

Hessische Landeszentrale  
für politische Bildung



# POLIS 55

Analysen - Meinungen - Debatten

Klaus Ahlheim

## Gedenkstättenarbeit und Rechtsextremismus



POLIS soll ein Forum für Analysen, Meinungen und Debatten aus der Arbeit der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) sein. POLIS möchte zum demokratischen Diskurs in Hessen beitragen, d.h. Anregungen dazu geben, wie heute möglichst umfassend Demokratie bei uns verwirklicht werden kann. Der Name POLIS erinnert an die große geschichtliche Tradition dieses Problems, das sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder neu stellt.

Politische Bildung hat den Auftrag, mit ihren bescheidenen Mitteln dazu einen Beitrag zu leisten, indem sie das demokratische Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger gegen drohende Gefahren stärkt und für neue Herausforderungen sensibilisiert. POLIS soll kein behäbiges Publikationsorgan für ausgereifte akademische Arbeiten sein, sondern ohne große Zeitverzögerung Materialien für aktuelle Diskussionen oder Hilfestellungen bei konkreten gesellschaftlichen Problemen bieten.

Das schließt auch mit ein, dass Autorinnen und Autoren zu Wort kommen, die nicht unbedingt die Meinung der HLZ widerspiegeln.

---

# Inhalt

<b>Monika Hölscher:</b>	
<b>Vorwort</b>	<b>3</b>
<b>Klaus Ahlheim:</b>	
<b>„Gedenkstättenarbeit und Rechtsextremismus“</b>	<b>5</b>
Gedenkstätten, ein besonderer Lernort – auch für Rechtsextremisten?	6
Wissen, Emotion, Empathie	9
Gedenkstättenbesuche sind keine Wanderfahrten	13
Jung und alt, nah und fern	14
Fazit	16
Literatur	18
Anmerkungen	20
Der Autor	23



# Vorwort

Gedenkstätten sind heute ein wichtiges Element historisch-politischer Bildung, ein „anderer“ Lernort, mit ganz spezifischen Chancen, unverzichtbar für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust.

Das Land Hessen fördert seit vielen Jahren Fahrten von Schulklassen in Gedenkstätten. An der Spitze der von hessischen Schulen besuchten Gedenkstätten liegt das ehemalige KZ Buchenwald bei Weimar / Thüringen. Die Berichte von Schülerinnen und Schülern nach einem solchen Besuch zeigen sehr deutlich, wie emotional tief bewegt die jungen Menschen anschließend sind. Das Erlebte muss aufgearbeitet werden, um das „Unfassbare“ fassbar zu machen. Empathie, Emotion, Erkenntnis und Wissenserwerb, Erinnern und Aufklären gehören zusammen.

Natürlich sind Gedenkstättenbesuche, am besten verbunden mit lokaler Erinnerungsarbeit, wichtig für ein gesellschaftliches Klima, das fremdendfeindlichen Vorurteilen, antisemitischen Stereotypen und einer geschichtslosen Verklärung des NS-Terrors wehrt und dazu beiträgt, dass „so etwas nie wieder passiert“.

Aber: Kann Gedenkstättenarbeit allein das bewirken? Und vor allem: Können Besuche in Gedenkstätten für die Opfer

des Nationalsozialismus rechts-extreme Einstellungen verändern oder gar verhindern?

Prof. Dr. Klaus Ahlheim, Autor zahlreicher Publikationen zu den Themen Rechtsextremismus und Gedenkstättenarbeit, geht diesen Fragen nach.

Dr. Monika Hölscher



Klaus Ahlheim

## „Gedenkstättenarbeit und Rechtsextremismus“

Der Mensch, schrieb der Essayist und Theatermacher Benjamin Korn einmal, sei eine „Maschine des Vergessens“<sup>1</sup>. 1945, nach dem Ende Nazi-Deutschlands, funktionierte sie gewissermaßen über Nacht. Kaum einer der Täter, der Mitläufer, der Opportunisten und Wegseher wollte sich erinnern. Später vielleicht konnte er es auch nicht mehr. Friedrich Nietzsche hat in „Jenseits von Gut und Böse“ einen Satz geprägt, der beschreibt, was die „Maschine des Vergessens“ treibt: „Das habe ich getan“, sagt mein Gedächtnis. „Das kann ich nicht getan haben“ - sagt mein Stolz und bleibt unerbittlich. Endlich gibt das Gedächtnis nach.“<sup>2</sup>

Man muss dem Gedächtnis immer wieder auf die Sprünge helfen. Und Gedenkstätten, samt ihren pädagogischen Einrichtungen, sind die Orte, an denen das nachdrücklich geschieht.

Als im September 2000 der damalige Ministerpräsident des Landes Nordrhein-Westfalen, irritiert und beeindruckt noch von einem ganz offenbar rechtsextremistisch motivierten und bis heute unaufgeklärten Sprengstoffanschlag in Düsseldorf wenige Wochen vorher, von einer Polenreise zurückkehrte,

konnte man in der Presse folgende (Rand-)Notiz lesen: „NRW-Ministerpräsident Clement (SPD) hat zum Abschluss seiner Polenreise appelliert, durch frühzeitige Aufklärung dem Rechtsextremismus vorzubeugen. Jeder Jugendliche aus NRW sollte während seiner Schulzeit einmal Gelegenheit haben, Auschwitz oder eines der anderen Schandmaler zu sehen, sagte Clement, der mit 60 Jugendlichen das frühere KZ besuchte. Wer hier gewesen ist, wird nie wieder Fremdenhass empfinden oder Gewalt ausüben können. Man muss ganz früh beginnen, darf keine Möglichkeit auslassen, um zu verhindern, dass so etwas sich irgendwo noch einmal zeigt, sagte Clement.“<sup>3</sup>

Diese sensible und aufklärungsorientierte Position ist gleichwohl exemplarisch für einen politischen Trugschluss, der im Kontext historisch-politischer Bildung immer wieder zu hören und zu lesen ist. Er ist ein Ausdruck von Hochschätzung der Gedenkstätten, ihrer Arbeit und Wirkung, und eine maßlose Überschätzung zugleich.

*Man muss dem Gedächtnis immer wieder auf die Sprünge helfen.*

## Gedenkstätten, ein besonderer Lernort – auch für Rechtsextremisten?

*Gedenkstätten sind gewissermaßen die Zeugen nach den Zeugen ...*

*Politische Bildung, das schließt die historisch-politische natürlich ein, ist keine Blitzbude zur Vermittlung von Werten (an die Jüngeren vor allem, wie das öffentliche Urteil meist meint), kein Umformungsprogramm für jugendliche Abweichler und auch keine Gewaltverhinderungsanstalt.*

Das Gedenken an die Menschheitsverbrechen der Nazis hat in Deutschland inzwischen viele Orte. Gedenkstätten, die großen finanziell auch gut ausgestattet, zählen wie etwa Volkshochschulen, Theater und Museen, so hat es Volkhard Knigge einmal ausgedrückt, zur „kulturellen Grundausstattung der Bundesrepublik“<sup>4</sup>, als Erinnerungs- und Gedenkorte und nicht zuletzt als Lernorte. Gedenkstätten sind heute ein wichtiges Element historisch-politischer Bildung, ein „anderer“ Lernort, unverzichtbar für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust, und das umso mehr, als die Zeitzeugen inzwischen kaum noch erinnern, berichten, informieren können. Gedenkstätten sind gewissermaßen die Zeugen nach den Zeugen, ganz spezifische Lernorte mit ganz spezifischen Chancen, auch und gerade in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Mit ihrer Vielfalt an Trägern und Institutionen hat vor allem die außerschulische Jugendbildung auch eine Vielzahl von Lerngelegenheiten, Lernformen und Lernorten entwickelt (Gedenkstätten, Museen, Stadterkundungen, Spurensuche, Exkursionen), und diese Lernorte bieten mit ihrer „Flucht aus der Anstalt“, wie es Peter Faulstich nennt, zwei wichtige

Vorteile: „Zum einen können sie die Schulmüdigkeit durchbrechen; herauszugehen aus der Klausur der Lernanstalten öffnet Horizonte. Zum andern geben sie die Möglichkeit zum unmittelbaren Erleben frei.“<sup>5</sup> Für die historisch-politische Bildung und das Lernen in Gedenkstätten gilt das in besonderem Maße.<sup>6</sup> Hier gibt es inzwischen auch viele Beispiele gelingender und gelungener pädagogischer Praxis, nicht, um ein Missverständnis sogleich auszuschließen als Konkurrenz, sondern sehr oft als Ergänzung schulischen Unterrichts, Kooperationen sind da längst gang und gäbe.

Aber: Politische Bildung ist keine gesellschaftspolitische Feuerwehr, die dort löscht, wo manch populistischer Politiker selber gerade gezündelt hat, sie ist keine Umerziehungsmaßnahme mit Sofortgarantie und stets messbarem Kompetenzzuwachs, kein Wunder- und eben schon gar kein Beruhigungsmittel für Politik und Politiker. Politische Bildung, das schließt die historisch-politische natürlich ein, ist keine Blitzbude zur Vermittlung von Werten (an die Jüngeren vor allem, wie das öffentliche Urteil meist meint), kein Umformungsprogramm für jugendliche Abweichler und auch keine Gewaltverhinderungsanstalt. Politische Bildung – schulische wie außerschulische – setzt eher auf mittel- und langfristige Veränderungsprozesse, lässt den Lernenden Raum und Zeit, neue An- und Einsichten auszuprobieren, Um-



und Abwege zu gehen, will Einstellungen, Orientierungen, Überzeugungen problematisieren, korrigieren, initiieren, durchaus auch beeinflussen und Positionen vermitteln. Das alles ist aber - auch mit dem größten didaktischen Geschick - nicht einfach vorzuprogrammieren, entzieht sich allen Versuchen der unmittelbaren und „zeitnahen“ Erfolgskontrolle.

Vor allem den „Kern“ rechtsextremer Gewalt- und Überzeugungstäter, rechtsextreme Propagandisten, Parteifunktionäre und -anhänger wird politische Bildung kaum erreichen. Außer zu ihren eigenen Schulungen werden Rechtsextreme zu Veranstaltungen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung kaum kommen und wenn sie hingehen müssen, in der Schule etwa, bei der Polizei oder der Bundeswehr, werden sie beharrlich weghören. Sind sie gar mit ihren eigenen Kameraden und Kameradschaften in Gedenkstätten unterwegs, was durchaus zu beobachten ist, haben sie sich von vernünftigen Argumenten längst schon verabschiedet und biegen Geschichte dreist und offensiv um, sichtbar und hörbar oft für die anderen Besucher. Man mag rechtsextremistischen Jugendlichen mit bestimmten Konzepten „verstehender“ Jugendarbeit nah- und mit klarer negativer Sanktionierung auch beikommen, politische Bildung hilft da eher wenig. Auch wenn pädagogische Aha-Erlebnisse im Einzelfall nicht ausgeschlossen

werden können - das macht die pädagogische Profession ja so spannend - einzuplanen und zu garantieren sind sie nicht.

Doch in aller Regel werden Angebote der politischen und historisch-politischen Bildung zum Thema Rechtsextremismus<sup>7</sup>, Exkursionen zu Gedenkort und Gedenkstätten von Personen wahrgenommen, die sich ganz bewusst für ihre Argumentation gegen den Rechtsextremismus hilfreiche Informationen erwarten oder doch zumindest in ihrem Urteil schwankend, offen und damit lernbereit sind. Da trifft man in der Erwachsenenbildung oft auch auf Seminarteilnehmer und Vortragsbesucher, bei denen sich durchaus vorhandene Vorurteile etwa gegen die Fremden und Anderen, autoritäre und nationalbetonte Politikmuster gerade nicht, vielleicht auch nur noch nicht zu einer rechtsextremen „Weltanschauung“ verfestigt haben. Da muss man sich auch mit einzelnen Rechtsextremen auseinandersetzen, und für politische Bildner und Lehrer ist das didaktisch dann allemal eine Herausforderung, aber eine wünschenswerte Zielgruppe einer aufklärenden Bildungsarbeit „gegen rechts“ sind die gerade nicht. Und in der Schule und in der Jugendarbeit hat man es ja vor allem mit jener großen Gruppe Jugendlicher zu tun, die noch keinem ganz und gar gefestigten Weltbild, auch keinem geschlossenen rechtsextremen anhängen, die vielmehr - ihrer Lebensphase gemäß

*Vor allem den „Kern“ rechtsextremer Gewalt- und Überzeugungstäter, rechtsextreme Propagandisten, Parteifunktionäre und -anhänger wird politische Bildung kaum erreichen.*

*Im Gegensatz zu allen anderen Übungen und Aufgaben im Training, wird den Jugendlichen freigestellt, ob sie am Besuch der Gedenkstätte Buchenwald teilnehmen.*

- Einstellungen und Haltungen erst noch erproben und deshalb stärker als Erwachsene zwischen rigiden Denkstereotypen und flexibleren, vorurteilsfreien, liberalen Einstellungen schwanken, deren Selbstideal also demokratische Züge mit umfasst, aber Vorurteilsfreiheit nicht garantiert. Und gerade die Jugendphase, das wissen wir seit der auch für Pädagogen wichtigen psychoanalytischen Arbeit von Mario Erdheim über „Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit“<sup>8</sup>, ist eine Zeit, in der bisherige Einstellungs- und Rollenmuster aufgebrochen, neu erprobt, gewonnen und „justiert“ werden, also eine Zeit auch der Lernchancen und des möglichen Abschieds von bislang dominanten negativen Prägungen und Einflüssen der frühen Kindheit und Sozialisation - und eine Chance für das Lehren und Informieren, für eine aufklärende politische Bildung eben auch.

Das könnte auch eine Chance für eine zielgerichtete (sozial-)pädagogische Arbeit mit rechts-extremen Jugendlichen in Gedenkstätten sein, die es durchaus gibt. „Seit 2001 ist die BpB“ (Bundeszentrale für politische Bildung), heißt es im Februar 2013 in der Antwort des Bundesministeriums des Innern auf eine Anfrage der SPD-Fraktion zur Lage der politischen Bildung, „Partnerin in dem Projekt ‚Abschied von Hass und Gewalt‘, in dessen Rahmen interdisziplinär mit inhaftierten extremistisch

motivierten Straftätern gearbeitet wird. Bei der Koppelung von Anti-Gewalt-Arbeit und politischer Bildung greifen Sozialpsychologie, allgemeine Pädagogik, Resozialisierungs-Facharbeit und politische Bildung ineinander.“<sup>9</sup> Evaluert freilich ist dieses lang-jährige Projekt bis heute nicht. Immerhin gibt es einen ausführlichen Bericht über die pädagogisch gut begleiteten eintägigen Besuche von jugendlichen Gewalttätern in der Gedenkstätte Buchenwald im Rahmen des Thüringer Trainings- und Bildungsprogramms für rechtsextreme Gewaltstraftäter und bildungsferne Jugendliche.<sup>10</sup> Ich zitiere ausführlich aus dem Erfahrungsbericht der Pädagogen. „Im Gegensatz zu allen anderen Übungen und Aufgaben im Training, wird den Jugendlichen freigestellt, ob sie am Besuch der Gedenkstätte Buchenwald teilnehmen. Durch eine Nichtteilnahme haben die Jugendlichen keinerlei Nachteile. Die Jugendlichen durch Druck zu einem Gedenkstättenbesuch zu bewegen, würde die Hauptziele einer solchen Veranstaltung konterkarieren: Die Jugendlichen sollen sich dem besonderen historischen Ort Gedenkstätte nähern, dabei möglicherweise vorhandene Berührungsängste abbauen und einen Zugang zu dem Leid, das Menschen im ehemaligen Konzentrationslager Buchenwald zugefügt wurde, finden. Die Verbrechen der SS sollen auch als solche bewertet werden. Zur Erschließung des historischen Ortes wird ein Methodenmix aus

den Lernformen Führung, Film und individuelle Ausstellungsbetrachtung gewählt. Neben den inhaltlichen Zielsetzungen wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie sich an die im Vorfeld vereinbarten Regeln für den Besuch einer Gedenkstätte halten. Die Regeln werden von den Trainern festgelegt, nachvollziehbar erklärt, mehrfach wiederholt und dadurch von den Jugendlichen verinnerlicht. Insbesondere betreffen die Regeln Verhalten, Kleidung und Tätowierungen der Jugendlichen.“<sup>11</sup> Das alles geschieht übrigens in enger Kooperation mit den Gedenkstättenmitarbeitern und -mitarbeiterinnen vor Ort. Damit ein Gedenkstättenbesuch aber gelingt, zumindest nicht misslingt, ist freilich vieles mehr noch zu bedenken, ist auf eine doch ganz spezifische Didaktik zu achten, die der Besonderheit des Lernortes Gedenkstätte zwischen Emotion und Information Rechnung trägt.

## **Wissen, Emotion, Empathie**

Zunächst: Im Zentrum jeder didaktischen Erörterung, das gilt mutatis mutandis auch für die historisch-politische Bildung, steht die Frage nach den Inhalten und Gegenständen des Lehr-Lernprozesses, die Frage, welches Wissen exemplarisch geeignet ist, die Lebenswelt der Lernenden zu erreichen, ihnen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleichermaßen zu erschließen. Ob Lernprozesse gelingen, das

hängt in erster Linie von der Auswahl des Lerngegenstandes, des Themas, ab und erst in zweiter Linie von den Methoden der Vermittlung und des Lernens, ohne dass damit die Frage nach den Methoden unwichtig würde. Aber es gibt gewissermaßen eine didaktische Hierarchie, die Adäquatheit der Methoden hat sich nicht zuletzt auch am Gegenstand zu bewähren. Das gilt natürlich auch für die historisch-politische Bildung im Allgemeinen und die Gedenkstättenarbeit im Besonderen. Gewiss sind Gedenkstätten (fast immer) auch Orte des erinnernden Gedenkens und der Trauer, weshalb es an diesen Orten ein Lernen ohne Emotionen gar nicht geben kann, aber Emotionen ohne Informationen wären auch nicht hilfreich, beides gehört vielmehr zusammen. Auch im Lernort Gedenkstätte steht die Information, die Wissensvermittlung, die Erkenntnis an erster Stelle. Und im Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen, der Schülerinnen und Schüler, sollten wir unsere didaktische Dauerfrage, was denn die Jugendlichen lernen sollten oder – etwas autoritärer formuliert – gefälligst auch zu lernen haben, demokratisieren und umkehren: Was sind wir Älteren, wir professionellen Historiker und Pädagogen, den Heranwachsenden unabdingbar schuldig? Welche Informationen, welches Wissen sollten wir den Jugendlichen unbedingt weitergeben und vermitteln, ohne schon am Anfang dieses Ver-

*Ob Lernprozesse gelingen, das hängt in erster Linie von der Auswahl des Lerngegenstandes, des Themas, ab und erst in zweiter Linie von den Methoden der Vermittlung und des Lernens, ohne dass damit die Frage nach den Methoden unwichtig würde.*

mittlungsprozesses die vermeintliche Lernunfähigkeit und Lernunwilligkeit vieler Jugendlicher zu problematisieren?

Wir sind angesichts einer fatalen Vergangenheit und einer komplizierten Welt komplexer Zusammenhänge - das wird in der aktuellen pädagogischen Debatte um Kompetenzen immer wieder vergessen - den Jugendlichen mehr und nicht weniger Wissen schuldig, und zwar lebendiges, erschließendes, exemplarisches Wissen, Wissen, das die Frage der Macht, der Interessen (auch der ökonomischen), das Konflikte nicht ausspart, sondern thematisiert: Wissen, das die Kenntnis der Fakten einschließt und doch mehr ist als die bloßen Fakten, das die Dinge erklärt und ordnet, das Zusammenhänge herstellt und so Verstehen und Handeln gleichermaßen möglich machen kann und das den Schülern und Jugendlichen zugleich Raum lässt, ihre eigene Position zu entwickeln.

Solches Wissen fördert Autonomie und Selbstwertgefühl; Wissenslernen und Erkenntnis sind eben nicht nur lästige Pflicht, sie sind gerade für die fragmentierte, zersplitterte Alltagserfahrung Heranwachsender (ganz unterschiedliche Erfahrungen in Familie, Schule, Beruf, als Konsumenten und Medienutzer, in Freundschaften natürlich auch) wichtig und hilfreich. Und politisch-historisches Zusammenhangswissen nimmt einer oft als unüberschaubar erlebten

gesellschaftlichen Wirklichkeit das Bedrohliche.

Solche Wissensvermittlung ist im übrigen nicht, wie viele unterstellen, autoritär, sondern zurückhaltend, sie respektiert die Entscheidungen und Lebenszusammenhänge der Lernenden, sie respektiert auch die Probleme der jungen Menschen mit der NS-Vergangenheit und dem Holocaust. Sie hat mit autoritativer Wissensausgießung, wie es ein Kollege einmal formuliert hat, nichts zu tun und sie hat auch nichts zu tun mit jenem immer wieder unterstellten Missionars- und Weltverbesserungshabitus der Lehrenden, die angeblich schon immer wissen, wie und wo es „langgeht“. Sie nimmt aber ganz ernst, dass wir das, was wir Älteren und Alten selbst, oft gegen innere und äußere Widerstände, oft mühsam und zögerlich an Erkenntnissen gewonnen haben, nicht für uns behalten und den Jugendlichen vorenthalten dürfen. Die Jugendlichen haben ein Recht darauf, dass wir Eltern, dass wir Pädagogen und Politiker ein den Alltag, die Welt, die Vergangenheit und die Zukunft strukturierendes Wissen, das wir Professionellen ganz wesentlich einem Privileg verdanken, dem fast zwei Jahrzehntelangen Wissenserwerb nämlich in Schule und Studium, weitergeben. Aber das heißt dann auch: Was die Lernenden, was die Schülerinnen und Schüler mit diesem Wissen, das wir als wichtig erachten, machen, das ist - zum Glück - dem Einfluss

*Was die Lernenden, was die Schülerinnen und Schüler mit diesem Wissen, das wir als wichtig erachten, machen, das ist - zum Glück - dem Einfluss der professionellen Pädagogen weitgehend entzogen. Genau das unterscheidet Bildung von Indoktrination.*

der professionellen Pädagogen weitgehend entzogen. Genau das unterscheidet Bildung von Indoktrination.

Aber zugleich sind Bildung und Erkenntnis ohne Empathie, ohne Emotion, ohne (Be-)Rührung gar nicht möglich. Solche Emotion, ja Emotionalisierung freilich ist etwas ganz anderes als die Angst und Abscheu erzeugende pädagogische Inszenierung oder Nachstellung des Grauens, die es in früheren Jahren in Gedenkstätten auch gegeben haben soll. Solche Emotion fordert vielmehr - jetzt ganz nüchtern gesprochen - die Funktions- und Entstehungslogik des Terrors selbst.

Gerade die „Unfähigkeit zur Identifikation“, die fehlende Empathie also, die Unfähigkeit zum Mitleiden, zum sich Einfühlen - und entsprechend, so könnte man auch noch ergänzen, der Hang und die Neigung zum Wegsehen, zum aktiven Weghören, zum Schweigen - war, so hat es Theodor W. Adorno einmal formuliert, „fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, daß so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen“<sup>12</sup> habe abspielen können. Historisch-politische Bildung, Gedenkstättenarbeit an Orten der nationalsozialistischen Verbrechen können und müssen deshalb informieren über die inneren, die psychischen Dispositionen, müssen erläutern, soweit das überhaupt geht, was die Menschen damals zu

Tätern, zu opportunistischen Mitläufern, zu teilnahmslos Hinwegsehenden gemacht hat, welche Rolle dabei menschenfeindliche Vorurteile, Antisemitismus, Autoritarismus und Nationalismus gespielt haben. Aber solche Informationen und Erklärungsversuche dürfen die gesellschaftliche, vorab die ökonomische Realität nicht außen vor lassen. Hier wird es für die Gedenkstättenarbeit spannend, möglicherweise auch aktuell und konfliktreich. Hier kommt das gesellschaftliche, vor allem auch das ökonomische Umfeld der Gedenkstätte und des historischen Ortes in den Blick<sup>13</sup>, hier kann und muss man zeigen, wie Wissenschaft, Ingenieurkunst und Wirtschaft am Terror mittel- und unmittelbar beteiligt waren, hier kann man und muss man informieren über die ökonomischen Interessen und Mächte, über die Unternehmen, Firmen und, wie es modern heißen würde, Führungskräfte und Manager, die Hitler zur Macht verholpen, die seine Politik begleitet und bis zuletzt von Zwangsarbeit, Terror und Vernichtung profitiert haben. Nur so sind die von Oskar Negt formulierten<sup>14</sup> und mit Recht vor allem auch in der politischen Bildung immer wieder beschworenen alternativen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen, die Fähigkeit nämlich, mit bedrohter Identität umzugehen, Zusammenhänge herzustellen und dem kollektiven Gedächtnisverlust durch die „Herstellung geschichtlicher

*Aber zugleich sind Bildung und Erkenntnis ohne Empathie, ohne Emotion, ohne (Be-)Rührung gar nicht möglich.*

***Es ist deutlich, dass die von mir favorisierte wissensorientierte Didaktik nichts zu tun hat mit möglichen Versuchen, den Umfang vermeintlich „positiven Wissens“ auszuweiten und curricular zu verankern.***

***Das eine oder andere sollten die Jugendlichen und die Pädagoginnen und Pädagogen durchaus schon wissen, erst recht vor einer Gedenkstättenfahrt.***

Kompetenz“ entgegenzuwirken, realisierbar.

Es ist deutlich, dass die von mir favorisierte wissensorientierte Didaktik nichts zu tun hat mit möglichen Versuchen, den Umfang vermeintlich „positiven Wissens“ auszuweiten und curricular zu verankern. Als im Jahr 1951 in Tübingen eine für die Etablierung des exemplarischen Prinzips richtungsweisende Tagung stattfand, hatten die anwesenden „Vertreter der Höheren Schulen und Hochschulen“ das Problem der Stofffülle und des „Stoffelends“<sup>15</sup> längst erkannt, und gerade ein Historiker, Hermann Heimpel, hatte eben am Beispiel seines Faches Notwendigkeit und Vorteile des exemplarischen Prinzips erläutert, ohne es freilich schon so zu nennen.<sup>16</sup>

Und für viele Vertreter des exemplarischen Prinzips hieß das Programm nicht nur Reduzierung der Stofffülle. „Den meisten Konzeptionen des exemplarischen Ansatzes“, so kann Wolfgang Klafki in den 1980er Jahren feststellen, „liegt die Zielvorstellung zugrunde, daß Lernen in schulischen oder außerschulischen Einrichtungen dem Lernenden zur Selbständigkeit, zu kritischer Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit verhelfen soll und damit auch zur Fähigkeit, aus eigener Initiative weiterzulernen. Eben deshalb wird der Prozeß des Lehrens nicht als Übermittlung vorgegebenen Wissens und fixierter Fertigkeiten betrachtet, sondern als pädagogische Hilfe

zum aktiven Lernen des Schülers ...“<sup>17</sup> Manch forscher Vertreter des so genannten „Selbstlernens“ und der inzwischen allenthalben verankerten Kompetenzorientierung sieht da irgendwie alt aus.

Auch für Gedenkstättenfahrten und -besuche gilt letztlich: Vor neue Einsichten und Erkenntnisse sind erst einmal die Mühen des Lehrens und Lernens, die Auseinandersetzung mit den Dingen, wie sie sind und wie sie waren, gesetzt. Das eine oder andere sollten die Jugendlichen und die Pädagoginnen und Pädagogen durchaus schon wissen, erst recht vor einer Gedenkstättenfahrt. Sich selbst und die Teilnehmenden nicht vorzubereiten, das ist – im doppelten Sinn des Wortes – die „pädagogische Untat“. Fragt man, wie wir es in einem Kooperationsprojekt mit der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen vor einigen Jahren getan haben<sup>18</sup>, nach Beispielen gelungener Gedenkstättenbesuche, dann nennen die Gedenkstättenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter meist auch schon die Gründe, die mit zuverlässiger Konsequenz zum Misserfolg führen: mangelnde, fehlende Vorbereitung, wenn etwa das Unterfangen, wie es im schulischen Alltag noch immer vorkommt, als „reine Klassenfahrt“ angelegt ist und der Besuch der Gedenkstätte „ein bloßer touristischer Punkt, der abgehakt wird“, wenn auch die betreuenden Pädagogen sich vorher nicht über die Ausstellung

und den Ort informiert haben und „selbst nicht wissen, was auf sie zukommt“. Gerade bei wenig oder gar nicht vorbereiteten Gedenkstättenfahrten und -besuchen ist die Erwartung der Pädagogen und Pädagoginnen an die „Leistung“ der Gedenkstätte und ihrer Mitarbeiter oft überzogen und falsch. „Vor Ort“, in der Gedenkstätte soll dann alles nachgeholt werden, „was es an Vorbereitung bedurft hätte“. Und: „Gruppenleiter, die keinen vorbereitenden Besuch in der Gedenkstätte absolviert haben, sind häufig überrascht über die Menge und Vielfalt des Materials“.

## Gedenkstättenbesuche sind keine Wanderfahrten

Gedenkstätten, so kann man festhalten, sind das falsche Ziel für Ausflugs- und Wanderfahrten, sie sind eine Ergänzung von Seminar und Unterricht, aber kein Ersatz, und sie sind nur sinnvoll, wenn der Pädagoge selbst wirklich gut vorbereitet ist, wenn er – das wird in vielen Erfahrungsberichten angesprochen – den Ort schon kennt! Das ist auch deshalb wichtig, weil er beim späteren Besuch mit der Gruppe „die eigenen Emotionen schon ansatzweise ‚bearbeitet‘ hat“. Denn: „Es ist leichter dann, wenn man mit der Gruppe da ist, sich ausschließlich nur noch um die Gruppe kümmern zu können.“ Die Hauptregel wird von den Experten immer wieder so oder ganz ähnlich formuliert: *Klassen und Gruppen, vorab aber Pädagoginnen und Pädagogen*

*sollten nur gut vorbereitet zu einer Gedenkstätte fahren.*

Eine Ausnahme und Variante wurde dann in unseren Expertengesprächen aber doch auch genannt: Schon gut beraten vor Ort und selbst gut vorbereitet kann es für den Lehrenden durchaus sinnvoll sein, die im „Design“ gleichwohl gut durchdachte Gedenkstättenexkursion weniger detailliert vor, dafür umso intensiver nachzubereiten. Der Gedenkstättenbesuch, so formuliert einer der Befragten, kann durchaus auch am Anfang einer Unterrichts- oder Seminarreihe stehen: *„Wir haben es auch positiv erlebt und man kann es auch durchaus so konzipieren, dass der Gedenkstättenbesuch quasi am Anfang steht, dass das noch gar nicht vom Stoff her großartig behandelt worden ist und der Besuch – natürlich muss es auch da eine kurze Vorbereitung geben – sozusagen dazu dient, das Interesse am Nachbehandeln im Unterricht zu wecken.“* Auch in diesem Fall aber sollten die Lehrenden und Betreuer selbst den Ort eben schon kennen, um die pädagogischen Möglichkeiten der Gedenkstätte wissen und ihr Programm mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gedenkstätte abgesprochen und abgestimmt haben.

Was nun sollten in der Regel die Gedenkstättenbesucher sinnvollerweise schon „mitbringen“? Von den „gedenkstätten-erfahrenen“ Pädagogen werden immer wieder „Grundkenntnisse“, „Basiswissen“ über die NS-

*Klassen und Gruppen, vorab aber Pädagoginnen und Pädagogen sollten nur gut vorbereitet zu einer Gedenkstätte fahren*

**Die Einbindung der Umgebung ist für uns immer eine wichtige Sache, also nicht das Konzentrationslager als Insel zu betrachten, sondern auch inhaltlich.**

Zeit und den Holocaust, auch ein (erstes) Wissen über den Ort und die Art und Besonderheit der Gedenkstätte angemahnt, Wissen auch über die „Umgebung“ des Ortes und - bei Gedenkstätten im Ausland - Grundkenntnisse über das Land. „Das versuchen wir an jedem Ort“, sagt ein Veranstalter von Gedenkstättenfahrten, „nicht nur das Konzentrationslager zu betrachten, sondern auch immer den daran liegenden Ort: Wie hat der auf das Konzentrationslager reagiert? In Weimar beispielsweise, ‚Hitlers Stadt‘, haben wir damals thematisiert, weil es auch wichtig ist, einen Bezug herzustellen zur normalen Bevölkerung, die dort gelebt hat: Was haben die mitgekriegt, wie haben die das bewertet für sich selbst? Wir versuchen nach Möglichkeit immer Zeitzeugen zu bekommen, die in der Zeit dort auch gelebt haben ... Die Einbindung der Umgebung ist für uns immer eine wichtige Sache, also nicht das Konzentrationslager als Insel zu betrachten, sondern auch inhaltlich zu betrachten: Da haben auch Menschen gelebt in der Umgebung und die haben das teilweise gefördert, teilweise kritisiert. Die haben aber teilweise vielleicht auch nichts gewusst von dem, was dort wirklich passiert ist, zumindest bis zu einem bestimmten Zeitpunkt.“

Bei Gedenkstättenfahrten ins Ausland, nach Auschwitz beispielsweise, gehe es auch, wie eine andere Expertin festhält, darum, im Vorfeld der Fahrt die, „oft sehr deutsche Perspektive“

zu erweitern, „den Blick auch noch einmal auf Polen zu richten. In was für ein Land fahren die Jugendlichen denn? Es geht ja nicht nur darum, die deutsche Geschichte in einem anderen Land weiter zu studieren, sondern auch zu gucken, wo man sich bewegt und was die Geschichte für die Polen und die polnische Gesellschaft bedeutet hat.“

Wissenserwerb und Wissensvermittlung, so eine Grundregel, stehen vor dem Besuch von Gedenkstätten, Gedenk- und Erinnerungsorten; Fakten und vor allem Zusammenhänge sind hilfreich. Interessant ist in diesem Kontext die Bemerkung einer Gedenkstättenmitarbeiterin, die das Wissen als „Geländer“ vor Ort bezeichnet, „auch um Emotionen ein bisschen aufzufangen, damit man nicht überwältigt wird und dann völlig handlungsunfähig wird“.

## **Jung und alt, nah und fern**

Blickt man auf die verschiedenen pädagogischen Angebote in den Gedenkstätten, durchforstet man die wissenschaftliche, politikdidaktische Literatur, gewinnt man den falschen Eindruck<sup>19</sup>, dass Jugendliche den Hauptteil der Gedenkstättenbesucher in Ost und West ausmachten. Nimmt man dagegen Jugendliche wie Erwachsene gleichermaßen in den Blick, können sich durchaus interessante didaktische Details ergeben.

Spannend ist etwa der Hinweis im Interview mit einem Lehrer,



der mit Schülern verschiedener Jahrgangsstufen eine Fahrt nach Auschwitz organisiert und, zunächst aus finanziellen Gründen („die Erwachsenen zahlen mehr, die Jugendlichen weniger“), eine Exkursion zusammen mit Eltern geplant und unternommen hat. Das Zusammenspiel zwischen Eltern und Schülern gelang, die Dynamik der Gruppe wurde durch die gewissermaßen mitreisende Familiendynamik nicht gestört: *„Es ist uns eigentlich immer gelungen, diese Gruppe, die aus Erwachsenen und Jugendlichen bestand, so zu handhaben, dass die Jugendlichen nie das Gefühl hatten, dass die Erwachsenen ihnen da permanent reinreden.“* Insgesamt hatten die Eltern vielmehr eine „positive Funktion“, verlief die Arbeit schon in der Vorbereitungsphase intensiver, als es bei einer altershomogenen Gruppe zu erwarten wäre - und in Auschwitz dann konnten es einige Jugendliche, wie unser Interviewpartner sensibel formuliert, *„ganz gut haben, gerade in dieser emotional sehr bewegten Situation, sich einmal von einem Erwachsenen in den Arm nehmen zu lassen“*.

Solche „Mehrgenerationen“-Exkursionen wären möglicherweise „ausbaubar“ und könnten eine besondere didaktische Chance sein, ein Ansatz zumindest zu „intergenerationeller“ Verständigung, vielleicht gar zu intergenerationellem Lernen. Heidi Behrens-Cobet hat das in ihrem Standardwerk zur Gedenkstättenarbeit in der Er-

wachsenenbildung so formuliert: „Bildungsarbeit in und mit Gedenkstätten fördert die ‚intergenerationelle‘ Verständigung. Dabei geht es nicht nur um ‚Jung und Alt‘, sondern auch um Erfahrungsgenerationen, die sich schon bei einem zeitlichen Abstand von sieben bis zehn Jahren unterscheiden lassen. Zunächst wird entscheidend sein, ob Erwachsene noch eine eigene biographische Verbindung zur NS-Zeit haben. Aber auch später Geborene weisen Differenzen auf. Ob ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin die ersten Nachkriegsjahre bewußt erlebt hat oder die ersten Erinnerungen in die Zeit des ‚Wirtschaftswunders‘ oder die Brandt-Ära fallen, hat Einfluß darauf, wie Geschichte rezipiert wird. Frühe Erinnerungen bilden eine Art Resonanzboden für die nachfolgenden Zeitschichten und bestimmen Geschichtsbilder bis in die jüngste Gegenwart. Im biographischen Erzählen wird nicht nur die Subjektivität des Biographen, sondern werden auch politisch-gesellschaftliche Kontexte rekapituliert und rekonstruiert ... Die Fronten zwischen den Generationen, die ihren Höhepunkt mit den Jugendprotesten um 1968 herum erlebten, sind so nicht mehr virulent, zum einen, weil die Generationen der Älteren nur noch zu einem geringen Teil die Täter von einst repräsentieren, zum anderen, weil die Nachgeborenen, die Enkel und Urenkel, mit größerer Geduld und Offenheit auf das Erfahrungswissen der älteren Erwachsenen reagieren“.<sup>20</sup>

***Solche „Mehrgenerationen“-Exkursionen wären möglicherweise „ausbaubar“ und könnten eine besondere didaktische Chance sein, ein Ansatz zumindest zu „intergenerationeller“ Verständigung, vielleicht gar zu intergenerationellem Lernen.***

**Bei der Überwindung der zeitlichen Distanz hilft uns die lokale Nähe.**

Natürlich haben Jugendliche und junge Erwachsene - vor allem mit „Migrationshintergrund“<sup>21</sup> - heute bei der Konfrontation mit der NS-Vergangenheit und dem Besuch einer Gedenkstätte ganz spezifische Probleme. Wenn Gedenkstättenmitarbeiter, Lehrerinnen, Lehrer und politische Bildner über Gelungenes und Misslungenes berichten, wenn sie auf Kernprobleme, auf zentrale Herausforderungen der Gedenkstättenpädagogik zu sprechen kommen, dann formulieren sie in großer Übereinstimmung immer wieder den gleichen, schon angesprochenen Befund: Für Jugendliche und junge Erwachsene ist die Zeit des Nationalsozialismus und seiner Menschheitsverbrechen schon unendlich weit weg, so weit „wie Karl der Große“, wie es einer unserer Interviewpartner etwas provozierend auf den Begriff gebracht hat. Junge Besucher können sich natürlich nicht selbst erinnern, und sie reagieren mit Widerständen, vor allem wenn sie - zu Recht oder Unrecht - die Aufforderung zum Erinnern als persönliche Schuldzuweisung empfinden. Aber wo und wie am besten setzt dann die „Auseinandersetzung mit der Vergangenheit“ an, die Volkhard Knigge statt der „Erinnerung der Vergangenheit“<sup>22</sup> fordert?

Interessant ist, dass einige der Experten eher beiläufig, andere ausführlich einen Zusammenhang herstellen zwischen der lernhemmenden und blockierenden

„zeitlichen Distanz“ der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Thema Nationalsozialismus und der lernfördernden, lernanregenden „lokalen Nähe“. „Das ist ja eigentlich der Weg“, bilanziert eine Gedenkstättenmitarbeiterin, „wie wir in lokalen Gedenkstätten arbeiten. Wir sagen, hier vor Ort das zu zeigen, was hier passiert ist, ist wichtig. Dann macht die zeitliche Distanz, die uns jetzt ja immer mehr den Wind aus den Segeln und die Argumentationskraft nimmt, weniger aus. Bei der Überwindung der zeitlichen Distanz hilft uns die lokale Nähe.“ Es ist nicht unbedingt nötig, zuerst eine Gedenkstätte in der Nähe und dann eine weiter entfernte zu besuchen, aber sinnvoll kann es in vielen Fällen schon sein, für Lehrende wie für Lernende.

## Fazit

Gedenkstätten, so kann man - auch empirisch unterlegt - festhalten, sind besondere Orte, zugleich Orte der unmittelbaren Erfahrung, der Emotionen und des Lernens, Orte zur Umerziehung Rechtsextremer sind sie in der Regel nicht und pädagogische Einrichtungen mit Erfolgsgarantie, möglichst noch „zeitnah“ und messbar, sind sie auch nicht. Zu gedämpftem pädagogischem Optimismus gibt es gleichwohl Anlass. Spannend ist dabei im Besonderen, dass gerade die pubertierenden, immer wieder als lernunwillig, ja lernunfähig beschriebenen Jugendlichen, für

die Hartmut von Hentig gar eine schulische Auszeit fordert<sup>23</sup>, für die Entwicklung eines geschichtlichen Bewusstseins in besonderem Maße aufgeschlossen sein könnten, zumindest entwicklungspsychologisch gesehen. Die Adoleszenz, so hat es der von mir schon zitierte Psychoanalytiker Mario Erdheim beschrieben, bringt den Heranwachsenden erst eine Einstellung zur Geschichte des eigenen Lebens und zur Geschichte der eigenen Kultur. „Biographisch betrachtet“, so Erdheim, „findet so etwas wie eine Mutation statt: Aus dem von der Familie geprägten Individuum wird ein von der Kultur geformtes Individuum. Die Adoleszenz ist eine Zeit, in welcher über ... Probeidentifikationen die Aneignung bzw. Abstoßung von denjenigen Bereichen der Kultur erfolgt, die diesen Identifikationen entsprechen. Allmählich bildet sich ein Grundmuster heraus, das auch die Erzählung vom eigenen Leben strukturieren wird. Dabei spielt das *historische Bewusstsein* eine wichtige Rolle.“<sup>24</sup> Vielleicht sollten wir die didaktische Debatte mit einem ganz anderen Akzent führen und weniger fragen, welche Kompetenzen die Jugendlichen doch bitte zu ihrer und zu aller Nutzen entfalten sollten, und mehr darauf sehen und achten, was ihre Kompetenzen vor aller Pädagogik schon sind oder doch sein können.

Alles in allem: Im Kontext einer aufklärenden politischen

Bildung gegen Rechtsextremismus hat das Erinnern an die nationalsozialistische Barbarei, die Widerlegung des rechtsextremen Geschichtsrevisionismus, der mit dem Leugnen der Gräueltaten von Auschwitz neuer Barbarei den Boden bereiten könnte, eine zentrale Funktion. Erinnerungsarbeit in Verbindung mit lokalen Kultur- und Geschichtsinitiativen etwa, Gedenkstättenarbeit gehören zum Kern jeder politischen Bildung.<sup>25</sup>

Bei all dem brauchen politische Bildner einen langen Atem. Aber: Selbst wenn die Wirkung politischer Bildung begrenzt wird und begrenzt ist, das Angebot politischer Bildung hat immer eine öffentliche Dimension und damit politische Wirkung und ist schon deshalb unverzichtbar, unabhängig vom „Erfolg“ der Lernenden. Was die politische Bildung nämlich im Gespräch hält, der politischen Tabuisierung absichtsvoll entreißt, ist von großer Bedeutung für das gesellschaftlich-kulturelle Klima hierzulande. Und dieses gesellschaftliche Klima kann, ebenso übrigens wie das „Binnenklima“ in Institutionen (z. B. in der Schule), mitentscheiden, ob rechtsextreme Welt- und Feindbilder latent bleiben oder sich in aggressivem Hass gegen alles Andere und Fremde entladen. Der politische Bildner ist ein professioneller Optimist – am Rande stets der Resignation. Er hat sich eine Sisyphusarbeit aufgeladen. Aber wir wissen ja seit Albert Camus<sup>26</sup>, dass wir uns Sisyphos als glücklichen Menschen vorstellen müssen.

## Literatur

- Ahlheim, Klaus: *Erinnern und Aufklären. Interventionen zur historisch-politischen Bildung*, Hannover 2009
- Ahlheim, Klaus: *Gedenkstätten als Orte der Bildungsarbeit*, in: Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*, Hamburg 2009, S. 77-91
- Ahlheim, Klaus: *Rechtsextremismus, Ethnozentrismus, Politische Bildung*, Hannover 2013
- Ahlheim, Klaus/Bistrich, Pia/Heger, Bardo/Metten-Jäckel, Bettina: *Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen*, Schwalbach/Ts. 2004
- Barthel, Konrad: *Das Exemplarische im Geschichtsunterricht*, in: Berthold Gerner (Hrsg.), *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Darmstadt 1970, S. 209-230
- Behrens-Cobet, Heidi: *Erwachsene in Gedenkstätten – randständige Adressaten*, in: Heidi Behrens-Cobet (Hrsg.): *Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten*, Essen 1998, S. 7-21
- 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
- Camus, Albert: *Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde*, Reinbek bei Hamburg 1959
- „Clement mahnt: Jeder sollte Auschwitz sehen“, in: „Westdeutsche Allgemeine Zeitung“ vom 4.9.2000
- Ehricht, Franziska/Gryglewski, Elke: *„GeschichteN teilen“. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus*, hrsg. von Miphgasch/Begegnung e.V. und der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Berlin 2009
- Erdheim, Mario: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethno-psychoanalytischen Prozeß*, Frankfurt/M. 1982
- Faulstich, Peter: *Lernorte – Flucht aus der Anstalt*, in: Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*, Hamburg 2009, S. 7-27.
- Georgi, Viola B.: *Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 40-41/2003, S. 40-46
- Gerner, Berthold (Hrsg.): *Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart*, Darmstadt 1970
- Hentig, Hartmut von: *Die Schule*

- neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim/Basel 2003
- Jende, Sebastian/Speer, Daniel: Gedenkstättenbesuche mit jugendlichen Gewaltstraftätern. Erfahrungen aus einem Trainingsprogramm in Thüringen, in: Werner Nickolai, Wilhelm Schwendemann (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, Münster 2013, S. 151-157
- Klafki, Wolfgang: Exemplarisches Lehren und Lernen, in: unterrichten/erziehen (u/e), Heft 1/1983, S. 6-13
- Knigge, Volkhard: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Volkhard Knigge/Norbert Frei (Hrsg.), Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München 2002, S. 423-440
- Korn, Benjamin: Der Mensch, die Maschine des Vergessens, in: „Die Zeit“, Nr. 47 vom 15.11.1996, S. 47-49
- Mischok, Andreas (Hrsg.): „Schwierige Jugendliche gibt es nicht ...! Historisch-politische Bildung für Alle.“ Projekte zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für besondere Zielgruppen, Braunschweig 2010.
- Negt, Oskar: Alternative Schlüsselqualifikationen, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 22, Dezember 1988, S. 84
- Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse, Stuttgart 1959
- Schley, Jens: Nachbar Buchenwald. Die Stadt Weimar und ihr Konzentrationslager 1937-1945, Köln/Weimar/Wien 1999
- „Zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Daniela Kolbe (Leipzig), Dr. Hans-Peter Bartels, Marco Bülow, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD“, BT-Drucksache 17/12428, 21. Februar 2013, S. 15.

## Anmerkungen

- 1 Benjamin Korn: Der Mensch, die Maschine des Vergessens, in: „Die Zeit“, Nr. 47 vom 15.11.1996, S. 47-49.
- 2 Friedrich Nietzsche: Jenseits von Gut und Böse, Stuttgart 1959, S. 78.
- 3 „Clement mahnt: Jeder sollte Auschwitz sehen“, in: „Westdeutsche Allgemeine Zeitung“ vom 4.9.2000.
- 4 Volkhard Knigge: Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Volkhard Knigge/Norbert Frei (Hrsg.), Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München 2002, S. 423-440, hier: S. 423.
- 5 Peter Faulstich: Lernorte - Flucht aus der Anstalt, in: Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009, S. 7-27; hier: S. 26.
- 6 Vgl. Klaus Ahlheim: Gedenkstätten als Orte der Bildungsarbeit, in: Peter Faulstich/Mechthild Bayer (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009, S. 77-91.
- 7 Dazu ausführlich: Klaus Ahlheim: Rechtsextremismus, Ethnozentrismus, Politische Bildung, Hannover 2013.
- 8 Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß, Frankfurt/M. 1982, S. 271 ff.
- 9 „Zur Lage der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Daniela Kolbe (Leipzig), Dr. Hans-Peter Bartels, Marco Bülow, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD“, BT-Drucksache 17/12428, 21.02.2013, S. 15.
- 10 Sebastian Jende/Daniel Speer: Gedenkstättenbesuche mit jugendlichen Gewaltstraftätern. Erfahrungen aus einem Trainingsprogramm in Thüringen, in: Werner Nickolai, Wilhelm Schwendemann (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik und Soziale Arbeit, Berlin 2013, S. 151-157; vgl. auch Katharina Bräuß: Mit Rechten am rechten Ort? Reflexionen und Ergebnisse zur pädagogischen Arbeit mit rechts-extremen Jugendlichen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, Oldenburg 2010; verschiedene Projekte zur Gedenkstättenpädagogik mit besonderen, „schwierigen“ Jugendlichen dokumentiert der Band von Andreas Mischok (Hrsg.): „Schwierige Jugendliche gibt es nicht ...! Historisch-politische Bildung für Alle“, Braunschweig 2010.
- 11 Sebastian Jende/Daniel Speer: Gedenkstättenbesuche mit jugendlichen Gewaltstraftätern, S. 154.
- 12 Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach, Frankfurt/M. 1970, S. 106.
- 13 Fast „klassisch“ schon: Jens Schley: Nachbar Buchenwald. Die Stadt Weimar und ihr Konzentrationslager 1937-1945, Köln/Weimar/Wien 1999.
- 14 Oskar Negt: Alternative Schlüsselqualifikationen, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 22, Dezember 1988, S. 84.
- 15 Vgl. Berthold Gerner (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart, Darmstadt 1970, S. X.
- 16 Vgl. dazu Konrad Barthel: Das Exemplarische im Geschichtsunterricht, in: Berthold Gerner (Hrsg.), Das exemplarische Prinzip, Darmstadt 1970, S. 209-230.

- 17 Wolfgang Klafki: Exemplarisches Lehren und Lernen, in: unterrichten/erziehen (u/e), Heft 1/1983, S. 6-13, hier: S. 7.
- 18 Vgl. Klaus Ahlheim/Pia Bistrich/Bardo Heger/Bettina Metten-Jäckel: Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach/Ts. 2004; hier auch die folgenden Befunde und Interviewaussagen.
- 19 Vgl. Heidi Behrens-Cobet: Erwachsene in Gedenkstätten - randständige Adressaten, in: Heidi Behrens-Cobet (Hrsg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten, Essen 1998, S. 7-21; hier: S. 8.
- 20 Ebd. S. 16 f.
- 21 Zum Problem: Viola B. Georgi: Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 40-41/2003, S. 40-46; vgl. auch den didaktisch gelungenen Beitrag zum interkulturellen Geschichtslernen in der schulischen und außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit: Franziska Ehrlich/Elke Gryglewski: „GeschichteN teilen“. Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus, Berlin 2009.
- 22 Volkhard Knigge: Statt eines Nachworts, S. 429.
- 23 Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, Weinheim/Basel 2003, S. 242.
- 24 Mario Erdheim: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit, S. 338.
- 25 Dazu ausführlich: Klaus Ahlheim: Erinnern und Aufklären. Interventionen zur historisch-politischen Bildung, Hannover 2009.
- 26 Albert Camus: Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde, Reinbek bei Hamburg 1959, S. 101.





## Der Autor

**PROF. DR. KLAUS AHLHEIM** aus Berlin ist Autor zahlreicher Publikationen zu den Themen Rechtsextremismus und Gedenkstättenarbeit.

Von 1972 bis 1981 war er als Studentenpfarrer in Frankfurt tätig. Von 1981 bis 1994 lehrte er Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg und von 1994 bis zu seiner Emeritierung 2007 an der Universität Duisburg-Essen.

Zahlreiche seiner Veröffentlichungen beschäftigen sich mit Grundfragen und Wirkung

politischer Erwachsenenbildung.

Darüber hinaus ist er Herausgeber der Reihe „Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft“, die im Offizin Verlag erscheint.

Die neueste Publikation in dieser Reihe „Rechtsextremismus – Ethnozentrismus – Politische Bildung“, erschienen 2013, beschäftigt sich unter anderem mit den Themen Rechtsextremismus und politische Bildung und der „ganz normalen“ Fremdenfeindlichkeit in der Mitte unserer Gesellschaft.



**POLIS ist eine Publikationsreihe der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ).**

**Herausgeberin:**

Dr. Monika Hölscher, Hessische Landeszentrale für politische Bildung (HLZ), Referat 2/III „Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus / Zeitgeschichte / Rechtsextremismus“

**Für die inhaltlichen Aussagen des in dieser Publikation veröffentlichten Beitrages trägt der Autor die Verantwortung.**

Gestaltung/Satz: G·S Grafik & Satz, 65191 Wiesbaden

Druck: Druckerei Dinges & Frick

Auflage: 2000

© Wiesbaden 2013

**ISBN 978-3-943192-13-1**

Schriftliche Bestellungen an die HLZ: Taunusstraße 4–6, 65183 Wiesbaden,  
Telefon (0611) 32-4051, Fax (0611) 32-4055, E-Mail: [hlz@hlz.hessen.de](mailto:hlz@hlz.hessen.de)

## Von der Reihe POLIS sind erhältlich:

- Nr. 27 Mechtild M. Jansen (Hrsg.)  
**Hessen engagiert.** Freiwilliges soziales Engagement in Hessen
- Nr. 31 Wolfgang Benz  
**Gedenkstätten und Erinnerungsarbeit.** Ein wichtiger Teil unserer politischen Kultur
- Nr. 39 Bernd Heidenreich, Sönke Neitzel (Hrsg.)  
**Der Bombenkrieg und seine Opfer**
- Nr. 43 Walter Mühlhausen  
**Demokratischer Neubeginn in Hessen 1945-1949**  
Lehren aus der Vergangenheit für die Gestaltung der Zukunft
- Nr. 45 Evelyn Brockhoff, Bernd Heidenreich, Sönke Neitzel (Hrsg.)  
**1945: Kriegsende und Neuanfang**
- Nr. 46 Renate Knigge-Tesche (Hrsg.)  
**Politischer Widerstand gegen die NS-Diktatur in Hessen.**  
Eine Auswahl
- Nr. 47 Mechtild M. Jansen u.a. (Hrsg.)  
**Denken ohne Geländer** - Hannah Arendt zum 100. Geburtstag
- Nr. 48 Mechtild M. Jansen (Hrsg.)  
**frauen und literatur.** Zum 200. Todestag der Sophie von La Roche (1807)
- Nr. 49 Mechtild M. Jansen (Hrsg.)  
**Pflegende und sorgende Frauen und Männer**
- Nr. 50 Bernd Heidenreich, Mathias Friedel (Hrsg.)  
**1989/1990: 20 Jahre Mauerfall - 20 Jahre Deutsche Einheit**
- Nr. 52: Mechtild M. Jansen, Ingeborg Nordmann, Angelika Röming (Hrsg.)  
**Man wird nicht als Frau geboren.**  
Simone de Beauvoir zum 100. Geburtstag
- Nr. 53: Mechtild M. Jansen, Ingebog Nordmann (Hrsg.)  
**Gerechtigkeit, von Philosophinnen gesehen**
- Nr. 54: Mechtild M. Jansen, M. Brückner, M. Göttert, M. Schmidbauer (Hrsg.)  
**Neue Väter hat das Land?!**
- Vergriffene Ausgaben (Nr. 1-26, 28-30, 32-38, 40-42, 44, 51) können Sie über das Internet ([www.hlz.hessen.de](http://www.hlz.hessen.de)) herunterladen.