, S. 2, ANg.

tische Bildung eine »Arbeitsgruppe Bergen-Belsen« unter Leitung von Wilfried Wiedemann eingesetzt.¹¹⁴ Neben wissenschaftlichen Recherchen gehörte es zur ersten Aufgabe der AG, »eine professionelle Besucherbetreuung zu etablieren«.¹¹⁵ Nicht zuletzt da der Gruppe keine Pädagog:innen angehörten, lag es vermutlich nahe, dafür auf die Fähigkeiten von Lehrer:innen zurückzugreifen.¹¹⁶ Jedenfalls führten in Bergen-Belsen seit 1988 ebenfalls vom Kultusministerium freigestellte Lehrkräfte durch die Gedenkstätte. Anders als in der Gedenkstätte Breitenau wurden diese nicht ergänzend hinzugezogen, sondern die zehn abgeordneten Lehrkräfte gestalteten das Führungsangebot in Bergen-Belsen weitestgehend allein.¹¹⁷ Im Unterschied zu Dachau entschied man sich in Niedersachsen allerdings, die Koordinierungsarbeit den Mitarbeitenden der Gedenkstätte beziehungsweise der niedersächsischen Landeszentrale zu übertragen, nicht einem Gymnasium. Dies gewährleistete einen regelmäßigen Austausch mit der Gedenkstätte, der in Dachau nur in den Anfangsjahren stattfand und dessen Ausbleiben später für erhebliche Spannungen im Verhältnis zur Gedenkstätte sorgte.¹¹⁸ Diese Konstellation dürfte außerdem den Aufbau einer eigenen pädagogischen Abteilung in Verantwortlichkeit der Gedenkstätte erschwert haben, welche in Dachau erst ab 2001 schrittweise begonnen wurde.

Wie ist nun die Abordnung von Lehrkräften zu beurteilen? Welche Vor- und Nachteile bietet dieses Vorgehen? (Warum) Braucht es eigene Gedenkstättenpädagog:innen? Diese Fragen wurden teilweise schon zeitgenössisch diskutiert und Vor- und Nachteile abgewogen. Als Vorteil der Abordnungen galt neben der zügigen Einsetzbarkeit, dass der Einsatz regional verwurzelter Lehrkräfte ein sichtbares Zeichen einer glaubwürdigen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte vor Ort sein könne. Die Lehrkräfte wären – zugespißt – lebendige Beweise der Läuterung lokaler gesellschaftlicher Eliten.¹¹⁹ Außerdem bestand die naheliegende Hoffnung, aus der Region stammende Lehrer:innen trügen die Be-

114 Zu dieser Arbeitsgruppe gehörten Thomas Rahe, Rolf Keller und Monika Gödecke als feste Mitarbeitende, vgl. Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten, Bergen-Belsen 2012, S. 124 f.

115 Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten, Bergen-Belsen 2012, S. 120.

116 Eine andere Einschätzung bei: Barlog-Scholz, *Historisches Wissen*, 1994, S. 124 f.

117 Daneben bot die »AG Bergen-Belsen« einige weitere Führungen an; seltener die Mitarbeitenden der Gedenkstätte.

118 Dazu gab es Anfang der 1980er Jahre einen »Dachauer Arbeitskreis« an der Gedenkstätte, der den Erfahrungs- und Informationsaustausch aller an der Besucher:innenbetreuung beteiligten Personen ermöglichen sollte. Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 197. Ebenso fand anfangs einmal monatlich ein Austausch mit den abgeordneten Lehrkräften an der Gedenkstätte statt, der aber bald einschlief, vgl. Distel, *Schulklassen und Jugendgruppen*, 1984, S. 168; sowie Rez, *Erinnerung für die Zukunft*, 1995, S. 130, FN 84.

119 Vgl. Barlog-Scholz, *Historisches Wissen*, 1994, S. 125: »Zugleich wurden auch die Antworten der in der Region lebenden Lehrer auf die Fragen mancher Besucher – vor

treuungsarbeit zurück in ihr eigenes soziales und schulisches Umfeld und könnten so zur stärkeren Verankerung der Gedenkstätten in der Region beitragen.¹²⁰

Skeptischer äußerte sich dagegen Angela Genger 1988 bei einer Anhörung der SPD im Bayerischen Landtag zum »Lernort Dachau«:

Ich bin übrigens nicht ganz sicher, ob abgeordnete oder teilfreigestellte Lehrer die Besonderheit von Lernprozessen in Gedenkstätten per se gerecht zu werden vermögen, weil sie eine bestimmte professionelle Auffassung von »Lerngegenständen« haben, z. B. daß Lernen bewertbar ist und Wissen jederzeit abrufbar zu sein hat. Zwei Faktoren bleiben dabei außer Acht: Zweifelloos stellt der Besuch in einer Gedenkstätte eine starke psychische Belastung dar. Damit muß der Besucher fertig werden, auch Jugendliche. Ein anderer Faktor [...] besteht darin, daß die vorfindbaren Überreste weniger musealer Art sind, als daß sie für Menschen sprechen. Auf mindestens diese beiden Faktoren sollte bei der Schulung von Betreuern in KZ-Gedenkstätten unbedingt geachtet werden.¹²¹

Genger unterstellte mangelndes Einfühlungsvermögen und eine gewisse »Verschultheit« der Lehrkräfte, die berufsbedingt eher auf verwertbares Wissen und schnelle Effekte orientiert seien, weniger auf die sensible Begleitung emotional aufwühlender Bildungsprozesse.

Eiber hatte vor dem Hintergrund der Situation in Neuengamme bereits 1983 betont:

Der Museumspädagoge ist für diesen Prozeß besser als der Lehrer geeignet, da Gruppenprozesse, wie sie in jeder Schulklasse ablaufen, zum Beispiel bestimmte eingespielte Lehrer-Schüler-Reaktionsketten (Provokationen und so weiter), hier nur abgeschwächt wirksam werden.¹²²

Auf einer Tagung bilanzierte er vor Fachkolleg:innen ähnlich kritisch: Die Erfahrungen der Vergangenheit in Neuengamme, aber auch an anderen Gedenkstätten hätten gezeigt, »daß es ratsam ist, die Gruppen von hierzu ausgebildeten Mitarbeitern führen zu lassen«.¹²³ Entsprechend riet er dem Dachauer »Arbeitskreis Zukunft der Gedenkstätte« 1994, die Verantwortung für die Rundgänge

allem derer aus Israel und den USA und häufig auch der Überlebenden –, über das Verhältnis der nahelebenden Bevölkerung zu der Gedenkstätte glaubwürdiger.«

120 Vgl. Barlog-Scholz, *Historisches Wissen*, 1994, S. 125.

121 Angela Genger: Redebeitrag zur »Lernort Dachau« Anhörung der SPD im Bayerischen Landtag, 26.1.1988, zit. n.: Gedenkstätten-Rundbrief 24 (März 1988), S. 5 f., S. 6.

122 Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983, S. 182 f.

123 Ludwig Eiber: 5 Jahre Dokumentenhaus Neuengamme – Eine Bilanz. 31. Oktober 1986, in: *Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V.*, hg. von Dieter Bach und Thomas Lutz, Mülheim/Ruhr 1987, S. 76–83, S. 77.

in der Gedenkstätte zu zentralisieren und unter deren Verantwortung einen Personenkreis zur Besucher:innenbetreuung aufzubauen, in den Lehrkräfte integriert sein könnten.¹²⁴

4.2.3 *Besuche von Schulklassen in Dachau – eine Annäherung*

Dieses Unterkapitel stellt eine quellenbasierte Annäherung an einen begleiteten Rundgang in der Gedenkstätte Dachau in den 1980er Jahren dar, reflektiert die dabei zu Grunde liegenden methodisch-didaktischen Entscheidungen und analysiert die damit verbundenen Absichten. Dabei ist eingangs erneut hervorzuheben, dass eine formalisierte Besucher:innenbetreuung in Dachau nur einem sehr geringen Anteil, nämlich rund 2 %, der Besucher:innen überhaupt zuteilwurde. Der ganz überwiegende Teil erkundete das Gelände auf eigene Faust.¹²⁵ Das zentrale Vermittlungsmedium war dabei die Ausstellung mit dem dazugehörigen Katalog sowie in der Regel der mehrfach täglich gezeigte Einführungsfilm »KZ Dachau«. Für die Erkundung des Geländes stand außerdem ein Faltblatt mit Lageplan und knapper Erläuterung der wichtigsten Gebäude zur Verfügung.¹²⁶

In Dachau war nicht ausschließlich von »Führungen« die Rede: Die Leiterin Barbara Distel gab gelegentlich kurze Impulsreferate im Eingangsbereich der Ausstellung (vor der Karte), die »Einführungen« genannt wurden; daneben gab es »Museumsvorführungen«¹²⁷ – eine Bezeichnung, die erneut den starken Fokus auf die Ausstellung verdeutlicht. Des Weiteren fanden »Begleitungen« oder »Gespräche« mit den ASF-Freiwilligen oder ehemaligen Häftlingen statt, die oft nach dem eigenständigen Gang der Gruppe über das Gelände der Gedenkstätte folgten und in der Versöhnungskirche oder einer der beiden nachgebauten Baracken abgehalten wurden. Diese Gespräche waren damit weniger vom Ort des ehemaligen Lagers her strukturiert, sondern von den Fragen und Interessen der Schüler:innen.¹²⁸ Die abgeordneten Lehrkräfte gestalteten

124 Vgl. Dr. Ludwig Eiber an den »Arbeitskreis Zukunft der Gedenkstätte« vom 24.11.1994, zit. nach Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 128, Fn. 77.

125 Über Führungen durch die – unterschiedlich gut informierten, aber nicht entsprechend weitergebildeten – Gruppenleiter:innen oder Fachlehrer:innen lassen sich kaum gesicherte Aussagen treffen.

126 Dieses lag auch dem Katalog bei, vgl. Faltblatt KZ-Gedenkstätte Dachau. Museum. o. O., o. J., [nach 1965].

127 Vgl. Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 15.

128 Dies verdeutlicht z. B. das Gespräch einer 9. Hauptschulklasse mit Otto Kohlhofer, welches als zweites Lehrvideo aufgezeichnet – und damit zur Nachahmung empfohlen – wurde. Die Schüler:innen hatten sich die Fragen bereits vor dem Gedenkstättenbesuch überlegt. Das Gespräch fand in einer der Baracken statt und folgte einem klaren Frage-Antwort-Schema. Ein Einfluss des Ortes auf den Verlauf ist kaum wahrnehmbar, vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrer-

»Klassenbesuche« in der Gedenkstätte, wie es in der Führungshilfe hieß, und agierten dabei als »betreuende Führer« oder »führende Betreuer«.¹²⁹ Die unterschiedlich akzentuierenden Bezeichnungen verweisen auf die theoretisch-methodische Unschärfe und belegen einmal mehr, dass es sich bei Führungen in Dachau nicht um ein zentrales Diskussionsfeld der Gedenkstättenarbeit handelte und sich damit – anders als in Neuengamme – keine stringente Programmatik verband.

Trotzdem lässt sich bei intensiver Suche – vor allem jenseits der Gedenkstätte – schließlich eine Überlieferung zusammentragen, die es erlaubt, sich der verbreitetsten Form der Besucher:innenbetreuung in Dachau, den Führungen von Schulklassen durch abgeordnete Lehrkräfte, zumindest anzunähern. Mit den kultusministeriellen Hinweisen, der »Führungshilfe« und dem »Bericht der Akademie Dillingen« liegen Materialien vor, die darüber hinaus die pädagogisch-didaktischen Zielstellungen der Besuche und Führungen reflektierten und einen normativen, kultusministeriell sanktionierten Rahmen der Interaktionen aufspannten, an dem sich auch Fachlehrer:innen orientieren sollten, die ihre Klassen selbst in der Gedenkstätte begleiteten.¹³⁰ Zu deren Vorbereitung und Weiterbildung wurden unter Federführung von Joachim Mayer und Manfred Tremml 1983 auch zwei Lehrvideos erstellt, die zugleich dokumentieren, was zu diesem Zeitpunkt als (ideal-)typisches, inhaltlich und methodisch vorbildliches Besuchsprogramm in der Gedenkstätte Dachau galt.¹³¹ Ergänzend können Abschlussarbeiten aus der Zeit herangezogen werden – so schildert etwa Monika Weissert einen typischen Besuch der Gedenkstätte.¹³² Dieser dauerte zwei bis drei Stunden¹³³ und umfasste in den 1980er Jahren üblicherweise folgende vier,

fortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil II: Gespräch mit einem ehemaligen Häftling, U-MATIC, München 1983.

129 Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, Zitate S. 1 u. S. 73, DaA A 6845, 46645, 0001-0034; Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 93.

130 Vgl. Hinweise zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau durch Schulklassen. KMS Nr. II/4-8/30 344 vom 26.2.1981, abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 206-208.

131 Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, Teil II: Gespräch mit einem ehemaligen Häftling, 2 Videokassetten, U-MATIC, München 1983.

132 Vgl. Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 13-20.

133 Begleiteten ehemalige Häftlinge Gruppen, konnte ein Besuch mitunter auch deutlich länger dauern. Eine Gruppe amerikanischer Studierender, die die Gedenkstätte an einem stürmisch-verschneiten Januartag des Jahres 1981 besuchten, wurden von Maislinger sogar »über vier Stunden [...] durch die Ausstellungsräume[!] geführt«, wobei die Gruppe zwischenzeitlich Ermüdung verspürte, während bei Maislinger davon keine Anzeichen zu erkennen gewesen seien. Der Gruppenleiter dankte Maislinger in einem herzlichen Brief und drückte, die Bewunderung aller für dessen Ener-

in der Reihenfolge variable Bestandteile: Ausstellung, Filmvorführung, Rundgang über das Außengelände, ein abschließendes Gespräch zur Reflexion und Vertiefung – entweder mit einem ehemaligen Häftling, einem ASF-Freiwilligen oder wenigstens der begleitenden Lehrkraft. Für diese »Nachbesinnung« wurde auch auf Gedenkmöglichkeiten an den religiösen Stätten sowie – nach Anmeldung – die Option auf ein gemeinsames Gebet mit den Karmeliterinnen verwiesen.¹³⁴ Einhellig unterstrichen alle pädagogischen Materialien die Bedeutung dieser Nachbesinnung, bei der »wichtiger als fixierbare Ergebnisse [...] der Anstoß zum Nachdenken« sei und »hilfreicher als rationale Erklärungen [...] eine emotionale Aussprache«.¹³⁵

Empfohlener Startpunkt des Ausstellungsbesuchs war eine knappe Einführung vor der Installation mit den nationalsozialistischen Lagern (vgl. Abb. 11). Dabei sollten zur Motivation über die Außenlager lokalgeschichtliche Bezüge zu den Herkunftsorten der Schüler:innen hergestellt und diese außerdem über den Ablauf des Besuches informiert werden.¹³⁶ Die meisten Unterrichtsentwürfe betonten, die Vorgeschichte der Konzentrationslager sei vorher im Unterricht zu behandeln und der erste Ausstellungsteil könne daher kurz gefasst oder weggelassen werden, denn es sei »wichtig, die zu diesem Zeitpunkt vorhandene große Erwartungshaltung und Aufnahmebereitschaft der Schüler für den eigentlichen Gegenstand ›Konzentrationslager‹ zu bewahren.«¹³⁷ Die Bemerkung verweist auf eine zentrale Herausforderung der Ausstellung insbesondere für ein jüngeres Publikum: Die Fülle der weitgehend gleichrangig präsentierten Dokumente überforderte insbesondere Schüler:innen. Es war unmöglich, bei einem Besuch alles aufzunehmen, und ähnlich wie in Neuen-gamme fehlten Vertiefungsebenen beziehungsweise ein klares Leitsystem, das Besucher:innen die Konzentration auf wesentliche Aspekte erleichtert hätte.

Dieser Schwierigkeit versuchten Lehrer:innen durch eine Vorauswahl besonders geeignet erscheinender Quelldokumente beizukommen, um Übersättigung und Frust der Schüler:innen zuvorkommen. Die Auswahlkriterien wurden dabei nicht immer transparent gemacht oder überzeugend begründet – eine der Tatsachen, die auch an einem der ersten, 1978 vom »Museums-

gie aus: Heiner Feldkamp an Adolf Maislinger, München, den 31.1.1981, S. 1, in: DaA A 5047.

134 Vgl. z. B. Skizzierung eines Unterrichtsmodells zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau (Hauptschule), abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 99–110, S. 107.

135 So der Kommentar in »Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung«, U-MATIC, München 1983, 00:39:03:39:36.

136 Vgl. z. B. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 14, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

137 Vgl. Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 91. Vgl. ebenfalls: Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 16, in: DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

pädagogischen Zentrum München« (MPZ) vorgelegten didaktischen Materialien zum Besuch der Gedenkstätte kritisiert wurde.¹³⁸ Das Heft stellte im Kern eine recht stumpfe, sowohl methodisch als auch vom zu erwartenden Erkenntnisgewinn wenig überzeugende Abarbeitung zahlreicher Fragen beim Gang durch die Ausstellung dar. Die Lagergemeinschaft Dachau empfand die vorgenommene Auswahl als »undurchsichtig« und monierte beispielsweise die Überbetonung der geistlichen Häftlinge und die fehlende Repräsentation von antifaschistischem Widerstand und Solidarität. Zusammenfassend urteilten die ehemaligen Häftlinge: »Die vorliegende Fassung aber ist absolut unzureichend. Eine gründliche Neubearbeitung wäre zu empfehlen, da Einzelkorrekturen kaum Verbesserungen bringen könnten.«¹³⁹ Auch bei Leiterin Distel fiel dieses erste Material als »in Form und Inhalt unbefriedigend« durch.¹⁴⁰ Die Idee der Arbeitsaufträge wurde allerdings von anderen aufgegriffen. In der Folge entstanden zahlreiche Arbeitsblätter, die die Orientierung erleichtern und mit Hilfe derer sich die Schüler:innen die Ausstellung selbsttätig aneignen sollten.¹⁴¹ Lehrkräfte wurden angehalten, sich mit monologisierenden, potenziell ermüdenden Ausführungen zurückhalten und primär zur Beantwortung von Fragen zur Verfügung zu stehen.¹⁴² Im Lehrvideo wird entsprechend dieser Überlegungen eine Schulklasse gezeigt, bei der Kleingruppen unterschiedliche Themen der Ausstellung zunächst erarbeiten und sich anschließend im Plenum gegenseitig vor-

138 Vgl. Karl-Heinz Konicsek/Horst Lohmann: Im ersten Konzentrationslager des NS-Regimes. KZ-Gedenkstätte Dachau. Ein Unterrichtsprogramm des MPZ. Geschichte, 9. 10. Klasse, München 1978. Nach einigen vergeblichen Anläufen, u. a. beim MPZ München, konnte André Scharf das Material zuletzt im Nachlass der Lagergemeinschaft Dachau lokalisieren, wofür ich herzlich danke (DaA A 5664, 44028, 0058-0059). Die Auswahl von Dokumenten ist zentraler Bestandteil auch aller weiteren pädagogischen Materialien, vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, DaA A 6845, 46645, 0001-0034; die Entwürfe in Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983; GEW Oberbayern (Hg.): KZ-Gedenkstätte Dachau. Führungshilfe für Besuche mit Schulklassen und Jugendgruppen, München, März 1990.

139 Lagergemeinschaft Dachau. Kritische Anmerkungen zum Unterrichtsprogramm des MPZ, DaA A 5664, 44028, 0058-0059.

140 KZ-Gedenkstätte Dachau: Jahresbericht 1980, abgedr. in Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 191-199, S. 195.

141 Vgl. die versammelten Unterrichtsentwürfe für unterschiedliche Schularten, die für die Erarbeitung der Ausstellung ausnahmslos solche Verfahren vorschlagen und auch Kopiervorlagen für Arbeitsblätter enthalten: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983.

142 Vgl. Skizzierung eines Unterrichtsmodells zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau (Hauptschule), abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 99-110, S. 107; Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 90.

stellen.¹⁴³ Viele Lehrkräfte lehnten frontale Monologe ab und strebten stattdessen Ausstellungsbesichtigungen mit einem höheren praktischen Anteil an.¹⁴⁴

Wenngleich der Ansatz des Erarbeitens und gegenseitigen Präsentierens im Lehrvideo dargestellt wurde, bestanden durchaus unterschiedliche Ansichten und auch Unsicherheiten bezüglich des idealen Vorgehens. Zwei der an die Gedenkstätte abgeordneten Lehrer betonten in einer Zeitschrift für bayerische Lehrkräfte deshalb entschuldigend, dass es sich bei »den Führungen um ein in der Bundesrepublik einmaliges Pioniervorhaben handelt, bei dem auf entsprechende Erfahrungen nicht zurückgegriffen werden kann«.¹⁴⁵ Tatsächlich war die Abordnung von Lehrkräften aus dem Schuldienst ein bayerisches Pionierprojekt; Führungen fanden allerdings auch an anderen Gedenkstätten schon regelmäßig statt und wurden auch diskutiert. Doch die an die Gedenkstätte Dachau abgeordneten Lehrkräfte partizipierten nicht am bundesweiten Austausch der Gedenkstätten(-initiativen), sondern publizierten ihren Bericht in der Zeitschrift ihres Berufsverbandes.¹⁴⁶ Bereits in seinem Beitrag zu »Die vergessenen KZs?« schrieb Brebeck beispielsweise, die Gedenkstätte Wewelsburg versuche aktuell, Arbeitsmaterialien für Schüler:innen zu entwickeln, »um von den herkömmlichen Führungen durch die Ausstellung etwas abzukommen und die Jugendlichen zu größerer Selbständigkeit bei der Erarbeitung der Ausstellung

143 Vgl. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, U-MATIC, München 1983, 00:09:00-00:16:00. Die Gruppenarbeit, für die 30 Min. veranschlagt werden, wird im Film in einer Länge von 7min vorgestellt. Es handelte sich hier um eine Peer-to-Peer-Methode, welche in unterschiedlichen Gedenkstätten etwa ab den 2000er Jahren wieder reaktiviert wurde, vgl. Elke Gryglewski/Christoph Kreutzmüller: Führeinander. Pädagogisches Arbeitsmaterial und Kopiervorlagen für Klassenstufe 9-10 aller Schultypen, Unterrichtseinheit ca. 180 Minuten. Ein didaktisches Konzept zur arbeitsteiligen Führung durch die Ausstellung im Haus der Wannsee-Konferenz zum Thema Juden unter nationalsozialistischer Herrschaft – Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung, Berlin 2000; sowie Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 85 f.

144 Berechtigterweise hat Nora Sternfeld darauf hingewiesen, dass es bei solchen Aufgaben lediglich um das Auffinden und die Wiedergabe von bereits feststehenden Informationen und Erkenntnissen geht. Es handele sich deshalb »um nichts anderes als eine lustvollere Form der Aneignung von bereits vorgefertigtem Wissen«. Nora Sternfeld: Was heißt selbstbestimmt? Anspruch und Wirklichkeit von Geschichtsvermittlung in zeithistorischen Ausstellungen, in: In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, hg. von Büro Trafo.K, Renate Höllwart [u. a.], Wien 2003, S. 87-101, hier S. 89.

145 Hagedorn/Rhaue, Betreuungslehrer in der KZ-Gedenkstätte, 1983, S. 22.

146 Vgl. Hagedorn/Rhaue, Betreuungslehrer in der KZ-Gedenkstätte, 1983. Im Sammelband »Die vergessenen KZs?« stellt Barbara Distel die Arbeit der Gedenkstätte Dachau vor – die Tätigkeit der abgeordneten Lehrkräfte wird dabei nur knapp erwähnt, vgl. Distel, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 197.

zu ermuntern«.¹⁴⁷ Führungsmonologe an unterschiedlichen Stationen im Gedenkstättenengelände galten in den 1980er Jahren jedenfalls nicht als Standard. Es handelte sich insgesamt eher um (Ausstellungs-)Rundgänge mit einem hohen praktischen Anteil der Schüler:innen, welche durch Arbeitsblätter, Gruppenarbeiten oder ein gelenktes Gespräch aktiviert werden sollten. Diesen Zugang bilanzierte eine GEW-Handreichung 1990 folgendermaßen:

Die didaktischen und pädagogischen Erfahrungen mit Arbeitsaufträgen bei einem Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau sind recht unterschiedlich. Nicht sinnvoll erscheint diese Herangehensweise, wenn es die einzige Methode ist. Auch ist die Gefahr zu erwähnen, daß das Ganze zu einer Art Suchspiel wird. Die Arbeitsaufträge bieten jedoch auch eine Reihe von Chancen: Methodenwechsel, Eigentätigkeit der SchülerInnen, die Möglichkeit des Gesprächs in der Kleingruppe sowie die Konzentration auf einige Tafeln und damit die vertiefte Beschäftigung mit einem Teilaspekt. Außerdem ist eine Führung durch die Lehrkraft oder eine andere Person oftmals schwierig, z. B. wenn das Museum stark besucht ist.¹⁴⁸

Während also gewarnt wurde, der Ausstellungsbesuch könne zum bloßen Suchspiel geraten, überwogen in der Beurteilung insgesamt die Vorteile von Arbeitsaufträgen. Im Folgenden versammelte die zitierte Handreichung daher eine Reihe von Kopiervorlagen für den Ausstellungsbesuch; zahlreiche Vorschläge enthielt auch das Material der Dillinger Akademie. Darin hatte Robert Baars früh darauf verwiesen, dass die rechte Mischung wichtig sei: Die Schüler:innen dürften nicht mit Arbeitsaufträgen überlastet werden, wie im frühen MPZ-Material, andererseits könne durch Arbeitsaufträge ihre Bewegung zunächst ein wenig gebremst und sichergestellt werden, dass sie ein Minimalprogramm absolvierten.¹⁴⁹

Neben dem Gang durch die Ausstellung bildete die Vorführung des 22-minütigen, 1969 fertiggestellten, von Georg Schimanski im Auftrag des CID produzierten Kompilationsfilms »KZ Dachau« einen zentralen Bestandteil des Besuchs.¹⁵⁰ Ob dieser vor, während oder nach der Besichtigung, oder als Abschluss

¹⁴⁷ Wulff E. Brebeck: Wie Wewelsburg zu einer Gedenkstätte kam, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 153-176, S. 174.

¹⁴⁸ GEW Oberbayern, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1990, S. 19.

¹⁴⁹ Vgl. Robert Baars u. a.: Unterrichtseinheit zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Exkursionen in die Gedenkstätte des ehemaligen Konzentrationslagers Dachau. (Berufsaufbauschule, Berufsoberschule, Fachoberschule), in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 111-128, S. 119.

¹⁵⁰ Vgl. Georg Schimanski: KZ Dachau, 22min, undatierte, digitale Fassung, DaA A 44969. Eine ausführliche Analyse des Films hat Christian König vorgelegt, vgl. König, Dokumentarfilm, 2010; sowie Pilzweiger-Steiner [u. a.], Wer sich erinnern will, 2020. Nach 52 Jahren, in denen der Film in der Gedenkstätte vorgeführt wurde, wurde er schließlich 2021 durch einen neuen Film ersetzt, vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau:

des Besuches nach dem Rundgang über das Gelände anzuschauen sei, sollten die Lehrkräfte weniger nach didaktischen Erwägungen, sondern je nach Besuchsaufkommen, Wetter und Vorführzeiten entscheiden. Die kultusministeriellen Richtlinien rieten, bei Besuchen zwischen April und Juli wegen des großen Andrangs den Film über die Landesbildstellen auszuleihen und nicht in der Gedenkstätte, sondern in der Schule zu zeigen.¹⁵¹

Dagegen verstanden die abgeordneten Lehrkräfte den Film als integralen Bestandteil des Gedenkstättenbesuchs und bevorzugten deshalb, ihn vor Ort zu zeigen und den Besuch gewissermaßen um die Vorführzeiten herum zu organisieren.¹⁵² Franz Oberschil vom Dachauer Effner-Gymnasium begründete dies mit der besonderen Wirkung des Films: »Jede Gruppe sollte sich unbedingt diesen Film ansehen, da er aufgrund seiner spezifischen Medienwirkung in noch tieferer Weise als beispielsweise die reinen Bilddokumente des Museumstraktes Betroffenheit bei den Schülern hervorrufen kann.«¹⁵³ Idealerweise sollte der Besuch dem Aufbau des Museums folgen, sodass selbst bei Führungen durch ehemalige Häftlinge deren Erzählung am Kinosaal unterbrochen und nach der Filmvorführung fortgesetzt wurde, wie Dankesbriefen an Adolf Maislinger zu entnehmen ist.¹⁵⁴ In einem sehr ausführlichen Bericht hieß es sogar: »Danach mußte die Führung unterbrochen werden, da wir uns einen Film über das KZ ansehen sollten.« Die beiden Modalwörter deuten an, dass diese Vorgabe von den zitierten Jugendlichen nicht unbedingt als sinnvoll erachtet wurde.¹⁵⁵

Den Film schätzten die meisten Lehrkräfte gerade für seine emotionalisierende, bedrückende Wirkung auf die Schüler:innen.¹⁵⁶ Dabei sollten die Schüler:innen auf die Herkunft des Filmmaterials hingewiesen werden – haupt-

Pressemitteilung, 13.7.2021, online: <https://www.kz-gedenkstaette-dachau.de/nachrichten/kz-gedenkstaette-dachau-begeht-premiere-des-neuen-dokumentarfilms/>, 3.11.2025. Da es sich bei dem Film um einen vergleichsweise gut erforschten Aspekt der Dachauer Bildungsarbeit handelt, wird er in hier nur knapp behandelt und auf die vorhandene Literatur verwiesen.

- 151 Vgl. Hinweise zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau durch Schulklassen, KMS Nr. II/4-8/30 344 vom 26.2.1981, abgedr. in Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 206-208, S. 207.
- 152 Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 13, DaA A 6845, 46645, 0001-0034; Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 92 f. Auch im Lehrvideo wird auf den Film als festem Bestandteil des Besuchs Bezug genommen.
- 153 Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, Zitat S. 92.
- 154 Vgl. Bericht über einen Besuch in der Gedenkstätte Dachau, 31.3.1981, Hof/Saale, Jean-Paul-Gymnasium, in: DaA A 5047.
- 155 M. B./W. K.: Bericht über die Fahrt nach Dachau der Klasse 10c am 10.5.1979, 5 Seiten, S. 2, in: DaA A 5047.
- 156 Christian König argumentiert, bei der Erstellung des Filmes sei es nicht vordergründig darum gegangen, »durch eine Überwältigung mit den Schreckensbildern einen Lerneffekt zu erzielen«. Es sei vor allem darum gegangen, »für die Dokumentation der in Dachau begangenen Verbrechen auch ein eindrucksvolles und unanfechtbares Zeug-

sächlich aus den Beständen der Alliierten und aufgenommen nach der Befreiung des Lagers. Darüber hinaus finden sich in den pädagogischen Materialien allerdings kaum Äußerungen zum Film, dessen grundlegende Schwächen und Probleme erst später intensiv diskutiert wurden.¹⁵⁷ Offenbar diente der Film den Lehrkräften in den 1980er Jahren nicht als Ausgangspunkt kritischer Diskussionen, sondern wurde weitgehend auf seine affektive Wirkung reduziert.¹⁵⁸ Aufgrund der hohen Besuchszahlen in der Gedenkstätte Dachau und der einzigartig langen Verwendungszeit von mehr als fünf Jahrzehnten dürfte es sich bei »KZ Dachau« um den bei Weitem meist gesehenen bundesdeutschen Gedenkstättenfilm handeln. Über seine Wirkung auf Besucher:innen zwischen emotionaler Berührung, Verstörung und Abwehr ist viel spekuliert worden, systematisch erforscht wurde die Rezeption bislang noch nicht, obwohl dafür Quellenmaterial – auch in diachron vergleichender Perspektive – vorhanden sein dürfte.¹⁵⁹ Der Film diente weniger dazu, Verständnis und Begreifen zu fördern oder (selbst-)kritische Fragen aufzuwerfen, sondern versuchte in erster Linie,

nis präsentieren zu können«, vgl. König, Dokumentarfilm, 2010, S. 55. Beides schließt sich meines Erachtens nicht aus.

- 157 Beispielsweise in der Arbeitsgruppe »Medien« im Rahmen des Kolloquiums zur Vorbereitung der Neugestaltung, vgl. Haus der Bayerischen Geschichte (Hg.): Räume – Medien – Pädagogik. Kolloquium zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Dachau, München 1999, S. 29–31. Als aktuelle Zusammenfassung Pilzweiger-Steiner [u. a.]: Wer sich erinnern will, 2020.
- 158 Vgl. Unterrichtsprojekt zur Vorbereitung und Durchführung einer Klassenfahrt der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in die KZ-Gedenkstätte, in: KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, hg. von Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Dillingen 1983, S. 151–183, S. 164f: »Unter dem Eindruck des Filmes empfiehlt es sich, die Schüler still durch den Rest der Ausstellung zum Ausgang gehen zu lassen.« Die Lehrkräfte verstanden den Film anscheinend als den »Selbstläufer«, als der er geplant gewesen war, vgl. König, Dokumentarfilm, 2010, S. 55.
- 159 König geht knapp auf die Rezeption des Films in unterschiedlichen Gruppen ein – u. a. bei den Überlebenden, die ihn dem Autor zufolge überwiegend positiv beurteilten; in der vom Autor durchgesehenen Dachauer Lokalpresse fand der Film keinerlei Erwähnung, vgl. König, Dokumentarfilm, 2010, S. 61–63. Zur Erforschung der Rezeption des Filmes bei Schulklassen könnten neben Eintragungen im Besucher:innenebuch und den Fragebögen der Gedenkstätte auch die Berichte herangezogen werden, die Schüler:innen über den Besuch verfassen mussten, sofern dieser vom Kultusministerium bezuschusst wurde; ebenso dürfte sich in den Unterlagen des CID dazu Material finden lassen. Einige Beispiele finden sich auch in den Dankesbriefen an Adolf Maislinger in DaA A 5047. Schüler:innen zeigten sich demnach vom Film erschüttert, beschrieben ihn als brutal oder kritisierten ihn so treffend wie diese Zehntklässlerin: »Der Film hat uns enttäuscht; er ist eigentlich nur eine Zusammenfassung der Informationen durch das Museum. Wir hatten auf mehr Hintergrundmaterial gehofft. Besonders die Zeitsprünge und der pathetische Text haben uns weniger gefallen.« G. S., Klasse 10a Gymnasium Geislingen/Staige an die KZ-Gedenkstätte Dachau, 28.7.1980, in: DaA A 5047.

das Publikum auf den Imperativ ›Nie wieder!‹ zu verpflichten. Wesentliches Ziel war die emotionale Berührung und Beeindruckung der Jugendlichen; die Grenze zur moralischen Überwältigung war dabei schmal.¹⁶⁰

Wurde der Film in der Vorbereitung oder im Rahmen des Gangs durch die Ausstellung angesehen, bildete den Abschluss eines idealtypischen Besuches nach damaligem Verständnis ein Rundgang über das Außengelände der Gedenkstätte. Vom Wirtschaftsgebäude kommend, waren die ersten Stationen dabei das Internationale Mahnmal und die Gedenkzeichen der Überlebenden, auf die je nach Interesse und Vorbildung der Klassen mehr oder weniger ausführlich einzugehen sei.¹⁶¹ Zu den weiteren Stationen, bei denen die Lehrkräfte die Orte und Funktionen erläutern sollten, gehörten: der Appellplatz, die rekonstruierten Baracken und Barackenfundamente,¹⁶² Lagerstraße und Lagerzaun, Jourhaus sowie schließlich Gaskammer und Krematorium, welchen in der »Führungshilfe« das Potenzial attestiert wurde, selbst desinteressierteste Schüler:innen zu berühren.¹⁶³ In der Realität schienen sich diese Hoffnungen allerdings nicht unbedingt zu erfüllen: In den Zuschriften an Adolf Maislinger kritisierten die Jugendlichen recht einhellig die parkähnliche, friedliche Gestaltung des Gedenkareals und dessen Bepflanzung mit Blumen als unpassend.¹⁶⁴ Außerdem war der Rundgang über das Außengelände nicht immer verbindlicher Teil des Besuchs: Manche Klassen wurden von vornherein aufgeteilt, oder Gruppen schrumpften unterwegs, sodass nur die Interessierteren und noch Aufnahmefähigen überhaupt mit Maislinger zum Krematoriumsbereich gingen.¹⁶⁵

160 Vgl. Sternfeld, Was heißt selbstbestimmt, 2003, S. 89–94.

161 Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 9, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

162 Zu den Fundamentresten hielt die Führungshilfe fest, Schüler:innen würden darin immer wieder Massengräber vermuten, was zu korrigieren sei. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 7, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

163 Vgl. Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 12, DaA A 6845, 46645, 0001-0034: »Nirgends wird der Gedenkstättencharakter der gesamten Einrichtung deutlicher als hier, nirgends ist auch die Betroffenheit sogar vorurteilsbelastender Schüler größer als hier.«

164 Entsprechende Äußerungen finden sich in fast allen von Schüler:innen verfassten Schreiben an Herrn Maislinger aus den Jahren 1980/81, vgl. exemplarisch: »Unserer Meinung nach ist der friedliche Eindruck durch schöne Blumen und Sträucher doch fehl am Platz.«, G. R./M. F.: Dachau, Parsberg, 1980, S. 1, in: DaA A 5047. Zur garten- bzw. parkähnlichen Gestaltung des Areals: Nina Rabuza: »A Landscaped American State Park«: The Dachau Crematory Area as a Garden of Memory, in: From Centre to Periphery and Beyond. The History and Memory of National Socialist Camps and Killing Sites, hg. von Jonathan Zisook [u. a.], Berlin 2023, S. 257–283.

165 M. B./W. K.: Bericht über die Fahrt nach Dachau der Klasse 10c am 10.5.1979, 5 Seiten, S. 4, DaA A 5047: »Nach der Besichtigung der Ausstellung führte uns Herr M. durch das Lager hindurch zu den im Außenbereich liegenden Krematorien und Gaskammern. Die Zahl der Schüler war inzwischen erheblich geschrumpft.«

Zuletzt wurde in der Führungshilfe ein kurzer Gang zu den religiösen Gedenkstätten empfohlen, an denen weitere Gesprächspartner:innen, wie die ASF-Freiwilligen, zur Verfügung stünden oder eine moderierte Aussprache stattfinden könne. Diese Auswertung an einem ruhigen Ort im Gelände galt als unverzichtbar und sollte die individuellen Erfahrungen der Schüler:innen, ihre Fragen und Emotionen aufgreifen.¹⁶⁶ Hüten sollten sich die Lehrkräfte dabei davor, zu rasch vom historischen Geschehen zu dessen gegenwärtiger Bedeutung und Schlussfolgerungen für die Gegenwart zu springen. Dies sei vielmehr die Aufgabe der anschließenden Nachbereitung, die mit etwas zeitlichem Abstand im Unterricht erfolgen sollte; vorgeschlagen wurde stattdessen, vor Ort anhand des Santayana-Zitats abschließend die »Wichtigkeit des Nicht-Vergessens« zu thematisieren.¹⁶⁷ Das Nachdenken über die Bedeutung der Verbrechen für die Gegenwart wurde damit ausgelagert zugunsten eines phrasenhaften moralischen Postulats.

Die Rundgangstationen beschränkten sich auf das ehemalige Schutzhaftlager, in welchem von den dort herrschenden Zuständen und begangenen Verbrechen erzählt wurde. Das von der bayerischen Bereitschaftspolizei genutzte – und daher unzugängliche – ehemalige SS-Lager wurde dagegen kaum thematisiert, ebenso wenig die Verflechtungen zwischen Lager und Stadt Dachau. Entsprechend der von Marcuse herausgearbeiteten virulenten Entlastungsnarrative¹⁶⁸ bemühten sich selbst die pädagogischen Materialien in einem noch immer von Misstrauen beziehungsweise Ablehnung gekennzeichneten Stadtklima eher um Harmonisierung als Konfrontation. Sie warben um Unterstützung für die Arbeit der Gedenkstätte und waren in diesem Rahmen zu Zugeständnissen bereit. Schon der aktiv von den Überlebenden mitgestaltete Kompilationsfilm von 1969 hatte ein recht positives Bild der Dachauer Bevölkerung entworfen, um den Vorwurf der Anklage durch die Gedenkstätte zu entkräften.¹⁶⁹ Aus ähnlichen Gründen versäumten es weder die Führungshilfe noch der Lehrfilm von 1983 – als offiziell sanktionierte Materialien – auf »das andere Dachau« zu verweisen: Gegen Ende des Lehrfilms hielt der Sprecher zu einer idyllischen Aufnahme der Stadt aus der Ferne fest: »Dachau ist mehr als die Geburtsstätte des KZ-Systems. Seine Geschichte reicht weit ins Mittelalter zurück«, ¹⁷⁰ und die Führungshilfe riet zu einem Besuch der »reizvolle[n] Altstadt«, »um der unreflektierten Gleichsetzung von Stadt und KZ Dachau entgegenzuwirken«.¹⁷¹

166 Vgl. Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 94.

167 Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 94.

168 Die drei von Marcuse beschriebenen Mythen sind Victimization, Ignorance und Resistance, vgl. Marcuse, Legacies of Dachau, 2001, S. 73-77.

169 Vgl. Kapitel 4.3 bei König, Dokumentarfilm, 2010, bes. S. 123 f.

170 Vgl. Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, U-MATIC, München 1983, 00:44:08.

171 Mit diesem Hinweis schließt das Material: Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 27, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

In einem frühen Bericht in der bayerischen Lehrer:innen-Zeitschrift schilderten Hans-Peter Hagedorn und Andreas Rhaue ihre Erfahrungen als abgeordnete Lehrer in der Gedenkstätte Dachau. Die primäre Aufgabe der »Betreuungslehrer« sahen sie in der »sachlichen Aufklärung« der Schüler:innen, also der Vermittlung von Grundlagenkenntnissen über Dachau als exemplarisches Konzentrationslager im nationalsozialistischen Verfolgungssystem. Darüber hinaus müsse den Schulklassen aber unbedingt »*eindringlich* das ehemalige KZ-Gelände in seinem Charakter als beispiellose Leidenstätte nahegebracht werden, um die unmittelbare Erinnerung an die Opfer wachzuhalten.« Dafür wäre zunächst Betroffenheit hervorzurufen und diese dann »in eine grundsätzliche Sensibilität für Machtmissbrauch, politische Gewalt und Diskriminierung historisch austauschbarer Personen und Gruppen überzuleiten.«¹⁷² Auch der abschließende Kommentar des Lehrfilms zum erzieherischen Wert der Gedenkstätte für die Jugend rief dieselbe Trias von Information, Emotion und Gedenken auf: »Der Gedenkstättenbesuch soll an die Opfer des Nationalsozialismus erinnern, Betroffenheit hervorrufen und sachliche Aufklärung leisten.«¹⁷³ Dabei wurde wörtlich auf die 1981 in der APuZ von Falk Pingel formulierten Aufgaben einer Gedenkstätte zurückgegriffen, an denen sich offenbar sowohl Hans-Peter Hagedorn als auch die für den Lehrfilm verantwortlichen Joachim Mayer und Manfred Tremml orientierten.¹⁷⁴

Eine besondere Rolle unter diesen drei Aufgaben spielte allerdings die Betroffenheit. In seinem Beitrag für die Dillinger Handreichung führte Hagedorn etwa aus, die didaktische Vorbereitung erfordere genaue Überlegung, welche Lernziele mit dem Besuch erreicht werden könnten und welche besser in der Vor- und Nachbereitung zu erreichen seien.¹⁷⁵ Die eigentliche Wissensvermittlung müsse vorher im Unterricht stattfinden, während vor Ort die Konkretisierung am Beispiel Dachaus erfolgen solle. Stellvertretend für ähnliche Äußerungen steht seine Einschätzung: »In der Gedenkstätte dürfte es am sinnvollsten und relativ leicht möglich sein, durch direkte Anschauung Betroffenheit bei den Schülern zu wecken.«¹⁷⁶ Auch aus kultusministerieller Perspektive war der Besuch als »besonders eindringliche[r] Anschauungsunterricht« empfohlen und sollte dadurch nachhaltig wirken.¹⁷⁷

172 Hagedorn/Rhaue, Betreuungslehrer in der KZ-Gedenkstätte, 1983, beide Zitate S. 21, Hervorhebung UL.

173 So lautet der letzte Satz des Lehrfilms, vgl. Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, U-MATIC, München 1983, ab 00:44:08.

174 Vgl. Pingel, Erinnern oder Vergessen, 1981, S. 19; sowie die Ausführungen zu »Betroffenheit« in Kap. 3.2.3.

175 Vgl. Hagedorn, Unterrichtsprojekt zur, 1983, S. 152.

176 Hagedorn, Unterrichtsprojekt zur, 1983, S. 152.

177 Hinweise zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau durch Schulklassen. KMS Nr. II/4-8/30 344 vom 26.2.1981, abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 206-208, S. 206.

Insgesamt legten die im Lehrfilm und in den Arbeitsmaterialien vorgeschlagenen Schwerpunkte einen Fokus auf besonders grausame Aspekte und Episoden der Geschichte des Schutzhaftlagers. Intensiv behandelt wurden zum Beispiel die Disziplinar- und Strafordnung, Sonderjustiz, harte und sinnlose Häftlingsarbeit sowie die im KZ Dachau durchgeführten medizinischen Versuche.¹⁷⁸ Als besonders eindrücklich galten dafür die Bilder aus dem Dokumentarfilm »KZ Dachau« sowie die Ausstellungsbereiche zu den medizinischen Versuchen in Dachau und zum Judenmord, in denen großformatige Fotos der Opfer gezeigt wurden.¹⁷⁹ Anscheinend sollten die Schüler:innen gerade mit diesen Themen und Darstellungsweisen emotional berührt beziehungsweise erschüttert werden. Mit dem Überwältigungsverbot des 1976 formulierten »Beutelsbacher Konsenses« war ein solches Vorgehen nicht vereinbar. Es mag indes bezweifelt werden, ob dessen Grundsätze den Beteiligten überhaupt bekannt waren – in den hier untersuchten pädagogischen Materialien und Begleittexten der 1980er Jahre spielte der »Beutelsbacher Konsens« jedenfalls keine Rolle.

Die abgeordneten Lehrkräfte hatten konkrete Vorstellungen davon, wie angemessenes Verhalten von Schüler:innen in der Gedenkstätte aussehe. In ihrem Bericht für die bayerische Lehrer:innenzeitung beschrieben Rhaue und Hagedorn eingangs ausführlich davon abweichende Verhaltensweisen (zum Beispiel essen, per Kopfhörer Musik hören, herumturnen oder Steinchen in die Öffnung der Krematoriumsöfen werfen). Durch die Art der Rahmung erweckt dieser Text den Eindruck, Jugendliche könnten nicht zuletzt zur Disziplinierung mit besonders grausamen Episoden und Quellen konfrontiert worden sein.¹⁸⁰ Be-

178 Dies waren z. B. die Themen der im Film vorgestellten Gruppenarbeiten. Vgl. auch: Skizzierung eines Unterrichtsmodells zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau (Hauptschule), abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 99–110, S. 107. Im GEW-Material von 1990 ist ein ähnlicher Schwerpunkt erkennbar mit deutlich mehr vorgeschlagenen Quellen für die Bereiche »Lagerstrafen« und »Medizinische Experimente an Häftlingen«, vgl. GEW Oberbayern, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1990, S. 6f.

179 Vgl. etwa den Hinweis in GEW Oberbayern, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1990, S. 24: »Betroffen machen oft die medizinischen Experimente in Dachau.« Im Lehrfilm lautet der Off-Kommentar im Teil zur Shoah: »Der Text, den der Lehrer vorträgt, löst bei den Schülern Betroffenheit aus und bietet damit eine Chance für emotionales Lernen. Angesichts der Ungeheuerlichkeit der Vorgänge ist dies sicher eine angemessene Methode« (00:18:21).

180 Vgl. Hagedorn/Rhaue, Betreuungslern in der KZ-Gedenkstätte, 1983, S. 20. Alle Materialien enthielten Bemerkungen zum angemessenen Verhalten der Schüler:innen. Diese sollten von den Lehrkräften beispielsweise während der Anfahrt im Bus belehrt werden. In der Führungshilfe wurde dazu ausgeführt: »Die begleitenden Lehrkräfte [...] werden dringend gebeten, dafür Sorge zu tragen, daß ihre Schüler sich in der Gedenkstätte angemessen benehmen. Die wenigen Aufsichtspersonen allein sind zur Aufrechterhaltung der Ordnung, besonders zu den Hauptbesuchszeiten, überfordert. Zudem könnte ein strenges Auftreten ihrerseits eine Zwangsatmosphäre heraufbeschwören, die dem Gelingen des Besuches sehr abträglich wäre.« Hinweise

reits zeitgenössisch regte sich aber auch Kritik an zu starker Emotionalisierung. So kam Weissert in ihrer Magisterarbeit zu dem Schluss: »Der Versuch vieler Pädagogen, mit einem Besuch der Gedenkstätte die emotionale Betroffenheit der rationalen Vermittlung hinzu[zu]setzen, ist problematisch.«¹⁸¹ Innerhalb der pädagogischen Materialien hebt sich in dieser Hinsicht der Ansatz der Hauptschullehrerin Karin Fries ab, die unter Verweis auf die Popularität der Fernsehserie *Holocaust* betonte, es seien

nicht immer die offensichtlichen Grausamkeiten, die treffen, es kann die Erwähnung der Brille eines Ermordeten sein, die der Frau mit der Todesnachricht übersandt wurde und nun als pars pro toto zum Symbol eines Menschenlebens wird oder der Brief einer polnischen Mutter aus dem KZ Ravensbrück an ihren Sohn im KZ Dachau: Mutterliebe als Symbol alles Guten auf Erden, mit deren Erinnerung vielleicht erst das ganze Elend und die Qual eines Menschen im KZ erahnt werden kann.¹⁸²

Es handelt sich hierbei um einen in der Ausstellung, aber auch in den Lehrmaterialien eher seltenen Moment des Perspektivwechsels: Der dominierende Blickwinkel der Täter:innen wird durch Zeugnisse der Häftlinge gebrochen.¹⁸³ Die Verfolgten treten den Schüler:innen als individuelle Menschen gegenüber, die ihnen vielleicht gerade in ihrer Alltäglichkeit und Verletzlichkeit näher sind als in der Figur des gemarterten, entmenschten Opfers.¹⁸⁴ Selbstzeugnisse und Biografien sowie private Fotos der Opfer, genauer: personalisierte Darstellungsformen gewannen erst in den 1990er Jahren erheblich an Bedeutung.¹⁸⁵ Wäh-

zum Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau durch Schulklassen. KMS Nr. II/4-8/30 344 vom 26.2.1981, abgedr. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 206-208, S. 207 f.

181 Vgl. Weissert, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1984, S. 54.

182 Karin Fries: Erfahrungsbericht über ein Jahr Betreuungsarbeit für Schulklassen an der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, hg. von Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Dillingen 1983, S. 68-79, S. 74.

183 Vgl. zur Präsentation der Wahrnehmung der Täter:innen als *die* Geschichte in der Ausstellung: Brink, Visualisierte Geschichte, 1989, S. 73. Im Lehrvideo liest der Betreuungslehrer den Schüler:innen während des Rundgangs durch den Ausstellungsteil zur Shoah den nachträglich abgefassten Erfahrungsbericht eines – anonym bleibenden – SS-Obersturmführers vor, um ihnen zu verdeutlichen, »was auf die Menschen noch zukam, die jetzt in die Gaskammern gehen mussten« (00:17:34-00:17:39). Eine quellenkritische Kommentierung unterbleibt, und Selbstzeugnisse von Häftlingen kommen im gezeigten Rundgang dagegen nicht vor.

184 Die starke Dichotomie zwischen Tätern und Opfern fällt auch an der »Führungshilfe« auf. Die Täter werden als brutal und blind gehorchend dargestellt, wobei sie erst in Dachau zu dieser Brutalität erzogen wurden, wie die Führungshilfe mehrfach betont, vgl. Baars: Führungshilfe, S. 19 f., 24. Ihnen gegenüber stand der »rechtlose, geprügelte, letzten Endes der Vernichtung preisgegebene ›Untermensch‹«, ebd., S. 20.

185 Vgl. Cornelia Geißler: Konzepte der Personalisierung und Individualisierung in der

rend der Film »KZ Dachau« in der Rohfassung noch ein Zeitzeugeninterview enthalten hatte, verzichteten Gedenkstätte und CID in der Endversion vollständig auf die Vermittlung individueller Erfahrungen: Der auktoriale Erzähler verwendete stattdessen streckenweise ein kollektives »wir«, in das neben der imaginierten Häftlingsgemeinschaft auch die Zuschauer:innen hineingenommen wurden. Namentlich genannt wurde im Film kein einziger Häftling.¹⁸⁶

Im Zentrum der meisten Ansätze und Materialien stand die emotionale Berührung der Schüler:innen, weil sie als Voraussetzung galt, dass aus dem sachlichen Wissen zum NS-System schließlich mit Hilfe der Nachbereitung eine demokratische Haltung entstehen und der Gedenkstättenbesuch handlungsleitend wirken könne.¹⁸⁷ Die Erwartungen an den Gedenkstättenbesuch waren enorm: Er sollte bei den Schüler:innen die Ablehnung und aktive Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus fördern,¹⁸⁸ sie dazu bringen, sich für Grundgesetz und Demokratie einzusetzen, beziehungsweise – mit antikomunistischer Stoßrichtung – die Jugendlichen gegen »alle Arten politischen Machtmissbrauchs« immunisieren.¹⁸⁹ Die Orientierung an der »freiheitlich-demokratischen Grundordnung« der Bundesrepublik bildete den breitesten Konsens.¹⁹⁰ Die Materialien waren affirmativ anstatt staats- oder gesellschaftskritisch. Das kritischste Potenzial beinhaltet der Entwurf von Karin Fries, die unter Berufung auf Adorno im Rahmen eines Besuches vor allem die Autonomie der Schüler:innen stärken wollte.¹⁹¹ Dafür erhob sie den Widerstand gegen den Nationalsozialis-

Geschichtsvermittlung. Die Hauptausstellung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, in: Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 315–328.

186 Vgl. König, Dokumentarfilm, 2010, S. 58 u. S. 106. Wie König zeigte, basierte der Text des Kommentars im Wesentlichen auf dem Tagebuch des Überlebenden Edgar Kupfer-Koberwitz, wobei der Wortlaut an keiner Stelle übernommen wurde.

187 Vgl. Hagedorn, Unterrichtsprojekt zur, 1983, S. 167: »Um die durch den Besuch der KZ-Gedenkstätte erzeugte Betroffenheit im Sinne einer human engagierten demokratischen Einstellung nutzbar zu machen, ist eine Nachbereitung innerhalb von wenigen Tagen notwendig.«

188 Hagedorn, Unterrichtsprojekt zur, 1983, S. 152.

189 Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 2, DaA A 6845, 46645, 0001-0034. Ähnlich auch Oberschil, der diesbezüglich von der »aktiven Resistenz« der Schüler:innen spricht, Oberschil, Schulische Vorbereitung, 1983, S. 82. Eine stark dem Totalitarismus-Ansatz verpflichtete Handreichung legte Gerhard Schinke für das Münchner Schulreferat vor, vgl. Schulreferat Landeshauptstadt München. Pädagogisches Institut (Hg.): Das ehemalige Konzentrationslager Dachau. Museum oder Gedenkstätte? München 1986.

190 Fries, Erfahrungsbericht, 1983, S. 74; Hagedorn, Unterrichtsprojekt zur, 1983, S. 152; inhaltlich auch Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u. a., Dachau 1982, S. 2, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.

191 Vgl. Fries, Erfahrungsbericht, 1983, S. 77. In der »Erziehung zur Mündigkeit« hieß es: »Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn

mus in ihren Führungen zum Leitmotiv. Ihr Beitrag reflektierte aber auch die Grenzen und Spannungsfelder eines Gedenkstättenbesuches und der von ihr selbst gesetzten Ziele. Sie schrieb:

Die Hoffnung aber, mit Theorie allein Schülern die Fähigkeit zum Widerstand nahezubringen, muß so lange Illusion bleiben, solange Widerstand nicht tatsächlich auch eingeübt werden darf. Dürfen es sich Schüler wirklich erlauben, Eltern und Lehrern gegenüber Kritik und Widerspruch zu äußern, Vorgegebenes nicht einfach hinzunehmen, Autoritäten anzuzweifeln? Oder müssen sie Angst vor Konsequenzen haben?¹⁹²

Bei Fries mag der Autonomie der Schüler:innen mehr Platz eingeräumt worden sein, gleichzeitig verwies sie – wie Adorno – auf die Bedeutung der frühen Kindheit, in der die wesentlichen Grundlagen dafür gelegt wurden:

Nur wer das Leben als sinnvoll und wertvoll erfahren hat, wird für die reale Utopie eines menschlicheren Lebens kämpfen und wird dafür Widerstand leisten. In der Erziehung ist die Verwirklichung eines freiheitlich-demokratischen Bewußtseins nötig, das zu einem grundsätzlichen Infragestellen von jeweils gültigen Normen befähigt, zu Zivilcourage und zum Widerstand gegen Unrecht und Unmenschlichkeit.¹⁹³

4.2.4 Besucher:innenbetreuung im Dokumentenhaus Neuengamme

Die Betreuung der Besucher:innen in der Gedenkstätte Neuengamme unterschied sich deutlich von der Situation in Dachau. Während die Besuchszahlen insgesamt erheblich niedriger ausfielen als in Dachau, stand in Neuengamme mehr Personal zur Verfügung, sodass der Anteil der betreuten Besucher:innen deutlich höher lag. Der Vergleich zeigt, dass der personalen Vermittlung der NS-Geschichte in Hamburg weit größere Bedeutung zugemessen wurde. Ludwig Eiber betonte: »Von Anfang an wurde versucht, Schulklassen oder Gruppen nach Möglichkeit zu betreuen.«¹⁹⁴ Der Anteil von geführten Besucher:innen an der Gesamtzahl lag in Neuengamme in den 1980er Jahren zwischen 30-40 %, 1988 wurden fast die Hälfte aller Besucher:innen geführt. Lässt man

ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung zum Nicht-Mitmachen.« Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, 1971, S. 93. Es handelt sich um den einzigen Bezug auf Adorno in den hier untersuchten Lehrmaterialien zur Gedenkstätte Dachau und eine der zahlenmäßig überschaubaren Referenzen im Gedenkstättenbereich der 1980er Jahre überhaupt, vgl. dazu S. 48, Fn. 62 u. S. 173, Fn. 33.

¹⁹² Fries, Erfahrungsbericht, 1983, S. 79.

¹⁹³ Fries, Erfahrungsbericht, 1983, S. 79.

¹⁹⁴ Eiber, Ein Ort der Forschung, 1983, S. 181.

die Einzelbesucher:innen außen vor, entsprach das für Gruppenbesuche einer Betreuungsquote von über 90 %.¹⁹⁵

Die Konzentration auf Führungen ergab sich aus den politischen Rahmenbedingungen in der Hansestadt, dem Entstehungskontext der Gedenkstätte und insbesondere der institutionellen Einbindung der Einrichtung ins MHG und den Verantwortungsbereich des MPD. Die Arbeit in Neuengamme war dadurch – zumindest in struktureller Hinsicht – ein selbstverständlicher Teil der Hamburger Museumslandschaft: Die Anzahl der im Dokumentenhaus angebotenen Museumsgespräche ähnelte denen der großen Hamburger Museen und lag zeitweise sogar höher als im MHG selbst.¹⁹⁶ Über den MPD waren die Mitarbeitenden in die museumspädagogischen Diskussionszusammenhänge eingebettet, partizipierten am Fachdiskurs und konnten auch auf personelle und institutionelle Ressourcen des Museumsdienstes zurückgreifen. Diese Struktur wirkte sich auch auf ihr Selbstverständnis aus: Insbesondere Hötte und Müller verstanden sich in erster Linie als Museumspädagogen; nicht als Zeithistoriker, Aktivisten oder Gedenkstättenpädagogen. Neben der Tätigkeit in Neuengamme kuratierte Hötte mit weiteren Kollegen des MPD 1987 zum Beispiel auch die Ausstellung »Männersache. Bilder, Welten, Objekte«, die auf Kampnagel gezeigt wurde.¹⁹⁷ Die Bildungsarbeit in Neuengamme profitierte von diesen vielfältigen Verbindungen.

Abgesehen von den Mitarbeitenden des MPD standen auch Eiber und gelegentlich andere Mitarbeitende des Dokumentenhauses für Führungen und Gespräche zur Verfügung. Besondere Gäste, wie Überlebende oder ausländische Delegationen, wurden meist von Eiber selbst geführt. Außerdem standen die Aufsichtskräfte Franz und Tiedemann unangemeldeten Besucher:innen als Ansprechpartner zur Verfügung. Des Weiteren übernahmen auch in Neuengamme ehemalige Häftlinge Aufgaben in der Betreuung von Besucher:innen (vgl. Kap. 4.4). Obwohl ihre Berichte auch den Verantwortlichen in Neuengamme als be-

195 Die Vierteljahres-, Halbjahres- und Jahresberichte der Gedenkstätte enthalten relativ genaue Angaben zur Besuchsstatistik und auch zu den Führungen, vgl. ANg 103-13, Jahresberichte 1981-1988. Anhand dieser Angaben lässt sich eine durchschnittliche Gruppengröße von 32 ermitteln, die für die Berechnung des Prozentsatzes von geführten Besucher:innen an der Gesamtbesucher:innenzahl zu Grunde gelegt wurde. Vgl. auch Rez, Erinnerung für die Zukunft, 1995, S. 122 f. Aufgrund des Rückgangs der Besuchszahlen insgesamt stieg der Anteil an geführten Besucher:innen in Neuengamme in diesem Zeitraum wieder auf 40-50 %. Damit lag Neuengamme lediglich hinter der Gedenkstätte Auschwitz, aber vor Mauthausen und allen westdeutschen Gedenkstätten. Auch in den späten 1990er und 2000er Jahren wurden in Neuengamme ca. 80-90 % der Gruppen geführt, vgl. Garbe, Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 2001, S. 37 f.

196 Vgl. [o.A.]: Museumsgespräche von 1982 bis 1985, ANg 36-525.10.

197 Vgl. Museumspädagogischer Dienst Hamburg (Hg.): Männersache. Bilder, Welten, Objekte. Katalog einer Ausstellung, Reinbek b. Hamburg 1987.

sonders geeignet für Schüler:innen galten,¹⁹⁸ erhielten sie für diese Tätigkeit »keinerlei finanzielle Entschädigungen«.¹⁹⁹ Vor allem in den ersten sechs Monaten nach Eröffnung des Dokumentenhauses entfalteten Fritz Bringmann, Josef »Jupp« Händler und Herbert Schemmel eine intensive Führungstätigkeit. Von den rund 300 Führungen von der Eröffnung im Oktober 1981 bis März 1982 entfielen rund ein Drittel auf die drei AGN-Mitglieder, 107 auf den MPD und etwa achtzig auf Mitarbeitende des Dokumentenhauses.²⁰⁰ In der Selbstwahrnehmung führte dieses Engagement zu Zuspitzungen wie dieser: »Unter engen räumlichen Bedingungen werden Archiv und Bibliothek eingerichtet, Überlebende und ihre Angehörigen übernehmen die Besucherbetreuung und führen Veranstaltungen durch.«²⁰¹ Diese Intensität ließ sich angesichts der sinkenden Zahl und des fortgeschrittenen Alters der ehemaligen Häftlinge allerdings nicht aufrechterhalten.²⁰² In den folgenden Jahren veranstalteten die ehemaligen Häftlinge jeweils mit Schwerpunkt im Frühjahr im Rahmen der Jahrestage der Befreiung der Lager bis 1984 etwa fünfzig bis sechzig Führungen im Jahr, ab 1985 waren es zunächst noch knapp dreißig Führungen jährlich, nach dem Tod Josef Händlers 1987 waren es nur noch fünfzehn.²⁰³

Daneben boten auch in Neuengamme weitere zivilgesellschaftliche Akteure Führungen an. Darunter waren neben den Angehörigen des Landesjugendrings vor allem evangelische Christ:innen. Ab 1983 entsandte ASF, finanziert vom Kirchenkreis Alt-Hamburg und der Nordelbischen Kirche, auch nach Hamburg Freiwillige, die einerseits die Gedenkstätte unterstützten und andererseits in der Gemeinde Sankt Johannis mitarbeiteten und das Thema »Konzentrationslager« in den Gemeinden der Region verankerten. Sie organisierten Veranstaltungen, Gedenkstättenfahrten und Führungen insbesondere für Gruppen aus dem kirchlichen Raum.²⁰⁴ Die Arbeit der ersten Freiwilligen war recht erfolgreich und erhielt viel Anerkennung, sodass ab 1985 sogar zwei Freiwillige ihren Dienst vor Ort versahen. Parallel entdeckte Jürgen Köhler, der Pastor von Sankt Jo-

198 Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983, S. 181: »Ihre lebendige Darstellung beeindruckt die Schüler besonders.«

199 Garbe, *Neuengamme – Musterbeispiel*, 1983, S. 59.

200 Vgl. Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, S. 4, Ang 103-13.

201 Grill/Homann-Engel, *Spaziergang im Sommer*, 2008, S. 153.

202 Direkt in Hamburg lebten Anfang der 1980er Jahre nur noch die beiden ehemaligen Neuengamme-Häftlinge Jupp Händler und Herbert Schemmel, vgl. Garbe, *Neuengamme – Musterbeispiel*, 1983, S. 59. Deshalb wurden bereits damals Film- und Videointerviews mit ihnen aufgezeichnet, vgl. Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983, S. 181. Garbe erinnert sich vor allem an Schemmels rege Führungstätigkeit, vgl. E-Mail an Ulrike Löffler, 1.3.2023.

203 Die Angaben basieren auf den (Viertel-)Jahresberichten der Gedenkstätte.

204 Vgl. Stephan Linck: *Neue Anfänge? Der Umgang der evangelischen Kirche mit der NS-Vergangenheit und ihr Verhältnis zum Judentum. Die Landeskirchen in Nordelbien*, Kiel 2013-2016, S. 158 f.

hannis zu Neuengamme, das Thema für sich und integrierte es in seine Gemeindearbeit.²⁰⁵

Im Rückblick auf die Besucher:innenbetreuung in den 1980er Jahren ist trotz der verschiedenen Akteure Eibers zeitgenössischer Einschätzung zuzustimmen: »Die Hauptlast [...] tragen die Mitarbeiter des museumspädagogischen Dienstes«²⁰⁶, allen voran Herbert Hötte und sein Kollege Wilfried Müller; ab der zweiten Hälfte des Jahrzehnts zunehmend auch freie Mitarbeitende des MPD. Diese boten in Neuengamme allerdings keine klassischen Führungen, sondern »Museumsgespräche« an, die im Folgenden vorgestellt und kontextualisiert werden.

Die »Museumsgespräche« in Neuengamme

Um möglichst viele und neue Besucher:innengruppen mit ihren Angeboten zu erreichen, setzten die Pädagog:innen der Hamburger Museen auf personale Vermittlung, denn »eine Person, nicht ein Medium, wie Film, Ton, Bild oder ein Fragebogen, sollte die Verbindung zwischen dem Museumsobjekt und dem meist museumsgewohnten Besucher herstellen.«²⁰⁷ Die Begegnungen sollten einen Dialog auf Augenhöhe ermöglichen. 1973 wurde dafür in Hamburg eigens ein neues Vermittlungsformat etabliert: die sogenannten »Gespräche in Hamburger Museen«, später kurz »Museumsgespräche«.²⁰⁸ Zehn Jahre später schien die Zeit für Evaluation und kritische Reflexion dieser Bemühungen gekommen: 1980 und 1982 waren die Vor- und Nachteile der personalen Vermittlung sowie die Probleme der Museumsgespräche deshalb Thema der Jahrestagungen der Hamburger Museumspädagog:innen, 1983 folgte eine kleine Publikation zum Thema, in der die Leiterin des MPD, Deymann, als Ergebnis der Diskussionen festhielt: »[D]ie personale Vermittlung, das Museumsgespräch, gehört zu den wichtigsten Instrumenten, Museen und Besucher einander näherzubringen.«²⁰⁹ Diese Aussage verdeutlicht die herausgehobene Bedeutung, die dem Format vom Museumsdienst zugemessen wurde.

Wie sahen diese Museumsgespräche aus? Es handelte sich um ein dialogisches, zielgruppenorientiertes Gesprächsformat, das die monologische Vortragserzählung ablösen sollte und sich insbesondere an Schüler:innen richtete.

205 Vgl. Linck, *Neue Anfänge?* Der, 2013, S. 158f. Ab 1992 hatte Köhler die neu geschaffene Sonderpfarrstelle für »kirchliche Gedenkstättenarbeit« inne.

206 Eiber, *Ein Ort der Forschung*, 1983, S. 181.

207 Ursula Deymann: Vorwort, in: *Argumente zur museumspädagogischen Praxis 2* (1983), S. 1.

208 Vgl. Deymann, Vorwort, 1983; sowie Frank Jürgensen: Über strukturelle Mängel der »Museumsgespräche«, in: *Argumente zur museumspädagogischen Praxis 2* (1983), S. 17–20, S. 17.

209 Deymann, Vorwort, 1983.

Die Fragen der Besuchenden bildeten den Ausgangspunkt; die genauen Inhalte wurden im Gespräch entwickelt. Es ging folglich weniger um die Vermittlung eines bestimmten Wissenskanons, als darum, »Verständnis für (geschichtliche) Zusammenhänge zu wecken« und »als Vermittler zwischen Objekt und Gruppe zum Dialog an[zu]regen«²¹⁰. Bezüge zur Gegenwart waren ausdrücklich erwünscht, sollten aber nicht von den Museumspädagog:innen vorgegeben werden. Ein Schwerpunkt lag auf Autonomie und Selbständigkeit der Schüler:innen, denen nach Möglichkeit Freiräume für forschendes und entdeckendes Lernen eingeräumt werden sollten.²¹¹ Wesentlicher Bestandteil eines Museumsgesprächs beispielsweise zur Steinzeit konnte die Herstellung von Faustkeilen sein, während die Produktionsbedingungen von Keramik durch das Erproben unterschiedlicher Herstellungsprozesse beim Drehen eines Gefäßes an der Töpferscheibe oder beim Gießen praktisch erfahrbar werden sollten. Nach einer knappen historischen Einführung bestand der zeitlich umfangreichste Teil des Museumsgesprächs im Ausprobieren beziehungsweise Experimentieren. Daran schloss sich eine Gesprächsphase zur Auswertung der Erfahrungen an, in der Ergebnisse gesichert werden sollten.

Es war Herbert Hötte, dem ab Ende 1981 die Aufgabe zufiel, dieses Format für die Gedenkstätte Neuengamme anzupassen, auszuprobieren und weiterzuentwickeln. In den ersten acht Monaten seiner Tätigkeit bis Sommer 1982 betreute er im Dokumentenhaus bereits 130 Gruppen.²¹² In einem Diskussionspapier auf Grundlage eines Gesprächs mit Eiber, Deymann und Hötte berichtete Jürgensen über die Anfangsphase:

In dieser Zeit wurde ein Konzept entwickelt, das den Besuch des Dokumentenhauses, gelegentlich den Besuch des Geländes bzw. die Vorführung eines halbstündigen Videobandes zur Einführung und ein intensives Gruppengespräch in einer etwa zweistündigen Veranstaltung einschließt.²¹³

Vom Format »Museumsgespräche« wurde zunächst die grundsätzliche Schüler:innenorientierung und die Ausrichtung des Lernprozesses an den Fragen und Bedürfnissen der Besucher:innen beibehalten, ebenso die grobe Struk-

210 Ingrid Baireuther/Ingrid Vesper: Experimente in der Museumspädagogik – erprobt im Altonaer Museum, in: Argumente zur museumspädagogischen Praxis 2 (1983), S. 2-12, S. 2.

211 Vgl. Baireuther/Vesper, Experimente in der Museumspädagogik, 1983, S. 4.

212 Vgl. Frank Jürgensen: Die Bedingungen für die pädagogische Arbeit im Dokumentenhaus Neuengamme müssen dringend verbessert werden, Ergebnis der Besprechung vom 9.6. (Deymann, Eiber, Hötte, Jürgensen), Diskussionsgrundlage für eine Senatsdrucksache, Hamburg, 10.6.1982, S. 2, ANg 9.6.2.

213 Frank Jürgensen: Die Bedingungen für die pädagogische Arbeit im Dokumentenhaus Neuengamme müssen dringend verbessert werden, Ergebnis der Besprechung vom 9.6. (Deymann, Eiber, Hötte, Jürgensen), Diskussionsgrundlage für eine Senatsdrucksache, Hamburg, 10.6.1982, S. 2, ANg 9.6.2.

tur mit Einführung, Phasen von Fremd- und Eigenaktivität sowie das Auswertungsgespräch. Ausgehend vom Vorwissen der Schüler:innen vollzog sich der Ablauf im Idealfall als Prozess von »Hypothesenbildung und -überprüfung«.²¹⁴

Inwiefern den Besuchenden des Dokumentenhauses Möglichkeiten des Ausprobierens und der Erfahrung geboten wurden, wie es das Konzept der Museumsgespräche für andere Epochen vorsah, konnte nicht abschließend geklärt werden. Gisela Lehrke berichtete in ihrer 1988 veröffentlichten Dissertation, es habe in Neuengamme »seitens der Museumspädagogen Überlegungen« gegeben, die Überbelegung des Lagers dadurch zu veranschaulichen, »daß man Schülern und Jugendlichen die Möglichkeit gibt, zu dritt und zu viert in eigens dafür nachgebaute Betten sich hineinzulegen, um sinnlich erfahrbar zu machen, was ›Überbelegung des Lagers‹ bedeutet.«²¹⁵ Leider handelt es sich dabei um eine von Lehrke nicht belegte Behauptung, die sich nicht durch andere Überlieferung oder Erinnerungen der Beteiligten absichern ließ. Hötte schrieb 1982:

Ich habe nicht selten das Gefühl, daß, wenn ich im Gespräch Schülern erkläre, in den Betten der Häftlingsbarracken mußten bis zu drei Häftlinge schlafen, sie diese Information zur Kenntnis nehmen, es aber nicht glauben oder besser, nichts damit anfangen können, weil es ihren Erfahrungsmöglichkeiten nicht entspricht.²¹⁶

Vielleicht wurde angesichts dessen tatsächlich erwogen, es Schüler:innen zu gestatten, sich probenhalber zu mehr in die ohnehin nachgebauten Betten zu legen, um ihnen damit einen Zugang über ihre Alltagserfahrung zu ermöglichen. Andererseits scheint ein solcher Ansatz nicht recht zu den von Hötte an anderen Stellen vertretenen Ansichten zu passen: So betonte er im gleichen Text die fundamentale Differenz von KZ-Realität und der Ausstellung und argumentierte, dass alle Versuche des Nacherlebens über diese Differenz lediglich unlauter hinwegtäuschten.²¹⁷ Denkbar, dass Höttes Kollege Müller solch einen

²¹⁴ Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 16.

²¹⁵ Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 129.

²¹⁶ Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 7.

²¹⁷ Vgl. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 5: »Doch nähme man die, wie auch ich meine, berechtigte Kritik vieler Lehrer und Schüler zum Anlaß, die Ausstellung zu ändern, sie konkreter zu machen, Teile des Lagers nachzubauen, um einen unmittelbaren Weg des Nacherlebens zu ermöglichen, so würde dies doch nur über die grundsätzlichen Probleme der Aufarbeitung der Realität der Konzentrationslager hinwegtäuschen. Eine visuelle Präsentation der Geschichte des Konzentrationslagers ist notwendig, vermag aber keine Geschichte hervorzurufen. Das Dokumentenhaus und jede andere Form der Gedenkstätte zum Thema Konzentrationslager sind keine Konzentrationslager mehr, an denen sich die Realität des nationalsozialistischen Terrorsystems unmittelbar erschließen ließe. Die Eindrücke heutiger Besucher müssen sich fundamental von der einstigen Realität der Häftlinge unterscheiden.«

Ansatz befürwortete.²¹⁸ Genauso gut vorstellbar ist, dass es sich um eine Über-treibung Lehrkes handelte.²¹⁹

Zentraler Programmbestandteil der Besuche war jedenfalls die selbständige Besichtigung und Aneignung der Ausstellung. Schon 1982 schrieb Hötte,

daß sich Führungen durch die Ausstellung in ihrer einseitigen Kommunikation von der Institution Museum zum Besucher und in ihrer Vorwegnahme der Bezugsetzung des Historischen zur Gegenwart weitgehend verbieten.²²⁰

Nach einer kurzen Einführung nahmen die Museumspädagogen während der Ausstellungsbesichtigungen deshalb eine passive Rolle ein – sie ermunterten zu Fragen oder beantworten diese in Einzelgesprächen. Für die Erkundung der Ausstellung war etwa eine halbe Stunde eingeplant, da die Schüler:innen davon, dass sie »viel lesen und sich zurechtfinden müssen, einfach überfordert« waren und nur die allerwenigsten länger aushielten.²²¹ Daran schloss sich das moderierte Gespräch mit den Schüler:innen an, das üblicherweise im Gruppenraum abgehalten wurde. Manchmal wurde für die Einführung auch auf Filme zurückgegriffen,²²² gelegentlich ergänzte ein Gang über das Außengelände den Besuch. Eine umfangreichere Einbeziehung des Geländes ermöglichte die Anlage des Rundwegs im Rahmen eines Workcamps im Sommer 1982 (vgl. Kap. 4.3). Die Führungen entlang des Rundwegs (Abb. 18) mit Blick auf die Gefängnisanlagen der Justizvollzugsanstalt sollten offiziell ein besseres Verständnis von der Ausdehnung und Anlage des ehemaligen Lagers vermitteln; inoffiziell lenk-

218 Im Gespräch mit der Verfasserin am 9.3.2022 konnte er sich allerdings nicht an eine solche Praxis erinnern.

219 Ludwig Eiber bezweifelte in unserem Gespräch am 12.12.2022, dass es in Neuengamme eine solche Praxis gegeben habe, die er auch damals – so vermutete er zumindest – nicht begrüßt hätte. Lehrke lehnte die Idee vor allem deshalb ab, weil sie fürchtete, dass dies anders als erhofft »zu einem ausgelassenen Spaß ausarte[n]« und nicht den gewünschten Effekt haben könne. Sie plädierte weiterhin für das Kriterium der Freiwilligkeit: »So ist es jedem Besucher in Neuengamme selbst überlassen, sich in den Prügelbock zu stellen; ein solcher Versuch macht deutlich, wie schmerzhaft allein das Einklemmen der Füße in diesen Bock war.« Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 130. Ihr ging es also nicht darum, auf die Differenz der Zeitebenen zu verweisen und von dieser Position her jegliche Versuche des Nacherlebens grundsätzlich in Frage zu stellen, wie es beispielsweise Hötte formuliert hatte.

220 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 11.

221 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 4 f.

222 Frank Jürgensen: Die Bedingungen für die pädagogische Arbeit im Dokumentenhaus Neuengamme müssen dringend verbessert werden, Ergebnis der Besprechung vom 9.6. (Deymann, Eiber, Hötte, Jürgensen), Diskussionsgrundlage für eine Senatsdrucksache, Hamburg, 10.6.1982, S. 1, ANG 9.6.2. Insbesondere Wilfried Müller arbeitete gern mit Filmen. Für die Einführung griff er häufig auf den Film »KZ Dachau« zurück, vgl. Auskunft gegenüber der Verfasserin, Telefonat am 24.4.2023. Dies mag aus heutiger Perspektive überraschen, verdeutlicht aber erneut die zeitgenössisch noch wesentlich geringere Bedeutung des konkreten Ortsbezugs.



Abb. 18: Orientierungstafel mit Übersicht über den Verlauf des 1982 im Rahmen des Internationalen Jugendworkcamps angelegten Rundwegs, Fotograf: unbekannt, 1982.

ten sie gleichzeitig aus Sicht der Unterstützer:innen der Gedenkstätte willkommene Aufmerksamkeit auf die Nachnutzung und trugen zu deren Skandalisierung bei. Sofern es in den 1980er Jahren einen Gang über das Gelände gab, war dieser eher kurz – er galt als nachrangiger Teil des Besuchs neben Ausstellungsbesichtigung und Auswertungsgespräch.

Eiber und die Vertreter:in des MPD teilten jedenfalls die Auffassung, dass unbedingt die »notwendigen intensiveren Gespräche stattfinden« sollten, denn wichtiger als das Abspulen bestimmter Fakten war ihnen der Versuch, das politische beziehungsweise historische Bewusstsein der Schüler:innen zu prägen. Auch um den Eindruck eines Pflichtbesuchs und eine daraus möglicherweise resultierende Abwehr der Schüler:innen zu vermeiden, müsse sich der Ablauf an ihren Bedürfnissen orientieren. Hötte argumentierte:

Man muß dabei in Kauf nehmen, daß bei dem Eingehen auf die Haltungen und Einstellungen der Schüler der Rahmen der vom Geschichts- und Politikunterricht gesetzten Lernziele der Vermittlung historischen Wissens oft nicht eingehalten werden kann.²²³

Hötte verteidigte die Museumsgespräche auch im Angesicht personeller Engpässe, die die Qualität der Arbeit seiner Meinung nach ab Mitte der 1980er Jahre gefährdeten. Er warnte, das Konzept könne zur bloßen »Fremdenführung« verkommen.²²⁴

Als Ziel der Museumsgespräche definierte Hötte, den Schüler:innen »die aktuelle Bedeutung der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus [...] deutlich zu machen«.²²⁵ Gegenstand des Museumsbesuchs sei deshalb »ihr Vorverständnis und ihre Haltung zum Faschismus«.²²⁶ Mitunter reduzierte sich die NS-Zeit dabei zum »Spiegel, in dem die Schüler sich in ihrem politischen Verhalten wiederfinden können«.²²⁷ Gleichzeitig sollte durch Thematisierung von Alltag und Veränderungen in der NS-Zeit das oft statische Bild der Schüler:innen aufgebrochen und »der Nationalsozialismus in seinen Entstehungsbedingungen begreifbar« werden.²²⁸ Deutlich wird, dass die Museumspädagogen ihre Arbeit nicht nur als historische, sondern wesentlich als gegenwärtige politische Bildung verstanden. Sie galt als selbstverständlicher Teil jener »antifaschistischen Erziehung«, die zeitgenössisch eine Konjunktur erfuhr und die Hötte damals weder für erklärungs- noch begründungsbedürftig hielt.²²⁹

Konkret sollte in der Arbeit die Frage »nach dem politischen Verantwortungsbewußtsein der Mehrheit heute« gestellt, das Desinteresse an Politik und die »Folgen des Ausländerhasses« problematisiert beziehungsweise davor gewarnt werden.²³⁰ Es handelte sich um eine Gratwanderung. Hötte räumte ein: »Ich bin mir bewußt, daß in diesen Fragestellungen die Gefahr liegt, zu einer unhistorischen Betrachtung des Nationalsozialismus beizutragen«.²³¹ Er beharrte

223 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 13.

224 Herbert Hötte: Zur Museumspädagogik in Neuengamme, undatiert [1984], S. 1, ANg 36-525.10. Er schreibt, unter den aktuellen Umständen ließe sich »das bestehende Konzept der Museumsgespräche nicht aufrechterhalten. Versucht man trotzdem ausschließlich am bestehenden Konzept festzuhalten, dessen pädagogisch-politische Qualität schon jetzt erkennbar beschränkt ist, dann wandelt sich die Museumspädagogik in Neuengamme zur Fremdenführung.«

225 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 13.

226 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 9. Die Verwendung des »Faschismus«-Begriffs folgte zeittypischen Mustern, vgl. Uka, RAF, 2015.

227 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 15.

228 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, beide Zitate S. 15.

229 Vgl. Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023. Hötte eröffnete »Aktualisierte Geschichte« mit der Überschrift: »Die Aufgabe antifaschistischer Aufklärung«, vgl. ebd., S. 2.

230 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 11.

231 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 11.

allerdings: Nur wenn Kontinuitäten in Alltagsverhalten und Mentalitäten diskutiert würden, könnte einerseits die Genese des Nationalsozialismus verstanden und andererseits politische Verantwortungsübernahme in der Gegenwart angeregt werden. Er schlussfolgerte:

Wichtig ist hier jedoch, daß als vordergründig befriedigendes Lernergebnis von den Schülern nicht am Ende des Gedenkstättenbesuchs der Schluß gezogen wird, »daß so etwas nicht wieder passieren darf«, denn dann haben die Schüler das Problem bereits von sich weggeschoben, es muß vielmehr deutlich werden, daß der Faschismus ihr Problem ist.²³²

Prägnant formulierte der Museumspädagoge hier, worum es den Mitarbeitern des Dokumentenhauses Neuengamme *nicht* ging: ein Gedenken an die Opfer, welches sich in einem wohlfeilen »Nie wieder« erschöpfte.

Hötte forderte weiterhin, dass Schüler:innen auch mit verqueren Bezügen und deplatziert wirkenden Äußerungen in der Bildungsarbeit unbedingt ernst genommen werden müssten:

So sollte nicht versucht werden, ihre Haltung zu verändern, durch immer neue Belege und Argumentationsketten, gegen die die Schüler bei ihrer mangelnden historischen Information sich nicht wehren können. Ebenso empfinde ich es als problematisch, Schüler mit einem Gedenkstättenbesuch – wie mit einem Gegengewicht zu ihren bisherigen politischen Erfahrungen – für das Leid der Verfolgten des Nationalsozialismus sensibilisieren zu wollen, ohne daß ihre Haltung gegenüber dem ausländischen Teil unserer Bevölkerung bei uns und damit auch ihre häufig faschistoide Disposition thematisiert wird.²³³

Das Zitat kennzeichnet eine gewisse Ambivalenz: Die Haltung der Schüler:innen sei zwar nicht durch historische Informationen und Argumentationsketten zu verändern, aber grundsätzlich kann eine Einstellungsveränderung durchaus als (langfristiges) Ziel der Bildungsarbeit verstanden werden, wie der Schluss des Zitats unterstreicht. Hötte betonte auch, dass es nicht um »Liberalität um jeden Preis« gehen könne und er bei »offen neofaschistischen Haltungen« strikt eingreife.²³⁴ Während er 1982 noch davon ausging, dass es sich bei Schüler:innen mit rechtsextremem Gedankengut beziehungsweise Einstellungen um eine kleine Minderheit handelte, steigerte sich seine Beunruhigung über das Phänomen in der Folgezeit. Die Frage, ob eine Überbewertung rechtsextremer oder gezielt provozierender Äußerungen oder Vorfälle im Dokumentenhaus vorliegen könnte, bildete deshalb ein zentrales Motiv für die empirische Untersuchung,

232 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 14.

233 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 9.

234 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 13.

die Hötte 1983 anstrebte.²³⁵ Demnach tendierten circa 8 % der Jugendlichen zu »ausländerfeindlichen« Einstellungen, welche unter Hauptschüler:innen deutlich häufiger vorkämen als unter Gymnasiast:innen.²³⁶ Die Zahlen bestätigten laut Hötte den Eindruck der beiden Museumspädagogen, »daß ausländerfeindliche Einstellungen in der Bundesrepublik zu einem der Regelfälle der Bewußtseinsbildung bei Jugendlichen geworden« seien.²³⁷

Anders als Kolleg:innen anderer Einrichtungen beziehungsweise Initiativen, die den Gedenkstätten mitunter großes Potenzial in der Auseinandersetzung mit und Abwehr von Rechtsextremismus attestierte(n) (vgl. Kap. 3.2.4), gab Hötte sich in diesem Punkt skeptisch: Rechtsextremen Einstellungen sei durch Argumentation nicht beizukommen. Es nütze nichts, den Jugendlichen

klar zu machen, daß ihre Haltungen gefährlich und menschenverachtend sind, solange ihnen keine realen Perspektiven der Bewältigung ihrer Probleme aufgezeigt werden. Jugendarbeitslosigkeit, Zukunftsangst, mangelndes Selbstbewußtsein, emotionale Verwahrlosung sind die Hintergründe ihrer Haltungen, doch in der Lösung dieser gesellschaftlichen Probleme dürfte die Schule überfordert sein. Allein nur mehr Geschichts- und Politikunterricht, so ist zu befürchten, wird nicht viel ändern.²³⁸

Hötte betonte, dass es sich bei den Gedenkstättenbesuchen überdies um kurzzeitpädagogische Veranstaltungen mit begrenzter Wirkung handelte, bei denen lediglich Anstöße gegeben werden könnten. Geschichtsbilder, Denk- und Verhaltensmuster sollten zunächst artikuliert und erst einmal als solche erkannt werden; mehr sei kaum zu leisten. Hier liege auch eine Grenze der Museumsgespräche, denn »in der Regel müssen sie aus zeitlichen Gründen immer dann abgebrochen werden, wenn diese Probleme zum Vorschein kommen und benannt werden.«²³⁹

Bereits die Publikation »Aktualisierte Geschichte« von 1982 durchzog die schon angedeutete Abwehr überzogener Erwartungen an Gedenkstättenbesuche – etwa, wenn Hötte konstatierte, Betroffenheit stelle sich vor Ort eben nicht automatisch ein, oder die kurzen Gedenkstättenbesuche böten kein aus-

235 Hötte, Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit, 1984, S. 2.

236 Vgl. Hötte, Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit, 1984, S. 19.

237 Vgl. Hötte, Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit, 1984, S. 20, S. 22. Hötte sah diese Zahlen durch die Ergebnisse weiterer empirischer Untersuchungen (u. a. die SINUS-Studie) bestätigt, die für die Altersgruppe Werte zwischen 5-10 % ergaben. Vgl. Martin Greiffenhagen: 5 Millionen Deutsche: »Wir sollten wieder einen Führer haben ...« Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen., Reinbek b. Hamburg 1981; sowie Janosch Steuwer: Aktivisten, Demoskopen, Politiker und die Transformation des »Rechtsextremismus« um 1980, in: Archiv für Sozialgeschichte 63 (2023), S. 27-60.

238 Hötte, Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit, 1984, S. 23 f.

239 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 13 f.

reichendes Gegengewicht zur gesellschaftlichen Realität und den Erfahrungen der Jugendlichen.²⁴⁰ Die Ursachen für rechtsextreme Einstellungsmuster sah Hötte eben nicht in einem Mangel an (historischer) Information, sondern in den »realen gesellschaftlichen Ängsten und Wünschen« der Jugendlichen und ihrem Wunsch nach »Wahrung ihrer personalen Identität«.²⁴¹ Da die Beschäftigung mit dem NS die historische Identität der Jugendlichen wie kaum ein anderes Thema betreffe beziehungsweise bedrohe, sei die Orientierung an ihren Interessen und Bedürfnissen gerade in diesem Bereich unabdingbar.²⁴² Die Beschäftigung mit der Vergangenheit müsse darauf zielen, »Hilfestellungen beim Aufbau von Ich-Identität [zu] geben«, indem sie Angebote bereithielte, »die von den Schülern selbst gesetzten persönlichen Problembereiche zu überprüfen«.²⁴³ Um den Schüler:innen die »Möglichkeit des historischen Vergleichs und der Begegnung mit sich selbst« einzuräumen, setzte Hötte auf alltagsgeschichtliche und biografische Zugänge. Über das Schicksal und Handeln von Personen könnten sich die Jugendlichen das Thema erschließen und exemplarisch lernen.²⁴⁴

Als besonders effektiv galt deshalb entdeckendes Lernen in der Ausstellung – allein oder in Kleingruppen – bestenfalls zu bereits im Unterricht aus den Interessen und Fragen der Schüler:innen entwickelten Themen. Hötte wies dabei schon damals nachdrücklich auf die große Bedeutung der Vor- und Nachbereitung des Besuches durch die Lehrkräfte hin. Zur Erleichterung dieser und der selbständigen Ausstellungserschließung durch die Schüler:innen entwickelten er und sein Kollege Müller gemeinsam mit Detlef Garbe deshalb frühzeitig Arbeitsblätter, die 1983 in einer Handreichung für Lehrkräfte publiziert wurden (vgl. Kap. 4.2.4).²⁴⁵

Als typische Reaktionsweise von Schüler:innen auf die Gedenkstätte beschrieb Hötte zunächst ihre Enttäuschung, dass vom Lager nicht viel übrig sei. Implizit berge diese Enttäuschung bereits die Anerkennung der Kontinuität von Geschichte. Häufig empörten sich die Jugendlichen außerdem über die Nachnutzung des ehemaligen Lagergeländes für den Strafvollzug.²⁴⁶ An dieser Stelle zeige sich am deutlichsten »die persönliche Betroffenheit der Schüler, die aber ohne Hilfestellung nicht dazu führt, daraus Folgerungen über die Geschichte

240 Vgl. Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 3 f. u. S. 9.

241 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 16.

242 Vgl. zur Vergangenheit als Identitätsproblem außerdem: Hötte, *Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit*, 1984, S. 7-9, S. 24.

243 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 16.

244 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 6-8, Zitat S. 12.

245 Vgl. Garbe/Hötte/Müller, *Konzentrationslager Neuengamme*, 1983.

246 Hierbei gilt zu bedenken, dass die geschilderte Empörung der Schüler:innen auch ein politisches Argument im Kampf für die Beendigung des Strafvollzuges in Neuengamme und um die Erweiterung der Gedenkstätte sein konnte und entsprechend stark betont wurde.

der Bundesrepublik und unsere politische Gegenwart zu ziehen.«²⁴⁷ Die zentralen Fragen, die der Ort aufwerfe, würden die Schüler:innen in den allermeisten Fällen selbst einbringen.

Klar benannte Hötte frühzeitig die Schwierigkeit, dass Schüler:innen (wie auch andere Besucher:innen) ein bestimmtes Geschichtsbild mitbringen, welches sie »mit der Dokumentation vergleichen, in der Ausstellung wiederfinden wollen« und für welches sie »vor allem bemüht sind, eine Bestätigung [...] zu finden.«²⁴⁸ Gerade Schüler:innen suchten nach Belegen für die Rechtfertigungserzählungen ihrer nicht-verfolgten (Groß-)Eltern, wenngleich sie ahnten, dass diese nicht stimmen: »Die für die Schüler wichtigste Frage ist dabei die nach dem Wissen der Bevölkerung über die Konzentrationslager. Sie bezweifeln und wollen doch bestätigt sehen, was ihnen erzählt wurde, daß man in Deutschland im Krieg nichts davon erfahren habe.«²⁴⁹

Ein drittes typisches Reaktionsmuster sah Hötte in der Suche der Schüler:innen nach Identifikationsangeboten: In einzigartiger und besonders Erfolg versprechender Weise böten sich solche Möglichkeiten, Hötte zufolge, in Gesprächen mit ehemaligen Häftlingen. Ohne diese Begegnungen sei die Arbeit deutlich schwerer, zumal die ehemaligen Widerstandskämpfer in der Gesellschaft keine gefeierten Helden seien und deshalb »die Unterdrücker von den Jugendlichen viel eher als Identifikationsobjekt angenommen« würden.²⁵⁰ Dies drückte sich darin aus, dass die Jugendlichen in der Ausstellung »gewöhnlich« zuerst zum bereits beschriebenen Maschinengewehr gingen; sich dahinter stellten und dessen Funktionsfähigkeit prüften.²⁵¹ Hötte führte dieses Verhalten zumindest teilweise auf die gesellschaftliche Marginalisierung der ehemaligen Häftlinge zurück, die kaum Anerkennung erfahren hatten. Diese Gesellschaftskritik ignorierte, dass der ganz überwiegende Teil der Schüler:innen familienbiografisch durchaus Grund hatte, sich intensiv mit Tatumständen und -beteiligten auseinanderzusetzen, wie es auch die von Hötte beschriebene Ahnung der Jugendlichen (und ihre gleichzeitige Abwehr beziehungsweise Unwille) zeigt, die (Groß-)Eltern dürften mehr gewusst haben als sie zugaben. Zur Auseinandersetzung mit Täter:innen, ihren Motiven und den gesellschaftlichen Rahmen-

247 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 13.

248 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 9. Vgl. dazu drei Jahrzehnte später: Meik Zülsdorf-Kersting: Historisches Lernen in der Gedenkstätte. Zur Stabilität vorgefertigter Geschichtsbilder, in: Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, hg. von Bert Pampel, Leipzig 2011, S. 171-192.

249 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 9 f.

250 Hötte, Museumspädagogische Arbeit, 1984, S. 175 f.

251 Hötte, Museumspädagogische Arbeit, 1984, S. 175. Als eines der wenigen und durchaus prominent platzierten Objekte, dessen Mündung auf die eintretenden Besuchenden gerichtet war, wundert es kaum, dass dieses als »eye catcher« unmittelbar Aufmerksamkeit bzw. Faszination generierte.

bedingungen der Gewalt gab es aber allenfalls Ansätze, denn das Hauptaugenmerk lag auf Solidarität und Identifikation mit den ehemaligen Häftlingen. Die Mitarbeitenden der Gedenkstätten positionierten sich klar an deren Seite.

Grundsätzlich zeigte die empirische Untersuchung bei Jugendlichen – anders als bei der älteren Generation – eine hohe Akzeptanz der Gedenkstätte: 83 % begrüßten demnach die Ausstellung im Dokumentenhaus als Informationsmöglichkeit und als Ort zur Befriedigung ihrer Sensationslust.²⁵² Hötte beschrieb am Beispiel des Dokumentenhauses den »multifunktionalen Charakter der KZ-Gedenkstätte« noch bevor sich die Geschichtswissenschaft intensiver mit den vielfältigen Aufgaben und Dimensionen von Gedenkstätten beschäftigt hatte.²⁵³ Die Gedenkstätte war einerseits Mahnmal und damit »ein Ort der Identität der ehemaligen Häftlinge des Lagers, die mit dieser Einrichtung eine nachträgliche Sinngebung ihres Leidens erfahren wollen und die damit die Hoffnung verbinden, daß ihr Erleben Bedeutung für nachfolgende Generationen hat«²⁵⁴, und zugleich war das Dokumentenhaus für Hötte »sowohl Museum, eine Sammlung historischer Gegenstände, als auch ein Ort der politischen Provokation.«²⁵⁵

Mit großer Selbstverständlichkeit galt die pädagogische Arbeit in Neuengamme Anfang der 1980er Jahre als ein Bereich der Museumspädagogik. Die Arbeit in Neuengamme kennzeichneten zwar besondere Herausforderungen, aber grundsätzlich in Frage stand diese Zuordnung anfangs nicht. Erst ab Mitte der 1980er Jahre und im Austausch mit anderen Gedenkstätten(-initiativen) schien diese Selbstverständlichkeit brüchiger zu werden. Die Abgrenzung von Museen als vermeintlich langweiligen, toten Orten (vgl. Kap. 3.2.4) gewann dagegen an Zustimmung. Es war schließlich Wulff Brebeck, der die Gemeinsamkeiten ab den 2000er Jahren wieder stärker betonte und verteidigte.²⁵⁶ Dass Gedenkstätten heute relativ unstrittig als zeitgeschichtliche Museen gelten, wird deshalb oft mit Brebecks Namen verbunden.²⁵⁷ Insbesondere die praktische Arbeit im Dokumentenhaus Neuengamme liefert zahlreiche Beispiele dafür,

252 Vgl. Hötte, *Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit*, 1984, S. 8.

253 Hötte, *Museumspädagogische Arbeit*, 1984, S. 174. Vgl. Knigge, *Museum oder Schädelstätte*, 2020. Während eine gewisse Nähe zwischen den Überlegungen Höttes und denen, die Knigge 1988 in seiner Dissertation präsentierte besteht, lassen sich keine direkten Bezugnahmen erkennen. Vgl. Knigge, *Triviales Geschichtsbewußtsein*, 1988. Die Aufmerksamkeit für Höttes Veröffentlichungen blieb offenbar auf Hamburg und den Kreis der Gedenkstätten(-initiativen) der 1980er Jahre beschränkt.

254 Hötte, *Museumspädagogische Arbeit*, 1984, S. 174.

255 Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. II.

256 Vgl. Brebeck, *Die bewusste Musealisierung*, 2001.

257 Brebeck, Wulff E., on behalf of the working group: Plea for the creation of an International Committee for Memorial Museums for Public Crimes against Humanity within the scope of the International Council of Museums (ICOM), April 2001, online: https://icmemohri.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/17/2019/01/plea_ICMEMO.pdf, 3.II.2025. Für die Wahrnehmung vgl. Lutz, *Vermittlungsanspruch*, 2009, S. 76.

dass Gedenkstätten bereits in den 1980er Jahren teilweise als Museen verstanden wurden und vielfältig von der Museumspädagogik beeinflusst waren.

Die pädagogisch-didaktischen Materialien der Gedenkstätte Neuengamme

Anders als in Dachau standen in Neuengamme frühzeitig vielfältige pädagogisch-didaktische Materialien zur Verfügung, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richteten. Dies lag wesentlich an der engen Anbindung an die Hamburger Museumspädagogik. Die pädagogische Arbeit im Dokumentenhaus profitierte gerade anfangs enorm von der Einbettung in die Strukturen des MPD. Dieser Konstellation war es beispielsweise zu verdanken, dass schon zur Eröffnung des Dokumentenhauses umfangreiche Handreichungen für die Vorbereitung der Besuche vorlagen. Bevor Hötte und Müller in Neuengamme anfangen, hatten Frank Jürgensen und Jürgen Kinter als Museumspädagogen des MHG bereits begonnen, gemeinsam mit Eiber Materialien zu erstellen. Zur Vorbereitung von Schulklassen wurde ein umfangreiches Materialpaket entwickelt. Dazu gehörten die Lichtbildserie »Leben, arbeiten und sterben im Konzentrationslager Neuengamme« sowie die Tonkassette »Augenzeugen berichten: Konzentrationslager Neuengamme« mit Erinnerungen von Zeitzeug:innen, die Eiber im Rahmen der Recherchen für die Ausstellung 1981 aufgezeichnet hatte – jeweils mit ergänzenden Textbeilagen; außerdem Lagepläne sowie thematisch relevante Publikationen.²⁵⁸ Die Materialien wurden in einem Koffer verstaut und an interessierte Schulen verschickt, weshalb innerhalb des MPD vom »Museums-koffer« die Rede war.²⁵⁹ Laut Kinter ging die Idee zurück auf die »Pädagogische Aktion« München, die Vergleichbares für eine Ausstellung in München entwickelt hatte.²⁶⁰ Der Museums-koffer ist damit ein Beispiel für Impulse, die das Neuengammer »Bildungsprogramm« unmittelbar aus museumspädagogischen Zusammenhängen erhielt.

Ein weiteres Beispiel sind die im Rahmen der Frankfurter Ausstellung von 1972 in der Museumswelt populär gewordenen Loseblätter, die dort erstmals

258 Vgl. Arbeitsmaterial zur Vorbereitung eines Besuchs im Dokumentenhaus KZ Neuengamme, zusammengestellt von Ludwig Eiber, Frank Jürgensen und Jürgen Kinter, MPD Hamburg 1981, PA Jürgen Kinter. Ich danke Herrn Kinter herzlich für die Bereitstellung von Kopien.

259 Zum Paket gehörte auch ein Benutzerhandbuch, in das »für den nachfolgenden Gebrauch bitte Arbeitsvorschläge, Stundenmodelle, Einzelkritik an Material und Ausstellung« eingetragen werden sollten und welches, sofern es zukünftig, z. B. im Archiv des MPD lokalisiert werden kann, eine interessante Quelle darstellen könnte.

260 Das berichtete Jürgen Kinter am 19.11.2021 im Telefonat mit der Verfasserin. Zur um 1970 ins Leben gerufenen »Pädagogischen Aktion« München vgl. Wolfgang Zacharias: Museumspädagogik der Pädagogischen Aktion (PA) München, in: Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Bd. 1: Grundlagen – Museumstypen – Museologie, hg. von Hildegard Vieregg [u. a.], Baltmannsweiler 1994, S. 403–411.

zum Mitnehmen bereitgestellt worden waren. Der MPD hatte in Zusammenarbeit mit einzelnen Häusern ebenfalls solche »Loseblatt-Sammlungen« für die Hamburger Museen entwickelt, die insbesondere für (erwachsene) Einzelbesucher:innen gedacht waren.²⁶¹ Rasch wurden solche Blätter auch für Neuengamme entworfen. Auf jeweils drei bis vier Seiten fasste Hötte wesentliche Informationen zum KZ zusammen und ergänzte diese mit Fotos und Auszügen aus Häftlingsberichten.²⁶² Die Themen der ersten Gruppe zur NS-Geschichte lauteten »I.1 System der Konzentrationslager«, »I.2 Leben und Sterben in den Konzentrationslagern«, »I.3 Arbeit und Rüstungsproduktion«, »I.4 Räumung und Ende des Konzentrationslagers Neuengamme«. Flankiert wurden diese außerdem von zwei weiteren Bögen, die sich mit der Nachgeschichte des Lagers befassten: »II.1 Das Gelände des ehemaligen KZ Neuengamme: historische und aktuelle Ansichten« sowie zuletzt das einzig nicht von Hötte, sondern seinem Kollegen Müller erstellte Material »II.2 Konzentrationslager Neuengamme Gedenkstätte und Dokumentenhaus«. Besonders bemerkenswert ist Faltblatt II.1, »welches historische Photos aus dem KZ Neuengamme heutigen Ansichten des Geländes gegenüberstellt, die die Anlagen aus gleicher Perspektive zeigen«²⁶³. Die insgesamt zwölf Standorte werden nicht nur vergleichend abgebildet, sondern außerdem durch kurze, mit den Standorten in Verbindung stehende Häftlingsberichte ergänzt. Um die Orientierung im Gelände zu erleichtern, war außerdem ein Plan beigelegt, in welchem die Standorte, die entlang des frisch angelegten Rundweges lagen, verzeichnet waren. Wie der Rundweg selbst waren vermutlich auch die aktuellen Vergleichsaufnahmen im Rahmen des Workcamps 1982 entstanden. Sie sollten die Geschichte des Lagers präzise mit den heutigen Überresten und Spuren in Verbindung bringen und gleichzeitig die historischen Aufnahmen validieren (»die Authentizität der historischen Dokumente herausstellen«). Sicherlich verband sich damit auch die politische Absicht, Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Arten der Nachnutzung (zum Beispiel Verfall des Klinkerwerks; Stichkanal als Hafen für Sportboote; SS-Hauptwache als Eingang zum Strafvollzug) zu richten und diese zu problematisieren. Gleichzeitig handelte es sich um ein pädagogisch-didaktisch anspruchsvolles Material, das anhand von konkreten Orten im Gelände historische Informationen vermittelte und um biografische Zeugnisse aus der Perspektive ehemaliger Häftlinge ergänzte. Durch die Neuaufnahmen wichtiger Orte vierzig Jahre später gerieten außerdem auch Fotos als Quellen in den Blick, die nicht einfach »die Realität« abbilden, sondern bewusst gewählte Ausschnitte und Perspektiven der

261 Vgl. Staatliche Pressestelle Hamburg: Arbeitsprogramm des Dokumentenhauses der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 29.10.1981, S. 2, Kopie ANg 36-560.5.

262 Die Blätter befinden sich in der Bibliothek der Gedenkstätte Neuengamme unter der Signatur K II 197.

263 Herbert Hötte: »II.1 Das Gelände des ehemaligen KZ Neuengamme: historische und aktuelle Ansichten«, hg. vom MPD, Hamburg 1982, S. 1.

Fotograf:innen zeigen. Gleichzeitig warfen die Gegenüberstellungen Fragen nach den Nachwirkungen des Nationalsozialismus beziehungsweise einem angemessenen Umgang mit den Überresten der Lager auf. Wesentliche Orte der Lagergeschichte wurden mit Hilfe des Materials markiert und beschrieben und für einen selbständigen Rundgang Erwachsener vorgeschlagen und erschlossen.

Explizit an Schulklassen und ihre Lehrkräfte richteten sich die 1983 vorgelegten »Vorschläge zur Behandlung im Unterricht«.²⁶⁴ Diese sollten die Museumsgespräche weiterentwickeln und verbessern. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen seit der Eröffnung gaben sie dafür konkrete Anregungen. Sie enthielten nicht nur Hinweise an Lehrkräfte und Vorschläge zur Gestaltung einer ganzen Unterrichtseinheit, in deren Zentrum der Besuch der Gedenkstätte stand, sondern auch eine Reihe von Quellen für Vor- und Nachbereitung sowie Arbeitsblätter, die als Kopiervorlagen dienen konnten und kostenlos im Dokumentenhaus erhältlich waren. Die Ausstellung verstanden die Autoren dabei als Ressource, die es Schüler:innen erlaubte, »auf fast jede Frage zum Problembereich Konzentrationslager auch eine Antwort [zu] finden«.²⁶⁵ Nachdrücklich empfahl das Material – unter Verweis auf Arbeiten der Geschichtsdidaktikerin Anette Kuhn – den Lehrkräften das Vorgehen nach dem methodischen Konzept der Hypothesenbildung und -überprüfung. Dieser offene Zugang sollte es den Schüler:innen ermöglichen, ihr Vorwissen und ihre Vorurteile überhaupt erst einmal zu artikulieren und (als Hypothese) zu formulieren und diese anhand bereitgestellter Quellen sowie der Ausstellung zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Die Jugendlichen sollten dadurch zunächst erkennen, dass sie selbst über ein »Bild der Vergangenheit« verfügen, welches so in einem zweiten Schritt bearbeitbar würde.²⁶⁶ Den Neuengammer Pädagogen ging es dezidiert nicht darum, dass die Jugendlichen »Daten und Fakten aportieren«.²⁶⁷ Mit den Worten der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik gesprochen, zielt ihr Vorgehen vielmehr auf die Förderung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins.

Die Arbeitsblätter lassen auch erkennbar werden, welche thematischen Schwerpunkte den Pädagogen in Neuengamme mit Blick auf Schulklassen vorschwebten. Dazu gehörten die politische Funktion der Lager, die Häftlingsgesellschaft, Lebensbedingungen im Lager, ihre wirtschaftliche Bedeutung, das Verhältnis zur Bevölkerung, Befreiung und Umgang nach 1945. Um die Bedeutung der Häftlinge für die Rüstungsindustrie zu verdeutlichen, schlugen die Autoren beispielsweise die Beschäftigung mit dem Frauen-Außenlager Hannover-Limmer vor, welches zugleich Einblicke in die Erfahrungen und Schicksale von Frauen geben sollte. Die Arbeitsblätter und die intensive Beschäftigung mit

264 Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983.

265 Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 5.

266 Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 8.

267 Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 12.



Abb. 19: Dialogisches Arbeitsblatt des MPD Hamburg für den Einsatz in der Gedenkstätte Neuengamme, Grafische Gestaltung: Till Schröder, 1983.

dem Verhältnis von Lager und Stadtbevölkerung lassen Versuche der Differenzierung und frühe thematische Impulse erkennen. Unter der Frage »Was ist aus dem Lager geworden?« wurden die Schüler:innen beispielsweise aufgefordert, die heutige Nutzung der verschiedenen Gebäude zu recherchieren, und damit die damals aktuelle Auseinandersetzung um Abriss oder Erhalt des Klinkerwerks aufgegriffen. Das Arbeitsblatt zur Häftlingsgesellschaft zeigte Ansätze, das Wissen der Schüler:innen über die Verfolgengruppen zu erweitern, indem in Verbindung mit der Ausstellung auf unterschiedliche Opfergruppen – darunter auch Zeugen Jehovas, Homosexuelle, als kriminell eingelieferte Personen oder als »asozial« verfolgte Sinti:zze und Romn:ja – hingewiesen wurde.²⁶⁸

Abschließend soll zumindest knapp auf zwei »Dialogische Arbeitsblätter« hingewiesen werden, die einer abweichenden Konzeption folgten und sich insbesondere an Gruppen richteten, die wenig Unterrichtszeit freigeben konnten oder wollten.²⁶⁹ Der informative Einstieg und der Prozess der Hypothesenbildung wurden darin übersprungen; die Arbeitsblätter thematisierten die gemäß der Erfahrung der Pädagogen verbreitetsten Missverständnisse von Jugendlichen und machten diese zum Untersuchungsgegenstand. Jugendliche Comicfiguren – eine Punkerin (Abb. 19) und ein junger Mann mit Micky-Mouse-Shirt und Jacke – sollten einen direkten Zugang zu den Adressat:innen herstellen. Die Figuren artikulierten in Sprechblasen geläufige und den Gedenkstättenmitarbeitenden aus ihrer Arbeit vertraute Vorstellungen, wie »Ich weiß, dass es für die Leute in Auschwitz ganz schlimm war, aber hier in Hamburg, das kann ich mir gar nicht vorstellen?« oder »Neuengamme? Das ist doch dieses KZ, wo die Nazis die Juden vergast haben.« Die Arbeitsblätter regten zur Differenzierung beziehungsweise Korrektur der Aussagen an und enthielten dafür Fragen sowie Hinweise auf konkrete Ausstellungstafeln, die dabei hilfreich sein könnten. An beiden Materialien – den »Vorschlägen« mitsamt Arbeitsblättern, aber besonders auch den »Loseblättern« – fällt die vergleichsweise professionelle grafische Gestaltung auf, die ebenfalls eine direkte Folge der Zusammenarbeit mit dem MPD war.²⁷⁰

Für den MPD arbeitete auch Jürgen Kinter, der im Rahmen der Eröffnung des Dokumentenhauses den 28-minütigen Film »KZ Neuengamme« gedreht hatte. Dieser enthielt Szenen der Eröffnungsveranstaltung des Dokumentenhauses – etwa kurze Berichte und Eindrücke ehemaliger Häftlingen, aber auch Gespräche mit Neuengammer Anwohner:innen zur neuen Einrichtung. Außerdem gab der Film »anhand von abgefilmten Fotos und verbindendem Kommentar [...] zugleich einen knappen Überblick« über die Geschichte des KZ,

268 Vgl. Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 27.

269 Vgl. Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 32 f.

270 Im Impressum der »Vorschläge« wird der Grafiker des MPD, Till Schröder, explizit benannt.

wie es im Unterrichtsmaterial hieß.²⁷¹ In einer Ankündigung des Films hieß es, er eigne sich als Einstieg in die Auseinandersetzung, mache betroffen und werfe viele Fragen auf.²⁷² Des Weiteren standen zur Vorführung im Dokumentenhaus auch »KZ Dachau« und »Nacht und Nebel« bereit, die wohl hin und wieder gezeigt wurden. Dies dürfte aber die Ausnahme geblieben sein, da die »Vorschläge« sogleich zu bedenken gaben,

daß bei der gewöhnlich begrenzten Aufenthaltsdauer jeder anderen Initiative (Ausstellung/Rundweg /Gespräch) der Vorzug gegeben werden sollte – die Filme können schließlich auch »zu Hause« angesehen werden.²⁷³

Eine intensivere Analyse der hier nur kursorisch behandelten Materialien steht weiter aus, dabei könnte beispielsweise ein diachroner Vergleich der bislang unbeachteten, immer wieder weiterentwickelten audiovisuellen Medien (Lichtbildserie und Tonkassette von 1981, Ton-Dia-Schauen von 1985 und 1988) bisherige Einsichten vertiefen und freilegen, welche konkreten Veränderungen dabei jeweils notwendig erschienen und vorgenommen wurden.²⁷⁴ Neben den vielfältigen Materialien und Medien für unterschiedliche Zielgruppen kennzeichnete die pädagogische Arbeit in Neuengamme außerdem ein reichhaltiges Veranstaltungsprogramm mit Vortragsveranstaltungen, Filmvorführungen, Lehrer:innenfortbildungen sowie den Workcamps (vgl. Kap. 4.3) und Sonntagsgesprächen (vgl. Kap. 4.4.2), auf die noch eingegangen wird.

271 Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 54.

272 Vgl. [o. A.]: Informationsblatt zu KZ Neuengamme. Videofilm, Hamburg 1982, PA Jürgen Kinter. Auch hier taucht »Betroffenheit« als wesentliches Ziel der Beschäftigung auf, vgl. Kap. 3.2.3.

273 Garbe/Hötte/Müller, Konzentrationslager Neuengamme, 1983, S. 55.

274 Auch die verschiedenen in Neuengamme eingesetzten Filme haben noch kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Erste Überlegungen präsentierte Christian Römmer im Rahmen der Tagung »Gedenkstätten-geschichte(n). KZ-Gedenkstätten in postnationalsozialistischen Gesellschaften von 1945 bis heute – Bestandsaufnahme und Perspektiven«, die vom 12.–14.5.2022 in Hamburg stattfand. In zukünftige Forschungen einzubeziehen wären auch die zahlreichen im Rahmen von Workcamps entstandenen Filme, die den Besucher:innen teilweise auch vorgeführt wurden und die bislang gänzlich unbeachtet geblieben sind.

4.3 Die Workcamps als pädagogische Langzeitangebote

4.3.1 Konzeptentwicklung – Die ersten Workcamps an Gedenkstätten

Bislang liegt kaum Forschung zur Geschichte der Workcamps an Gedenkstätten vor; eine Ausnahme bildet nur die Monografie von Gisela Lehrke, die das Format Ende der 1980er Jahre knapp beschrieben hat.¹ Obwohl (internationale) Workcamps und Jugendbegegnungen von ihrer Häufigkeit her nicht unbedingt zu den Hauptaufgaben der Gedenkstätten gehörten, bezeichnete Haug sie als »Urform« der Gedenkstättenpädagogik«, ohne dies jedoch weiter auszuführen.² Die Workcamps mit ihrer charakteristischen Verbindung von historischer Bildung und praktischer Pflege der Gedenkort sind bislang ungenügend erforscht – sowohl hinsichtlich ihrer Herkunft aus der Friedensbewegung, ihren Funktionen als auch der zentralen Bedeutung für die Etablierung und Verstärkung der Gedenkstätten in der »alten« Bundesrepublik.

Die ersten, punktuellen Arbeitseinsätze an bundesdeutschen Gedenkstätten wurden von ASF organisiert. Während Gruppen des DDR-Ablegers ASZ nach Auschwitz und Majdanek fuhren, unterstützten westdeutsche Gruppen den Bau der Versöhnungskirche in Dachau (1965) und des Dokumentenhauses in Bergen-Belsen (1966) mit mehrwöchigen Einsätzen. Inlandseinsätze blieben bei ASF zunächst aber eine Ausnahme. Stattdessen reisten ASF-Gruppen in den folgenden Jahren nach Theresienstadt und Lidice, wo die Einsätze aufgrund der politischen Situation nach der Niederschlagung des »Prager Frühlings« allerdings nicht mehr fortgeführt werden konnten. Es blieb bei Gedenkstättenfahrten nach Auschwitz, Majdanek und Stutthof, die sich zu einem »gut organisierten, boomenden Arbeitszweig« von ASF entwickelten.³ Innerhalb der (kirchlichen) Friedensbewegung waren längere Arbeitseinsätze mit dem Ziel der Versöhnung beziehungsweise »Völkerverständigung« fest etabliert, als sich der CFD 1978 entschloss, einen neuen Anlauf für Arbeitseinsätze an Gedenkstätten in der Bundesrepublik zu nehmen.

Zusammen mit dem SCI und der »Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden« als Dachorganisation verschiedener Friedensdienste hatte der CFD in der Vergangenheit beispielsweise schon Projekte unter dem Motto »Wir lernen vom Widerstand« realisiert. 1978 veranstaltete die Organisation ein deutsch-italienisches Jugendbegegnungsseminar zum Thema »Faschismus-Neofaschismus«. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dieser Veranstaltung und der dabei gewonnenen Einsicht in die sehr unterschiedlichen Kenntnisse und Sichtweisen der beteiligten Jugendlichen suchte der CFD nach weiteren Betätigungsfeldern und Formen der gemeinsamen körperlichen Arbeit und intellektuellen

1 Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 215–221.

2 Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 86, Fn. 186.

3 Kammerer, Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, 2008, S. 128.

Beschäftigung mit dem historischen und aktuellen Faschismus«, wie es in der damaligen Terminologie meist hieß. Nach Lektüre eines Berichtes in der Zeitschrift »Die Tat« über das Dokumentationszentrum Oberer Kuhberg (DZOK) in Ulm und die finanziellen und materiellen Schwierigkeiten, die dem Verein bei der Einrichtung der Gedenkstätte begegneten, bot der CFD dem Trägerverein an, den Aufbau der Gedenkstätte durch einen mehrwöchigen Arbeits-einsatz zu unterstützen.⁴

Das Angebot des CFD kam den Angehörigen des im Vorjahr gegründeten Ulmer Trägervereins sehr gelegen. Bereits im nächsten Sommer, 1979, kamen drei internationale Gruppen zu Workcamps auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers zusammen, außerdem eine Schulklassse aus Witten und zwei Gruppen der evangelischen Jugend. Betreut wurden die Jugendlichen durch Kirchgemeinden, den Trägerverein DZOK e.V., die VVN und die Volkshochschule Ulm. Neben den praktischen Instandsetzungs- und Sanierungsarbeiten (wochentags wurde täglich für 6h gearbeitet), schufen die Workcamps erhebliche Aufmerksamkeit für die zu errichtende Gedenkstätte: Die Teilnehmenden organisierten mehrere Infostände in der Ulmer Innenstadt, sie berichteten in Gesprächen bei verschiedenen Gruppen und Kreisen über ihre Arbeit und gaben lokalen und überregionalen Medien Interviews – die Wochenzeitung »Die ZEIT« berichtete und die ARD sendete sogar einen Beitrag in den Tagesthemen.⁵ Mit ihrem Einsatz brachten die Jugendlichen einerseits neuen Schwung in das Projekt zur Einrichtung des DZOK und trieben es andererseits in praktischer Hinsicht entschieden voran. In ihrer Freizeit beschäftigten sich die Teilnehmenden anhand von Filmen und Zeitzeugengesprächen mit der NS-Geschichte Ulms und diskutierten deren gegenwärtige politische Bedeutung. Dieses erste Workcamp auf dem Gelände des ehemaligen KZ Oberer Kuhberg in Ulm hatte in der Tat »Pionierfunktion für NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik«.⁶ Die Arbeiten wurden im folgenden Jahr fortgesetzt: Neben deutschen Gruppen wurden 1980 erneut zwei internationale Workcamps veranstaltet und die Arbeit in den folgenden Jahren verstetigt.

Aus einem Arbeitspapier des CFD von 1981 wird erkennbar, aus welchen Diskussionen sich dieses Engagement speiste: Seit dem Gedenken anlässlich des 40. Jahrestages des Novemberpogroms habe »eine öffentliche Diskussion zu den Problemen der Aufarbeitung unserer eigenen Geschichte [sic!] aber auch zu den Problemen des Neofaschismus angefangen«, konkret wurden neben

4 Umfangreich dokumentiert sind die Aktivitäten der Ulmer Initiative und auch die Vorgeschichte der Workcamps in einer 22-seitigen Broschüre, die als Anhang zur ersten von Ulrike Puvogel erarbeiteten Gedenkstätten-Übersicht aufgenommen wurde: Peter Langer: Das ehemalige Konzentrationslager Oberer Kuhberg/Ulm als Gegenstand politischer Bildungsarbeit. Dokumentation und Materialien, als Anlage in: BpB, Gedenkstätten, 1981, hier S. 7.

5 Vgl. Schwanzar, Praxis der Erinnerung, S. 63.

6 Schwanzar: Praxis der Erinnerung, 2022, S. 56.

der Ausstrahlung der Fernsehserie *Holocaust* auch »neonazistische Attentate« erwähnt.⁷ Seine thematisch breit gefächerte Arbeit verortete der CFD in einem zivilgesellschaftlichen Spektrum aus Friedensbewegung, Jugendverbänden, Gewerkschaften, Kirchen und der Jugendzentrumsbewegung.⁸ Es gehe, wollte man das Engagement auf einen Begriff bringen, »um antifaschistische Bildungsarbeit«.⁹ Dabei könne »gerade das DZOK einen wesentlichen Beitrag leisten«¹⁰.

Wichtiges Anliegen des CFD war folglich die Verbindung zur Gegenwart – pointiert hieß es in dem Arbeitspapier:

Das Aufarbeiten der Erfahrungen der Geschichte ist für uns eine Auseinandersetzung mit konkreten auch heute wirksamen Erfahrungen. Es gibt geschichtliche Parallelen, und es gibt Kampferfahrung in der Auseinandersetzung mit militaristischen und faschistischen Gruppen.¹¹

Neben dem inhaltlichen Schwerpunkt auf dem Widerstand betonten die Konzeptionen den Gedanken der Solidarität, den die Workcamps exemplarisch verwirklichten. Die Freiwilligenarbeit sei »eine neue Form des gesellschaftlichen Zusammenarbeitens und des Zusammenlebens. Solidarisches Miteinander zum Durchbrechen bestehender Denk- und Handlungsstrukturen wird hier praktiziert.«¹²

Die Workcamps eröffneten jungen Menschen die Möglichkeit, sich intensiv mit der NS-Vergangenheit zu beschäftigen, was bereits zeitgenössisch als nachhaltiger galt als ein kurzer Besuch in einer Gedenkstätte. Sie kennzeichnete eine auf die Überreste und das Umfeld der Lager bezogene körperliche Arbeit

7 Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), 1981, abgedr. als Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 20 f.

8 Vgl. Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), 1981, abgedr. als Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 20: »Eine Verbindung dieser Diskussion und der demokratischen Bewegung gegen entsprechende Organisationen, mit den Auseinandersetzungen um Frieden und Abrüstung, mit den Auseinandersetzungen um die Rechte der Gastarbeiter und demokratische Rechte, oder Rechteabbau wie Berufsverbote, ist dabei deutlich geworden. In den Kirchen hat mit der Rückbesinnung auf die Tradition der Bekennenden Kirche eine intensive Auseinandersetzung begonnen. Die letzten Gewerkschaftstage haben verschiedene Stellungnahmen gegen den Neofaschismus abgegeben. [...] In der Jugendzentrumsbewegung und der offenen Jugendarbeit haben konkrete Aktionen gegen neonazistische Erscheinungen begonnen. [...] Bei diesen Auseinandersetzungen mit der Geschichte und dem Kampf gegen neonazistische Erscheinungen ist es zu vielfältiger Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gruppen gekommen.«

9 So formulierten es drei Workcamp-Leiter des CFD, Februar 1981, zit. n.: Langer, Das ehemalige Konzentrationslager, Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 1. Vgl. Löffler, Antifaschistische Erziehung, 2023.

10 Langer, Das ehemalige Konzentrationslager, Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 9.

11 Vgl. Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), 1981, abgedr. als Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 20. Kommasetzung folgt dem Original.

12 Vgl. Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), 1981, abgedr. als Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 21.

auf der einen Seite und eine aktive und produktorientierte intellektuelle Arbeit auf der anderen.¹³ Der flexible Rahmen ermöglichte dabei einen sonst kaum zu erreichenden Grad an Subjektorientierung: Die Jugendlichen bestimmten und gestalteten die Organisation der Camps und des Programms gemeinsam und konnten dabei Toleranz und demokratische Verhaltensweisen einüben beziehungsweise weiterentwickeln.

Eine weitere wichtige Funktion dieser ersten Workcamps bestand in der Öffentlichkeitsarbeit: Die positive Aufmerksamkeit half, die einzurichtenden Gedenkstätten auf eine breitere gesellschaftliche Basis zu stellen, die Relevanz des Themas gegenüber kritischen Einwänden zu behaupten und ganz nachdrücklich ein nicht nur überregionales, sondern sogar internationales Interesse an der lokalen Geschichte zu beweisen. Für einen begrenzten Zeitraum nahmen die Workcamps die Arbeit der zukünftigen Einrichtungen beispielhaft vorweg. So schrieben beteiligte Jugendleiter des CFD, die Workcamps seien

ein Stück lebendiges Dokumentationszentrum, weil wir genau das erfahren haben, was für uns das Zentrum des Projektes ist. Wir haben uns ja nicht versteckt, sondern unsere Motive, so ein Projekt handkräftig zu unterstützen, mit den unterschiedlichen Mitteln (Flugblätter, Gottesdienst, Büchertische, Artikel für Zeitungen und Schriften verschiedenster Gruppen, Schulklassenbesuche u. v. m. und natürlich vielen Gesprächen) – deutlich gemacht. Und Ähnliches – sicher in anderem Ausmaß – mit Seminaren, Veranstaltungsreihen und Ausstellungen wird einmal, so stellen wir uns vor, in dem fertigen Dokumentationszentrum realisiert werden.¹⁴

Nicht zuletzt ermöglichten die Workcamps intensive Begegnungen mit ehemaligen Häftlingen, die von beiden Seiten als große Bereicherung wahrgenommen wurden.

Andere Gedenkstätten – und besonders auch die Gedenkstätteninitiativen – übernahmen das Modell der Workcamps rasch: So veranstaltete der SCI in Zusammenarbeit mit dem »Aktionskomitee DIZ Emslandlager« bereits im Sommer 1981 ein großes internationales Camp in Esterwegen, an dem etwa 150 junge Menschen – unter ihnen der junge Detlef Garbe – teilnahmen (vgl. Kap. 3.1.2). Neben der inhaltlichen Arbeit erfüllten die Camps weitere wichtige Funktionen: die Vernetzung und vor allem die nachdrückliche öffentliche Unterstützung der konkreten Forderungen der jeweiligen lokalen zivilgesellschaftlichen Initiativen – zum Beispiel nach Einrichtung einer Ausstellung beziehungsweise eines Dokumentationszentrums (Emslandlager), nach Ausbau und Einbeziehung weiterer Teile des Geländes (Neuengamme) oder der Errichtung einer Jugendbegegnungsstätte (Dachau).

13 Vgl. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 216.

14 Aus dem Brief von drei Workcamp-Leitern des CFD, Februar 1981, zit. n.: Langer, Das ehemalige Konzentrationslager, Anlage zu: BpB, Gedenkstätten, 1981, S. 9.

*4.3.2 Vom ersten internationalen »Friedens-Work-Camp«
zu einer »Tradition gelungener pädagogischer Arbeit«:
Die Workcamps in Neuengamme*

In Neuengamme nahm der LJR Hamburg unter seinem Vorsitzenden Jürgen Stücken eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung und Durchführung der ersten Workcamps ein.¹⁵ Bereits im Rahmen der Einweihung des Dokumentenhauses wurde die Anlage eines Rundwegs um das ehemalige KZ im Rahmen eines freiwilligen Arbeitseinsatzes angekündigt und der erste Schritt symbolisch vollzogen.¹⁶ Der LJR beabsichtigte, mit dieser Initiative dazu beizutragen, den unter anderem von den Verfolgtenorganisationen und dem Senat wiederholt geäußerten Wunsch nach Aufklärung der Jugend zu erfüllen.¹⁷ Auch der DGB unterstützte das Projekt und regte eine Schirmherrschaft des Ersten Bürgermeisters an. Die Verwaltung stand dem Vorhaben zwar skeptischer gegenüber, konzidierte aber: »Schirmherrschaft und zumindest teilweise Kostentragung (67.000 sind erbeten) werden sich nicht ablehnen lassen«.¹⁸ Der Senat bewilligte die Mittel und würdigte öffentlich das Engagement der Jugendlichen.

Vom 20. Juni bis 3. Juli 1982 fand mit etwa 150 Jugendlichen das erste internationale »Friedens-Work-Camp« in Neuengamme statt.¹⁹ Zentrales Projekt war die Anlage eines 2,5 km langen Rundwegs über das Gelände der Gedenkstätte (Abb. 20). Die jungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern – darunter auch aus der Sowjetunion und anderen Ostblockstaaten – organisierten das Leben im Zeltlager selbst. Etwa 20 Personen waren für die organisatorische Absicherung des alltäglichen Lebens eingeteilt – unter anderem in einem Küchenteam, das die Mahlzeiten vor Ort zubereitete, während etwa 130 junge

15 Nach meiner Kenntnis liegt bislang auch zur immerhin vierzigjährigen Geschichte der Workcamps in Neuengamme kaum Forschung vor, obwohl im Archiv der Gedenkstätte Neuengamme (und darüber hinaus) eine sehr reiche und vielfältige Quellenüberlieferung (u. a. Korrespondenz, Akten, Fotos, Filmmaterial, lebensgeschichtliche Interviews) dafür fruchtbar gemacht werden könnte. Einen knappen Überblick über die ersten Workcamps bis Mitte der 1980er Jahre bietet Klarmann, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 161–164; viel Quellenmaterial trugen Martin Reiter und Melani Klarič in Vorbereitung auf das Jubiläums-Workcamp im Sommer 2022 unter dem Motto »Looking Back, Around and Ahead – 40 Years of International Workcamps« zur Geschichte der Workcamps zusammen. Ich danke beiden herzlich für Austausch und Unterstützung.

16 Vgl. Klarmann, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 161.

17 Vgl. Klarmann, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 161.

18 Handschriftlicher Vermerk aus der Senatskanzlei (Graessner) vom 22.12.1981 auf dem Schreiben des DGB Hamburg (Hans Saalfeld) an Bürgermeister Dr. Klaus von Dohnanyi vom 11.12.1981, zit. n. Klarmann, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 161. Vgl. S. 282, Fn. 208.

19 Zur Dokumentation wurde die folgende Publikation herausgegeben: LJR Hamburg (Hg.): *Nie wieder Faschismus. Nie wieder Krieg. Internationales Friedens-Work-Camp Neuengamme '82. Materialien zur Geschichte des KZs und des Camps*, Hamburg [November 1982].



Abb. 20: Internationale Freiwillige legen im Rahmen des Ersten Jugend-Workcamps einen Rundweg über das Gelände des ehemaligen KZ Neuengamme an, Fotograf: unbekannt, Juni/Juli 1982.

Erwachsene täglich vier Stunden an der Anlage des Rundwegs arbeiteten und sich nachmittags mit »(Neo-)Faschismus« und KZ-Geschichte befassten. Daneben gab es eine Grafik-Gruppe, welche die Hinweistafeln für den Rundweg entwickelte. Die Abende füllte ein buntes Kulturprogramm unter anderem mit Musik- und Liederabenden, Spielen oder Theateraufführungen. Für viele junge Teilnehmende bot das Camp erste internationale Begegnungen über den »Eisernen Vorhang« hinweg. Trotz des ungünstigen Wetters gelang es den Teilnehmenden, mit tatkräftiger Unterstützung von Tagesgästen aus Hamburg und Umgebung, den Rundweg pünktlich zum Ende des Camps fertigzustellen. Den Abschluss markierte ein großes »Friedensfest« mit circa 300 Besucher:innen, in dessen Rahmen der Hamburger Kultursenator Wolfgang Tarnowski den Rundweg feierlich eröffnete (Abb. 21).²⁰

Das Workcamp war einerseits ein wichtiges politisches Signal an die Stadt Hamburg: Es verdeutlichte, dass junge Menschen aus aller Welt die Geschichte des KZ nicht nur interessant fanden, sondern ihr so viel Bedeutung beimaßen,

²⁰ Bereits zu diesem ersten Workcamp 1982 wurde von Jörn Tiedemann als Museumsaufseher ein Videofilm von 24 Min. Länge angefertigt, vgl. Vierteljahresbericht Januar bis März 1983, S. 4, ANg 103-13.



Abb. 21: Feierliche Eröffnung des Rundwegs durch den Hamburger Kultursenator Wolfgang Tarnowski, Fotograf: unbekannt, 3. Juli 1982.

dass sie bereit waren »bei für sie so wichtigen Dingen auch selbst mit Hand [anzulegen], bevor sie weiterhin Gegenstand von Versäumnislisten bleiben«.²¹ Andererseits entfaltete der Rundweg praktische Bedeutung: Er bedeutete einen kaum rückgängig zu machenden Schritt in Richtung einer Erweiterung des Gedenkstättenengeländes um Bereiche des ehemaligen Lagers, welche nun überhaupt erst in größerem Ausmaß zugänglich und erfahrbar waren. Der Rundweg erleichterte es, ein Verständnis der Ausdehnung des einstigen KZ zu entwickeln, und rückte außerdem die Nachnutzung der Gebäude als (Jugend-)Vollzugsanstalt in den Fokus.

Während des Camps hatten sich auch Begegnungen zwischen den teilnehmenden Jugendlichen und den Insassen bei Fußball- und Volleyballspielen ergeben; eine Workcamp-Gruppe besichtigte sogar das Gefängnis und sprach mit dessen Leitung.²² Nach seiner Fertigstellung führte der neue Rundweg entlang der JVA mit den dazugehörigen Sicherungsanlagen (vgl. Abb. 22), was bei vielen Besuchenden für Unbehagen sorgte. Seit seiner Anlage wuchs deshalb der Druck auf die Politik: Immer wieder bekundeten Besucher:innen nun in den

21 Aus dem Planungspapier des LJR, abgedr. in: LJR Hamburg (Hg.): Nie wieder Faschismus. Nie wieder Krieg. Internationales Friedens-Work-Camp Neuengamme '82. Materialien zur Geschichte des KZs und des Camps, Hamburg [November 1982], S. 15.

22 Vgl. Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 162.



Abb. 22: Freiwillige eines Workcamps vor der Mauer der Justizvollzugsanstalt, Fotograf: unbekannt, 1986.

Gesprächen in Neuengamme, im Besucher:innenbuch, aber auch in Briefen ans Rathaus ihr Unbehagen über die Gefängnisse.²³ Auch die zivilgesellschaftlichen Akteur:innen der INDONEU, beim LJR und ASF sowie die Mitarbeitenden der Gedenkstätte griffen diese Äußerungen immer wieder auf und verstärkten sie dadurch weiter.²⁴

²³ Vgl. Klarmann, *Die erneute Demütigung*, 2013, S. 166 f.; sowie die exemplarische Auswertung von Eintragungen im Besucherbuch aus den Jahren 1982 und 1983 durch Carmen Lange und Dagmar Ilchmann im Rahmen einer Lehrveranstaltung bei Dr. Ludwig Eiber, Wintersemester 83/84, Äußerungen 5 und 6, ANg 9.6.2; oder beispielsweise Hötte, *Aktualisierte Geschichte*, 1982, S. 13.

²⁴ Zu denken ist in diesem Zusammenhang auch an den von 10.000 Personen unterzeichneten »Neuengamme-Appell« der INDONEU, der die Unterschutzstellung des gesamten ehemaligen KZ-Geländes forderte und im Juni 1983 dem Bürgermeister übergeben worden war. Als Folge der zunehmenden Skandalisierung lässt sich der Konsens auf dem Symposium zur Neugestaltung der Gedenkstätte 1987 verstehen, welches als erste Empfehlung festhielt: »1. Die Existenz von Strafanstalten auf dem Gelände eines ehemaligen Konzentrationslagers ist untragbar. Beide Strafanstalten sind sobald als möglich zu verlagern.« Detlef Garbe: *Symposium KZ-Gedenkstätte Neuengamme*. 31. August – 1. September 1987 in Hamburg. Protokoll. Zusammengestellt von Detlef Garbe, Hamburg 1987, S. 37. Bis es tatsächlich so weit war, sollten allerdings noch beinahe zwanzig Jahre vergehen.

Das erste internationale »Friedens-Work-Camp« 1982 in Neuengamme war ein weithin anerkannter Erfolg. Bereits währenddessen sammelten die Anwesenden Ideen für eine Fortsetzung.²⁵ Auch in den folgenden Jahren fanden im Sommer regelmäßig internationale Workcamps, Arbeitseinsätze und mehrtägige pädagogische Projekte der Gedenkstätte statt. Wenngleich die konkreten Aufgaben sich unterschieden, blieben die politischen Funktionen ähnlich. Im Rahmen des zweiten internationalen Workcamps 1983 unter Federführung von LJR und SCI sollte ursprünglich eines der »Plattenhäuser« rekonstruiert werden, die von KZ-Häftlingen in Serie gefertigt worden waren und als Notunterkünfte für Ausgebombte gedient hatten. Dadurch sollte unter anderem der akute Raummangel im Dokumentenhaus etwas abgemildert und ein für Gruppen begehrter Raum geschaffen werden. Fertigbauteile eines solchen Plattenhauses lagerten zerlegt im Klinkerwerk, die Kulturbehörde bewilligte 65.000 DM als Materialkosten; doch kurzfristig verweigerte das Bezirksamt Bergedorf unter seiner Leiterin Christine Steinert die Baugenehmigung mit der Begründung, durch die Aufstellung würde ein unzulässiger Ausbau der Gedenkstätte betrieben.²⁶ Diese Episode zeigt, wie umstritten und politisiert die Arbeit in den frühen 1980er Jahren noch war. Nachdem die Idee des Plattenhauses verworfen werden musste, wurde die Arbeitskraft kurzfristig auf andere Aufgaben konzentriert: darunter die Ausbesserung der Rundwegtafeln und die Befreiung des Rundwegs von Bewuchs, das Ausheben einer Tongrube sowie als Hauptprojekt die gemeinschaftliche Anfertigung eines 3 m x 20 m großen, fünfteiligen »antifaschistischen Wandbildes«, welches Aspekte der Geschichte des Antifaschismus von der Zwischenkriegszeit bis in die Gegenwart zeigte (Abb. 23). Ursprünglich sollte es an der Außenmauer der JVA Vierlande angebracht werden, was die JVA-Leitung allerdings ablehnte. Daraufhin schlugen die jungen Erwachsenen die zusammenhängende Präsentation an einem öffentlichen Ort – etwa einer U-Bahn-Station oder einem Einkaufszentrum – vor; doch zu ihrem Bedauern wurde auch dieser Vorschlag nicht aufgegriffen, sondern das Bild auf fünf Standorte im Hamburger Stadtgebiet aufgeteilt.²⁷

25 Vgl. Nie wieder Faschismus. Nie wieder Krieg. Internationales Friedens-Work-Camp Neuengamme '82. Materialien zur Geschichte des KZs und des Camps, Hamburg [November 1982], S. 13; Klarmann, Die erneute Demütigung, 2013, S. 163 f.

26 kva: Sommer in Neuengamme. Bezirksamt gegen Mahnmal, in taz-Hamburg, 26.7.1983; [o. A.]: Schuft in der Gruppe, wie es einst Häftlinge mußten, in: Hamburger Abendblatt, 1.8.1983, S. 7; Norbert Kohlscheen: 2. Internationales Friedensworkcamp Neuengamme. Hier stand ein KZ, in: Jugendpolitische Blätter, September 1983, S. 30.

27 Vgl. Sönke Nissen-Knaack: Wandbild »KZ Neuengamme« – Internationales Workcamp des Landesjugendringes 1983, in: KZ Neuengamme und Außenlager, hg. von AGN und KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg 1988, S. 7–9. Dem Künstler zufolge befanden sich die fünf Teile 1987 an folgenden Orten: Ziviljustizgebäude Sievingplatz, DGB-Haus, Janusz-Korczak-Schule am Bullenhusener Damm, Stadthaus, Helmut-Hübener Haus (Haus der Jugend St. Pauli). Den Informationen von Reiter und



Abb. 23: Internationale Freiwillige gestalten beim Workcamp mit Hamburger Künstler:innen ein »Antifaschistisches Wandbild«, Fotograf: unbekannt, 1983.

Als »konsequente Weiterentwicklung der Erfahrungen der vergangenen Jahre« organisierten SCI und LJR im Juli 1984 eine große »Jugend-Kultur-Werkstatt«.²⁸ Da nach Ansicht des LJR »keine ausreichende Workcamp-Arbeit für viele Teilnehmer« mehr vorhanden war und ermutigt durch die positiven Erfahrungen mit dem »antifaschistischen Wandbild« und dessen großer Öffentlichkeitswirkung entschlossen sich die Organisatoren, die Workcamp-Idee fallen zu lassen und stattdessen »einen großen, innovativen Schritt für die Entwicklung neuer jugendpolitischer Konzepte zu tun.«²⁹ Die intensive Auseinandersetzung mit Neuengamme sollte durch die mediale Aufbereitung des Themas geschehen. Zur Vermeidung unfruchtbarer und frustrierender Diskussionen über den Faschismusbegriff, die es im Rahmen des vorangegangenen Camps gegeben hatte, konkretisierten SCI und LJR den inhaltlichen Fokus. Die Jugendlichen interessieren ohnehin besonders die spezifische Geschichte des

Klarić zufolge befinden sich zumindest zwei Teile heute noch im ehemaligen Hamburger Gestapo-Quartier im »Stadthaus« und dem DGB-Gebäude.

28 Bernd Schmidt (LJR Hamburg): Konzeption. 1. Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Hamburg [ca. 1984], Zitate S. 1, ANg Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«. Dokumentiert ist die Veranstaltung in der folgenden Broschüre: LJR Hamburg/SCI: Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Neuengamme 15.-25.7.1984, Hamburg [1984].

29 Bernd Schmidt (LJR Hamburg): Konzeption. 1. Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Hamburg [1984], Zitate S. 1, ANg Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

KZ Neuengamme, das Dokumentenhaus und die Geländeerkundung sowie die Entwicklung nach 1945 – zu diesen Themen sei es überdies auch über Sprachbarrieren hinweg möglich, einen halbwegs einheitlichen Sachstand zu erreichen.³⁰ Die zehntägige Werkstatt bot schließlich circa 90 internationalen Teilnehmenden vielfältige Möglichkeiten zur produktiven kulturellen Arbeit. In zehn Workshops von Foto- und Videoarbeit bis Tanz und Pantomime konnten die Kleingruppen unter Anleitung von Künstler:innen, Medienschaffenden und LJR-Mitarbeitenden verschiedene Methoden und Medien kennenlernen und ausprobieren. Mediale und kulturelle Produkte sollten dabei für Jugendliche sowohl als »gemacht« als auch als »machbar« erkannt werden. LJR und SCI bewarben die Kulturwerkstatt als Beitrag zur »außerschulischen politisch-kulturellen Jugendbildung«. In der im Konzept geforderten radikalen Subjekt- und Handlungsorientierung sahen sie die Voraussetzung, »adäquate politisch-pädagogische Gegenstrategien antifaschistischer Bildung und Jugendarbeit zu entwickeln«³¹. Deutlich werden hier Überschneidungen zu Überlegungen der »antifaschistischen Erziehung« sowie zur Museumspädagogik im MPD. Am Ende blieb die »Jugend-Kultur-Werkstatt« jedoch hinter den konzeptionellen Erwartungen zurück und wurde nicht wiederholt. Stattdessen wurde in der Folge das Konzept der Workcamps reaktiviert.

Denn auch der MPD hatte das große Potenzial der Workcamps erkannt, sodass er 1984 selbst in die Arbeit einstieg. Gemeinsam mit dem SCI wurde die Konzeption geschärft und professionalisiert – archäologische Grabungen boten ein neues Arbeitsfeld für viele Teilnehmende: Unter dem Motto »Spurensicherung« veranstalteten SCI und MPD in den Jahren 1984 bis 1987 in deutlich kleineren Gruppen von jeweils etwa dreißig Teilnehmenden vier weitere Arbeitsinsätze in der Gedenkstätte Neuengamme.³² Hötte beschrieb diese Workcamps als »wichtige Bausteine museumspädagogischer Arbeit«, die demonstrierten, dass Solidarität und friedliche internationale Zusammenarbeit möglich wären. Aus seiner Sicht waren sie »ein Modell, Methoden zu entwickeln, mit denen Jugendliche einen Zugang zur NS-Geschichte finden können, der eine aktive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zulässt«.³³ Das Konzept erschöpfte

30 Vgl. Bernd Schmidt (LJR Hamburg): Konzeption. 1. Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Hamburg [1984], Zitate S. 7, ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

31 Bernd Schmidt (LJR Hamburg): Konzeption. 1. Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Hamburg [ca. 1984], Zitate S. 6, ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

32 Vgl. zum Begriff »Spurensicherung« Kap. 3.2.3. Die Informationen und Zitate zu den Workcamps 1974-87 basieren auf dem Katalog zur gleichnamigen Ausstellung: MPD, Spurensicherung, 1988. Der SCI verstand diese Begegnungen an KZ-Gedenkstätten dagegen als »antifaschistische Workcamps«, die Geschichte vermitteln, Betroffenheit wecken und Solidarität in internationalen Gruppen erlebbar machen und dabei helfen sollten, »Ausländerfeindlichkeit und Rassismus überall in der Welt zu überwinden«. Ebd., S. 2.

33 Herbert Hötte: Einleitung, in: Museumspädagogischer Dienst Hamburg (Hg.): Spurensicherung. Internationale Jugendcamps Neuengamme. (1984-1987), Hamburg 1988, S. 1.



Abb. 24: Herbert Hötte beim Spurensicherungs-Workcamp, Fotograf: unbekannt, 1986.

sich aber nicht in internationalen Begegnungen; der klare Anspruch war, einen sinnvollen Beitrag zur Arbeit der Gedenkstätte zu leisten, verschiedene historische Forschungsmethoden zu erproben und damit nicht nur neue Fähigkeiten zu erwerben, sondern auch neue Erkenntnisse für die Gedenkstätte zu generieren. Ein wesentlicher Bestandteil war deshalb die Sicherung von Spuren durch Ausgrabungen von Überresten:

Das Ziel der Jugendworkcamps war es so zunächst, mit Hacke und Schaufel nach verschwundenen Dingen zu graben, sie freizulegen, zu bestimmen und Objekte für eine Gedenkstätte sicherzustellen. Es war also ein Stück zeitgeschichtlicher Archäologie, die hier betrieben wurde. Dabei sollten die Jugendlichen die Methoden der historischen Forschung in Anwendung erlernen, [...] und sie sollten erfahren, daß die Spuren der Zeitgeschichte in einem Gelände wie dem von Neuengamme viel über unser nachkriegsdeutsches Politik- und Geschichtsverständnis erzählen.³⁴

In unterschiedlichen Gruppen wendeten Jugendliche unter Anleitung von Expert:innen verschiedene historische Forschungsmethoden selbst an: archäologische Grabungen und Befundsicherung, Auswertung von Quellen, Foto-

34 Herbert Hötte: Spurensicherung als Ereignis und Methode, in: Spurensicherung. Internationale Jugendcamps Neuengamme. (1984-1987), hg. vom MPD, Hamburg 1988, S. 6-8.

vergleiche, Befragung von Zeitzeugen sowie Dokumentation und Darstellung der Ergebnisse mit verschiedenen Medien. Freigelegt wurden unter anderem Fundamentreste der ehemaligen Baracken, die Schienen des Transportsystems (Abb. 24), Fräsköpfe, Metallspäne oder Maschinenteile aus der Rüstungsproduktion, Reste von Schuhen, von Bekleidung oder des Stacheldrahtzaunes.

Die Rede von »zeitgeschichtlicher Archäologie« verwendete Hötte dabei allerdings mit Einschränkungen oder Anführungszeichen, denn die universitäre Archäologie begann damals erst den Zuständigkeitsbereich ihres Faches auf die Zeitgeschichte auszuweiten.³⁵ Hötte schrieb vor diesem Hintergrund, die Hauptarbeit der Spurensicherungs-Camps in Neuengamme bestehe

im Graben nach Dingen einer Zeit, die normalerweise kein Gegenstand archäologischer Bemühungen ist. Das Wort »Archäologie« soll hier auch nur vorsichtig benutzt sein, wir haben uns lediglich bestimmte Elemente archäologischer Praxis angeeignet. Normalerweise will man mit Grabungen Funde bergen, die die einzigen oder zumindest aufschlußreiche Zeugnisse einer historischen Epoche sind. [...] Unsere Funde haben eine andere Aussage: Sie haben Belegcharakter für die Geschichte des KZ und wichtiger, sie zeigen, daß etwas übriggeblieben ist von dem, was lange Zeit aus dem öffentlichen Bewußtsein verdrängt wurde und was verschwinden sollte. Wir haben demonstriert: es gibt immer Spuren. Und es konnte rekonstruiert werden, wie die Zeugnisse verschwanden. Die Geschichte dieses Ortes in der Nachkriegszeit war unser Thema und unsere Funde Dokumente eines Verdrängungsprozesses.³⁶

Deutlich verwies Hötte damit bereits in den 1980er Jahren darauf, wie notwendig es sei, die Gedenkstätten eben nicht als »authentische Orte« misszuverstehen, sondern als gegenwärtige und über die Jahrzehnte veränderte Orte mit unterschiedlichen Zeitschichten – wie noch heute betont wird.³⁷ Laut Theunes Darstellung zur »Archäologie an Täterorten des 20. Jahrhunderts« bezogen sich die ersten archäologischen Projekte zur Zeitgeschichte im deutschsprachigen Raum und auch in Polen auf NS-Zwangslager. Sie datiert die Anfänge in Deutschland allerdings auf 1990/1991, als ein erstes öffentlich finanziertes und von professionellen Archäolog:innen durchgeführtes Ausgrabungsprojekt in Witten-Annen, einem ehemaligen Außenlager von Buchenwald, durchgeführt wurde.³⁸ Zuvor hatten aber Ausgrabungen an Gedenkortern bzw. Gedenkstätten stattgefunden: Recht bekannt ist die symbolische Grabung auf dem Gelände der Berliner Ge-

35 Vgl. Claudia Theune: Archäologie an Tatorten des 20. Jahrhunderts. Sonderheft der Zeitschrift »Archäologie in Deutschland«, Darmstadt 2014, S. 6.

36 Hötte, Spurensicherung als Ereignis und Methode, 1988, S. 6.

37 Vgl. Ronald Hirte: Dinge als Zeugnisse des Vergangenen, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski [u. a.], Berlin 2015, S. 207–220, S. 217.

38 Vgl. Theune, Archäologie an Tatorten, 2014, S. 6 u. S. 39.

stapo-Zentrale im Mai 1985.³⁹ Unberücksichtigt blieb bislang, dass die ersten archäologischen Grabungen an bundesdeutschen Gedenkstätten bereits 1984 im Rahmen der Spurensicherungs-Camps in Neuengamme stattgefunden hatten. Denkbar, dass sich die Berliner Engagierten vom »Aktiven Museum Faschismus und Widerstand« davon inspirieren ließen.⁴⁰

Die Aufmerksamkeit der Spurensicherungs-Camps blieb nicht auf die Sicherung historischer Artefakte begrenzt, sondern erstreckte sich sogar auf »Spuren« der eigenen Tätigkeit. Von Anfang an wurde die Workcamp-Arbeit fotografisch und filmisch intensiv begleitet und dokumentiert und die Ergebnisse in die Bildungsarbeit der Gedenkstätte integriert: Bereits nach den ersten Camps wurden im Dokumentenhaus Ausstellungstafeln zu den Workcamps aufgestellt, die den Pädagogen bei Rundgängen als Gesprächseinstieg dienten und die Möglichkeit bieten sollten, über das darin portraitierte Engagement anderer Jugendlicher einen lebensweltlichen Zugang zu schaffen.⁴¹ Hötte und Müller schätzten die Workcamp-Arbeit derart, dass Besuchenden in der knappen Zeit ihres Aufenthaltes versuchsweise sogar Filme über die Workcamps vorgeführt wurden statt über die KZ-Geschichte, was allerdings zu gemischten Reaktionen führte.⁴² Die aktuelle, 2005 eröffnete Dauerausstellung der Gedenkstätte Neuengamme gibt ebenfalls einige Hinweise auf die Workcamps – es sind unter anderem Fotos verschiedener Ausgrabungen oder das T-Shirt des ersten »Friedens-Work-Camps« von 1982 zu sehen (vgl. Abb. 21). Die pädagogischen Überlegungen, politischen Dimensionen und nachhaltigen Wirkungen dieses besonderen Engagements von Trägerorganisationen und zahlreichen Jugendlichen werden dabei bislang allerdings nur ansatzweise gewürdigt.

Denn die Workcamps hatten immer wieder die Gestaltung der Gedenkstätte beeinflusst: zunächst durch die Anlage des Rundwegs, seine Beschilderung sowie durch die verschiedenen Grabungsschnitte. Auch die Jugendkulturwerkstatt

39 Wüstenberg verwendet diese zum Beispiel als Coverillustration; bei Theune wird sie erwähnt, vgl. Wüstenberg, *Civil Society*, 2017; Theune, *Archäologie an Tatorten*, 2014, S. 6.

40 Vgl. die Online-Ausstellung: Aktives Museum Faschismus und Widerstand/Berliner Geschichtswerkstatt/Stiftung Topographie des Terrors: »Aktion ›1933-1945 Nachgegraben‹ – 40 Jahre danach«, Mai 2025, online: <https://nachgegraben.berlin/de/>, 3.11.2025.

41 Diese Information beruht auf telefonischen Auskünften von Erika Hötte am 6.1.2023 und Wilfried Müller am 24.4.2023.

42 Vgl. die folgende Äußerung: »3.) Film über das Workcamp war sowohl langweilig, als auch überflüssig. Es bestand kaum ein Zusammenhang zwischen dem Lager und dem Workcamp. Nicht so gut war auch, daß alle Interviews in Englisch geführt wurden. Im Zweifelsfalle würde ich jedoch lieber so einen Film als einen über ein KZ sehen.« [o. A.], [9. Klasse, Gymnasium]: Meine Stellungnahme zum Besuch in Neuengamme, Bad Schwartau [1984], übersandt an die Gedenkstätte Neuengamme, 31.3.1984, ANG 9.6.2. Vorgeführt worden war vermutlich der im Rahmen des Workcamps 1983 unter Anleitung von Wilfried Müller entstandene Film.

von 1984 verfolgte indirekt politische Ziele, indem sie einen Beitrag zur Auseinandersetzung um die weitere Nutzung des Klinkerwerks 1984 leisten wollte. Im Februar 1984 hatte die Hamburger Bürgerschaft den Erhalt des gesamten Geländes beschlossen und gleichzeitig die museale Nutzung des Klinkerwerks und dessen Integration in die Gedenkstätte abgelehnt.⁴³ Die Organisatoren der Jugendkulturwerkstatt strebten vor diesem Hintergrund an, exemplarisch »aufzuzeigen, welche Möglichkeiten es gibt, den Westflügel des Klinkerwerkes produktiv zu nutzen«; weiter hieß es dazu in ihrem Konzept: »Die Entscheidung, ob wir in den Westflügel hineinkönnen, ist noch nicht gefallen. Wir werden alles tun, um in den Westflügel des Klinkerwerks zu kommen.«⁴⁴ Im Rahmen des Workcamps 1987 wurden schließlich Zinkblechmodelle angefertigt, die entlang des Rundwegs für Orientierung sorgen sollten; eine Gruppe entwarf außerdem ein Modell zur zukünftigen Gestaltung des Klinkerwerks und dessen Umgebung. Der Vorschlag der Campteilnehmenden wurde im Rahmen des internationalen Symposiums zur Neugestaltung der Gedenkstätte vorgestellt und stieß auf positive Resonanz. Während der vom Gartenamt Bergedorf erstellte, öffentlich finanzierte Pflegeplan – der unter anderem vorsah, das Unterholz im Umfeld des Klinkerwerks zu entfernen und die vorhandenen Bäume auf zwei Meter hohe »Baumruinen« zu reduzieren – Kritik erntete, zeigten sich die Anwesenden laut Protokoll vom historisch sehr viel konkreteren Vorschlag der jungen Erwachsenen »sehr beeindruckt«.⁴⁵ Dieser sah vor, die verschiedenen Zeitschichten zu bewahren und gestalterisch sichtbar zu machen – Grundsätze, die später in der Gestaltung vieler Gedenkstätten in der Bundesrepublik zum Konsens werden sollten.

Das heute im Gelände der Gedenkstätte sichtbarste Zeugnis der Workcamps findet sich auf dem Areal des ehemaligen Lagerbahnhofes, welches auch nach der grundlegenden Neugestaltung des Gedenkstattengeländes in den 2000er Jahren weiter von einem Waggon aus Reichsbahnbeständen dominiert wird, der im Zentrum der Workcamp-Arbeiten 1991 und 1994 stand.⁴⁶ Die genannten Beispiele illustrieren die große Bedeutung der Workcamps: zum einen in ihrer praktisch-politischen Dimension zur Unterstützung und Flankierung des Ausbaus der Gedenkstätte; zum anderen in ihrer pädagogischen Dimension als innovative und erfolgreiche Formate intensivpädagogischer Arbeit in Gedenkstätten. Erprobt wurde eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit Spuren der Konzentrationslager, ihrer Beseitigung nach 1945 und ihrer Bergung in

43 Vgl. Bürgerschaftsdrucksache 11/2026 vom 14.2.1984: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers Neuengamme, ANg.

44 Bernd Schmidt (LJR Hamburg): Konzeption. i. Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Hamburg [ca. 1984], Zitate S. 5, ANg Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

45 Garbe, Symposium KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 1987, Zitate S. 20 u. S. 21.

46 Der Waggon war 1991 vom MHG erworben und im Rahmen des Workcamps restauriert worden; 1994 wurde er am alten Lagerbahnhof aufgestellt, zugleich dessen Fundament symbolisch angedeutet und Schienen neu verlegt, um den Ort kenntlich zu machen.

der Gegenwart im Rahmen zeitgeschichtlicher Archäologie. Ohne Bezüge auf die Vorläufer dieser Arbeit in Neuengamme bereicherten Ansätze einer objekt-zentrierten gedenkstättenpädagogischen Praxis beziehungsweise zeitgeschichtlicher Archäologie insbesondere die pädagogische Arbeit der Gedenkstätte Buchenwald.⁴⁷ Das Beispiel der Spurensicherungs-Camps verdeutlicht damit einmal mehr die Innovationskraft der pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte Neuengamme in den 1980er Jahren.

Die finanziellen Schwierigkeiten des MPD in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre blieben auch für die Workcamp-Arbeit nicht folgenlos: Wilfried Müller beklagte in einem Brief an die Kulturbehörde rückblickend die »karge Finanzierung« des Workcamps 1987, die zu »Unstimmigkeiten zwischen einigen der Betreuer« und ihm geführt hätten.⁴⁸ Im folgenden Jahr fiel das zweiwöchige Sommer-Workcamp in der bisher praktizierten Weise aus. Stattdessen wurde eine Wanderausstellung »Spuren-Sicherung« über die zurückliegenden Camps vorbereitet, die ab November 1988 zunächst in einem Einkaufszentrum und anschließend an mehreren Schulen gezeigt wurde.⁴⁹ Außerdem finanzierte der MPD kürzere Projektstage, die überwiegend von Herbert Diercks betreut wurden und weitere Fundament- und Schienenreste freilegen.⁵⁰ Im Herbst 1988 wurde in Zusammenarbeit mit der DGB-Jugend ein »Work-Camp-Wochenende« zum Thema »Zeitzeugenbefragung« realisiert, das Hötte betreute.⁵¹ Müller bemerkte diesbezüglich gegenüber der Kulturbehörde, dass »wir uns eine ähnliche ›Panne‹ wie das etwas mißglückte Campwochenende 1988 nicht ein zweites Mal leisten sollten.«⁵² Aus dem Brief geht weiterhin hervor, dass die Vorsitzende der Kulturbehörde dem Generalsekretär der AIN, Fritz Bringmann, nach dem ausgefallenen Camp des Vorjahres ohne Rücksprache mit den Pädagogen vor Ort zugesichert hatte, im Sommer 1989 werde es wieder ein Camp geben.⁵³ Die Workcamps hatten viel positive Aufmerksamkeit erfahren, ihre Kürzung war – erst recht gegenüber den ehemaligen Häftlingen – Ende der 1980er Jahre schwer

47 Vgl. Hirte, Dinge als Zeugnisse, 2015; Ronald Hirte: Dinge von Belang. Zeitgeschichtliche Archäologie in Gedenkstätten ehemaliger nationalsozialistischer Konzentrationslager, unveröff. Vortragsmanuskript, S. 7. Ich danke Ronald Hirte für Bereitstellung und Gespräch.

48 Wilfried Müller an Antje Kelm, Leiterin des MPD, Hamburg, 25.1.1989, S. 3, ANg Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

49 Vgl. KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Jahresbericht 1988, S. 14, ANg 103-13; sowie MPD, Spurensicherung, 1988.

50 KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Jahresbericht 1988, S. 14, ANg 103-13. Diercks hatte bereits bei den zurückliegenden Workcamps mitgearbeitet und entsprechende Erfahrungen gesammelt.

51 Vgl. KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Jahresbericht 1988, S. 13 f., ANg 103-13.

52 Wilfried Müller an Antje Kelm, Leiterin des MPD, Hamburg, 25.1.1989, S. 3, ANg Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

53 Wilfried Müller an Antje Kelm, Leiterin des MPD, Hamburg, 25.1.1989, S. 1, ANg Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

zu rechtfertigen. Müller nutzte diese voreilige Zusage der Kulturbehörde, um Bedingungen zu stellen und sich schriftlich bestätigen zu lassen, unter denen er sich zur Organisation eines weiteren Workcamps bereiterklärte.⁵⁴ Zwischen den Zeilen kritisierte er seinen Kollegen Hötte, der sich seit 1987 aus den Workcamps zurückgezogen und stärker auf kuratorische Tätigkeiten für das MHG konzentriert hatte sowie ab September 1988 für knapp ein Jahr die kommissarische Leitung der Gedenkstätte übernahm, die ihm wenig Zeit für die pädagogische Arbeit gelassen haben dürfte. Ähnlich wie bereits 1987 gestaltete Müller das Workcamp 1989 daher eigenverantwortlich. Anstelle des Spurensicherungskonzeptes wählte Müller mit dem »Hafen« erstmals einen Aspekt der Lagergeschichte als thematischen Schwerpunkt der Auseinandersetzung, wie es in den folgenden Jahren üblich wurde.

Ende der 1980er Jahre waren damit wesentliche Aspekte des Workcamp-Konzeptes gefunden, eine gewisse Routine erleichterte die Organisation. In der Öffentlichkeit hatten die Treffen über die Jahre ein sehr positives Echo erfahren: Das Engagement der Jugendlichen wurde weithin anerkannt. Dennoch wurde 1992 »ohne viel Aufhebens mit dieser Tradition gelungener pädagogischer Arbeit gebrochen«, was insbesondere die beteiligten zivilgesellschaftlichen Akteure wie ASF und SCI, aber auch AGN und INDONEU in einer gemeinsamen Presseerklärung kritisierten.⁵⁵ Die Kulturbehörde brüskierte die Vorbereitungsgruppe aus SCI, ASF und anderen im Frühjahr 1992 mit der Ankündigung, in diesem Jahr werde in Neuengamme kein Workcamp stattfinden. Stattdessen sollte laut Kultursenatorin Weiss »zur Unterstützung der Gedenkstättenarbeit in unserem neuen Nachbarland« eine zweiwöchige Begegnung an der mecklenburgischen Gedenkstätte Wöbbelin, einem ehemaligen Außenlager Neuengammes, stattfinden, »die dadurch Anerkennung und Ermutigung für ihre Arbeit« erfahren solle.⁵⁶ Dass die Kulturbehörde im Zuge dieser Entscheidung ihre Ausgaben drastisch reduzierte, ließ Kultursenatorin Weiss unerwähnt.⁵⁷

54 Antje Kelm: Protokoll eines Gesprächs, zwischen Herrn Hötte, Herrn Müller und K33, Betr.: Arbeitsplan für die pädagogische Abteilung in Neuengamme für das Jahr 1989, Hamburg, 3.2.1989, erhalten am 13.3.1989 nachmittags, ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

55 ASF/AGN/Freundeskreis der Gedenkstätte Neuengamme/INDONEU/SCI: Gemeinsame Presseerklärung, Hamburg 28.3.1992, ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

56 Dr. Christina Weiss an ASF, Hamburg, den 30.4.1992, ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

57 Vgl. Sannah Koch: Zeltlager nach Schwerin verlegt, in: die taz, 4.4.1992, ANG Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«.

4.3.3 Die »Jugendbegegnungszeltlager« der Evangelischen Jugend in Dachau

Das bayerische Pendant zu den Workcamps in Neuengamme waren die ab 1983 in Dachau stattfindenden »Jugendbegegnungszeltlager« (Abb. 25). Diese waren eng verknüpft mit dem Konflikt um die Gründung einer Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Dachau und wurden in diesem Kontext zumindest hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen auch in der Literatur beschrieben.⁵⁸ Bereits in den 1960er Jahren wurde die Idee einer Begegnungsstätte für die Jugend diskutiert. Insbesondere den ehemaligen Häftlingen, wie Otto Kohlhofer, schien ein solches Haus geeignet, den »Geist der Lagerstraße« weiterzuvermitteln.⁵⁹ Auch ASF und die evangelische Kirche in Bayern griffen die Idee auf, doch zunächst wurde das Projekt nicht weiterverfolgt.⁶⁰

Als der Direktor des Effner-Gymnasiums, Johann Waltenberger, den ehemaligen Häftling Nikolaus Lehner 1980 dafür gewinnen konnte, mit Schüler:innen über seine Erfahrungen im KZ zu sprechen, waren beide Männer überrascht, wie wenig die Schüler:innen über das Thema wussten. Deshalb schlugen Waltenberger und Lehner dem Dachauer Oberbürgermeister Lorenz Reitmeier ein »Haus der Begegnung« vor, das die Gedenkstätte »als Ort des Wissens, der Verantwortung, der Toleranz und des Dialogs« ergänzen sollte.⁶¹ Reitmeier verwarf die Idee mit der Begründung, die Stadt könne beziehungsweise sollte nicht für etwas die Verantwortung übernehmen, das die ganze Nation betreffe. Der entscheidende Impuls, die vorhandenen Bestrebungen zur Einrichtung einer Jugendbegegnungsstätte zu bündeln, ging schließlich von ASF aus, die nach langer Vorarbeit 1981 in Polen mit dem Bau der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Auschwitz begonnen hatten.⁶² Im Herbst 1981 bildete sich deshalb die Initiativgruppe »Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau«, die 1984 in einen Verein unter Vorsitz des evangelischen Pfarrers Dr. Rolf Hanusch umgewandelt wurde. Auch Nikolaus Lehner engagierte sich im Förderverein. Dieser war, in Reaktion auf Reitmeiers Argument, besonders darum bemüht,

58 Vgl. ausführlich zu dieser Auseinandersetzung: Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004; zu den Jugendbegegnungszeltlagern: Simon Kurfer: Jugendbegegnungsstätte im Werden: Jugendbegegnungszeltlager in Dachau, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 77-89; Stefan Stadler: Das Internationale Jugendbegegnungszeltlager in Dachau, in: Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, hg. von Annegret Ehmann [u. a.], Opladen 1995, S. 186-193.

59 Vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, S. 51.

60 Vgl. Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers (Hg.): Eintausendsechshundertacht. Dokumentation der Jugendbegegnungszeltlager von 1983 bis 1988, Hannover [1989], S. 17.

61 Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, S. 52.

62 Vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, S. 53: »In Dachau, wo das KZ-System seinen Anfang nahm, sollte nun das logische Gegenstück dazu entstehen.«

auch außerhalb Dachaus Unterstützung für das Projekt zu gewinnen, was für die Realisierung schließlich maßgeblich sein sollte.⁶³

Nicht nur beim Oberbürgermeister persönlich, auch innerhalb der im Stadtrat allein regierenden CSU-Fraktion stieß das Vorhaben auf massiven Widerstand: Die Dachauer CSU versprach noch 1987, sich »bis zum letzten Blutstropfen« gegen die Einrichtung der Jugendbegegnungsstätte zu wehren.⁶⁴ Das moralische Recht, diese »Vergangenheits-Bewältigungsstätte« abzulehnen, leiteten die Stadträte dabei aus dem angeblichen Widerstand ihrer Eltern gegen das KZ ab. Ganz offensichtlich dominierte in der Partei der Wunsch nach einem »Schlussstrich«.⁶⁵ Das öffentlich artikulierte Argument der Gegner zielte allerdings zunächst darauf ab, der Jugendbegegnungsstätte Notwendigkeit und Rentabilität abzusprechen: Den Verfechter:innen der Idee wurde vorgeworfen, es gebe überhaupt keinen Bedarf an günstigen Übernachtungsplätzen, die Jugendlichen würden ohnehin lieber in München übernachten.⁶⁶ Dies widersprach allerdings den Erfahrungen der Ehrenamtlichen in der Jugendarbeit. Bei der nahe der Gedenkstätte gelegenen evangelischen Gnadenkirchgemeinde in Dachau-Ost gingen zum Beispiel immer wieder Übernachtungsanfragen ein – ebenso in der Versöhnungskirche auf dem Gelände der Gedenkstätte. So entstand in der Jugendarbeit der Gnadenkirchgemeinde die Idee, selbst eine solche Möglichkeit zu schaffen und damit den Bedarf über die Sammlung von Anfragen hinaus durch die tatsächliche Präsenz von Gruppen sichtbar zu machen. Im Herbst 1982 begannen die Vorbereitungen, und vom 1. bis 31. Juli 1983 veranstaltete die Evangelische Jugend München in gemeinschaftlicher Trägerschaft mit dem Internationalen Jugendgemeinschaftsdienst Bonn das erste Zeltlager unter dem Motto »Aus der Geschichte lernen!«. Neben Ehrenamtlichen der evangelischen Jugend engagierten sich auch die ASF-Freiwilligen, Gedenkstättenmitarbeitende und einige Dachauer Bürger:innen sowie die ehemaligen Häftlinge Kohlhofer, Maislinger und Tietze.⁶⁷

63 Vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, S. 52 f.

64 Unter Beifall der Fraktionsmitglieder sagte CSU-Fraktionschef Dr. Manfred Probst: »Die CSU wird sich in Dachau geschlossen bis zum letzten Blutstropfen zur Wehr setzen und mit aller Kraft eine Jugendbegegnungsstätte in unserer Stadt zu verhindern versuchen.«, zit. n.: Kurt Göttler: Minister will Standort »genau überlegen«, in: Münchner Merkur, 23.3.1987, abgedr. in: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 24 f.

65 Georg Enghard, zit. n.: Kurt Göttler: Minister will Standort »genau überlegen«, in: Münchner Merkur, 23.3.1987, abgedr. in: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 24 f.

66 In Wahrheit teilte die Stadt Dachau das Ziel, günstige Übernachtungsplätze bereitzustellen, und hatte dafür zwischen 1972 und 1981 sogar mehrmals beim Deutschen Jugendherbergswerk bzgl. der Errichtung einer Jugendherberge in Dachau angefragt, was der bayerische Landesverband allerdings abgelehnt hatte, vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, S. 51 f.

67 Vgl. Evangelische Jugend Dachau (Hg.): Aus der Geschichte lernen. Dachau '83. Do-



Abb. 25: Drittes Jugendbegegnungszeltlager »Die Geschichte ist nicht zu Ende« in Dachau, Fotograf: Klaus Honigschnabel, Niels Peter Jörgensen oder Hannes Otter, Sommer 1985.

Das Konzept der Zeltlager erfuhr über die Jahre verschiedene Anpassungen, die Grundsätze blieben aber gleich: Das Zeltlager verstand sich als Angebot an überregionale Gruppen, das primär auf den Mangel an preisgünstigen Übernachtungen reagierte. Für die Dauer eines Monats wurden solche zur Verfügung gestellt. Die Gruppen hielten sich unterschiedlich lange auf dem Gelände auf, legten Programm und Schwerpunkte selbständig fest; als Mindestaufenthaltsdauer galten drei Tage. Anders als bei den Workcamps in Neuengamme konnten sich die Teilnehmenden vorher und reisten gemeinsam in festen Gruppen und mit eigenen Betreuer:innen an. Daneben war während eines festgelegten Zeitraums auch die Teilnahme für Einzelbesucher:innen möglich, die dann vor Ort zu Gruppen eingeteilt wurden. Die ablehnende Haltung des Dachauer Stadtrats erschwerte die Organisation der Zeltlager erheblich und gefährdete die Durchführung mehrmals, denn aufgrund fehlender Platz-Genehmigungen musste jedes Jahr ein neuer Standort gefunden werden – etwa auf Kirchgemeinde- oder Privatgrund, 1988 musste sogar in die Nachbargemeinde Karlsfeld ausgewichen werden.⁶⁸

kumentation über das Zeltlager der Evangelischen Jugend, o. O., o. J. [vermutlich 1983], OA Ng N4.9.107.

68 Die Blockadehaltung der Stadtverwaltung entzündete sich dabei v. a. an dem von ihr verhassten Förderverein, der um jeden Preis aus dem Trägerkreis ausgeschlossen werden sollte, da er mit seiner Forderung nach dem Jugendgästehaus seine Berechtigung

Neben den Übernachtungsmöglichkeiten organisierten die Verantwortlichen thematische Angebote zur Auseinandersetzung mit der Geschichte des KZ, aber auch der Stadt Dachau. Ausgangspunkt des obligatorischen Programms war eine Führung durch die KZ-Gedenkstätte sowie das meist am selben Tag stattfindende Gespräch mit einem ehemaligen Häftling; den dritten zentralen Programmpunkt bildete eine historische Stadtführung, die die Geschichte Dachaus vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg aufgriff. Diese Setzung zeigt, wie wichtig es den Verantwortlichen selbst hier war, zu verdeutlichen, dass Dachau eben »nicht nur der Name des ersten Konzentrationslagers«, sondern auch einer Stadt mit 1200-jähriger Geschichte sei.⁶⁹ Gruppen, die länger blieben, konnten darüber hinaus weitere informative, kulturelle und kreative Angebote wahrnehmen, eigene Schwerpunkte bearbeiten und auch praktisch für die Gedenkstätte tätig werden – etwa in der Bibliothek oder bei Geländearbeiten.

Ähnlich wie bei anderen Workcamps sahen die Verantwortlichen in der Form des Zeltlagers »den Versuch ›Leben und Lernen‹ natürlich zu verbinden«; mit einem ganzheitlichen Ansatz sollte eine »außerschulische Pädagogik erprobt und praktiziert werden, die sowohl der Thematik wie auch den Bedürfnissen junger Menschen gerecht wird«.⁷⁰ Gleichzeitig wurden die Zeltlager offensiv als »Modell für eine Jugendbegegnungsstätte«⁷¹ beschrieben oder von Barbara Distel als »Modell für politische Aufklärung« gewürdigt, das auch auf die Gedenkstätte »motivierend und inspirierend« wirke.⁷² In strategischer Hinsicht markierten die Zeltlager den Versuch, vor Ort die Akzeptanz für die Arbeit der Gedenkstätte und insbesondere die Idee einer Jugendbegegnungsstätte zu erhöhen. Das verbindliche Aufgreifen der ›anderen‹ Geschichte Dachaus, das Angebot von Altstadtbummel und Biergartenbesuch, Informationen über die tatsächliche Arbeit im Zeltlager sowie zahlreiche Begegnungsmöglichkeiten mit Dachauer:innen sollten dazu beitragen, die Skepsis vor Ort abzubauen.⁷³ Auch eine breite, plurale Trägerschaft sollte die Akzeptanz der Zeltlager (und in der Folge der Jugendbegegnungsstätte) fördern: Nach dem ersten Zeltlager wuchs der Kreis stetig – hinzukamen der Bund der Deutschen Katholischen Jugend

verloren habe, vgl. dazu Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, hier S. 78 f. Zur schwierigen Platzsuche finden sich zahlreiche Hinweise in der Dokumentation, inkl. Karte mit den sechs verschiedenen Zeltlagerplätzen 1983-1988: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 26.

69 Stadler, Das Internationale Jugendbegegnungszeltlager, 1995, S. 190.

70 Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 14.

71 Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 14.

72 Distel, Gedanken zum internationalen Jugendbegegnungszeltlager, 1988, S. 6.

73 Die zahlreichen Konflikte und politischen Dimensionen der Zeltlager, auch die Vorurteile der Dachauer Bürger:innen gegen das ›linke Pack‹, das da anreiste, verdeutlichen u. a. die Beiträge von Markus Roth und Stefan Allmann, in: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 17-23, S. 54 f.

(1984), der Förderverein Internationale Jugendbegegnungsstätte (1986), der Kreisjugendring (1987) und ASF (1988). Die Zahl der Teilnehmenden stieg von 117 auf zuletzt 404.⁷⁴ 1986 wurden außerdem erstmals das SCI-Workcamp direkt in das Zeltlager integriert und damit der Aspekt der internationalen Jugendbegegnung gestärkt.⁷⁵ Vorher hatte das SCI-Camp unabhängig vom Zeltlager stattgefunden, wobei die internationalen Freiwilligen vor allem Restaurierungsarbeiten auf dem Jüdischen Friedhof München verrichteten. 1986 wurde das Projekt »Spurensicherung in Dachau« veranstaltet, welches – offensichtlich unter Rückgriff auf das Konzept aus Neuengamme – entdeckendes Lernen ermöglichen sollte.⁷⁶

Die Begegnungszeltlager boten für einen begrenzten Zeitraum die Möglichkeit, sich in mehrtägigen Projekten vor Ort intensiv mit der Geschichte von KZ und Gedenkstätte Dachau auseinanderzusetzen. Exemplarisch erprobt und vorgeführt wurde eine Kombination aus verschiedenen inhaltlichen Angeboten wie Vorträgen, geführttem Rundgang, Ausstellungsbesuch, aber auch Zeitzeugengespräch und Möglichkeiten der kreativen Verarbeitung. Damit befruchteten die Zeltlager den konfliktreichen Aushandlungsprozess um eine Internationale Jugendbegegnungsstätte in Dachau wesentlich. Denn ähnlich wie die Workcamps generierten auch diese ehrenamtlich organisierten Treffen viel positive, teilweise überregionale Aufmerksamkeit – exemplarisch wurde dabei realisiert, was Politiker:innen gern in ihren Reden von der Jugend forderten: eine gründliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und aktive demokratische Teilhabe und Mitbestimmung. Folgend auf die Konzeption des BJR von 1985,⁷⁷ reagierte das bayerische Kultusministerium deshalb 1988 mit einer eigenen Konzeption, die die Verbesserung der pädagogischen Betreuung von Tagesbesucher:innen sowie die Errichtung eines Jugendgästehauses für längere Aufenthalte vorsah. In den nächsten Jahren entzündete sich der Streit an der inhaltlichen Ausrichtung, Trägerstruktur und der geforderten tagespolitischen Neutralität des Hauses; der Weg bis zur endgültigen Eröffnung 1997 war damit immer noch lang.⁷⁸ Doch die Jugendzeltlager waren ein wichtiger Faktor auf

74 Vgl. Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 12, u. Besuchsstatistik S. 82; Stadler, Das Internationale Jugendbegegnungszeltlager, 1995, S. 188. Ab 1984 lautete das Motto »Erinnern – begegnen – verstehen – die Zukunft gestalten«.

75 Vgl. Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 20.

76 Vgl. Kurfer, Jugendbegegnungsstätte im Werden, 1988, S. 86.

77 Bayerischer Jugendring: Überlegungen zur Neugestaltung der pädagogischen Arbeit der KZ-Gedenkstätte Dachau, München, Juni 1985, in: BArch Koblenz, B 106 163309.

78 Vgl. Bauer, Das Jugendgästehaus Dachau, 2004, Kap. 3. Die zurückhaltende Haltung der Stadt Dachau lässt sich auch an der weiteren Handhabung der Zeltplatzfrage in den folgenden Jahren ablesen: So genehmigte die Stadt 1992–1994 für die Zeltlager zwar den gleichen Platz, doch »das Entgegenkommen der Stadt Dachau hing nur damit zusammen, daß sich der Platz relativ weit vom Zentrum und auch der Gedenkstätte

dem Weg zur Realisierung des 2016 nach Max Mannheimer benannten Hauses. Zu den bedeutendsten Aspekten der Zeltlager und Workcamps gehörten die intergenerationellen Dialog ermöglichenden Begegnungen zwischen ehemaligen Häftlingen und internationalen Jugendlichen – so die einhellige Meinung der Beteiligten. Das Engagement der Überlebenden bei den Workcamps sowie in der Bildungsarbeit der Gedenkstätten überhaupt steht im Zentrum des nächsten Kapitels.

entfernt befinde und zudem, da er an einem Hang gelegen ist, bei Regen sofort unter Wasser stehe. Wenn es sich schon nicht verhindern lasse, dann solle das Zeltlager wenigstens nicht präsent im Dachauer Alltag sein.« Stadler, Das Internationale Jugendbegegnungszeltlager, 1995, S. 193.

4.4 Zur Mitwirkung von ehemaligen Häftlingen in der Bildungsarbeit

In der Forschung wurde in den letzten Jahren die große Bedeutung der NS-Verfolgten und ihrer Verbände für die Einrichtung und Entstehung der Gedenkstätten, nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch darüber hinaus beschrieben. Habbo Knoch bezeichnete die Überlebenden in seinem Einführungsband als »wichtigsten Akteur bei der Entstehung der Gedenkstätten«.¹ Ein spezifischer Beitrag der ehemaligen Häftlinge zur Bildungsarbeit an diesen Orten wurde dagegen eher bezweifelt, ohne dass er bisher systematisch erforscht worden wäre.² So urteilte Knoch beispielsweise, Überlebende hätten »nur einen kleinen Teil der Bildungsarbeit aktiv mitgestaltet, der sich an den Gedenkstätten als Lernorten entfaltete.«³ Ähnlich befand Knigge:

In Wirklichkeit haben überlebende Zeuginnen und Zeugen den Alltag der gedenkstättenpädagogischen Arbeit in der Bundesrepublik kaum mehr prägen können. Als sich die Gesellschaft ab den 1980er-Jahren stärker für ihre Erfahrungen zu öffnen begann, gab es in der Bundesrepublik noch kaum KZ-Gedenkstätten, die so ausgestattet und institutionell abgesichert gewesen wären, dass sie Überlebende in größerer Zahl hätten einladen und wenigstens partiell in ihre Arbeit einbinden können.⁴

Knigges Einschätzung steht im Kontext seiner Interventionen gegen eine aktuell mitunter einseitige Repräsentation von Gedenkstättenarbeit im öffentlichen Diskurs »als gleichsam ununterbrochenes Gespräch mit Zeitzeugen [...], die ihre Erinnerungen auf Nachgeborene übertragen«.⁵ So berechtigt dieser Einwand ist, deutet die bereits für Dachau und Neuengamme skizzierte Führungstätigkeit der Überlebenden an, dass ihr Beitrag zum gedenkstättenpädagogischen Alltag der 1980er Jahre zumindest größer war als bisher angenommen. Im Folgenden werden Überlegungen zur Rolle der ehemaligen Häftlinge in der pädagogischen Arbeit vorgestellt, die sich als Aufriss und Einladung zur Weiterarbeit an diesem Thema verstehen. Denn während die politische Arbeit der Überlebendenverbände in den letzten Jahren zunehmend als Forschungsthema entdeckt wurde, bleibt die systematische Erforschung ihrer Bildungsbemühungen ein dringend

1 Knoch, Geschichte in Gedenkstätten, 2020, S. 178.

2 Bei Wittmeier gibt es zwar ein vielversprechend klingendes Kapitel zu »Zeitzeugen als Pädagogen«, aber dieses bleibt abstrakt und kann den Anspruch, »die Vermittlungsarbeit der Zeitzeugen« zu reflektieren, nicht auf empirischer Basis einlösen, vgl. Manfred Wittmeier: Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung, Frankfurt a. M. 1997.

3 Knoch, Rückkehr der Zeugen, 2010, S. 132.

4 Knigge, KZ-Gedenkstättenarbeit nach der Zeitgenossenschaft, 2021, S. 238.

5 Knigge, KZ-Gedenkstättenarbeit nach der Zeitgenossenschaft, 2021, S. 238.

zu adressierendes Desiderat.⁶ Wichtige Kontexte erschließen dabei Forschungen zur Figur des Zeitzeugen beziehungsweise der Zeitzeugin und dem Prozess des (wiederholten) Zeugniss-Ablegens.⁷ Erste Ansätze zur Erforschung der außerschulischen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik verdeutlichen das Potenzial weiterer Forschungen in diesem Bereich – denkbar wären sowohl exemplarische Mikrostudien als auch transnational-vergleichend angelegte Untersuchungen.⁸

Wenngleich bundesdeutsche Politiker:innen und Verwaltungsmitarbeitende wiederholt darauf gehofft haben mögen, endete der Einsatz der Überlebenden nicht mit der Errichtung von Mahnmalen und Gedenkstätten an den einstigen Tatorten. Auch dort, wo dauerhafte Orte der Auseinandersetzung eingerichtet und mit Ausstellungen ausgestattet worden waren, begleiteten sie die Arbeit weiterhin engagiert. Ihr Gestaltungsspielraum und ihre Einflussmöglichkeiten auf die pädagogische Praxis an einer bestimmten Gedenkstätte variierten dabei je nach Kontext stark – abhängig unter anderem von den politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der Bedeutung der Orte, den Spezifika der jeweiligen Verfolgungsgeschichte und damit zusammenhängend ihrer Anzahl im Umfeld einer Gedenkstätte. An den Gedenkstätten in der DDR, in Mauthausen in Österreich oder Auschwitz in Polen gehörten ehemalige (politische) Häftlinge beispielsweise selbstverständlich zu den Mitarbeiter:innen und gestalteten folglich auch die pädagogische Praxis.⁹ In der bundesdeutschen Gesellschaft stießen die ehemals Verfolgten dagegen überwiegend auf Misstrauen beziehungsweise Ablehnung; ihre Gestaltungsmöglichkeiten waren stärker begrenzt. In kaum einer westdeutschen Gedenkstätte arbeiteten ehemalige Häftlinge als regulär Be-

6 Zur Arbeit unterschiedlicher Verfolgtenverbände vgl. Philipp Neumann-Thein: *Partei-disziplin und Eigenwilligkeit. Das Internationale Komitee Buchenwald-Dora und Kommandos*, Göttingen 2014; Meyer, SPD und NS-Vergangenheit, 2015; März, Politik und Interessenvertretung, 2016; zuletzt Neumann-Thein/Schuch/Wegewitz, *Organisiertes Gedächtnis*, 2022; für die Frühphase der Gedenkstätte Auschwitz zeigte Imke Hansen in eindrucklicher Weise, wie stark Überlebende das Alltagsgeschäft prägen konnten, vgl. Hansen, »Nie wieder Auschwitz«, 2015.

7 Vgl. zur Entstehungsgeschichte Martin Sabrow/Norbert Frei (Hg.): *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*, Göttingen 2012; außerdem Jan Taubitz: *Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft*, Göttingen 2016; zuletzt Schuch, *Transformationen der Zeugenschaft*, 2021.

8 Wegewitz hat anhand der regen Vortragstätigkeit von Nico Rost ab Mitte der 1950er Jahre erste Erkenntnisse für diese frühe Phase vorgelegt und dabei auch aufgezeigt, welche Erkenntnispotenziale entsprechende Untersuchungen bergen, vgl. Wegewitz, *Antifaschistische Kultur*, 2023, Kap. 6.3 Aktuell forscht Daniel Schuch im Rahmen eines DFG-Projektes an der Universität Jena zu »KZ-Gedenkstätten als Bühnen der Systemkonkurrenz. Antifaschistische Verflechtungsgeschichten in Zeiten des Kalten Krieges«.

9 Vgl. zur DDR: Sonnet, *Gedenkstätten für Opfer*, 1987, S. 775 f.; für Mauthausen: Perz, *Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen*, 2006, S. 247 f.; zu Auschwitz: Hansen, »Nie wieder Auschwitz«, 2015, S. 96 f.

schäftigte; ihre Mitwirkung erfolgte fast überall unentgeltlich.¹⁰ Dabei kam das ehrenamtliche Engagement der Überlebenden aus praktischen Gründen häufiger denjenigen Gedenkstätten zugute, die in der Nähe von Großstädten wie München oder Hamburg lagen, in denen sich auch eine größere Zahl von ehemaligen Häftlingen niedergelassen hatte. Aber auch an abgelegeneren Gedenkstätten mit geringerer Präsenz von Überlebenden und ohne starke internationale Interessenvertretungen wie in Bergen-Belsen ergaben sich Spielräume.¹¹ So fasste Ernst Froebel, zum Zuchthaus verurteiltes Mitglied der Widerstandsgruppe »Die roten Kämpfer« und nach 1945 Vorsitzender des Kreisverbandes der sozialistischen Jugendorganisation »Die Falken« in Berlin-Reinickendorf, bei einem privaten Besuch der verwilderten Gedenkstätte Bergen-Belsen den Entschluss, Jugendliche zukünftig an diesen Ort zu bringen und zur Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen anzuregen.¹² 1956 veranstaltete er die vermutlich erste Gedenkstättenfahrt in der Geschichte der Bundesrepublik. Seitdem organisierten die Falken auf regionaler und auf Landesebene etwa dreißig Jahre lang regelmäßig Gedenkstättenfahrten nach Bergen-Belsen und an andere Verbrechensorte in Osteuropa.¹³ Das Beispiel verdeutlicht, dass die Mitwirkung

- 10 Die mit einem ehemaligen Dachau-Häftling verheiratete erste Leiterin der Gedenkstätte Dachau, Ruth Jakusch, die selbst emigriert war, kann als Grenzfall gelten. Darüber hinaus sind mir für die BRD lediglich zwei Ausnahmen bekannt: In den 1960er Jahren arbeitete der ehemalige Häftling Jakob Schweller in Dachau als »Museumsaufsicht«, bis er die Stelle auf Anraten seines Arztes wegen der psychischen Belastung aufgab, vgl. Nina Rabuza/Katharina Ruhland/Michael Sturm: Rechte Angriffe auf Gedenkstätten und die Rolle der Überlebendenverbände von den 1960er-Jahren bis heute – das Beispiel Dachau, in: Positionierte Orte. Impulse zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorten, hg. von Sabine Reimann, Michael Sturm u. Hans-Peter Killguss, Köln 2025, S. 26–31, S. 28 f. Im Dokumentenhaus Neuengamme war mit Werner Schröder anfangs für rund zwei Jahre ein ehemaliger Häftling des KZ-Fuhlsbüttel und VVN-Mitglied als »Hilfsaufseher« angestellt, vgl. S. 407, Fn. 99.
- 11 Die unterschiedliche Geschichte Bergen-Belsens als Konzentrationslager, Kriegsgefangenenlager und jüdisches DP-Camp bewirkte Konflikte unter den heterogenen Opfergruppen, die deshalb kein internationales Komitee zur Vertretung der Interessen aller Überlebenden gründeten, wie das CID oder die AIN, vgl. grundlegend Janine Doerry: Zur Pluralität der Überlebendenverbände des Konzentrationslagers Bergen-Belsen, in: Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Philipp Neumann-Thein, Daniel Schuch und Markus Wegewitz, Göttingen 2022, S. 369–399.
- 12 Vgl. Schmidt, Die Auseinandersetzung, 2008, S. 52.
- 13 Anfangs trugen diese Fahrten stark bekenntnishaft Züge, aber zweifellos stellten sie eine besondere Möglichkeit der Auseinandersetzung für Jugendliche dar und erlaubten es vor Ort, Zeugnisse und Stimmen der Opfer zu hören, vgl. dazu Schmidt, Die Auseinandersetzung, 2008, S. 247. Bereits seit Anfang der 1950er Jahre versuchte außerdem der Hamburger Vorsitzende der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit, Erich Lüth, Jugendliche zum Besuch des ehemaligen KZ Bergen-Belsen zu motivieren; hatte dabei allerdings zunächst keinen Erfolg. Dies änderte sich erst nach dem großen

der Überlebenden an der Vermittlung der NS-Verbrechen im Kontext von Gedenkstätten vielfältige Formen annehmen konnte. Daran soll erinnert werden, bevor exemplarisch die Spuren der ehemals Verfolgten im gedenkstättenpädagogischen Alltag von Dachau und Neuengamme in den 1980er Jahren in den Blick genommen werden.

Die Gedenkstättenmitarbeitenden selbst gestanden den ehemaligen Häftlingen eine hohe Bedeutung für ihre Arbeit zu. Schon 1982 bewegte viele von ihnen die Frage: »Wie können wir Sinn und Notwendigkeit unserer Arbeit darstellen, wenn die Überlebenden einmal nicht mehr sind?« – wie es das Protokoll des Dachauer Treffens von 1982 vermerkte.¹⁴ Bereits ein Jahr früher hatte Garbe den »Verlust an authentischen Zeugen (Aussterben der ehem. Häftlinge)« als erste Bedingung der Gedenkstättenarbeit notiert.¹⁵ Das über vier Jahrzehnte später immer noch aufgerufene »Ende der Zeitgenossenschaft« beschäftigte die Gedenkstätten(-initiativen) also schon Anfang der 1980er Jahre. Schon damals war das Bewusstsein für die Dringlichkeit, die Berichte und Erfahrungen der Überlebenden zu bewahren, vorhanden. Dies verdeutlicht ein Beitrag in »Die vergessenen KZs?« mit dem programmatischen Titel »Jede Arbeit braucht ihre Zeit, wir aber haben uns zu beeilen!«, der betont, »wie wichtig es ist, möglichst viele Tonbandprotokolle mit ehemaligen Häftlingen aufzunehmen, um uns Jüngeren die Möglichkeiten zu erhalten, Geschichtsaufarbeitung zu betreiben.«¹⁶ In der Praxis erschwerten die enorme Arbeitsbelastung und mangelnde Ressourcen allerdings Bemühungen zur systematischen Sicherung lebensgeschichtlicher Zeugnisse und Erfahrungsberichte. Dennoch gab es entsprechende Projekte in unterschiedlicher Qualität an verschiedenen Gedenkstätten(-initiativen): Einen Einblick gibt das Gedenkstättenseminar von 1988 unter dem Titel »Opfer und Gegner zu Wort kommen lassen. Arbeit mit ZeitzeugInnen und Zeugnissen.«¹⁷ Auffällig ist, dass sich die Bezeichnung als »Zeitzeugen« in den 1980er Jahre noch keineswegs eingeschliffen oder durchgesetzt hatte: Es war gleichermaßen von NS-Opfern, Überlebenden, ehemaligen Häftlingen, authentischen Zeugen

Erfolg der Bühnenfassung von Anne Franks Tagebuch, die im März 1957 zur ersten Anne-Frank-Pilgerfahrt mit ca. 2000 Teilnehmenden führte, vgl. Thomas Rahe: Anne Frank und die Gedenkstätte Bergen-Belsen. Facetten einer Wirkungsgeschichte, in: Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 372–386, insbes. S. 374–377.

- 14 Joachim Schlör: Protokoll Treffen der Initiativgruppen in/für Gedenkstätten vom 21.–23. Mai 1982 in Dachau, PA Detlef Garbe, S. 6.
- 15 Detlef Garbe: »Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?«, [1981], in: PA Detlef Garbe.
- 16 Christoph Heubner: Jede Arbeit braucht ihre Zeit, wir aber haben uns zu beeilen!, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 199–203, S. 201.
- 17 Protokoll des bundesweiten Gedenkstättenseminars, 01.–04.12.1988 in Mörfelden.

oder auch etwas vorsichtiger »Zeit-Zeugen« die Rede.¹⁸ Weitgehende Einigkeit herrschte lediglich darüber, dass damit in erster Linie die »Opfer und Gegner« des NS-Regimes gemeint waren – auf die auch der Titel des Gedenkstättenseminars abhob –, nicht oder höchst selten dagegen Berichte von Täter:innen, Profiteuren und Zuschauenden.¹⁹ Neben den bewahrten Zeugnissen sollten den durch das Sterben der Zeitgenoss:innen befürchteten Verlust an Anschaulichkeit beziehungsweise Authentizität auch nach damaligem Verständnis schon die Orte ausgleichen. Deutlich formulierte dies Ende der 1980er Jahre Gedenkstättenreferent Lutz: »Neben diesem Kontakt mit lebenden Zeugen können am ehesten die »steinernen Zeugen«, die Überreste der Verbrechen, diese Anschaulichkeit herbeiführen.«²⁰

Mit Blick auf die praktische Gedenkstättenarbeit lassen sich in analytischer Hinsicht die folgenden Ebenen des Engagements der ehemaligen Häftlinge unterscheiden: Erstens konnten sie und ihre Verbände auf die Gestaltung des Geländes oder der Vermittlungsangebote der Gedenkstätte (also Ausstellungen oder Bildungsmaterialien) Einfluss nehmen, wie es beispielsweise für die Dachauer Ausstellung beschrieben wurde. Zweitens bereicherten die Überlebenden die Gedenkstättenarbeit durch die Übergabe von Objekten, Quellen und Dokumenten aus ihren privaten Sammlungen oder die Produktion von weiteren Quellen durch aufgezeichnete Oral-History-Interviews und Gespräche.²¹ Diese Gegenstände, Ton- und Videoaufnahmen fanden wiederum Eingang in

18 Heubner, *Jede Arbeit*, 1983, S. 201. Den Begriff und die damit verbundene Zuschreibung hat u. a. Ivan Ivanji kritisiert, vgl. Ivan Ivanji: Warum ich kein Zeitzeuge mehr sein will, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 35–37, insbes. S. 35: »Ich bin sehr ungern Zeuge jener Zeit, die stets gemeint ist, wenn man mich als Zeitzeugen aufruft, um Aussagen zu machen.«

19 Lediglich Peter Sonnet kam bei dem Gedenkstättenseminar überhaupt auf Täter:innen zu sprechen: »Da wir in erster Linie den Opfern verpflichtet sind, werden fast ausschließlich Verfolgte interviewt.« Peter Sonnet: Zeitzeugen stehen im Mittelpunkt, in: *Gedenkstättenseminar 1988, Mörfelden. Eine Ausnahme bildete hier Wilfried Müller, der 1990 forderte, »wir müssen unser Sammlungsgebiet auch ausdehnen auf Berichte von SS- und Wachleuten als Pendant zu den Häftlingsberichten, wie auch auf andere Zeugen des Geschehens (Anwohner, Zivilarbeiter, Lieferanten etc.)«*. »Wenngleich dies aufgrund des fehlenden »Zugangs zu diesen Personengruppen« als ungleich schwieriger galt. Müller, *Zeitzeugen und neue Medien*, 1990, S. 36. Gegenwärtig forscht Sybille Varga in einem Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel »Wer befragte die Täter? Eine Wissenschaftsgeschichte von Interviews mit NS-Täter:innen (1945–2005)« an der Universität Jena zu diesem Thema.

20 Lutz, *Zumutung der Erinnerung*, 1988, S. 42; sowie: Lutz, *Die »steinernen Zeugen«*, 1988.

21 Ein besonders eindrucksvolles Beispiel für die Sammlung von Quellenmaterial stellt das von Hans Schwarz zusammengetragene Archiv dar, vgl. Grill/Homann-Engel, *Spaziergang im Sommer*, 2008, S. 109–III.

die Bildungsmaterialien der Gedenkstätten (etwa in Ausstellungen, Ton-Dia-Schauen, Filmen oder Arbeitsmaterialien). Die dritte Ebene umfasste alle Bildungs- und Informationsangebote, die ehemalige Häftlinge selbst organisierten oder an denen sie sich beteiligten. Dabei handelte es sich nicht nur um Gespräche und Führungen im Gedenkstädtengelände oder der Ausstellung, sondern dazu gehörten auch Workcamps, Vortragsveranstaltungen sowie die Mitarbeit an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte. Die Betätigung als Multiplikator:innen in der Aus- und Weiterbildung anderer erscheint dabei so wesentlich, dass sie als eigenständige, vierte Ebene betrachtet werden kann. Ehemalige Häftlinge organisierten Weiterbildungen zum Beispiel für Lehrkräfte und berichteten diesen von ihren Erfahrungen in den Konzentrationslagern, aber auch bei der Vermittlung dieser Erfahrungen an Schüler:innen. Denn da es Anfang der 1980er Jahre praktisch kaum pädagogische Mitarbeitende an den bundesdeutschen Gedenkstätten gab, waren es de facto die ehemaligen Häftlinge, die über die meisten Erfahrungen in der Bildungsarbeit an den historischen Orten verfügten und deshalb als Expert:innen auftreten konnten. Die Überlebenden spielten außerdem eine Schlüsselrolle in der Ausbildung anderer Guides, denn die als besonders wirkungsvoll geltenden Rundgänge ehemaliger Häftlinge dienten vielen frühen Gedenkstättenmitarbeiter:innen und den abgeordneten Lehrkräften als Vorbild für eigene Führungen.²² Die Entwicklung dieser Zuschreibung wird im Folgenden rekonstruiert und analysiert.

4.4.1 Von den »antifaschistischen Stadtrundfahrten« zum Zeitzeug:innengespräch als gedenkstättenpädagogischem Ideal

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre wurden im Zuge der neuen Geschichtsbewegung mit der Hinwendung zur Alltags- und Lokalgeschichte sowie der Etablierung der Oral History als historischer Forschungsmethode Lebensberichte von Arbeiter:innen aus Widerstand und Haft auch in der Bundesrepublik zunehmend als wichtige Quellen entdeckt.²³ In diesem Kontext kam es auch zu einer Wiederentdeckung beziehungsweise Neubewertung des (kommunistischen) Widerstandes. Maßgeblich daran beteiligt war die VVN, die von ihrem organisatorischen Zentrum in der Frankfurter Bundesgeschäftsstelle eine rege Bildungsarbeit für die Öffentlichkeit, an Schulen und bei Jugendgruppen entfaltete (vgl. Kap. 3.1.4). Dabei setzte der Verband zunehmend auf die »Praxis mündlicher Geschichtsüberlieferung durch Naziverfolgte«²⁴.

22 Vgl. Eva Dörpinghaus: Führungen für Schulklassen in Dachau. »Wenn so etwas wieder passiert, seid ihr mitschuldig.«, in: Münchener Katholische Kirchenzeitung vom 17.4.1983, Seite 24, in: DaA Pressesammlung.

23 Vgl. Schuch, Transformationen der Zeugenschaft, 2021, S. 15 f.

24 VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, Vorbemerkung zur 3. Auflage.

Insbesondere der Hamburger VVN-Landesverband entfaltete rege Aktivität in diesem Bereich, die auch die Auseinandersetzung mit dem KZ Neuengamme und seinen Außenlagern umfasste und auf die Arbeit der Gedenkstätte zurückwirkte. Die Hamburger Geschichtskommission unter Vorsitz von Herbert Diercks galt innerhalb der VVN als »eine der produktivsten«.²⁵ Bereits Anfang der 1970er Jahre nahm die Gruppe im Rahmen der »Aktion Schulbibliothek« Kontakte zu Hamburger Schulen auf, denen VVN-Mitglieder ein Bücherpaket zum Widerstand in Hamburg überbrachten und dabei das Gespräch mit Lehrkräften und Schulleitungen suchten. Ab 1976 begannen die VVN-Mitglieder Cilly und Hermann Jochens den Film »Berichte vom Widerstand« vor Schulklassen vorzuführen. Der Film entstand 1975 nach einem Buch von Max Oppenheimer und unter Regie von Manfred Vosz. Er versammelte Berichte prominenter Angehöriger des Widerstands wie Inge Aicher-Scholl, Willi Bleicher, Ilse Jacob, Adolf Kummernuss und Martin Niemöller. An die Vorführungen vor Hamburger Schulklassen schlossen sich oft Gespräche und Diskussionen mit VVN-Mitgliedern. 1979 war der Film bereits mehr als einhundert Mal vorgeführt worden, und »allmählich rückte der Film an die zweite Stelle. Immer häufiger wurden ehemals Verfolgte in die Geschichts- und andere Schulstunden eingeladen«, wie es in einem Bericht der VVN von 1980 hieß.²⁶

1979 hatte auch der Hamburger Senat offiziell dazu aufgerufen, den Schulunterricht durch die Beteiligung von Zeitzeug:innen anschaulicher zu gestalten.²⁷ Die GEW veröffentlichte in ihrer Verbandszeitschrift, der »Hamburger Lehrerzeitung«, ein Themenheft zu »Antifaschistischer Erziehung«, das unter dem Titel »Diese Widerstandskämpfer kommen in den Unterricht« eine Übersicht enthielt, in der sich Angehörige der VVN in knappen Worten vorstellten und auf ihre Haftstationen sowie teilweise ihre Motivation oder ihre Erfahrungen in der Vermittlung hinwiesen. Bei Emil Heitmann war beispielsweise zu lesen »Nun im Alter habe ich Angst, daß Eltern und Lehrer ihre Kinder nicht vor neuer Nazibarbarei schützen. Darum gehe ich auf Wunsch in die Schulen und berichte.«²⁸

Für die Jahre 1976-1981 zählte die VVN Hamburg mindestens 518 solcher Gespräche vor Schulklassen, bei denen rund 17.050 Schüler:innen erreicht worden seien.²⁹ Neben den Schulbesuchen sprachen Vertreter:innen der VVN auch bei

25 VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 62.

26 VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 2.

27 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 8/3586, 11.4.1978, abgedr. in: VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 34.

28 VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 17.

29 Vgl. die Angaben VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 3f. Die VVN verwies darauf, dass diese Zahlen nur diejenigen Veranstaltungen beinhalteten, die über das VVN-Büro vermittelt wurden, nicht aber diejenigen, die aufgrund von Direktkontakten zwischen ehemaligen Häftlingen und Lehrer:innen zustande gekommen waren. Tatsächlich könnten die Zahlen also noch höher gelegen haben.

Jugend- und Frauengruppen, evangelischen Gemeinden, im Konfirmandenunterricht und im Rahmen von Jugendweihekursen, bei Universitätsseminaren und öffentlichen Veranstaltungen wie Lesungen und Vorträgen.³⁰ Eine besondere Rolle nahmen die alternativen beziehungsweise »antifaschistischen Stadtrundfahrten« ein, an denen sich ehemals Verfolgte ebenfalls intensiv beteiligten und die sich bald großer Beliebtheit erfreuten.³¹ Anfang der 1970er Jahre hatte Gerrit Marsen im Kontakt mit der VVN die Idee von Rundgängen zu Stätten des antifaschistischen Widerstandes entwickelt. Aus der Zusammenarbeit entstand der »Illustrierte Stadtführer zu den Stätten der Hamburger Arbeiterbewegung und des antifaschistischen Widerstandes«, der 1975 bei Röderberg erschien und als eine von vierzehn vorgeschlagenen Stationen das ehemalige Konzentrationslager Neuengamme und seine Nebenlager behandelte.³² In der Folge wurden zunächst sporadisch mit wechselnden Partnern einige Stadtrundfahrten veranstaltet; schließlich griff der LJR Hamburg die Idee auf und bot die Fahrten ab 1978 unter Mitwirkung der Verfolgten regelmäßig in Hamburg an. Dabei gab es zwei Routen: eine umfasste die Innenstadt und den Ohlsdorfer Friedhof; die andere konzentrierte sich thematisch auf das KZ Neuengamme mit Stationen am Außenlager Bullenhuser Damm, bei dem im Schloss Bergedorf ausgestelltes Modell und schließlich der Gedenkstätte Neuengamme.³³ Mit den Stadtrundfahrten wurden bis 1981 schätzungsweise 13.000 überwiegend junge Menschen in Hamburg erreicht.³⁴ Die Fahrten strahlten weit über die Stadtgrenzen hinaus: In über dreißig bundesdeutschen Städten wurden nach dem Hamburger Beispiel ähnliche alternative oder »antifaschistische« Stadtrundfahrten entwickelt.³⁵ Das Herzstück der Fahrten waren stets die Berichte der ehemaligen Widerstandskämpfer:innen an den historischen Tatorten.

30 Vgl. VVN/BdA Hamburg, *Erzählte Geschichte*, 1983, S. 2 f.

31 Bislang dazu lediglich Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 225–227; sowie Siebeck, *Bedeutung der »Alternativen Stadtrundfahrten«*, 2019.

32 Vgl. VVN (Hg.): *Illustrierter Stadtführer zu den Stätten der Hamburger Arbeiterbewegung und des antifaschistischen Widerstandes*, Frankfurt a. M. 1975, S. 24 f. Die Präsentationsweise der KZ-Geschichte im Stadtführer wäre eingehender zu erforschen – so fällt beispielsweise die dazu verwendete Illustration auf, die neben der Gedenkstätte mit Monument und Plastik des sterbenden Häftlings im Vordergrund das Portrait einer Frau zeigt, dazu den Schriftzug »Hanne Maertens (1909–1945). Schauspielerin in Neuengamme ermordet«. Die Wahl ausgerechnet dieser ambivalenten Persönlichkeit bleibt erklärungsbedürftig, vgl. Maike Bruchmann: *Hanne Maertens*, https://www.stolpersteine-hamburg.de/index.php?&LANGUAGE=DE&MAIN_ID=7&BIO_ID=241, 3.11.2025.

33 Vgl. zu den Stationen der Route und Themen: Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 59–61.

34 Vgl. VVN/BdA Hamburg, *Erzählte Geschichte*, 1983, S. 4. Das Interesse an Route II ging nach der Eröffnung des Dokumentenhauses allerdings zurück, da viele Klassen und Gruppen nun in eigener Regie dorthin fuhren.

35 Vgl. die Übersicht der Städte Lehrke, *Gedenkstätten für Opfer*, 1988, S. 229–234.

Gerade diese Gespräche, der persönliche Kontakt zwischen den Stadtführern und den Jugendlichen, sollten

im Mittelpunkt der Rundfahrten stehen. Für viele Teilnehmer ist es das erste Mal, daß sie einen Widerstandskämpfer erleben, daß sie einen Menschen hören und auch fragen können, der selbst dabei war. Dadurch wird für sie Geschichte lebendig und vorstellbar.³⁶

Die Konzeptionen der Fahrten betonten die Bedeutung der mündlichen Geschichtserzählung durch die ehemals Verfolgten. Diese Begegnungen sollten den zeitlichen Abstand überbrücken und galten deshalb als besonders geeignet, den Jugendlichen die anhaltende Relevanz des Themas aufzuzeigen. Gerhard Paul schrieb beispielsweise:

Durch das Gespräch mit den Augenzeugen [...] soll Geschichte als etwas begriffen werden, das nicht einfach hinter uns liegt, sondern das vielfältig in die Gegenwart hineinreicht. Durch das Hineinholen der Geschichte in die Gegenwart läßt sich gerade bei jungen Menschen vermeiden, daß ihnen die NS-Zeit so weit entfernt erscheint wie Bauernaufstände oder napoleonische Zeit.³⁷

Die Fahrten zielten in doppelter Hinsicht darauf, die Teilnehmenden »betroffen zu machen«, wie es zeitgenössisch hieß (vgl. Kap. 3.2.3). Zunächst sollten sie die NS-Geschichte als etwas begreifen, das sie einerseits persönlich anging, aber andererseits auch emotional berührte. Pach hielt beispielsweise fest, dass gerade Jugendliche »im allgemeinen [...] sehr intensiv und betroffen den persönlichen Erlebnisschilderungen folgen«.³⁸ Außerdem stellten die Stadtrundfahrten einen Versuch dar, einen anderen Blick auf die Stadt zu entwerfen und die Perspektiven der Betroffenen einzunehmen.³⁹ Für Hamburg verwies Pach selbstkritisch auf die Schwächen der Stadtrundfahrten: Mangel an Systematik, fehlende Vor- und Nachbereitung, mitunter Informationsfülle und Überforderung sowie die »Stadtführer« selbst, von denen das Gelingen einer Fahrt »in starkem Maße« ab-

36 Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 58 f. Fast wortgleich findet sich das Zitat auch im Beitrag von Gerhard Paul über die Saarbrücker alternativen Stadtrundfahrten, vgl. Gerhard Paul: *Alternative Stadtrundfahrt – Beispiel Saarbrücken*, in: *Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus*, hg. von Benno Hafeneeger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 69–87, S. 76.

37 Paul, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 72.

38 Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 63.

39 Vgl. SRF-Fernsehfeature, zit. n. Paul, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 71: »Es geht nicht um die Entdeckung malerischer Fleckchen, wie sie Touristen allzu gerne besichtigen. Es geht um einen neuen Blickwinkel: die allen bekannte Saarbrücker Topographie soll mit anderen Augen betrachtet werden; die Teilnehmer lernen, ihre Stadt aus der Optik der Opfer zu sehen. Geschichte wird so nacherlebbar, konkret zu fassen in der gewohnten Umwelt. Sie tritt hervor hinter unscheinbaren Häuserfassaden, Straßennamen und Gedenktafeln.«

hänge.⁴⁰ Zum Einen beeinflusse die Art, wie sie von ihren Erlebnissen erzählen, die Aufnahmefähigkeit des Publikums. Eine Herausforderung stellte es Pach zufolge für ehemals Verfolgte dar, die richtige Balance zu finden: wären sie selbst noch zu stark betroffen von den Ereignissen und könnten nur unter Tränen berichten, führe dies zu Abwehr; würden sie zu routiniert und mit monotoner Stimme von der Folter berichten, verlören sie die Zuhörenden ebenfalls.⁴¹ Des Weiteren verwies Pach auf die »KPD-Lastigkeit« der Rundfahrten, da in Hamburg keine Vertreter:innen des konfessionellen Widerstandes gewonnen werden konnten und auch der sozialdemokratische und liberale Widerstand unterrepräsentiert war.⁴² In der Folge würden »polit-ökonomische Erklärungsansätze des Nationalsozialismus in den Berichten relativ stark betont«.⁴³ Gerhard Paul schloss seinen Beitrag ebenfalls mit »selbstkritischen Anmerkungen« zu den Grenzen des Formats.⁴⁴ Dessen ungeachtet erfreuten sich die Rundfahrten zeitgenössisch großer Beliebtheit und trugen wesentlich dazu bei, Orte des Widerstands und der Verfolgung wie ehemalige Lager und Gedenkstätten in der alltäglichen Lebenswelt der Menschen zu verankern. Vielen Teilnehmenden boten sie darüber hinaus die erste Gelegenheit zur persönlichen Begegnung mit NS-Verfolgten. In der außerschulischen Bildungsarbeit hatte sich – gefördert insbesondere von der VVN – die Begegnung mit »Widerstandskämpfern« oder »Augenzeugen« als besonders aussichtsreicher Ansatz etabliert.

Auch im frühen gedenkstättenpädagogischen Diskurs avancierten Begegnungen mit ehemaligen Häftlingen rasch zum wenig hinterfragten Goldstandard. Bereits im Frühjahr 1980 betonte Pingel in seiner Expertise für die BpB, Gedenkstätten benötigten notwendigerweise sachkundiges Führungspersonal und »das Heranziehen ehemaliger Zeugen« habe sich besonders für junge Menschen als »die eindrücklichste Art der Führung« erwiesen.⁴⁵ Aufgrund des zunehmenden zeitlichen Abstandes würden diese Möglichkeiten allerdings immer geringer, weshalb Pingel der Bundeszentrale für politische Bildung mit Verweis auf die Oral-History-Forschung von Lutz Niethammer unter anderem vorschlug, die Gedenkstätten durch die Gewährung von Personal- und Sachmitteln dabei zu unterstützen, in hoher Qualität »Zeugenaussagen und zusammenhängende Interviews zu sammeln, damit sie auch dann noch über Film-

40 Vgl. zu den Schwächen Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 65–68, hier S. 67.

41 Vgl. Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 63.

42 Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 67.

43 Pach, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 67.

44 Vgl. Paul, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 84–87.

45 Falk J. Pingel: Übersicht über bestehende Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus und mögliche Ausbaumaßnahmen, Bielefeld, 4.3.1980, S. 14 f., BArch Br68/941. In dem auf der Stellungnahme basierenden APuz-Beitrag Pingels hieß es außerdem über die Arbeit der Gedenkstätte Dachau: »Als besonders nützlich erweisen sich Führungen durch ehemalige Häftlinge.« Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 22.

und Tondokumente verfügten, wenn es die Zeugen nicht mehr gibt«. ⁴⁶ Als wichtige Repräsentantin der bundesdeutschen Gedenkstätten in den 1980er Jahren empfahl Distel in der Zeitschrift des renommierten Georg-Eckert-Instituts:

Erfahrungsgemäß sind Gespräche mit ehemaligen Gefangenen am besten dazu geeignet, die Schüler zu veranlassen, sich auf das Thema einzulassen und ihre Fragen von der eigenen Lebenssituation her zu formulieren [sic!], etwa: »Aber mein Großvater hat doch gesagt, daß man nichts machen konnte als den Mund zu halten.« ⁴⁷

Zeitzeug:innengespräche avancierten auch deshalb rasch zum gedenkstättenpädagogischen Ideal, weil die Schüler:innen sich regelmäßig tief beeindruckt von solchen Begegnungen zeigten. Wiederholt wurden sie von Jugendlichen, Lehrkräften und Mitarbeitenden als nachhaltigstes Erlebnis im Rahmen eines Gedenkstättenbesuchs beschrieben. ⁴⁸ Den Tenor der Wahrnehmung vieler Jugendlicher fasst der folgende Ausschnitt aus einem Dankesbrief an Adolf Maislinger zusammen – geschrieben im Sommer 1984 von einer zehnten Klasse:

Wir sind eine der zahlreichen Klassen, die eine Führung unter Ihrer Leitung in der Gedenkstätte von Dachau erlebt hat. [...] Umso mehr sind wir froh und bedanken uns alle sehr herzlich bei Ihnen, daß Sie uns durch Ihre ausgezeichnete Führung diese schwer zu verstehenden Ereignisse von Dachau auf eine so einfache und gelöste Art und Weise nahe gebracht haben. Ihre persönlichen Wertungen und Ihre private Einstellung, als ein Mensch, der dies alles miterlebt hat, hat viel dazu beigetragen, daß unser Besuch nicht ein unpersönliches und rein informatives Erlebnis wurde. Durch Ihre Führung [...] haben wir nicht nur das Leben in einem KZ nachvollziehen können, Sie haben, wofür wir Ihnen vor allem dankbar sind, auf die Hintergründe und Fakten hingewiesen, die eine solch schreckliche Katastrophe erst möglich machen. Und wir übertreiben nicht, wenn wir behaupten, daß Sie den meisten von uns, mehr oder minder, die Augen geöffnet haben. Wir meinen deswegen, daß, solange es noch Menschen gibt, die so ein dunkles Kapitel in der Geschichte der Menschheit miterlebt haben und glaubwürdig und unverfälscht weitererzählen können, alles daran gesetzt werden sollte, daß möglichst vielen eine Führung mit einem ehemaligen Insassen ermöglicht wird. [...] In dem Sinn, lieber Herr Maislinger, möchten wir uns alle für das, was wir von Ihnen in einer solch herzlichen Weise lernen durften, mit den bes-

⁴⁶ Falk J. Pingel: Übersicht über bestehende Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus und mögliche Ausbaumaßnahmen, Bielefeld, 4.3.1980, S. 15, BArch B168/941.

⁴⁷ Distel, Schulklassen und Jugendgruppen, 1984, S. 168.

⁴⁸ Vgl. exemplarisch die Äußerungen in: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszelt-lagers, Eintausendsechshundertacht, 1989.

ten Wünschen bedanken. Wir wünschen Ihnen noch viel Gesundheit und daß Sie weiterhin Ihre so wichtige Aufgabe erfüllen können.⁴⁹

Bereits solch kurze Begegnungen im Rahmen von Führungen bewegten die Jugendlichen offensichtlich stark.⁵⁰ Die Workcamp-Formate boten meist noch intensivere Kontaktmöglichkeiten: In Ulm arbeiteten die Jugendlichen dabei teilweise sogar Seite an Seite mit ehemaligen Häftlingen, wie der folgende Erlebnisbericht eines teilnehmenden Jugendlichen zeigt:

Da ist Ernst [Rohleder, UL]. Er war auch in einem KZ gefangengehalten. Er schaffte mit uns bei den handwerklichen Arbeiten, die wir an dem Gebäude ausführten (Streichen, Putz abklopfen etc.). In allen Gesprächen, die wir mit ihm führten, kamen die Erfahrungen und die Konsequenzen der Verfolgung immer wieder zum Ausdruck. Er ist für mich schon fast zum Inbegriff von Widerstand geworden: nicht nur Widerstand gegen den Faschismus, sondern auch Widerstand und Kampf gegen das große Vergessen, das sich nach dem Krieg in weiten Teilen unserer Republik ausgebreitet hat.⁵¹

Die Motivation der ehemaligen Häftlinge, an Workcamps teilzunehmen, Rundgänge oder Rundfahrten zu begleiten, wird im Folgenden an den konkreten Beispielen vertieft. Grundsätzlich speiste sie sich – neben dem Gedenken an die Toten – jedoch aus dem Wissen um die Kraft des gesprochenen Wortes und dessen Wirkung auf die Jugend.⁵²

Die positive Wahrnehmung von Zeitzeug:innengesprächen durch ehemalige Häftlinge, Jugendliche sowie Pädagog:innen deckte sich auch mit den Erfahrungen derjenigen, die sich beruflich oder wissenschaftlich mit den Bio-

49 Klasse 10 c, Pestalozzi-Gymnasium [o. O.] an Adolf Maislinger, Eingang 20.7.1984, in: DaA A 5047.

50 Die Briefe sind vermutlich nicht völlig frei von sozial erwünschtem Antwortverhalten, denn gerade im Fall eines Klassenbriefes ist davon auszugehen, dass dieser auch von der Lehrkraft gelesen wurde und die Schüler:innen ihn auch in diesem Wissen verfassten. Daneben gibt es auch zahlreiche private Briefe, die einzelne oder wenige Schüler:innen außerhalb des schulischen Rahmens an Maislinger richteten, um ihm zu danken. Ich halte solche Briefe deshalb für etwas zuverlässigere Quellen als die pflichtgemäß zu fertigenden Berichte über bezuschusste Gedenkstättenfahrten, auf denen die Untersuchung von Kuchler basiert, vgl. Christian Kuchler: Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980-2019, Göttingen 2021. Auf diese Problematik hat bereits Sandkühler in seiner Rezension verwiesen, vgl. Thomas Sandkühler: Rezension von: Christian Kuchler: Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980-2019, Göttingen: Wallstein 2021, in: sehepunkte 22 (2022), online: <http://www.sehepunkte.de/2022/01/36595.html>, 3.11.2025.

51 Klaus H. Schreiner, Göttingen: Oberer Kuhberg, Ulm 1981, zit. n. Lehrke, Gedenkstätten für Opfer, 1988, S. 220.

52 Vgl. Hans-Günter Richardi: Zeitzeugen in der KZ-Gedenkstätte Dachau. Das unermüdliche Ringen um die Wahrheit, in: Informationen der Lagergemeinschaft Dachau 4 (1988), S. 4-6, S. 5.

grafien der NS-Verfolgten beschäftigt hatten, denn das Zusammentreffen mit ehemaligen Häftlingen hatten Forschende und Gedenkstättenmitarbeitende häufig selbst als biografisch prägsame Momente erlebt. Nicht selten stellten solche Begegnungen Initialzündungen eines jahrelangen Engagements für Gedenkstätten dar. Davon berichten zahlreiche Akteur:innen, von denen die allermeisten solche Begegnungen werden benennen können (vgl. Kap. 3.1.4). Es liegt daher nahe, dass die Erfahrungen des Gedenkstättenpersonals die Herausbildung dieses Ideals ebenfalls verstärkten.

Die Gespräche mit ehemaligen Häftlingen galten dabei weniger als geeigneter Einstieg in den Themenbereich Nationalsozialismus, sondern markierten häufig das Ende (unterrichtlicher) Beschäftigung mit der Thematik. Sie wurden von staatlichen Stellen empfohlen, wie das Hamburger Beispiel zeigt, und auch in Fortbildungen und Handreichungen für Lehrkräfte beworben. In Bayern schlug das von der Akademie Dillingen zusammengestellte Weiterbildungsmaterial für Lehrer:innen beispielsweise eine Begegnung mit einem ehemaligen Häftling etwa eine Woche nach dem Besuch der Gedenkstätte vor:

Gegenstand dieses auf zwei Stunden festgesetzten Gesprächs sind Erlebnisse der Häftlinge. Der Wirkungsgrad dieser Begegnungen kann nicht überschätzt werden; bei unmittelbar nach solchen Gesprächen angestellten anonymen Umfragen unter den Schülern stellte sich eine einhellig positive Meinung zu dieser Form von Geschichtsunterricht heraus. Die Möglichkeit, einen Zeitzeugen direkt zu befragen und sich damit unmittelbar ein Bild von diesem Abschnitt deutscher Geschichte machen zu können, führte bei vielen zu der Forderung nach häufigeren schulischen Veranstaltungen dieser Art.⁵³

Die ehemaligen Häftlinge wurden dabei tendenziell als Autorität behandelt. Die Gespräche markierten, wie in diesem Beispiel, oft den Abschluss der Unterrichtseinheit. Anders als in der Oral-History-Forschung wurden Perspektiven und Standortgebundenheit der Erzählungen in der pädagogischen Praxis der 1980er Jahre kaum reflektiert; die Berichte vermutlich selten quellenkritisch kommentiert und eingeordnet.⁵⁴

53 Oberschil, *Schulische Vorbereitung*, 1983, S. 96.

54 Vgl. Paul, *Alternative Stadtrundfahrt*, 1981, S. 86.

4.4.2 Zur Mitwirkung ehemaliger Häftlinge im pädagogischen Alltag

Dachau

Die politischen Häftlinge stellten den größten Teil der 1933/34 ins KZ Dachau eingelieferten Personen dar. Nach der Befreiung nahmen sie in besonderer Weise Einfluss auf die Einrichtung und Gestaltung der Gedenkstätte. Laut der gegenwärtigen Direktorin der Gedenkstätte Dachau, Gabriele Hammermann, waren die politischen Häftlinge in drei Phasen besonders präsent: in der unmittelbaren Nachkriegszeit, während der Errichtung der Gedenkstätte und schließlich in den 1980er Jahren in der Mitgestaltung der Bildungsarbeit als Zeitzeugen.⁵⁵ Dennoch wurde dieses Engagement bislang nicht erforscht – auch Hammermann beschränkt sich in ihrem Beitrag auf die Betrachtung der ersten beiden Phasen.⁵⁶

Gesicherte Informationen über das Engagement der ehemaligen Häftlinge fehlen deshalb weitgehend. Schon die genaue Zahl der Überlebenden festzustellen, die regelmäßig Führungen und Gespräche übernahmen, ist nicht leicht, ebenso wenig, wann diese Praxis überhaupt einsetzte. Nachweislich gab es in München eine Gruppe ehemaliger politischer Häftlinge um Otto Kohlhofer (1915-1988), die in besonderem Maße und bereits recht früh für Gespräche mit Gruppen zur Verfügung stand.⁵⁷ Nachdem Kohlhofer sich Ende der 1960er Jahre aus dem CID zurückgezogen hatte, blieb er der Gedenkstätte eng verbunden und »stand bereit für inhaltliche Fragen, für Beratung und er wurde immer mehr zu einem fragten Gesprächspartner für Schulklassen.«⁵⁸ Spätestens ab 1975 führte auch Adolf »Adi« Maislinger (1903-1985) Schulklassen und Gruppen durch die Ausstellung und das Gelände.⁵⁹ Außerdem stand der Vor-

55 Vgl. Gabriele Hammermann: »Dachau muß in Zukunft das Mahnmal des deutschen Gewissens werden«. Zum Umgang mit der Geschichte der frühen politischen Häftlinge, in: Die Linke im Visier. Zur Errichtung der Konzentrationslager 1933, hg. von Nikolaus Wachsmann und Sybille Steinbacher, Göttingen 2014, S. 229-258, S. 229 f.

56 Lohnenswert wäre die Auswertung verschiedener Bestände im Archiv der Gedenkstätte Dachau. Im Nachlass von Adi Maislinger ist beispielsweise Korrespondenz zu den Führungen erhalten, darunter auch Dankeschreiben und Berichte, die Einblick in die Wahrnehmungen der Begegnungen seitens der Jugendlichen geben. In den Nachlässen anderer Häftlinge bzw. des CID dürften sich weitere Briefe finden – beispielsweise zitiert Richardi aus dem Brief einer Schulklass an Ludwig Stark, vgl. Richardi, Zeitzeugen in der KZ-Gedenkstätte Dachau, 1988, S. 6. Im Nachlass der Lagergemeinschaft sind Anfragen zu Führungen gesammelt, vgl. DaA A 5047; sowie DaA A 5658, 44028. Darüber hinaus könnten deren Publikationen systematisch ausgewertet werden sowie noch unerschlossenes Material des CID, das für entsprechende Forschungen in Betracht käme.

57 Vgl. zu seiner Biografie Richardi, Lebensläufe, 1990, 67-69; Wegewitz, Antifaschistische Kultur, 2023, S. 270 f.

58 Willmitzer/Willmitzer, Deckname Betti Gerber, 2006, S. 123.

59 Vgl. KZ-Gedenkstätte Dachau: Jahresbericht 1985, Topographie des Terrors, S. 6: Als Maislinger 1985 verstarb, hatte er laut Jahresbericht der Gedenkstätte »über ein Jahrzehnt hinweg zahllose Schulklassen und andere Gruppen durch die Ausstellung und

sitzende der Lagergemeinschaft Dachau, Alfred Haag (1904-1982), Interessierten bis kurz vor seinem Tod für Gespräche zur Verfügung.⁶⁰ Ein kurz vor der Ausstrahlung von *Holocaust* in der *Süddeutschen Zeitung* veröffentlichtes Portrait über Barbara Distel kann als Indiz dafür gelten, wie intensiv sich die ehemaligen Häftlinge schon Ende der 1970er Jahre an der Betreuung der Besuchsgruppen beteiligten. Darin heißt es:

Frau Distel sagt bescheiden und unprätentiös: »Das Ganze war und ist Teamarbeit. Ich möchte nicht als der alleinige Macher dastehen.« Lagerinsassen haben nicht nur Dokumente zur Verfügung gestellt, sondern arbeiten aktiv mit, indem sie beispielsweise Schulklassen betreuen und auf Anfrage zu Diskussionen zur Verfügung stehen.⁶¹

Anfang der 1980er Jahre war dann zwar verschiedentlich zu lesen, dass »zur Zeit nur noch eine, bisweilen zwei Personen« für Gespräche und Führungen zur Verfügung ständen.⁶² Im Jahresbericht von 1982 berichtete auch Distel:

In der Gedenkstätte Dachau sind es im wesentlichen zwei ehemalige Häftlinge, die willens und gesundheitlich in der Lage sind, Schulklassen und Jugendgruppen bei ihrem Rundgang zu begleiten. Sie werden mit Anfragen überhäuft.⁶³

Tatsächlich dürften es allerdings einige mehr gewesen sein: Aus unterschiedlichen Quellen belegen lässt sich neben Kohlhofer und Maislinger für die 1980er Jahre unter anderem die rege Beteiligung der Kommunisten beziehungsweise Sozialdemokraten Ludwig Eder (1911-1988), Ludwig Stark (1911-1989) und Richard Titze (1910-1990) sowie der jüdischen Verfolgten Nikolaus Lehner (1923-2005) und Max Mannheimer (1920-2016).⁶⁴

das ehemalige Lagergelände geführt und ihnen am Beispiel der eigenen Biografie Zeitgeschichte lebendig werden lassen«.

⁶⁰ Vgl. Richardi, *Lebensläufe*, 1990, S. 61.

⁶¹ Eva-Elisabeth Fischer: Eine Frau auf einsamem Posten. Wächter über ein schweres Erbe. Wie Barbara Distel ihre schwierige Aufgabe als Leiterin des KZ-Museums in Dachau mit Umsicht meistert, SZ, 11.1.1979, S. 4, DaA A 5302, 43483.

⁶² Pingel, *Erinnern oder Vergessen*, 1981, S. 22. Vgl. auch Günter Dahl: Gedenkstätten. Deutschstunde in der Gaskammer, in: Stern, Nr. 5, 22.1.1981, S. 178-186, S. 178, DaA Pressesammlung. Laut Dahl waren dies Adolf Maislinger und Ludwig Eder.

⁶³ KZ-Gedenkstätte Dachau: Jahresbericht 1982, abgedr. in Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, KZ-Gedenkstätte Dachau, 1983, S. 205.

⁶⁴ Biografische Informationen sind verstreut und schwer zugänglich. Die obigen Angaben beruhen auf Richardi, *Lebensläufe*, 1990; Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, *Eintausendsechshundertacht*, 1989; Hans-Günter Richardi: *Zeitzeugen in der KZ-Gedenkstätte Dachau. Das unermüdliche Ringen um die Wahrheit*, in: Informationen der LG Dachau 4 (1988), S. 4-6; sowie: Wortprotokoll des Zeitzeugen-Interviews mit Nikolaus Lehner, Dachau, 10.4.1995, Haus der bayerischen Geschichte, Regensburg. Für ihr Engagement als Zeitzeugen wurden aus den Reihen der Lager-

Ihr jeweiliger Umgang mit der Vergangenheit und die Präsentationsweisen waren dabei höchst unterschiedlich: Maislinger etwa absolvierte die Rundgänge routiniert, hielt unzählige Gespräche und Führungen in der Gedenkstätte ab, ihn erreichten zahlreiche Dankesbriefe. Noch Jahre nach seinem Tod 1985 galten seine Führungen als »unvergessen«. Der Dachauer Lokalforscher Hans-Günter Richardi schwärmte etwa, Maislinger habe es »meisterhaft verstand[en], seine Zuhörer zu fesseln«.⁶⁵ Mannheimer dagegen berichtete erstmals 1985 über sein Schicksal – und zwar zunächst schriftlich: Er verfasste einen Beitrag über seine Erfahrungen für die neu gegründeten *Dachauer Hefte*.⁶⁶ Daraufhin wurde er im Folgejahr vom Pfarrer der Versöhnungskirche zu einem Vortrag eingeladen, was den Beginn seiner Gesprächs- und Vortragstätigkeit markierte.⁶⁷ Anders verhielt es sich mit Georg Scherer (1906-1985), ehemaliger Lagerältester des KZ Dachau: Scherer litt stark unter seinen Erlebnissen und Erinnerungen, weshalb er insgesamt nur wenige Gespräche über seine Erlebnisse führen wollte beziehungsweise konnte.⁶⁸ Trotz der erheblichen Belastung nahm auch er es bei besonderen Anfragen auf sich, von seinen Erlebnissen zu berichten: etwa im Rahmen der Ausbildung von Multiplikator:innen während des ersten Ausbildungskurses des »Dachauer Forums«⁶⁹ oder während der Jugendzeltlager (Abb. 26).⁷⁰

gemeinschaft Dachau vom Präsidium der VVN 1988 außerdem Franz Brückl, Bernt Engelmänn und Heinz Feldheim geehrt, vgl. Informationen der Lagergemeinschaft Dachau 5 (1988/89), S. 10.

65 Richardi, Zeitzeugen in der KZ-Gedenkstätte Dachau, 1988, S. 5.

66 Vgl. Max Mannheimer: Theresienstadt – Auschwitz – Warschau – Dachau. Erinnerungen, in: Dachauer Hefte 1 (1985), S. 88-128.

67 Vgl. epd/ja: Max Mannheimer ist tot, 24.9.2016, in: Jüdische Allgemeine, online: <https://www.juedische-allgemeine.de/unsere-woche/max-mannheimer-ist-tot/>, 3.11.2025.

68 Kerstin Cser: Erinnerungen und Ehrungen, in: Georg Scherer. Ein Dachauer Leben, Begleitbroschüre zur Ausstellung, S. 40-43, hier S. 41, online: <https://www.gedaechtnisbuch.org/ausstellung-zu-georg-scherer-broschuere-zum-download/>, 3.11.2025.

69 Vgl. Dachauer Forum e. V., 1. Ausbildungskurs für die Betreuung von Besuchergruppen der KZ-Gedenkstätte, PA Andreas Kreutzkam. Konzept und Leitung des Kurses lagen bei Andreas Kreutzkam und Robert Baars, der als einer der abgeordneten Lehrer insbesondere die inhaltliche Ausgestaltung übernahm und dort auch referierte. Laut Programm absolvierten die Teilnehmenden zunächst mehrere Führungen durch unterschiedliche Bereiche der Gedenkstätte sowie Abende zur fachlichen Weiterbildung. Am 28.3.1985 befragten 18 Teilnehmende über ca. zweieinhalb Stunden die drei ehemaligen Häftlinge Adi Maislinger, Richard Titze und Georg Scherer. Die Themen reichten vom Aufstieg der Nazis bis zu den gegenwärtigen (1985) Problemen im Verhältnis der Stadt Dachau zur KZ-Gedenkstätte. Ein Videomitschnitt des Abends befindet sich im Archiv der Gedenkstätte, ebenfalls das Transkript: DaA S 0051, 21013.

70 Im Rahmen der Zeltlager sprachen weitere ehemalige Häftlinge aus Dachau und teilweise auch anderen Lagern – u. a. Franz Brückl, Josef Felder, Heinz Feldheim, Hans Gasparitsch, Ernst Grube, Centa Herker-Beimler, (Ruth und) Hugo Jakusch, Eugen Kessler, Xaver Klingseisen, Werner Koch, Albert Lörcher, Franz Müller, Mirijam Ohringer, Kurt Pfotenhauer, Els Schalker-Kastanje, Simon Snopkowski und Werner



Abb. 26: Adolf »Adi« Maislinger im Gespräch mit Jugendlichen im Rahmen des 2. Jugendbegegnungszeltlagers in Dachau, Fotograf: Klaus Honigschnabel, Niels Peter Jörgensen oder Hannes Otter, 1984.

Gerade die Dachauer Zeltlager stellten eine besondere Möglichkeit zu Begegnungen mit ehemaligen Häftlingen dar. Durch den informellen Rahmen, die zur Verfügung stehende Zeit, die Motivation und Internationalität der teilnehmenden Jugendlichen erfuhren die Überlebenden dort besondere Wertschätzung und Solidarität. Für die Jugendlichen markierten die Begegnungen mit den ehemaligen Häftlingen die eindrücklichen Höhepunkte ihrer Aufenthalte, und auch aus Sicht der Gedenkstätte galten »die Gespräche und Begegnungen der Teilnehmer der Zeltlager mit den ›Zeitzeugen‹ [als] der wichtigste und bedeutsamste Programmpunkt«, wie Distel betonte.⁷¹ Die Überlebenden genossen die besondere Atmosphäre während der Zeltlager: Viele von ihnen beschrieben, wie sehr diese Treffen mit interessierten jungen Menschen sie freuten und wieviel Kraft und Hoffnung sie daraus schöpften.⁷² Hans Gasparitsch (1918-2002) schrieb beispielweise:

Thalheim, vgl. Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 62-81.

⁷¹ Barbara Distel: Gedanken zum internationalen Jugendbegegnungszeltlager in Dachau, in: Eintausendsechshundertacht. Dokumentation der Jugendbegegnungszeltlager von 1983 bis 1988, hg. von Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Hannover [1989], S. 4-6, S. 5.

⁷² Vgl. exemplarisch die Beiträge von Mirjam Ohringer, Els Schalker-Kastanje, Nikolaus Lehner in: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 64, 68 u. 73.

Und den »Völkerfrieden«, den wir ersehnten, wie schön und beglückend habt ihr im kleinen [sic!] und für kurze Zeiten dies in euren Zeltlagern verwirklicht! Euer jugendlicher Enthusiasmus, euer hoffnungsvolles Miteinander im Spiel und Gesang, im Streit und Widerstreit, das sind schöpferische Kräfte, die euch sicher noch lange helfen werden, euer Motto zu verwirklichen: Erinnern – Begegnen – Verstehen. Das alles ist es, was mich jedesmal [sic!] so bewegt, wenn ich unter euch sein kann. Könnte ich doch ein Methusalem werden, um noch jahrzehntelang – und endlich in einem festen Haus der Begegnung! – mit euch jung sein zu können!⁷³

Während manche der ehemaligen Häftlinge eher bei besonderen Anlässen anwesend waren, übernahmen insbesondere Otto Kohlhofer und Adi Maislinger auch in der alltäglichen Begleitung von Besuchenden eine aktive Rolle.⁷⁴ Laut einem Bericht, der anlässlich des 40. Jahrestages der Befreiung 1985 erschien, kam Maislinger damals noch »fast täglich« in die Gedenkstätte, um »Schulklassen, Jugendgruppen, jüdische, amerikanische und andere ausländische Interessierte« zu führen.⁷⁵ Bis zu 7000 junge Menschen habe er auf diese Weise jährlich erreicht.⁷⁶ Seine Motivation speiste sich aus der von ihm empfundenen Verpflichtung zum »Nie wieder!«: »Wir haben die Tragödie erlebt, Euch soll sie erspart bleiben!«, zitiert ihn der Bericht. Deshalb legte Maislinger in seinen Erzählungen auch viel Gewicht auf die Entwicklungen, die der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler vorausgegangen waren. Neben Zeitungsberichten lassen auch die Briefe oder Berichte der Schüler:innen Rückschlüsse auf die individuelle, von der Ausstellung teilweise abweichende Schwerpunktsetzung der ehemaligen Häftlinge zu. Gemäß ihren politischen Überzeugungen betonten Maislinger und seine Kameraden die Rolle der Schwerindustrie und ihrer Unterstützung für die NSDAP. Außerdem stellten sie – vermutlich zum Missfallen der bayerischen Behörden – immer wieder Bezüge zur Gegenwart her, die in der Ausstellung fehlten.⁷⁷ Sie versuchten für die Gefährdungen der Demokratie zu sensibilisieren

73 Hans Gasparitsch: Eure Jugend – meine Jugend. Gedanken eines Zeitzeugen und ehemaligen Dachau-Häftlings, in: Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Eintausendsechshundertacht, 1989, S. 79.

74 Vgl. die kurzen biografischen Portraits zu beiden in Richardi, Lebensläufe, 1990.

75 Willi Dörr: »Euch soll die Tragödie erspart bleiben!«, in: rau, Köln, Heft 4, April 1985, Kopie in: DaA Pressesammlung, 1971–1981. Maislinger starb nur wenig später, am 26.4.1985.

76 Richardi, Lebensläufe, 1990, S. 74. Das entspräche bei einer durchschnittlichen Gruppengröße von dreißig rund 230 Führungen im Jahr allein durch Maislinger – ein erheblicher Anteil, auch im Hinblick auf die jährlich rund 800 Führungen aller abgeordneten Lehrkräfte.

77 Vgl. Willi Dörr: »Euch soll die Tragödie erspart bleiben!«, in: rau, Köln, Heft 4, April 1985, DaA Pressesammlung. Sowie die folgende Aussage aus einem Brief an Maislinger: T. und L. für die Kl. 13b, Technisches Gymnasium Pforzheim an Adolf Maislinger, 13.3.1981, DaA A 5047, S. 2: »Den meisten jedoch fehlte bei der Ausstellung der

und die jungen Menschen zu politischer Verantwortungsübernahme zu motivieren.⁷⁸ Maislinger schloss seine Rundgänge wenigstens in den späten 1970er Jahren und frühen 1980er Jahren mit einer Warnung vor dem zeitgenössischen Rechtsextremismus und den Gefährdungen der Demokratie, die eine zehnte Klasse folgendermaßen wiedergab:

Herr Maislinger beendete seine Führung mit einer Warnung. Denn: Die Krupps und Thyssens gebe es heute noch. Sie würden auch jetzt wieder nicht zögern, skrupellose Menschen an die Macht zu bringen, die ihre Interessen vertreten. Noch brauche man die NPD nicht, aber bei steigender Arbeitslosigkeit und bei einer Wirtschaftskrise könnten diese Gruppen zusammen mit den Neofaschisten leicht unsere Demokratie gefährden. Die Gefahr werde jedoch von unseren Regierungen noch unterstützt. [...] Berufsverbote und Verjährung würden diese Rechtstendenz begünstigen. Es liege an uns jungen Menschen, die richtigen Entscheidungen zu treffen.⁷⁹

Allerdings führen die Reaktionen der Schüler:innen auch vor Augen, dass es sich um pädagogische Interaktionen handelte, deren Aneignung durchaus auch anderen, nicht-intendierten Mustern folgen konnte. So schrieb die 9. Klasse eines Tübinger Gymnasiums an Maislinger: »Durch Ihre Führung ist uns auch klageworden, wie schnell ein ganzes Volk einer einzelnen Person bedenkenlos folgen kann.«⁸⁰ Darin kommt eine Reduktion des Nationalsozialismus auf die Person Hitlers zum Ausdruck, die eher der vorgefassten und schwer erschütterlichen Meinung besagter Schülerin entsprungen sein dürfte als den Ansichten und Ausführungen Maislingers.

Ein weiteres zentrales Motiv – wenigstens in den Ausführungen der politischen Verfolgten – waren die Widerstandskraft und Solidarität der Häftlinge untereinander. Insbesondere Otto Kohlhofer lag dieses Thema am Herzen: Für die 1988 anlässlich einer Fachtagung des BJR herausgegebene Broschüre »Lernort Dachau« steuerte er einen Beitrag bei zum »Geist der Lagerstraße« und dessen anhaltender Bedeutung in der Bundesrepublik.⁸¹ Auch im Lehrfilm bleibt die-

Bezug zur Gegenwart, der aber dann durch ihre Führung gut vermittelt wurde, ansonsten aber fehlt. Die Ausstellung vermittelt nur Vergangenheit.«

⁷⁸ Dies lässt sich u. a. aus den Dankesbriefen in DaA A 5047 ablesen, vgl. außerdem Willi Dörr: »Euch soll die Tragödie erspart bleiben!«, in: rau, Köln, Heft 4, April 1985, DaA Pressesammlung.

⁷⁹ M. B./W. K.: Bericht über die Fahrt nach Dachau der Klasse 10c am 10.5.1979, 5 Seiten, DaA A 5047. Vgl. ähnliche Äußerungen in weiteren Briefen.

⁸⁰ Kl. 9e des Wildermuth-Gymnasiums Tübingen an Herrn Maislinger, 10.4.1981, DaA A 5047.

⁸¹ Otto Kohlhofer: »Der Geist der Lagerstraße« und seine Bedeutung für die gesellschaftlich-politische Entwicklung der Bundesrepublik bis heute, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 40-43. Vgl. dazu

ser Aspekt nicht unerwähnt.⁸² Neben solidarischen Akten gab es in den Lagern allerdings eine Bandbreite weniger heroischer Verhaltensweisen, die angesichts der Bedingungen zuallererst der Sicherung des eigenen Überlebens dienten. Es existierten Konflikte zwischen verschiedenen Häftlingsgruppen. Das Verhalten der Häftlingsgruppen untereinander sowie gegenüber der SS mit Blick unter anderem auf Solidarität und Widerstand hatte Falk Pingel in seiner Dissertation Ende der 1970er Jahre erstmals ausführlich untersucht.⁸³ Doch »das Postulat der Solidarität und gegenseitigen Hilfe« war durchaus wirkmächtig und führte nach der Befreiung zu einer »Abspaltung und Marginalisierung abweichender Erfahrungen«, wie Katharina Stengel gezeigt hat.⁸⁴ Es fand noch in den 1980er Jahren breite Zustimmung und Verbreitung. So schrieb etwa Detlef Garbe 1985:

Unterscheiden, trennen, und abgrenzen also bis in die Konzentrationslager hinein. Solidarität sollte so verhindert werden. Diese Rechnung der SS ist nicht aufgegangen. In den Lagern fanden Menschen unterschiedlicher Weltanschauungen und Religionen sowie verschiedener Nationen zueinander. Sie organisierten Widerstand, halfen Mithäftlingen, bewahrten ihre Menschenwürde inmitten der organisierten Unmenschlichkeit. Nach ihrer Befreiung waren die ehemaligen Häftlinge von dieser Solidarität weiter beseelt.⁸⁵

Die Ambivalenz der Überlebenserfahrungen wurde weitgehend ausgeblendet; die Hochachtung für die Überlebenden und ihre Erfahrungen war nicht frei von Verklärungen.

Der Umgang der Gedenkstätten mit den Erzählungen der ehemaligen Häftlinge unterschied sich aber auch je nach Einrichtung. Dies verdeutlicht der Blick auf eine andere in den frühen 1980er Jahren als Gedenkstätte angesehene Einrichtung, nämlich die Alte Synagoge Essen. Dort bestand ein enger Austausch mit der Gesamthochschule Essen, an der mit Lutz Niethammer der Vorreiter der Oral-History-Forschung in der Bundesrepublik lehrte. 1980 hatte er in Essen

auch Marcuse, *Legacies of Dachau*, 2001, S. 246; Wegewitz, *Antifaschistische Kultur*, 2023, S. 275 f.

82 Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, U-MATIC, München 1983, 00:24:22: »Die Lagerstraße wurde zum Symbol der internationalen Solidarität, die Häftlinge verschiedener Nationalität und gegensätzlicher weltanschaulicher Orientierung verband. Bis heute lebt dieser Geist der Lagerstraße fort im Internationalen Dachaukomitee, dessen Verdienst auch Einrichtung, Ausbau und Pflege der Gedenkstätte ist.«

83 Vgl. Falk Pingel: *Häftlinge unter SS-Herrschaft. Widerstand, Selbstbehauptung und Vernichtung im Konzentrationslager*, Hamburg 1978.

84 Stengel, Hermann Langbein, 2012, S. 134.

85 Detlef Garbe: *Allen Opfern gehört unser Gedenken*, in: *Zum Frieden befreit. Predigt-hilfe und Texte zum Gedenkjahr 1985*, hg. von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, Berlin 1985, S. 40-45, S. 41.

mit der Erforschung der »Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet« (kurz LUSIR) begonnen, dem ersten großangelegten Oral-History-Projekt in der Bundesrepublik. Nach seinem Ruf an die Fernuniversität Hagen 1982 führte Niethammer das LUSIR-Projekt dort weiter. Vor seinem Wechsel hatte er Angela Genger als Leiterin an die Alte Synagoge geholt. In der Alten Synagoge war damals auch die LUSIR-Forschungsgruppe untergebracht, die Interviews zu Essener Außenlagern führte.⁸⁶ Genger erklärte die Arbeit mit den Überlebenden vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen früh zum Kernbereich ihrer Tätigkeit in der Alten Synagoge: Ehemalige Essener:innen wurden im Rahmen von Besuchsprogrammen der Stadt Essen empfangen und, sofern sie bereit dazu waren, interviewt. Diese Befragungen orientierten sich methodisch an der Oral History, wurden auf Kassette aufgezeichnet, transkribiert und den Interviewten anschließend zur Korrektur und Ergänzung (etwa von unverständlichen oder falsch geschriebenen Eigennamen) zugeschickt. »Das hatten wir eben auch von dieser Universitätsgruppe gelernt«, bemerkte Genger darüber 2012 im Rückblick.⁸⁷ Ihr Blick auf die Erzählungen der Überlebenden war ein doppelter: Einerseits begegnete sie den Menschen mit Hochachtung und Respekt, den sie auch Jahre später im Gespräch betonte, andererseits betrachtete sie ihre Erzählungen, zumal in der transkribierten Form, offensichtlich als kritisch zu interpretierende Quellen, die je nach Kontext und Befragungssituation variierten.⁸⁸

Wertschätzung prägte auch an der Gedenkstätte Dachau den Blick auf die ehemaligen Häftlinge – ein an der Oral History orientierter wissenschaftlicher Zugriff auf ihre Erzählungen fehlte dagegen. Kaum jemand betonte so unermüdlich wie Distel, welche Lücke die immer weniger werdenden ehemaligen Häftlinge hinterlassen würden – und trotzdem gab es an der Gedenkstätte Dachau wenig Bemühungen, ihre Zeugnisse als Quellen dauerhaft zu sichern. Im Rückblick erklärte Barbara Distel dies mit dem gesellschaftlichen Desinteresse, dem eklatanten Personalmangel und damit fehlenden Kapazitäten an der Gedenkstätte.⁸⁹ Darin mag eine Teilantwort liegen, dennoch scheint mir auch eine andere Prioritätssetzung aufzuscheinen: Der Blick auf die Begegnungen mit den ehemaligen Häftlingen war ein anderer: In Dachau sollten möglichst vielen – gerade junge Menschen – diese Begegnungen als wertvolle und unersetzliche Interaktionen ermöglicht werden, wohingegen der stärker distanzierte, wissenschaftlich informierte Blick auf ihre Erzählungen als kritisch zu inter-

86 Vgl. Genger, BHU Transkript, 25.1.2012, S. 11. Vgl. zum nordrhein-westfälischen Interviewprojekt mit frühen Gedenkstättenakteur:innen Behrens/Ciupke/Reichling, ... und im Nachhinein, 2013; zum LUSIR-Projekt: Franka Maubach: »Mehr Geschichte wagen!« LUSIR und die ganze Geschichte der Arbeiter im Ruhrgebiet vor, während und nach dem Nationalsozialismus, in: Sprache und Literatur 47 (2018), S. 29-57.

87 Vgl. Genger, BHU Transkript, 25.1.2012, S. 12.

88 Vgl. Genger, BHU Transkript, 25.1.2012, S. 12-14.

89 Vgl. Barbara Distel, im Telefongespräch mit der Verfasserin am 11.8.2020, 21:38-22:22min.

pretierende Quellen stärker in den Hintergrund trat. Gerade angesichts der Entstehungsgeschichte der Gedenkstätte Dachau erscheint dies nachvollziehbar: In der von den ehemaligen Häftlingen erstrittenen Gedenkstätte galten sie als entscheidende Autoritäten, denen Mitsprache in Gestaltungsfragen vertraglich eingeräumt war und die Kurs und Narrative mitbestimmten.

Neuengamme

Lange bevor in Neuengamme das Dokumentenhaus eingerichtet wurde, engagierten sich ehemalige Häftlinge bereits in der Aufklärung der Öffentlichkeit über das Konzentrationslager. Bereits in den 1960er Jahren bildete sich innerhalb der AGN eine Geschichtskommission unter Vorsitz von Hans Schwarz, die eng mit den internationalen Überlebendenverbänden kooperierte und zum Beispiel Übersetzungen wichtiger Publikationen ins Deutsche organisierte sowie umfangreiche Materialien zusammentrug.⁹⁰ Darauf aufbauend plante die AGN bereits 1968 eine 80-100 Bildtafeln umfassende Wanderausstellung für Schulen und Jugendorganisationen mitsamt Dia-Serie und Informationsbroschüre sowie einem Stadtplan zu den Stätten des Widerstands in Hamburg.⁹¹ Die Mitglieder der AGN ließen kaum eine Chance aus, um die Öffentlichkeit über die Ereignisse in Neuengamme zu unterrichten.⁹² Ende der 1970er Jahre nahmen das gesellschaftliche Interesse und die Aktivitäten deutlich zu, sodass Herbert Schemmel für die acht Monate zwischen Oktober 1978 und Mai 1979 bilanzierte, dass in zahlreichen Veranstaltungen, Seminaren, Filmen, Demonstrationen usw. fast 20.000 Menschen erreicht worden seien.⁹³ Dazu kämen noch Interviews für Rundfunk und Fernsehen sowie die bereits erwähnten »alternativen Stadtrundfahrten«, die dabei nicht miteingerechnet waren. Ab Sommer 1979 wurde im Bergedorfer Schloss außerdem eine erste Ausstellung zum KZ Neuengamme gezeigt, deren Exponate weitgehend die Häftlingsverbände gestiftet hatten. Führungen und Besichtigungen dort organisierte ebenfalls die AGN.⁹⁴

Vor diesem Hintergrund liegt nahe, dass sich auch nach Einrichtung des Dokumentenhauses Überlebende in der Bildungsarbeit in Neuengamme einbrachten. So begleitete etwa der Sozialdemokrat Herbert Schemmel (1914-2003)

90 Zu Hans Schwarz vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 109-III.

91 Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 149. Inwieweit diese Projekte realisiert wurden oder ob die »antifaschistischen Stadtrundfahrten« auf diese Vorarbeiten zurückgingen, ist mir aktuell nicht bekannt.

92 Vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 149. Frank Jürgensen geht davon aus, ehemalige Häftlinge hätten bereits seit 1946/47 für Interessierte Führungen bzw. Gespräche vor Ort angeboten. Vgl. Jürgensen, Interview, 6.3.2019, ANg, 00:39:00-00:39:40.

93 Vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 151.

94 Vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 151.

regelmäßig Gruppen durch die Ausstellung – darunter zahlreiche internationale Gruppen und Angehörige der Bundeswehr.⁹⁵ Außerdem stand der in der VVN aktive Kommunist Josef »Jupp« Händler (1910-1987) bis zu seinem Tod für Gespräche zur Verfügung.⁹⁶ Laut *Hamburger Lehrerzeitung* von 1979 veranstaltete Händler »ständige Führungen zur Gedenkstätte Neuengamme«, darüber hinaus besuchte er zahlreiche Schulklassen und begleitete alternative Stadtrundfahrten.⁹⁷ Der Generalsekretär der AIN, Fritz Bringmann (1918-2011), lebte nicht in der Nähe von Neuengamme und war deshalb weniger stark in die alltägliche Bildungsarbeit der Gedenkstätte involviert. Gemeinsam mit Jupp Händler kam Bringmann beispielsweise im Rahmen der ersten Ton-Dia-Schau des neu geschaffenen Dokumentenhauses zu Wort und begleitete während der Befreiungsfeierlichkeiten regelmäßig Gruppen durch die Ausstellung.⁹⁸ Darüber hinaus war der Kommunist und Widerstandskämpfer Werner Schröder (1916-1993), der kurzzeitig im KZ Fuhlsbüttel und weiteren Gefängnissen, nicht aber im KZ Neuengamme inhaftiert gewesen war, für einige Zeit im Dokumentenhaus Neuengamme angestellt: zunächst als Museumsaufseher (bis 31.3.1982), danach 1982 und 1983 noch als Hilfsaufseher.⁹⁹ In dieser Funktion stand er insbesondere unangemeldeten Gruppen als Ansprechpartner zur Verfügung. Schließlich veranstaltete Detlef Garbe zufolge auch der ehemalige Häftling Heinrich Chris-

95 Vgl. Anne Olters: Dokumentierte Greuel: Neuengamme, 16./17.10.82, in: BZ. Magazin zum Wochenende, in: ANg 36-560.5; sowie Detlef Garbe: E-Mail an Ulrike Löffler, 1.3.2023. Garbe schätzte, dass Schemmel im Schnitt zweimal im Monat Gruppen in der Gedenkstätte begleitete. Zur Biografie bspw. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 105-109.

96 Zu Händlers Biografien bspw. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 100-102.

97 Zitat: VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 15. Vgl. Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 100.

98 Vgl. Ton-Dia-Schau »Aufbau und Geschichte des Konzentrationslagers Neuengamme«, 20min, Konzeption und Realisation: Uwe Franzen, Herbert Hötte, unter Mitarbeit von Gabi Steltenkamp, MPD Hamburg, 1985, ANg; Grill/Homann-Engel, Spaziergang im Sommer, 2008, S. 100f. Mit seiner Frau Alice leitete Fritz Bringmann zeitweise ein »Erholungsheim« für Verfolgte des Nationalsozialismus in Seppensen in der Nordheide, das heute noch als »Antifaschistische Erholungs- und Begegnungsstätte Heideruh« existiert, dessen Geschichte bisher allerdings wenig erforscht scheint, vgl. <https://www.heideruh.de/geschichte/>, 3.11.2025.

99 Vgl. Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, S. 4, ANg 103-13; zum jeweiligen Stellenprofil vgl. ANg 9.8.1 (16.7.1981). Zu den genauen Umständen seiner Einstellung bzw. Herabstufung sowie zum Ende seiner Tätigkeit können keine gesicherten Aussagen getroffen werden. Einem Zeitungsbericht von August 1983 zufolge arbeitete Schröder zu diesem Zeitpunkt noch im Dokumentenhaus, vgl. Schuffen in der Grube, wie es einst Häftlinge mußten, in: Hamburger Abendblatt, 1.8.1983, ANg 36-560.5. Zu Schröders Biografie: Nina Krienke/Rita Bake: Werner-Schroeder-Straße, in: Ein Gedächtnis der Stadt. Nach Frauen und Männern benannte Straßen, Plätze, Brücken in Hamburg, hg. von Rita Bake, Band 3, Stand März 2016, S. 1119 f., online: <https://share.google/nwZgcf5fUzZwJUCGf>, 3.11.2025.

tian Meier (1905-1987), Angehöriger der »Schwarzen Front«, einer nationalsozialistischen Splitterpartei um Otto Strasser, die sich 1930 von der NSDAP abgespalten hatte, gelegentlich Führungen durch die Ausstellungen.¹⁰⁰

Als – auf Drängen von Zivilgesellschaft und Überlebenden – bezahltes pädagogisches Personal für Führungen und Gespräche im Dokumentenhaus eingestellt worden war, sollte dieses das bisherige Angebot der ehemaligen Häftlinge ergänzen, aber nicht ablösen oder verdrängen. Eine anfangs vorhandene »Scheu« vor den neuen pädagogischen Mitarbeitenden hätte, Frank Jürgensens Erinnerungen zufolge, rasch abgebaut und ein gutes Verhältnis hergestellt werden können.¹⁰¹ Die ehemaligen Häftlinge erschlossen sich ein neues Aufgabenfeld, indem sie die sogenannten »Sonntagsgespräche« ins Leben riefen, die das Angebot der Gedenkstätte erweiterten und damit zusätzliche Besuchsmöglichkeiten schufen. Dabei standen im Dokumentenhaus an jedem letzten Sonntag eines Monats ehemals Verfolgte für Gespräche und Fragerunden zur Verfügung, die üblicherweise zwischen anderthalb und zwei Stunden dauerten. Die Veranstaltungen wurden mit Plakaten beworben, sodass bereits die ersten vier Sonntagsgespräche von durchschnittlich fünfzig Personen besucht wurden.¹⁰² Zwischen 1983 und 1989 wurden insgesamt 44 dieser Veranstaltungen durchgeführt und auch auf Kassette beziehungsweise in Einzelfällen als Video aufgezeichnet.¹⁰³ Den weitaus größten Teil der Gesprächspartner:innen stellten Angehörige des sozialdemokratischen und kommunistischen Widerstands dar.¹⁰⁴

Daneben engagierten sich die ehemaligen Häftlinge intensiv in der Fortbildung von Lehrkräften. So wurden bereits im ersten Jahr des Bestehens des Dokumentenhauses in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung und der GEW Fortbildungen mit über 500 Hamburger Lehrer:innen durchgeführt.¹⁰⁵ Auch an der Reflexion der Erfahrungen als Zeitzug:innen beteiligten sich Überlebende: Die Geschichtskommission der Hamburger VVN traf sich beispielsweise 1981 im »Ferienheim Heideruh« zu einem zweitägigen Seminar zum Thema: »Inhalt und Methoden antifaschistischer Geschichtsvermittlung bei Schulbesuchen, Stadtrundfahrten und im Dokumentenhaus Neuengamme«. Teil der Veranstaltung war der Austausch von Erfahrungen in der Geschichts-

100 Vgl. Detlef Garbe: E-Mail an Ulrike Löffler, 1.3.2023; Belege für Meiers Engagement in der Gedenkstätte Neuengamme sind mir allerdings nur für die Gestaltung von zwei der im Folgenden dargestellten Sonntagsgespräche (27.6.1982 und 29.8.1986) bekannt geworden.

101 Vgl. Jürgensen, Interview, 6.3.2019, ANg, 00:39:00-00:41:02.

102 Vgl. Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, S. 4, ANg 103-13. Die Plakate sind im Archiv der Gedenkstätte gesammelt: ANg 36-535.9/1.

103 Eine entsprechende Übersicht ist im Archiv der Gedenkstätte Neuengamme erhältlich; mindestens ein Teil der Gespräche liegt dort inzwischen auch digital vor.

104 1982 waren darunter drei Frauen; in der Planung für 1983 sollten außerdem ein jüdischer Verfolgter und ein Mitglied der »Weißen Rose« zu Wort kommen, vgl. ANg 9.8.6.

105 Vgl. Halbjahresbericht Oktober 1981 bis März 1982, S. 3, ANg 103-13.

vermittlung – unter anderem zu Fragen der Vorbereitung, der Gestaltung eines gelungenen Einstiegs, des Eingehens auf die Zuhörenden und ihre Bedürfnisse sowie nach einem angemessenen Verhältnis von Erzählungen über Widerstand und Terror. Diskutiert wurden auch typische Fragen der Schüler:innen – etwa nach den eigenen Motiven damals und heute.¹⁰⁶ Es waren die ehemaligen Häftlinge, die auf diesem Gebiet zumindest zu Beginn der 1980er Jahre über die meisten praktischen Erfahrungen verfügten.

106 Vgl. Herbert Diercks/Gerrit Marsen: Bericht vom Wochenendseminar, November 1981, abgedr. in: VVN/BdA Hamburg, Erzählte Geschichte, 1983, S. 12-16.

4.5 Zwischenfazit

Die praktische Arbeit an den Gedenkstätten Dachau und Neuengamme erfolgte in den 1980er Jahren unter sehr unterschiedlichen politisch-gesellschaftlichen, institutionellen, aber auch individuell-biografischen Vorzeichen. Daraus ergaben sich unterschiedliche Möglichkeiten, Schwerpunkte und Ausrichtungen. Das Dokumentenhaus Neuengamme war formal eine Außenstelle des Museums für Hamburgische Geschichte, und die Verantwortung für die Bildungsarbeit lag beim Museumspädagogischen Dienst Hamburg als zentralem Besucher:innen-service der Hamburger Museen. Die kulturpolitische und museumspädagogische Aufbruchsstimmung der sozialdemokratisch geprägten Großstadt Hamburg und die strukturelle Zuordnung zum Museumswesen prägten die Gedenkstättenarbeit im Dokumentenhaus Neuengamme erheblich. Diese profitierte in mehrerlei Hinsicht von der Einbettung in die Museumspädagogik: auf einer theoretischen Ebene vom museumspädagogischen Diskurs und intellektuellen Austausch, methodisch von den im Museumsdienst erprobten Formaten (»Museumsgespräch«), sowie in ganz praktischer Weise von den institutionellen Ressourcen (zum Beispiel in der Zusammenarbeit mit professionellen Grafiker:innen beim Layout von Arbeitsblättern und Evaluationsbögen).

Gleichzeitig spielten auch individuelle Faktoren eine wichtige Rolle, wie das Beispiel der beiden Neuengammer Museumspädagogen verdeutlicht. Insbesondere Herbert Hötte prägte als nachdenklicher und reflektierter Pädagoge und Historiker die Arbeit in Neuengamme und bereicherte mit seinen Impulsen gleichzeitig den bundesweiten Gedenkstättendiskurs. Höttes innovative Formulierungen, Denkfiguren und Überlegungen blieben in der Gedenkstättenarbeit der folgenden Jahrzehnte virulent und relevant, wenngleich sie nicht unbedingt mit seinem Namen verbunden waren.¹ Bereits 1984 beschrieb Hötte etwa den »multifunktionalen Charakter der KZ-Gedenkstätte« mit verschiedenen Dimensionen, von denen eine für ihn selbstverständlich die des »Museums« war.² Er plädierte früh für eine pädagogische Haltung der Annahme, die den jugendlichen Besucher:innen empathisch begegnete und um die Herausforderung der NS-Verbrechen für die historische Identität der damit Konfrontierten wusste.³ Hötte forderte Offenheit für die Fragen und Bezüge der Jugendlichen, an denen sich die Bildungsarbeit zu orientieren habe, statt eigene Deutungen und Gegenwartsbezüge vorzugeben. Anstelle einer Be-

1 Im Bereich der Gedenkstätten dürfte sein Name wenigen Personen heute noch geläufig sein – darunter vor allem denjenigen, die ihn noch aus der gemeinsamen Arbeit kennen.

2 Hötte, Museumspädagogische Arbeit, 1984, S. 174. Um das Besondere von Gedenkstätten gegenüber anderen Museen zu fassen, verwies Hötte 1982 auch schon auf den »authentischen Ort«, vgl. Kap. 3.2.4.

3 Vgl. später: Knigge, Triviales Geschichtsbewußtsein, 1988.

tonung des Terrors und der Gräuelt der Konzentrationslager empfahl er deshalb eine biografisch-alltagsweltliche Annäherung, die die NS-Verbrechen verstehbar machen und damit der Rede von ihrer vermeintlichen »Unbegreiflichkeit« oder »Unbeschreiblichkeit« entgegenwirken sollte.⁴ Im Unterschied zu anderen Gedenkstätten(-initiativen) ermöglichte die grundsätzliche Unterstützung und vergleichsweise gute Absicherung den Neuengammer Museumspädagogen größere Freiräume: Hötte nutzte diese insbesondere für die Reflexion seiner Erfahrungen in der Arbeit im Dokumentenhaus, die er in zahlreichen Publikationen zur Diskussion stellte. Anders als in Dachau wurde in Neuengamme Wert darauf gelegt, die Geschichte der Konzentrationslager nicht 1945 enden zu lassen, sondern den Umgang mit dem Ort in der Bundesrepublik wesentlich zu berücksichtigen. Dieser Schwerpunkt charakterisierte auch die Neuengammer »Spurensicherungs«-Workcamps, mit denen Hötte erste bundesdeutsche Ansätze einer zeitgeschichtlichen Archäologie der Konzentrationslager entwickelte und die wesentlich darauf zielten, Spuren des Verschwindenlassens und aktiven Verdrängens der Konzentrationslager zu sichern. Insgesamt kennzeichnete die pädagogische Arbeit in Neuengamme eine vergleichsweise starke Adressat:innenorientierung. Diese schlug sich zum Beispiel in den vielfältigen pädagogischen Materialien nieder, die in Zusammenarbeit mit dem Museumsdienst für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt wurden: darunter Vorschläge und Kopiervorlagen für den Unterricht oder der »Museumscoffee« zur Ausleihe für Schulen zur besseren Vorbereitung der Gedenkstättenbesuche, aber auch »Führungsblätter« für Erwachsene.

Die vielfältige Bildungsarbeit in Neuengamme flankierte schließlich ein reiches Veranstaltungsprogramm. Dabei sind insbesondere die regelmäßig einmal im Monat veranstalteten »Sonntagsgespräche« der ehemaligen Häftlinge zu nennen, die zugleich von der Bedeutung der ehemaligen Häftlinge in der praktischen Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre zeugen. Es wurde erstmals dargestellt, wie die praktische Mitwirkung ehemaliger Häftlinge in der Bildungsarbeit an beiden exemplarischen Orten konkret aussah und welche Funktionen sie erfüllte. Soweit anhand der Quellen rekonstruierbar, wurden die mündlichen Erzählungen der ehemaligen Häftlinge in der damaligen Bildungspraxis kaum quellenkritisch befragt, sondern eher aufgrund ihrer affektiven Dimensionen und zur Beglaubigung geschätzt und entsprechend oft als Einstieg oder Abschluss der thematischen Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen platziert beziehungsweise genutzt.

Unter den unterschiedlichen Veranstaltungsformaten mit den ehemaligen Häftlingen ermöglichten insbesondere die Workcamps tiefgehende Begegnungen zwischen den Generationen, die von allen Seiten als besonders wert-

4 Problematisiert wurden diese Topoi auch von Imre Kertész: Rede über das Jahrhundert [1995], in: Eine Gedankenlänge Stille, während das Erschießungskommando neu lädt. Essays, Reinbek b. Hamburg 2002, S. 14-40, S. 20f.

voll erachtet wurden. Bei den Workcamps handelt es sich um eine bis heute in der Gedenkstättenpädagogik verankerte intensivpädagogische Methode, welche ursprünglich aus dem Kontext der Friedensbewegung stammt und von Aktiven in Ulm erstmals auf die Gedenkstätten übertragen wurde. Während die Workcamp-Konzeptionen Neuengamme r Museumspädagogen inhaltlich und pädagogisch-didaktisch auf recht hohem Niveau angesiedelt waren, stand bei den rein ehrenamtlich getragenen internationalen »Jugendbegegnungszeltlagern« in Dachau die politische Bedeutung im Kontext der Auseinandersetzung um die örtliche Jugendbegegnungsstätte im Vordergrund. Insofern es sich bei den Workcamps um eine Methode mit vielfältigen pädagogischen und politischen Zielstellungen handelte, die eng mit den konflikthaften Auseinandersetzungen um die Einrichtung von Gedenkstätten verbunden war und früh zum Repertoire der Bildungsarbeit an Gedenkstätten gehörte, kann sie als eine »Urform« der Gedenkstättenpädagogik⁵ beschrieben werden.

Im Vergleich der beiden Gedenkstätten Dachau und Neuengamme wurde besonders deutlich, dass die skeptisch bis ablehnende Haltung des bayerischen Umfelds der Gedenkstätte Dachau gegenüber Auswirkungen bis in die praktische Arbeit zeitigte – etwa wenn in den pädagogischen Materialien reflexhaft auf die schöne Dachauer Altstadt verwiesen wurde, um die Stadt nicht auf das Konzentrationslager zu reduzieren und das Verhältnis zu ihren Bürger:innen nicht weiter zu belasten. Ein entscheidender Unterschied bestand außerdem in der personellen Ausstattung: Die Gedenkstätte Dachau verfügte in den 1980er Jahren nicht über pädagogische Mitarbeitende. Um die Besonderheiten und Herausforderungen pädagogischer Arbeit an einer Gedenkstätte grundsätzlich zu reflektieren, fehlten Ressourcen. Aber auch dabei spielten individuell-biografische Faktoren hinein, denn Barbara Distel, als Leiterin und einzige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Gedenkstätte, war nicht pädagogisch ausgebildet, sondern insbesondere den ehemaligen Häftlingen eng und freundschaftlich verbunden. Die Gedenkstätte verstand sie zunächst nicht als Lernort, sondern in erster Linie als Ort der Überlebenden, in deren Dienst sie ihre Arbeit stellte.

Die 1965 in Kooperation mit den ehemaligen Häftlingen erarbeitete Dachauer Dauerausstellung sollte deren Erfahrungen zwar einem größeren Publikum zugänglich machen; sie galt aber – zusammen mit dem Film »KZ Dachau« – als weitgehend selbsterklärend. Den fehlenden pädagogischen Angeboten und Strukturen in Dachau stand dabei gleichzeitig eine wesentlich höhere Zahl von Besucher:innen gegenüber als in Neuengamme. Mitunter reagierten Schulklassen überfordert und abwehrend auf die Gedenkstätte. Rasch setzte sich deshalb die Einsicht durch, zumindest Jugendliche bedürften der Unterstützung und Hilfe bei der Erschließung des Ortes und der Ausstellung. Bereits im Mai 1979 entschloss sich das bayerische Kultusministerium vor diesem Hintergrund, Lehrkräfte stundenweise an die Gedenkstätte abzuordnen –

5 Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 86, Fn. 186.

ein Verfahren, das seitdem vielfach wiederholt und teilweise noch immer praktiziert wird. Obwohl die Abordnungen Selbstverständnis und Berechtigung der Gedenkstättenpädagogik zentral betreffen, indem sie die Frage nach Abgrenzung und Eigenständigkeit von gedenkstättenpädagogischem Handeln aufwerfen, wurde das Phänomen bisher kaum beforscht. Erstmals hat das Kapitel die Hintergründe der ersten Abordnungen rekonstruiert und Vor- und Nachteile dieses Weges diskutiert. Dabei wurde die Entscheidung des bayerischen Kultusministeriums auch als Versuch der Behörden interpretiert, Kontrolle über die Führungen und deren Inhalte zu sichern und die in der Bildungsarbeit aktiven ehemaligen Häftlinge – größtenteils (männliche) Kommunisten aus München und Umgebung – zurückzudrängen. Statt diese für ihre Führungen – auch nur geringfügig – zu entschädigen, lag es für die bayerische Verwaltung näher, Beamten:innen des Freistaates aus dem Schuldienst dafür freizustellen. Neben den Lehrkräften und ehemaligen Häftlingen bemühten sich insbesondere Akteur:innen aus dem christlichen Bereich darum, in Dachau Führungen oder Gespräche anzubieten: auf evangelischer Seite waren das der Pfarrer der auf dem Gelände befindlichen Versöhnungskirche und die ASF-Freiwilligen; auf katholischer Seite die im »Dachauer Forum« engagierten Erwachsenenbildner:innen. Auf ehrenamtlicher Basis versuchten diese, die Lücken im Bildungsangebot – gerade für Erwachsene – wenigstens ansatzweise zu füllen.

Die im vorigen Hauptkapitel idealtypisch unterschiedenen Zielvorstellungen überlagerten sich erwartungsgemäß in der praktischen Arbeit der Gedenkstätten Dachau und Neuengamme. Beide verfolgten in erster Linie eine staatsbürgerliche Orientierung, bei der die kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Förderung von Demokratie, Toleranz und Solidarität dienen sollte. In beiden Fällen lassen sich gleichfalls christliche Bezüge feststellen: in Dachau insbesondere verbunden mit dem Dachauer Forum, in der Arbeit der Versöhnungskirche und von ASF, sowie unübersehbar in der sakralisierenden Gestaltung des Außengeländes; in Neuengamme am ehesten bei mit ASF verbundenen Akteuren sowie in der evangelischen Gemeinde, aber weniger im Rahmen der Arbeit der Gedenkstätte selbst und der dort angestellten Museumspädagogen. Hötte verstand die Bildungsarbeit außerdem auch als »antifaschistische Aufklärung«, die handlungsleitend wirken sollte.⁶ Diese Ausrichtung fehlte in Dachau. Angesichts des ablehnenden konservativen Umfelds in Stadt und Freistaat wurde eine Bezugnahme auf den Antifaschismusbegriff in Dachau konsequent vermieden, um die Gedenkstättenarbeit nicht dem Verdacht der kommunistischen Unterwanderung oder DDR-Nähe auszusetzen und damit grundsätzlich zu gefährden.

Die Frage nach den Akteur:innen, die die pädagogischen Interaktionen an Gedenkstätten konkret gestalteten, berührt ein weiteres zentrales Thema des Kapitels: die Führungen. In der Forschung galten sie bislang überwiegend als seit jeher etabliertes, weitgehend unhinterfragtes Standardformat der Gedenk-

6 Vgl. Hötte, Aktualisierte Geschichte, 1982, S. 2.

stättenpädagogik. Allein die Rekonstruktion des marginalen Anteils von geführten Besuchen an der Gesamtbesucher:innenzahl in Dachau stellt diese Annahme grundlegend in Frage: Zwischen 1980 und 1989 erhielten insgesamt nur etwa 210.000 der etwa 8,7 Millionen Besucher:innen der Gedenkstätte Dachau eine Führung. Als entscheidendes Medium der Vermittlung galt damals die Ausstellung inklusive des Films; Führungen dagegen wurden als Extraangebot verstanden, das insbesondere für uninformierte Jugendliche notwendig war. In Neuengamme lag der Anteil deutlich höher: hier wurden durchschnittlich 40 % aller Besucher:innen durch Museumspädagogen, freie Mitarbeitende des Museumsdienstes oder ehemalige Häftlinge geführt. Der Anteil blieb in Neuengamme auch in den folgenden Jahrzehnten und im internationalen Vergleich hoch. Eine Tatsache, die Folge der klaren Zuordnung in die museumspädagogischen Strukturen des MHG gewesen sein dürfte.

Die quellengestützte Betrachtung der zeitgenössischen Führungen zeigte – bezogen auf Dachau und eine konkrete Methode – einmal mehr die häufig fehlende theoretische Schärfe in der Gedenkstättenpädagogik. Die heterogene Praxis hing sehr stark von spezifischen Kontexten und lokalen Akteur:innen ab. Für Neuengamme übertrug Hötte das in Museumskontexten erprobte Format der »Museumsgespräche« auf die Gedenkstättenarbeit. Charakteristische Merkmale dieses Zugangs waren die Orientierung an den Fragen und Interessen der Adressat:innen, die ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt wurden, außerdem dialogische Momente, Raum für Eigenaktivität der Besucher:innen und eine unterstützende, teilweise passive Rolle der Begleitperson. Auch den externen Akteur:innen, die pädagogische Handreichungen für den Besuch der Gedenkstätte Dachau konzipierten, galt der einseitige Führungsmonolog einer Expertin oder eines Experten nicht als Ideal. Die pädagogisch-didaktischen Materialien empfahlen aktivierende Arbeitsaufträge oder Gruppenarbeit zur Erschließung von Ausstellung und Gelände. Im Lehrfilm erarbeiteten Schüler:innen sich beispielsweise einzelne Themenbereiche und stellten diese einander vor. Damit wurde in den 1980er Jahren erprobt, was seit der Jahrtausendwende unter den Stichworten »peer-to-peer-Ansätze« oder »dialogische Führungen« neu entdeckt und entwickelt wurde.⁷ Ein weiterer Unterschied zum später geläufigen Standard einer Expert:innenerzählung bestand in den aufgesuchten Orten: In den 1980er Jahren gehörten dazu an beiden Gedenkstätten zuallererst die Ausstellungen als Herzstücke der Einrichtungen – mitunter handelte es sich tatsächlich um »Ausstellungsvorführungen«. Seit einigen Jahren hat diesbezüglich ein Umdenken stattgefunden, und die Führungen als Monolog einer Expertin oder eines Experten werden (erneut) durch zeitintensivere und stärker auf Dialog angelegte Formate ersetzt.

7 Vgl. Haug, Am »authentischen« Ort, 2015, S. 85f.

5 Schlussbetrachtung

Entgegen aller Skepsis, vieler Widerstände und mancher Unkenrufe haben zahlreiche Gedenkstätten in den letzten vierzig Jahren bewiesen, dass es in Deutschland nicht nur *möglich* ist, sich »über Jahre hinaus mit der Aufarbeitung der KZ-Geschichte« zu befassen, sondern dass dies in produktiver und gesellschaftlich relevanter Weise geschieht.¹ Das anhaltend wachsende, millionenfache und internationale Interesse, das die Gedenkstätten alljährlich erfahren, bestätigt dies eindrücklich.² Sie sind heute moderne, zeithistorische Museen mit humanitären Aufgaben und zugleich symbolische oder tatsächliche Friedhöfe und damit Orte des Gedenkens. Vielfach sind sie in langwierigen Auseinandersetzungen erstritten und erweitert worden. Ihre Existenz stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Auch die Entwicklung der Gedenkstättenpädagogik, die im Zentrum der vorliegenden Studie steht, verlief nicht geradlinig. Dargestellt wurde, wie im letzten Jahrzehnt der »alten« Bundesrepublik eine auf den Nationalsozialismus bezogene Pädagogik an den Verbrechensorten eingefordert, begründet, hergeleitet und praktisch umgesetzt wurde.

Die bundesdeutsche Gedenkstättenpädagogik basierte nicht auf elaborierten pädagogisch-didaktischen Theorien oder Entwürfen. Sie entstand als Folge der verstärkt ab 1980 eingerichteten Gedenkstätten und als pragmatisches Ausprobieren. Die Bildungsarbeit musste ohne tiefgehende konzeptionelle Vorbereitung parallel zu ihrer Etablierung, mitunter im Nachhinein, entwickelt werden. Die zeitgenössisch unter »Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus« zusammengefassten Einrichtungen waren vielfältig. Sie adressierten unterschiedliche Verbrechenskomplexe und Verfolgungsoffer, variierten hinsichtlich ihrer finanziellen und personellen Ressourcen und der institutionellen Einbindung und Trägerschaft. Der Grad an Widerstand und Abwehr, den sie vor Ort hervorriefen, unterschied sich ebenfalls und bestimmte ihre Arbeit in abweichendem Maße. Auch ihr Selbstverständnis und die Zielvorstellungen gingen auseinander – oft waren diese noch vage und nicht ausformuliert. Einig waren sich die überwiegend jungen Engagierten und Mitarbeitenden der Initiativen in der Solidarität mit den ehemals Verfolgten: Deren Erfahrungen sollten bewahrt und gewürdigt, Gedenken organisiert und langfristig gesichert werden. Außerdem sollte die bundesdeutsche Gesellschaft mit den überwiegend ver-

1 Walter Remmers, zit. n.: [lj]: Remmers: Weit übers Ziel hinaus geschossen. Diskussion über Informationszentrum auf KZ-Friedhof Esterwegen, in: Emszeitung, 19.02.1980. Vgl. S. 9, Fn. 1.

2 Allein die großen KZ-Gedenkstätten Dachau, Neuengamme, Sachsenhausen, Bergen-Belsen, Flossenbürg, Ravensbrück und Buchenwald verzeichnen im Schnitt mehr als 2,5 Millionen Besucher:innen jährlich, vgl. Das Gupta/Sandkuhl, Politischer Rechtsruck, 2019.

drängten NS-Verbrechen konfrontiert werden. Neben diesen politischen Anliegen gewann die an Individuen gerichtete Bildungsarbeit im Laufe des Jahrzehnts zunehmend an Bedeutung.

Vor dem Hintergrund disparater Rahmenbedingungen entfaltete sich eine äußerst heterogene pädagogische Praxis, in der den konkreten Akteur:innen besondere Bedeutung zukam. Ihr Gestaltungsspielraum mag vor Ort durch personelle und finanzielle Engpässe oder Platzmangel begrenzt gewesen sein, aber kaum durch theoretische oder methodische Überlegungen und Standards. Mit ihren politischen, religiösen und disziplinären Hintergründen und Netzwerken sowie vielfältigen Motivationslagen und Geschichtsbildern prägten die Mitarbeiter:innen und Engagierten die Gedenkstättenarbeit deshalb entscheidend. Sie entwickelten unterschiedliche Vorstellungen von Zielen, Schwerpunkten und Methoden der »Gedenkstättenpädagogik«. Dieser Begriff wurde 1983 im Bereich der außerschulischen politischen Bildung und Jugendarbeit geprägt und setzte sich ab Mitte der 1980er Jahre zunehmend durch.

Erfahrungen, Debatten und Entwicklungen der 1970er Jahre beeinflussten die Genese der Gedenkstättenpädagogik. Dazu gehörten zunächst die Curriculumrevision und die heftigen bildungspolitischen Kontroversen um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, welche die Geschichtsdidaktik vor die Herausforderung stellten, die Relevanz historischen Lernens zu begründen und die Eigenständigkeit des Faches argumentativ zu unterfüttern. In diesem Kontext wurde »Geschichtsbewusstsein« zur zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik erhoben und ein klarer Bezug zur Lebenswelt und Gegenwart der Adressat:innen historischer Lernprozesse eingefordert. Die Geschichtswettbewerbe des Bundespräsidenten halfen weiterhin, die Hinwendung zur Regional-, Alltags- und Sozialgeschichte für ein junges Publikum zu adaptieren und das forschend-entdeckende Lernen als zeitintensive und herausfordernde, aber besonders nachhaltige und deshalb zumindest in der Theorie bevorzugte Methode zu etablieren. Sofern es unter den prekären Rahmenbedingungen möglich war, versuchten die Gedenkstätten(-initiativen) durchaus, diese methodischen Ansätze zu berücksichtigen und den Besucher:innen Möglichkeiten des selbstgesteuerten, entdeckenden Lernens zu eröffnen. Abseits der kurzzeitpädagogischen Formate gelang dies insbesondere im Rahmen der Workcamps. Die theoretischen Diskussionsangebote der Geschichtsdidaktik fanden dagegen nur begrenzten Niederschlag im frühen Gedenkstättendiskurs. Ein so zentrales geschichtsdidaktisches Konzept wie »Geschichtsbewusstsein« wurde im *Gedenkstätten-Rundbrief* kaum je erwähnt. Sofern sich Einzelne – darunter insbesondere ausgebildete Geschichtslehrkräfte – auf geschichtsdidaktische Vorarbeiten beriefen, stammten diese von Vertreter:innen der Kritischen Geschichtsdidaktik.

Bislang in der Forschung unterschätzte Impulse gingen in ereignisgeschichtlicher Perspektive neben der Ausstrahlung der Fernsehserie *Holocaust* vor allem von der rechtsextremen Mobilisierungswelle am Ende der 1970er Jahre aus. Die Konjunktur des Rechtsextremismus wurde gesellschaftlich in erster Linie als

Jugendproblem wahrgenommen und aus mangelndem Wissen zur NS-Zeit erklärt, welches Schüler:innen unter anderem durch die »Boßmann-Studie« attestiert worden war. Die gesellschaftliche Antwort konzentrierte sich deshalb auf den pädagogischen Bereich. Vor diesem Hintergrund galt eine qualitativ bessere, quantitativ ausgeweitete und methodisch neu ansetzende, nachhaltigere Vermittlung über die NS-Zeit als geeignetes Gegenmittel. Dabei gewannen regionalgeschichtliche und biografische Zugänge an Bedeutung: Sie stellten Versuche dar, die angenommenen Bedürfnisse der Jugendlichen stärker zu berücksichtigen und das Lernen damit nachhaltiger gestalten zu können. Außerdem sollten Emotionen in den Lernprozessen bewusst einbezogen und handlungsorientierte Methoden bevorzugt werden. Entsprechende Ansätze erfuhren unter dem Label »antifaschistische Erziehung« eine kurze Blüte Anfang der 1980er Jahre, insbesondere in der außerschulischen Jugendarbeit.

Doch auch viele von denen, die sich für die Einrichtung von Gedenkstätten(-initiativen) einsetzten, fühlten sich durch die Präsenz rechtsextremer Subkultur und junger Neonazis herausgefordert. Die Gedenkstättenpädagogik verstand sich als Teil der gesellschaftlichen Antwort auf die zeitgenössische Konjunktur des Rechtsextremismus. Prägend war dabei ein bildungsoptimistisches Paradigma, demzufolge mehr Wissen über den Nationalsozialismus die Anfälligkeit für nationalistische und rassistische Ideologie in der Gegenwart deutlich senken könnte. Vor diesem Hintergrund trug der Rechtsextremismus auch zur Legitimation der neuen Gedenkstätten bei, denn als außerschulische Lernorte mit größeren Freiräumen und besonderem affektivem Potenzial schienen sie prädestiniert dafür, eine selbstkritische, Emotionen einbeziehende und damit nachhaltigere Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu ermöglichen. Dass eine solche Auseinandersetzung weiterhin nötig war, bewies in den Augen der Zeitgenoss:innen die anhaltende Attraktivität rechter Ideologien.

Von entscheidender Bedeutung für die Bildungsarbeit an Gedenkstätten in den 1980er Jahren war weiterhin die Entwicklung des Museumswesens im vorangegangenen Jahrzehnt. In Reaktion auf die Krise der Museen hatten Versuche zugenommen, diese für ein größeres Publikum zu öffnen. Mit dem Wandel des Selbstverständnisses vom »Musentempel« zum »Lernort« gewann die Museumspädagogik entscheidend an Bedeutung. Während sich einige Gedenkstätten(-initiativen) in den 1980er Jahren um die Abgrenzung von als langweilig gebrandmarkten Museen bemühten und im Unterschied dazu die gegenwärtige und politische Relevanz der Gedenkstätten betonten, waren die Verbindungen zur Museumspädagogik andererseits eng und selbstverständlich, wie insbesondere die Analyse der praktischen Arbeit in Neuengamme in den 1980er Jahren gezeigt hat.

Eine wesentliche Herausforderung der vorliegenden Studie bestand im weitgehenden Fehlen aussagekräftiger historischer Forschungsliteratur nicht nur zur pädagogischen Arbeit der Gedenkstätten, sondern – über die institutionelle Geschichte einzelner Orte hinaus – zu den Bedingungen ihrer übergreifenden Ent-

stehung, zu zentralen Akteur:innen, Debatten oder Ideen des sich formierenden Gedenkstättenfeldes. Indem diese Kontexte erstmals zusammenhängend rekonstruiert und dargestellt wurden, leistet meine Studie Grundlagenforschung nicht nur zur Gedenkstättenpädagogik, sondern auch zur Entstehungsphase der Gedenkstätten, ihrer Infrastruktur und beginnenden Institutionalisierung. Anfangs handelte es sich bei dem Engagement für Gedenkstätten um einen recht losen und disparaten Aktionszusammenhang von im gesamten Bundesgebiet verstreuten Akteur:innen – darunter Einzelpersonen ebenso wie Vertreter:innen von Vereinen, Organisationen, Stiftungen und Behörden wie der Bundeszentrale für politische Bildung. Entscheidende Schritte auf dem Weg zu deren überregionaler Vernetzung und dem Herstellen von Öffentlichkeit nach innen und außen bestanden in der Einrichtung einer koordinierenden Stelle, dem Gedenkstättenreferat, bei Aktion Sühnezeichen Friedensdienste 1983 sowie der Etablierung regelmäßiger Seminare und eines eigenen Publikationsorgans, der *Gedenkstätten-Rundbriefe*.

Auf dieser Basis konstituierte sich ein überregionaler Handlungszusammenhang, der in der Forschung immer wieder als »Gedenkstättenbewegung« beschrieben wurde. Wie in der vorliegenden Studie gezeigt, handelt es sich um eine von Beteiligten rückblickend in den Diskurs eingebrachte Formulierung, die bislang kaum analytisch verwendet wurde und die Definitionskriterien der sozialwissenschaftlichen Bewegungsforschung nicht hinreichend erfüllt. Die Aufwertung des Engagements zu einer eigenständigen »Bewegung« überzeichnet Größe und Einheitlichkeit der Gedenkstätten(-initiativen) sowie ihr staatskritisches Potenzial. Denn obwohl die Etablierung einer bundesweiten und vernetzten Gedenkstättenlandschaft in den 1980er Jahren klar auf zivilgesellschaftliche Initiativen zurückzuführen ist, lässt sich diese Entwicklung nicht plausibel als in erster Linie *gegen* den Staat erstrittenes Unterfangen erzählen. Die Gedenkstätten(-initiativen) setzten weniger auf direkte demonstrative Aktionen und Massenprotest als auf eine langfristig angelegte öffentliche Überzeugungsarbeit, die sich in zahlreichen Publikationen manifestierte. Dazu gehörten diverse Sammelbände, die »Rundbriefe« und eine regelrechte Flut von »grauer Literatur«, die den Quellenkorpus dieser Untersuchung konstituieren. Des Weiteren ließen sich zahlreiche Beispiele für die Unterstützung von und die Zusammenarbeit mit staatlichen Akteur:innen finden: Sie reichten von punktuellen Unterstützungsmaßnahmen bis hin zu konstanter öffentlicher Förderung auf Ebene der Kommunen, Länder oder des Bundes, wie für die KZ-Gedenkstätten Dachau und Neuengamme gezeigt wurde. Angesichts der prekären Arbeitsbedingungen konnten auch punktuelle Förderungen große Wirkung entfalten, wie das Beispiel der ABMs zeigt, die von der Bundesanstalt für Arbeit bewilligt und größtenteils finanziert wurden und die es verschiedenen Einrichtungen ermöglichten, dringende Aufgaben zu erledigen.

Lässt man den Bewegungsbegriff hinter sich, gerät außerdem eine heute wenig prägnante Prägung der Akteur:innen in den Blick. Die allermeisten der-

jenigen, die die Gedenkstätten aufbauten und dort früh Bildungsarbeit leisteten, waren wissenschaftlich ausgebildet – viele davon im Lehramtsstudium. Bei genauerer Betrachtung der akademischen Hintergründe wird außerdem eine bislang vernachlässigte Akteursgruppe sichtbar, von der wichtige Impulse für die Entwicklung zahlreicher Gedenkstätten(-initiativen) ausgingen. In etlichen Fällen wurde grundlegende Forschungsarbeit zur Ortsgeschichte zunächst aus dem Umfeld von Reformuniversitäten und Gesamthochschulen geleistet – etwa in den Gedenkstätten Breitenau, Wewelsburg und Hadamar. Die autoritären Lehrformen der traditionellen Universitäten galten an den in den 1970er Jahren neugegründeten Hochschulen als überholt, stattdessen wurden Projektstudium und Interdisziplinarität gefördert, Lernprozesse sollten selbstbestimmt und gesellschaftlich relevant sein. Die Erforschung der regionalen NS-Vergangenheit passte deshalb gut zum Selbstverständnis der Reformgründungen: Sie ermöglichte es den Studierenden, aktiv am Wissenschaftsprozess zu partizipieren und berufsfeldbezogen zu lernen, zudem lag die gesellschaftliche Relevanz auf der Hand. Dies ließ sich unter anderem am Beispiel der Initiative zu den Emslandlagern zeigen, die aus dem Umfeld der neugegründeten Universität Oldenburg und dem Streit um ihre Benennung nach Carl von Ossietzky hervorgegangen war: Die zentralen Akteur:innen waren Angehörige der Universität, deren Forschungsergebnisse die 1985 in Papenburg eingerichtete erste Dauerausstellung ermöglichten. Gestaltet worden war die Ausstellung ebenfalls an der Universität Oldenburg im Rahmen eines Seminars von Kunsthistoriker Detlef Hoffmann und einer Gruppe seiner Studierenden. Die Rekonstruktion der fruchtbaren Beziehungen zwischen Gedenkstätten und den neu gegründeten Reformhochschulen erweitert einerseits das Wissen um die Erfahrungshorizonte und Prägungen der Akteur:innen um einen neuen Bereich und ergänzt andererseits auch die Erforschung der Bildungsexpansion um einen wirkungsgeschichtlichen Aspekt. Auch zu anderen für die Gedenkstätten(-initiativen) relevanten Erfahrungskontexten, wie den Verbindungen zum politischen Protestantismus und den Neuen Sozialen Bewegungen, konnte der Kenntnisstand mit der vorliegenden Arbeit vertieft werden.

Der Blick auf die Zielvorstellungen, die die Gedenkstättenmitarbeitenden in den 1980er Jahren mit ihrer Bildungsarbeit verbanden, verdeutlichte, wie stark sich Sozialisation und Motivation der Akteur:innen auf die praktische Arbeit auswirkten. Analytisch lassen sich dabei drei idealtypische Stränge unterscheiden. Erstens eine nicht teleologisch verengte, kritische Auseinandersetzung in aufklärerischer Absicht, die demokratische, tolerante und solidarische Haltungen fördern wollte. Zweitens Zugänge, die mit starkem Bezug auf den als vorbildhaft gewürdigten Widerstand von Arbeiter:innen zum »aktiven Antifaschismus« in der Gegenwart anregen wollten. Und drittens von christlich-theologischen Einflüssen geprägte, tendenziell heilsgeschichtlich ausgerichtete Ansätze unter den Schlagworten »Schuldeinsicht«, »Sühne« und »Versöhnung«. In der vorliegenden Studie wurden diese Strömungen anhand

zahlreicher Beispiele entwickelt und gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass sie sich in der praktischen Arbeit einzelner Personen beziehungsweise Gedenkstätten verschränkten.

Angesichts eines fehlenden theoretischen Rahmens und der großen Herausforderungen, denen sich die Akteur:innen gegenübersehen, rekurrierten sie zunächst auf ein vielfach vages, kaum analytisches Verständigungsvokabular. Das Spektrum, mit dem die Gedenkstätten(-initiativen) ihre Arbeit zu fassen suchten, reichte in ihrer ersten programmatischen Publikation »Die vergessenen KZs?« von »Trauerarbeit«, »Gedenken«, »Mahnung« und »Aufklärung« über »Aufarbeitung der Vergangenheit«, »Spurensicherung« und »politische Auseinandersetzung« bis hin zu »radikale[r] Überwindung des Faschismus« und »Betroffenheit, Schuldinsicht und Scham«³. Ausgewählte Topoi der zeitgenössischen Gedenkstättenarbeit – wie »aktives Gedenken«, »arbeitende Gedenkstätten«, »Gedenkstättenpädagogik«, »Betroffenheit« und »Dokumentation« – wurden sprachgeschichtlich kontextualisiert und analysiert, um daran Einblicke in das Selbstverständnis der Gedenkstätten(-initiativen) zu gewinnen und Ursprünge in anderen Disziplinen und Kontexten aufzuzeigen. Die Bezeichnung »Gedenkstättenpädagogik« etwa lässt sich ab 1983 nachweisen und wurde von Vertreter:innen der Jugendverbände in den Diskurs eingeführt. Die bislang lediglich vereinzelt diskutierte Bedeutung der außerschulischen Bildung für die Entwicklung der Gedenkstättenpädagogik kann damit empirisch unterfüttert werden.⁴ Die Angehörigen der Jugendverbände stellten pädagogische Fragestellungen früh ins Zentrum, während die Akteur:innen der Gedenkstätten(-initiativen) zunächst zögerlicher damit umgingen. Das lag nicht am fehlenden pädagogischen Verständnis der Gedenkstättenmitarbeitenden, sondern eher daran, dass einige von ihnen »Pädagogisierung« beziehungsweise »Didaktisierung« als zu vermeidende Einhegung der Orte begriffen, die sie als gleichsam aus sich selbst heraus wirksam verstanden. Pädagogik galt ihnen vor diesem Hintergrund eher als potenzielle Gefährdung für die politischen Dimensionen der Gedenkstättenarbeit – beispielsweise die Solidarität mit den ehemals Verfolgten und die Konfrontation der Gesellschaft.

Nachdem wesentliche Vernetzungs- und Institutionalisierungsschritte erreicht und Foren des regelmäßigen Austausches unter den Aktiven etabliert worden waren, mehrten sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre die Anzeichen einer Verständigung über grundsätzliche Probleme. Museologisch-ethische Fragen nach einer angemessenen Repräsentation der Gewalt keimten auf, der konkrete Ortsbezug gewann an Bedeutung und mit zunehmender Erfahrung setzte sich vermehrt eine nüchternere, realistischere Sicht auf die Chancen und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik durch – etwa im Hinblick auf die Bekämpfung von Rechtsextremismus. Darin lassen sich Anzeichen eines in den 1980er Jah-

3 Garbe, Einleitung, 1983, S. 23–35, 31, 24, 26 f., 31, 30.

4 Vgl. Schoßig, Von gewerkschaftlichen Gedenkveranstaltungen, 2019.

ren begonnenen und in den folgenden Jahrzehnten fortgesetzten Selbstverständigungsprozesses erkennen.

Reflexive Momente, die als Keim späterer Professionalisierungsdebatten erscheinen, waren auch in der pädagogischen Praxis rund um die Gedenkstätte Dachau und stärker noch im museumspädagogisch geprägten Dokumentenhaus Neuengamme erkennbar. Um eine detailreiche Annäherung an die praktische Bildungsarbeit dieser beiden Gedenkstätten schreiben zu können, wurde für die vorliegende Studie ein bisher nicht berücksichtigter Quellenbestand recherchiert und erschlossen. Auf dessen Basis konnte gezeigt werden, dass die Bildungsarbeit in den 1980er Jahren durchaus vielfältig und mitunter innovativ war: Das Dokumentenhaus Neuengamme war als Außenstelle des Museum für Hamburgische Geschichte zugeordnet; die Bildungsarbeit wurde deshalb zentral vom Museumspädagogischen Dienst Hamburg getragen und galt den Beteiligten einhellig als museumspädagogische Arbeit. Das drückte sich im Selbstverständnis der Akteur:innen ebenso wie in methodischen Zugriffen in der Praxis aus. Insbesondere Herbert Höttes umfangreiche Reflexionen der praktischen Erfahrungen – von Beobachtungen über Fragebogenerhebungen, Tagungen und Publikationen – waren in einen theoretischen, museumspädagogischen Kontext eingebettet und bargen Entwicklungschancen für die bundesweiten Gedenkstätten(-initiativen). Hötte warb beispielsweise für eine stärkere Adressat:innenorientierung, betonte die Multifunktionalität der Gedenkstätten, zeigte sich skeptisch gegenüber unrealistischen Erwartungshaltungen und Überfrachtungen und kritisierte die Reduzierung der Geschichte der Konzentrationslager auf den Terror der SS.

Eine vielfältige Bildungsarbeit existierte aber selbst dort, wo entsprechendes Personal fehlte, wie etwa in Dachau. Das dadurch bestehende Vakuum versuchten Staat und Zivilgesellschaft in Bayern unterschiedlich zu füllen: Das bayerische Kultusministerium stellte bereits mit Schuljahresbeginn 1980 einige Lehrer:innen aus dem Schuldienst stundenweise zur Begleitung von Schulklassen in der Gedenkstätte frei. Die Entscheidung mag wesentlich vom Bestreben motiviert gewesen sein, zumindest Schulklassen eine qualifizierte Betreuung zu ermöglichen, sie zeugt indes hinsichtlich von Umfang und Organisation der Abordnungen zugleich von Halbherzigkeit. Zugleich bedeutete sie eine Entscheidung gegen die Bezahlung der unentgeltlich tätigen ehemaligen Häftlinge, von denen die meisten Kommunisten waren. Insofern kann der Beschluss des bayerischen Kultusministeriums auch als Versuch ihrer Zurückdrängung und der staatlichen Einflussssicherung interpretiert werden. Die Nachfrage nach Führungen überstieg das spärliche Angebot weiterhin deutlich, sodass außerdem unterschiedliche zivilgesellschaftliche Akteur:innen einsprangen, um wenigstens einigen Besucher:innen für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen oder Führungen anzubieten.

Auch die ehemaligen Häftlinge beteiligten sich an der Bildungsarbeit der Gedenkstätten. Ihre Mitwirkung in Dachau und Neuengamme wurde in der

vorliegenden Studie beleuchtet und gewürdigt. Quellenbasiert konnten damit diejenigen Positionen bestätigt werden, die eine zentrale Bedeutung der Mitarbeit von Überlebenden in der Bildungsarbeit der 1980er Jahre bisher vermutet hatten.⁵

Die Überlieferungslage in Dachau und Neuengamme ermöglichte es außerdem, Methoden und Veranstaltungsformate der beiden Gedenkstätten in die Analysen einzubeziehen. Im Mittelpunkt standen dabei zwei sehr unterschiedliche Formen der personalen pädagogischen Interaktion, die erstmals untersucht und historisiert wurden: Führungen und Workcamps. Die bisher verbreitete Annahme, derzufolge frontale Führungen ein kaum hinterfragter Standard der Gedenkstättenpädagogik gewesen seien, erwies sich als nicht haltbar. In Neuengamme mieden die verantwortlichen Museumspädagogen selbst die Bezeichnung »Führung« und sprachen stattdessen von »Museumsgesprächen« – eine Formulierung, die die dialogische Anlage des Angebots zum Ausdruck brachte. Dabei sollten die Fragen der Schüler:innen den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung bilden. Ein wichtiges Element der damaligen Bildungsarbeit, das auch in die Rundgänge einbezogen wurde, waren die Dauerausstellungen – vereinzelt war deshalb auch von »Museumsvorführungen« die Rede, wie in Dachau. Vom Verständnis einer Führung als passiv zu konsumierendem, anderthalb- bis zwei-stündigen Expert:innenmonolog im Gelände einer Gedenkstätte grenzten sich die damaligen Formen nicht zuletzt dadurch ab, dass stark auf die Eigenaktivität der Jugendlichen gesetzt wurde, etwa durch die Verabe von Arbeitsaufträgen.

Neben Führungen gelten die »Workcamps« genannten internationalen Jugendbegegnungen als zentrales gedenkstättenpädagogisches Format. Die vorliegende Studie nimmt diese bis heute beibehaltene »Urform der Gedenkstättenpädagogik« (Haug) erstmals in den Blick. Dabei wurde gezeigt, dass das Konzept von Organisationen der Friedensbewegung an die Gedenkstätten herangetragen und – unter Beteiligung ehemaliger Häftlinge – erstmals 1979 von der Gedenkstätteninitiative in Ulm erprobt wurde. Von den Neuengammer Museumspädagogen Hötte und Müller wurde das Format weiterentwickelt, sodass die dortigen Workcamps ein hohes Niveau erreichten: In methodischer Hinsicht galt das zum Beispiel für die unter der Überschrift »Spurensicherung« konzipierten, bundesweit ersten Ansätze einer zeitgeschichtlichen Archäologie der Konzentrationslager. Inhaltliche Tiefe und damit relevante Ergebnisse konnten durch die Definition zunehmend konkreter Themen erreicht werden. Verglichen mit dem Neuengammer Beispiel erscheinen die komplett ehrenamtlich organisierten Jugendbegegnungszeltlager in Dachau zwar inhaltlich und metho-

5 Vgl. in Bezug auf die Gedenkstätten: Schwanzar, Gedenkstätten im Wandel, 2015, S. 43; Haug, Gedenkstättenpädagogik. Kompensation schulischer, 2004, S. 257. Mit Blick auf die Einladungsprogramme hat Nikou eindrücklich gezeigt, wie stark die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit von den ehemals Verfolgten ausging, vgl. Nikou, Besuche, 2020.

disch weniger innovativ und reflexiv, dafür verdeutlichen sie umso mehr die weiteren politischen und gesellschaftlichen Funktionen der Workcamps im damaligen Kontext. Im Rahmen dieser Veranstaltungen wurden internationale Verständigung und Solidarität praktisch erprobt, intensive Begegnungen mit ehemaligen Häftlingen ermöglicht und viel positive lokale und überregionale öffentliche Aufmerksamkeit generiert. Damit leisteten die Workcamps einen elementaren Beitrag zur Verankerung der Gedenkstätten(-initiativen) im lokalen Umfeld sowie auf Bundesebene. Sie brachten gleichzeitig konkrete Projekte voran: Entweder durch praktische Arbeit, beispielsweise die Anlage eines die Dimensionen des Lagers erfahrbar machenden Rundweges in Neuengamme, oder indem sie Forderungen lokaler Akteur:innen unterstützten, beispielsweise die nach Errichtung einer Internationalen Jugendbegegnungsstätte in Dachau, für deren Bedarf und Potenzial die jährlich veranstalteten Zeltlager schwer zu ignorierende Argumente lieferten.

Indem ich Ausstellungen, Führungen und Workcamps sowie Aspekte der Betreuungsorganisation untersucht habe, standen Themen im Mittelpunkt, die die Gedenkstättenpädagogik auch gegenwärtig prägen und im Alltag der Einrichtungen viel Aufmerksamkeit einfordern. Dabei bietet die Analyse dieser vergangenen Arbeitspraxen keine einfachen Handlungsrezepte für unsere heutige Gegenwart. Sie vermag aber durchaus den Blick zu schärfen für Potenziale, Fallstricke oder Gelingensbedingungen und dabei helfen, das vermeintlich Selbstverständliche und Alltägliche zu hinterfragen und neu zu denken. So gelten frontale Führungen heute in den Gedenkstätten (wieder) als tendenziell unbefriedigende Methode. Die Wirkung und Nachhaltigkeit von zeitlich eng begrenzten, monologartigen Führungen wird gerade für Schüler:innen skeptisch beurteilt. Die Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, Neuengamme und Bergen-Belsen geben für ihre pädagogischen Angebote deshalb inzwischen eine Mindestdauer von drei oder vier Stunden vor.⁶ Die kritische Infragestellung und Ansätze zur Weiterentwicklung der Führungen in Gedenkstätten erfolgten verstärkt seit 2010.⁷ Dennoch handelt es sich bei den kurzen

6 Vgl. Jens-Christian Wagner: Historische Urteilskraft stärken. Gedenkstättenarbeit in einer sich wandelnden Gesellschaft, in: Geschichtskulturelle Transformationen. Kontroversen, Akteure, Zeitpraktiken, hg. von Manuel Köster u. Holger Thünemann, Köln 2024, S. 375-396, S. 384 f.

7 Plausibel erscheint, dass entscheidende Impulse für eine intensivere Beschäftigung mit Führungen innerhalb der Gedenkstättenpädagogik von Gudehus' Studie ausgingen, vgl. Gudehus, Dem Gedächtnis zuhören, 2006. In diesen Kontext gehört außerdem die Konzeption der Fortbildungsreihe »Verunsichernde Orte«, vgl. Thimm/Kößler/Ulrich, Verunsichernde Orte, 2010. Wichtige Impulse zur Weiterentwicklung gingen auch von der Gedenkstätte Mauthausen aus, an der ab 2007 unter Yariv Lapid eine pädagogische Abteilung aufgebaut wurde, vgl. Yariv Lapid/Christian Angerer/Maria Ecker: »Was hat es mit mir zu tun?«. Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, in: Gedenkstätten-Rundbrief 162 (2011), S. 40-45; sowie die von der Gedenkstätte Mauthausen herausgegebene gleichnamige Broschüre von 2015. In der Folge: Scharnetzky,

Führungen von eineinhalb oder zwei Stunden weiterhin um ein stark nachgefragtes und vielgebuchtes Bildungsangebot. Dies dürfte zum einen an den begrenzten personellen Kapazitäten gerade auch kleinerer oder stark frequentierter Einrichtungen liegen, zum anderen an der anhaltenden Nachfrage nach kompakten Angeboten nicht nur durch Schulklassen. Mir scheint es daher ebenfalls lohnenswert, die Führungen mit Blick auf ihre identifizierten Schwächen weiterzuentwickeln – beispielsweise unter Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Kompetenzorientierung und in Richtung einer größeren Adressat:innenorientierung, die sich nicht auf Jugendliche beschränkt, sondern erwachsene Besucher:innen als Zielgruppe ernst nimmt.⁸ Der Blick in die Vergangenheit kann dabei helfen und inspirieren. Das gilt ebenfalls für die anstehende Weiterentwicklung der Workcamps, die vom Wissen um deren Bedingungen und Funktionen in der Vergangenheit profitieren könnte.⁹ In ähnlicher Weise liefern die Historisierung des Abordnungsmodells und die Darstellung der damit verbundenen Schwierigkeiten eine Grundlage für eine bislang ausstehende, fundierte Beurteilung dieses Vorgehens.

Eine weitere Konstante der Gedenkstättengeschichte ist die Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus. Dessen Konjunktur Ende der 1970er Jahre habe ich als einen wesentlichen Entstehungskontext der Einrichtung der Gedenkstätten betont. Die rechtsextremistische Bedrohung in Hamburg galt Anfang der 1980er Jahre als derart groß, dass sie sich bis in die Gestaltung des Dokumentenhauses auswirkte: weitgehend fensterlos und mit extra bruch sicheren Vitrinen. Die Sorge war keineswegs ungerechtfertigt: Neonazistische Schmierereien kamen an den Denkmalsanlagen und im Gästebuch vor, der Leiter der Gedenkstätte erhielt Drohanrufe. Die Häufigkeit rechter und rechts-extremer Attacken, Übergriffe und Bedrohungen empirisch genau zu vermessen, synchron und diachron zu vergleichen, bleibt Aufgabe zukünftiger Forschung. Eine komparative Betrachtung mehrerer Gedenkstätten könnte zeigen, ob bestimmte Deutungen, Personen oder Bereiche im Mittelpunkt rechter Agitation und Angriffe standen. Zu beantworten wären auch Fragen nach den Urheber:innen, ihren Motiven und der Rolle von Angriffen auf Gedenkstätten im organisierten Rechtsextremismus. Nicht zuletzt wäre zu erforschen, wie

Führungen an Orten, 2015; KZ-Gedenkstätte Flossenbürg/Max-Mannheimer-Studienzentrum Dachau (Hg.): Geschichte im Dialog. Eine partizipative Fortbildung an NS-Gedenkstätten, Passau 2020; Vehse, Ordnung der Anerkennung 2020; Lautenbach-von Ostrowski, Sprachliches Handeln, 2023.

- 8 Die Ausblendung von Erwachsenen als Zielgruppe der Gedenkstättenpädagogik wurde bereits hin und wieder beklagt, vgl. z. B. Messerschmidt, Bildung als Kritik, 2003, S. 234–236. Sie war bereits in der Bildungsarbeit der 1980er Jahre angelegt, könnte aber noch intensiver erforscht werden.
- 9 In der pädagogischen Abteilung der Gedenkstätte Ravensbrück hat Stefan Boberg beispielsweise intern Vorschläge zur Weiterentwicklung des Formats der Workcamps in Richtung »citizen science« erarbeitet.

Gedenkstättenmitarbeitende, ehemalige Häftlinge und Öffentlichkeit rechte Schmierereien und Zerstörungen wahrnahmen und darauf reagierten.¹⁰

Aktuell wird erneut eine Ausweitung rechter Angriffe auf Gedenkstätten beobachtet, und ihre Mitarbeiter:innen konstatieren, dass die Auseinandersetzung mit rechtsextremer, rassistischer, antisemitischer und menschenfeindlicher Ideologie in der Bildungsarbeit zunimmt.¹¹ Vor diesem Hintergrund scheint es dringend geboten, das Verhältnis von Gedenkstättenpädagogik und Rechtsextremismus grundlegend und umfassend zu erforschen. Das gilt beispielsweise auch für Versuche, durch rechte Provokationen aufgefallene oder wegen Propagandadelikten verurteilte Jugendliche und junge Erwachsene mit gedenkstättenpädagogischen Mitteln zur Demokratie zu »bekehren«. Sie mögen heute zu Recht als aussichtslos und gescheitert gelten – es wäre gleichwohl interessant, sie zu untersuchen. Indem Ausmaß und Konjunkturen solcher Versuche ermittelt würden, sowie auf welche Initiativen sie jeweils zurückgingen, ließe sich besser einschätzen, ob die hier für Ende der 1980er Jahre beschriebene Skepsis bezüglich einer »Pädagogik gegen rechts« sich zumindest innerhalb der Gedenkstätten tatsächlich nachhaltig und umfassend durchsetzen konnte.

Neben diesen sehr konkreten Überlegungen zu weiterführender Forschung bleiben auch grundsätzliche Desiderate. Meine Studie hat einen geografisch und zeitlich eng begrenzten Ausschnitt gewählt. Ihre Befunde und neuen Fragen können weitere Forschungen unterstützen. Dafür habe ich in den Fußnoten zahlreiche Anregungen und Hinweise auf mögliche Quellen gegeben. Besonders dringend scheint es mir, die Gedenkstättengeschichte aus ihrem altbundesdeutschen Kontext zu lösen und stärker als deutsch-deutsche Geschichte zu erzählen. Während beispielsweise Garbe und Brebeck als wichtige Akteure der Gründungsgeneration rückblickend meinten, die DDR habe in ihrem damaligen Handeln und der Gedenkstättenarbeit kaum eine Rolle gespielt, finden sich in der empirischen Forschung durchaus zahlreiche Momente von wechselseitigem Interesse, Begegnungen und Austausch, die diese Interpretation infrage stellen. Wovon gegenseitige Neugier und die Qualität des Austausches abhingen (zum Beispiel biografische, politische, regionale oder thematische Faktoren), lohnt die Analyse. Bundesdeutsches Interesse an der Arbeit der »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« der DDR signalisierte beispielsweise die von der Bundeszentrale für politische Bildung 1987 in überarbeiteter Form vorgelegte »Gedenkstätten-Dokumentation«: Sie enthielt einen von der Ernst-Strassmann-Stiftung geförderten und von Peter Sonnet erarbeiteten »Beitrag über Funk-

10 Vgl. Ulrike Löffler: Gedenkstätten und Rechtsextremismus – ein Problemaufriss, in: Gedenkstättengeschichte(n). Gedenkstätten an die NS-Verbrechen in den postnational-sozialistischen Gesellschaften seit 1945, hg. v. Cornelia Siebeck u. Oliver von Wrochem, i.V.; sowie erste Ansätze bei Rabuza/Ruhland/Sturm, Rechte Angriffe, 2025.

11 Vgl. Sabine Reimann/Michael Sturm/Hans-Peter Killguss (Hg.): Positionierte Orte. Impulse zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorten, Köln 2025, S. 7.

tion, Theorie und Praxis der Gedenkstättenarbeit in der Deutschen Demokratischen Republik«,¹² den Ulrike Puvogel in ihrer Einleitung als »sinnvolle Ergänzung« bezeichnete – »nicht zuletzt auch im Hinblick auf häufige Nachfragen nach Informationsmaterial über die drei großen Gedenkstätten in der DDR«.¹³ Weitere Anknüpfungspunkte liefern offizielle Begegnungen und fachlicher Austausch – beispielsweise beim gemeinsamen Besuch von Angehörigen der bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) in Sachsenhausen im Rahmen des Gedenkstättenseminars 1984 oder etwa bei den »Internationalen Gedenkstättenseminaren« 1985 in Berlin(West) und 1987 in der Jugendbegegnungsstätte in Auschwitz. Auch die Rolle der DDR-finanzierten Verlage Pahl-Rugenstein und Röderberg für die Erforschung der Geschichte der Konzentrationslager gehört in diesen Bereich. Zu fragen wäre, welche Impulse aus der DDR angesichts des Erfahrungsvorsprungs der »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« in der Bundesrepublik rezipiert und aufgenommen wurden und wie sich gerade diejenigen bundesdeutschen Gedenkstätten(-initiativen) zur DDR positionierten, die sich in ihrer Arbeit ebenfalls auf den Antifaschismusbegriff bezogen. Eine weitere Ebene betrifft den durch persönliche Kontakte – insbesondere von VVN-Angehörigen – ermöglichten Austausch von Dokumenten oder Objekten über die innerdeutsche Grenze hinweg. Schon Anfang der 1970er Jahre gelangte beispielsweise eine Urne mit menschlichen Überresten aus der Gedenkstätte Ravensbrück in die Gedenkhalle Oberhausen; im Dokumentenhaus Neuengamme wurden als Großobjekte fast nur DDR-Leihgaben ausgestellt; für die Alte Synagoge Essen beschaffte Ernst Schmidt bei befreundeten Genossen in der DDR Dokumente, von denen man in der Bundesrepublik angesichts der Schließung des Archivs des ITS für die Forschung »nur träumen« konnte.¹⁴ Vielfältige deutsch-deutsche Beziehungsmomente kristallisieren sich auch in der Person von Willy Perk (1905-1991), der in den Emslandlagern und später in Sachsenhausen inhaftiert war, 1948 in die SBZ übersiedelte und in der DDR Karriere machte, 1970 einen ersten Bericht über die Emslandlager im Röderberg-Verlag veröffentlichte und beispielsweise beim Symposium 1985 in Papenburg anwesend war. Schließlich könnte auch die Rezeptionsebene in den Blick genommen werden: Welche Rolle spielten Fahrten aus der Bundesrepublik an die »Nationalen Mahn- und Gedenkstätten« in der DDR? Mitte der 1980er Jahre wurde immerhin von 1000 westdeutschen Schulklassen jährlich ausgegangen, die allein die Gedenkstätte Buchenwald besuchten.¹⁵ Wer organisierte diese Besuche? Zu welchem Zweck? Und schließlich: Welche Erfahrungen und Ein-

12 Vgl. Sonnet, Gedenkstätten für Opfer, 1987.

13 Ulrike Puvogel: Einleitung, in: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1987, S. 12-14, S. 12.

14 Genger, BHU Transkript, 25.1.2012, Z. 648.

15 Vgl. Manfred Wittmeier: Gedenkstätten der Gegenwart als Lernorte der NS-Geschichte, in: Vorgänge 25 (1986), S. 69-76, S. 69.

drücke gewannen Westdeutsche bei ihren Besuchen an DDR-Gedenkstätten? Welche Erfahrungen machten weiterhin ost- und westdeutsche Teilnehmende bei den Begegnungen im Rahmen der Workcamps in der Bundesrepublik? Diese und weitere Fragen zu klären, bleibt Aufgabe zukünftiger Forschung.¹⁶

Neben der geografischen Weitung bleibt es künftiger Forschung ebenfalls vorbehalten, den Blick über das Entstehungsjahrzehnt der Gedenkstättenpädagogik hinaus zu weiten, um im Sinne einer weiterhin ausstehenden Gesamtgeschichte der Disziplin auch wesentliche Kontexte und Entwicklungen seit 1990 mitsamt ihren Auswirkungen einzubeziehen. Über den »Umweg der Auseinandersetzung mit den Folgen des SED-Regimes« entwickelte sich damals eine gesamtdeutsche Gedenkstättenpolitik, von der die auf den Nationalsozialismus bezogenen Gedenkstätten profitierten.¹⁷ Die gesamtstaatliche finanzielle Förderung ermöglichte die Umgestaltung und Weiterentwicklung der Gedenkstätten sowie den Aufbau pädagogischer Abteilungen – und damit die Institutionalisierung und langfristig eine Professionalisierung der Einrichtungen. Gesellschaftlich wuchs das Interesse an den Gedenkstätten, die nun weitgehend politisch akzeptiert wurden. Dass die Gedenkstätten im Rahmen dieses Wandels »von einer kritisch-diskursiven hin zu einer deutlich stärker etatistisch-repräsentativen Behandlung der NS-Geschichte« an kritischem Potenzial eingebüßt hätten, ist zuletzt immer wieder betont worden.¹⁸ Dieser Befund passt zur Erzählung einer gegen den Staat gerichteten »Gedenkstättenbewegung«, an die meine Untersuchung Fragezeichen gesetzt hat. Es braucht die empirische Überprüfung auf einer breiteren Basis, die insbesondere die Reibungspunkte zwischen Gedenkstättenakteur:innen und staatlicher Gedenk- und Geschichts-

16 Mit dem Fokus auf die Emslandlager verspricht das Dissertationsprojekt von Corinna Bittner an der Universität Köln zu »Erinnerungsbeziehungen von Häftlingen und Gefangenen der Emslandlager in beiden deutschen Staaten« (Arbeitstitel) erste grundlegende Erkenntnisse in diesem Bereich.

17 Ausführlicher zu diesem Prozess: Detlef Garbe: Von der »Nestbeschmutzung« zur Identitätsstiftung. Zivilgesellschaftliche Impulse in der Entstehungsgeschichte der bundesdeutschen KZ-Gedenkstätten, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen-geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 137–157, Zitat S. 150; Carola S. Rudnick: Die Etablierung der gesamtdeutschen staatlichen Gedenkstättenpolitik und das geschichtspolitisch umkämpfte Ende der Singularität von Auschwitz, in: *Gedenkstätten und Geschichtspolitik*, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 53–61. Zu den Gedenkstättenkonzeptionen vgl. Garbe, *Gedenkstättenkonzeption*, 2016; Ders., *Gedenkstättenkonzeption*, 2022.

18 Norbert Frei: Infrastruktur und Engagement. Nationale Identität und Erinnerungspolitik in Deutschland nach 1989/90, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen-geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 158–164, S. 160. Vgl. im selben Band beispielsweise auch Siebeck, *Nach der Erfolgsgeschichte*, 2022.

politik über den gesamten Zeitraum seit den 1980er Jahren in den Blick nimmt. Zu berücksichtigen wären Konfliktlinien und Enttäuschungen, aber auch Vereinnahmungen und Distanznahmen. Wann wurde Kritik an politischer Einflussnahme oder staatlich-repräsentativem Gedenken – trotz ökonomischer Abhängigkeit – geäußert, wann ist sie unterblieben und warum? Dabei sollte nicht vergessen werden, dass erst die institutionelle und finanzielle Absicherung der Gedenkstätten einen nachhaltigen Professionalisierungsschub ermöglichte. Zu erforschen bleibt weiterhin, welche Auswirkungen die zentralen historiografischen Debatten der 1990er Jahre – unter anderem um die Monografien von Browning und Goldhagen, die Wehrmachtsausstellungen und schließlich um die Errichtung des Berliner Holocaust-Mahnmals – auf die pädagogische Arbeit der Gedenkstätten hatten.¹⁹

Mit der zunehmenden Globalisierung beziehungsweise Universalisierung des Holocaust wurden zu Beginn des 21. Jahrhunderts neue Herausforderungen für die Gedenkstättenpädagogik deutlich.²⁰ Dringend zu historisieren wären in diesem Zusammenhang etwa die Versuche, den Adressat:innenkreis der Gedenkstättenpädagogik im Blick auf die Realität der Migrationsgesellschaft zu erweitern: Wie, wann und mit welchen Begründungen wurden diese jeweils unternommen, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten waren und sind dabei erkennbar? Welche Veränderungen und Einsichten gab es in diesem Prozess? Die Herausforderungen sind seit Beginn des Jahrhunderts nicht weniger geworden und die Liste ließe sich fortsetzen: Kommerzialisierung, Eventisierung, Digitalisierung und schließlich die zunehmende Dominanz des kulturwissenschaftlichen Konzeptes der »Erinnerung«, das gegenwärtig droht, die historisch-konkrete Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit durch wohlfeile moralische Botschaften und leer laufende Appelle im Zeichen von »Er-

19 Vgl. Christopher R. Browning: *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die »Endlösung« in Polen*, Reinbek b. Hamburg 1993 [Orig. 1992]; Daniel Jonah Goldhagen: *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*, Berlin 1996; Holger Thünemann: *Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Dechiffrierung einer Kontroverse*, Münster 2003; Jan-Holger Kirsch: *Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales »Holocaust-Mahnmal« für die Berliner Republik*, Köln [u.a.] 2003; Jan Philipp Reemtsma: *»Wehrmachtsausstellung«*. Es waren zwei: ein Rückblick, in: *Historiker streiten. Gewalt und Holocaust*, hg. von Susan Neiman, Berlin 2022, S. 75–99. Ein frühes Beispiel intensiver Beschäftigung mit Täter:innen innerhalb der Gedenkstätten lieferte Wulff Brebeck als Leiter der Gedenkstätte Wewelsburg vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Ortsgeschichte als SS-Ordensburg und des nahen KZ Niederhagen, vgl. Wulff E. Brebeck: *Zur Darstellung der Täter in Ausstellungen von Gedenkstätten der Bundesrepublik – eine Skizze*, in: *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, hg. von Annegret Ehmman [u.a.], Opladen 1995, S. 296–300.

20 Vgl. Daniel Levy/Natan Sznaider: *Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust*, Frankfurt a. M. 2001.

innerung« und »Erinnerungskultur« zu ersetzen.²¹ Außerdem wären die Herausforderungen von Social Media, Desinformation, Verschwörungserzählungen und Geschichtsrevisionismus zu nennen. Seit dem 7. Oktober 2023, mit dem Angriff der terroristischen Hamas auf Israel und dem darauffolgenden verheerenden Krieg in Nahost, wurde nicht nur ein global erstarkender Antisemitismus erschreckenden Ausmaßes sichtbar, gleichzeitig nahmen auch Bestrebungen zur Relativierung der Shoah zu. Die fachwissenschaftliche Triftigkeit der in diesem Kontext evozierten politischen Bezugnahmen auf den Holocaust und »die Nazis« erscheint mitunter fraglich. Die Gedenkstätten werden sich mit damit weiter auseinandersetzen müssen. Die im Rahmen der vorliegenden Studie dargestellten Aushandlungsprozesse in den 1980er Jahren wären folglich bis in die Gegenwart weiterzuverfolgen und dabei Kontinuitäten und Veränderungen in Ausrichtungen und Grundhaltungen der Gedenkstättenpädagogik zu identifizieren. Neuere Entwicklungen müssten kontextualisiert und eingeordnet werden. Für die Weiterentwicklung der Gedenkstättenpädagogik bergen solche diachron angelegten Studien noch viel Potenzial.

Nach mehrjährigem Nachdenken über Gedenkstätten und ihre pädagogische Arbeit in Vergangenheit und Gegenwart möchte ich einer persönlichen Reflexion nicht ausweichen. Vieles von dem, was die Gedenkstättenpädagogik heute beschäftigt, war – das hat diese Studie gezeigt – in den 1980er Jahren schon angelegt. In manchen Bereichen ist das wenig überraschend: Grundsätzliche Herausforderungen und Aporien der Vermittlung der an diesen Orten geschehenen und repräsentierten Gewalt kennzeichneten die dortigen Aufklärungsbemühungen von Anfang an; sie werden sich auch zukünftig nicht auflösen lassen.²² Das gilt beispielsweise für die Darstellung von Gewalt, die nach ethischen und pädagogischen Überlegungen abgewogen und angepasst werden muss, ohne historische Tatsachen zu verzerren. Auch das Problem der Sinnstiftung war und bleibt zentral.²³ Mögen christlich-heilsgeschichtliche und kommunistisch-fortschrittliche Teleologie an den deutschen Gedenkstätten aktuell keine große Rolle mehr spielen, bleiben den Geschehnissen vermeintlich innewohnende moralische Botschaften gleichwohl virulent. Für die Förderung

21 Vgl. als Bestandsaufnahmen gegenwärtiger Herausforderungen: Knigge, *Jenseits der Erinnerung*, 2022.

22 Vgl. Volkhard Knigge: »... man sollte jedoch Ansammlungen von Leichen als Beweis für die früheren Bedingungen belassen«. Absolute Repräsentation vs. mediale Authentizitätsbehauptung: zwei Pole der Holocaust-Repräsentation, in: *Die Gegenwart der Gewalt und die Macht der Aufklärung. Festschrift für Jan Philipp Reemtsma*, Bd. 2 hg. von Susanne Fischer, Gerd Hankel und Wolfgang Knöbl, Springer 2022, S. 140–152.

23 Eine dichte Übersicht der charakteristischen Aporien und Spannungsverhältnisse, die die Gedenkstättenpädagogik prägen, bietet Volkhard Knigge: *Gedenkstätten*, in: *Der Nationalsozialismus. Herrschaft und Gewalt*, Bd. 3, hg. von Thomas Sandkühler, i.V.

eines reflektierten, selbst-reflexiven Geschichtsbewusstseins bedeuten sie eine Herausforderung. Gleichzeitig kollidiert der Anspruch auf Deutungs Offenheit und ein möglichst zweckfreies Gedenken an die Opfer²⁴ mit der Zielstellung historischer Lernprozesse, die letzten Endes auf der Annahme basieren, dass es grundsätzlich möglich und erstrebenswert ist, aus oder besser *an* Geschichte zu lernen.²⁵ Eine bleibende Aufgabe von Gedenkstättenpädagogik ist es deshalb auch, das eigene professionelle Handeln immer wieder aufs Neue zu reflektieren, die Rolle von Gedenkstätten in der Gesellschaft zu hinterfragen und moralisierende Vereindeutigungen der Geschichte abzuwehren. Die Geschichte der Gedenkstättenpädagogik rückt die Aporien dieses Tätigkeitsfeldes in den Fokus und kann auf Überfrachtungen hinweisen und die mitunter übergroßen Erwartungen, mit denen Gedenkstätten konfrontiert sind, als Überforderung entlarven.

Die kritische Reflexion der Herausforderungen und Grenzen von Gedenkstättenpädagogik ist dabei nicht mit einer grundsätzlichen Infragestellung dieser Lernorte zu verwechseln. Ich verstehe meine Studie stattdessen auch als Plädoyer dafür, die Bedeutung von Gedenkstättenpädagogik innerhalb und außerhalb der Einrichtungen anzuerkennen und zu stärken. Denn nur ein Verständnis für den Mehrwert der Gedenkstätten und ihrer Potenziale als historische Lernorte wird es uns als Gesellschaft in einer Zeit multipler Krisen ermöglichen, diese als Säulen einer selbstkritischen, reflexiven und demokratischen Geschichtskultur zu erhalten. Die extreme Rechte hat die Bedeutung von Geschichte für die Gegenwart längst erkannt und sich – im Dienst der nationalen »Wiedergeburt« – der Bekämpfung einer kritischen Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte als Voraussetzung ihrer Umdeutung verschrieben.²⁶ Im Zentrum rechtsextremer Angriffe auf die kritische Geschichtskultur stehen gegenwärtig insbesondere die Gedenkstätten.²⁷ Es gilt daher, diese Forschungs-, Gedenk- und Bildungsorte zu schützen, angemessen auszustatten und weiterzuentwickeln, um im Dialog mit ihnen beständig neu auszuhandeln, welche Erkenntnisse die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen für die jeweilige Gegenwart bereithält.

Aus dem so motivierten Rückblick von heute war ich in einigen Bereichen überrascht, welche aus gegenwärtigen Diskussionen vertrauten Anliegen schon in den 1980er Jahren virulent waren, aber vergessen wurden, sich jedenfalls nicht allgemein und dauerhaft durchzusetzen vermochten. So wehrten sich bereits in den 1980er Jahren Gedenkstättenmitarbeitende gegen ein verkürztes Verständnis ihrer Arbeit als pädagogische Feuerwehr oder »Immunisierung gegen Rechts-

24 Vgl. als Reflexion dieser »Unterweisung ins Eingedenken« Brumlik, *Gerechtigkeit zwischen*, 1995, S. 110–119.

25 Vgl. z. B. Knigge, *Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein*, 2020, S. 294.

26 Vgl. Volker Weiß: *Das deutsche demokratische Reich. Wie die extreme Rechte Geschichte und Demokratie zerstört*, Stuttgart 2025, hier S. 8 f.

27 Vgl. Wagner, *Historische Urteilskraft*, 2024, S. 386; Reimann/Sturm/Killguss, *Positionierte Orte*, 2025.



*Abb. 27: Eine Familie beim Besuch der Gedenkstätte Dachau,
Fotografin: Anna Gripp, ca. 1988.*

extremismus«, wie es bis heute immer wieder in Debatten aufscheint – beispielsweise in den regelmäßig wiederkehrenden Diskussionen um Pflichtbesuche. Auch die Überlegungen von Herbert Hötte liefern einige Beispiele für gegenwärtig immer noch oder wieder relevante Überlegungen. Noch heute regen seine Texte dazu an, alle pädagogischen Angebote, einschließlich der Kurzzeitformate, konsequent an der Lebenswelt und den Fragen derjenigen auszurichten, die die Gedenkstätten besuchen, und nach ihren Bezügen zum historischen Geschehen zu fragen, statt eigene Aktualisierungen vorzugeben. Hilfreich könnte es dabei sein, sich bei dem Bemühen um Anknüpfungspunkte von Identitätspolitik zu lösen und stattdessen wieder verstärkt auf lokale Bezüge zu setzen.²⁸ Geschehen und Gedenken im lokalen Nahbereich in den Vordergrund zu rücken, erlaubt es möglichst vielen Angehörigen der pluralen Gesellschaft, die Geschichte ihres aktuellen Umfeldes zu entdecken und zu erkennen, was sich dort ereignet hat und bis in die Gegenwart nachwirkt. Eine schulische Exkursion müsste dann nicht mehr unbedingt in eine der großen, stark frequentierten Ge-

²⁸ Vgl. Astrid Messerschmidt: Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen. Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 373–387.

denkstätten wie Auschwitz, Dachau oder Buchenwald führen, sondern zu einem Verfolgungsort in der Nähe, zu Außenlagern, Zwangsarbeitsstätten oder Sammel- und Deportationsorten.²⁹

Einige Überlegungen erscheinen mir besonders wichtig für die zukünftige Weiterentwicklung der Gedenkstätten und ihrer pädagogischen Arbeit. Grundlegend sollten sich die mit und an Gedenkstätten Beschäftigten dem Problem stellen, dass ein affirmativer Bezug auf die NS-Verbrechen nicht nur theoretisch möglich, sondern auch tatsächlich zu beobachten ist. Gedenkstättenpädagogik setzt die ethischen und politischen Werte, zu deren Bildung und Verteidigung sie beitragen will, eigentlich immer schon voraus.³⁰ Diese unter anderem von Volkhard Knigge formulierte Einsicht anzuerkennen, verlangt eine Reduzierung der an die Gedenkstättenpädagogik herangetragenem, aber auch der von ihr selbst artikulierten Ansprüche. Im günstigen Fall können Gedenkstätten zur Stabilisierung andernorts erworbener Werthaltungen beitragen, indem sie vor Augen führen, wie fragil und gefährdet zwischenmenschliche Solidarität, demokratische und persönliche Freiheiten und die universellen Menschenrechte sind und wie leicht Gesellschaften ins Inhumane umschlagen können. Jan Philipp Reemtsma sprach diesbezüglich von »Scham« und »Bewußtsein«:

Es geht nicht um Erinnerung, es geht um das Bewußtsein einer Gefährdung, von der man weiß, seit man von ihr weiß, seit man weiß, daß es eine Illusion war, zu meinen, der Zivilisationsprozeß sei unumkehrbar, von der man also weiß, daß sie immer aktuell bleiben wird. Und es geht um etwas, das ich eine bis in die anthropologische Substanz gehende Scham nennen möchte. Eine Scham, die, abgelöst von der Schuldfrage jeden ergreift, der sich ergreifen läßt. [...] Bewußtsein und Scham, dafür, daß beides geweckt und geübt werde, sind die Gedenkstätten da. Nicht nur sie, aber insbesondere sie.³¹

Ein weiterer grundsätzlicher Gedanke betrifft den Abstand zwischen der Gegenwart, aus der heraus sich Besuchende den Gedenkstätten nähern, und der dort repräsentierten Vergangenheit. Er beschäftigte die Gedenkstätten(-initiativen) in den 1980er Jahren und treibt sie auch vierzig Jahre später noch um. Eine wichtige Rolle spielen dabei die NS-Verfolgten, die es auf nicht zu imitierende

29 Ähnliches forderte angesichts der anhaltend hohen Besuchszahlen in Buchenwald beispielsweise Stiftungsdirektor Jens-Christian Wagner, vgl. Cornelia Mauroner: Staus in der KZ-Gedenkstätte Buchenwald: Wie die Stiftung ihre Bildungsstrategie neu aufstellen will, MDR Thüringen, 3.4.2023, online: <https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/mitte-thueringen/weimar/kz-gedenkstaette-buchenwald-fuehrungen-schulen-102.html>, 3.4.2023; sowie für die Geschichtsdidaktik Christian Kuchler, vgl. Kuchler, Lernort Auschwitz, 2021, S. 231–251. Unter den im abschließenden Kapitel seiner Monografie zusammengetragenen didaktischen Schlussfolgerungen sind einige, die bereits in den 1980er Jahren von den Protagonist:innen der vorliegenden Studie erhoben wurden.

30 Vgl. Knigge, Gedenkstätten, 2023.

31 Reemtsma, Wozu Gedenkstätten, 2004, S. 62 f.

Weise vermochten, diesen Graben zu überbrücken. Indem Mitlebende von der ihnen widerfahrenen Gewalt berichteten und dabei auf Zeitgenoss:innen trafen, die wirklich zuzuhören verstanden, wurde die Relevanz der NS-Geschichte mitsamt ihrer Nachwirkungen unmittelbar einsichtig. Die Differenz von Vergangenheit und Gegenwart wurde überbrückt, *ohne* dabei verwischt zu werden. Das unter anderem zeichnete diese persönlichen Begegnungen aus. Doch diese gemeinsamen Erfahrungen »Dabeigewesener« und »Nachgeborener« lassen sich nicht künstlich in die Zukunft verlängern – auch die aufwändigsten technischen Strategien wie sogenannte »Hologramme« müssen daran scheitern, weil sie die Interaktion simulieren, aber nicht ersetzen können.³² Als Versuche, den wachsenden zeitlichen Abstand technologisch zu überspringen, sind sie ethisch und geschichtsdidaktisch in Frage zu ziehen. Erkenntnisgewinn im Sinne historischen Lernens verstellen sie eher, als dass sie dazu beitragen, weil sie einer analytisch-distanzierten, quellenkritischen Auseinandersetzung entgegenstehen. Eines Tages könnten sie so pathetisch wirken, wie den Mitarbeitenden von Gedenkstätten für NS-Verfolgte inzwischen mehrheitlich die Versuche erscheinen, sich der Erfahrung der Konzentrationslager durch Nachahmung zu nähern – etwa indem Besucher:innen sich zur Veranschaulichung der Überbelegung in Betten legen oder in dunkle Haftzellen einschließen lassen. Das bereits in der Entstehungsphase der Gedenkstätten(-initiativen) diskutierte »Ende der Zeitgenossenschaft« bedeutet unstrittig einen menschlich-biografischen Verlust für diejenigen, die sich von diesen Begegnungen haben nachhaltig berühren lassen. Ob der damit verbundene Wandel auf der Ebene des historischen Lernens wirklich so fundamental ist, wie allgemein behauptet, muss sich erst noch erweisen. Vorerst mag dies bezweifelt werden, wie es etwa Lutz Niethammer in einem seiner letzten Texte getan hat.³³

Aufgabe der Gedenkstätten wird es angesichts des unvermeidlich weiterwachsenden zeitlichen Abstands zu ihrem Gegenstand bleiben, die anhaltende Relevanz einer Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen zu plausibilisieren, ohne die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu verwischen. Denn diese Unterscheidung birgt elementare, historische Erkenntnis –

32 Vgl. als grundlegende Kritik zu entsprechenden Versuchen: Axel Doßmann: Unsterbliche Zeugen. Holographische 3D-Projektionen als Symptom einer Krise, in: Einsicht 2019. Bulletin des Fritz Bauer Instituts, S. 68–77; Ders.: Holocaust in höchster Auflösung. Über den Umgang mit Zeugenschaft, in: APuZ 75 (2025), S. 38–45.

33 Vgl. Niethammer, Erinnerung ohne Geschichte, 2022, S. 42; ähnlich Volkhard Knigge: Verbrechen Geschichte begreifen, in: Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky [u.a.], Göttingen 2020, S. 395–403. Knigge versteht die allgegenwärtige Beschwörung des Topos vom »Abschied der Zeitzeugen« als Symptom dafür, »wie vage die Vorstellungen von zeitgenössischer, fachlich fundierter Gedenkstättenarbeit immer noch sind und wie sehr das historische Erinnern in der Gesellschaft einerseits und geschichtswissenschaftlich wie didaktisch reflektierte Gedenkstättenarbeit andererseits auseinanderklaffen.« Knigge, Verbrechen Geschichte begreifen, 2020, S. 396.

mit Detlev Claussen gesprochen: »Einzig in der Differenz kann emanzipatorisch gelernt werden, daß nicht alles notwendig so kommen mußte, wie es kam, daß nicht alles so bleibt, wie es ist.«³⁴ Aus dem Offenhalten dieser Differenz ergibt sich eine Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Zeitschichten der historischen Orte, die eben nicht nur Konzentrationslager, Haftstätten und Verfolgungsorte waren, sondern nach der Befreiung auch auf vielfältige Weise nachgenutzt und verändert, abgerissen und überbaut worden sind. Die Spuren des gesellschaftlichen Umgangs mit den Überresten werden im Fachdiskurs heute überwiegend ernstgenommen, zurückhaltend kommentiert und in die (Außen-)Gestaltung vieler Gedenkstätten integriert.³⁵ Die Nachgeschichte dieser Orte nach 1945 in der Bundesrepublik – und dazu gehört integral die Geschichte der dort entwickelten und erprobten Bildungsarbeit –, könnte zukünftig noch stärker berücksichtigt werden. So würde sichtbar, dass auch Gedenkstätten Teil der Geschichtskultur sind und stets Vergangenheitsdeutungen präsentieren. Als Voraussetzung stärkerer Partizipation könnten Gedenkstätten ihre aktuelle Arbeit – über den digitalen Raum hinaus – auch vor Ort transparent machen, indem beispielsweise Konzepte und Unfertiges ausgestellt oder Einblicke in gegenwärtige Problemlagen und Projekte gegeben werden.

Gedenkstätten sind keine einfachen Orte. Sie kennzeichnen eine komplexe Vielschichtigkeit und eine Vielzahl mitunter gegenläufiger Bedürfnisse und Erwartungen. Von ihren pädagogischen Mitarbeitenden verlangen sie deshalb enorm viel. Sie müssen die Grenzen ihrer Möglichkeiten im Blick behalten, immer wieder von Neuem offen auf die Adressat:innen zugehen, deren Vorwissen und Deutungen wahrnehmen und besprechbar machen, um auf diese Weise historisches Wissen zu vertiefen und historische Kompetenzen zu erweitern. Dafür eignet sich insbesondere eine aktive, quellengestützte und auf den konkreten Ort bezogene Auseinandersetzung. Leitziel sollte ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein sein, das historisches Wissen über die konkreten Verbrechen, ihre globalen Folgen und gegenwärtigen Bedeutungen ebenso einschließt wie Scham und Bewusstsein angesichts sinnloser Massenmorde. Daraus kann eine empathische Hinwendung zu den Opfern erwachsen und sich eine Vorstellung von der Brüchigkeit menschlicher Solidarität entwickeln. Damit wäre viel gewonnen.

34 Detlev Claussen: Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus, Frankfurt a. M. 1994 [1987], S. 51–83, S. 55.

35 Ausnahmen bestehen weiter, wie der Fall der 2022 trotz Widerspruchs aus internationaler Fachwissenschaft und Gedenkstätten abgerissenen »Kommandantenvilla« des ehemaligen KZ Sachsenburg in Frankenberg in Sachsen zeigt.

Dank

Ich gehöre zu den Menschen, die bei wissenschaftlichen Büchern zuerst den Dank lesen. Bereits während meines Forschungs- und Schreibprozesses habe ich mir daher vorfreudig den Moment vorgestellt, die Danksagung meines eigenen Buches zu verfassen. Nun ist es endlich soweit: Ich möchte mich von Herzen bei allen bedanken, die im Großen und Kleinen zu diesem Projekt beigetragen haben!

Die vorliegende Arbeit ist die überarbeitete Version meiner Dissertation, die ich im November 2023 an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena eingereicht und im August 2024 verteidigt habe. Mein Dank gilt zunächst meinem Erstgutachter Volkhard Knigge, der in seiner Doppelrolle als (ehemaliger) Direktor der Stiftung Buchenwald und Mittelbau-Dora sowie Inhaber des Jenaer Lehrstuhls für Geschichte in Medien und Öffentlichkeit den entscheidenden Anstoß zu diesem Projekt gab, und Thomas Sandkühler von der Humboldt-Universität Berlin, der sich bereiterklärte, das Zweitgutachten zu übernehmen und für Gespräche zur Verfügung zu stehen. Volkhard Knigge hat das Vorhaben jahrelang zugewandt begleitet, durch Ideen und Rückmeldungen bereichert und mir die Freiräume und Geduld entgegenbracht, die ich – zumal mit einem und bald zwei Kindern – benötigte, um eigene Wege zu gehen. Als studentische Hilfskraft an den Lehrstuhl für Geschichte in Medien und Öffentlichkeit geholt, hat mich Axel Doßmann, dem ich dafür sowie für unzählige Denkanstöße, Ratschläge, Ermutigungen und längst Freundschaft danke. Ohne die vielen inspirierenden und berührenden Begegnungen und Erfahrungen im Kontext des Lehrstuhls hätte ich dieses Projekt nicht begonnen.

Zum prägenden akademischen Umfeld in Jena gehörte außerdem der Lehrstuhl für Neuere und Neueste Geschichte von Norbert Frei mit all seinen Mitarbeitenden, an dem ich ebenfalls als studentische Hilfskraft tätig war, sowie Begegnungen im Rahmen des zeitgeschichtlichen Kolloquiums, des Jena Centers Geschichte des 20. Jahrhunderts und des Imre Kertész Kollegs. Besonderer Dank für das Öffnen entscheidender Türen während meines Studiums gilt: Dietmar Süß, der mir als Vertrauensdozent der Friedrich-Ebert-Stiftung etwa den Weg in deren Grundförderung ebnete, von der ich materiell und ideell vielfach profitiert habe, und der seitdem in entscheidenden Momenten mit Zuspruch und Rat zugegen war; sowie Jörg Nagler und Stefan-Ludwig Hoffmann, deren Einsatz dies- und jenseits des Atlantiks ich einen unvergesslichen Aufenthalt als Visiting Research Scholar an der University of California, Berkeley, verdanke.

Begonnen habe ich die Arbeit an meiner Dissertation als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europäischen Kolleg Jena. Ich danke den Professor:innen und Kolleg:innen für diese Möglichkeit und den gemeinsamen Austausch in Seminarräumen, im Turm und bei zahlreichen Exkursionen. Im ersten Lockdown der Covid-19-Pandemie wurde ich in die Promotionsförderung des Evan-

gelischen Studienwerks Villigst aufgenommen. Diese großzügige Unterstützung ermöglichte die Fortsetzung der Arbeit ab Juli 2020. Ich habe nicht nur materiell, sondern auch ideell davon profitiert – zum Beispiel durch den Austausch im Rahmen des »Villigster Forschungsforums zur Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus, Rassismus und Antisemitismus«.

Im Frühjahr 2023, noch bevor die Arbeit am Manuskript beendet war, entschloss ich mich, eine Stelle als Referentin in der sächsischen Landesregierung anzutreten. Dem gesamten ehemaligen Referat V.1 gilt mein herzlicher Dank für offene Arme und Wohlwollen, das Teilen von vielfältigem Wissen und Erfahrungen, Humor in schwierigen Zeiten, sowie für Unterstützung und Anteilnahme bei dem Ziel, das Manuskript im ersten halben Jahr meiner Dienstzeit abzuschließen. Namentlich hervorzuheben sind Stefan Schönfelder, der dieser Konstellation als Referatsleiter die benötigte Flexibilität und viel Verständnis entgegenbrachte und Katja Schröder, deren Interesse schließlich soweit ging, dass sie sich in ihrer Freizeit am Korrekturlesen beteiligte.

Über die Jahre haben sehr viele Menschen in unzähligen Gesprächen, Video-Calls, Telefonaten, Briefen und E-Mails großzügig Wissen, Ideen, Quellen, Rat, Hinweise, Feedback oder Material mit mir geteilt, Interesse gezeigt, ihre Zeit zur Verfügung gestellt und mir weitergeholfen. Ihnen möchte ich herzlich danken: Juliane Aulinger, Corinna Bittner, Kurt Buck, Barbara Distel, Ludwig Eiber, Marc Ellinghaus, Paul Erxleben, Regine Gabriel, Detlef Garbe, Anna Georgiev, Anna Gripp, Lukas Greven, Elke Gryglewski, Katja Happe, Erika Hötte, Anders Heger, Ronald Hirte, Ulrike Jensen, Kirsten John-Stucke, Frank Jürgensen, Alfons Kenkmann, Jürgen Kinter, Melani Klarič, Albert Knoll, Andreas Kreutzkam, Bernhard Krane, Jutta Lange-Quassowski, Thomas Lutz, Elke von Meding, Wilfried Müller, Thomas Rahe, Martin Reiter, Gunnar Richter, Bernhard Schoßig, Daniel Schuch, Fabian Schwanzar, Cornelia Siebeck, Jörg Skriebleit, Jochen Spielmann, Ulrich Unseld, Jens-Christian Wagner, Markus Wegewitz, Oliver von Wrochem. Dank gebührt auch Menschen, die ihn nicht mehr persönlich entgegennehmen können, wie Ivan Ivanji, Habbo Knoch und Julius Krizsan. Ohne die Hilfe und Unterstützung der konsultierten Gedenkstätten, Archive und Bibliotheken mit ihren Mitarbeitenden wäre diese Arbeit ebenfalls nicht möglich gewesen. Ihnen allen sei deshalb herzlich gedankt. Über ein erwartbares Maß hinaus haben sich dabei engagiert: Detlef Garbe, Christian Römmer, Cornelia Siebeck, André Scharf und Klaus Tätzler.

Die Möglichkeiten, das Projekt bzw. Teile davon bei Tagungen, Kolloquien und Workshops vorzustellen, aus denen auch einige Aufsätze hervorgegangen sind, stellten stets einen Gewinn dar und trugen zur Weiterentwicklung und Schärfung meiner Überlegungen bei. Ich bin allen Gastgeber:innen und Beteiligten für Feedback und kritische Fragen zu Dank verpflichtet. Besonders hervorzuheben sind Doktorandenseminar und Kolloquium des Fritz-Bauer-Instituts in Frankfurt am Main, die Tagungen »Religiosität in nationalsozialistischen Konzentrationslagern« 2019 in Ravensbrück, »Gedenkstätten-geschichte(n)« 2022

in Neuengamme und »Rechtsextremismus nach 1945« des Archivs für Sozialgeschichte 2023 in Berlin. Am nachhaltigsten inspiriert, motiviert und getragen haben mich die »Workshops on the History and Memory of National Socialist Camps and Killing Sites« in Budapest (2017), Thessaloniki (2019) und schließlich Salzburg (2020). Für die damit verbundenen Erlebnisse, den Austausch und die Verbindungen danke ich allen Beteiligten und ganz besonders herzlich Robert Obermair, Christian Schmittwilken, Florian Zabransky und Yoni Zisook.

Ich danke Jens-Christian Wagner und Philipp Neumann-Thein für die Aufnahme des Buches in die Reihe »Buchenwald und Mittelbau-Dora – Forschungen und Reflexionen«, Agnes Hartmann und der Stiftung Zeitlehren für den gewährten Druckkostenzuschuss, Hajo Gevers und dem Wallstein Verlag für die gewissenhafte, umsichtige und geduldige Betreuung der Publikation und Thomas Schäfer für die Fahnenkorrektur.

Zu jeder Promotionsphase gehören ihre Täler und Schwierigkeiten. Dass ich diese überwinden konnte, verdanke ich meiner Familie und wunderbaren Freund:innen, die je nach Bedarf geduldig zugehört, Korrektur gelesen, mich herausgefordert, beruhigt und beraten, aber auch mal abgelenkt oder aufgefangen haben – darunter vor allem Elisa Haag, Clara Mansfeld, Andreas Neumann, Robert Obermair, Monika Rost, Christian Schmittwilken, Ferdinand Stolz, Alexander Walther, Florian Zabransky und Sabrina Zimmermann. Ich danke meinen Eltern, Geschwistern und Schwiegereltern für Ermutigung, Rückhalt und anhaltende Unterstützung. Der innigste und tiefste Dank gebührt schließlich meinem besten Freund und Partner, Markus Löffler, mit dem mich so viel verbindet. Er hat sich auf unzählige Diskussionen eingelassen, verlässlich erste Entwürfe gelesen und mit mir weiterentwickelt, mich ermutigt und die Höhen und Tiefen dieses Projektes mit mir geteilt. Es ist nicht unser einziges: Außerdem begleiten wir seit rund einem Jahrzehnt auch zwei wundervolle Kinder auf ihrem Weg in diese Welt. Ihr drei habt manches Mal zurückgesteckt und mich gleichzeitig immer wieder daran erinnert, was mein Leben *wirklich* reich macht. Dafür bin ich euch für immer dankbar.

Dezember 2025

Abkürzungsverzeichnis

ABM	Arbeitsbeschaffungsmaßnahme
AG	Arbeitsgruppe
AGN	Arbeitsgemeinschaft Neuengamme
AIN	Amicale Internationale de Neuengamme
ANg	Archiv KZ-Gedenkstätte Neuengamme
ASF	Aktion Sühnezeichen Friedensdienste
APuZ	Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage der Wochenzeitung <i>Das Parlament</i>
ASDW	Archiv Studienkreis Deutscher Widerstand, Frankfurt am Main
ASZ	Aktion Sühnezeichen, DDR
AvS	Arbeitsgemeinschaft ehemals verfolgter Sozialdemokraten
BArch	Bundesarchiv Koblenz
BHU	Bildungswerk Humanistische Union, Nordrhein-Westfalen
BJR	Bayerischer Jugendring
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
BR	Bayerischer Rundfunk
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSV	Bayerische Verwaltung der staatlichen Schlösser, Gärten und Seen
CDU	Christlich Demokratische Union
CFD	Christlicher Friedensdienst
CID	Comité International de Dachau (Internationales Dachaukomitee)
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
DaA	Archiv KZ-Gedenkstätte Dachau
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIZ	Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager, Papenburg
DKP	Deutsche Kommunistische Partei
DLF	Deutschlandfunk
DP	Displaced Persons
DZOK	Dokumentationszentrum Oberer Kuhberg, Ulm
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FZH/WdE	Werkstatt der Erinnerung in der Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg
Gestapo	Geheime Staatspolizei
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
HJR	Hessischer Jugendring
HRRL	Hessische Rahmenrichtlinien

HRRLG	Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre
IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
INDONEU	Initiative Dokumentationsstätte Neuengamme
ITS	International Tracing Service, Bad Arolsen
KMK	Kultusministerkonferenz
KMS	Kultusministerielles Schreiben
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KZ	Konzentrationslager
LJR	Landesjugendring
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität München
MDR	Mitteldeutscher Rundfunk
MHG	Museum für Hamburgische Geschichte
MPD	Museumspädagogischer Dienst Hamburg
MPZ	Museumspädagogisches Zentrum München
NDR	Norddeutscher Rundfunk
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
OA Ng	Offenes Archiv der Gedenkstätte Neuengamme
PA	Privatarchiv
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SCI	Service Civil International
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Schutzstaffel
StAH	Staatsarchiv Hamburg
SZ	Süddeutsche Zeitung
USA	United States of America
USHMM	United States Holocaust Memorial Museum
VVN	Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes
VVN/BdA	Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes/Bund der Antifaschisten (ab 1971)
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Eröffnung der Gedenkhalle Oberhausen mit einer großformatigen Fotomontage, die Vertriebene, Opfer des Bombenkrieges und KZ-Häftlinge symbolisch gleichsetzte, Fotograf: unbekannt, 02. September 1962, Stadt Oberhausen, Archiv der Gedenkhalle Oberhausen.
- Abb. 2: Karte »Orte des KZ-Terrors auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland«, Harald Walla, zuerst abgedruckt als Einlage in: Detlef Garbe (Hg.): Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, Bornheim-Merten 1983.
- Abb. 3: Deckblatt des »Gedenkstätten-Rundbriefs« Nr. 19, April 1987, Stiftung Topographie des Terrors, Berlin.
- Abb. 4: Stellwände der von 1988 bis 2008 präsentierten Dauerausstellung der Gedenkhalle Oberhausen mit der Aufschrift »Faschismus kommt nicht über Nacht... er wird vom Kapital gemacht!«, Fotograf: Ralf Raßloff, 2008, Stadt Oberhausen, Archiv der Gedenkhalle.
- Abb. 5: Blick in die 1981 eröffnete Dauerausstellung »Widerstand und Verfolgung. Essen 1933-1945« in der Alte Synagoge Essen, Fotograf: Theo Gaudig, 1981, Quelle: Haus der Essener Geschichte/Stadtarchiv, Archiv Ernst Schmidt, Best. 6000 Nr. 19-606_1.
- Abb. 6: Von der jüdischen Kultusgemeinde Essen betreute Standvitruinen mit jüdischen Kultgegenständen im Eingangsbereich der Alten Synagoge, Fotograf: Theo Gaudig, 1981, Quelle: Haus der Essener Geschichte/Stadtarchiv, Archiv Ernst Schmidt, Best. 6000 Nr. 19-606_1.
- Abb. 7: Blick in Dauerausstellung »Konzentrationslager Dachau 1933-1945« mit einem großformatigen Foto von der Befreiung des KZ Bergen-Belsen, Quelle: Comité International de Dachau (Hg.): KZ-Gedenkstätte 1965-2001. Memorial Site Concentration Camp Dachau, München 2002.
- Abb. 8: Umschlag des Lehrvideos »Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung«, U-MATIC, München 1983, Quelle: Institut für Unterrichtsmitschau, München.
- Abb. 9: Lageplan des Außengeländes der Gedenkstätte Dachau mit den nach 1945 errichteten religiösen Gebäuden und entsprechend inkorrekt Bezeichnung als »Lageplan des Konzentrationslagers«, Quelle: GEW Oberbayern (Hg.): KZ-Gedenkstätte Dachau. Führungshilfe für Besuche mit Schulklassen und Jugendgruppen, München 1990, S. 55.
- Abb. 10: Grundriss der Ausstellung in der Gedenkstätte Dachau, aus: Robert Baars: Führungshilfe Dachau, unter Mithilfe von Barbara Distel u.a., Dachau 1982, S. 13, DaA A 6845, 46645, 0001-0034.
- Abb. 11: Barbara Distel und ein Dachauer Lehrer im Eingangsbereich der Ausstellung von 1965 vor der Übersicht der wichtigsten Konzentrations- und Außen-

- lager in Mitteleuropa, Videostill aus dem Lehrfilm von 1983 (s. Abb. 8), 00:01:54, Quelle: Institut für Unterrichtsmitschau, München.
- Abb. 12: Schüler:innen der 10. Klasse eines Dachauer Gymnasiums mit ihrem Lehrer am Modell des Konzentrationslagers; Videostill aus dem Lehrfilm (s. Abb. 8), 1983, 00:09:21, Quelle: Institut für Unterrichtsmitschau, München.
- Abb. 13: Außenansicht des Dokumentenhauses Neuengamme, , Fotograf: Hans Walden, 1981, ANg F-2017-243.
- Abb. 14: Innenansicht des Dokumentenhauses mit der ersten Dauerausstellung der Gedenkstätte Neuengamme, Fotograf: unbekannt, 1981, Quelle: ANg F-1981-1007.
- Abb. 15: Grundriss der Ausstellung im Dokumentenhaus, Teil einer Serie von Informationsblättern für Besucher:innen, Quelle: MHG: Orientierungsplan. Dokumentenhaus des KZ Neuengamme, Grafische Gestaltung: Till Schröder, 1983.
- Abb. 16: Zwei Jugendliche vor rekonstruierten Feldern des Lagerzauns im Dokumentenhaus Neuengamme, Fotografin: Anna Gripp, August 1989, Quelle: Anna Gripp, Photonews Hamburg.
- Abb. 17: Das Maschinengewehr auf der Empore des Dokumentenhaus Neuengamme, Fotograf: unbekannt, 1981, ANg F-1981-1010.
- Abb. 18: Orientierungstafel mit Übersicht über den Verlauf des 1982 im Rahmen des Internationalen Jugendworkcamps angelegten Rundwegs, Fotograf: unbekannt, 1981, ANg F-1982-1697.
- Abb. 19: Dialogisches Arbeitsblatt des MPD Hamburg für den Einsatz in der Gedenkstätte Neuengamme, 1983, Grafische Gestaltung: Till Schröder, Quelle: Detlef Garbe/Herbert Hötte/Wilfried Müller: Konzentrationslager Neuengamme. Vorschläge zur Behandlung im Unterricht, Hamburg 1983, S. 33.
- Abb. 20: Internationale Freiwillige legen im Rahmen des Ersten Jugend-Workcamps einen Rundweg über das Gelände des ehemaligen KZ Neuengamme an, Fotograf: unbekannt, Juni/Juli 1982, ANg F-1982-1578.
- Abb. 21: Feierliche Eröffnung des Rundwegs durch den Hamburger Kultursenator Wolfgang Tarnowski, Fotograf: unbekannt, 03. Juli 1982, ANg F-1982-1712.
- Abb. 22: Freiwillige eines Workcamps vor der Mauer der Justizvollzugsanstalt, Fotograf: unbekannt, 1986, ANg F-1986-6975.
- Abb. 23: Internationale Freiwillige gestalten beim Workcamp mit Hamburger Künstler:innen ein »Antifaschistisches Wandbild«, Fotograf: unbekannt, 1983, ANg F-1989-9193.
- Abb. 24: Herbert Hötte beim Spurensicherungs-Workcamp, Fotograf: unbekannt, 1986, ANg F-2012-353.
- Abb. 25: Drittes Jugendbegegnungszeltlager »Die Geschichte ist nicht zu Ende« in Dachau, Fotograf: Klaus Honigschnabel, Niels Peter Jørgensen oder Hannes Otter, aus: Erinnern – Begegnen – Verstehen. Förderverein Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau e.V. Ein Zwischenbericht, Dachau 1986, S. 13.
- Abb. 26: Adolf »Adi« Maislinger im Gespräch mit Jugendlichen im Rahmen des

2. Jugendbegegnungszeltlagers in Dachau, 1984, Fotograf: Klaus Honigschnabel, Niels Peter Jörgensen oder Hannes Otter, Sommer 1985, aus: Erinnern – Begegnen – Verstehen. Förderverein Internationale Jugendbegegnungsstätte Dachau e.V. Ein Zwischenbericht, Dachau 1986, S. 14.

Abb. 27: Eine Familie beim Besuch der Gedenkstätte Dachau, Fotografin: Anna Gripp, ca. 1988, Quelle: Anna Gripp, Photonews Hamburg.

Die Verfasserin hat sich intensiv bemüht, alle Inhaber:innen von Bild- und Nutzungsrechten zu ermitteln. Sollten im Einzelfall Rechte bisher unbekannter Urheber:innen oder Dritter berührt sein, bittet der Verlag um Kontaktaufnahme.

Archivalische Quellen

Archiv des »Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager, e. V.« (Archiv AK DIZ Emslandlager e. V.)

AK DIZ I

AK DIZ II

Archiv Institut für Unterrichtsmitschau, Department für Pädagogik und Rehabilitation, Ludwig-Maximilians-Universität München

Retrodigitalisat von: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik – Unterrichtsmitschau – der Universität München: Lehrerfortbildung Audiovisuell. Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau. Teil I: Führung, 46min; Teil II: Gespräch mit einem ehemaligen Häftling, 41min, Videokassetten, U-MATIC, München 1983, Konzeption und Realisation: Joachim Meyer und Manfred Tremml

Archiv der Gedenkstätte Bergen-Belsen

BA 2874

Fotoarchiv

Archiv KZ-Gedenkstätte Dachau (DaA)

A 5047

A 5302

A 5326

A 5645

A 5658

A 5664

A 6510

A 6845

S 0051

A 44969

Pressesammlung

Mappe Museumsführer, Ausstellungskataloge

Mitteilungsblatt der Lagergemeinschaft Dachau

Archiv KZ-Gedenkstätte Neuengamme (ANG)

103-13

36-525.10

36-535.2

36-535.3/2

36-535.9/1

36-560.5

9.5.1.6

9.6.2

9.8.1

9.8.3

9.8.6

Archivnotizen Dr. Ludwig Eiber

Ordner »Workcamp 1984/1987/1989«

Pressespiegel

Digitale Sammlung von Bürgerschaftsdrucksachen zur Gedenkstätte

Interviewprojekt zur Gründungsgeschichte der KZ-Gedenkstätte Neuengamme

2017-2021

Erfassungsbögen

Ludwig Eiber im Interview mit Cornelia Siebeck, München, 5.9.2019

Frank Jürgensen im Interview mit Sophia Annweiler, Hamburg, 6.3.2019

Hermann Kaienburg im Interview mit Cornelia Siebeck, Hamburg, 10.4.2019

Film »KZ Neuengamme«, 25min, Jürgen Kinter, Carola Martin, Arlette Rajohari-son und Karl Nebe i. A. des Museumspädagogischen Dienstes Hamburg, 1981

Ton-Dia-Schau »Aufbau und Geschichte des Konzentrationslagers Neuengamme«, 20min, Konzeption und Realisation: Uwe Franzen, Herbert Hötte, unter Mitarbeit von Gabi Steltenkamp, MPD Hamburg, 1985

Ton-Dia-Schau »Das Konzentrationslager Neuengamme 1938-1945«, 23min, Michael Grill, unter Mitarbeit von Frank Jürgensen, MPD Hamburg, 1988

Archiv und Bibliothek Stiftung Topographie des Terrors, Berlin

Gedenkstätten-Rundbrief Nr. 1 (Mai 1983) – Nr. 46 (1991)

Korrespondenz und Protokolle der Gedenkstattenseminare

Jahresberichte der KZ-Gedenkstätte Dachau

Archiv Studienkreis Deutscher Widerstand, Frankfurt am Main (ASDW)

Opp2 (Texte von Max Oppenheimer)

Bildungswerk Humanistische Union NRW (BHU)

Transkript: Wulff E. Brebeck im Gespräch mit Heidi Behrens, 1.8.2002, Wewelsburg

Transkript: Angela Genger im Gespräch mit Norbert Reichling, 25.1.2012, Ratingen

Bundesarchiv Koblenz (BArch)

B 106/77510

B 106/83143

B 106/108965

B 168/941

B 106/300802

B 168/941

Archiv der Gedenkhalle Oberhausen

Fotobestand

Haus der bayerischen Geschichte, Regensburg

Wortprotokoll des Zeitzeugen-Interviews mit Nikolaus Lehner, Dachau, 10.4.1995

Haus der Stadtgeschichte/Ernst-Schmidt-Archiv, Essen

6000/19-606

Offenes Archiv der Gedenkstätte Neuengamme (OA Ng)

N4.9.102

N4.9.107

Staatsarchiv Hamburg (StAH)

131-1 II

Privatarchiv Jutta Lange-Quassowski (PA Jutta Lange-Quassowski)

Unterlagen zur Ernst-Strassmann-Stiftung

Privatarchiv Detlef Garbe (PA Detlef Garbe)

Korrespondenz und Unterlagen zu Gedenkstätten

Privatarchiv Jürgen Kinter (PA Jürgen Kinter)

Entwürfe zu pädagogisch-didaktischen Arbeitsmaterialien, Materialbeschreibungen

Privatarchiv Andreas Kreutzkam (PA Andreas Kreutzkam)

Unterlagen zum 1. Ausbildungskurs des Dachauer Forums

Werkstatt der Erinnerung in der Forschungsstelle für Zeitgeschichte Hamburg (FZH/WdE)

1944: Detlef Garbe im Interview mit Gesa Trojan, 22.1.2014 und 26.2.2014, Hamburg, Transkript und Audiodatei

Interviews der Verfasserin

Gespräch mit Frank Jürgensen, 7.11.2022 in Hamburg

Gespräch mit Thomas Lutz, 1.4.2019 in Berlin

Gespräch mit Jutta Lange-Quassowski, 21.6.2018 in Koblenz

Gespräch mit Elke von Meding, 20.9.2017 in der Gedenkstätte Bergen-Belsen

Gespräch mit Thomas Rahe, 20.9.2017 in der Gedenkstätte Bergen-Belsen

Gespräch mit Julius Kriszan, 20.9.2023 in Winsen (Aller)

Videotelefonat mit Barbara Distel, 24.5.2022

Videotelefonat mit Ludwig Eiber, 12.12.2022

Videotelefonat mit Detlef Garbe, 12.5.2020

Videotelefonat mit Bernhard Schoßig, 16.5.2022

Videotelefonat mit Erika Hötte, 6.1.2023

Telefongespräch mit Barbara Distel, 11.8.2020

Telefongespräch mit Regine Gabriel, 14.9.2020

Telefongespräch mit Elke Gryglewski, 8.10.2020

Telefongespräch mit Roland Hirte, 24.8.2023

Telefongespräche mit Erika Hötte, u. a. 5.12.2022 und 25.1.2023

Telefongespräch mit Andreas Kreutzkam, 20.3.2017

Telefongespräch mit Jürgen Kinter, 19.11.2021

Telefongespräch mit Jutta Lange-Quassowski, 20.3.2017

Telefongespräche mit Wilfried Müller, 9.3.2022 und 24.4.2023

Telefongespräch mit Gunnar Richter, 1.11.2017

Publizierte Quellen und Forschungsliteratur¹

- »Haben Sie Hitler gesehen?« – Deutsche Antworten gesammelt von Walter Kempowski, München 1973.
- Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenarbeit. Eine Positionsbestimmung der Fachkommission der »Stiftung Hamburger Gedenkstätten und Lernorte zur Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen«, in: Gedenkstätten-Rundbrief 205 (2022), S. 31-33.
- [o. A.]: »Schwarzer Freitag für die Historiker«, in: Der Spiegel, 28.1.1979, online: <https://www.spiegel.de/politik/schwarzer-freitag-fuer-die-historiker-a-d807cfc1-0002-0001-0000-000040350862>, 3.11.2025.
- [o. A.]: Ein kräftiger Schub für die Vergangenheit. SPIEGEL-Report über die neue Geschichtsbewegung in der Bundesrepublik, in: Der Spiegel, 5.6.1983.
- [o. A.]: Mit Volldampf in die Sackgasse. SPIEGEL-Serie über arbeitslose Akademiker (I): Die Lehrer, in: Der SPIEGEL 20 (1985), 12.5.1985, online: <https://www.spiegel.de/politik/mit-volldampf-in-die-sackgasse-a-fcd7675c-0002-0001-0000-000013513522>, 3.11.2025.
- Adam, Konrad: Lernen am Feindbild vom Widerstand? Der Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte fördert den Tendenzunterricht, in: FAZ, 16.10.1980.
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. hg. von Gerd Kadelbach, Frankfurt a. M. 1971.
- AG Faschismus/Neofaschismus der GEW Berlin: Vorbemerkung, in: Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Frankfurt a. M. 1981, S. 9-10.
- Ahlheim, Klaus/Heyl, Matthias (Hg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010.
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.): KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, Dillingen 1983.
- Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (Hg.): Zum Frieden befreit. Predigthilfe und Texte zum Gedenkjahr 1985, Berlin 1985.
- Aktionskomitee für ein Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager: Emslandlager. Ein Kapitel unbewältigter Vergangenheit ... ist der Rest Schweigen? Pressespiegel und Dokumentation, Papenburg [1983].
- : Das »Dokumentations- und Informationszentrum Emslandlager« (DIZ) in Papenburg. Informationen, Hinweise und pädagogische Anregungen für einen Besuch vor Ort, Papenburg 1987.
- Aktives Museum Faschismus und Widerstand/Berliner Geschichtswerkstatt/Stiftung

¹ Beiträge im *Gedenkstätten-Rundbrief* werden im Literaturverzeichnis nur gesondert aufgeführt, sofern sie nach 1990 erschienen sind und damit nicht Teil der systematischen Quellenauswertung waren.

- Topographie des Terrors: »Aktion ›1933-1945 Nachgegraben‹ – 40 Jahre danach«, Webausstellung, Mai 2025, online: <https://nachgegraben.berlin/de/>, 3.11.2025.
- Alsen, Raimo/Königseder, Angelika (Hg.): Das KZ im Dorf. Geschichte und Nachgeschichte des Außenlagers Ladelund, Berlin 2017.
- Alte Synagoge Essen: Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumentennachdrucke zur Ausstellung, Essen 1983.
- Altmann, Peter; Brüdigam, Heinz; Mausbach-Bromberger, Barbara; Oppenheimer, Max: Der deutsche antifaschistische Widerstand 1933-1945. In Bildern und Dokumenten, Frankfurt a. M. 1975.
- Antifaschistische Erholungs- und Begegnungsstätte Heideruh: Kleine Geschichte von Heideruh, o. J., online: <https://www.heideruh.de/geschichte/>, 3.11.2025.
- Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V. (Hg.): die Opfer sind immer die anderen. Zur Notwendigkeit einer Gedenk- und Dokumentationsstätte im ehemaligen KZ Drütte (Salzgitter), Salzgitter 1984.
- Assmann, Aleida; Frevert, Ute: Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart 1999.
- Autorenkollektiv Unabhängiges Jugendzentrum Glocksee: Auf den Spuren der Geschichte. Ein antifaschistisches Stadtspiel in Hannover, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 25-39.
- Baader, Meike; Freytag, Tatjana (Hg.): Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung, Köln [u. a.] 2015.
- Bach, Dieter; Lutz, Thomas (Hg.): Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V., Mülheim/Ruhr 1987.
- Bähr, Fabian: Der Holocaust im Spielfilm der 1960er Jahre, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 181-182.
- : Neuer Deutscher Film, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 208-209.
- Baireuther, Ingrid; Vesper, Ingrid: Experimente in der Museumspädagogik – erprobt im Altonaer Museum, in: Argumente zur museumspädagogischen Praxis 2 (1983), S. 2-12.
- Bannasch, Bettina: Schwarze Pädagogik nach Auschwitz. Holocaust-Filme im Erziehungs- und Bildungsdiskurs nach 1945, in: Darstellen, Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust, hg. von Bettina Bannasch und Hans-Joachim Hahn, Göttingen 2018, S. 315-332.
- Barlog-Scholz, Renata: Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M. [u. a.] 1994.
- Bauche, Ulrich; Brüdigam, Heinz; Eiber, Ludwig; Wiedey, Wolfgang (Hg.): Arbeit

- und Vernichtung. Das Konzentrationslager Neuengamme 1938-1945. Katalog zur Ausstellung im Dokumentenhaus der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Außenstelle des Museums für Hamburgische Geschichte, Hamburg 1986.
- Bauer, Judith: Das Jugendgästehaus Dachau. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik Deutschland, München 2004.
- Baumgärtner, Katja S.: Das Konzentrationslager Ravensbrück im Film. Gender, Imagination und Memorialisierung, Berlin 2022.
- Baxandall, Michael: Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts, Frankfurt a. M. 1977.
- Becher, Ursula A. J.: Didaktik der Zeitgeschichte, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., hg. von Thomas Berger, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider, Düsseldorf 1979, S. 233 f.
- : Zeitgeschichte und Lebensgeschichte – Überlegungen zu einer Theorie der Zeitgeschichte, in: Geschichtsdidaktik 4 (1979), S. 298-306.
- Becker, Hellmut: »Inhalte sind nicht mehr langweilig«, in: Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumentation einer Tagung der GEW, hg. von Gerd Köhler und Ernst Reuter, Frankfurt a. M. 1973, S. 57-60.
- Becker, Tobias: Rückkehr der Geschichte? Die »Nostalgie-Welle« in den 1970er und 1980er Jahren, in: Zeitenwandel. Transformationen geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom, hg. von Fernando Esposito, Göttingen 2017, S. 93-117.
- : Er war nie weg. »Hitler-Welle« und »Nazi-Nostalgie« in der Bundesrepublik der 1970er Jahre, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 18 (2021), S. 44-72.
- Behrens, Heidi; Ciupke, Paul; Reichling, Norbert: »... und im Nachhinein ist man überrascht, wie viele Leute sich das auf die Fahnen schreiben und sagen, ich habe es gemacht.« Akteursperspektiven auf die Etablierung und Arbeit von Gedenkstätten in Nordrhein-Westfalen, in: Gedenkstätten-Rundbrief 171 (2013), S. 3-18.
- Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten, Essen 1998.
- : Welchen Beitrag gegen den Rechtsextremismus können Gedenkstätten für NS-Opfer heute leisten?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (2001), S. 56-61.
- Berg, Nicolas: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung, Göttingen 2003.
- Berger, Thomas; Lüdtke, Alf: Überlegungen und Vorschläge für eine Unterrichtseinheit »Faschismus in Deutschland« in der Hauptschule, in: Geschichtsdidaktik 3 (1978) S. 39-61.
- Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972.
- : Multiperspektivität, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hg. von Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider, Düsseldorf 1980, S. 216-218.

- : Gouvernante oder gute alte Tante? Die GWU und die geschichtsdidaktische Diskussion der Siebzigerjahre, in: GWU 51 (2000), S. 246-249.
- Bergmann, W.: Antisemitismus in öffentlichen Konflikten: kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949-1989, Frankfurt a. M. 1997.
- Beyrau, Dietrich: Solschenizyns »Archipel GULAG« und das sowjetische Lager-system, in: GWU 27 (1976), S. 538-565.
- Bodek, Janusz: Fassbinder-Kontroversen, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 250-253.
- Boldt, Werner: Über einen Versuch, Erinnerung zu organisieren. Projekt: Emslandlager, in: Geschichte in der Öffentlichkeit. Tagung der Konferenz für Geschichts-didaktik vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück, hg. von Wilhelm van Kampen und Hans Georg Kirchhoff, Stuttgart 1979, S. 41-54.
- : Die Emslandlager als Gegenstand historisch-politischer Bildung, in: Lager im Emsland 1933-1945. Geschichte und Gedenken, hg. von Werner Boldt und Elke Suhr, Oldenburg 1985, S. 45-72.
- : Bemerkungen zur didaktischen Besonderheit von Gedenkstättenarbeit – aus der pädagogischen Arbeit des DIZ Emslandlager, in: Gedenkstätten-Rundbrief 23 (1987), S. 3-7.
- : (*1935): Interview in Berlin, 6. Dezember 2012, in: Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947; mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, hg. von Thomas Sandkühler, Göttingen 2014, S. 193-225.
- Boldt, Werner; Meyer, Lioba; Otten, Hella; Rieke, Heinz-Gerd; Suhr, Elke; Weißmann, Hanne: Emslandlager – Zur »Kriegsgräberstätte«, zum Bundeswehrdepot, zur Justizvollzugsanstalt, zum Kartoffelacker ..., in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 69-92.
- Bonnesoeur, Frédéric: Im guten Einvernehmen. Die Stadt Oranienburg und die Konzentrationslager Oranienburg und Sachsenhausen 1933-1945, Berlin 2018.
- Borries, Bodo von: Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien, in: Geschichtsdidaktik 5 (1980), S. 109-126.
- : Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik. Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60-2019/20, Frankfurt a. M. 2021.
- Bosch, Michael (Hg.): Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus, Düsseldorf 1979.
- : Zur Einführung, in: Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus, hg. von Michael Bosch, Düsseldorf 1979, S. 7-11.
- Bösch, Frank: Versagen der Zeitgeschichtsforschung? Martin Broszat, die westdeutsche Geschichtswissenschaft und die Fernsehserie »Holocaust«, in: Zeit-historische Forschungen/Studies in Contemporary History 6 (2009), S. 477-482.

- : Boom zwischen Krise und Globalisierung. Konsum und kultureller Wandel in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre, in: *Geschichte und Gesellschaft* 42 (2016), S. 354-376.
- : *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*, München 2020.
- Boßmann, Dieter (Hg.): »Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...«. Folgen eines Tabus. Auszüge aus Schüler-Aufsätzen von heute, Frankfurt a. M. 1977.
- Botsch, Gideon: *Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute*, Bonn 2012.
- Bott, Gerhard (Hg.): *Das Museum der Zukunft. 43 Beiträge zur Diskussion über die Zukunft des Museums*, Köln 1970.
- Bräuß, Katharina: *Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus*, Oldenburg 2010.
- Brebeck, Wulff E.: Wie Wewelsburg zu einer Gedenkstätte kam, in: *Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik*, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 153-176.
- : Gedenkstättenarbeit auf dem Lande als Bestandteil der historisch-politischen Aufklärung über Geschichte des Landes am Beispiel Wewelsburg, in: *Die Emslandlager in Vergangenheit und Gegenwart. Ergebnisse und Materialien des internationalen Symposiums*, hg. von DIZ Emslandlager, Papenburg [1986], S. 98-119.
- : Die Gedenkstätte im Kreismuseum Wewelsburg, in: *Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick*, hg. von Wulff E. Brebeck, Angela Genger, Dietfried Krause-Vilmar, Thomas Lutz und Gunnar Richter, Berlin 1988, S. 208-213.
- : Zur Darstellung der Täter in Ausstellungen von Gedenkstätten der Bundesrepublik – eine Skizze, in: *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, hg. von Annegret Ehmann, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Opladen 1995, S. 296-300.
- : Die bewusste Musealisierung der Gedenkstätten als Zukunftsaufgabe. Ein Blick zurück, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 100* (2001), S. 62-68.
- Brebeck, Wulff E.; Genger, Angela; Krause-Vilmar, Dietfried; Lutz, Thomas; Richter, Gunnar (Hg.): *Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick*, Berlin 1988.
- Brebeck, Wulff E., on behalf of the working group: *Plea for the creation of an International Committee for Memorial Museums for Public Crimes against Humanity within the scope of the International Council of Museums (ICOM)*, April 2001, online: https://icmemohri.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/17/2019/01/plea_ICMEMO.pdf, 3.11.2025.
- Brechtken, Magnus (Hg.): *Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Ein Kompendium*, Göttingen 2021.
- Brenneisen, Marco: *Schlussstriche und lokale Erinnerungskulturen. Die »zweite Geschichte« der südwestdeutschen Außenlager des KZ Natzweiler seit 1945*, Stuttgart 2020.

- Bringmann, Fritz; Roder, Hartmut (Hg.): Neuengamme. Verdrängt – vergessen – bewältigt? Die »zweite« Geschichte des Konzentrationslagers Neuengamme 1945 bis 1985, Hamburg 1987.
- Brink, Cornelia: Visualisierte Geschichte. Zu Ausstellungen an Orten nationalsozialistischer Konzentrationslager. unveröff. Magisterarbeit, Freiburg 1989.
- : Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten, in: Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, hg. von Annegret Ehmann, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber Opladen 1995, S. 55-74.
- : Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945, Berlin 1998.
- : »Auschwitz in der Paulskirche«. Erinnerungspolitik in Fotoausstellungen der sechziger Jahre, Marburg 2000.
- Brocke, Edna: »Wir sind, woran wir uns erinnern«. Vom »Wissen« zum »Suchen« in der Erinnerungsstätte Alte Synagoge, in: Ein Haus, das bleibt. Aus Anlass 20 Jahre Alte Synagoge Essen, hg. von Alte Synagoge, Essen 2000, S. 95-116.
- Bromberger, Barbara; Jahnke, Karl-Heinz: Max Oppenheimer (1919-1994), in: Bewahren – Verbreiten – Aufklären. Archivare, Bibliothekare und Sammler der Quellen der deutschsprachigen Arbeiterbewegung, hg. von Günter Benser und Michael Schneider, Bonn-Bad Godesberg 2009, S. 238-241.
- Broszat, Martin: Holocaust und die Geschichtswissenschaft, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 27 (1979), S. 285-298.
- Browning, Christopher R.: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die »Endlösung« in Polen, Reinbek b. Hamburg 1993 [Orig. 1992].
- Bruchmann, Maïke: Hanne Maertens, online: https://www.stolpersteine-hamburg.de/index.php?&LANGUAGE=DE&MAIN_ID=7&BIO_ID=241, 3.11.2025.
- Brumlik, Micha: Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin 1995.
- Bundesminister des Inneren (Hg.), Betrifft: Rechtsextremismus. Linksextremismus. Spionageabwehr. Sicherheitsgefährdende Bestrebungen von Ausländern. 1977. Verfassungsschutz, Bonn 1978.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht, Bonn 1980.
- (Hg.): Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, [Bonn] Anfang 1981.
- (Hg.): Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation, Bonn 1987.
- (Hg.): Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation, Bonn 1995.
- Cameron, Duncan F.: The Museum, a Temple or the Forum?, in: Curator. The Museum Journal 14 (1971), S. 11-24.
- Cser, Kerstin: Erinnerungen und Ehrungen, in: Georg Scherer. Ein Dachauer Leben,

- Begleitbroschüre zur Ausstellung, online: <https://www.gedaechtnisbuch.org/ausstellung-zu-georg-scherer-broschuere-zum-download/>, 3.II.2025.
- Ciupke, Paul; Reichling, Norbert: »Unbewältigte Vergangenheit« als Bildungsangebot. Das Thema »Nationalsozialismus« in der westdeutschen Erwachsenenbildung 1946 bis 1989, Frankfurt a. M. 1996.
- Classen, Christoph (Hg.): Themenschwerpunkt »Die Fernsehserie »Holocaust« (1979)«, in: Zeitgeschichte-online, 1.10.2005, online: <https://zeitgeschichte-online.de/themen/zum-themenschwerpunkt-die-fernsehserie-holocaust-1979>, 3.II.2025.
- Claussen, Detlev: Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus, Frankfurt a. M. 1994 [1987].
- Comité International de Dachau (Hg.): 10 Jahre KZ Gedenkstätte Dachau, München 1975.
- : Konzentrationslager Dachau. 1933-1945, Brüssel 1978.
- Corell, Catrin: Der Holocaust als Herausforderung für den Film. Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie, Bielefeld 2007.
- Cronin, Joseph: The Bitburg Affair and the Beginnings of Jewish Activism in 1980s West Germany, in: Leo Baeck Institute Yearbook 65 (2020), S. 167-184.
- Dachauer Forum e. V. (Hg.): Weichenstellungen. Dachauer Forum e. V. – 25 Jahre. 1969-1994. Entwicklungen – Trends – Visionen [Dachau 1994].
- (Hg.): Wir über uns. Gedenkstättenarbeit Dachauer Forum. Ein Portrait, Dachau 1999.
- Das Gupta, Oliver; Sandkuhl, Irina: Politischer Rechtsruck beschäftigt Besucher von KZ-Gedenkstätten, in: Süddeutsche Zeitung, 27. Januar 2019, online: <https://www.sueddeutsche.de/politik/kz-gedenkstaetten-besucher-holocaust-1.4305186>, 3.II.2025.
- Defrance, Corine; Pfeil, Ulrich (Hg.): Verständigung und Versöhnung nach dem »Zivilisationsbruch«? Deutschland in Europa nach 1945, Brüssel 2016.
- Deiters, Dietmar; Sander, Andreas: Jugend auf dem Marsch nach rechts? Ausmaß und Ursachen von Rechtstendenzen unter Jugendlichen, in: Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Frankfurt a. M. 1981, S. 91-102.
- Deiters, Dietmar; Mießner, Brigitte; Moiske, Bernd; Mühlhansel, Margot; Sander, Andreas; Schramm, Hilde; Steffen, Christian: Planung, Durchführung und Einschätzung von Antifaschistischen Projekttagen an Berliner Schulen, in: Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, hg. von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Frankfurt a. M. 1981.
- Demantowsky, Marko: Zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik. Einleitung, in: Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, hg. von Charlotte Bühl-Gramer/Marko Demantowsky, Anke John, Alfons Kenkmann, Michael Sauer, Göttingen 2014, S. 309-312.

- Deymann, Ursula: Vorwort, in: *Argumente zur museumspädagogischen Praxis* 2 (1983), S. 1.
- Diestelmeier, Heinrich: Versöhnung über den Gräbern – Blumen für Stukenbrock, in: *Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik*, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 145-152.
- Dillmann, Jutta; Krause-Vilmar, Dietfried; Richter, Gunnar (Hg.): *Mauern des Schweigens durchbrechen. Die Gedenkstätte Breitenau*, Kassel 1986.
- Diner, Dan (Hg.): *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*, Frankfurt a. M. 1988.
- Dingel, Frank: Gedenkstätten – Denkstätten. Rezeptives Lernen oder aktive Aneignung, in: *Materialien zur politischen Bildung – Analysen, Berichte, Dokumente* 49 (1985), S. 64-69.
- Distel, Barbara: Zum Besuch in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: *Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus*, hg. von Benno Hafenecker, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 239-242.
- : KZ-Gedenkstätte Dachau – eingerichtet von den Überlebenden, wer übernimmt das Erbe?, in: *Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik*, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 187-198.
- : Schulklassen und Jugendgruppen in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: *Internationale Schulbuchforschung* 6 (1984), S. 167-172.
- : Entstehung und Funktion der Gedenkstätte Dachau, in: *Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick*, hg. von Wulff E. Brebeck, Angela Genger, Dietfried Krause-Vilmar, Thomas Lutz und Gunnar Richter, Berlin 1988a, S. 159-177.
- : Entstehung und Funktion der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: *Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings*, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988b, S. 46-53.
- : Gedenkstättenarbeit – Lernen für die Zukunft, in: *Erziehung nach Auschwitz*, hg. von Hanns-Fred Rathenow und Norbert H. Weber, Pfaffenweiler 1989, S. 145-154.
- : Gedanken zum internationalen Jugendbegegnungszeltlager in Dachau, in: *Eintausendsechshundertacht. Dokumentation der Jugendbegegnungszeltlager von 1983 bis 1988*, hg. von Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers, Hannover [1989], S. 4-6.
- Distel, Barbara; Segieth, Johannes: *KZ-Gedenkstätte Dachau 1965-2001. Memorial Site Concentration Camp Dachau*, hg. von Comité International de Dachau, Dachau 2002.
- Dittmer, Lothar: NS-Geschichte zwischen Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Kontroversen um den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, in: *Politische Gesellschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Festgabe für Barbara Vogel*, Hamburg 2006, S. 63-76.
- Doerry, Janine: Zur Pluralität der Überlebendenverbände des Konzentrationslagers Bergen-Belsen, in: *Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Über-*

- lebenden der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Philipp Neumann-Thein, Daniel Schuch und Markus Wegewitz, Göttingen 2022, S. 369-399.
- Dold, Vincent; Thaa, Lotte: 1972. Historisches Museum Frankfurt, in: Museumskrise und Ausstellungserfolg. Die Entwicklung der Geschichtsausstellung in den Siebzigern, hg. von Mario Schulze, Anke te Heesen und Vincent Dold, Berlin 2015, S. 23-49.
- Dommes, Bianca: »... und am Himmel standen die Sterne, aber wir sahen sie nicht«. Die Kontroversen um »Der Müll, die Stadt und der Tod« von Rainer Werner Fassbinder, Berlin 2023.
- Doßmann, Axel: Unsterbliche Zeugen. Holographische 3D-Projektionen als Symptom einer Krise, in: Einsicht 2019. Bulletin des Fritz Bauer Instituts, S. 68-77.
- : Holocaust in höchster Auflösung. Über den Umgang mit Zeugenschaft, in: APuZ 75 (2025), S. 38-45.
- Drecoll, Axel; Feiber, Albert; Keller, Sven: Idyll und Verbrechen. Die neue Dauer-ausstellung der Dokumentation Obersalzberg, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 69 (2021), S. 155-165.
- Drecoll, Axel; Schaarschmidt, Thomas; Zündorf, Irmgard (Hg.): Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum, Göttingen 2019.
- Düben, Ann Katrin: Die Emslandlager in den Erinnerungskulturen 1945-2011. Akteure, Deutungen und Formen, Göttingen 2022.
- Dudek, Peter: Einblicke. Stichworte. Umrisse, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 9-II.
- (Hg.): Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, Bensheim 1980.
- : Schule – Jugend – Unterricht. Problemskizze antifaschistischer Jugendarbeit in der Schule, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 97-133.
- : Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafener, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 115-134.
- : »Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen«. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990), Opladen 1995.
- Dudek, Peter; Rauch, Thilo; Weeren, Marcel: Pädagogik und Nationalsozialismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhandlungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945-1990, Wiesbaden 1995.
- Eberle, Annette: Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkorten zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung: Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern, Würzburg 2008.
- Eder, Jacob S.: Holocaust Angst. The Federal Republic of Germany and American Holocaust Memory since the 1970s, Cary 2016.

- Ehmann, Annegret; Kaiser, Wolf; Lutz, Thomas; Rathenow, Hanns-Fred; Stein, Cornelia vom; Weber, Norbert H. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen 1995.
- Eiber, Ludwig: Ein Ort der Forschung, der Vermittlung und der Begegnung, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 177-186.
- : 5 Jahre Dokumentenhaus Neuengamme – Eine Bilanz. 31. Oktober 1986, in: Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V., hg. von Dieter Bach und Thomas Lutz, Mülheim/Ruhr 1987, S. 76-83.
- : Die gegenwärtige Vergangenheit oder: der Umgang mit den Orten des NS-Terrors nach 1945 am Beispiel der Gedenkstätte Neuengamme, in: Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e. V., hg. von Dieter Bach und Thomas Lutz, Mülheim/Ruhr 1987, S. 61-75.
- Eichmann, Bernd: Versteinert, verharmlost, vergessen. KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M. 1985.
- Engelhardt, Isabelle: A Topography of Memory. Representations of the Holocaust at Dachau and Buchenwald in Comparison with Auschwitz, Yad Vashem and Washington, DC, Bruxelles 2002.
- epd/ja: Max Mannheimer ist tot, 24.9.2016, in: Jüdische Allgemeine, online: <https://www.juedische-allgemeine.de/unsere-woche/max-mannheimer-ist-tot/>, 3.11.2025.
- Faller, Kurt: Erinnerungsarbeit statt Mitleidspädagogik, in: päd.extra & demokratische Erziehung 1:9 (1988), S. 11-13.
- Faulenbach, Bernd: Historisch-politische Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., hg. von Thomas Berger, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider, Düsseldorf 1979, S. 134-140.
- : Die Siebzigerjahre – ein sozialdemokratisches Jahrzehnt?, in: Archiv für Sozialgeschichte 44 (2004), S. 1-37.
- : Geschichte der Übergangszeit. Zur historischen Bedeutung geschichtspolitischer Gegensätze und Debatten während der 1980er-Jahre, in: Solidargemeinschaft und Erinnerungskultur im 20. Jahrhundert. Beiträge zu Gewerkschaften, Nationalsozialismus und Geschichtspolitik, hg. von Ursula Bitzegeio, Anja Kruke und Meik Woyke, Bonn 2009, S. 417-428.
- Fava, Rosa: Die Neuausrichtung der »Erziehung nach Auschwitz« in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse, Berlin 2015.
- Fechler, Bernd; Kössler, Gottfried; Liebertz-Gross, Till (Hg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim 2000.
- Filser, Karl: Entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Welt 27 (1973), S. 642-656.
- Finckh, Peter: Ehemaliges KZ Oberer Kuhberg, Kein Geld für ein Mahnmal. Inter-

- ationale Jugendgruppen schufen Dokumentationszentrum, in: *Die ZEIT*, 9.II.1979.
- Fischer, Torben: Intentionalisten vs. Strukturalisten, in: *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 234-237.
- Fischer, Torben; Lorenz, Matthias N. (Hg.): *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, Bielefeld 2015.
- Fischer-Defoy, Christine: Zur Praxis, in: *Zum Umgang mit einem Erbe*, hg. von Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin, Berlin 1985, S. 23-26.
- Fitschen, Klaus; Hermle, Siegfried; Kunter, Katharina; Lepp, Claudia; Roggenkamp, Antje (Hg.): *Die Politisierung des Protestantismus. Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland während der 1960er und 70er Jahre*, Göttingen/Bristol 2014.
- Frech, Siegfried; Geyer, Robby; Oberle, Monika (Hg.): *Kontroversität in der politischen Bildung*, Frankfurt a. M. 2023.
- Frei, Norbert: 1945 und wir. *Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen*, München 2009 [2005].
- : 1968. *Jugendrevolte und globaler Protest*, München 2008.
- : Infrastruktur und Engagement. Nationale Identität und Erinnerungspolitik in Deutschland nach 1989/90, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 158-164.
- Frei, Norbert; Brunner, José; Goschler, Constantin: *Die Praxis der Wiedergutmachung. Geschichte, Erfahrung und Wirkung in Deutschland und Israel*, Göttingen 2009.
- Freimüller, Tobias: *Frankfurt und die Juden. Neuanfänge und Fremderfahrungen 1945-1990*, Göttingen 2020.
- Frevert, Ute (Hg.): *Geschichte bewegt. Über Spurensucher und die Macht der Vergangenheit*, Hamburg 2006.
- Friedeburg, Ludwig von; Hübner, Peter: *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964.
- Friedländer, Saul: *Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus*, Frankfurt a. M. 1999.
- Fries, Karin: Erfahrungsbericht über ein Jahr Betreuungsarbeit für Schulklassen an der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: *KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen*, hg. von Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Dillingen 1983, S. 68-79.
- Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI/1, München 1998.
- F[üllberg]-Stolberg, Claus: »Die Berichte der KZ-Opfer waren präzise, ja fast schon

distanziert«. Erfahrungsbericht über ein Forschungsprojekt der Universität Hannover, das den Faschismus vor Ort erkundet, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 42-48.

Gagel, Walter: Betroffenheitspädagogik oder politischer Unterricht? Kritik am Subjektivismus in der politischen Didaktik, in: Gegenwartskunde. Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Bildung 34 (1985), S. 403-414.

Galinski, Dieter; Lachauer, Ulla: Zur Vorgeschichte und Konzeption des Wettbewerbs, in: Alltag im Nationalsozialismus 1933 bis 1939. Jahrbuch zum Schülerwettbewerb deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, hg. von Dieter Galinski und Ulla Lachauer, Braunschweig 1982, S. 11-21.

Garbe, Detlef (Hg.): Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, Bornheim-Merten 1983.

—: Einleitung, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 23-35.

—: Friedensdienst im Alltag, in: Warum ich Pazifist wurde, hg. von Heinrich Albertz, München 1983, S. 17-36.

—: Neuengamme – Musterbeispiel für Vergessen und Verdrängen, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 37-68.

—: Allen Opfern gehört unser Gedenken, in: Zum Frieden befreit. Predigthilfe und Texte zum Gedenkjahr 1985, hg. von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, Berlin 1985, S. 40-45.

—: Symposium KZ-Gedenkstätte Neuengamme. 31. August – 1. September 1987 in Hamburg. Protokoll. Zusammengestellt von Detlef Garbe, Hamburg 1987.

—: Ein schwieriges Erbe. Hamburg und das ehemalige Konzentrationslager Neuengamme, in: Das Gedächtnis der Stadt. Hamburg im Umgang mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit, hg. von Peter Reichel, Hamburg 1997, S. 113-134.

—: Die Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme 1981 bis 2001. Rückblicke – Ausblicke. Eine Dokumentation der Aktivitäten 20 Jahre nach der Eröffnung des Dokumentenhauses in Hamburg-Neuengamme, Hamburg 2001.

—: Von den »vergessenen KZs« zu den »staatstragenden Gedenkstätten«?, in: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (2001), S. 75-82.

—: Von der Peripherie in das Zentrum der Geschichtskultur. Tendenzen der Gedenkstättenentwicklung, in: Asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte? Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR in Ausstellungen, Museen und Gedenkstätten, hg. von Bernd Faulenbach und Franz-Josef Jelich, Essen 2005, S. 59-84.

—: Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Eine geschichtspolitische Erfolgsgeschichte im Gegenwind, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 75-89.

—: Neuengamme im System der Konzentrationslager. Studien zur Ereignis- und Rezeptionsgeschichte, Berlin 2015.

- : Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes: Förderinstrument im geschichtspolitischen Spannungsfeld, in: Gedenkstätten-Rundbrief 182 (2016), S. 3-17.
- : Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Rückblick, Bilanz und Erwartungen an eine Aktualisierung, in: Gedenkstätten-Rundbrief 208 (2022), S. 3-12.
- : Von der »Nestbeschmutzung« zur Identitätsstiftung. Zivilgesellschaftliche Impulse in der Entstehungsgeschichte der bundesdeutschen KZ-Gedenkstätten, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 137-157.
- : Zur Paradoxie von Erinnerungskonjunkturen. Weshalb die Initiative zur Zukunft der Gedenkstätte Neuengamme auf der Strecke blieb, aber ein Jahrzehnt später das Erschrecken über die Schill-Partei die Gedenkstättenentwicklung beschleunigte, in: Die Gegenwart der Gewalt und die Macht der Aufklärung. Festschrift für Jan Philipp Reemtsma, Bd. 2, hg. von Susanne Fischer, Gerd Hankel und Wolfgang Knöbl, Springer 2022, S. 47-80.
- : »Spinne im Netz«. Die Vorgeschichte und der Beginn des Gedenkstättenreferates bei der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, in: Gedenkstätten-Rundbrief. Sonderausgabe 30 Jahre Gedenkstättenreferat (2023), S. 11-20.
- Garbe, Detlef; Hötte, Herbert; Müller, Wilfried: Konzentrationslager Neuengamme. Vorschläge zur Behandlung im Unterricht, Hamburg 1983.
- Gareis, Sven Bernhard; Vultejus, Malte von: Lernort Dachau? Eine empirische Einstellungsuntersuchung bei Besuchern der KZ-Gedenkstätte Dachau, Berlin 1987.
- Gassert, Philipp: Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945, Stuttgart 2018.
- Gedenkstätte Bergen-Belsen/Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten (Hg.): Bergen-Belsen. Geschichte der Gedenkstätte. History of the Memorial, Celle 2012.
- Geißler, Cornelia: Konzepte der Personalisierung und Individualisierung in der Geschichtsvermittlung. Die Hauptausstellung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, in: Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 315-328.
- : Individuum und Masse. Zur Vermittlung des Holocaust in deutschen Gedenkstättenausstellungen, Bielefeld 2015.
- Genger, Angela: Die alte Synagoge Essen – Historisch-politisches Dokumentationszentrum und Gedenkstätte einer Ruhrgebietsstadt, in: Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick, hg. von Wulff E. Brebeck, Angela Genger, Dietfrid Krause-Vilmar, Thomas Lutz und Gunnar Richter, Berlin 1988, S. 187-193.
- : Einleitung, in: Zur Arbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Ein internationaler Überblick, hg. von Wulff E. Brebeck, Angela Genger, Dietfrid Krause-Vilmar, Thomas Lutz und Gunnar Richter, Berlin 1988, S. 9-16.
- Gerz, Jochen; Lévy, Francis: Exit. Das Dachau-Projekt, Frankfurt a. M. 1978.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hg.): Wider das Vergessen.

- Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen, Frankfurt a. M. 1981.
- GEW Oberbayern (Hg.): KZ-Gedenkstätte Dachau. Führungshilfe für Besuche mit Schulklassen und Jugendgruppen, München 1990.
- Ginzburg, Carlo: Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe, Freud liest Morelli – die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst, in: *Freibeuter. Vierteljahresschrift für Kultur und Politik* 3 (1980), S. 7-16.
- : Spurensicherung II, in: *Freibeuter. Vierteljahresschrift für Kultur und Politik* 4 (1980), S. 11-36.
- Giordano, Ralph: Die zweite Schuld, oder, Von der Last Deutscher zu sein, Hamburg 1987.
- Goldhagen, Daniel Jonah: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust, Berlin 1996.
- Görtemaker, Manfred: Kleine Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, München 2002.
- Greiffenhagen, Martin: 5 Millionen Deutsche: »Wir sollten wieder einen Führer haben ...« Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen, Reinbek b. Hamburg 1981.
- Gress, Daniela: Protest und Erinnerung. Der Hungerstreik in Dachau 1980 und die Entstehung der Bürgerrechtsbewegung deutscher Sinti und Roma, in: *Sinti und Roma. Der nationalsozialistische Völkermord in historischer und gesellschaftspolitischer Perspektive*, hg. von Karola Fings und Sybille Steinbacher, Göttingen 2021, S. 190-219.
- Grill, Michael; Homann-Engel, Sabine: »... das war ja kein Spaziergang im Sommer!« Die Geschichte eines Überlebendenverbandes, Hamburg 2008.
- Groppe, Hans-Hermann: Till Schröder und die »frühe« Museumspädagogik in Hamburg. Hommage an einen Kollegen und Freund, in: *MitArbeit* 20 (2013), S. 20-23.
- Grotian, Etta: Kontroversen um die Deutungshoheit. Museumsdebatte, Historikerstreit und »neue Geschichtsbewegung« in den 1980er Jahren, in: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 61 (2009), S. 372-389.
- : Vorgeschichte, Vorbild oder Sackgasse? Zur Historisierung der »neuen Geschichtsbewegung« der Bundesrepublik der späten 1970er und 1980er Jahre, in: *WerkstattGeschichte* 75 (2017), S. 15-24.
- Gryglewski, Elke; Haug, Verena; Kößler, Gottfried; Lutz, Thomas; Schikorra, Christa (Hg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, Berlin 2015.
- Gryglewski, Elke: Gedenkstättenpädagogik in der heterogenen Gesellschaft, in: *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 166-178.
- Gryglewski, Elke; Kreutzmüller, Christoph: Führeinander. Pädagogisches Arbeitsmaterial und Kopiervorlagen für Klassenstufe 9-10 aller Schultypen, Unterrichts-

- einheit ca. 180 Minuten. Ein didaktisches Konzept zur arbeitsteiligen Führung durch die Ausstellung im Haus der Wannsee-Konferenz zum Thema Juden unter nationalsozialistischer Herrschaft – Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung, Berlin 2000.
- Gudehus, Christian: Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten, Essen 2006.
- Gundermann, Christine: Die versöhnten Bürger. Der Zweite Weltkrieg in deutsch-niederländischen Begegnungen 1945-2000, Münster/New York 2014.
- Günther-Arndt, Hilke: Geschichte der Universität Oldenburg 1974-1999, in: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, hg. von Jürgen Lüthje, Hilke Günther-Arndt und Rainer Krüger, Oldenburg 2000, S. 27-58.
- (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2009 [2003].
- Hafeneger, Benno: Fortbildung von Jugendgruppenleitern, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafeneger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 102-111.
- Hafeneger, Benno; Paul, Gerhard: Die Auseinandersetzung mit dem Faschismus als Aufgabe der Jugendarbeit, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafeneger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 186-199.
- Hafeneger, Benno; Paul, Gerhard; Schoßig, Bernhard (Hg.): Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, München 1981.
- Hagedorn, Hans: Unterrichtsprojekt zur Vorbereitung und Durchführung einer Klassenfahrt der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in die KZ-Gedenkstätte, in: KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, hg. von Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Dillingen 1983, S. 151-183.
- Hagedorn, Hans-Peter: Pädagogische Betreuung an der Gedenkstätte, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 70-73.
- Hagedorn, Hans-Peter; Rhaue, Andreas: Betreuungslehrer in der KZ-Gedenkstätte Dachau, in: schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern, September 1983, S. 20-22.
- Haller, Ingrid; Wolf, Hartmut: Gespräch mit dem SPIEGEL: »Erziehung zum Klassenkampf?«, in: Der Spiegel, 25.3.1973, online: <https://www.spiegel.de/kultur/erziehung-zum-klassenkampf-a-662ad79f-0002-0001-0000-000042645288>, 3.11.2025.
- : Von der Sprachlosigkeit einer Reform und der Sprachgewalt ihrer Gegner, in: Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumenta-

- tion einer Tagung der GEW, hg. von Gerd Köhler und Ernst Reuter, Frankfurt a.M. 1973, S. 157-170.
- Hammermann, Gabriele: »Dachau muß in Zukunft das Mahnmal des deutschen Gewissens werden«. Zum Umgang mit der Geschichte der frühen politischen Häftlinge, in: *Die Linke im Visier. Zur Errichtung der Konzentrationslager 1933*, hg. von Nikolaus Wachsmann und Sybille Steinbacher, Göttingen 2014, S. 229-258.
- Hammerstein, Katrin: *Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung? Der Nationalsozialismus in Gedächtnisdiskursen und Identitätskonstruktionen von Bundesrepublik Deutschland, DDR und Österreich*, Göttingen 2017.
- Hansen, Imke: »Nie wieder Auschwitz!« Die Entstehung eines Symbols und der Alltag einer Gedenkstätte 1945-1955, Göttingen 2015.
- Hansen, Jan: *Abschied vom Kalten Krieg? Die Sozialdemokraten und der Nachrüstungsstreit (1977-1987)*, Berlin/Boston 2016.
- Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred: *Bewegende Reformen. Biografische Erfahrung in der Reform. Eine Einführung*, in: *Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik*, hg. von Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß, Berlin 2015, S. 7-24.
- (Hg.): *Reform – Erfahrung – Innovation. Biografische Erfahrungen in der Region. Ein Kapitel aus der Geschichte der Geschichtsdidaktik*, Berlin 2015.
- Haß, Matthias: *Gestaltetes Gedenken. Yad Vashem, das U.S. Holocaust Memorial Museum und die Stiftung Topographie des Terrors*, Frankfurt a.M./New York 2002.
- : Rezension zu: Wüstenberg, Jenny: *Civil Society and Memory in Postwar Germany*. Cambridge 2017, in: *H-Soz-Kult*, 3.4.2018, online: www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26482, 3.II.2025.
- Haß, Ulrike: *Mahnmaltexte 1945-1988. Annäherung an eine schwierige Textsorte*, in: *Erinnern oder Verweigern. Das schwierige Thema Nationalsozialismus*, hg. von Wolfgang Benz und Barbara Distel, München 1994, S. 135-161.
- Haug, Verena: *Gedenkstättenpädagogik. Kompensation schulischer Defizite oder neue Teildisziplin?*, in: *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, hg. von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke, Frankfurt a.M./New York 2004, S. 252-267.
- : *Am »authentischen« Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik*, Berlin 2015.
- : *Gedenkstättenpädagogik als Interaktion. Aushandlung von Erwartungen und Ansprüchen vor Ort*, in: *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 113-126.
- Haus der Bayerischen Geschichte (Hg.): *Räume – Medien – Pädagogik. Kolloquium zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Dachau*, München 1999.
- Haussner, Rolf: *Faschismus-Unterricht an der Schule: unglaublich. Be-*

- trachtungen eines Schülers, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 37-41.
- Haustein, Petra: Geschichte im Dissens. Die Auseinandersetzungen um die Gedenkstätte Sachsenhausen nach dem Ende der DDR, Leipzig 2006.
- Heer, Hannes; Ullrich, Volker (Hg.): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, Reinbek b. Hamburg 1985.
- Heesen, Anke te; Schulze, Mario: Einleitung, in: Museumskrise und Ausstellungserfolg. Die Entwicklung der Geschichtsausstellung in den Siebzigern, hg. von Mario Schulze, Anke te Heesen und Vincent Dold, Berlin 2015, S. 7-17.
- Heimann, Thomas: Bilder von Buchenwald. Die Visualisierung des Antifaschismus in der DDR (1945-1990), Köln 2005.
- Hennig, Eike: Neofaschismus in der Bundesrepublik – Über die Zunahme offenfasischistischer und rechtsradikaler Tendenzen unter Jugendlichen, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 134-153.
- : Zur Einschätzung verschiedener Lernfelder: Spurensicherung und Stadtrundfahrten, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafeneeger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 135-163.
- Hentges, Gudrun: Staat und politische Bildung. Von der »Zentrale für Heimatdienst« zur »Bundeszentrale für politische Bildung«, Wiesbaden 2013.
- Herbert, Ulrich: Vor der eigenen Tür – Bemerkungen zur Erforschung der Alltagsgeschichte des Nationalsozialismus, in: Nazis und Nachbarn. Schüler erforschen den Alltag im Nationalsozialismus, hg. von Dieter Galinski, Ulrich Herbert und Ursula-Maria Lachauer, Reinbek b. Hamburg 1982, S. 9-33.
- : Der Historikerstreit. Politische, wissenschaftliche, biographische Aspekte, in: Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945, hg. von Martin Sabrow, Ralph Jessen und Klaus Große Kracht, München 2003, S. 94-113.
- Herold, Kathrin: Proteste von Roma und Sinti an den KZ-Gedenkstätten Bergen-Belsen, Dachau und Neuengamme. Der nationalsozialistische Antiziganismus in der Erinnerungspolitik, in: Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 164-180.
- Hertz-Eichenrode, Katharina: Tagungsbericht. Workshop »25 Jahre Freundeskreis KZ-Gedenkstätte Neuengamme«, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 142-149.
- Heß, Christine: Der Schuhberg im KZ Neuengamme. »Il y avait comme dans tous ces camps.«, in: Hilfe oder Handel? Rettungsbemühungen für NS-Verfolgte, hg. von Herbert Diercks, Bremen 2007, S. 200-207.
- Heubner, Christoph: Jede Arbeit braucht ihre Zeit, wir aber haben uns zu beeilen!, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten 1983, S. 199-203.
- Heuer, Christian; Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred: Der lange Sommer der

- Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), S. 73-89.
- Heyl, Matthias: »Es war für mich eine ganz neue Erfahrung.« Bericht eines Schülers, in: Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung, hg. von Hannes Heer und Volker Ullrich, Reinbek b. Hamburg 1985, S. 396-399.
- : Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997.
- : Auf richterliche Anordnung. Rechtsextremisten als unfreiwillige Besucher an KZ-Gedenkstätten, in: Dachauer Hefte 24 (2008), S. 63-80.
- : Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten, in: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, hg. von Juliane Brauer und Martin Lücke, Göttingen 2013, S. 239-260.
- : »Authentizität – Aura – Aspek«. Im Spannungsfeld von Gedenkstättenpädagogik und Besuchererwartungen, in: Authentizität als Kapital historischer Orte? Gedenkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittelbaren Erleben im Stadtraum, hg. von Axel Drecol, Thomas Schaarschmidt und Irmgard Zündorf, Göttingen 2019, S. 157-173.
- Hirte, Ronald: Dinge als Zeugnisse des Vergangenen, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 207-220.
- : Dinge von Belang. Zeitgeschichtliche Archäologie in Gedenkstätten ehemaliger nationalsozialistischer Konzentrationslager, unveröff. Vortragsmanuskript, [2018].
- Hoffmann, Detlef: Ein demokratisches Museum (I): Geschichte und Konzeption, in: geschichte als öffentliches ärgnis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 15-24.
- : Ein demokratisches Museum (II): Reaktionen, in: geschichte als öffentliches ärgnis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 219-229.
- : Vorwort und Einleitung, in: Spurensicherung. Geschichte und Vergangenheit in Kunst und Wissenschaft [Dokumentation einer Tagung der Evang. Akad. Loccum vom 5. – 7. Okt. 1984], hg. von Detlef Hoffmann, Rehburg-Loccum 1985, S. 5-7.
- : Dachau, in: Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995, hg. von Detlef Hoffmann, Frankfurt a. M. 1998, S. 38-91.
- (Hg.): Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995, Frankfurt a. M. 1998.
- Hoffmann, Detlef; Knigge, Volkhard: Museumspädagogik. Praxis und Theorie als

- Reflexionsebenen [1988], in: Volkhard Knigge: *Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts*, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 383-393.
- Hoffmann, Marhild: *Der Nationalsozialismus in Richtlinien und Lehrplänen. Kritische Anmerkungen zu Beispielen aus fünf Bundesländern*, in: *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht*, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 23-41.
- Hoffmann-Curtius, Kathrin: *Denkmäler für das KZ Dachau*, in: *Die Nacht hat zwölf Stunden, dann kommt schon der Tag. Antifaschismus, Geschichte und Neubewertung*, hg. von Claudia Keller, Berlin 1996, S. 280-309.
- Höft, Andreas: *Nationalsozialismus im Schulunterricht*, in: *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 182-186.
- Hötte, Herbert: *Aktualisierte Geschichte. Über die Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme*, in: *Argumente zur museumspädagogischen Praxis 1* (1982), S. 2-16.
- : *Museumspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme*, in: *Internationale Schulbuchforschung 6* (1984), S. 173-185.
- : *Vergangenheitsbewältigung und Ausländerfeindlichkeit. Eine Befragung von Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme. Vorschläge zur Behandlung im Unterricht*, in: *Argumente zur museumspädagogischen Praxis 4* (1984).
- : *Aktualisierung von Geschichte*, in: *Gedenkstätten-Rundbrief 27* (1988), S. 3-7.
- : *Einleitung*, in: *Museumspädagogischer Dienst Hamburg (Hg.): Spurensicherung. Internationale Jugendcamps Neuengamme (1984-1987)*, Hamburg 1988, S. 1.
- : *Spurensicherung als Ereignis und Methode*, in: *Spurensicherung. Internationale Jugendcamps Neuengamme (1984-1987)*, hg. vom MPD, Hamburg 1988, S. 6-8.
- : *Beobachtungen zum Umgang mit der unangenehmen Geschichte am Beispiel einer KZ-Gedenkstätte*, in: *Gegenstände der Fremdheit. Museale Grenzgänge*, hg. von Hans-Hermann Groppe und Frank Jürgensen, Marburg 1989, S. 112-117.
- : *Das historische Museum in Bewegung. Das Museum für Hamburgische Geschichte. Eine Fallstudie*, Hamburg 2001.
- Huhtasaari, Hanna: *Die Bundeszentrale für politische Bildung. Selbstverständnis und Auftrag im Arbeitsfeld Gedenkstättenpädagogik*, in: *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 82-97.
- Hüser, Karl: *Wewelsburg 1933 bis 1945. Kult- und Terrorstätte der SS. Eine Dokumentation*, Paderborn 1982.
- Ivanji, Ivan: *Warum ich kein Zeitzeuge mehr sein will*, in: *Jenseits der Erinnerung –*

- Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 35-37.
- Jarausch, Konrad H. (Hg.): Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte, Göttingen 2008.
- Jaschke, Hans-Gerd: Didaktische Arbeitshilfen zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafenecker, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 243-255.
- Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie, hg. von Erich Kosthorst und Karl-Ernst Jeismann, Göttingen 1977, S. 9-33.
- John, Anke: Disziplin am Scheideweg. Die Konstituierung einer universitären Geschichtsdidaktik in den 1970er Jahren, in: Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert; Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag, hg. von Michele Barricelli, Axel Becker und Christian Heuer, Schwalbach/Ts. 2011, S. 192-213.
- Jureit, Ulrike; Schneider, Christian: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart 2010.
- Jürgensen, Frank: Über strukturelle Mängel der »Museumsgespräche«, in: Argumente zur museumspädagogischen Praxis 2 (1983), S. 17-20.
- : Unter dem Teppich liegt der Standard. Wie kommt es, dass die Führung in Gedenkstätten so wenig beachtet wird?, in: Standbein Spielbein. Museumspädagogik Aktuell 65 (2003), S. 55-60.
- Kaienburg, Hermann: KZ Neuengamme nicht begraben, in: Hamburger Lehrerzeitung 1 (1980), S. 32-33.
- (Hg.): Nationalsozialistische Konzentrationslager 1933-1945. Die Veränderung der Existenzbedingungen, Berlin 2010.
- : Das Konzentrationslager Sachsenhausen 1936-1945. Zentrallager des KZ-Systems, Berlin 2021.
- : Zeitenwechsel. Der Umgang mit den Spuren des Konzentrationslagers Neuengamme 1945-1990, in: Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 44-60.
- Kammerer, Gabriele: Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. Aber man kann es einfach tun, Göttingen 2008.
- Kampen, Wilhelm van: Holocaust. Materialien zu einer amerikanischen Fernsehserie über die Judenverfolgung im »Dritten Reich«, hg. vom Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der LpB, Düsseldorf 1978.
- Kampmann, Wanda: Zur Didaktik der Zeitgeschichte, in: GWU 17 (1966), S. 358-364.
- Kandel, Norbert: Erholungslandschaft – Die begrabene »Sensation«, in: Hinter den

- Fassaden. Geschichte aus einer deutschen Stadt, hg. von Werner Holfort, Norbert Kandel, Wilfried Köppen und Ullrich Vultejus, Göttingen 1982, S. 60-68.
- Kappel, Kai: Religiöse Erinnerungsorte in der KZ-Gedenkstätte Dachau, Berlin/München 2010.
- Kenkmann, Alfons: Gedenken – Dokumentieren – Lernen? Inhalte und Methoden der Gedenkstättenarbeit an die Opfer der NS-Herrschaft im Wandel (1945-2008), in: Gedenkstätten des NS-Unrechts und Bundeswehr. Bestandsaufnahme und Perspektiven, hg. von Oliver von Wrochem und Peter Koch, Paderborn 2010, S. 187-198.
- : Der Zeit voraus? Gedenken und Erinnern in Oberhausen, in: Eine – keine – reine Stadtgesellschaft. Oberhausen im Nationalsozialismus 1933 bis 1945, hg. von Clemens Heinrichs, Oberhausen 2012, S. 333-346.
- Kern, Simone: »Nie wieder!« Die Gedenkveranstaltungen der DGB-Jugend Bayern in den KZ-Gedenkstätten Dachau und Flossenbürg, in: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen, Projekte, Konzepte, hg. von Bernhard Schoßig, München 2011, S. 85-88.
- Kertész, Imre: Rede über das Jahrhundert [1995], in: Eine Gedankenlänge Stille, während das Erschießungskommando neu lädt. Essays, Reinbek b. Hamburg 2002, S. 14-40.
- Kirsch, Jan-Holger: Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales »Holocaust-Mahnmal« für die Berliner Republik, Köln [u. a.] 2003.
- Klarmann, Johann: Die erneute Demütigung. Hamburgs Umgang mit dem ehemaligen Konzentrationslager Neuengamme. 1945 bis 1985, Berlin/Münster 2013.
- Klausewitz, Wolfgang (Hg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten, Frankfurt a. M. 1975.
- Klei, Alexandra: Der erinnerte Ort. Geschichte durch Architektur. Zur baulichen und gestalterischen Repräsentation der nationalsozialistischen Konzentrationslager, Bielefeld 2011.
- Kleinmann, Sarah: Nationalsozialistische Täterinnen und Täter in Ausstellungen. Eine Analyse in Deutschland und Österreich, Tübingen 2017.
- Knigge, Volkhard: »Triviales« Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988.
- : Abwehr-Aneignen. Der Holocaust als Lerngegenstand, in: Holocaust. Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte, hg. von Hanno Loewy, Reinbek b. Hamburg 1992, S. 248-259.
- : »Opfer, Tat, Aufstieg«. Vom Konzentrationslager Buchenwald zur Nationalen Mahn- und Gedenkstätte der DDR, in: Versteinigtes Gedenken. Das Buchenwalder Mahnmal von 1958, hg. von Volkhard Knigge, Jürgen Maria Pietsch und Thomas Seidel, Spröda 1997 (Bd. 1).
- : Gedenkstätten und Museen, in: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, hg. von Volkhard Knigge, München 2002, S. 378-389.

- (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München 2002.
- : Zur Zukunft der Erinnerung, in: APuZ 25-26 (2010), S. 10-16.
- : Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss, in: Gedenkstätten-Rundbrief 172 (2013), S. 3-15.
- : »Gedenkstätten sind keine antifaschistischen Durchlauferhitzer«, Beitrag vom 27.1.2018, in: DLF Kultur, online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/volkhard-knigge-zum-holocaust-gedenktag-gedenkstaetten-sind.990.de.html?dram:article_id=409259, 3.11.2015.
- : Abschied von der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 223-239.
- : »Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.« Unannehmbare Geschichte begreifen [2016], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 122-134.
- : Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historische Bildung führen muss [2013], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 280-299.
- : Europäische Erinnerungskultur ohne Identitätspolitik, in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts [2011], hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 268-279.
- : Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020.
- : Museum oder Schädelstätte? Gedenkstätten als multiple Institutionen [2004], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 432-450.
- : Verbrechen Geschichte begreifen, in: Demokratisierung der Deutschen. Er rungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky, Tobias Freimüller, Kristina Meyer, Sybille Steinbacher, Dietmar Süß und Annette Weinke, Göttingen 2020, S. 395-403.
- : Vom Reden und Schweigen der Steine. Zu Denkmälern auf dem Gelände ehemaliger nationalsozialistischer Konzentrations- und Vernichtungslager [1995], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 137-164.
- : Zeugniswerte, Bildungswerte und Geld. Plädoyer für eine geschichtsbewusste Nachnutzung des Reichsparteitagsgeländes [2017], in: Ders.: Geschichte als Verunsicherung. Konzeptionen für ein historisches Begreifen des 20. Jahrhunderts, hg. von Axel Doßmann, Göttingen 2020, S. 201-208.

- : KZ-Gedenkstättenarbeit nach der Zeitgenossenschaft: Herausforderungen und Auswege, in: *Die Zukunft der Erinnerung. Perspektiven des Gedenkens an die Verbrechen des Nationalsozialismus und die Shoah*, hg. von Christian Wiese, Stefan Vogt, Doron Kiesel und Gury Schneider-Ludorff, Berlin/Boston 2021, S. 237-250.
- : »... man sollte jedoch Ansammlungen von Leichen als Beweis für die früheren Bedingungen belassen«. Absolute Repräsentation vs. mediale Authentizitätsbehauptung: zwei Pole der Holocaust-Repräsentation, in: *Die Gegenwart der Gewalt und die Macht der Aufklärung. Festschrift für Jan Philipp Reemtsma*, 2 Bde., hg. von Susanne Fischer, Gerd Hankel und Wolfgang Knöbl, Springer 2022, S. 140-152.
- : Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Ein Problemaufriss [2019], in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechengeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 357-372.
- (Hg.): *Jenseits der Erinnerung – Verbrechengeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, Göttingen 2022.
- : Statt einer Einleitung, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechengeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 9-34.
- : Gedenkstätten, in: *Der Nationalsozialismus. Herrschaft und Gewalt*, Bd. 3, hg. von Thomas Sandkühler, i.V. Knigge, Volkhard; Baumann, Imanuel (Hg.): »... mitten im deutschen Volke«. Buchenwald, Weimar und die nationalsozialistische Volksgemeinschaft, Göttingen 2018.
- Knittel, Susanne C.: *Unheimliche Geschichte. Grafenec, Triest und die Politik der Holocaust-Erinnerung*, Bielefeld 2018.
- Knoch, Habbo: *Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur*, Hamburg 2001.
- : Eine Topografie des Terrors. Die Dachauer Hefte als Forum der KZ-Forschung, in: *Dachauer Hefte* 25 (2009), S. 313-322.
- : Die Rückkehr der Zeugen. Gedenkstätten als Gedächtnisorte der Bundesrepublik, in: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, hg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, Göttingen 2010, S. 116-137.
- : *Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder*, Tübingen 2020.
- Knoch, Habbo; Wrochem, Oliver von (Hg.): *Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen*, Berlin 2022.
- Kobringer, Martina: Geleitwort der Präsidentin des Bayerischen Jugendrings, in: *Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugend-*

- arbeit in Bayern. Einrichtungen, Projekte, Konzepte, hg. von Bernhard Schoßig, München 2011, S. 11-12.
- Koch, Carina; Lorenz, Matthias N.: Kniefall von Warschau, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 199-201.
- Koenen, Gerd: Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977, Köln 2001.
- Kohlhofer, Otto: »Der Geist der Lagerstraße« und seine Bedeutung für die gesellschaftlich-politische Entwicklung der Bundesrepublik bis heute, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 40-43.
- Konicsek, Karl-Heinz; Lohmann, Horst: Im ersten Konzentrationslager des NS-Regimes. KZ-Gedenkstätte Dachau. Ein Unterrichtsprogramm des MPZ. Geschichte, 9./10. Klasse, München 1978.
- Kölsch, Julia: Politik und Gedächtnis. Die Gegenwart der NS-Vergangenheit als politisches Sinnstiftungspotenzial, in: Die NS-Diktatur im deutschen Erinnerungsdiskurs, hg. von Wolfgang Bergem, Opladen 2003, S. 137-150.
- König, Christian: Der Dokumentarfilm »KZ Dachau«. Entstehungsgeschichte – Filmanalyse – Geschichtsdeutung, München 2010.
- Körber, Andreas: Zeitgemäßes schulisches Geschichts-Lernen in Gedenkstätten, in: Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 392-414.
- Körber, Andreas; Baack, Oliver (Hg.): Der Umgang mit der Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006.
- Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Körber-Stiftung: Gustav-Heinemann-Preis für die Schuljugend zum Verständnis deutscher Freiheitsbewegungen. Wettbewerb 1974. Deutsche Revolution 1848/49, Bonn 1973.
- (Hg.): Nicht irgendwo, sondern hier bei uns! Materialien für Tutoren des Schülerwettbewerbs »Alltag im Nationalsozialismus – Die Kriegsjahre in Deutschland«, Hamburg 1982.
- (Hg.): 10 Jahre Schülerwettbewerb deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Entwicklungen – Erfahrungen – Bibliographie, Hamburg 1983.
- Körner, Klaus: Verlagsprogramm Antifaschismus. Der Röderberg Verlag 1950-1990, in: Aus dem Antiquariat 13 (2015), S. 175-191.
- Koselleck, Reinhart: Wozu noch Historie?, in: Historische Zeitschrift 212 (1971), S. 1-18.
- : Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, in: Verbrechen erinnern.

- Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, hg. von Volkhard Knigge, München 2002, S. 21-33.
- Kößler, Gottfried: Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit, in: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, hg. von Barbara Thimm, Gottfried Kößler und Susanne Ulrich, Frankfurt a. M. 2010, S. 45-52.
- : Aura und Ordnung. Zum Verhältnis von Gedenkstätte und Museum, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. v. Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 67-81.
- Kössler, Till: Antifaschistische Klassenzimmer? Schule, Rechtsextremismus und Demokratie nach »Achtundsechzig«, in: Demokratisierung der Deutschen. Er rungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky, Tobias Freimüller, Kristina Meyer, Sybille Steinbacher, Dietmar Süß und Annette Weinke, Göttingen 2020, S. 206-219.
- Kosthorst, Erich: Von der »Umerziehung« über den Geschichtsunterricht zur »Tendenzwende«, in: GWU 29 (1978), S. 566.
- : Die Lager im Emsland unter dem NS-Regime 1933-1945. Aufgabe und Sinn geschichtlicher Erinnerung, in: GWU 35 (1984), S. 365-379.
- Kramer, Sven: Nacht und Nebel, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 123-125.
- Krause-Vilmar, Dietfrid: Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus an den Orten des Schreckens, in: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 27 (1987), S. 356-363.
- Kreutzkam, Andreas: Wie alles begann – die Vereinsgründung, in: 1969 bis 2019 Begegnungen. 50 Jahre Dachauer Forum, hg. vom Dachauer Forum e. V., Dachau 2019, S. 14 f.
- Krienke, Nina; Bake, Rita: Werner-Schroeder-Straße, in: Ein Gedächtnis der Stadt. Nach Frauen und Männern benannte Straßen, Plätze, Brücken in Hamburg, hg. von Rita Bake, Band 3, Stand März 2016, S. 1119 f., online: <https://share.google/nwZgcf5fUzZwJUcGf>, 3.11.2025.
- Kroh, Jens: Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen, Frankfurt a. M. 2008.
- Kuchler, Christian: Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980-2019, Göttingen 2021.
- Kühling, Gerd: Erinnerung an nationalsozialistische Verbrechen in Berlin. Verfolgte des Dritten Reiches und geschichtspolitisches Engagement im Kalten Krieg 1945-1979, Berlin 2016.
- Kuhls, Heike: Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, Münster 1996.
- Kuhn, Annette: Ist aus dem Heute das Gestern erklärbar? Die historische Dimension des Alltags – didaktische Überlegungen zu einem Stück unbewältigter Ver-

- gangenheit, in: Materialien zur politischen Bildung – Analysen, Berichte, Dokumente I (1979), S. 33-41.
- : Geschichtsdidaktik seit 1968. Zur Entstehungsgeschichte einer schwierigen wissenschaftlichen Disziplin, in: Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht, hg. von Klaus Bergmann, Düsseldorf 1982, S. 415-443.
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1973 [1967].
- Kulturamt der Stadt Essen (Hg.): Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumentation zur Ausstellung. Alte Synagoge Essen, Essen [1982].
- : Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Informationsbroschüre, Essen [1980/81].
- Kultusministerium Hessen: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (HRRRLG). Sekundarstufe I, Wiesbaden 1972, vom Georg-Eckert-Institut online bereitgestellt: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3981/888795505_1972_A.pdf?sequence=2, 3.11.2025.
- Kurfer, Simon: Jugendbegegnungsstätte im Werden: Jugendbegegnungszeltlager in Dachau, in: Lernort Dachau. Protokoll einer Fachtagung vom 5. bis 6. März 1987 im Institut für Jugendarbeit des Bayerischen Jugendrings, hg. von Bayerischer Jugendring, München 1988, S. 77-89.
- Kuss, Horst: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49-1990). Eine Bilanz, in: GWU 45 (1994), S. 735-758.
- KZ-Gedenkstätte Dachau: Pressemitteilung, 13.7.2021, online <https://www.kz-gedenkstaette-dachau.de/nachrichten/kz-gedenkstaette-dachau-begeht-premiere-des-neuen-dokumentarfilms/>, 3.11.2025.
- KZ-Gedenkstätte Flossenbürg; Max-Mannheimer-Studienzentrum Dachau (Hg.): Geschichte im Dialog. Eine partizipative Fortbildung an NS-Gedenkstätten, Passau 2020.
- KZ-Gedenkstätte Neuengamme: Jahresbericht 2020, online: <https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/nachrichten/news/jahresbericht-2020/>, 3.11.2025.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg/Konrad Pflug: Auf dem Weg zu einer Geschichte des Konzentrationslagers Natzweiler. Texte und Unterrichtsvorschläge zum Gedenktag 27. Januar, Stuttgart 2000.
- Langer, Antje: Euthanasie-Prozesse und -Debatten, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 223-225.
- Lapid, Yariv; Angerer, Christian; Ecker, Maria: »Was hat es mit mir zu tun?«. Das Vermittlungskonzept an der Gedenkstätte Mauthausen, in: Gedenkstätten-Rundbrief 162 (2011), S. 40-45.
- Lautenbach-von Ostrowski, Moritz: Sprachliches Handeln als Zugang zur Erinnerung. Schülerführungen in KZ-Gedenkstätten, Münster 2023.
- Legerer, Anton: Tatort Versöhnung. Aktion Sühnezeichen in der BRD und in der DDR und Gedenkdienst in Österreich, Leipzig 2011.

- Lehrke, Gisela: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands und der Verfolgung, Frankfurt a. M. [u. a.] 1988.
- Leo, Annette: »Das ist so'n zweischneidiges Schwert hier unser KZ ...«. Der Fürstenberger Alltag und das Frauenkonzentrationslager Ravensbrück, Berlin 2008.
- Lepp, Claudia: Zwischen Konfrontation und Kooperation. Kirchen und soziale Bewegungen in der Bundesrepublik (1950-1983), in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 7 (2010), S. 364-385.
- Levy, Daniel; Sznajder, Natan: Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt a. M. 2001.
- Linck, Stephan: Neue Anfänge? Der Umgang der evangelischen Kirche mit der NS-Vergangenheit und ihr Verhältnis zum Judentum. Die Landeskirchen in Nordelbien, Kiel 2013-2016.
- : Ein »Nichts«, wo nichts vergessen wird. Ladelund, in: *Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen*, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 318-334.
- Lindqvist, Sven: Grabe, wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte, übers. und hg. von Manfred Dammeyer, Bonn 1989.
- Link, Fabian: Demokratisierung nach Auschwitz. Eine Geschichte der westdeutschen Sozialwissenschaften in der Nachkriegszeit, Göttingen 2022.
- Livi, Massimiliano; Schmidt, Daniel; Sturm, Michael (Hg.): Die 1970er Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter, Frankfurt a. M. 2010.
- LJR Hamburg (Hg.): Nie wieder Faschismus. Nie wieder Krieg. Internationales Friedens-Work-Camp Neuengamme '82. Materialien zur Geschichte des KZs und des Camps, Hamburg [November 1982].
- LJR Hamburg; SCI: Internationale Jugend-Kultur-Werkstatt, Neuengamme 15.-25.7.1984, Hamburg [1984].
- Löffelsender, Michael: Das KZ Buchenwald 1937 bis 1945, Erfurt 2020.
- Löffler, Ulrike: Rezension von: Bünyamin Werker: Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote, Münster: Waxmann 2016, in: *sehpunkte* 17 (2017), Nr. 12, online <http://www.sehpunkte.de/2017/12/30761.html>, 3.11.2025.
- : »Zeitgeschichte im Lichte des Wortes Gottes prüfen«. Christliche Bezüge in der Gedenkstättenarbeit der alten Bundesrepublik, in: *Religiöse Praxis in Konzentrationslagern und anderen NS-Haftstätten*, hg. von Insa Eschebach, Gabriele Hammermann und Thomas Rahe, Göttingen 2021, S. 150-170.
- : »Antifaschistische Erziehung« im Westen. Pädagogische Antworten auf die Konjunktur des Rechtsextremismus in den späten 1970er-Jahren, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 63 (2023), S. 255-285.
- : Zwischen »Antifaschismus«, »Versöhnung« und »staatsbürgerlicher Pädagogik«. Gedenkstättenarbeit in Nordrhein-Westfalen in den 1980er Jahren, in: *Geschichte im Westen* 40 (2025), S. 33-47, S. 40.

- : Gedenkstätten und Rechtsextremismus – ein Problemaufriss, in: Gedenkstätten-geschichte(n). Gedenkstätten an die NS-Verbrechen in den postnational-sozialistischen Gesellschaften seit 1945, hg. von Cornelia Siebeck und Oliver von Wrochem, i.V.
- Lorenz, Matthias N.: Hitler-Welle, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 237-238.
- Lotto-Kusche, Sebastian: Der Völkermord an den Sinti und Roma und die Bundesrepublik. Der lange Weg zur Anerkennung 1949-1990, Berlin/München/Boston 2022.
- Lucas, Friedrich J.: Ein Fingerhut voll Erkenntnis, in: Unbewältigte Vergangenheit – überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen, hg. von Gerhard Wiesemüller, Stuttgart 1972, S. 9-25.
- : Der Bildungssinn von Geschichte und Zeitgeschichte in Schule und Erwachsenenbildung (1972), in: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, hg. von Ursula A. J. Becher, Stuttgart 1985, S. 39-56.
- : Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht (1970), in: Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik, hg. von Ursula A. J. Becher, Stuttgart 1985, S. 20-38.
- Lüdtke, Alf: Einleitung: Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte?, in: Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen, hg. von Alf Lüdtke, Frankfurt a. M. 1989, S. 9-47.
- : »Coming to Terms with the Past«: Illusions of Remembering, Ways of Forgetting Nazism in West Germany, in: The Journal of Modern History 65, 1993, S. 542-572.
- Lüthje, Jürgen: Vom Projekt zum Profil, in: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, hg. von Jürgen Lüthje, Hilke Günther-Arndt und Rainer Krüger, Oldenburg 2000, S. 9-26.
- Lutz, Thomas: Nehmen wir die Geschichte in die eigene Hand – Erinnerungsarbeit in KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik, in: Zum Frieden befreit. Predigt-hilfe und Texte zum Gedenkjahr 1985, hg. von Aktion Sühnezeichen Friedensdienste, Berlin 1985, S. 30-39.
- : Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes – Landmarken gegen die Wende-Geschichtsschreibung, in: Normalität oder Normalisierung? Geschichtswerkstätten und Faschismusanalyse, hg. von Heide Gerstenberger und Dorothea Schmidt, Münster 1987, S. 191-203.
- : Die »steinernen Zeugen« werden immer wichtiger. Zur pädagogischen Arbeit in Gedenkstätten, in: päd.extra & demokratische Erziehung 1:9 (1988), S. 13-16.
- : Gedenkstättenbesuche. Praktische Möglichkeiten des Lernens aus der Geschichte gegen das Vergessen und Verdrängen, in: Vergangenheit vergeht nicht. Geschichte als Thema und Dimension der evangelischen Erwachsenenbildung,

- hg. von Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Karlsruhe 1988, S. 26-30.
- : Die Zumutung der Erinnerung. Die Notwendigkeit der Arbeit von Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes – dargestellt am Beispiel des »Aktiven Museums Faschismus und Widerstand« in Berlin, in: Salzgitter Forum 15. Wirtschaft und Nationalsozialismus. Dokumentation über eine Tagung des Arbeitskreises Stadtgeschichte e. V., Salzgitter 1988, S. 40-44.
- : Internationale Aspekte und Internationalisierung der Gedenkstättenarbeit, in: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (2001), S. 123-125.
- : Zwischen Vermittlungsanspruch und emotionaler Wahrnehmung. Die Gestaltung neuer Dauerausstellungen in Gedenkstätten für NS-Opfer in Deutschland und deren Bildungsanspruch, Berlin [Diss.] 2009, online <https://doi.org/10.14279/depositonice-2328>, 3.11.2025.
- : Topographie des Terrors. Entstehungsgeschichte und Bedeutung für die Entwicklung von Gedenk- und Dokumentationsstätten, in: Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 335-355.
- Lutz, Thomas; Brebeck, Wulff E.; Hepp, Nicolas (Hg.): Über-Lebens-Mittel. Kunst aus Konzentrationslagern und in Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus, Marburg 1992.
- Lutz, Thomas; Heubner, Christoph: Aktive Erinnerungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes, in: Museum – Verklärung oder Aufklärung? Kulturpolitisches Kolloquium zum Selbstverständnis der Museen, hg. von Olaf Schwencke, Rehburg-Loccum 1986, S. 15-21.
- Lutz, Thomas; Meyer, Alwin (Hg.): Alle NS-Opfer anerkennen und entschädigen, Berlin 1987.
- Lutz, Thomas; Schulze, Marie: Gedenkstätten für die Opfer nationalsozialistischer Gewalt in Deutschland – eine Übersicht, in: Gedenkstätten-Rundbrief 187 (2017), S. 3-17
- Mambour, Gerrit: Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach/Ts. 2007.
- Mannheimer, Max: Theresienstadt – Auschwitz – Warschau – Dachau. Erinnerungen, in: Dachauer Hefte 1 (1985), S. 88-128.
- Manthe, Barbara: Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren. Die Kühnen-Schulte-Wegener-Gruppe und der Bückeburger Prozess 1979, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 68 (2020), S. 63-94.
- Marcuse, Harold: »Das ehemalige Konzentrationslager Dachau: Der mühevolle Weg zur Gedenkstätte, 1945-1968«, in: Dachauer Hefte 6 (1990), S. 182-205.
- : Legacies of Dachau. The Uses and Abuses of a Concentration Camp, 1933-2001, Cambridge/New York 2001.
- Marcuse, Harold; Schimmelfennig, Frank; Spielmann, Jochen: Steine des Anstoßes. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg in Denkmälern 1945-1985, Hamburg 1985.

- Marienfeld, Wolfgang; Schmid, Hans-Dieter; Schneider, Gerhard; Sommer, Wilhelm (Hg.): Filme zur politischen Bildung. Beschreibungen und Begleitmaterial, hg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover 1980 ff.
- Markus, Martina; Wysocki, Gerd: Gedenk- und Dokumentationsstätte KZ-Drütte, in: die Opfer sind immer die anderen. Zur Notwendigkeit einer Gedenk- und Dokumentationsstätte im ehemaligen KZ Drütte (Salzgitter), hg. vom Arbeitskreis Stadtgeschichte e. V., Salzgitter 1984, S. 64-68.
- Marsen, Thies: Ostermärsche in München. 60 Jahre Kampf gegen die Atombombe, in: BR, 3.4.2021, online: <https://www.br.de/nachrichten/bayern/ostermaersche-in-muenchen-60-jahre-kampf-gegen-die-atombombe>, STPZwCM, 23.6.2022.
- Märtesheimer, Peter; Frenzel, Ivo (Hg.): Im Kreuzfeuer: Der Fernsehfilm »Holocaust«. Eine Nation ist betroffen, Frankfurt a. M. 1979.
- Martínez, Matías: Törne, Volker von, in: Killy-Literaturlexikon, Bd. 11, Berlin/Boston 2011, S. 554 f.
- Martiny, Friedrich: Die evangelischen Akademien. Kirche zwischen Anpassung und Parteilichkeit. Ein Beitrag zum Problem des gesellschaftlichen Handelns der Kirche, Frankfurt a. M./Bern/Las Vegas 1977.
- März, Jascha: Zwischen Politik und Interessenvertretung. Die Verbände der politischen Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland von 1947 bis 1990, Köln [Diss.] 2016, online: urn:nbn:de:hbz:38-95160, 3.11.2025.
- : VVN, ZDWV und AvS. Die Verbände der politischen Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland, in: Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen, hg. von Philipp Neumann-Thein, Daniel Schuch und Markus Wegewitz, Göttingen 2022, S. 39-77.
- Matthes, Eva: Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und Pädagogische Verarbeitungsversuche, Bad Heilbrunn 1998.
- : Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch, München 2011.
- Maubach, Franka: Normalisierung und Kritik. Zum »Geschichtsboom« seit den 1980er Jahren, in: Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky, Tobias Freimüller, Kristina Meyer, Sybille Steinbacher, Dietmar Süß und Annette Weinke, Göttingen 2020, S. 238-251.
- : »Mehr Geschichte wagen!« LUSIR und die ganze Geschichte der Arbeiter im Ruhrgebiet vor, während und nach dem Nationalsozialismus, in: Sprache und Literatur 47 (2018), H. 117, S. 29-57.
- Mauroner, Cornelia: Staus in der KZ-Gedenkstätte Buchenwald: Wie die Stiftung ihre Bildungsstrategie neu aufstellen will, MDR Thüringen, 3.4.2023, online: <https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/mitte-thueringen/weimar/kz-gedenkstaette-buchenwald-fuehrungen-schulen-102.html>, 3.4.2023.
- Meissel, Lukas: SS Photographs from Concentration Camps: Analysed via Spatial Categories, in: From Centre to Periphery and Beyond. The History and Memory

- of National Socialist Camps and Killing Sites, hg. von Jonathan Zisook, Florian Zabransky, Laura Stöbener, Maximilian Schulz, Christian Schmittwilken, Robert Obermair, Ulrike Löffler, Agathi Bazani, Berlin 2023, S. 51-76.
- Mensing, Björn: Die Evangelische Versöhnungskirche in der KZ-Gedenkstätte Dachau und ihre Anfänge (1967-1984). »Dem, dem Leid zugefügt wurde, den Zeitpunkt der Versöhnungsbereitschaft überlassen«, in: Verständigung und Versöhnung nach dem »Zivilisationsbruch«? Deutschland in Europa nach 1945, hg. von Corine Defrance und Ulrich Pfeil, Brüssel 2016, S. 191-206.
- Mergel, Thomas: Zeit des Streits. Die 1970er Jahre in der Bundesrepublik als eine Periode des Konflikts, in: Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute, hg. von Michael Wildt, Göttingen 2014, S. 224-243.
- Meseth, Wolfgang: Theodor W. Adornos »Erziehung nach Auschwitz«. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, hg. von Bernd Fechner, Gottfried Kössler und Till Liebertz-Gross, Weinheim 2000, S. 19-30.
- : Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt a. M. 2005.
- : Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens, in: Zeitschrift für Genozidforschung 8 (2007), S. 96-117.
- : Gedenkstättenpädagogisches Handeln. Zur Etablierung eines Arbeitsfeldes zwischen Professionalisierung und Standardisierung, in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 98-110.
- Messerschmidt, Astrid: Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt a. M. 2003.
- : Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen. Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 373-387.
- Messner, Rudolf: Rede zur Verabschiedung von Prof. Dr. Dietfried Krause-Vilmar von seiner Professur an der Universität Kassel, am 4.2.2005, online: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21536760/35-rede-zur-verabschiedung-von-prof-dr-dietfried-krause-vilmar->, 3.11.2025.
- Meyer, Kristina: Die SPD und die NS-Vergangenheit 1945-1990, Göttingen 2015.
- Meyers, Peter: Didaktische Aspekte zur Behandlung des Nationalsozialismus in Schule und Erwachsenenbildung, in: Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung, hg. von Peter Meyers und Dieter Riesenberger, Göttingen 1979, S. 7-34.
- : Vom »Antifaschismus« zur »Tendenzwende«. Ein Überblick über die Behandlung

- des Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung seit 1945, in: *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht*, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 43-63.
- Meyers, Peter; Riesenberger, Dieter (Hg.): *Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung*, Göttingen 1979.
- : Einführung, in: *Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung*, hg. von Peter Meyers und Dieter Riesenberger, Göttingen 1979, S. 5-7.
- Michelsen, Jens: *Der Himmel wird instandbesetzt. Aufbruch in der Kirche*, Reinbek b. Hamburg 1982.
- Milton, Sybil: *Deutsche und deutsch-jüdische Frauen als Verfolgte des NS-Staates*, in: *Dachauer Hefte* 3 (1987), S. 3-20.
- : *Argument oder Illustration. Die Bedeutung von Fotodokumenten als Quelle*, in: *Fotogeschichte* 8 (1988), S. 61-90.
- Mittelstaedt, Dirk M.: *Eine KZ-Gedenkstätte. Organisation des Gedenkens und meine pädagogischen Erfahrungen*, Diplomarbeit, unveröff. Ms., München 1999.
- Mittmann, Thomas: *Kirchliche Akademien in der Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaftliche, politische und religiöse Selbstverortungen*, Göttingen 2011.
- Mollenhauer, Klaus: *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München 1968.
- Mommsen, Hans: *Die Last der Vergangenheit*, in: *Stichworte zur »Geistigen Situation der Zeit«*, 2 Bde., hg. von Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 1979, S. 164-184.
- Morsch, Günter; Ohm, Agnes (Hg.): *Die Zentrale des KZ-Terrors. Die Inspektion der Konzentrationslager 1934-1945. Eine Ausstellung am historischen Ort*, Berlin 2015.
- Müller, Fabian; Ruppert-Kelly, Martina: »Die Kinder sollen das ruhig mal nachempfinden können«. Thesen zur Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses in der Gedenkstättenpädagogik, in: *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, hg. von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, Bonn 2016, S. 242-250.
- Müller, Wilfried: *Zeitzeugen und neue Medien in der Gedenkstättenarbeit*, in: *Die Bedeutung von Zeitzeugenberichten für die Erforschung und die Vermittlung der Geschichte der Konzentrationslager. Dokumentation und Protokoll der Tagung der KZ-Gedenkstätte Neuengamme am 24. und 25. November 1989*, hg. von Herbert Diercks i. A. der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg 1990, S. 33-41.
- Muschiol, Darius: *Einzel Täter? Rechtsterroristische Akteure in der alten Bundesrepublik*, Göttingen 2024.
- Museumspädagogischer Dienst Hamburg (Hg.): *Männersache. Bilder, Welten, Objekte. Katalog einer Ausstellung*, Reinbek b. Hamburg 1987.
- (Hg.): *Spurensicherung. Internationale Jugendcamps Neuengamme (1984-1987)*, Hamburg 1988.
- Mußmann, Olaf: *Die Gestaltung von Gedenkstätten im historischen Wandel*, in: *Museale und mediale Präsentationen in KZ-Gedenkstätten*, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2001, S. 14-33.

- Mütter, Bernd: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, Weinheim 1995.
- Nehring, Holger: 15. April 1960. Aufbruch zum ersten Ostermarsch, in: Protest Deutschland 1949-2020, hg. von Martin Langebach, Bonn 2021, S. 158-163.
- Neumann-Thein, Philipp: Parteidisziplin und Eigenwilligkeit. Das Internationale Komitee Buchenwald-Dora und Kommandos, Göttingen 2014.
- Neumann-Thein, Philipp; Schuch, Daniel; Wegewitz, Markus (Hg.): Organisiertes Gedächtnis. Kollektive Aktivitäten von Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen, Göttingen 2022.
- Niethammer, Lutz: Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History, in: »Wir kriegen jetzt andere Zeiten«. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, hg. von Lutz Niethammer und Alexander von Plato, Berlin 1985, S. 392-445.
- : Erinnerung ohne Geschichte – Geschichte ohne Erinnerung?, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechengeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 41-44.
- Nikou, Lina: Besuche in der alten Heimat. Einladungsprogramme für ehemals Verfolgte des Nationalsozialismus in München, Frankfurt a. M. und Berlin, Berlin 2020.
- Nissen-Knaack, Sönke: Wandbild »KZ Neuengamme« – Internationales Workcamp des Landesjugendringes 1983, in: KZ Neuengamme und Außenlager, hg. von AGN und KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Hamburg 1988, S. 7-9.
- Niven, Bill; Paver, Chloe E. M. (Hg.): Memorialization in Germany since 1945, Basingstoke/New York 2010.
- Norden, Günther van: Nationalsozialistische Judenverfolgung. Didaktische und methodische Überlegungen zu einem Unterrichtsproblem, in: GWU 21 (1970), S. 660-671.
- Oberschil, Franz: Schulische Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Besuches in der KZ-Gedenkstätte Dachau. Ein Werkstattbericht des Josef-Effner-Gymnasiums Dachau, in: KZ-Gedenkstätte Dachau. Unterrichtshilfen und Materialien zum Besuch mit Schulklassen, hg. von Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, Dillingen 1983, S. 80-98.
- Oeser, Alexandra: When Will We Talk About Hitler? German Students and the Nazi Past. Translated from the French by Katharine Throssell, New York City 2019.
- Orth, Karin: Die Historiografie der Konzentrationslager und die neuere KZ-Forschung, in: Archiv für Sozialgeschichte 47 (2007), S. 579-598.
- Otto, Ulrich; Schmid, Josef; Steffen, Christian; Schönstein, Stephanie; Plank, Sven; Mansour, Julia: Bürgerschaftliches Engagement. Förderung durch die Bundesländer. Ziele, Instrumente und Strategien im Vergleich, Wiesbaden 2003.
- Pach, Sigi: Alternative Stadtrundfahrt – Das Hamburger Modell, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalis-

- mus, hg. von Benno Hafeneeger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 56-68.
- Paul, Gerhard: Alternative Stadtrundfahrt – Beispiel Saarbrücken, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafeneeger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 69-87.
- : Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung. Über Veränderungen im Umgang mit Holocaust und Nationalsozialismus in der Mediengesellschaft, in: Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre, hg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, Göttingen 2010, S. 15-38.
- Pavlush, Tetyana: Kirche nach Auschwitz zwischen Theologie und Vergangenheitspolitik. Die Auseinandersetzung der evangelischen Kirchen beider deutscher Staaten mit der Judenvernichtung im Dritten Reich im politisch-gesellschaftlichen Kontext, Frankfurt a. M. 2015.
- Penno-Burmeister, Karin: Beitrag von der KZ-Gedenk- und Begegnungsstätte Ladelund, in: Dokumentation der 6. Landesgedenkstättentagung. Erinnerungskultur und demokratische Kultur, vom 18. bis 20. Februar 2011, Bad Malente 2011, S. 89-92.
- Perz, Bertrand: Die KZ-Gedenkstätte Mauthausen. 1945 bis zur Gegenwart, Innsbruck 2006.
- Peukert, Detlev: Die Ausstellung »Antifaschistischer Widerstand im Ruhrgebiet 1933-1945« – ein Beitrag zur »demokratischen Heimatgeschichte«, in: Geschichtsdidaktik 3 (1978), S. 24-38.
- : Zur Konzeption der Ausstellung »Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945«, in: Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumentation zur Ausstellung. Alte Synagoge Essen, hg. vom Kulturrat der Stadt Essen, Essen [1982], S. 15-59.
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i.Br. 1964.
- Pilzweiger-Steiner, Stefanie; Schweizer, Maya; Wedemeyer, Clemens von; Meyer-Krahmer, Benjamin: »Wer sich erinnern will, muss sich ein Bild machen«. Zur Neukonzeption eines Dokumentarfilms für die KZ-Gedenkstätte Dachau, in: Entgrenzte Erinnerung, hg. von Anne-Berénike Rothstein und Stefanie Pilzweiger-Steiner, Berlin/Boston 2020, S. 223-244.
- Pingel, Falk: Häftlinge unter SS-Herrschaft. Widerstand, Selbstbehauptung und Vernichtung im Konzentrationslager, Hamburg 1978.
- : Ergebnisse der Gruppenarbeit. Reaktionen der Schule auf das rechtsextreme Potential in der jungen Generation, in: Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 161-163.
- : Erinnern oder Vergessen? Überlegungen zum Gedenken an den Widerstand und an die Opfer des Nationalsozialismus, in: APuZ 9-10 (1981), S. 14-29.

- : Geschichte unserer Zeit – Zeit für Geschichte? Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Zeitgeschichte in den Westzonen und in der Bundesrepublik, in: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 19 (1990), S. 233-258.
- : Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern, in: *Der Umgang mit dem Holocaust. Europa – USA – Israel*, hg. von Rolf Steininger und Ingrid Böhler, Wien 1994, S. 221-232.
- : Geschichtsdidaktik und NS-Gedenkstätten. Theoretische Prämissen für praktische Folgerungen, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechengeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 259-285.
- Pohle, Albrecht: Zur Entwicklung der Gedenkstätte Bergen-Belsen, in: *Landschaft und Gedächtnis. Bergen-Belsen, Esterwegen, Faldstad, Majdanek*, hg. von Wilfried Wiedemann und Joachim Wolschke-Bulmahn, München 2011, S. 33-50.
- Puvogel, Ulrike: Einleitung, in: *Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland*, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1987, S. 12-14.
- Rabusa, Nina: »A Landscaped American State Park«: The Dachau Crematory Area as a Garden of Memory, in: *From Centre to Periphery and Beyond. The History and Memory of National Socialist Camps and Killing Sites*, hg. von Jonathan Zisook, Florian Zabransky, Laura Stöbener, Maximilian Schulz, Christian Schmittwillen, Robert Obermair, Ulrike Löffler, Agathi Bazani, Berlin 2023, S. 257-283.
- : Verräumlichte Erinnerung. Die Grenzen der Darstellung nationalsozialistischer Gewalt am Modell der KZ-Gedenkstätte Dachau, Frankfurt a. M. 2023.
- Rabusa, Nina; Ruhland, Katharina; Sturm, Michael: Rechte Angriffe auf Gedenkstätten und die Rolle der Überlebendenverbände von den 1960er-Jahren bis heute – das Beispiel Dachau, in: *Positionierte Orte. Impulse zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorten*, hg. von Sabine Reimann, Michael Sturm und Hans-Peter Killguss, Köln 2025, S. 26-31.
- Radkau, Joachim: NS-Historie und Schülersituationen, in: *Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus*, hg. von Michael Bosch, Düsseldorf 1979, S. 107-130.
- : Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten »Kriegsalltag am Heimatort 1939-1945«. Lokalhistorische Ansätze zu einer elementaren Friedenserziehung in Unterklassen (4.-7. Schuljahr), in: *GWU* 29 (1978), S. 807-832.
- Rahe, Thomas: Die Gedenkstätte Bergen-Belsen. Entwicklung und Aufgaben, in: *NS-Raubgut in Museen, Bibliotheken und Archiven. Viertes Hannoversches Symposium*, hg. von Regine Dehnel, Frankfurt a. M. 2012, S. 201-215.
- : Anne Frank und die Gedenkstätte Bergen-Belsen. Facetten einer Wirkungsgeschichte, in: *Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen*, hg. von Habbo Knoch und Oliver von Wrochem, Berlin 2022, S. 372-386.

- Rahe, Thomas; Knoch, Habbo: Vom kulturellen Gedächtnis zur kommunikativen Begegnung. 60 Jahre Gedenkstätte Bergen-Belsen 1952-2012, in: Schwerpunktthema: Gesundheit, medizinische Versorgung, Rehabilitation, hg. von Jim G. Tobias, Nürnberg 2012, S. 171-186.
- Rathenow, Hanns-Fred; Weber, Norbert H. (Hg.): Erziehung nach Auschwitz, Pffaffenweiler 1989.
- Raupach-Rudnick, Wolfgang: Die Gründung des Gedenkstättenreferates der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e. V., in: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (2001), S. 9-12.
- Rauschenbach, Brigitte: Betroffenheit als Kategorie der politischen Psychologie, in: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft 9 (1988), S. 147-170.
- Reemtsma, Jan Philipp: Wozu Gedenkstätten, in: Mittelweg 36 13 (2004), S. 49-63.
- : »Wehrmachtsausstellung«. Es waren zwei: ein Rückblick, in: Historiker streiten. Gewalt und Holocaust, hg. von Susan Neiman, Berlin 2022, S. 75-99.
- Reichel, Peter: Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute, München 2001.
- Reichel, Peter; Schmid, Harald; Steinbach, Peter (Hg.): Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung, München 2009.
- Reicher, Benno: Juden in Essen. Ein Kapitel Stadtgeschichte, in: Widerstand und Verfolgung in Essen 1933-1945. Dokumentation zur Ausstellung, hg. v. Kulturamt der Stadt Essen, Essen [1981/82], S. 95-117.
- Reichling, Norbert: Zivilgesellschaft, Gedenkstätten und geschichtskulturelle Dynamik in der Bundesrepublik. Gründungsgeschichten und Lektionen, in: Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute, hg. von Benedikt Widmaier und Gerd Steffens, Schwalbach/Ts. 2015, S. 67-77.
- Reimann, Sabine; Sturm, Michael; Killguss, Hans-Peter (Hg.): Positionierte Orte. Impulse zur Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in NS-Gedenkstätten und -Erinnerungsorten, Köln 2025.
- Rez, Helmut (Hg.): Erinnerung für die Zukunft. Eine Dokumentation zu Gegenwart und Zukunft der KZ-Gedenkstätte Dachau. Überlegungen – Anregungen – Vergleiche, Dachau 1995.
- Rhein, Katharina: Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik, Weinheim 2019.
- Richardi, Hans-Günter: Lebensläufe. Schicksale von Menschen, die im KZ Dachau waren, Dachau 1990.
- : Zeitzeugen in der KZ-Gedenkstätte Dachau. Das unermüdliche Ringen um die Wahrheit, in: Informationen der LG Dachau 4 (1988), S. 4-6.
- Richter, Gunnar; Schroeder, Peter; Krause-Vilmar, Dietfrid: Die Gedenkstätte Breitenau im Schwalm-Eder-Kreis. Informationen und pädagogische Anregungen für einen Besuch vor Ort, Kassel 1986.
- Riesenberger, Dieter: Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik: Das Beispiel

- Nationalsozialismus, in: Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus, hg. von Michael Bosch, Düsseldorf 1979, S. 97-105.
- Ritscher, Wolf: Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. »Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus«, Weinheim [u. a.] 2013.
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied a. Rh./Berlin 1967.
- Roer, Dorothee; Henke, Dieter (Hg.): Psychiatrie im Faschismus. Die Anstalt Hadamar 1933-1945, Frankfurt a. M. 1995 [1986].
- Röger, Maren: »Geistig-moralische Wende«, in: Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 246.
- Rohlfes, Joachim: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren, in: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen, hg. von Paul Leidinger, Stuttgart 1988, S. 154-170.
- Roitsch, Bianca: Mehr als nur Zaungäste. Akteure im Umfeld der Lager Bergen-Belsen, Esterwegen und Moringen 1933-1960, Paderborn 2018.
- Roth, Roland; Rucht, Dieter (Hg.): Die sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch, Frankfurt a. M. 2008.
- Rucht, Dieter: Modernisierung und neue soziale Bewegungen. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich, Frankfurt a. M. 1994.
- (Hg.): Protest in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen, Frankfurt a. M./New York 2001.
- : Soziale Bewegungen, in: Lexikon der Politikwissenschaft, München 2004, S. 868-871.
- Rucht, Dieter; Neidhardt, Friedhelm: Protestgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. 1950-1994: Ereignisse, Themen, Akteure, in: Protest in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen, hg. von Dieter Rucht, Frankfurt a. M./New York 2001, S. 27-70.
- Rudloff, Wilfried: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens. Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik, in: Zwischen Idee und Zweckorientierung, Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945, hg. von Barbara Wolbring und Andreas Franzmann, Berlin 2007, S. 77-101.
- : Bildungsboom und »Bildungsgefälle«. Räumliche Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik, in: Westfälische Forschungen 60 (2010), S. 335-371.
- : Die Studienreform in der Hochphase der Hochschulexpansion. Zwischen Effektivierung und Projektstudium?, in: Hochschulreformen früher und heute. Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch, hg. von Rainer Pöppinghege und Dietmar Klenke, Köln 2011, S. 186-216.
- Rudnick, Carola S.: Die Etablierung der gesamtdeutschen staatlichen Gedenk-

- stättenpolitik und das geschichtspolitisch umkämpfte Ende der Singularität von Auschwitz, in: Gedenkstätten und Geschichtspolitik, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 53-61.
- Rudzio, Wolfgang: Die Erosion der Abgrenzung. Zum Verhältnis zwischen der demokratischen Linken und Kommunisten in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1988.
- Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Bd. 4: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, München 2010.
- Ruppert-Kelly, Martina: Das »Projekt Osthofen«. Der schwierige Weg zur Gedenkstätte, hg. vom Förderverein Projekt Osthofen e. V., Osthofen 2004.
- Rürup, Reinhard: Frank Dingel – Eine Gedenkrede, in: Gedenkstätten-Rundbrief 126 (2005), S. 3-10.
- Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?, in: Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlass des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann, hg. von Ernst Hinrichs und Wolfgang Jacobmeyer, Frankfurt a. M. 1991, S. 9-23.
- : Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Historische Faszination. Geschichtskultur heute, hg. von Klaus Fußmann, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen, Köln/Weimar/Wien 1994, S. 3-26.
- : Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln 2001.
- : Disziplinäre Matrix, in: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, hg. von Stefan Jordan, Stuttgart 2007, S. 61-64.
- Sabrow, Martin: Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 2 (2005), S. 268-273.
- Sabrow, Martin; Frei, Norbert (Hg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945, Göttingen 2012.
- Saldern, Adelheid von: Stadtgedächtnis und Geschichtswerkstätten, in: Geschichtswerkstatt 50 (2008), S. 54-68.
- Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz Grundwerk, 1960-1990, Hürth 1991.
- Sandkühler, Thomas: Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre, in: Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute, hg. von Michael Wildt, Göttingen 2014, S. 260-279.
- : Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation. Diskurse der Disziplin im zeitgeschichtlichen Kontext um 1970, in: Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, hg. von Charlotte Bühl-Gramer, Marko Demantowsky, Anke John, Alfons Kenkmann und Michael Sauer, Göttingen 2014, S. 313-332.
- (Hg.): Historisches Lernen denken. Gespräche mit Geschichtsdidaktikern der Jahrgänge 1928-1947; mit einer Dokumentation zum Historikertag 1976, Göttingen 2014.

- : NS-Propaganda und historisches Lernen, in: APuZ 43-45 (2015), S. 39-45.
- : Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre?, in: Geschichts-
didaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven, hg. von Wolfgang Has-
berg und Holger Thünemann, Frankfurt a. M. [u. a.] 2016, S. 415-434.
- : Rezension von: Christian Kuchler: Lernort Auschwitz. Geschichte und Rezep-
tion schulischer Gedenkstättenfahrten 1980-2019, Göttingen: Wallstein 2021,
in: sehepunkte 22 (2022), online: <http://www.sehepunkte.de/2022/01/36595.html>, 3.11.2025.
- : Vergangene Fehler nicht aus Gedankenlosigkeit wiederholen. Die selbstkritische
Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die Konzeptualisierung
von historisch-politischer Bildung und Gedenkstättenarbeit in der »alten«
Bundesrepublik, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen.
Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach
dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022,
S. 100-119.
- Santayana, George: Life of Reason, [orig. New York 1905], online: <https://www.gutenberg.org/files/15000/15000-h/15000-h.htm>, 3.11.2025.
- Saupe, Achim: Berührungsreliquien. Die geschichtsreligiöse Aufladung des Authen-
tischen im historischen Museum, in: Authentisierung im Museum. Ein Werk-
statt-Bericht, hg. von Thomas Eser, Mainz 2017, S. 45-58.
- : Authentizitätskonflikte in Gedenkstätten. Umstrittener Begriff, Zuschreibung
und Erfahrungsdimension, in: Authentizität als Kapital historischer Orte? Ge-
denkstätten, Dokumentationszentren und die Sehnsucht nach dem unmittel-
baren Erleben im Stadtraum, hg. von Axel Drecol, Thomas Schaarschmidt und
Irmgard Zündorf, Göttingen 2019, S. 189-217.
- Schaarschmidt, Thomas (Hg.): Historisches Erinnern und Gedenken im Übergang
vom 20. zum 21. Jahrhundert, Frankfurt a. M./New York 2008.
- Schanetzky, Tim; Freimüller, Tobias; Meyer, Kristina; Steinbacher, Sybille; Süß,
Dietmar; Weinke, Annette (Hg.): Demokratisierung der Deutschen. Errungen-
schaften und Anfechtungen eines Projekts, Göttingen 2020.
- Scharf, Kurt: Vorwort, in: Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des
NS-Terrors in der Bundesrepublik, hg. von Detlef Garbe, Bornheim-Merten
1983, S. 21-22.
- Scharnetzky, Julius: Führungen an Orten mit nationalsozialistischer Vergangenheit,
in: Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu
NS-Verbrechen, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-
Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 236-250.
- Schickel, Alfred: Wehrmacht und SS, in: GWU 21 (1970), S. 581-606.
- Schildt, Axel: »Die Kräfte der Gegenreformation sind auf breiter Front angetreten«.
Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: Archiv für Sozial-
geschichte 44 (2004), S. 449-478.
- Schirmbeck, Peter: Zur Museumsdidaktik, in: geschichte als öffentliches ärgernis.
oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum

- in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 283-297.
- Schley, Jens: Nachbar Buchenwald. Die Stadt Weimar und ihr Konzentrationslager 1937-1945, Köln/Weimar/Wien 1999.
- Schmid, Harald: Erinnern an den »Tag der Schuld«. Das Novemberpogrom von 1938 in der deutschen Geschichtspolitik, Hamburg 2001.
- : Von der »Vergangenheitsbewältigung« zur »Erinnerungskultur«. Zum öffentlichen Umgang mit dem Nationalsozialismus seit Ende 1970er Jahre, in: Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre, hg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, Göttingen 2010, S. 171-202.
- : Beglaubigungsversuche. Frühe Ausstellungen zu den nationalsozialistischen Verbrechen, in: Als der Holocaust noch keinen Namen hatte. Zur frühen Aufarbeitung des NS-Massenmordes an den Juden, hg. von Regina Fritz, Éva Kovács und Béla Rásky, Wien 2016, S. 241-261.
- : Die »Stunde der Wahrheit« und ihre Voraussetzungen, online: <https://zeitgeschichte-online.de/thema/die-stunde-der-wahrheit-und-ihre-voraussetzungen>, 3.11.2025.
- Schmidl, Martin: Postwar Exhibition Design. Displaying Dachau, Köln 2010.
- Schmidt, Ernst: Der lange Weg zur Gedenkstätte, in: Ein Haus, das bleibt. Aus Anlass 20 Jahre Alte Synagoge Essen, hg. von Alte Synagoge Essen, Essen 2000, S. 11-31.
- Schmidt, Michael: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der politisch-pädagogischen Praxis der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken, in: Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland, hg. von Heinrich Eppe und Ulrich Herrmann, Weinheim [u. a.] 2008, S. 245-267.
- Schmidt-Linsenhoff, Viktoria: Historische Dokumentation – zehn Jahre danach, in: Die Zukunft beginnt in der Vergangenheit. Museumsgeschichte und Geschichtsmuseum, hg. von den Mitarbeitern des Historischen Museums der Stadt Frankfurt am Main, Gießen 1982, S. 330-347.
- Schmitz, Irmgard; Bothien, Horst P.; Grötter, Ralf; Rosendahl, Klaus; Sonnet, Peter: An der Synagoge e. V. Konzeption für die Bonner Gedenk- und Dokumentationsstätte Rathausgasse, Bonn 1990.
- Schneider, Gerhard: Attacken auf den Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, in: Geschichtsdidaktik 6 (1981), S. 105-116.
- Schoenberger, Gerhard: Zur Sache, in: Zum Umgang mit einem Erbe, hg. von Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin, Berlin 1985, S. 5-10.
- Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: GWU 23 (1972), S. 81-89.
- : Demokratie lernen. Beiträge zur Politik- und Geschichtsdidaktik. hg. von Thomas Sandkühler, Köln/Weimar/Wien 2017.
- Schoßig, Bernhard: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als

- Arbeitsfeld der Bayerischen Jugendarbeit – ein Rückblick, in: Historisch-politische Bildung und Gedenkstättenarbeit als Aufgabe der Jugendarbeit in Bayern. Einrichtungen, Projekte, Konzepte, hg. von Bernhard Schoßig, München 2011, S. 15-38.
- : Von gewerkschaftlichen Gedenkveranstaltungen bis zur Gedenkstättenpädagogik. Der außerschulische Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, in: Aufarbeitung und Demokratie. Perspektiven und Felder der Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur in Deutschland, hg. von Hannes Liebrandt und Michele Barricelli, Frankfurt a. M. 2019, S. 60-77.
- Schoßig, Bernhard; Strnad, Maximilian: Geschichtswerkstätten, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen, hg. von Felix Hinz und Andreas Körber, Göttingen 2020, S. 375-391.
- Schreiber, Waltraud: Geschichtsdidaktik und Gedenkstättenpädagogik, in: Gedenkstätten-Rundbrief 122 (2004), S. 25-34.
- : Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005.
- : »Kraft der Freiheit – Geist der Diktatur«. Über die Herausforderung, Besucherinnen und Besucher an Gedenkstätten in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenz zu fördern, in: Kompetenzentwicklung an außerschulischen Lernorten, hg. von Dorothee Brovelli, Karin Fuchs und Raffael von Niederhäusern, Wien/Zürich 2012, S. 35-67.
- Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia; Schöner, Alexander; Ziegler, Béatrice: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.
- Schröder, Till: im Gespräch, in: MitArbeit 20 (2013), S. 34-37.
- Shubert, Christian: Friedensdienst in KZ-Gedenkstätten – Erfahrungen der Aktion Sühnezeichen, in: Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, hg. von Benno Hafeneeger, Gerhard Paul und Bernhard Schoßig, München 1981, S. 88-101.
- Schuch, Daniel: Transformationen der Zeugenschaft. Von David P. Boders frühen Tonbandaufnahmen zur Wiederbefragung als Holocaust Testimony, Göttingen 2021.
- Schuhmacher, Helmut; Dorsch, Klaus J.: A. Paul Weber. Leben und Werk in Texten und Bildern, Hamburg 2003.
- Schülein, Johann August: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz, Frankfurt a. M. 1977.
- Schüler-Springorum, Stefanie: Unerwünscht. Die westdeutsche Demokratie und die Verfolgten des NS-Regimes, Frankfurt a. M. 2025.
- Schulte, Jan-Erik: Hadamar – Geschichte eines deutschen und internationalen Erinnerungsortes der nationalsozialistischen »Euthanasie«, in: GWU 72 (2021), S. 175-195.

- Schulze, Mario: *Wie die Dinge sprechen lernten. Eine Geschichte des Museumsobjektes 1968-2000*, Bielefeld 2017.
- Schulze, Mario; Heesen, Anke te; Dold, Vincent (Hg.): *Museumskrise und Ausstellungserfolg. Die Entwicklung der Geschichtsausstellung in den Siebzigern*, Berlin 2015.
- Schwanzar, Fabian: *Gedenkstätten im Wandel? Erinnerungsakteurinnen und -akteure und staatliche Geschichtspolitik in den 1980er-Jahren*, in: *Gedenkstätten und Geschichtspolitik*, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 42-52.
- : *Die Praxis der Erinnerung. Gedenkstättenbewegung und Geschichtspolitik in der Bundesrepublik*, Jena [Diss.] 2022, veröffentlicht 29.7.2024, online: <https://doi.org/10.22032/dbt.62013>, 3.11.2025.
- Schwarz, Peter Paul: *Mitöffentlichkeit. Zur deutsch-deutschen Arbeit der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg*, Göttingen 2018.
- Siebeck, Cornelia: »The universal is an empty place«, *Nachdenken über die (Un-)Möglichkeit demokratischer KZ-Gedenkstätten*, in: *Ereignis & Gedächtnis. Neue Perspektiven auf die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager*, hg. von Imke Hansen, Enrico Heitzer und Katarzyna Nowak, Berlin 2014, S. 217-253.
- : »...und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung«. *Postnationalsozialistische Identitäts- und Gedenkstättendiskurse in der Bundesrepublik vor und nach 1990*, in: *Gedenkstätten und Geschichtspolitik*, hg. von KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 29-41.
- : *50 Jahre »arbeitende« NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik. Vom gegenkulturellen Projekt zur staatlichen Gedenkstättenkonzeption – und wie weiter?*, in: *Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen*, hg. von Elke Gryglewski, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Berlin 2015, S. 19-43.
- : *Dies- und Jenseits des Erinnerungskonsenses. Kritik der postnationalsozialistischen Selbstvergewisserung*, in: *APuZ* 42-43 (2017), S. 23-38.
- : *Die Bedeutung der »Alternativen Stadtrundfahrten« ab 1975*, unveröff. Ms., Juli 2019.
- : *Objektivierung einer »unbewältigten Vergangenheit«*. *Räumlich-narrative Praktiken der bundesrepublikanischen Gedenkstättenbewegung*, in: *Nationalsozialistische Konzentrationslager. Geschichte und Erinnerung*, hg. von Axel Dreßler und Michael Wildt, unter Mitarb. v. Kolja Buchmeier, Berlin 2024, S. 62-83.
- : *Nach der »Erfolgsgeschichte«*. *Die Gedenkstättenarbeit zu den NS-Verbrechen muss ihre Zukunft zurückgewinnen*, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen-geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 120-136.
- Siebeck, Cornelia; Wrochem, Oliver von (Hg.): *Gedenkstättengeschichte(n). Gedenkstätten an die NS-Verbrechen in den postnationalsozialistischen Gesellschaften von 1945 bis heute*, i.V.

- Siegfried, Detlef: Die Rückkehr des Subjekts. Gesellschaftlicher Wandel und neue Geschichtsbewegung um 1980, in: *Geschichte und Geschichtsvermittlung. Festschrift für Karl Heinrich Pohl*, hg. von Olaf Hartung und Katja Köhr, Bielefeld 2008, S. 125-146.
- Simon-Pelanda, Hans: Vom KZ zur Parkanlage – das zweite bayerische KZ in Flossenbürg, in: *Didaktische Arbeit in KZ-Gedenkstätten. Erfahrungen und Perspektiven*, hg. von Bayerische Landeszentrale für politische Bildung, München 1993, S. 89-99.
- Skriebeleit, Jörg: *Erinnerungsort Flossenbürg. Akteure, Zäsuren, Geschichtsbilder*, Göttingen 2009.
- : Historisierung und Entkonkretisierung. Diktaturgeschichte als moralische Fabel, in: *Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft*, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 223.
- Sonnert, Peter: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus in der DDR, in: *Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation*, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1987, S. 769-806.
- Spickernagel, Ellen; Walbe, Brigitte (Hg.): *Das Museum. Lernort contra Musentempel*, Gießen 1976.
- Stadler, Stefan: Das Internationale Jugendbegegnungszeltlager in Dachau, in: *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, hg. von Annegret Ehmann, Wolf Kaiser, Thomas Lutz, Hanns-Fred Rathenow, Cornelia vom Stein, Norbert H. Weber, Opladen 1995, S. 186-193.
- Steinbacher, Sybille: *Dachau – die Stadt und das Konzentrationslager in der NS-Zeit. Die Untersuchung einer Nachbarschaft*, Frankfurt a. M./New York 1993.
- Steinberg, Hans-Josef: *Widerstand und Verfolgung in Essen 1933 bis 1945*, Hannover 1969.
- Stengel, Katharina: *Hermann Langbein. Ein Auschwitz-Überlebender in den erinnerungspolitischen Konflikten der Nachkriegszeit*, Frankfurt a. M. 2012.
- Stephan, Cora: *Der Betroffenheitskult. Eine politische Sittengeschichte*, Berlin 1993.
- Sternfeld, Nora: Was heißt selbstbestimmt? Anspruch und Wirklichkeit von Geschichtsvermittlung in zeithistorischen Ausstellungen, in: *In einer Wehrmachtausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung*, hg. von Büro Trafo.K, Wien 2003, S. 87-101.
- : *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien 2013.
- Steuwer, Janosch: Aktivisten, Demoskopen, Politiker und die Transformation des »Rechtsextremismus« um 1980, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 63 (2023), S. 27-60.
- Stevick, Doyle; Gross, Zehavit: *Research in Holocaust Education. Emerging themes and directions*, in: *Holocaust Education in a Global Context*, hg. von Karel Fracapane und Matthias Haß, Paris 2014, S. 59-76.
- Stiegler, Barbara: *Berufe brauchen kein Geschlecht. Zur Aufwertung sozialer Kompetenzen im Dienstleistungsberufen*, Bonn 1994.

- Stiftung Niedersächsische Gedenkstätten (Hg.): Bergen-Belsen. Kriegsgefangenenlager 1940-1945, Konzentrationslager 1943-1945, Displaced Persons Camp 1945-1950. Katalog der Dauerausstellung, Göttingen 2009.
- Strnad, Maximilian: »Grabe, wo du stehst«. Die Bedeutung des Holocaust für die Neue Geschichtsbewegung, in: Der Holocaust in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft. Bilanz und Perspektiven, hg. von Michael Brenner und Maximilian Strnad, Göttingen 2012, S. 162-198.
- Stubenvoll, Hans; Schirmbeck, Peter: Dokumentation 20. Jahrhundert, in: geschichte als öffentliches ärgernis. oder: ein museum für die demokratische gesellschaft. das historische museum in frankfurt a. m. und der streit um seine konzeption, hg. von Detlef Hoffmann, Almut Junker und Peter Schirmbeck, Fernwald/Wißmar 1974, S. 151-216.
- Sturm, Michael: »Eine immerwährende Auseinandersetzung«. Erinnerungskultur und ihre Akteure seit den 1980er Jahren, in: Eine – keine – reine Stadtgesellschaft. Oberhausen im Nationalsozialismus 1933 bis 1945, hg. von Clemens Heinrichs, Oberhausen 2012, S. 347-364.
- Suhr, Elke: Die Emslandlager. Die politische und wirtschaftliche Bedeutung der emsländischen Konzentrations- und Strafgefangenenlager 1933-1945, Bremen 1985.
- Süß, Dietmar: Die Enkel auf den Barrikaden. Jungsozialisten in der SPD in den Siebzigerjahren, in: Archiv für Sozialgeschichte 44 (2004), S. 67-104.
- : »Hochkonjunktur für Scheinheilige«. Der Skandal um die »Hitler-Tagebücher« und der Umgang mit der NS-Vergangenheit in den 1980er Jahren, in: Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts, hg. von Tim Schanetzky, Tobias Freimüller, Kristina Meyer, Sybille Steinbacher, Dietmar Süß und Annette Weinke, Göttingen 2020, S. 220-237.
- : Muss man aus der Geschichte des Nationalsozialismus lernen? Geschichts- und politikwissenschaftliche Kontroversen in der »alten« Bundesrepublik, in: Jenseits der Erinnerung – Verbrechensgeschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, hg. von Volkhard Knigge, Göttingen 2022, S. 85-99.
- Sutor, Bernhard: Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre, in: APuZ 45 (2002), S. 17-27.
- Svehla, Axel; Kaus, Angelika: Erste Erfahrungen mit der Ausstellung zur Geschichte der Emslandlager, in: Die Emslandlager in Vergangenheit und Gegenwart. Ergebnisse und Materialien des internationalen Symposiums, hg. von DIZ Emslandlager, Papenburg [1986], S. 141-143.
- Tändler, Maik: Das therapeutische Jahrzehnt: Der Psychoboom in den siebziger Jahren, Göttingen 2016.
- Tarnowski, Wolfgang: Rede anlässlich des »Abends der Begegnung« am 17.10.1981, in: Eröffnung des Dokumentenhauses der Gedenkstätte Neuengamme, 18. Oktober 1981, hg. von Senatskanzlei, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 1982.

- Taubitz, Jan: Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft, Göttingen 2016.
- Teune, Simon: »Gibt es so etwas überhaupt noch?« Forschung zu Protest und sozialen Bewegungen, in: Politische Vierteljahresschrift 49 (2008), S. 528–547.
- Theile, Elke E.: Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2009.
- Thelosen, Paul: Nationalsozialismus im historisch-politischen Unterricht – eine Antwort auf neonazistische Strömungen? Beobachtungen im Schulalltag, in: Hitlerwelle und historische Fakten. Mit einer Literaturübersicht und einer Materialsammlung zum Neonazismus, hg. von Anneliese Manzmänn, Königstein/Ts. 1979, S. 180–188.
- Theune, Claudia: Archäologie an Tatorten des 20. Jahrhunderts. Sonderheft der Zeitschrift »Archäologie in Deutschland«, Darmstadt 2014.
- Thimm, Barbara; Kößler, Gottfried; Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a. M. 2010.
- Thünemann, Holger: Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Dechiffrierung einer Kontroverse, Münster 2003.
- : Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, hg. von Horst-Walter Blanke und Thomas Sandkühler, Göttingen 2019, S. 127–149.
- Thünemann, Holger; Wrochem, Oliver von: Gedenkstätten, in: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen, hg. von Felix Hinz und Andreas Körber, Göttingen 2020, S. 344–358.
- Töbel, Volker: Wieso sperrten die Nazis denn Leute aus der Arbeiterbewegung in KZs? Faschismus im Unterricht. Oder: Die Einseitigkeit von »Holocaust«, in: Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule, hg. von Peter Dudek, Bensheim 1980, S. 49–55.
- Tomann, Juliane: Geschichtskultur im Strukturwandel. Öffentliche Geschichte in Katowice nach 1989, Berlin/Boston 2017.
- Trägerorganisation des Jugendbegegnungszeltlagers (Hg.): Eintausendsechshundertacht. Dokumentation der Jugendbegegnungszeltlager von 1983 bis 1988, Hannover [1989].
- Treidel, Rulf Jürgen: Evangelische Akademien im Nachkriegsdeutschland. Gesellschaftspolitisches Engagement in kirchlicher Öffentlichkeitsverantwortung, Stuttgart 2001.
- Treml, Manfred: »Schreckensbilder« – Überlegungen zur Historischen Bildkunde. Die Präsentation von Bildern an Gedenkstätten des Terrors, in: GWU 48 (1997), S. 279–294.
- Trojan, Gesa Anne: Das Lager im Dorf lassen. Das KZ Neuengamme in der lokalen Erinnerung, München/Hamburg 2016.
- Uhle, Reinhard: Pädagogik der siebziger Jahre – zwischen wissenschaftsorientierter

- Bildung und repressionsarmer Erziehung, in: *Die Kultur der siebziger Jahre*, hg. von Werner Faulstich, Paderborn/München 2004, S. 49-63.
- Uka, Walter: RAF und »Faschismus«, in: *Lexikon der Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, hg. von Torben Fischer und Matthias N. Lorenz, Bielefeld 2015, S. 205-208.
- van der Knaap, Ewout: Monument des Gedächtnisses – Der Beitrag von Nacht und Nebel zum Holocaust-Diskurs, in: *Geschichte im Film. Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis*, hg. von Waltraud Wende, Stuttgart/Weimar 2016, S. 67-77.
- van Kampen, Wilhelm; Kirchhoff, Hans Georg (Hg.): *Geschichte in der Öffentlichkeit. Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück*, Stuttgart 1979.
- van Norden, Günther: Nationalsozialistische Judenverfolgung. Didaktische und methodische Überlegungen zu einem Unterrichtsproblem, in: *GWU* 21 (1970), S. 660-671.
- van Norden, Jörg: *Geschichte ist Bewusstsein. Historie einer geschichtsdidaktischen Fundamentalkategorie*, Frankfurt a. M. 2018.
- Varga, János: *Bildungsarbeit nach Auschwitz. Aufklärung und Erziehung gegen Antisemitismus in der Bundesrepublik 1949-1990*, Jena [Diss.] 2025, unveröff. Ms.
- Vehse, Paul: *Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik*, Wiesbaden 2020.
- Volkmer-Tolsberg, Friederike: Zur Verbandsgeschichte der KGD 1970-1995, in: *Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz*, hg. von Charlotte Bühl-Gramer, Marko Demantowsky, Anke John, Alfons Kenkmann und Michael Sauer, Göttingen 2014, S. 333-348.
- von Saldern, Adelheid: Stadtgedächtnis und Geschichtswerkstätten, in: *Werkstatt-Geschichte* 50 (2008), S. 54-68.
- Vorländer, Herwart: *Nationalsozialistische Konzentrationslager im Dienst der totalen Kriegführung. Sieben württembergische Außenkommandos des Konzentrationslagers Natzweiler/Elsass*, Stuttgart 1978.
- VVN (Hg.): *Illustrierter Stadtführer zu den Stätten der Hamburger Arbeiterbewegung und des antifaschistischen Widerstandes*, Frankfurt a. M. 1975.
- VVN/BdA Hamburg (Hg.): *Erzählte Geschichte. Widerstandskämpfer im Schulunterricht und bei Stadtführungen*, 3. erw. Aufl., Hamburg 1983 [1982].
- Wachsmann, Nikolaus: *KL. Die Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager*, München 2016.
- Wagner, Jens-Christian: Die Erinnerung an Krieg und NS-Verbrechen und die deutsche Friedensbewegung. Das Beispiel Mittelbau-Dora, in: *Beiträge zur Germanistik in Hiroshima* 28 (2014), S. 1-8.
- : NS-Gesellschaftsverbrechen in der Gedenkstättenarbeit, in: *Der Ort der »Volksgemeinschaft« in der deutschen Gesellschaftsgeschichte*, hg. von Detlef Schmiechen-Ackermann, Marlis Buchholz, Bianca Roitsch und Christiane Schröder, Paderborn 2018, S. 421-437.

- : Historische Urteilskraft stärken. Gedenkstättenarbeit in einer sich wandelnden Gesellschaft, in: Geschichtskulturelle Transformationen. Kontroversen, Akteure, Zeitpraktiken, hg. von Manuel Köster und Holger Thünemann, Köln 2024, S. 375-396.
- Waterkamp, Dietmar: »Die Deutsche Wochenschau« Nr. 10/1945 im Unterricht – Ein Beitrag zu einer quellenkritisch orientierten Mediendidaktik, in: Geschichtsdidaktik 3 (1978), S. 226-239.
- Weber, Bernd: »Hitlerwelle« und historisch-politischer Unterricht. Phänomene – Ursachen – Konsequenzen, in: Frankfurter Hefte 34 (1979), S. 21-30.
- Wegewitz, Markus: Antifaschistische Kultur. Nico Rost und der lange Kampf gegen den Nationalsozialismus 1919-1965, Göttingen 2023.
- Weiß, Volker: Das deutsche demokratische Reich. Wie die extreme Rechte Geschichte und Demokratie zerstört, Stuttgart 2025.
- Weissert, Monika: KZ-Gedenkstätte Dachau und ihre Wirkung auf Jugendliche. Diplomarbeit, unveröff. Ms., Frankfurt a. M. 1984.
- Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a. M. 2002.
- Wernsing, Susanne; Holsten, Nina: Museumspädagogik ohne Pädagogik – aber mit Technik und Politik. Ein Blick von außen, in: MitArbeit 20 (2013), S. 8-10.
- Werker, Bünyamin: Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote, Münster/New York 2016.
- Whatmore-Thomson, Helen J.: Nazi Camps and their Neighbouring Communities. History, Memory, and Memorialization, Oxford 2020.
- Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016.
- Wiechmann, Jan Ole: Sicherheit neu denken. Die christliche Friedensbewegung in der Nachrüstungsdebatte 1977-1984, Baden-Baden 2017.
- Wiedemann, Wilfried: Bergen-Belsen. Von der Zerstörung und der Wiedergewinnung des Gedächtnisses, in: Auschwitz in der deutschen Geschichte, hg. von Joachim Perels, Hannover 2010, S. 205-217.
- Wiesemüller, Gerhard (Hg.): Unbewältigte Vergangenheit – überwältigende Gegenwart? Vorstellungen zur Zeitgeschichte bei Schülern des 9. Schuljahres verschiedener Schulformen, Stuttgart 1972.
- Wildt, Michael: Das »Bayern-Projekt«, die Alltagsforschung und die »Volks-gemeinschaft«, in: Martin Broszat, der »Staat Hitlers« und die Historisierung des Nationalsozialismus, hg. von Norbert Frei, Göttingen 2007, S. 119-129.
- Willmitzer, Christa; Willmitzer, Peter: Deckname »Betti Gerber«. Vom Widerstand in Neuhausen zur KZ-Gedenkstätte Dachau. Otto Kohlhofer 1915-1988, München 2006.
- Wirsching, Andreas: Abschied vom Provisorium. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 1982-1990, München 2006.
- Wittmeier, Manfred: Gedenkstätten der Gegenwart als Lernorte der NS-Geschichte, in: Vorgänge 25 (1986), S. 69-76.

- : Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung, Frankfurt a. M. 1997.
- Wolfrum, Edgar: Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990, Darmstadt 1999.
- Wolschke-Bulmahn, Joachim: 1945-1995. Zur landschaftsarchitektonischen Gestaltung der Gedenkstätte Bergen-Belsen, in: *Die Gartenkunst* 7 (1995), S. 325-340.
- Woyke, Meik (Hg.): Wandel des Politischen. Die Bundesrepublik Deutschland während der 1980er Jahre, Bonn 2013.
- Wrochem, Oliver von: Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten. Überlegungen zu reflexivem Geschichtsbewusstsein und berufsgruppenorientierter Arbeit, in: *Das KZ Neuengamme und seine Außenlager. Geschichte, Nachgeschichte, Erinnerung, Bildung*, hg. von Oliver von Wrochem und Lars Jockheck, Berlin 2010, S. 285-299.
- Wrocklage, Ute: Neuengamme, in: *Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995*, hg. von Detlef Hoffmann, Frankfurt a. M. 1998, S. 174-205.
- Wüstenberg, Jenny: *Civil Society and Memory in Postwar Germany*, Cambridge/New York 2017.
- Young, James Edward: Formen des Erinnerns. Gedenkstätten des Holocaust, Wien 1997 [zuerst engl. 1993].
- Zacharias, Elke: Idee und Realisierung. Die Gedenkstätte am historischen Ort, in: *10 Jahre Gedenkstätte KZ Drütte*, hg. von AK Stadtgeschichte e. V., Salzgitter 2004, S. 9-18.
- Zacharias, Wolfgang: Museumspädagogik der Pädagogischen Aktion (PA) München, in: *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Bd. 1: Grundlagen – Museumstypen – Museologie*, hg. von Hildegard Viereggs, Marie-Louise Schmeer-Sturm, Jutta Thinesse-Demel und Kurt Ulbricht, Baltmannsweiler 1994, S. 403-411.
- Zámečník, Stanislav: Die KZ-Gedenkstätte Dachau im Spiegel der Dokumente und persönlichen Erfahrungen, in: *Spuren des Nationalsozialismus. Gedenkstättenarbeit in Bayern*, hg. von Bayerische Landeszentrale für politische Bildung, München 2000, S. 36-41.
- : *Das war Dachau*, Frankfurt a. M. 2007.
- Ziegler, Béatrice: Innenblicke: Eine wissenssoziologische Perspektive auf die geschichtsdidaktische Community unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung, in: *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017*, hg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger, Münster/New York 2018, S. 19-31.
- Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation, Reinbek b. Hamburg 1982.
- Zimmermann, Michael: Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in West-Deutschland. Geschichte, Probleme, aktuelle Aufgaben, in: *Ideen für antifaschistische und antirassistische Arbeit* 3 (1991), S. 36-54.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Historisches Lernen in der Gedenkstätte. Zur Stabilität vorgefertigter Geschichtsbilder, in: Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, hg. von Bert Pampel, Leipzig 2011, S. 171-192.

Zündorf, Irmgard: Zeitgeschichte und Public History, Version 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, online: https://docupedia.de/zg/Zuendorf_public_history_v2_de_2016, 3.II.2025.

Personenregister

Für Personen, die die Gedenkstättenarbeit der 1980er Jahre wesentlich mitgestaltet haben, wurden Informationen zu Lebensdaten, fachlichem Hintergrund und den damaligen Wirkungsorten ergänzt.

- Adorno, Theodor W. 29, 47 f., 50, 66, 152, 173, 342
- Baars, Robert, Berufsschullehrer mit Abordnung an die Gedenkstätte Dachau 310 f., 318, 333, 400
- Boldt, Werner, Dr., geb. 1935, 1971 Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Universität Oldenburg, DIZ Emslandlager in Papenburg 49, 133 f., 144, 163 f., 179, 191, 219-222, 228 f.
- Brebeck, Wulff Eberhard, Dr., 1946-2011, Lehramtsstudium Geschichte, Politik und Slawistik, Museumspädagoge, 1980-2011 Leiter der Gedenkstätte Wewelsburg 129, 132-134, 136, 137, 143, 157, 181, 190, 197-199, 200, 203, 210, 212, 213, 216 f., 221, 222, 223, 225, 227, 228, 287, 332, 355, 425, 428
- Bringmann, Fritz, 1918-2011, Überlebender der KZ Sachsenhausen und Neuengamme, Gedenkstätte Neuengamme 268, 276, 344, 377, 407
- Brink, Cornelia 26, 78, 138, 142, 205, 223, 227, 230, 254, 256, 259, 263 f., 266, 276, 290, 294 f.
- Buck, Kurt, geb. 1954, Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, Leiter des DIZ Emslandlager 1985-2019 133, 135, 140, 143, 163, 166, 304
- Diercks, Herbert 283, 377, 391
- Dingel, Frank, 1945-2005, Politik- und Sozialwissenschaftler, Aktives Museum Faschismus, später Topographie des Terrors, Berlin 120, 121, 147, 171, 189, 210
- Distel, Barbara, geb. 1943, Bibliothekarin, seit 1964 Mitarbeit und 1975-2008 Leiterin der Gedenkstätte Dachau 70, 105 f., 111, 141, 142 f., 149, 187, 204, 217, 230, 240, 243-248, 250-253, 254, 256, 258 f., 265, 266, 303, 304, 305-308, 313 f., 315, 316-319, 321-324, 328, 331, 332, 382, 395, 399, 401, 405, 412
- Dudek, Peter 28, 48, 56 f., 66, 67, 69, 91, 194
- Ehmann, Annegret, geb. 1944, Lehramtsstudium, 1979/80 Israelreferentin bei ASF, ab 1986 beteiligt an Konzeption und Aufbau der Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz 28, 142
- Eiber, Ludwig, Dr., geb. 1945, Studium der Neueren und Neuesten Geschichte und Politik, 1980-1988 Leiter der Gedenkstätte Neuengamme 142, 215, 269, 280 f., 287 f., 290, 292 f., 294, 295, 299, 325, 327, 342 f., 344, 345 f., 348, 349, 356, 369
- Finckh, Peter 111
- Fries, Karin 318, 340, 342
- Garbe, Detlef, Dr., geb. 1956, Theologe und Historiker, ab 1982 freier Mitarbeiter und 1989-2022 Leiter der Gedenkstätte Neuengamme 10, 21, 102 f., 110-113, 114, 119, 122, 124 f., 127 f., 138, 141, 151, 168 f., 173, 174, 181, 183-185, 206, 211, 267, 275, 276, 278, 279, 283, 287, 298 f., 307, 310, 344, 353, 365, 388, 404, 407, 408, 425
- Genger, Angela, geb. 1947, Studium der Pädagogik und Geschichte im Lehramt, 1980-1988 Leiterin Alte Synagoge Essen, 1988-2010 Mahn- und Gedenkstätte Düsseldorf 129, 131, 141, 142, 143, 144, 163, 167, 178, 210, 214, 217, 327, 405
- Glid, Nandor 20, 241
- Hagedorn, Hans-Peter 318, 335, 338 f.

- Händler, Josef, 1910-1987, Überlebender der KZ Dachau, Mauthausen und Neuengamme, Gedenkstätte Neuengamme 344, 407
- Hoffmann, Detlef, Dr., 1940-2013, seit 1982 Professor für Kunstgeschichte an der Universität Oldenburg, DIZ Emslandlager in Papenburg 76, 77, 164, 202, 205, 207, 220, 225, 228, 241, 419
- Hörte, Herbert, Dr., 1954-2012, Lehramtsstudium, 1982-1995 Museumspädagoge in der Gedenkstätte Neuengamme 143, 187, 210, 212 f., 216, 222, 227, 228, 235 f., 237, 282-285, 287, 289, 296, 298 f., 305, 325, 343, 345-357, 372-375, 377 f., 410 f., 413 f., 421 f., 431
- Hüser, Karl 161
- Jakusch, Ruth, 1914-1991, Emigration nach England, ab 1962 Aufbau der Ausstellung und 1965-1975 Leitung der Gedenkstätte Dachau 143, 149, 240, 243 f., 248, 253, 262, 387, 400
- Jürgensen, Frank, geb. 1943, Studium Kunstgeschichte und Pädagogik, ab 1977 Museumspädagoge für das Museum für Hamburgische Geschichte, Gedenkstätte Neuengamme 237, 279, 281, 289, 296, 301, 346, 348, 356, 406, 408
- Kaienburg, Hermann 110, 151, 268, 275, 279
- Kinter, Jürgen 356, 360
- Knigge, Volkhard 10, 16, 18, 24, 65, 102, 131, 167, 172, 202, 213, 230, 355, 385, 431, 433
- Kohlhofer, Otto, 1915-1988, Überlebender des KZ Dachau, Gedenkstätte Dachau 240, 247, 253, 262, 306, 328, 379 f., 398 f., 402 f.
- Krause-Vilmar, Dietfrid, Dr., geb. 1939, Studium Politik, Geschichte und Pädagogik, seit 1975 Professor für Sozialgeschichte der Erziehung an der Gesamthochschule Kassel, Gedenkstätte Breitenau 48, 129, 144, 161, 190, 197, 199, 208, 217, 222, 226, 229
- Lehner, Nikolaus, 1923-2005, Überlebender des KZ Dachau, Gedenkstätte Dachau 320, 379, 399
- Lehrke, Gisela, Dr., geb. 1952, Studium Politik und Germanistik, 1988 Promotion zur Gedenkstättenarbeit 28, 120, 138, 142, 195, 196, 210, 211, 265, 295, 347 f., 362
- Lutz, Thomas, Dr., geb. 1957, Lehramtsstudium für Geschichte, Politik und Sport, seit 1983 Gedenkstättenreferent bei ASF bzw. Topographie des Terrors, Berlin 102, 112, 119, 121 f., 125, 126, 129, 133, 135-137, 140 f., 148, 168 f., 174, 182, 184 f., 189 f., 207, 210 f., 212, 220, 222, 225, 286, 389
- Maislinger, Adolf, 1903-1985, Überlebender von Zuchthaus und KZ Dachau, Gedenkstätte Dachau 306, 329, 334, 335, 336, 380, 395, 396, 398-403
- Mannheimer, Max, 1920-2016, Überlebender der Lager Auschwitz, Dachau und Außenlager, Gedenkstätte Dachau 384, 399 f.
- Marsen, Gerrit 392
- Milton, Sybil 142
- Müller, Wilfried, 1949-2023(?), Lehramtsstudium Geschichte und Politik, Museumspädagoge Neuengamme 237, 282-287, 298, 299, 325, 343, 345, 347, 348, 353, 356 f., 375, 377 f., 389, 422
- Niethammer, Lutz 16, 89, 163, 394, 404 f., 433
- Pingel, Falk 58, 60, 66, 68, 103, 117, 130, 196, 248, 263, 265, 338, 394, 404
- Puvogel, Ulrike, 1944-2018, Studium der Geschichte und Anglistik, 1974-2009 Referentin im Bereich außerschulische politische Bildung und Erwachsenenbildung bei der Bundeszentrale für politische Bildung 113 f., 117, 142, 363, 426
- Richardi, Hans-Günter 247, 311, 398 f., 400
- Richter, Gunnar, geb. 1953, Lehramtsstudium Kunst und Gesellschaftslehre, stellv. Leiter der Gedenkstätte Breitenau 125, 129, 161
- Rhaue, Andreas 318, 338 f.

- Ruppert, Andreas, geb. 1948, Historiker und Archivar, ca. 1984 bis 1988 Mitarbeiter der Gedenkstätte Wewelsburg 104 f., 188 f., 190, 210
- Schemmel, Herbert, 1914-2003, Überlebender der KZ Sachsenhausen und Neuengamme, Gedenkstätte Neuengamme 344, 406 f.
- Schorre, Peter 111 f.
- Schröder, Werner, 1916-1993, Überlebender des KZ Fuhlsbüttel u. a. Haftorte, Gedenkstätte Neuengamme 387, 407
- Sonnet, Peter, Mitbegründer des Vereins »An der Synagoge e. V.« Bonn, 1985-1987 als ABM im »Werkhaus für eine Bonner Gedenkstätte« 389, 426
- Spielmann, Jochen 191, 196, 199, 231
- Suhr, Elke, geb. 1954, Promotion 1983 zu den Emslandlagern, ab 1984 wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIZ Emslandlager in Papenburg 133, 141, 162 f.
- Tarnowski, Wolfgang 271 f., 367 f.
- Vorländer, Herwart 160
- Waltenberger, Johann 316, 320, 322 f., 324, 379
- Wiltsh, Hanne 161, 224
- Wulf, Joseph 83, 201
- Wuttke, Walter 111