

Aktuelle Fragen der Gedenkstättenpädagogik

Vortrag beim Auswertungs- und Vorbereitungsseminar für GruppenleiterInnen von Gedenkstättenfahrten der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste am 19. Februar 2000 in Berlin-Glienicke

(schriftliche Fassung)

Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Über "Aktuelle Fragen der Gedenkstättenpädagogik" soll ich heute zu und mit Ihnen sprechen – und ich bedanke mich herzlich für die Einladung dazu. Mit mir spricht jedoch heute keine der vielen engagierten Gedenkstätten-MitarbeiterInnen zu Ihnen, was sicherlich nahe läge, sondern jemand, die sich anlässlich ihrer Diplomarbeit vor zwei Jahren aus der Distanz intensiv mit der Fachdiskussion über Gedenkstättenpädagogik, der deutschen insbesondere, auseinandergesetzt hat.¹ Mein Blickwinkel auf die Thematik ist somit überwiegend ein wissenschaftlich-theoretischer, der stärker übergreifende Fragen in den Blick nimmt als die damit verbundenen Fragen der konkreten pädagogischen Umsetzung. Fremd ist mir gleichwohl die Perspektive derjenigen, die – wie Sie – für die Umsetzung verantwortlich sind, nicht: Vor zehn Jahren saß ich selber noch hier als eine der Freiwilligen, die in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte Auschwitz Gruppen während ihres Aufenthaltes in Gedenkstätte, Begegnungsstätte und der Stadt Oświęcim betreuen. Noch jahrelang habe ich anschließend Gedenkstättenfahrten von Gruppen des IBB² nach Polen begleitet. *Heute* allerdings liegt der Schwerpunkt meiner praktischen Tätigkeit in der politischen Bildung im Bereich der Aus- und Fortbildung von GruppenleiterInnen für internationale Begegnungen. Und, als Mitarbeiterin der Freien Universität Berlin, beschäftige ich mich nach wie vor theoretisch mit Fragen der Politischen Erwachsenen- und außerschulischen Jugendbildung.

In Zeiten der Praxis habe ich mir – gerade als Nicht-Pädagogin – oft mehr Muße zur Reflexion meiner Tätigkeit und Rolle als Leiterin u.a. von Gedenkstättenfahrten gewünscht. In der Diplomphase dann fast ein Jahr lang Zeit zu haben, die Fachliteratur über die Bedingungen, Prämissen und Ziele pädagogischer Praxis in Gedenkstätten intensiv zu lesen und zu überdenken, das war demgegenüber gewissermaßen ein Luxus. Die Ergebnisse solchen Nachdenkens sind nicht nur in meinem Fall oft sperrig und keineswegs unmittelbar für die

¹ Scheurich 1998

² Internationales Bildungs- und Begegnungswerk e.V., Dortmund

Praxis zugänglich und nützlich. Sie vermögen nichtsdestotrotz Anregungen für eine gebotenen selbstreflexive pädagogische Praxis zu bieten. In diesem Sinne seien meine Überlegungen verstanden.

Zu Ihrer Orientierung zunächst ein paar Worte zu meiner Vorgehensweise. Mit drei Aspekten des weitläufigen Themas möchte ich mich, ausgehend von der Situation, wie sie sich gegen Ende der 90er Jahre darstellte, hier eingehender beschäftigen. Es sind dies in Schlagworten:

1. *Erinnerungsarbeit oder Abschied vom Gedenk-Gedanken?*
2. *Historisierung des Geschehens* und
3. *Universalisierung der Perspektive.*

Die Erörterung dieser drei Aspekte werde ich – in Anlehnung an Ihre Vorhaben *und* in Anlehnung an den Fokus meiner Diplomarbeit – explizit bezogen auf KZ-Gedenkstätten als einen bestimmten Typus von Gedenkstätte vornehmen. Meine Betrachtung mündet abschließend in die Bestimmung aktueller Aufgaben und Ziele pädagogischen Handelns in Gedenkstätten.

Die Ausgangssituation Ende der 90er Jahre

Die Gedenkstättenpädagogik – ein in der alten Bundesrepublik geprägter Terminus – ist eine noch junge Disziplin. Die ersten Ansätze einer eigenständigen Diskussion um Fragen pädagogischen Handelns in Gedenkstätten entstanden erst seit Mitte der 80er Jahre – und bezogen sich auf die bis dahin erstrittenen Gedenkstätten für Opfer des *Nationalsozialismus*. [Diese Bezugnahme ist bis heute geblieben, obwohl mittlerweile auch anders ausgerichtete Gedenkstätten, beispielsweise für die Opfer des Stalinismus, existieren.] Die Gedenkstättenpädagogik ist, der Name deutet darauf hin, wesentlich durch ihren Wirkungsort Gedenkstätte bestimmt. Diese wurden an historischen Orten, im Falle der KZ-Gedenkstätten an den Tatorten der nationalsozialistischen Massenmorde und Gewaltverbrechen, errichtet und ursächlich dem Gedenken und der Erinnerung an die Ermordeten und Geschundenen gewidmet. Nicht nur aufgrund dieser Akte nachträglicher Funktionstiftung, sind die historischen Orte längst keine authentischen Orte mehr, die ihren BesucherInnen unmittelbar und zudem sinnlich veranschaulichen könnten, was auf anderem Wege nicht nachvollziehbar und begreifbar erscheint. Vielmehr ergibt sich aufgrund der

zahlreichen Eingriffe in die historische Substanz der Orte und anderer Veränderungen die Notwendigkeit, die Orte zu erklären. Die Pädagogisierung der Gedenkstättenarbeit ging daher mit den Versuchen einher, die vorfindbaren Gelände, Gebäudeensemble und Relikte mit gestalterischen Mitteln – seien es Erhaltungs- bzw. Restaurationsarbeiten, Informativonstafeln oder Ausstellungen – für BesucherInnen als den historischen Ort, den sie vorzufinden erwarten, entschlüssel- und verstehbar zu machen. Jede dieser Gestaltungen stellt allerdings nicht nur einen erneuten Eingriff in den sogenannten authentischen Ort dar, sondern unternimmt und transportiert darüber hinaus mehr oder weniger offensichtlich eine Deutung der zu vermittelnden historischen Ereignisse. Nicht zuletzt deswegen sind alle Fragen der Gestaltung oder Umgestaltung von Gedenkstätten und ihrer historischen Ausstellungen ein höchst sensibles Politikum – und erfahren, wie Lutz Niethammer es ausdrückt, nicht selten einen "Kampf um die Erinnerung im Raum des kollektiven Gedächtnisses"³.

Die politische Entscheidung zur Neukonzeption der großen Gedenkstätten in Ostdeutschland nach den Umbruchjahren '89/90 und der Vereinigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten und erst recht der anschließende Prozess der fachlichen Revision und Neuorientierung der Gedenkstättenarbeit zunächst in Ost-, später auch in Westdeutschland trafen daher auf großes Interesse in der Öffentlichkeit. In den Prozess gingen insbesondere ein:

- die Auseinandersetzung mit den bisherigen "blinden Flecken" der vermittelten Geschichtsüberlieferungen wie des Erinnerns⁴,
- die Perspektivverschiebung im allgemeinen Geschichtsbewußtsein im Umgang mit der NS-Vergangenheit im Zeichen der Auseinandersetzung mit den politischen Verbrechen in der SBZ und DDR, der Totalitarismustheorie sowie eines modernitätskritischen Historisierungskonzepts,
- in den Prozess der Neuorientierung gingen die zunehmende zeitliche, generationelle und lebensweltliche Distanz heutiger BesucherInnen zum historischen Geschehen ein,
- und schließlich das neue und enorm ausdifferenzierte historische Wissen zum Themenkomplex Nationalsozialismus und Konzentrationslager.

³ Niethammer 1992, S. 98

⁴ Vgl. dazu Zimmermann 1992, S. 157ff.; *Frauen in Konzentrationslagern* 1994

Kaum begonnen, gerieten im Zuge dessen auch die praktischen Anfänge und die ihnen zugrunde liegenden ersten konzeptionellen und didaktischen Erwägungen der jungen Gedenkstättenpädagogik in den kritisch-bilanzierenden Blick.

Nachgedacht wurde in diesem Kontext insbesondere über:

- zusätzliche strukturelle Wahrnehmungs- und Verständnisbarrieren – wie z.B. die wachsende Distanz – für eine pädagogische Vermittlung zwischen dem historischen Sachverhalt, dem Gedenkort und den heutigen BesucherInnen⁵,
- die Zukunft der pädagogischen Gedenkstättenarbeit nach dem bereits absehbaren Verlust der Möglichkeit zur Begegnung mit ZeitzeugInnen
- sowie über die Gründe für die vielfach gleichgültigen oder sogar ablehnenden Reaktionen der oft jugendlichen BesucherInnen auf das eigene pädagogische Wirken.

Die Reflexionen und parallelen Entwicklungen auf mehreren Ebenen generierten im Ergebnis ein neues Selbstverständnis der Gedenkstätten als (Zitat) "europäische Orte in Deutschland"⁶ oder eben Polen, Tschechien etc. In der gedenkstättenpädagogischen Diskussion holten sie neue Leitfragen, -begriffe und -kategorien auf die Agenda. Die aus meiner Sicht übergeordneten dieser aktuellen Leitfragen bzw. -kategorien möchte ich im Folgenden diskutieren. Sie ranken sich um die drei zentralen *inhaltlichen* Topoi der Gedenkstättenpädagogik der 90er Jahre, als da sind: ebenfalls Erinnerungsarbeit, dann: Vermittlung der konkreten Geschichte in ihrem Kontext sowie Demokratie- und Menschenrechtserziehung.

I. Erinnerungsarbeit oder Abschied vom 'Gedenk-Gedanken'?

Seitdem die Debatten um die Neukonzeptionen und das Begehen des 50. Jahrestags der Befreiung der Konzentrations- und Vernichtungslager die Frage nach der Zukunft der Gedenkstätten verstärkt aufgeworfen haben, wurden auch Prämissen des pädagogischen Handelns zum Gegenstand der Reflexion, die zuvor einer Mehrzahl der GedenkstättenmitarbeiterInnen, aber nicht nur ihnen, als unhinterfragter – oder auch unhinterfragbarer! – Wesensgehalt ihrer Aufgabe galten. In besonderer Weise traf dies auf die Aufgabe der Gedenkstätten zu, ein fortwährendes Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus zu stif-

⁵ Die umfassendsten Darstellungen gegenwärtiger Wahrnehmungs-, Verständnis- und Verständigungsbarrieren in der Gedenkstättenarbeit finden sich bei Garbe 1992 und Kuhls 1996, S. 39-46.

⁶ Knigge 1997, S. 33

ten. Das Gedenken und Erinnern wurde als Vermittlungsproblem identifiziert, was an den Kern des gedenkstättenpädagogischen Selbstverständnisses rührte.

Der Historiker (und Gedenkstättenmitarbeiter) Michael Zimmermann positionierte sich zu der Frage "Erinnerungsarbeit oder Abschied vom 'Gedenk-Gedanken'?" am radikalsten: kaum mehr zeitgemäß und gewiss nicht zukunftssträftig sei das Gedenken (S. 162), äußerte er bereits 1992, zumal die Frage, was genau unter 'Gedenken' zu verstehen sei, meist nicht explizit thematisiert werde (S. 160). Seines Erachtens sind die Begriffe 'Gedenken' und 'Gedenkstätte' für ein Eingehen auf die Opfer des Nationalsozialismus deshalb nicht mehr zeitgemäß, weil Gedenken entweder nur "im Sinne persönlichen Eingedenkens" oder aber "als ritualisiertes Gedenken" möglich sei (ebd.). Ersteres sei bei den jüngeren Generationen schlicht nicht mehr gegeben, letzteres dagegen antiquiert und ein Fremdkörper in der heutigen Öffentlichkeit eines schnelllebigen und weitgehend säkularisierten Mitteleuropa. Weder das eine noch das andere habe daher eine Zukunft, weshalb es gelte, das 'Gedenken' begrifflich zu ersetzen und "den Gedenk-Gedanken zukunftssträftig zu transponieren" (S. 161).⁷

Eine Debatte war entfacht, die in ihrem bis heute andauernden Verlauf mehr Fragen als Antworten und insgesamt eine erhebliche Verunsicherung oder auch Ratlosigkeit zu Tage förderte. Geklärt wurde indes, dass es tatsächlich weiterführe, begrifflich zwischen dem 'Gedenken' und dem 'Erinnern' zu unterscheiden und von den Kategorien des 'Trauerns' und 'Gedenkens' als *Bildungszielen* der Gedenkstättenarbeit Abschied zu nehmen.

Dieser Schritt stützt sich – wie Zimmermanns Argumentation im Übrigen auch – auf die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers Micha Brumlik, der das individuelle Gedenken in Anknüpfung an Jan Assmann überzeugend als eine Form der *Nahemotion* definiert hat.⁸ Eine solche aber ließe sich beim Großteil der heutigen BesucherInnen, für die die Ermordeten und Geschundenen "Fernste und Fremde" (Brumlik) darstellen, allenfalls künstlich erzeugen, was nicht länger als erstrebenswert und darüber hinaus als möglicherweise unerreichbar gilt.

Andererseits verblieben und bleiben der Gedenkstättenpädagogik die Spezifika ihrer Wirkungsstätte: zum einen der historische Ort mit seinem realen Charakter als Ersatz-Friedhof oder entschönigend gesprochen als 'Leichenfeld' von Zehntausenden; zum anderen, und damit eng verbunden, die den Gedenkort eingeschriebene besondere Hinwendung zu den

⁷ Alle Zitate stammen aus Zimmermann 1992, S. 159-162.

⁸ Vgl. Brumlik 1988a und 1988c.

Opfern. Das auch Ende der 90er Jahre somit noch primär dem würdigen Erinnern der Opfer gewidmete Selbstverständnis der Gedenkstätten⁹ generiert also eine Bildungsaufgabe und ein Bildungsziel: Angebote zu entwickeln, die ein angemessenes Erinnern der Opfer erst initiieren können, was nach Brumlik ein mitfühlend-solidarisches und vor allem zweckfreies Erinnern der Opfer um ihrer selbst willen bedeutet.¹⁰

Während die Frage nach der Möglichkeit solcherart zweckfreien Erinnerns sowie dessen möglichst dauerhafte Weitervermittlung an künftige Generationen noch nicht abschließend beantwortet ist, sucht die gedenkstättenpädagogische Praxis die neuen Erkenntnisse und Prämissen in ihnen entsprechende Vermittlungsformen zu übersetzen und diese zu realisieren.

An dieser Stelle tiefer in methodisch-didaktische Fragen einzusteigen, würde Rahmen und Charakter dieses Vortrages bei weitem sprengen. Um dennoch zumindest anzudeuten, wovon ich gesprochen habe, sei in gebotener Kürze auf die wichtigsten Entwicklungen in der didaktischen Diskussion zur Erinnerungsarbeit in Gedenkstätten hingewiesen.

Abschied genommen wurde **auf didaktischer Ebene** zunächst von der Vorstellung, das Ziel des Erinnerns sei über eine Identifikation mit einzelnen, möglichst zum ethisch-moralischen oder politischen Vorbild gereichenden Opfern zu erreichen. Das Desiderat des zweckfreien Erinnerns ist nicht länger an Vorbilder und deren erhoffte erzieherische Nebenwirkung geknüpft. *Empathie* statt Identifikation wird heute angestrebt, die mehr Distanz zwischen beiden Seiten lasse, einer psychischen Überwältigung entgegenwirke und die Denkfähigkeit in allen Phasen des Erinnerungsprozesses erhalte.¹¹ Nach wie vor werden dazu biographische Zugänge als geeignet angesehen. Für deren Realisierung wie für die Gedenkstättenpädagogik insgesamt gilt jedoch die dezidierte Ablehnung des vormals befürworteten emotionalisierenden Ansatzes – besser bekannt unter dem Schlagwort 'Betroffenheitspädagogik'. Anstelle dessen genießt eine *rationale Herangehensweise* nicht nur an die thematischen Vorgaben der Gedenkstätten, sondern auch als Ausgangsprinzip für die Erinnerungsarbeit einen deutlich erhöhten Stellenwert. Schließlich wird ein *Perspektivwechsel* als für die Erinnerungsarbeit wesentlich angestrebt. Gemeint ist damit nicht nur, das Gros der verbliebenen Fotos und Quellen, an denen sich Erinnerung bilden kann, als Selbstzeugnisse des Nationalsozialismus identifizierbar zu machen. Gemeint ist damit

⁹ Vgl. das von Thomas Lutz dokumentierte Ergebnis seiner Umfrage unter den Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes in der Bundesrepublik aus dem Jahr 1996, Lutz 1996b, S. 19.

¹⁰ Brumlik 1988a, S. 97

¹¹ Vgl. dazu u.a. Kößler 1996, S. 299 und von Borries 1994, S. 27-31.

auch, das stark dichotomisch strukturierte Bild einer Gruppe von passiv-erleidenden Opfern und, auf der anderen Seite, 'unmenschlichen', aktiven Täterinnen und Tätern möglichst zu differenzieren und um die Auseinandersetzung mit der wiederum in sich heterogenen Gruppe der ZuschauerInnen zu ergänzen.

Inwieweit diese eingeschlagenen Wege geeignet sind, zweckfreies Erinnern um der Opfer selbst willen zu stiften, werden künftige Untersuchungen noch zu zeigen haben. Zurück auf der Makroebene und das Gesagte abwägend bleibt zu resümieren, dass die eingangs gestellte Frage "Erinnerungsarbeit oder Abschied vom 'Gedenk-Gedanken'?" eventuell eine falsche Alternative suggerierte. Die Schlagworte 'Abschied vom Gedenk-Gedanken' und 'Erinnerungsarbeit' bezeichnen möglicherweise sich in ihrer Ausrichtung nur scheinbar entgegenlaufende Positionen innerhalb der Gedenkstättenpädagogik.

II. Historisierung des Geschehens

Bei der bloßen Forderung, den 'Gedenk-Gedanken' zukunftsfruchtig zu transponieren, hat Michael Zimmermann es nicht belassen. Er entwarf auch Ansatzpunkte für neue konzeptionelle Herangehensweisen an die Vermittlung des Nationalsozialismus und seiner Massenverbrechen, von denen die Befürwortung einer bewusst und kritisch vorzunehmenden Historisierung den elaboriertesten Ansatz darstellt.¹²

Dieser Vorschlag mag merkwürdig anmuten, denn nur wenige Jahre zuvor, noch in der alten Bundesrepublik, war das Historisierungskonzept noch heftig umstritten. Die veränderte Situation nach 1989/90 hat der Historiker Dan Diner 1992 folgendermaßen skizziert:

„Mit dem Ende des Ost-West-Gegensatzes, mit der Vereinigung Deutschlands (...) wandeln sich auch die nach 1945 eingespielten Deutungsmuster der Vergangenheit. Ohne sich von einem orientierungslosen Geschichtsrelativismus hinreißen zu lassen, dürfte offenkundig sein, daß vorgebliche Gewißheiten hinsichtlich der Vergangenheit zur Disposition stehen. Gerade das Tor der Deutung von Nationalsozialismus und Stalinismus dürfte aufs neue aufgestoßen werden.“¹³

Recht hat Diner behalten! In völlig veränderter politischer Lage und geschichtspolitischem Klima erlebte nicht nur die Totalitarismustheorie eine neue Blüte, sondern wurde auch einer der zentralen Rahmendiskurse für die historisch-politische Bildung in den Gedenk-

¹² Zimmermann 1992a, S. 161f. und derselbe 1994

¹³ Diner 1992, S. 151

stätten neu ausgemessen: der Diskurs über Ort und Stellenwert des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen in der deutschen – und europäischen – Geschichte.

Im nach 1990 zunehmend internationalisierten Gedenkstätten-Zusammenhang hat sich infolgedessen die Perspektive auf den historischen Sachverhalt zu 'räumlich' und zeitlich übergreifenden Kontexten geöffnet. So werde beispielsweise die Frage, "wie es zu diesen Formen der Verfolgung und Tötung kommen konnte, eher als Problem moderner Gesellschaften und als eine Anfrage an die Menschheitsentwicklung im allgemeinen und die Aufklärung im besonderen" gesehen, erklärte der Gedenkstättenreferent Thomas Lutz ebenfalls 1992 sinngemäß.¹⁴

Die von Michael Zimmermann und anderen wie beispielsweise dem Historiker Hans Mommsen geforderte geschichtliche Einordnung des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen wurde also aufgegriffen. Expliziter Widerspruch gegen dieses Ansinnen regte sich meines Wissens nicht. Wie aber lauten bezogen auf die Gedenkstätten und die dortigen pädagogischen Vermittlungsvorhaben genau die Forderungen und wie werden sie begründet? Exemplarisch an der Position Zimmermanns nachvollzogen, bedeutet 'Historisierung' danach:

1. die Vermittlung der konkreten Geschichte des Ortes, an der exemplarisch möglichst viel über die Funktionsmechanismen, Herrschaftstechniken sowie die Ideologie des NS-Regimes erlernt werden soll, konstitutiv mit der Frage nach dem Verhältnis der Verbrechen zum gesellschaftlichen Alltag im nationalsozialistischen Deutschland zu verbinden. Zu letzterem gehört dabei nach Meinung Zimmermanns das Beleuchten der vielfältigen Mittäterschaften, der Elemente von Konsens und Dissens zwischen NS-Regime und Bevölkerung genauso wie die Analyse von Mentalität und Verhalten der alten Führungsschichten in Bürokratie, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft.
2. Historisierung bedeutet danach zweitens, Nationalsozialismus und Verbrechen Geschichte des Ortes prozessual eingebettet in die Zeit vor 1933 sowie nach 1945 zu vermitteln und sie darüber hinaus durch das Herausarbeiten der ereignisübergreifenden Grundmuster und Mechanismen in den Kontext der modernen deutschen und europäischen Geschichte insgesamt zu stellen – als Paradigma für die Pathologien der modernen Zivilisation.
3. und drittens, auf solche Weise sowie durch einen die Nachkriegszeit systematisch einbeziehenden, *aktualisierenden Ansatz* das Entwickeln eigener Bezüge der BesucherIn-

nen zum historischen Geschehen bewusst zu fördern, um die ohnehin große Kluft zwischen dem historischen Gegenstand und der eigenen Lebenswelt nicht ins nahezu Unermessliche wachsen zu lassen.

Hinter allen drei Forderungen steht die Überzeugung, dass der Nationalsozialismus und seine Völkermorde eben nicht außerhalb der Moderne zu verorten sind und dass nationalsozialistischer Genozid und bürgerliche Normalität vielfach ineinander verwoben waren. Eine starke Akzentuierung der zwölf Jahre zwischen 1933 und '45 hält Zimmermann angesichts der Massenvernichtung zwar für sehr verständlich, zugleich aber auch für kontraproduktiv: aus dem historischen Kontext abgezogen, bliebe die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen letztlich folgenlos. Folgenlose Erinnerungen jedoch trügen "den Keim ihrer Zerstörung in sich" (James Young). Eine Enthistorisierung fördere im Übrigen eine "Pauschaldistanzierung von der NS-Vergangenheit", die einer Verdrängung und Tabuisierung" gleichkomme.¹⁵

Zimmermann selber befasst sich mit Blick auf Ausstellungen in Gedenkstätten zumindest ansatzweise mit Möglichkeiten der konkreten Umsetzung seiner umfassenden Forderungen. Darüber hinaus finden sich meines Wissens didaktisch entfaltete Konzepte bisher nur zu der dritten der genannten Forderungen, der Forderung nach einer die Nachkriegszeit systematisch einbeziehenden Aktualisierung.¹⁶ Ob und wie sich der Ansatz der Historisierung als ganzer im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik verwirklichen lässt, ist somit vom Ergebnis her noch offen. Doch nicht nur deswegen bleiben Zweifel: die ambitionierten Vermittlungsziele laufen möglicherweise dem Anspruch, vom Ergebnis her offene individuelle Erkenntnisprozesse zu befördern, zuwider; zudem drohen sie, eher unbedarfte BesucherInnen hoffnungslos zu überfordern. Und schließlich könnten die Gedenkstätten an den historischen Orten mit einem Auftrag überfrachtet werden, der ihren wenn nicht authentischen, so doch sinnlichen und konkreten Charakter in der geforderten Komplexität zum Verschwinden bringt.

¹⁴ Lutz 1992, S.15

¹⁵ Zimmermann 1992a, S. 161f. und derselbe 1994

¹⁶ Vgl. exemplarisch Krause-Vilmar 1996, S. 203.

III. Universalisierung der Perspektive

Micha Brumlik, der sich theoretisch immer wieder intensiv mit der Möglichkeit einer Didaktik des zweckfreien, einführenden Erinnerns an die Opfer des Nationalsozialismus befaßt hat, wies stets darauf hin, daß damit nur *eine* Seite einer doppelt gestellten Herausforderung und Perspektive in Angriff genommen sei, denen sich die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus zu stellen habe. Seine Aufmerksamkeit galt und gilt daher zugleich dem Konzept einer politischen oder „staatsbürgerlichen Bildung“, welcher im Sinne von Adornos Postulat der Erziehung nach Auschwitz ihre politische Maxime bereits vorgegeben sei: nämlich alles zu tun, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“.¹⁷

Weil insbesondere der Wandel bei den AdressatInnen aus seiner Sicht ein Überdenken und eine zeitgemäße Neuformulierung notwendig machte, hat Brumlik Adornos programmatische Gedanken kontinuierlich fortentwickelt, um 1997 schließlich seinen Entwurf einer "Didaktik der Menschenrechte am Beispiel ihrer Verletzung" zur Diskussion zu stellen. Dazu bemerkte er:

„Eine Erziehung, die heute darauf zielt, daß Auschwitz sich nicht wiederhole, muß ‘Auschwitz’ bei aller Singularität mit jenen politischen Mordtaten vergleichen, die in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts begangen, vor allem aber mit jenen vergleichen, die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts verübt wurden. Dabei ist ganz besonders auf gewachsene politische Standards und auf ein Bewußtsein an universalistische Prinzipien gebundener Staatsbürgerlichkeit zu achten.“ (1997, S. 20)

Brumlik blieb nicht der einzige, der in den 90er Jahren über eine zeitgemäße 'Pädagogik nach Auschwitz' nachdachte.¹⁸ Gemeinsam ist sämtlichen der aktuellen Entwürfe, dass ihre konkreten Zielvorstellungen sich alle an dem übergeordneten Ziel orientieren, zu einer künftigen Einhaltung der Menschen- und Bürgerrechte in einer komplexen, universell strukturierten Gegenwart und Zukunft beizutragen. Die Ansätze haben zwar 'Auschwitz' – anders als von Adorno einst intendiert übrigens! – auch zum Thema, beziehen ihre Bildungsvorhaben jedoch *nicht* auf die Gedenkstätten als Vermittlungsinstanzen. Vielmehr verfolgen sie umfassende Bildungsansprüche in Verantwortung der Gesamtgesellschaft und zweifeln z.T. explizit daran, dass die KZ-Gedenkstätten geeignete Orte für eine derartige 'Menschenrechtserziehung' sein können.¹⁹

¹⁷ Adorno 1971, S. 88; vgl. außerdem Brumlik 1988b/c und derselbe 1997.

¹⁸ Andere Autoren sind beispielsweise Ido Abram, Helmut Schreier, Matthias Heyl sowie Gottfried Köb-ler.

¹⁹ So z.B. Köb-ler, Heyl und Abram.

Dass an den Orten der größten Verbrechen des Nationalsozialismus auch für die Gegenwart und Zukunft gelernt werden könne und müsse, ist jedoch ein zentraler Topos der von außen wie von innen an die Gedenkstättenpädagogik herangetragenen Erwartungen. Bis 1989/90 wurde solches Lernen inhaltlich in erster Linie als antifaschistische Bildung bestimmt. Infolge der kritischen und selbstkritischen Auseinandersetzung mit den Antifaschismen in Ost und West nach 1990 wurde die zukunftsgerichtete Bildungsaufgabe der Gedenkstätten dann neukonzipiert. Die Berücksichtigung einer universalisierten Perspektive erschien dafür als zukunftsweisend. Das entsprechende Bildungsvorhaben lautet daher nun, in den Gedenkstätten politisch zu Demokratie und Menschenrechten zu bilden. Oder, in den Worten der Expertenkommission zur Neukonzeption der brandenburgischen Gedenkstätten:

„Die Gedenkstätten sollen auf dem Hintergrund der Geschichte Sensibilität für alle Verletzungen von Menschen- und Bürgerrechten im nationalen wie im internationalen Zusammenhang fördern und Engagement für die Durchsetzung dieser Rechte wecken.“²⁰

Die auf diese Art aufgenommene Universalisierung der Perspektive ließe, so wird betont, das sogenannte 'Vermächtnis der Opfer' bis in die Gegenwart und Zukunft wirken. Darüber hinaus wird eine Betrachtung der nationalsozialistischen Massenmorde und Gewaltverbrechen als Menschheitsverbrechen von universaler Bedeutung implizit mit der Erwartung verbunden, die "Germanozentriertheit" (eine Anmerkung von Günter Morsch) und Exklusivität der 'deutschen Erinnerung' an die NS-Vergangenheit mittelfristig transzendieren zu können. Denn, so hatte Dan Diner zu bedenken gegeben, diese 'deutsche Erinnerung' bewege sich in dem "Dilemma, im erinnernden 'Wir' die ethnische Verengung der Volksgemeinschaft fortzuschreiben" – ob gewollt oder ungewollt.²¹

Gegen die Integration einer 'Menschenrechtserziehung' in den pädagogischen Aufgabenkanon der Gedenkstätten regt sich indes Widerspruch innerhalb der Gedenkstättenkreise selber. Die Setzung der Gedenkstätten als geeignete Orte für offene Bildungsprozesse im Geiste einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen außerschulischen politischen Bildung – was die verbreitete Betrachtung der Gedenkstätten als "Lernorte" beinhaltet –, wird nicht länger als gegeben angenommen. Die Bedenken stützen sich dabei im Wesentlichen auf **zwei Argumente**, die ich im Folgenden natürlich nur stark verkürzt darlegen kann.

Erstens: Die AutorInnen Ingo Dammer und Cornelia vom Stein haben, ausgehend von berichteten und festgestellten Problemen in der Vermittlungsarbeit der Gedenkstätten, die

²⁰ Empfehlungen der Expertenkommission, in: *Brandenburgische Gedenkstätten 1992*, S. 262

Ursachen für gleichgültige, ablehnende oder sogar oppositionelle Reaktionen bei jugendlichen BesucherInnen untersucht. Als strukturelles Hindernis für ein Vorhaben wie das der politisch bildenden Menschenrechtserziehung machen sie danach den moralisch aufgeladenen "Wirkungsraum Gedenkstätte" aus, welcher den moralisierenden Gestus als dominante Form des gesellschaftlichen Umgangs mit den nationalsozialistischen Verbrechen in die dort unternommenen pädagogischen Prozesse reproduziere. Während als Konsequenz aus dem Geschehen und im Sinne einer Erziehung nach Auschwitz das eigene Denken und Widerstehen gerade gefördert werden soll, gehe vom Ort Gedenkstätte zum einen ein Konformitätsdruck (Wolf Kaiser) aus. Zum anderen verdichte sich das Moralisieren in den Gedenkstätten im Verhältnis von PädagogInnen und Lernenden zueinander sowie in einer "vereindeutigenden Gedenkstattengestaltung", die weder der komplexen Wirklichkeit des Nationalsozialismus noch der der Jugendlichen gerecht werde. Die Gründe für die unerwünschte, aber dennoch häufig festzustellende Diskrepanz zwischen Absicht und Wirkung pädagogischer Arbeit in Gedenkstätten dürften daher nicht 'außen' gesucht werden, sie seien vielmehr der Sache immanent.²²

Da die Behandlung moralischer Fragen genuiner Teil jeder politischen Bildung ist, eben die Moral sich aber – folgt man den AutorInnen Dammer und vom Stein – in den Gedenkstätten stets zu eindeutig wirkenden Lehren zu verabsolutieren droht, sieht sich das Vorhaben einer intendierten Menschenrechtserziehung in den Gedenkstätten außerordentlichen Schwierigkeiten gegenüber.

Das *zweite* Argument verweist auf die Problematik politischer Instrumentalisierungen sowie 'rettender' nachträglicher Sinnstiftungen, welche als Impulse dem Projekt einer politischen Bildung an den bedingungslos negativen, sinnlosen und daher schwer erträglichen historischen Orten der KZ-Gedenkstätten anhaften würden. Auf solche Weise den Gedenkstätten gleichsam unter der Hand doch noch einen positiven Sub-Sinn zuzuschreiben, kommt dieser Argumentation zufolge einer Relativierungs- oder Verdrängungsstrategie nahe. Wo aus solchem Impuls die Funktion des "Lernortes" immer stärker in den Vordergrund der Wahrnehmung der Gedenkstätten rücke, stehe bereits in vielen Fällen in der Praxis nicht mehr der konkrete Ort oder der Respekt vor den Opfern im Vordergrund der Bezugnahme, sondern der *Wertekanon*, der vermittelt werden solle.²³

²¹ Zitiert nach Lutz 1996a, S. 58f.

²² Dammer/vom Stein 1995

²³ Vgl. u.a. Rürup 1992, S. 149, Kößler 1996, S. 313; Dammer/vom Stein 1995, S. 329.

Die Positionen zur "Universalisierung der Perspektive" und deren Rezeption in der Gedenkstättenpädagogik abwägend, komme ich zusammenfassend zu einer **ambivalenten Bewertung** der Entwicklungen, die ich unter diese Überschrift gestellt habe:

Einerseits ist die Universalisierung der Perspektive auf den Nationalsozialismus und seine Massenverbrechen ein gesellschaftliches wie fachliches Faktum und zudem eine wünschenswerte Entwicklung, weil sie geeignet ist, der ethnisch strukturierten Blickverengung sowie der Vereindeutigungs- und Verabsolutierungstendenz des Moralisierens im Umgang mit dem Nationalsozialismus entgegenzuwirken.

Dort wo andererseits die Universalisierung zum neuen Paradigma einer allgemeinen politischen Bildung als Erziehung zu Demokratie und Menschenrechten gemacht wird, stößt die Gedenkstättenpädagogik gegenüber den neueren Entwürfen einer "Erziehung nach Auschwitz" meines Erachtens an ihre ihr immanenten Grenzen. Die dargestellten strukturellen Bedenken von Dammer und vom Stein, ihre Identifizierung des Moralisierens als zentrale Quelle verschiedener Probleme im Bereich der Gedenkstättenpädagogik, die das Scheitern pädagogischer Prozesse in KZ-Gedenkstätten verursachen können, fordern dazu auf, die Vorstellung von KZ-Gedenkstätten als *intentionalen Einrichtungen* politischer Bildung im Sinne einer Menschenrechtserziehung als kontraproduktiv fallen zu lassen. Denn das Vorhaben der Menschenrechtserziehung in dem moralisch aufgeladenen Wirkungsraum KZ-Gedenkstätte droht deren Vermittlungsarbeit *insgesamt* scheitern zu lassen, wenn es statt des Dialogs der Subjekte und des Nachdenkens über existentielle Fragen, auf die es keine abschließenden Antworten gibt, Elemente einer 'Belehrungskultur' kultiviert, deren zentrale Bezugspunkte abstrakte Werte sind – sei das Vorhaben selbst als Reaktion auf Erfahrung und Erkenntnis absoluter Unmoral auch noch so verständlich.

Bestimmung aktueller Aufgaben und Ziele der Gedenkstättenpädagogik

Selbst bei Verzicht auf eine intendierte Menschenrechtserziehung, findet aber in den Gedenkstätten Bildung statt – und das sollte es auch. Mit der folgenden, zusammenfassenden Darstellung möchte ich verdeutlichen, dass die Gedenkstättenpädagogik sich als historisch-politische Bildung verstehen lässt und welche Funktion und Bedeutung ihr zukommt.

Die KZ-Gedenkstätten haben neben und aufgrund ihrer Funktion als Stätten des Gedenkens und des Erinnerns an die Opfer des Nationalsozialismus eine Aufgabe, die über das

bloße historische Informieren hinausgeht; und zwar weil

- sie mit den nationalsozialistischen Massenverbrechen den am schwierigsten zu verstehenden und am schwersten zu ertragenden Wesenskern des Nationalsozialismus zum Thema haben, der gleichwohl nach einer Erklärung verlangt und dessen Deutung geschichtspolitisch umstritten ist und voraussichtlich bleiben wird;
- die Folgen der Verbrechen in die Gegenwart hineinragen und bis heute politische Auseinandersetzungen prägen;
- diese Verbrechen in höchst widersprüchlicher Form in der politischen Kultur der Bundesrepublik wie anderer Staaten präsent sind und sich mit ihnen ganz eigene Überlieferungsgeschichten in Form von ‘Geschichtsgeschichten’ (Volkhard Knigge) verbinden. Das Phänomen einer äußerst lebendigen, auch medial vermittelten und vermarkteten Gedenk- und Erinnerungskultur auf der einen Seite, überschneidet sich dabei mit der Aufrechterhaltung und Tradierung von Tabus, Derealisierungen und Bedeutungsverchiebungen auf der anderen Seite.

Die KZ-Gedenkstätten haben eine Aufgabe, die über das bloße Informieren hinausgeht, weil ...

- der selbständige Umgang mit überlieferter Geschichte sowie ein Bewußtsein von der Existenz und Funktion der Geschichtsgeschichten nicht selbstverständlich sind; und schließlich
- weil sich in der deutschen Gesellschaft noch immer, wenn auch in der Regel nicht bewußt, die Täterperspektive bzw. die Perspektive der Tatgesellschaft in der Erinnerung der Tat reproduziert.²⁴

Aus dem so umrissenen Begründungszusammenhang und dem zuvor Gesagten lässt sich das **Aufgabenprofil einer aktuellen Gedenkstättenpädagogik** bestimmen. Zu ihren Aufgaben und Zielen gehört es demnach:

- die Bereitschaft zu einer intellektuellen und emotionalen Auseinandersetzung mit dem historischen Geschehen zu stärken, welche den Nationalsozialismus und seine Massenverbrechen kritisch historisierend in die Kontinuität der deutschen und europäischen Geschichte stellt;

²⁴ z.B. in dem bipolar angelegtem Bild des nationalsozialistischen Herrschafts- und Gesellschaftssystems, das nach wie vor dazu tendiert, lediglich Täter und Opfer zu differenzieren und zu kontrastieren.

- die Fähigkeit zum selbständigen Umgang mit überlieferter und ästhetisch repräsentierter Geschichte zu fördern;
- das Bewußtsein für die Perspektivität der eigenen Fragen und Schlüsse zu stimulieren²⁵ und einen Perspektivwechsel zu unterstützen
- dadurch den Dialog und die Begegnung mit anderen Perspektiven des Erinnerns zu fördern;
- die mitfühlend-solidarische Erinnerung der Opfer um ihrer selbst willen anzuregen;
- sowie universelle Fragestellungen aufzunehmen.

Mit einem solchen Aufgabenkanon sind die KZ-Gedenkstätten ‘Gedächtnisorte’ im Sinne Pierre Noras und übernehmen als Mittler kollektiver Gedächtnisse eine wichtige und zukunftssträchtige Aufgabe. Denn mit den genannten Aufgaben tragen sie auf spezifische Weise zur dauerhaften Organisation eines historiographisch untermauerten und politisch kontroversen, kommunikativen Prozesses über die NS-Vergangenheit bei.

Die Bestimmung, und damit auch **Begrenzung** der eigenen Aufgaben und Ziele scheint mir aus zwei Gründen für die Gedenkstättenpädagogik besonders notwendig zu sein: *zum einen*, um den von außen an sie herangetragenen Erwartungen an ihre erzieherische Kraft ein eigenes Bildungsprofil entgegenzusetzen und die erzieherische Aufgabe und Verantwortung selbstbewußt an die Gesellschaft zurückgeben zu können; *zum anderen*, um den auch im Rahmen der Gedenkstättenpädagogik selber sich reproduzierenden Erwartungen an die moralisch-politische Nachhaltigkeit des Gedenkstättenbesuchs ein selbstreflexives Potential entgegenstellen zu können, das hilft, den von Ingo Dammer und Cornelia vom Stein aufgezeigten Verabsolutierungstendenzen politischer Moral in den Gedenkstätten entgegenzuwirken.

Dessen ungeachtet bleiben – wie allein schon der Gang meines Vortrages verdeutlicht hat – der Gedenkstättenpädagogik zahlreiche, bisher noch einer konkreten Umsetzung harrende Desiderate, deren Verwirklichung in manchen Fällen allerdings dazu geeignet scheint, wiederum neue Desiderate zu erzeugen. Es ist charakteristisch für die Gedenkstättenpädagogik, dass sie mit zahlreichen Spannungsfeldern konfrontiert ist, die sich

²⁵ Was hier gemeint ist, wird wohl am deutlichsten aus den ‘Lehren’, die nach 1945 den Umgang der verschiedenen Kollektive kennzeichneten: während z. B. Überlebende des Holocaust in Israel aus der Lehre ‘Nie wieder Opfer sein!’ fortan auf militärische Stärke setzten, wurde das ‘Nie wieder Krieg!’ in der alten Bundesrepublik geradezu zu einer gesellschaftlichen Konvention. Zur Perspektivität der Lehren vgl. auch Loewy 1997 sowie Abram/Heyl 1996, S. 112f.

kaum, und schon gar nicht nach dem Muster 'richtig oder falsch', auflösen lassen. In solcher Situation die Kompetenz zu Reflexion wie Selbstreflexion zu stärken, den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Zweifeln, nicht abschließend zu beantwortenden Fragen sowie Dilemmata einzuüben und sich für die eigene Arbeit Grenzen zu setzen, scheint für das Gelingen des gedenkstättenpädagogischen Bildungsprojekts nicht nur unverzichtbar, sondern auch zukunftsweisend zu sein.

Literatur

- Abram, Ido/ Heyl, Matthias (1996):** Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule, Reinbek bei Hamburg
- Adorno, Theodor W. (1971):** Erziehung nach Auschwitz, **in:** ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1971, S. 88-104 (Erstveröffentlichung 1966)
- Barlog-Scholz, Renate (1994):** Historisches Wissen über die nationalsozialistischen Konzentrationslager bei deutschen Jugendlichen. Empirische Grundlage einer Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt/M. u.a. (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft; Bd. 39)
- Bilden und Gedenken (1998).** Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten, hrsg. von Heidi Behrens-Cobet, Essen (Geschichte und Erwachsenenbildung; Bd. 9)
- Borries, Bodo von (1994):** „Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben.“ Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens, hrsg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover
- Brandenburgische Gedenkstätten für die Verfolgten des NS-Regimes (1992).** Perspektiven, Kontroversen und internationale Vergleiche, hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg in Zusammenarbeit mit der Brandenburgischen Landeszentrale für politische Bildung, Berlin
- Brink, Cornelia (1998):** Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945, Berlin (besonders KAPITEL 4)
- Brumlik, Micha (1997):** Generationen und Geschichtsvermittlung der NS-Erfahrung. Einleitende Überlegungen zu einer künftigen Didaktik der Menschenrechte am Beispiel ihrer Verletzung, **in:** Pädagogik der Erinnerung: Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit, hrsg. von Doron Kiesel u.a., Frankfurt/M. 1997 (Arnoldshainer Texte; Bd. 96), S. 19-37
- Brumlik, Micha (1988a):** Im Niemandsland des Verstehens. Was kann heißen: Sich der Shoah zu erinnern und ihre Opfer zu betrauern?, **in:** Die neue deutsche Ideologie. Einsprüche gegen die Entsorgung der Vergangenheit, hrsg. von Wieland Eschenhagen, Darmstadt 1988, S. 78-99
- Brumlik, Micha (1988b):** Der Pogrom der "Reichskristallnacht". Entwurf einer didaktischen Konzeption, Frankfurt/M. (Materialien Nr. 4 des Fritz-Bauer-Instituts, ehemals Arbeitsstelle zur Vorbereitung des Frankfurter Lern- und Dokumentationszentrum des Holocaust)
- Brumlik, Micha (1988c):** Trauer und Solidarität. Zu einer Theorie öffentlichen Gedenkens, **in:** Reichspogromnacht. Vergangenheitsbewältigung aus jüdischer Sicht, hrsg. von Micha Brumlik/ Petra Kunik, Frankfurt/M. 1988, S. 111-119
- Dammer, Ingo/ Stein, Cornelia vom (1995):** Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung, **in:** Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, hrsg. von Annegret Ehmman/ Wolf Kaiser u.a., Opladen 1995, S. 323-334
- Dietrich, Kirsten (1996):** Erinnerungsarbeit. Ein pädagogisches Konzept für die historisch-politische Bildungsarbeit in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, unv. Diplomarbeit, Universität Hamburg (ist zugänglich z.B. in der Bibliothek der Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz)
- Diner, Dan (1992):** Nach-Denken über Gedenkstättenpolitik, **in:** *Brandenburgische Gedenkstätten* 1992, S. 151-155

- Frauen in Konzentrationslagern (1994):** Bergen-Belsen; Ravensbrück, hrsg. von Claus Füllberg-Stolberg u.a., Bremen
- Garbe, Detlef (1992):** Gedenkstätten: Orte der Erinnerung und die zunehmende Distanz zum Nationalsozialismus, **in:** Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte, hrsg. von Hanno Loewy, Reinbek bei Hamburg 1992, S. 260-284
- Knigge, Volkhard (1997):** Die Zukunft der Gedenkstätten. Konstituierung der Arbeitsgemeinschaft der KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland, **in:** *GedenkstättenRundbrief* Nr. 76 (1997), S. 32f.
- Köbler, Gottfried (1996):** Auschwitz als Ziel von Bildungsreisen? Zur Funktion des authentischen Ortes **in** pädagogischen Prozessen, **in:** Auschwitz: Geschichte, Rezeption und Wirkung, hrsg. vom Fritz-Bauer-Institut, Frankfurt/M./ New York 1996 (Jahrbuch...zur Geschichte und Wirkung des Holocaust; 1996), S. 299-318
- Krause-Vilmar, Dietfrid (1996):** Überlegungen zum Verständnis des Lehrens und Lernens in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, **in:** Die frühen Konzentrationslager in Deutschland. Austausch zum Forschungsstand und zur pädagogischen Praxis in Gedenkstätten, hrsg. von Karl Giebeler u.a., Bad Boll 1996, S. 198-206
- Kuhls, Heike (1996):** Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, Münster (Agenda Pädagogik; Bd. 1)
- Loewy, Hanno (1997):** Auschwitz als Metapher. Gedenken als gesellschaftliche Konvention. Warum man aus Auschwitz nichts lernen kann, **in:** *die tageszeitung* vom 25./26.01.1997, S. 13f.
- Lutz, Thomas (1996a):** Ende eines Gedenkjahres – Was bleibt? Thesen zur aktuellen und zukünftigen gesellschaftspolitischen Bedeutung und inhaltlichen Arbeit der KZ-Gedenkstätten, **in:** Erinnerung und Begegnung. Gedenken im Land Brandenburg zum 50. Jahrestag der Befreiung, hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg, Potsdam 1996, S. 55-59
- Lutz, Thomas (1996b):** Übersicht über die inhaltlichen Schwerpunkte und organisatorischen Entwicklungen in der Arbeit der Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes im Jahr 1996, **in:** *Gedenkstätten-Rundbrief* Nr. 73, 10/1996, S. 16-21
- Lutz, Thomas (1992):** Liebe Leserin, lieber Leser!, **in:** Gedenkstätten im Wandel. Ein internationaler Vergleich, Beilage in *Zeichen - Mitteilungen der Aktion Sühnezeichen/ Friedensdienste* 2/1992, 20. Jg., S. 15
- Niethammer, Lutz (1992):** Orte des kollektiven Gedächtnisses, **in:** Brandenburgische Gedenkstätten für die Verfolgten des NS-Regimes. Perspektiven, Kontroversen und internationale Vergleiche, hrsg. vom Ministerium Wissenschaft, Forschung, Kultur des Landes Brandenburg/Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, Berlin 1992, S. 95-104
- Praxis der Gedenkstättenpädagogik (1995).** Erfahrungen und Perspektiven, hrsg. von Annegret Ehmann/Wolf Kaiser u.a., Opladen
- Rürup, Reinhard (1992):** Gegen eine Instrumentalisierung der Vergangenheit, **in:** *Brandenburgische Gedenkstätten* 1992, S. 148-150
- Scheurich, Imke (1998):** Aktuelle Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen historisch-politischer Bildung in KZ-Gedenkstätten, unv. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin
- Wittmeier, Manfred (1997a):** Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung, Frankfurt/M.
- Wittmeier, Manfred (1997b):** Politische Bildung und deutsche Geschichte – "Nach Auschwitz", **in:** Handbuch politische Jugendbildung, hrsg. von Benno Hafener, Schwalbach/Ts. 1997, S. 303-325
- Zimmermann, Michael (1994):** Völkermord und bürgerliche Normalität **in:** Reaktionäre Modernität und Völkermord. Probleme des Umgangs mit der NS-Zeit in Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten, hrsg. von Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich, Essen (Geschichte und Erwachsenenbildung; Bd. 2), S. 51-58
- Zimmermann, Michael (1992):** Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Westdeutschland. Geschichte - Probleme - aktuelle Aufgaben, **in:** Mitten in die Wirren. Zwei Reisen in die BRD/ DDR. Antifaschismus-Geschichte(n), hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1992, S. 146-162