



Pädagogische Hochschule Freiburg

Université des Sciences de l'Éducation · University of Education

Katja Limbacher, Prof. Dr. Albert Scherr

**Empfehlungen für die Neugestaltung der Gedenkstätte
Ahlem/Hannover**

**- Konzeptionelle Orientierungen für die historische und
gegenwartsbezogene Bildungsarbeit –**

Freiburg i. Br., Januar 2009

I		
	Einleitung	3
	A Aufgabenstellung des vorliegenden Gutachtens	3
	B Die Bedeutung des Ortes Ahlem als Gedenk- und Bildungsstätte	5
	C Zentrale Empfehlungen	7
II	Grundnahmen und Ergebnisse der neueren Fachdiskussion zur Bedeutung von Gedenkstätten	9
	1 Historische Bildung und gegenwartsbezogenes Lernen in Gedenkstätten.....	9
	2 Gedenkstättenarbeit und Menschenrechtsbildung.....	11
	4 Folgerungen aus den bisherigen Ausführungen	19
III	Die eigenständige Bedeutung der Gedenkstätte Ahlem	21
	1 Jüdische Geschichte und Kultur als Bestandteil deutscher Geschichte	22
	2 Nationalsozialistischer Antisemitismus, Selbstbehauptung und Emigration ...	25
	3 Juden als Subjekte ihrer Geschichte	26
	4 Die Gartenbauschule Ahlem als Haftstätte für verschiedene Häftlingsgruppen ..	27
	5 Die Gartenbauschule Ahlem als ein „Ort der Verfolgung und der Täter“	28
	6 Garten- und Landschaftsbau und Landschaftsarchitektur im Nationalsozialismus.....	29
IV	Didaktische und methodische Empfehlungen.....	36
	1 Didaktische Empfehlungen	36
	2 Die Ausstattung der Gedenkstätte als Bildungsort	41
	3 Berufsspezifische Seminare	42
V	Literatur	46

Einleitung

A Aufgabenstellung des vorliegenden Gutachtens

Aufgabe des vorliegenden Gutachtens ist es, Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Ahlem vor allem in Hinblick auf folgende Fragestellungen zu entwickeln: Welche Ansätze für die Bildungsarbeit ergeben sich aus dem besonderen Ort der ehemaligen israelitischen Gartenbauschule? Wie kann historisches Lernen mit den Anforderungen von Menschenrechtsbildung an diesem Ort verbunden werden? Bei der Bearbeitung dieser Fragestellungen soll berücksichtigt werden, welche Anforderungen sich aus der Tatsache ergeben, dass ein bedeutender Teil heutiger Heranwachsender einen Migrationshintergrund aufweist.

Mit diesen Vorgaben reagiert der Förderverein Gedenkstätte Ahlem auf die neuere Fachdiskussion zu den Aufgaben und Problemen historisch-politischer und menschenrechtlicher Bildung und die dort formulierte Notwendigkeit, tradierte und auch gegenwärtig noch gängige Erwartungen an NS-Gedenkstätten zu hinterfragen:

Die Aufgabe von Gedenkstätten wurde und wird im politischen und öffentlichen Diskurs gewöhnlich zentral darin gesehen, die Erinnerung wach zu halten und dadurch zu einem solchen Lernen aus der Geschichte beizutragen, das in der Anerkennung der Menschenrechte und demokratischer Prinzipien mündet. Dass Gedenkstätten als Orte, an denen Geschichte anschaulich wird, in besonderer Weise dazu geeignet sind, ein Lernen über die Geschichte und aus der Geschichte zu befördern, wird dabei wiederkehrend ebenso als selbstverständlich vorausgesetzt, wie die Annahme als unproblematisch erscheint, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust zu Einsichten führt, die ein menschenrechtliches und demokratisches Bewusstsein fördern.

Diese Annahmen sind in den neueren Fachdiskussionen der Geschichtsdidaktik, der Gedenkstättenpädagogik sowie der Menschenrechtsbildung jedoch in verschiedener Hinsicht hinterfragt worden (s.u.). Insbesondere gilt die Annahme, dass historischem Lernen quasi selbstverständlich eine „Immunisierungsfunktion“ gegen die Entstehung rechtsextremer und antidemokratischer Haltungen zukomme, inzwischen nicht mehr als tragfähig. Empirische Beobachtungen, bildungstheoretische Überlegungen und didaktische Analysen weisen vielmehr darauf hin, dass es keineswegs als geklärt gelten kann, ob und ggf. wie eine Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im schulischen Unterricht und durch Gedenkstättenbesuche zu einem fundiertem historischen Verständnis sowie zur Stärkung menschenrechtlicher und demokratischer Überzeugungen beiträgt. So argumentiert Bodo von Borries (2007: 3), dass entsprechende Bemühungen mit erheblichen Abwehrmechanismen zu rechnen haben:

„Die Feststellung von Genoziden zu verschiedenen Epochen ist eine arge Beleidigung und Herausforderung, ein Angriff auf die Selbstachtung von Menschen. (...) Die Menschen sind keine Vernunftwesen und keine Moralwesen. Der Dummheit und dem Sadismus von einzelnen und von Gesellschaften sind keinerlei Grenzen gesetzt. Das zu schlucken, ist schwierig, ist eine tiefe Kränkung des Selbstbewusstseins. Widerstand und Verweigerung bei jungen Menschen können also nicht nur aus unbewusster Triebdynamik (verletztem Stolz) kommen, sondern auch aus Ästhetik, Moralempfinden

und Vernunftvertrauen, besonders aus schlichter Angst. (...) Mit guten Gründen kann man fragen, ob solche absolute Zerstörung, Negativität an sich - massiert und wiederholt - wirklich der richtige Lernstoff zum Abarbeiten für Jugendliche ist, um eine gesunde Psyche ohne zynische Weltverachtung und destabilisierende Weltangst aufzubauen.“

In zugespitzter Weise deutlich wird die angesprochene Problematik an der Kontroverse um den Sinn von Gedenkstättenbesuchen mit rechtsextremen Jugendlichen. Gegen entsprechende Versuche wendet Micha Brumlik (2002: 100) als ausgewiesener Kenner der Fachdiskussion dezidiert ein, dass diese nicht erfolgversprechend und pädagogisch sinnlos seien.

Die neuere Fachdiskussion (s. u.a. Brumlik 2004; von Borries 2004; Fechler u.a. 2000; Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank 2006; Georgi 2000; Hornel/Scherr 2008) fordert entsprechend dazu auf, differenziert zu klären, was und wie historische Bildung zu einem angemessenen Verständnis historischer Zusammenhänge sowie zu einer gegenwartsbezogenen Anti-Holocaust-Erziehung, Demokratieerziehung und Menschenrechtsbildung beitragen kann. Veranlasst ist dies durch unterschiedliche Beobachtungen und Untersuchungen, die insbesondere für gegenwärtige Jugendliche aufzeigen, dass ein zwangsläufiger und direkter Lerneffekt historischer Wissensvermittlung keineswegs unterstellt sowie auch unbeabsichtigte und kontraproduktive Wirkungen von Versuchen nicht ausgeschlossen werden können, Schüler bzw. Jugendliche zu einem Lernen aus der Geschichte zu verpflichten. Hingewiesen wird dabei weiter darauf, dass gegenwärtigen Jugendlichen aufgrund ihrer generativen Distanz eine Verpflichtung zu einem Lernen aus der Geschichte keineswegs mehr unmittelbar einleuchtend ist und dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderer Weise klärungsbedürftig ist, welche Perspektive sie in der Beschäftigung mit „deutscher Geschichte“ einnehmen können und sollen. Darüber hinaus wurde und wird verschiedentlich argumentiert, dass die gängige Thematisierung von Juden als Opfer des Nationalsozialismus dazu führen kann, dass gerade keine Empathie für die Opfer entsteht, sondern sich Identifikationen mit den Täter anbahnen.

Auf die erwähnten und weitere Aspekte der neueren Fachdiskussion wird im Folgenden noch zurückzukommen sein (s.u.).

Festzuhalten ist hier zunächst nur, dass eine zeitgemäße Gedenkstättenkonzeption gerade keinen Automatismus in Richtung auf die Stärkung eines angemessenen Geschichtsverständnisses sowie menschenrechtliche und demokratische Bildung durch einen Gedenkstättenbesuch unterstellen kann. Vielmehr gilt es für eine Gedenkstätte wie Ahlem begründet aufzuzeigen – und dies differenziert nicht zuletzt hinsichtlich ihrer generativen Lagerung, ihrer Verankerung in politischen und/oder religiösen Milieus sowie ihrer nationalen oder ethnischen Identifikation unterschiedene Adressatengruppen –welche Lernprozesse sie durch welche Angebote anregen, ermöglichen und fördern sollen und wie dies geschehen soll.

Im vorliegenden Gutachten werden einige Aspekte der damit aufgeworfenen Problematik zunächst etwas näher darzustellen sein. Dabei wird deutlich, dass abschließende und konsensuelle Lösungen nicht verfügbar sind. Vor diesem Hintergrund werden dann Überlegungen zu den spezifischen Lernpotentialen der Gedenkstätte Ahlem und Empfehlungen für die künftige pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Ahlem entwickelt. Dabei kann hier keine abschließend ausgearbeitete didaktische Konzeption vorgelegt

werden, sondern nur ein erster Versuch, mögliche Konsequenzen aus der neueren Fachdiskussion für die künftige Gestaltung der Gedenkstätte Ahlem aufzuzeigen.

Zentrale Grundlage des Gutachtens sind vor allem die von Hans Dieter Schmidt (2008) (Hg.) vorgelegte Publikation „Die israelitische Gartenbauschule Ahlem“ sowie Arbeitspapiere und Materialien des Fördervereins und aus dem seit 2006 laufenden Netzwerkprozesses im Netzwerk ‚Erinnerung und Zukunft in der Region Hannover,‘ der von Gruppen der Zivilgesellschaft, der Landeshauptstadt Hannover und der Region Hannover vorgetrieben wurde.

B Die Bedeutung des Ortes Ahlem als Gedenk- und Bildungsstätte

Bei einer Begehung der Gedenkstätte und im Gespräch mit Vertretern des Fördervereins Gedenkstätte Ahlem wurde für die Gutachter zunächst deutlich, dass der Ort Ahlem durch eine Überlagerung unterschiedlicher Bedeutungen gekennzeichnet ist, die ein vielfältiges Potential zu seiner Nutzung als Gedenkstätte und als gegenwartsbezogener Bildungsort eröffnen:

Die Geschichte Ahlems seit der Gründung der „Israelitischen Erziehungsanstalt zu Ahlem bei Hannover“ durch Moritz Simon im Jahr 1883 regt zunächst zu einer solchen Auseinandersetzung mit der Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland an, die dazu beitragen kann, eine auf die Perspektive ‚Juden als Opfer des Nationalsozialismus‘ verkürzte Betrachtung zu überwinden und auch gegenwärtig noch einflussreiche gängige antisemitische Stereotype zu hinterfragen. Zudem kann die Gründung der jüdischen Gartenbauschule als Ausdruck des Versuchs verstanden werden, dadurch zu einer Integration von Juden in die deutsche Gesellschaft beizutragen, indem eine Ausbildung in einem Berufsbereich ermöglichte wurde, der Juden bis dahin traditionell verschlossen war, was als eine zwischen Assimilationsbemühungen und jüdischer Selbstbehauptung oszillierende Reaktion analysiert werden kann.

Die Geschichte der Gartenbauschule seit 1933 (insbesondere die Nutzung einer ehemals jüdischen Einrichtung seit 1941 als Sammel- und Deportationsstelle für die jüdische Bevölkerung durch die Gestapo, seit 1943 auch als Ort der Inhaftierung und Ermordung von Zwangsarbeitern und seit 1944 als Gefängnis für Regimegegner, die Verwendung der ehemaligen Laubhütte als Hinrichtungsstätte) legt eine zweiseitige Betrachtung nahe:

Einerseits wird hier der Prozess der Diskriminierung, Ausgrenzung, Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung der deutschen Juden durch den Nationalsozialismus als ein auch lokales und regionales Geschehen in einer Weise deutlich, in der in drastischer Weise auch die Absicht der Zerstörung aller Spuren jüdischen Erbes sichtbar wird.

Hieraus resultiert nicht „nur“ eine besondere lokale und regionale Verantwortung im Sinne einer Verpflichtung zum Gedenken. Für die Bildungsarbeit ergibt sich daraus die Möglichkeit, den Bezug zu regionalen und lokalen Identifikationen von Besuchern herzustellen, was gerade für solche Besucher bedeutsam sein kann, die sich nicht als Deutsche sehen und eine national konturierte Perspektive auf die Geschichte einnehmen können bzw. wollen.

Der Gartenbauschule Ahlem kommt als Sammelstelle für die Deportationen der jüdischen Bevölkerung aus den Regierungsbezirken Hannover und Hildesheim auch die Bedeutung eines „zentralen Tatortes“ für das südliche Niedersachsen zu (Buchholz/Schmid 2008: 165ff.): Mindestens 2200 jüdische Männer Frauen und Kinder aus Hannover, Hildesheim, Göttingen, Bückeburg, Rinteln, Bad Pyrmont, Hameln, Holzminden und weiteren kleineren Ortschaften wurden zunächst in die Gartenbauschule Ahlem und von dort weiter in die Konzentrations- und Vernichtungslager verschleppt.¹ Die Gedenkstätte Ahlem könnte folglich für die regionale Erinnerungskultur ein zentraler Ort sein. Von der Gedenkstätte ausgehend lassen sich Verbindungen in die zahlreichen Städte und Gemeinden aufzeigen. Für die Bildungsarbeit bieten sich zudem viele biographische Anknüpfungspunkte an, die über die Stadt Hannover hinaus in der Region hineinreichen und anhand derer der Einfluss und das Wirken jüdischer Persönlichkeiten in der Region sowie der durch die nationalsozialistische Verfolgung brutale Bruch christlich-jüdischer Koexistenz sichtbar werden.²

Die Funktionalisierung der Gartenbauschule Ahlem als Haft- und auch Hinrichtungsstätte für Zwangsarbeiter, Regimegegner und Sinti durch die Gestapo fügt der Gedenkstätte eine weitere Bedeutungsschicht zu. Die Thematisierung der unterschiedlichen Motive für die Verfolgung von verschiedenen Bevölkerungsgruppen im Rahmen der NS-Ideologie ermöglicht eine umfassende Perspektive auf den Nationalsozialismus und Holocaust und stellt zugleich eine Herausforderung für die Gedenkstätte Ahlem dar.³

Andererseits wird an der Geschichte der Gartenbauschule Ahlem deutlich, dass Juden sich schon früh aktiv mit dem erstarkenden Antisemitismus auseinandergesetzt haben und keineswegs nur passive und wehrlose Opfer des Nationalsozialismus waren und auch insbesondere durch die Rolle, die die Gartenbauschule bei der Vorbereitung auf die Emigration einnahm.

Der erneute Funktionswandel des Ortes seit 1945 fügt weitere Bedeutungsschichten hinzu: Die Errichtung des Kibbuz Ahlem in der Nachkriegszeit auf dem Gelände der Gartenbauschule als Ort der Vorbereitung für die Auswanderung nach Palästina bietet einen Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit der Situation der jüdischen Überlebenden sowie mit der Neugründung jüdischer Gemeinden nach dem Ende der

¹ Zudem bietet es sich an, in der Bildungsarbeit und in der Ausstellung der Gedenkstätte Ahlem die erwähnten Dokumente, Fotos und Filmsequenzen zur Deportation der jüdischen Bevölkerung aus den Regierungsbezirken Hannover und Hildesheim von der „Sammelstelle“ Gartenbauschule Ahlem einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen (s. auch Kap. 3.3.2).

² Als ein Beispiel sei die jüdische Familie Berliner aus Hannover genannt, aus der mit Emil Berliner (1851-1929), der als Erfinder des Grammophons, der Schallplatte und des Mikrofons gilt und mit Cora Berliner (1890-1942), Wirtschaftsexpertin, Professorin für Wirtschaftswissenschaften und bis 1933 Regierungsrätin in Berlin, an zwei bekannte Persönlichkeiten zu erinnern ist.

³ Das Gedenken an die NS-Zwangsarbeiter, die Sinti und Roma, die Homosexuellen sowie die Kommunisten ist im bundesdeutschen Erinnerungsdiskurs nach wie vor marginalisiert. Erst im Jahr 2006 wurde in der Bundesrepublik Deutschland die erste zentrale Gedenkstätte für NS-Zwangsarbeiter, das Dokumentationszentrum für NS-Zwangsarbeit in Berlin-Schöneweide, eröffnet.

nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. Der Erwerb des Grundstücks der ehemaligen israelitischen Gartenbauschule Ahlem durch die Landwirtschaftskammer im Jahr 1955, die Neueinrichtung einer Gartenbaufachschule unter nicht-jüdischer Leitung sowie die gegenwärtige Nutzung durch die Justus-von-Liebig-Schule für Gartenbau und Landwirtschaft und durch die Niedersächsische Landwirtschaftskammer etablieren für die künftige Gedenkstätte eine spezifische Rahmung:

Der Ort Ahlem ist dadurch – im Unterschied zu vielen anderen Gedenkstätten – nicht allein als ein historischer Schreckensort, als Friedhof und Museum konturiert, sondern eingelassen in eine unspektakuläre gegenwärtige Nutzung. Dies kann – nicht zuletzt im Rahmen von Veranstaltungen für diejenigen, die das Gelände als Schule oder berufliche Tagungsstätte besuchen – Bezugspunkt eines Gedenkens sein, das die Vorgeschichte des gegenwärtigen Ortes in Erinnerung ruft. Zugleich kann eine Folge dieser Entwicklung darin gesehen werden, dass der Zugang zu diesem Ort für potentielle Besucher dadurch erleichtert wird. Die Gedenkstätte Ahlem kann als ein Ort wahrgenommen werden, an dem nicht nur Spuren einer erschreckenden Geschichte, sondern auch der – zweifellos nicht unproblematische, auch durch Verdrängung und Vergessen gekennzeichnete – Übergang zu einer post-nationalsozialistischen „Normalität“ sichtbar wird.

C Zentrale Empfehlungen

Ein Ausbau der bestehenden Gedenkstätte und die Stärkung ihrer Funktion als regional - und in Hinblick auf einige Aspekte auch als überregional bedeutsamer Erinnerungs- und Lernort - ist vor diesem Hintergrund eindeutig zu empfehlen. Die Gedenkstätte Ahlem ist durch eine besonders dichte Überlagerung von jüdischer und nationalsozialistischer Geschichte sowie durch eine spezifische Verknüpfung von historischer und gegenwärtiger Bedeutung gekennzeichnet und insofern ein Erinnerungs- und Bildungsort mit eigenständiger Bedeutung.

In Hinblick auf die gegenwartsbezogene Bildungsarbeit sind insbesondere drei Gesichtspunkte hervorzuheben: In der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Gartenbauschule Ahlem wird erstens nachvollziehbar, dass jüdische Geschichte in Deutschland sich nicht auf die Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung reduzieren lässt sowie dass eine gängige Sichtweise, die Juden vor allem als eine Opfergruppe im Nationalsozialismus in den Blick rückt, unangemessen und hoch problematisch ist. Zweitens eignet sich die Gedenkstätte Ahlem in besonderer Weise für solche Bildungsangebote, die auf ein genaues, auch Versuche der Selbstbehauptung und des Widerstandes einschließendes Verständnis der Prozesse ausgerichtet sind, in dem Juden zunehmend gesellschaftlich ausgegrenzt und dehumanisiert wurden. Drittens bietet sich Ahlem als ein Ort für eine Bildungsarbeit an, in der Angehörige gärtnerischer und landwirtschaftlicher Berufe sich mit der Verstrickung der Geschichte ihrer Berufsgruppe in die Ideologie und Praxis des Nationalsozialismus, aber auch mit der spezifischen Bedeutung des Garten- und Landschaftsbaus für einen Versuch der gesellschaftlichen Integration und Assimilation von Juden befassen können. Dadurch kann ein historisch informiertes und gegenüber historischen und gegenwärtigen ideologischen Einflüssen kritisches Verständnis des eigenen Berufs befördert werden.

Um die Gedenkstätte Ahlem zu einem für gegenwärtige Jugendliche relevanten Bildungsort zu entwickeln, ist es aus mehreren Gründen nicht angemessen (s.u.), primär an die spezifische Verpflichtung zu appellieren, die sich in Deutschland aus der Geschichte des Nationalsozialismus ergibt. Eine Orientierung an den Menschenrechten - also z. B. an den Fragen, welche Bedeutung Nationalsozialismus und Holocaust für die Abfassung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hatten, was historische und gegenwärtige Bedingungen der Gewährleistung und Außerkraftsetzung von Menschenrechten waren bzw. sind, welche Bedeutung welche Menschenrechte gegenwärtig haben – eröffnet dagegen einen Zugang zu einer Auseinandersetzung mit der Geschichte der Gartenbauschule Ahlem, die keine nationale Selbstidentifikation voraussetzt. Zudem ist gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung auf eine historische Fundierung notwendig aufeinander verwiesen (s.u.). Um „die Menschenrechte“ zu verstehen, ist es erforderlich zu wissen, welche historischen Unrechtserfahrungen Bezugspunkt der Formulierung von Menschenrechten waren und welchem Bedeutungswandel „die Menschenrechte“ bzw. einzelne Menschenrechte unterliegen. Die Geschichte der Gartenbauschule Ahlem legt unterschiedliche menschenrechtsbezogene Thematisierungen nahe: so das menschenrechtliche Diskriminierungsverbot, das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit, das Verbot von Folter und grausamer Strafen und nicht zuletzt das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu finden.

Offenkundig ist, dass die gegenwärtige sachliche und personelle Ausstattung der Gedenkstätte Ahlem nur eng begrenzte Möglichkeiten bietet und nicht auf einer zeitgemäßen didaktischen Konzeption basiert; die gegenwärtige Gestalt des Erinnerungsortes Ahlem wird insofern den Anforderungen an eine Gedenkstätte nicht gerecht.

Für einen Ausbau der Gedenkstätte zu einem für gegenwärtige Jugendliche und Erwachsene bedeutsamen Bildungsort ist es folglich von zentraler Bedeutung, dass personelle und sachliche Bedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, ein thematisch und methodisch differenziertes Angebot zu etablieren.

II Grundnahmen und Ergebnisse der neueren Fachdiskussion zur Bedeutung von Gedenkstätten

Der Förderverein Gedenkstätte Ahlem formuliert drei Säulen für die künftige Arbeit (Förderverein Gedenkstätte Ahlem 2008):

- Erinnern und Gedenken
- Forschen und Dokumentieren
- Bilden und Informieren.

Die so benannten Aufgabestellungen sollen im Folgenden zunächst in Bezug gesetzt werden zur aktuellen Fachdiskussion. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Problemlagen bei der Gestaltung der Gedenkstätte als Bildungsort in Rechnung zu stellen sind und welche Anforderungen daraus resultieren.

1 *Historische Bildung und gegenwartsbezogenes Lernen in Gedenkstätten*

Gedenkstätten wurden und werden in der politischen und fachwissenschaftlichen Diskussion unterschiedliche Aufgaben zugewiesen.⁴ In einer Stellungnahme zur aktualisierten Gedenkstättenkonzeption des Bundes fasst Volker Knigge (2007: 7) diese als Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der KZ-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland wie folgt zusammen:

„Gedenkstätten am authentischen Ort sind in Perspektive eines zukunfts-tauglichen Gedenkstättenbegriffs Leidens- und Tatorte, gegebenenfalls Friedhöfe, *Orte des Trauerns und Gedenkens*, aber auch denkmalgeschützte *bauliche historische Dokumente und spezifische zeithistorische Museen und Bildungseinrichtungen*. Deshalb gehört zu ihren Aufgaben, Sammlungen aufzubauen, zu pflegen und zu bewahren und für Ausstellungen wie für die pädagogische Arbeit nutzbar zu machen; weiterhin haben sie die Aufgabe zu dokumentieren und moderne Ausstellungen auf der Höhe der historischen Forschung einzurichten, Publikationen und Bildungsmaterialien zu erstellen, vielfältige öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen zu kreieren, wissenschaftliche Tagungen durchzuführen und anwendungsbezogen zu forschen bzw. mit Forschungseinrichtungen zu kooperieren.“

Ergänzend zitiert Knigge zustimmend aus der 1999 beschlossenen Gedenkstättenkonzeption des Bundes:

„Neben der Funktion als Gedenkorte haben die Gedenkstätten im gesellschaftlichen Kontext eine herausragende Bedeutung als Lernorte.“ (ebda.: 7)

⁴ Stand in den 1980er Jahren noch die Frage nach dem Bestand, Sinn und Zweck von NS-Gedenkstätten im Vordergrund, so ist seit Beginn der 1990er Jahre deren feste Etablierung in der erinnerungspolitischen Praxis der Bundesrepublik zu konstatieren (Knigge 2002: 383). Einschlägige Berichte verweisen auch auf einen erheblichen Anstieg der Besucherzahlen, was als Ausdruck eines gestiegenen Interesses der Öffentlichkeit an ihrer Thematik interpretiert wird (s. Knigge 2007: 5-6).

Welche Gewichtung den einzelnen Aufgaben zugewiesen wird, war wiederkehrend Gegenstand von Auseinandersetzungen, die nicht unabhängig sind von zeitgeschichtlich situierten politischen Kontroversen. So wurde die Bedeutung von Gedenkstätten in der Nachkriegsgeschichte der Bundesrepublik zunächst primär darin gesehen, dass sie als Tatorte, Leidensorte und Friedhöfe an die Verbrechen des Nationalsozialismus erinnern sollten. Weiter waren und sind Gedenkstätten Orte des Gedenkens an und der Trauer um die Opfer. Darüber hinaus sollen sie – und dieser Aspekt gewinnt in der neueren Diskussion an Bedeutung - auch „Denkstätten“, „Bildungsorte“ und „Lernorte“ sein, denen – nicht zuletzt aufgrund der wachsenden historischen Distanz - die Funktion zugewiesen wird, die jüngeren Generationen zur Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust, zur Aneignung historischen Wissens und der daraus zu ziehenden moralischen und politischen Lehren anzuregen (s. etwa Brumlik 2004: 131ff; Neirich 2000; Haug/Thimm 2007: 13).

So heißt es auch in der aktualisierten Gedenkstättenkonzeption des Bundes (Deutscher Bundestag 2008: 2):

„Auch der bereits in der Gedenkstättenkonzeption von 1999 hervorgehobene Bildungs- und Aufklärungsauftrag der Gedenkstätten gilt unverändert fort: Neben der Funktion als Gedenkorte haben die Gedenkstätten im gesellschaftlichen Kontext eine herausragende Bedeutung als Lernorte. Breit gefächerte pädagogische Angebote sind daher unerlässlich.“

Zur Begründung wird diesbezüglich darauf verwiesen, dass es erforderlich sei, „jeder Generation ... die Lehren aus diesen Kapiteln unserer Geschichte immer wieder neu“ zu vermitteln (ebd.: 1).

Damit stellt sich die Frage nach den spezifischen Anforderungen an sowie den spezifischen Möglichkeiten und Problemen pädagogischer Arbeit in Gedenkstätten. Diesbezüglich ist es in einer bildungstheoretischen und didaktischen Perspektive nicht hinreichend zu unterstellen, dass bereits der Besuch eines historischen Ortes quasi selbstläufig zu Lern- und Bildungsprozessen führt. Dies gilt nicht zuletzt auch für die im politischen Diskurs immer wieder formulierte Erwartung, dass der Besuch von Gedenkstätten ein wirksames Mittel sei, um präventiv und reaktiv gegen rechtsextreme und antisemitische Tendenzen bei gegenwärtigen Jugendlichen vorzugehen. Denn gegenwärtiger Rechtsextremismus und Antisemitismus sind zwar nicht historisch voraussetzungslos; ihre Ursachen und Gründe liegen jedoch nicht zentral in einem fehlenden oder falschem Wissen über den Nationalsozialismus und Holocaust (s. dazu Ralf-Spirek 2003; Scherr 2001; Scherr/Schäuble 2007).

Entsprechend wird in der Fachdiskussion wie auch in der Gedenkstättenkonzeption des Bundes für Gedenkstätten ein nicht nur geschichtswissenschaftlich, sondern auch „museologisch“ und „pädagogisch“ fundiertes Konzept eingefordert.

Dabei ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Aufgabenstellungen von Gedenkstätten, und dies gilt auch für die notwendige Unterscheidung von Gedenkstätten als Orten historischen Lernens einerseits und einer auf die Kritik gegenwärtiger Formen von Rechtsextremismus und Antisemitismus bzw. die Vermittlung menschenrechtlicher und demokratischer Werte gerichteten Bildung andererseits – keineswegs in einem unproblematischen spannungsfreien Ergänzungsverhältnis zueinander stehen. Denn historische Bildung vermittelt ein Wissen über historische Ereignisse sowie – ersichtlich wissenschaftlich und politisch durchaus kontroverse - Deutungen von Zusammenhängen

und Ursachen. Hieraus leitet sich nicht geradlinig und eindeutig ab, welche ‚Lehren aus der Geschichte‘ zu ziehen sind.

Dies gilt auch im Hinblick auf die Menschenrechte: Die Verfassung und Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 stellt zwar zweifellos eine Reaktion auf den Nationalsozialismus und den Holocaust dar. Die Geschichte der Menschenrechte reicht jedoch ersichtlich erheblich weiter zurück und sie umfasst auch andere Unrechtserfahrungen, die für die Entwicklung menschenrechtlicher Normen bedeutsam waren. Aus dem historischen Konnex von Nationalsozialismus, Holocaust und Allgemeiner Erklärung der Menschenrechte folgt zudem nicht, dass es für die Auseinandersetzung gegenwärtiger Jugendlicher mit dem Sinn und der Bedeutung der Menschenrechte angemessen ist, die Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust als den zentralen Ausgangspunkt von Menschenrechtsbildung zu begreifen. In einer menschenrechtspädagogischen Perspektive gibt es vielmehr gute Gründe, bei einer Annäherung an die moralische, politische und rechtliche Bedeutung der Menschenrechte von der gegenwärtigen Erfahrungen jeweiliger Adressaten auszugehen und ihnen zunächst darauf bezogen zu verdeutlichen, welchen Stellenwert menschenrechtliche Prinzipien für ihre Thematisierung haben können (s. dazu etwa Lohrenscheit 2004: 37ff.; Hormel/Scherr 2004: 131ff.). Umgekehrt gilt: Eine moralische Empfindungsfähigkeit, die zu einem Erschrecken und einer Verurteilung dessen führt, was Menschen an einem Ort wie der ehemaligen israelitischen Gartenbauschule Ahlem angetan wurde, benötigt keine explizite Befassung mit den Menschenrechten, sondern nur eine nicht-pathologische und nicht-ideologisierende Sozialisation und Erziehung.

2 *Gedenkstättenarbeit und Menschenrechtsbildung*

Seit den 1990er Jahren wird eine zentrale Aufgabe von Gedenkstätten darin gesehen, nicht allein ein Ort historischen Lernens zu sein, sondern auch zu „weltbürgerlicher Sensibilisierung im Sinne des kategorialen Eintretens für die Rechte der Menschen“ (Brumlik 2004: 143) bzw. zur Auseinandersetzung mit „heutigen Menschenrechtsverletzungen“ und mit gegenwärtig einflussreichen „Ideologien der Ungleichheit, des Sozialdarwinismus und des Rassismus“ (Reif-Spirek 2003b: 25) beizutragen. In der Gedenkstättenpädagogik wird dem entsprechend ein universalistischer Anspruch formuliert, der „das historische Lernen über den Nationalsozialismus in einen engen Zusammenhang mit einer affirmativen Haltung gegenüber Demokratie und Menschenrechten stellt“ (Haug/Thimm 2007: 10). Inzwischen finden sich in nahezu allen aktuellen Gedenkstättenkonzeptionen Verweise auf demokratie- und menschenrechtsbildende Potentiale der historisch-politischen Bildung.

Für die Fragen, was gegenwartsbezogen spezifisch aus der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust zu lernen ist und unter welchen Bedingungen eine Auseinandersetzung mit der Geschichte zu welchen Lernprozessen führen, sind jedoch keine einfachen Antworten verfügbar. Vielmehr wird in den diesbezüglichen Fachdiskussionen zum einen deutlich, dass die Frage nach den aus der Geschichte zu ziehenden Lehren politische Kontroversen etabliert, die im Hinblick auf Gedenkstätten nicht zuletzt in den Auseinandersetzungen um die Zulässigkeit einer Einordnung der Gedenkstättenarbeit in eine sog. „Geschichte der beiden deutschen Diktaturen“ deutlich geworden sind (vgl. Knigge 2007). Zum anderen stellt sich die Frage, welcher Stellenwert die Vermitt-

lung historischen Wissens für eine gegenwartsbezogene Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung haben kann und soll. Eine diesbezüglich zentrale Problematik ist darin zu sehen, dass die Konfrontation mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust zu einer Relativierung von im Vergleich dazu tatsächlich weniger gravierenden gegenwärtigen Problemen – führen kann. Dies hat zu einer Infragestellung einer solchen historisch-politischen Bildung geführt, die sich als „Erziehung nach Auschwitz“ zentral an der Zielsetzung orientierte, dass eine Wiederkehr zu verhindern sei:

„Vor dem Hintergrund der Erfahrungen des vergangenen und angesichts der Bedrohungen des neuen Jahrhunderts ist festzustellen, dass eine Erziehung, die vor allem darauf zielt, dass ‚Auschwitz sich nicht wiederhole, unzureichend ist. ‚Auschwitz‘ war ein singulärer Tiefpunkt der Menschheitsgeschichte, den alleine zu vermeiden noch allzuviel anderen Greueln Raum läßt.“ (Brumlik 2004: 142)

Für die Neuorientierung der historischen Bildung und der Gedenkstättenarbeit ist vor diesem Hintergrund ein Nachdenken darüber von zentraler Bedeutung, was historisches Lernen spezifisch zu einer gegenwartsbezogenen Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung beitragen kann (s. dazu u.a. Brumlik 2004: 127ff.; von Borries 2007; Hormel/Scherr 2008). Unseres Erachtens ist die besondere Bedeutung historischer Wissensvermittlung diesbezüglich nicht zuletzt darin zu sehen,

- dass sie zum Verständnis gesellschaftsgeschichtlicher Bedingungen der Gewährleistung und Außerkraftsetzung von Menschenrechten, insbesondere durch Prozesse der graduellen und totalen Dehumanisierung,
- zu einer Sensibilisierung für Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Ideologien, Strukturen und Praktiken, die zu Menschenrechtsverletzungen geführt haben und führen sowie
- zu einem Verständnis von der historischen Situierung und dem historischen Wandel der Menschenrechte, d.h. der Formulierung, Kodifizierung, Bedeutung und Interpretation je konkreter Menschenrechte

beitragen kann (s. Hormel/Scherr 2004: 235ff.; Hormel/Scherr 2008).

Eine historische Fundierung der Menschenrechtsbildung ist so betrachtet unverzichtbar. Denn „die Menschenrechte“ können gerade nicht als außergesellschaftliche und außergeschichtliche Prinzipien einer zeitlosen Moral verstanden werden (s. Ignatieff 2002: 74ff.). Die Formulierung und Kodifizierung jeweiliger Menschenrechte stellt vielmehr eine selbst historisch situierte Reaktion auf bestimmte Unrechtserfahrungen dar; folglich ist eine als Moralerziehung konzipierte ahistorische Menschenrechtsbildung unzureichend.

Hintergrund der neueren Diskussion zum Bildungsauftrag von Gedenkstätten ist auch die Zielsetzung, einer solchen Historisierung der Befassung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust entgegenzutreten, die diese als längst vergangene und für Gegenwartsfragen nicht mehr in besonderer Weise bedeutsame Ereignisse betrachtet. Dezidiert formuliert Peter Reif-Spirek (2003a: 157):

„Historisch-politisches Lernen zielt immer auf die Gegenwart. Es geht um unsere heutige Gesellschaft und unsere tagtäglichen Verhaltensmuster, die der (Selbst-) Aufklärung bedürfen. Historische Rekonstruktion allein könnte

auch zur Entlastung der Gegenwart und der eigenen Verantwortung führen. Es geht um eine Selbstreflexion mit „historischem Blick“, mit dem Wissen um die Möglichkeit des Verlusts jeder zivilisatorischen Sicherheit. Im Zentrum eines solchen Bildungsprozesses steht in erster Linie nicht die Frage, wie ich mich im Nationalsozialismus verhalten hätte, sondern die Frage nach meinem heutigen Verhalten: Warum nehme ich es hin, dass in dieser Gesellschaft Menschen stigmatisiert und ausgegrenzt werden? Warum schweige ich zu den Menschenrechtsverletzungen, zu den kleinen und größeren Schweinereien meiner Zeit? Es geht um eine Erinnerungsarbeit, die Fragen an die heutige Gesellschaft stellt.“

Dies sollte u. E. aber nicht dazu führen, dass die Aufgaben von NS-Gedenkstätten als Orte des Gedenkens und als Orte des historischen Lernens über Nationalsozialismus und Holocaust unter der Zielsetzung einer gegenwartsbezogenen Menschenrechtsbildung funktional subsumiert werden. Denn diese Aufgaben ergänzen sich nicht nur, sie stehen auch in einem mehrschichtigen Spannungsverhältnis zueinander: *Erstens* sind Gedenken und Trauer primär selbstzweckhafte Praktiken und kein didaktisches Mittel historischen und menschenrechtlichen Lernens (vgl. Brumlik 2000: 48; Kaiser 2000). *Zweitens* ist das Lernpotential einer Auseinandersetzung mit dem historischen Antisemitismus und dem Nationalsozialismus in einer menschenrechtlichen Bildung nicht aufgehoben, sondern umfasst z. B. auch die kritische Analyse der heterogenen Elemente der NS-Ideologie und der Formen der nationalsozialistischen Herrschaft. Insbesondere birgt die Einordnung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in den Kontext einer allgemeinen Menschenrechts-, Demokratie-, Moral- und Werteerziehung die Gefahr, dass der Holocaust als ein zugespitzter Fall in einem Kontinuum von Menschenrechtsverletzungen und der Nationalsozialismus als eine anderen Fällen weitgehend ähnliche Diktatur interpretiert und damit verharmlost werden. Damit würde der Bruch zwischen graduellen bzw. spezifischen Menschenrechtsverletzungen und der umfassenden Dehumanisierung von Opfergruppen im Nationalsozialismus ebenso nivelliert wie folgenreiche Unterschiede in den Strukturen und Auswirkungen unterschiedlicher Ausprägungen von Diktaturen. *Drittens* veranlassen historische Betrachtungen, auch wenn dies nicht beabsichtigt ist, bei den AdressatInnen vielfach gegenwartsbezogene Analogieschlüsse. Insofern sind Konzepte exemplarischen Lernens aus der Geschichte problematisch, wenn diese an die Stelle einer solchen Auseinandersetzung mit Geschichte treten, die auf eine Erschließung der je historischen Spezifik und Kontextualität von Ereignissen und damit auf die Entwicklung eines fundierten historischen Bewusstseins zielt.

2.1. Die mögliche Bedeutung von Gedenkstätten für die Menschenrechtsbildung

In jeder Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust wird potentiell deutlich, dass es keine denkbare Grenze dessen gibt, was Menschen unter den Bedingungen einer Außerkraftsetzung des menschenrechtlichen Grundsatzes der unantastbaren Würde jedes Einzelnen angetan werden kann. Im Interesse einer Menschenrechtsbildung, die dazu beiträgt, für Menschenrechtsverletzungen zu sensibilisieren und zu menschenrechtlichem Engagement zu motivieren ist es erforderlich, über die bloße Konfrontation mit dieser erschreckenden Einsicht hinauszugehen. Erforderlich ist es aufzuzeigen, was die Bedingungen (Herrschaftstechniken, Verbreitung von Vorurteilen,

Ideologie, Propaganda, Verfolgung politischer Gegner usw.) dafür waren, unter denen im Nationalsozialismus die Duldung und Zustimmung zu einem Prozess hergestellt werden konnte, dessen Ergebnis umfassende Dehumanisierung der Opfergruppen - insbesondere der jüdischen Bevölkerung - war. Denn der Holocaust kann in einer menschenrechtlichen Perspektive als der radikale Fall eines Dehumanisierungsprozesses begriffen werden, der Opfergruppen schrittweise aus dem Kreis derjenigen ausgrenzte, die als achtenswerte Menschen zu betrachten sind, und schließlich überhaupt als Menschen, für die moralische Grundsätze gelten (s. Rorty 2002).

In der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust kann und muss so betrachtet gelernt werden, dass die Achtung Anderer als Menschen de facto relativiert und außer Kraft gesetzt werden kann und dass in der graduellen oder totalen Dehumanisierung jeweiliger Feind- und Opfergruppen eine zentrale Funktion von Vorurteilen und Ideologien sowie Praktiken der Ausgrenzung zu sehen ist. Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten kann folglich ein Verständnis der Tatsache fördern, dass die Würde des Menschen gerade nicht ahistorisch und außergesellschaftlich garantiert ist, sondern dass es angebbare Bedingungen gibt, die zu Menschenrechtsverletzungen geführt haben und führen. Damit kann sie dazu beitragen, dass Jugendliche und Erwachsene befähigt werden, sich mit den je konkreten (insbesondere politischen, rechtlichen und ideologischen) Bedingungen der Gewährleistung und Einschränkung elementarer Rechte auseinander zu setzen sowie ermutigt werden, nach historischen und gegenwärtigen Möglichkeiten der Gegenwehr und des Widerstands zu fragen. In einer solchen Perspektive ist in Rechnung zu stellen, dass immer wieder – nicht nur durch Jugendliche - hoch problematische Vergleiche vorgenommen und Analogien hergestellt werden.

Eine Aufgabe der historischen und menschenrechtlichen Bildung in Gedenkstätten ist deshalb darin zu sehen, ihre Adressaten zu angemessenen, d. h. Übereinstimmungen und Unterschieden zwischen historischen und gegenwärtigen Konstellationen möglichst differenziert betrachtenden Auseinandersetzungen befähigen. Dazu ist u. E. die Arbeit mit Materialien geeignet, die das Schicksal konkreter Personen sowie konkrete lokale Ereignisse differenziert in den Blick rücken.

Für eine solche historisch fundierte Betrachtung von Prozessen der Ausgrenzung, Entrechtung, Vertreibung und Ermordung bietet die Geschichte der Gartenbauschule Ahlem, wie im Weiteren näher ausgeführt wird, vielfältige Ansatzpunkte.

2.2. Die mögliche Bedeutung von Menschenrechtsbildung für die Gedenkstättenarbeit in einer pluralisierten Einwanderungsgesellschaft

In einer sozial und kulturell heterogenen Einwanderungsgesellschaft ist davon auszugehen, dass für die Besucher unterschiedliche und uneinheitliche Bezüge auf historisches Wissen, religiöse und säkulare Normen sowie politische Überzeugungen als Rahmen für die Deutung dessen relevant sind, was sie während eines Besuchs wahrnehmen, wie sie diese interpretieren und wie sie darüber kommunizieren. So ist etwa erwartbar, dass aktuelle bedeutsame Feindbilder und Stereotype – z. B. Formen des gegenwärtigen Antisemitismus oder Vorurteile gegen Sinti und Roma – für die Auseinandersetzung in Schulklassen über einen Gedenkstättenbesuch folgenreich sind. Die Bedeutung einer Verständigung über den Sinn und die Bedeutung der Menschenrechte kann diesbezüglich darin liegen, eine Auseinandersetzung mit der Frage anzuregen, was die normativen

Grundlagen einer Verständigung über die Bedeutung und Bewertung der historischen Fakten jenseits spezifisch religiös, national, ethnisch oder politisch konturierter Bezüge und damit einhergehender Relevanzen und Abgrenzungen sind.

Zudem kann Gedenkstättenarbeit in einer pluralisierten Einwanderungsgesellschaft, wie erwähnt, nicht unterstellen, dass eine Verpflichtung auf die Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte, deutscher Schuld und Verantwortung eine fraglos beanspruchbare Grundlage für Motive und Interessen ist. Folglich wäre eine solche schulische und außerschulische Menschenrechtsbildung, die gegenwärtigen Jugendlichen verständlich macht, weshalb eine Beschäftigung mit dem historischen Nationalsozialismus für sie bedeutsam sein kann, als Ausgangsvoraussetzung für die Arbeit in Gedenkstätten außerordentlich hilfreich.

3 Spezifische Potentiale der Bildungsarbeit in Gedenkstätten

Das eigenständige, sie von anderen Formen und Arrangements gesellschaftsgeschichtlicher Bildung unterscheidende Potential von Gedenkstätten kann zunächst *erstens* darin gesehen werden, dass sie Möglichkeiten bieten, Wissensvermittlung und rationale Auseinandersetzung mit Anschaulichkeit und den durch die direkte Anschauung von Orten, Gebäuden und Objekten mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgelösten emotionalen Prozessen zu verbinden (s. Ahlheim 2008). Diesbezüglich bieten sich in der Gedenkstätte Ahlem vielfältige Möglichkeiten an aufgrund der vorhandenen Dokumente sowie der historischen Relikte auf dem Gelände und in den Gebäuden.

Es wäre diesbezüglich dringend zu empfehlen, dass das vorhandene umfangreiche Filmmaterial mit Zeitzeugenberichten aufgearbeitet und so für eine Nutzung in der künftigen Gedenkstätte (aber auch durch Schulen, Projekte usw.) nutzbar gemacht wird.

Ersichtlich kann es dabei jedoch weder um ein umfassendes empathisches Nacherleben des Leidens der Opfer gehen, noch kann darauf vertraut werden, dass Geschichte in Relikten, Dokumenten und Artefakten direkt sichtbar oder gar erlebbar wird. Welche emotionale Bedeutung ihnen zugewiesen wird und ob sie zu einem vertieften rationalen Verständnis beitragen, ist vielmehr vom Vorwissen und der Perspektive der BesucherInnen sowie von der didaktischen Gestaltung abhängig. Folglich kann nicht auf sich selbstläufig herstellende Ortseffekte vertraut werden, vielmehr ist zu klären, welche Bedeutung der Gedenkstättenbesuch im Rahmen jeweiliger Bildungskonzepte haben kann. Schon aus diesen Überlegungen folgt, dass Personal, das zu einer fachwissenschaftlich und pädagogisch qualifizierten Beratung und Begleitung von Besuchergruppen in der Lage ist, unabdingbarer Bestandteil einer Konzeption sein sollte, die eine Gedenkstätte wie Ahlem als Lern- und Bildungsort ausweist.

Zweitens bieten Gedenkstätten – wie Museen – die Möglichkeit einer solchen Aneignung historischen Wissens, die sich gerade nicht an pädagogisch geplanten Lernschritten orientiert, sondern von den BesucherInnen selbst gesteuert werden können. Entsprechend gibt das Arrangement der Ausstellungen in modernen Museen zwar durchaus eine sachlich begründete Ordnung der Objekte vor und bietet dadurch eine strukturierte Betrachtung an. Gleichzeitig bleibt es aber den BesucherInnen überlassen, sich mit einzelnen Themen mehr oder weniger intensiv zu befassen und werden ihnen unterschiedliche Medien sowie Vertiefungsebenen angeboten. Für eine zeitgemäße Gedenkstätte ist es

entsprechend anzustreben, dass jeweilige Adressaten ein strukturiertes Angebot von Objekten und Medien vorfinden, die heterogene Aneignungsweisen zulassen.

Drittens ist für eine Gedenkstätte wie der ehemaligen Gartenbauschule Ahlem der lokale Bezug auch für die Gestaltung als Lern- und Bildungsort relevant. Das besondere Potential liegt diesbezüglich darin, dass an lokale/regionale Identifikationen angeknüpft und dadurch ggf. auch bei solchen Jugendlichen und Erwachsenen Betroffenheit ausgelöst und Interesse geweckt werden kann, die ansonsten ein distanziertes Verhältnis zu der Erwartung einnehmen, sich mit Geschichte im Allgemeinen und der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust im Besonderen auseinander zu setzen. Auch hierin ist kein zwangsläufiger Effekt zu erwarten, da dieser eine lokale/regionale Identifikation voraussetzt. Unter den Bedingungen einer pluralisierten Einwanderungsgesellschaft kommt der lokalen/regionalen Ebene jedoch deshalb eine eigenständige Bedeutung zu, weil dies gerade keine national gefasste Zugehörigkeit oder Identifikation voraussetzt. Das Interesse an der regionalen Geschichte kann sich aus der Nähe zum eigenen Wohn-, Arbeits- und Lebensort auch dann ergeben, wenn die eigene Staatsangehörigkeit oder ethnische Verortung eine Verpflichtung auf die Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte keineswegs nahe legt.

3.1. Zum Begriff der Authentizität von Gedenkstätten

Die Gedenkstättenkonzeption des Bundes aus dem Jahr 2008 formuliert „Authentizität“ als eine Voraussetzung der Anerkennung und damit der Förderung von Gedenkstätten und Erinnerungsorten. Auch für Ahlem liegt ein solches Verständnis des Ortes auf den ersten Blick nahe.

In der hier eingenommenen fachwissenschaftlichen Perspektive ist die Charakterisierung historischer Orte als authentisch jedoch missverständlich und legt eine Fehleinschätzung ihres spezifischen Charakters als Lernort nahe: Was Gedenkstätten - wie viele andere historisch bedeutsame Orte auch - kennzeichnet, ist die Sichtbarkeit von Spuren historischer Ereignisse, die als solche mehr oder weniger eindeutige und verständliche Hinweise auf das Geschehen enthalten. Dies eröffnet der Möglichkeit eines sinnlich-wahrnehmbaren und damit potentiell auch emotionalen Zugangs zur Befassung mit den Ereignissen, die solche, mehr oder weniger beeindruckende, Spuren hinterlassen haben – aber keineswegs einen direkten, unvermittelten Zugang zu den historischen Ereignissen. Selbst dann, wenn Gebäude, Räume, Artefakte usw. eine starke direkte Wirkung haben und ihre Funktion, z. B. als Gefängniszellen oder Hinrichtungsort, offenkundig ist, erschließt sich ihre historische Bedeutung erst auf der Grundlage einschlägiger Informationen. Historische Orte sind als Lernorte folglich „nur“ insofern bedeutsam, wie sie dazu beitragen, einen spezifisch eindrücklichen Anknüpfungspunkt für Lernprozesse zu bieten. Das privilegiert sie aber nicht im Verhältnis zu Mahnmalen, Kunstwerken, Photographien usw.

Zudem handelt es sich - mehr als 60 Jahre nach dem Ende der NS-Gewaltherrschaft - bei den sogenannten authentischen Orten um gestaltete, d.h. restaurierte oder inszenierte Orte bzw. Räume, deren Bedeutung nicht in der direkten Erfahrbarkeit der ursprünglichen historischen Topographie besteht.

Zwangsläufig haben sich die historischen Orte, die baulichen Substanzen und Topographien von Geländearealen, im Laufe der Zeit verändert. Inszenierung findet auch schon

durch ihre Gestaltung als Erinnerungsorte statt (Lutz 1995: 43-44). Heute finden sich vielfach nur noch „steinerne Reste“, die mehr dokumentieren, dass sich hier Geschichte ereignet hat, als dass sie etwas über die Geschichte aussagen. Zudem handelt es sich oftmals um zwischenzeitlich durch andere Nutzungsweisen historisch überformte Orte.

3.2. Deutsche Geschichte und Multiperspektivität

Eine etwas anders gelagerte Akzentuierung als die bisherigen Überlegungen nimmt die - in der Fachdiskussion diesbezüglich umstrittene (s. Knigge 2007) - Gedenkstättenkonzeption des Bundes vor. Dort wird formuliert, dass „jeder Generation ... die Lehren aus diesen Kapiteln unserer Geschichte immer wieder neu vermittelt werden“ müssen (Deutscher Bundestag 2008: 1). Mit der Rede von „unserer Geschichte“ wird dabei angenommen, dass Gedenkstättenarbeit an geteiltes Verständnis von Zugehörigkeit zu einem national verstandenen Kollektiv und einer damit einhergehenden Vorstellung einer gemeinsamen Geschichte und einer daraus resultierenden Verantwortung appellieren kann. Dies kann nun aber keineswegs als selbstverständlich gegeben unterstellt werden. Vielmehr ist damit die Frage nach den spezifischen Voraussetzungen aufgeworfen, die für die Auseinandersetzung gegenwärtiger Jugendlicher und junger Erwachsener mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust bedeutsam sind. Diesbezüglich sind hier zumindest fünf Aspekte von erheblicher Bedeutung:

- Aufgrund ihrer generativen Position, aber auch aufgrund der Dethematisierung schuldhafter Verstrickungen in familiengeschichtlichen Erzählungen (s. dazu Welzer u.a. 2002) ist eine persönliche Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocausts für gegenwärtige Jugendliche gewöhnlich nicht mehr evident. Zudem ist auch die Mehrheit der gegenwärtigen Erwachsenen nach neueren Umfrageergebnissen der Überzeugung, dass es an der Zeit sei, nunmehr einen Schlussstrich unter die Vergangenheit zu ziehen (s. Allbus 2006).
- Ein Verständnis von historisch-politischer Bildung und von Gedenkstättenarbeit als Beitrag zu einer national konturierten Identitätsbildung etabliert einen Rahmen, der für diejenigen Heranwachsenden, die sich – insbesondere aufgrund ihres Migrationshintergrundes, ihrer Staatsangehörigkeit, ihres Aufenthaltsstatus und ggf. in Folge ethnischer Zuordnung - nicht oder nur mit Vorbehalten als Deutsche definieren wollen oder können, bedeutsame Lernblockaden etabliert. GedenkstättenmitarbeiterInnen beobachten entsprechend, dass Jugendliche nicht-deutscher Herkunft nicht unbedingt die gleichen Interessen wie „deutsche“ Jugendliche und andere Reaktionen auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust zeigen (Georgi 2006: 357ff, Gryglewski 2006: 300-301, Gryglewski 2005: 499ff). Die lange Zeit bestimmende Prämisse für die pädagogische Arbeit in bundesdeutschen NS-Gedenkstätten, auf ein gemeinsames Erfahrungswissen hinsichtlich der deutschen Vergangenheit und an ein da-

mit verbundenes Verantwortungsgefühl zu appellieren, ist demzufolge immer weniger tragfähig.⁵

- Nicht ausgeblendet werden kann zudem, dass rechtsextreme Orientierungen seit Beginn der 1990er Jahren bei einem relevanten Teil der gegenwärtigen Jugendgeneration auf Zustimmungen bzw. mehr oder weniger starke Sympathie stoßen. Eine zeitgemäße Gedenkstättenkonzeption kann folglich die Frage, ob und wie sie zu einer Auseinandersetzung mit solchen Tendenzen unter gegenwärtigen Jugendlichen, also auch bei einem Teil ihrer Adressaten, beitragen kann, nicht vermeiden.
- In der vorherrschenden politischen und medialen Thematisierung hat sich eine folgenreiche Verschiebung ergeben: Die Bundesrepublik wird zunehmend als eine Nation dargestellt, die sich der Anforderung eines Lernens aus der Geschichte angemessen und erfolgreich gestellt hat. Dies trägt zu einer solchen Perspektivenverschiebung in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus bei, in der der Verweis auf die Geschichte nicht länger zu selbstkritischer Skepsis veranlasst, sondern die Inanspruchnahme der aus der Geschichte gezogenen Lehren zu einem positiven Bestimmungsmerkmal nationaler Identität erhebt. Dies ist nicht nur unter sachlichen Gesichtspunkten problematisch. Vor diesem Hintergrund sind auch erhebliche Verständnisschwierigkeiten und Kontroversen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, die sich einer nationalismuskritischen Perspektive verpflichtet sehen und Heranwachsenden, die sich auf das Angebot einer erfolgreichen und positiv beanspruchbaren nationalen Vergangenheitsbewältigung beziehen, auch in gedenkstättenpädagogischen Zusammenhängen zu erwarten.
- Anzusprechen ist auch ein weiterer, allerdings bislang kaum zureichend erforschter und zudem von antiislamistischer Vorurteilsbereitschaft überformter Aspekt: Bestimmte Strömungen des politischen Islamismus gehen mit einem dezidierten Antisemitismus einher. Dies führt dazu, dass antisemitische Positionen bei einem Teil derjenigen eingewanderten Jugendlichen, die sich als Muslime definieren, Resonanz finden können. Die vergleichsweise breite öffentliche Thematisierung dieses Problems verbindet sich aber mit einer Dethematisierung antisemitischer Tendenzen unter gegenwärtigen Jugendlichen, die aber auch als Ausgangsbedingung für die Arbeit in einer Gedenkstätte wie Ahlem keineswegs ignoriert werden können (s. dazu Scherr/Schäuble 2007, Stender 2008, Tietze 2006).

⁵ Nach wie vor sind in den NS-Gedenkstätten Angebote in den Sprachen der Zuwanderungsgruppen die Ausnahme (Akhanli 2006).[□] Die fehlenden Angebote in NS-Gedenkstätten in Sprachen der Zuwanderungsgruppen und das Desiderat pädagogischer Angebote, die sich mit Fragen beschäftigen, die Jugendliche und Erwachsene Gedenkstättenbesucher mit Migrationshintergrund berücksichtigen, machen umso deutlicher, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Nationalsozialismus vor allem als Bezugspunkt „deutscher“ Geschichte wahrgenommen wurde (Ehmann 2006: 368). Eine ähnliche Situation ist weitgehend nach wie vor für den schulischen Geschichtsunterricht anzunehmen.[□]

4 Folgerungen aus den bisherigen Ausführungen

Eine zeitgemäße Gedenkstättenkonzeption steht vor der Aufgabe, unterschiedliche Aufgabenstellungen miteinander zu verbinden und auszuweisen, wie diese – und dies differenziert für unterschiedliche Adressatengruppen – realisiert werden sollen.

- a) Gedenkstätten sind Orte des öffentlichen Gedenkens sowie der privaten Erinnerung und der Trauer und stehen also vor der Aufgabe, den Angehörigen der Opfer wie der allgemeinen Öffentlichkeit hierfür einen angemessenen – von pädagogischer und politischer Instrumentalisierung nicht beeinträchtigten Rahmen zur Verfügung zu stellen.
- b) Gedenkstätten sind Orte der historischen Forschung und der Dokumentation, die in der Lage sein sollten, insbesondere die regionale bzw. lokale Geschichte zu erschließen und diese öffentlich zugänglich zu machen.
- c) Gedenkstätten sind Orte eines auf den Wissenserwerb über historische Ereignisse und auf das Verstehen von historischen Zusammenhängen gerichteten Lernens.
- d) Gedenkstätten sind Orte, in denen ein gegenwartsbezogenes Lernen aus der Geschichte im Sinne einer historisch informierten Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung befördert werden kann.
- e) Gedenkstätten sind zudem ein Element der politischen Kultur, deren Ausstattung, Gestaltung und Nutzung anzeigt, welche Bedeutung das lokale Gemeinwesen der Auseinandersetzung mit der Geschichte zuweist.

Aus der Fachdiskussion lassen sich diesbezüglich zunächst folgende allgemeine Empfehlungen ableiten:

Es kann *erstens* nicht davon ausgegangen werden, dass sich die unterschiedlichen Aspekte der Aufgabenstellung problemlos ergänzen; folglich ist es erforderlich zu klären, welche inhaltlichen, finanziellen, räumlichen und personellen Gewichtungen vorgenommen werden sollen – insbesondere im Verhältnis einer Ausgestaltung und Nutzung als Gedenkort, als Forschungsstätte und als Ort historischer und gegenwartsbezogener Bildung.

Zweitens sollte im Hinblick auf die jeweiligen Angebote und ggf. auch auf die Räume der Gedenkstätte jeweils deutlich angezeigt werden, welcher Aufgabenstellung sie zugeordnet sind, um diesbezügliche Missverständnisse und ggf. Konflikte zu vermeiden.

Drittens ist – und dies ist vor allem für die historischen sowie die gegenwartsbezogenen Bildungsangebote relevant – mit einer unhintergehbaren Heterogenität des voraussetzbaren Wissens, der Hintergrundüberzeugungen und der Perspektiven zu rechnen, mit der unterschiedliche Adressatengruppen die Angebote nutzen. Deshalb ist eine solche Gestaltung der Materialien und der Angebote anzustreben, die sowohl die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und Kompetenzen der Adressaten berücksichtigt, als auch Distanz zu solchen Appellen an eine Lernverpflichtung einnimmt, die eine Identifikation mit deutscher Geschichte bzw. deutscher Nationalität voraussetzen.

Die Schwierigkeit, einem relevanten Teil gegenwärtiger Jugendlicher (und Erwachsener) den Sinn und die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust plausibel zu machen sollte *viertens* aus den ge-

nannten Gründe nicht dazu führen, dass Gedenkstätten sich konzeptionell zentral an solchen Modellen einer Menschenrechtsbildung und Demokratieerziehung orientieren, die dem historischen Bezug nur noch den Charakter des exemplarischen, d. h. prinzipiell austauschbaren, in seiner Besonderheit vernachlässigbaren Lerngegenstandes zuweist.

In der Entwicklung und Umsetzung innovativer Bildungskonzepte, die insbesondere die ‚Tatsache Einwanderungsgesellschaft‘ sowie den generativen Abstand heutiger Jugendlicher zum Nationalsozialismus berücksichtigen, liegt also *fünftens* eine hoch bedeutsame Herausforderung für die künftige Arbeit in Gedenkstätten. Als grundlegende didaktische Orientierung ist dabei von einer unhintergehbaren Multiperspektivität auszugehen (s. Alavi 2001: 331; Körber 2001: 299). Es ist anzunehmen, dass bisher nur wenige NS-Gedenkstätten ihr Bildungsangebot insofern überarbeitet haben, indem die nationale (deutsche) Perspektive überwunden und entsprechende Materialien zur Verfügung stehen.⁶ Die Erarbeitung weiterer entsprechender zeitgemäßer Materialien zum Nationalsozialismus und Holocaust steht noch vielfach aus. Auch stehen für die Umsetzung solcher Konzepte und ihrer Bearbeitung in der Gruppensituation bisher nur wenige Erfahrungen zur Verfügung, so bedeutet dies hohe Anforderungen an die pädagogischen Kräfte, für die es keine Patentrezepte gibt (Alavi 2001: 330). Die Wahrnehmung von ethnischer und kultureller Heterogenität sollte jedoch nicht als ein spezielles „Problem“ im Sinne einer eigenständigen Gedenkstättenpädagogik für Einwanderer missverstanden werden. Vielmehr gilt es die pädagogischen MitarbeiterInnen der Gedenkstätten für den Umgang mit der NS-Geschichte in einer pluralisierten, sozial, generativ, kulturell, politisch und religiös heterogenen Gesellschaft zu sensibilisieren (Köbler 2000: 194-195; Anne-Frank-Zentrum 2007)⁷.

⁶ Nach Bettina Alavi geht es nicht darum, völlig neue Themen und Materialien zu erstellen, sondern auch bekannte Themen und Materialien können „interkulturell 'profilieren'“ werden (Alavi 2001: 326). Zwei Beispiele aus der Praxis mit geeigneten Dokumenten beschreibt Elke Gryglewski (Gryglewski 2006: 304ff).

⁷ In diesem Sinne verstehen sich das Konzept „Konfrontationen“ des Fritz-Bauer-Instituts (2000-2003) und die Lehrmaterialien „Mehrheit macht Geschichte“ 7 Biographien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung des Anne Frank Zentrums (2007).

III Die eigenständige Bedeutung der Gedenkstätte Ahlem

In den bisherigen Ausführungen wurden Anforderungen an und Potentiale einer zeitgemäßen historisch-politischen und menschenrechtlichen Bildungsarbeit verdeutlicht. Vor diesem Hintergrund werden im Weiteren einige Besonderheiten der Gartenbauschule Ahlem in Hinblick auf die Frage hervorgehoben, was den historischen Ort spezifisch kennzeichnet und welche Möglichkeiten sich daraus für die gedenkstättenpädagogische Arbeit eröffnen. Unseres Erachtens sind insbesondere sechs Spezifika hervorzuheben, die hier zunächst knapp skizziert und im Folgenden etwas näher hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Neukonzeption der Gedenkstätte betrachtet werden:

1. **Jüdische Geschichte und Kultur als Bestandteil deutscher Geschichte:** Die Geschichte der israelitischen Gartenbauschule Ahlem beginnt im Kaiserreich und setzt sich mit dem Kibbuz Ahlem nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft bis 1948 fort. Die verfügbaren Materialien zu diesem Aspekt jüdischer Geschichte beginnen im 19. Jahrhundert und reichen bis in die frühe Nachkriegszeit der Bundesrepublik.
2. **Nationalsozialistischer Antisemitismus, jüdische Selbstbehauptung und Emigration:** Mit Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft war die Gartenbauschule Ahlem ein wichtiger Schulungs- und Ausbildungsort für Kinder, Jugendliche und Erwachsene und wurde zudem zu einem Ausgangspunkt für die Emigration.
3. **Juden als Subjekte ihrer Geschichte:** In der Geschichte der Gartenbauschule - ihrem Aufbau, ihrer wachsenden nationalen wie internationalen Bedeutung sowie ihrem Stellenwert für bei der Vorbereitung von (jungen) Juden auf die Emigration – wird deutlich, dass Juden aktiv handelnde Subjekte und Gestalter von Geschichte waren.
4. **Die Gartenbauschule Ahlem als Haftstätte für verschiedene Häftlingsgruppen:** Die Gartenbauschule Ahlem war im Nationalsozialismus auch für weitere Verfolgtengruppen eine Haft- und Mordstätte. In dem als Gestapo-Gefängnis genutzten ehemaligen Haupthaus der Gartenbauschule wurden die Häftlinge der Gestapo, darunter viele Zwangsarbeiter, Sinti und politische Häftlinge inhaftiert, misshandelt und auch ermordet.
5. **Die Gartenbauschule Ahlem als ein „Ort der Verfolgung und der Täter“:** Die Gartenbauschule wurde auch zu einem „Ort der Täter“; im Zweiten Weltkrieg zog eine Außenstelle der Gestapo Hannover in das Direktorenhaus ein.
6. **Garten- und Landschaftsbau und Landschaftsarchitektur im Nationalsozialismus:** Ein besonderes Merkmal der Gedenkstätte Ahlem liegt darin, dass der historische und gegenwärtige Ort eine Auseinandersetzung mit dem Garten- und Landschaftsbau und der Landschaftsarchitektur als geschichtlich situierten und keineswegs unpolitischen und unideologischen Bereichen nahe legt.

1 *Jüdische Geschichte und Kultur als Bestandteil deutscher Geschichte*

Die ehemalige israelitische Gartenbauschule und heutige Gedenkstätte Ahlem ist eine besondere Gedenkstätte, da sich der historische Ort nicht nur durch die nationalsozialistische Ausgrenzung, Verfolgung und Vertreibung der jüdischen Bevölkerung in und aus Deutschland konstituiert. Am Beispiel der Geschichte der 1893 gegründeten „Erziehungsanstalt für jüdische Knaben“, später Gartenbauschule Ahlem, lässt sich verdeutlichen, dass jüdisches Leben und jüdische Kultur als ein integraler Bestandteil deutscher und europäischer Geschichte zu verstehen sind. Denn die Geschichte der Gartenbauschule begann im Kaiserreich und setzte sich auch nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft fort, wenn auch nur für kurze Zeit. Aufgezeigt werden kann und muss aber auch, dass die Geschichte des Antisemitismus in Deutschland nicht erst mit dem Nationalsozialismus beginnt sowie dass die Geschichte der Gartenbauschule auch als ein darauf bezogener Versuch zu verstehen ist, zur Überwindung der Diskriminierung und Marginalisierung von Juden beizutragen.

Norbert Elias Argument, dass der Antisemitismus als eine Abwehrhaltung der Etablierten gegen die Versuche von Juden zu begreifen ist, aus der Position der benachteiligten Außenseiter heraus zu treten (Elias 1984: 48ff.), begründet eine hierfür relevante Fragestellung, die auch die Möglichkeit eröffnet, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem historischen Antisemitismus und gegenwärtigen Formen von Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus zu thematisieren.

Eine Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte und Kultur als integraler Bestandteil deutscher und europäischer Geschichte ist deshalb bedeutsam, weil davon auszugehen ist, dass die Thematisierung jüdischer Geschichte insbesondere im Schulunterricht nach wie vor überwiegend defizitär und verzerrend erfolgt. Die Thematisierung von Juden beschränkt sich in der Regel auf den Antisemitismus, die nationalsozialistische Judenverfolgung und den Völkermord an den europäischen Juden (LBI-Kommission 2004)⁸. Problematisch daran ist, dass viele Aspekte der ungefähr zweitausend-jährigen gemeinsamen Geschichte deutscher Juden und Nicht-Juden ausgeblendet und auf die Betrachtung auf die relativ kurze Zeitspanne der Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden im Nationalsozialismus bzw. auf die Zeit kurz davor und danach reduziert wird. Dies trägt der Möglichkeit nach zur Verfestigung einer verbreiteten Wahrnehmung von Juden bei, die der Annahme aufsitzt, dass „die Juden“ und „wir Deutsche“ immer schon klar unterschiedenen Gruppen angehören, die sich wechselseitig fremd waren und sind (vgl. Scherr/Schäuble 2008a). Demgegenüber ist eine Aufgabe historischer und gegenwartsbezogener Bildungsarbeit gegen Antisemitismus darin zu sehen, verständlich zu machen, dass und wie eine solche Differenzwahrnehmung selbst Teil des antisemitischen Diskurses ist.

⁸ Der Einfachheit halber wird wie folgend zitiert: LBI-Kommission 2004 steht für: Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York; Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland (2004).

Die Motive Moritz Simons, die zu seinem Engagement und zur Gründung der Erziehungsanstalt und späteren Gartenbauschule Ahlem führten, sind verknüpft mit dem Emanzipationsprozess der deutschen Juden im 19. Jahrhundert. Simon verfolgte mit der Gartenbauschule maßgeblich vier Anliegen: *Erstens* lehnte er die jüdische Tradition des reinen Almosengebens (Zedaka) ab und trat stattdessen für eine Hilfe zur Selbsthilfe ein (Buchholz/Schmid 2008: 38f). Nach seinem Verständnis von Wohltätigkeit sollten Hilfesuchende zur Erwerbstätigkeit und damit zur Selbständigkeit befähigt werden. Seine Vorstellung von einer „Erziehung zur Arbeit“ sollte möglichst frühzeitig beginnen und bereits Kinder und Jugendliche erfassen.

Zweitens, und dieses Motiv werten Buchholz/Schmid als zentrales Anliegen von Simon (Buchholz/Schmid 2008: 41), sah dieser in der „Berufsumschichtung“ der (deutschen) Juden einen wesentlichen Beitrag zum Prozess der bürgerlichen und rechtlichen Gleichstellung der Juden in Deutschland. Simon stimmte offenbar mit zeitgenössischen Vorstellungen über einen „gesunden“ Volkscharakter überein, die in der Ausübung von handwerklichen und landwirtschaftlichen Berufen eine Basis für ein „gesundes“ Volk sahen. Der Konzentration der jüdischen Bevölkerung im Handel und in intellektuellen Berufen wollte er deshalb entgegen steuern und ihre Rückführung zu einer „Bodenkultur“ befördern.

Drittens hoffte Simon die Auswanderung osteuropäischer Juden nach Übersee mit einer handwerklichen und landwirtschaftlichen Ausbildung zu erleichtern.⁹

Buchholz/Schmid (2008: 42) zeigen auf, dass in der expliziten Absicht, dem zeitgenössischen Antisemitismus entgegen zuwirken, ein eigenständiges *viertes* Motiv Simons zu sehen ist. Hierfür ist die ersichtlich hoch problematische Annahme bedeutsam, dass eine der Ursachen des Antisemitismus in faktischen Besonderheiten eines Teils der jüdischen Bevölkerung, insbesondere in der Festlegung der jüdischen Unterschicht auf wenig angesehene Berufe, zu sehen sei. In Reaktion auf antisemitische Stereotype sollte demgegenüber der Nachweis erbracht werden, dass Juden auch zu harter körperlicher Arbeit befähigt und motiviert werden können (ebd.).

Dieses vierte Motiv könnte ein zentraler Bezugspunkt für solche Bildungsangebote sein, die sich mit der Frage nach den Ursachen von Antisemitismus befassen, insbesondere mit der Problematik einer Sichtweise, die unterstellt, dass Juden selbst zur Entstehung antisemitischer Vorurteile beigetragen haben. In entsprechenden Bildungsangeboten wäre zu erarbeiten, dass antisemitische Begründungen und Legitimationen von Antisemitismus von seinen Ursachen zu unterscheiden sind sowie dass und wie sich ein solcher Versuch, die antisemitischen Begründungen zu widerlegen, die Ursachen und die Funktionsweise des Antisemitismus verkennt.

⁹ Ähnliche Absichten, antisemitischen Stereotypen und Ressentiments vorzubeugen und entgegen zu wirken mit der Integration und „Umerziehung“ bzw. Akkulturation osteuropäischer zugewanderter Juden wurden beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Berlin in dem Jüdischen Volksheim und in dem Kinderheim AHAWA verfolgt, vgl. Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1996) (Hg.): Verloren und Unvergessen. Jüdische Heilpädagogik in Deutschland, Weinheim.

In der Betrachtung der von Buchholz/Schmid dargestellten Motive Simons wird aus der Sicht des Fachgutachten deutlich, dass die Geschichte der Gartenbauschule vor 1933 im historischen Kontext des jüdischen Emanzipationsprozesses in seiner Verschränkung mit der Diskriminierung von Juden interpretiert werden muss. Denn Simons Denken war bestimmt von zeitgenössisch einflussreichen Sichtweisen, die eine Ursache des Antisemitismus in der unzureichenden beruflichen Eingliederung und Akkulturation von Juden sahen. (vgl. Buchholz/Schmid 2008: 41). Diese waren für seine Bemühungen, sozial benachteiligte Juden durch Erziehungsmaßnahmen und Berufsumschichtung in die entstehende Nation zu integrieren, maßgeblich. An der Person Moritz Simon selbst, den Buchholz/Schmid als „jüdischen Philanthropen“ charakterisieren (Buchholz/Schmid 2008: 54, 41), der sich in bürgerlichen, offenbar ausschließlich jüdischen Kreisen bewegte und bei dessen Ziel, der Rückführung des jüdischen Volks zu Handwerk und Bodenkultur „Produktivierungsmythen“ und ein „Agrarromantizismus“ eine Rolle spielten, die am Ende des 19. Jahrhunderts in breiten (nicht nur in konservativen und völkischen) Kreisen verbreitet waren, lassen sich entsprechend zeitgenössische ideologische und politische Einflüsse untersuchen.

Dies gilt auch in Hinblick auf die Übernahme dominanter gesellschaftlicher Werte durch das bürgerliche deutsche Judentum. Buchholz/Schmid beschreiben die Feierlichkeit zur Einweihung des Mädchenhauses im Juni 1903 anhand der Festschrift als patriotischen Akt:

„Nirgends in den Quellen wird die Einbindung der Israelitischen Erziehungsanstalt Ahlem in die wilhelminische Gesellschaft so deutlich wie in der Festschrift über diese Feier, die unverkennbar den Geist dieser Gesellschaft atmet, ihren Nationalismus und ihren Militarismus, ihre Prägung durch Militär, Adel und hohes Beamtentum.“ (Buchholz/Schmid 2008: 92)

Die Geschichte der Gartenbauschule Ahlem bietet zudem auch einen Ansatzpunkt für die Thematisierung der Entstehung des Zionismus: Weder Moritz Simon, noch die Lehrer und Direktoren der Gartenbauschule Ahlem - der letzte war Leo Rosenblatt, der 1929 die Schule übernahm und bis 1943 führte - waren Anhänger der zionistischen Bewegung. Unter der zunehmenden Repression und Verfolgung ab 1933 hat jedoch Rosenblatt alle Aktivitäten an der Gartenbauschule, die vor allem der Vorbereitung und Auswanderung nach Palästina dienten, mit allen Kräften und großem Engagement unterstützt (Buchholz/Schmid 2008: 115). Den Zionismus als eine vorwiegend jüdische-säkulare Bewegung zu verstehen, deren Ursprünge vor allem als eine Antwort auf den Antisemitismus des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu suchen sind, ist ein weiterer wichtiger Teil der politisch-historischen Bildungsarbeit.

Die Geschichte der Gartenbauschule Ahlem nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft kann als Bezugspunkte für Bildungsangebote betrachtet werden, die sich mit der Situation der jüdischen Bevölkerung in Deutschland und der Frage nach der Bedeutung und dem Einfluss von Antisemitismus in der deutschen Nachkriegsgeschichte befassen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der gegenwärtigen Schüler und Jugendlichen in der Bundesrepublik über keine oder nur sehr geringe Kenntnisse über Judentum, Antisemitismus und jüdisches Leben nach 1945 verfügt. In der Sensibilisierung von Schülern und Jugendlichen für jüdisches Leben in Deutschland nach 1945 sowie der Aufklärung über gegenwärtigen Antisemitismus ist folglich eine wichtige Aufgabe historisch-politischer Bildung zu sehen.

Einen relevanten Ansatzpunkt für eine solche Bildungsarbeit bietet insbesondere die Gründung des Kibbuz Ahlem durch jüdische Überlebende auf dem Gelände der ehemaligen Gartenbauschule. Dies kann Bezugspunkt einer Thematisierung sein, die in den Blick nimmt, dass und wie sich jüdische Überlebende mit einer Situation auseinandersetzen, in die sie vor der Herausforderung standen, sich unter den Bedingungen der Nachkriegssituation auf die Emigration oder aber die Entwicklung einer Lebensperspektive in Deutschland vorzubereiten.

Für die Gedenkstätte Ahlem ist es darüber hinaus wichtig, den Zusammenhang von Verfolgung im Nationalsozialismus mit jüdischer Emigration und der Gründung des Staates Israel zu verdeutlichen. Denn Palästina war das bedeutsamste Emigrationsziel der Absolventen der Gartenbauschule. Darüber hinaus ist ein wesentlicher Einfluss ehemaliger Ahlemer Absolventen auf die Gartenkultur und Landschaftsarchitektur in Israel nachgewiesen (Enis/Burmil 2008: 235-323).

2 *Nationalsozialistischer Antisemitismus, Selbstbehauptung und Emigration*

Der Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft brachte zunehmend Einschränkungen und Beschränkungen des Schulbetriebs und der Autonomie der Gartenbauschule Ahlem mit sich, ein Prozess, dessen Ende die Deportation der letzten noch verbliebenen jüdischen Familien im März 1943 darstellte (Buchholz/Schmid 2008: 118f). Die reichsweit angeordneten anti-jüdischen Maßnahmen spiegeln sich in den Zwangsmaßnahmen, Auflagen und Auswirkungen, mit denen die Gartenbauschule Ahlem seit 1933 konfrontiert war. In der Auseinandersetzung mit der Geschichte lassen sich deshalb alle Schritte der nationalsozialistischen Entrechtung und Vertreibung der jüdischen Bevölkerung bis zu ihrer Deportation 1941 nachvollziehen. Die Geschichte der Gartenbauschule Ahlem nach 1933 ermöglicht es aber auch aufzuzeigen, dass und wie versucht wurde, eine jüdische Einrichtung im nationalsozialistischen Deutschland aufrecht zu erhalten und jüdische Kinder und Jugendliche vor der Verfolgung zu schützen.

Die nationalsozialistische Machtübernahme 1933 führte zu einem großen Andrang auf die Gartenbauschule. Die stärkere Belegung und die über die Erziehungsbeiträge erworbenen Einnahmen sowie eine positive finanzielle Entwicklung der Gärtnerei trugen zunächst zu einer finanziellen Konsolidierung bei. Ab 1936 war die Finanzlage dann jedoch zunehmend angespannt (Buchholz/Schmid 2008: 126). Die Folgen der Nürnberger Gesetze (Verbot der Beschäftigung „arischen“ Personals in „nicht-arischen“ Einrichtungen zwang die Gartenbauschule zur Einstellung ungeschulter Kräfte), aber vor allem die Aufhebung der Steuerprivilegierung 1938 (verbunden mit einer großen Steuernachzahlung) sowie fehlende Einnahmen durch Spenden, bedingt durch die zunehmende Pauperisierung der jüdischen Bevölkerung, machten sich empfindlich bemerkbar.

Gravierend waren auch der schrittweise Entzug staatlicher Anerkennung der Ahlemer Ausbildung 1936 und 1940 bis auf ein Mindestmaß (Buchholz/Schmid 2008: 80f).

Ab 1938 war die Gartenbauschule mit der versuchten Zwangsenteignung konfrontiert, die letztendlich an der Heterogenität der Motive und Interessen zwischen der Gemeinde Ahlem und der Kommune, später noch des Gauleiters und der Landesbauernschaft scheiterte (Füllberg-Stolberg 2008: 149-168).

Ab 1939 verschärfte sich die Situation in der Gartenbauschule mit der Anordnung, das Mädchenhaus zu räumen. Formal unterstand die Gartenbauschule ab 1940 der Reichsvereinigung der Juden in Deutschland, die wiederum dem Reichssicherheitshauptamt unterstand, das bedeutete auch, dass die Gestapo immer unmittelbarer eingriff. Ab 1941 wurde Direktor Rosenblatt zur Mithilfe bei der Funktionalisierung der Gartenbauschule als Sammelstelle und für die Abwicklung der Deportationstransporte verpflichtet. Der Schul- und Ausbildungsbetrieb war vermutlich ab Ende Oktober 1941 nicht mehr möglich (Buchholz/Schmid 2008: 116-117). Auch im Zusammenhang mit der Umsiedlung der jüdischen Bevölkerung Hannovers in sogenannte „Judenhäuser“, unter anderem auf dem Gelände der Gartenbauschule, wurde Direktor Rosenblatt zur Mithilfe und Leistungen verpflichtet (Buchholz/Schmid 2008: 117).

Am „Fall Gartenbauschule Ahlem“ kann jedoch nicht nur die Durchsetzung der nationalsozialistischen Herrschaft verdeutlicht werden. Denn zur Geschichte der Gartenbauschule gehören zugleich auch eine Vielzahl von Aktivitäten der Selbstbehauptung und Selbsthilfe, die darauf ausgerichtet waren, der Verfolgung zu entgehen. Die Gartenbauschule Ahlem wurde ab 1933 zu einem wichtigen Ort für aktive Bemühungen um Emigration: Kinder, Jugendliche und Erwachsene wurden ausgebildet und umgeschult und auf die Auswanderung (vor allem nach Palästina) vorbereitet. In Sonderkursen und Umschulungen in Handwerk und Gartenbau versuchte man für nun stellungslose (akademische) Juden eine neue Perspektive im Ausland aufzubauen (Buchholz/Schmid 2008: 153). Die Volksschule der Gartenbauschule wurde um ein 9. Schuljahr verlängert, eine Berufsvorlehre ab 1937 eingerichtet, Ausbildungskurse der Jugend-Alija fanden statt sowie Fortbildungskurse für Englischlehrer. Leo Rosenblatt, selbst Antizionist, unterstützte die Auswanderung von allen in der Gartenbauschule Ahlem befindlichen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch ihre Aufnahme und auch bei den aufwendigen Formalitäten bis zu ihrer Auswanderung (vgl. Buchholz/Schmid 2008: 115). Darüber hinaus organisierte Rosenblatt, dass Kinder und Jugendliche, wie beispielsweise die beiden Brüder Gert und Heinrich Feige (11 und 7 Jahre alt), mit den Kindertransporten nach England gerettet wurden (Buchholz/Schmid 2008: 113-119, 125-213).

Es ist deshalb pädagogisch von besonderer Bedeutung, diese Aspekte der Selbsthilfe und Selbstorganisation zu thematisieren, weil dadurch dazu beigetragen werden kann, dass das einflussreiche Stereotyp, die Juden seien passive Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung gewesen, in Frage gestellt wird. Anhand der Geschichte der Gartenbauschule Ahlem kann zudem verdeutlicht werden, was die Bedingungen und die Schwierigkeiten von Versuchen waren, Gegenwehr gegen die nationalsozialistische Politik der Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung zu organisieren.

3 *Juden als Subjekte ihrer Geschichte*

Ein für die Bildungsarbeit wesentliches Potential der Gedenkstätte Ahlem ist darin zu sehen, dass Juden in der Geschichte der Gartenbauschule Ahlem nicht allein als Opfer und Objekte des historischen Geschehens, sondern zugleich auch als aktiv handelnde Bürger und Mitgestalter von Geschichte, Kultur und Wirtschaft sichtbar werden.

Insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Biographien des Gründers der Gartenbauschule Moritz Simon, der Lehrer und Direktoren, aber auch von Absolventen der Gartenbauschule kann erarbeitet werden, dass das Opferstereotyp unzutreffend ist. Auch der Charakter der Gartenbauschule, die mit der angeschlossenen Volksschule im zeitge-

nössischen Vergleich eine vorbildliche Bildungs- und Ausbildungseinrichtung darstellte sowie die aktive Rolle, die die Gartenbauschule ab 1933 in der Bemühung um Auswanderung einnahm, bieten vielfältige Ausgangspunkte und Anlass, die Leistungen und die Initiative des Gründers und der in der Gartenbauschule Tätigen in den Blick zu rücken. Dazu gehört auch, darauf hinzuweisen, dass die Ausbildung in der Gartenbauschule Ahlem mit ihrem generalistischen Ansatz qualitativ hochwertig und zudem außergewöhnlich umfassend war: Während die gewöhnliche Gärtnerausbildung und -prüfung in Deutschland nur eines der Fächer Baumschule, Gemüseanbau und Topfpflanzenkulturen beinhaltete, wurden die Absolventen der Gartenbauschule Ahlem in allen drei Fächern ausgebildet und geprüft (Buchholz/Schmid 2008: 71ff.). Mehrfach gewann die Gartenbauschule Ahlem in Fachausstellungen und Wettbewerben (vor 1933) Preise und Auszeichnungen, die für das hohe Niveau ihrer Produkte sprechen.

Die Einbeziehung des historischen Kontextes legt es zugleich, wie bereits angesprochen, jedoch nahe, eine Distanz zu heroisierenden Bildern einzunehmen, also aufzuzeigen, dass und wie Selbstbehauptung und Widerstand auch im Fall der Gartenbauschule auf zeitgenössische Denkweisen und Ideologien bezogen waren.

4 *Die Gartenbauschule Ahlem als Haftstätte für verschiedene Häftlingsgruppen*

Die Tatsache der Inhaftierung, Misshandlung und auch Ermordung unterschiedlicher Häftlingsgruppen durch die Gestapo auf dem Gelände der Gartenbauschule Ahlem - Zwangsarbeiter aus West- und Osteuropa (Buchholz/Schmid 2008: 180), Nicht-Ariern und der „Rassenschande“ beschuldigte („arische“) Frauen (Buchholz/Schmid 2008: 185), Jugendliche, die als „Arbeitsbummelanten“ inhaftiert worden waren (Buchholz/Schmid 2008: 185), Sinti und Häftlinge, die aus politischen Gründen bei der „Aktion Gewitter“ festgenommen worden waren (Buchholz/Schmid 2008: 187) - erfordert und ermöglicht eine eigenständige Thematisierung solcher Aspekte der NS-Ideologie und Praxis, die über den Antisemitismus hinaus weisen. Zweifellos war Antisemitismus eine fundamentale und zentrale Komponente der nationalsozialistischen „Rassenideologie“. Darüber hinaus ist es jedoch für ein angemessenes Verständnis der NS-Ideologie bedeutsam, auch die Grundlagen der Diskriminierung und Verfolgung anderer Opfergruppen darzustellen und zu analysieren. Dies ist auch deshalb anzustreben, weil die öffentliche Wahrnehmung auf den Holocaust zentriert und das Wissen über das Schicksal anderer Opfergruppen - etwa der Sinti und Roma, Homosexuellen, Behinderter und sog. „Asozialer“ - weit weniger verbreitet ist.

In Zusammenhang mit der Inhaftierung, Misshandlung und Ermordung von Zwangsarbeitern, jugendlichen „Arbeitsbummelanten“ und politischen Gegnern ist es für die Bildungsarbeit zudem bedeutsam, Formen von subversivem Verhalten, von Widerstand und Sabotage zu thematisieren. Die Beschäftigung damit eröffnet eine grundsätzlich andere Perspektive als die Thematisierung der Bereitschaft zur Anpassung, zum Wegsehen und Schweigen sowie zur Beteiligung an den NS-Verbrechen: Das eigenständige Lernpotential der Auseinandersetzung mit Formen von Widerstand ist vor allem darin zu sehen, dass hierdurch ein Nachdenken darüber angeregt werden kann, wodurch Einzelne und Gruppen befähigt werden, sich kritisch mit gesellschaftlich vorherrschenden Ideologien auseinander zu setzen und was die Bedingungen dafür sind, dass eine ethisch und/oder politisch motivierte Kritik mit widerständigen Praktiken einhergeht. Für eine gedenk-

stättenpädagogische Arbeit, die sich menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien verpflichtet, bietet die Auseinandersetzung mit Formen von Widerstand im Nationalsozialismus insbesondere die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen widerständigen Verhaltensweisen von Individuen in einer solchen historischen Perspektive zu beschäftigen, die danach fragt, in welchen Phasen der Etablierung der NS-Diktatur welche Formen des Widerstands noch aussichtsreich und möglich waren und was hieraus gegenwartsbezogen – so etwa in Hinblick auf die Bedeutung von Zivilcourage in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Ausprägungen von Antisemitismus und Rassismus – zu lernen ist.

5 *Die Gartenbauschule Ahlem als ein „Ort der Verfolgung und der Täter“*

Die Auseinandersetzung mit den Tätern, ihren Motiven und Handlungsoptionen, vermitteln wichtige Erkenntnisse über das Funktionieren des Nationalsozialismus und Holocaust. Denn für ein angemessenes Verständnis des Holocaust ist es erforderlich, das Handeln der Täter in den arbeitsteiligen Strukturen und in den Institutionen, die an der Diskriminierung und Verfolgung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen beteiligt waren, aufzuzeigen. Die Beschäftigung mit einzelnen Täterbiographien ermöglicht es, deren Motive und Interessen, aber auch die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume zu veranschaulichen. Die Analyse verschiedener Täterprofile kann dazu befähigen, Einblicke in die „Normalität“ der Beteiligung und die Verstrickung von ganz „gewöhnlichen“ Menschen in die nationalsozialistische Unrechtspolitik zu gewinnen¹⁰ (vgl. Reichel 2005). Hier finden sich in der Geschichte der Gartenbauschule Ahlem relevante Bezüge.

Das Gelände der Gartenbauschule Ahlem wurde durch die Gestapo seit 1941 als Sammelstelle für die Deportationen und der Einrichtung funktionalisiert; ab Juni 1943 nahm die Gestapo selbst den Gebäudekomplex um das Direktorenhaus in der Gartenbauschule in Besitz. Längerfristig befanden sich zwei Referate der Gestapo in diesen Gebäuden, die als „Außenstelle Ahlem“ bezeichnet wurden. In diesen beiden Referaten waren bei Kriegsende 35 Beamte für die Überwachung und Strafen von Zwangsarbeitern aus Westeuropa, Polen und Osteuropa verantwortlich (Buchholz/Schmid 2008: 182). Über einige dieser Gestapo-Funktionäre, die in den Referaten in der Gartenbauschule Ahlem in leitenden Positionen tätig waren, liegen Informationen über den persönlichen und beruflichen Werdegang, Einsatzorte und Tätigkeiten sowie Vernehmungsprotokolle und Zeugenaussagen aus den nach Kriegsende durchgeführten Strafverfahren gegen diese

¹⁰ Vgl. die Studie von Christopher R. Browning (1992): „Ordinary Men“, deutsche Ausgabe (1993): *Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen*, Reinbek; „ordinary“ müsste korrekterweise als „gewöhnlich“ und nicht als „normal“ übersetzt werden; siehe als Fortführung der Debatte auch: Welzer, Harald (2005): *Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*, Frankfurt a. M. Der grundlegende Wandel des Blickwinkels auf und der Wahrnehmung von NS-Tätern in den „Schreibtischtätern“ fand mit dem Prozess gegen Adolf Eichmann 1960-1962 statt, siehe auch Hannah Arendt (1964): *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen*, München.

vor (Buchholz/Schmid 2008: 179ff). Anhand des vorliegenden Materials ist es möglich, zumindest für einige leitende Gestapo-Beamte den Werdegang zu rekonstruieren sowie die Aussagen dieser Beamten aus den Nachkriegsverfahren der Perspektive der Opfer und Zeugen gegenüber zu stellen.

6 *Garten- und Landschaftsbau und Landschaftsarchitektur im Nationalsozialismus*

Aufgrund der historischen und gegenwärtigen Nutzung bietet sich für die Gedenkstätte Ahlem eine – in besonderer Weise für die einschlägigen Berufe relevante – Bildungsarbeit an, die sich mit den politischen und ideologischen Dimensionen des Garten- und Landschaftsbaus und der Landschaftsarchitektur befasst.¹¹

Sowohl für berufsgruppenspezifische Seminare (s. Teil C) mit Schülern, Auszubildenden und Berufstätigen aus den Zweigen Gartenbau und Landschaftsplanung, als auch für Jugendliche und Erwachsene, die sich für historische und aktuelle Fragen von Naturschutz und Ökologie interessieren, lassen sich dadurch neue Zugänge zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust initiieren. Die vielfältigen Materialien (Dokumente, Quellen, Fotos und Zeitzeugenberichte), die in der Gedenkstätte Ahlem speziell zu der Geschichte der Gartenbauschule, der Gärtnerausbildung sowie den Themen Garten- und Landschaftsbau vorliegen, können in thematisch spezifischen (pädagogischen) Angeboten eingesetzt werden.

Diesbezüglich ist zu überlegen, inwiefern Bildungsangebote entwickelt werden sollen, die über die Auseinandersetzung mit den historischen Geschehnisse vor Ort hinaus gehen und auf eine breiter angelegte Thematisierung der Berufsgeschichte ausgerichtet sind.

Ein für die berufsgruppenbezogene Bildungsarbeit in Ahlem grundlegenden Gesichtspunkt ist den Untersuchungen von Zygmunt Bauman zu entnehmen. In seiner ‚Dialektik der Ordnung‘ (Baumann 1992: 105ff.) argumentiert Bauman, dass das Bild des Gärtners, der einen perfekt geordneten Garten herstellen will, als Modell für die nationalsozialistische Rassenpolitik verstanden werden kann. Er analysiert den Holocaust als Folge „des modernen Strebens, nach einer umfassend geplanten und gesteuerten Welt“ und sieht in der gärtnerischen Planung, die festlegt, „was als Unkraut gelten kann“ ein dafür bedeutsames Grundmodell: „Der moderne Genozid (...) ist eine gärtnerische Tätigkeit. (...) Alle Vorstellungen von einer Gesellschaft als Garten definieren bestimmte Gruppen als Unkraut: Unkraut muss ausgesondert, gebändigt, an der Ausbreitung gehindert werden, von der Gesellschaft ferngehalten, wenn all dies nichts nützt, vernichtet werden.“ (ebd.: 107)

¹¹ Die folgenden Überlegungen basieren auf der vorliegenden Publikation (Schmid 2008 Hg.) sowie auf einem 2006 veranstalteten Symposiums zu „Gärten und Parks im Leben der jüdischen Bevölkerung nach 1933“ (Veranstalter Zentrum für Gartenkunst und Landschaftsarchitektur (CGL) Hannover, Universität Hannover, 07.-09. September 2006, Hannover).

Eine solche Betrachtung kann als Anregung für Bildungskonzepte betrachtet werden, in denen einschlägige Berufsgruppen veranlasst werden, der Frage nachzugehen, ob und ggf. wie Baumans Kennzeichnung des Genozids als gärtnerische Tätigkeit lediglich eine austauschbare Metapher darstellt, oder aber ein Anstoß dazu sein kann, den Einfluss politischer Ideologien auf den Garten- und Landschaftsbau in den Blick zu nehmen.

Für die berufsgruppenbezogene Bildungsarbeit bieten sich u. E. insbesondere die folgenden Themen an:

a) Ideologische Einflüsse und Auswirkungen auf den Garten- und Landschaftsbau und die Landschaftsarchitektur vom 18. bis ins 20. Jahrhundert in Deutschland

Nationalismus und Regionalismus waren seit Mitte des 18. Jahrhunderts in der Gartenkultur und Gartenkunst nicht nur in Deutschland weit verbreitet (vgl. Gröning/Schneider 2001). Die Vertreter einer „nationalen Landschaftsgestaltung“ behaupteten, dass die Landschaft der Ausdruck der nationalen Identität und des Charakters sei. Auch in Deutschland finden sich viele historische Beispiele für Versuche einer nationalen Identitätsstiftung durch die Garten- und Landschaftsgestaltung, wie bspw. das Heidemotiv zu Beginn des 19. Jahrhunderts, Heldenhaine als Denkmalskonzepte im Ersten Weltkrieg und Motivikonographien wie die „deutsche Eiche“ als patriotisches Wahrzeichen. Für die pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Ahlem könnte es folglich - insbesondere im Rahmen von Angeboten für Gruppen aus den einschlägigen Berufsfeldern - interessant, die ideologischen Einflüsse von Nationalismus und Regionalismus im jeweiligen gesellschaftspolitischen Kontext (und ggf. im europäischen Vergleich) auf die Garten- und Landschaftsplanung und -gestaltung zu untersuchen.

Für die Zeit des Nationalsozialismus bieten sich mehrere thematische Bezüge an, die im Rahmen von pädagogischen Angeboten in der Gedenkstätte Ahlem aufgegriffen werden können: Ein Ausgangspunkt kann die Thematisierung des Verhältnisses von Naturschutz und Nationalsozialismus sein, das erst in jüngster Zeit eine breitere Aufmerksamkeit in der historischen Forschung erfährt (vgl. Uekötter 2003). In der historischen Betrachtung des Naturschutzes werden unterschiedliche Interessen und rivalisierende Gruppen im Nationalsozialismus sichtbar und die Heterogenität des NS-Systems deutlich (vgl. Uekötter 2003: 15). Obwohl Hitler selbst wohl kein Verfechter der Naturschutzidee war (vgl. Radkau 2003: 45), so wurden zu Beginn des Regimes verschiedene Gesetzesprojekte im Bereich Naturschutz unter den Nationalsozialisten maßgeblich vorangetrieben und erstmalig durchgesetzt: Einzelne Gesetze zum Schutz von Natur, Tieren, Wasser, der Jagd und gegen die Waldverwüstung sowie ein „Reichsnaturschutzgesetz“. Im Verlauf der nationalsozialistischen Herrschaft, insbesondere ab dem Kriegsbeginn 1939 wurden dann die Interessen des Naturschutzes denen der Infrastrukturentwicklung und des Autobahnbaus untergeordnet (vgl. Klüeting 2003: 99). Im Zusammenhang mit dem Autobahnbau behaupteten die Nationalsozialisten, Eingriffe in die Umwelt verstecken und kompensieren zu können (vgl. Küster 2003: 55). Der Landschaftsarchitekt Alwin Seifert war als sogenannter „Reichslandschaftsanwalt“ mit der landschaftlichen Gestaltung der Autobahnen beauftragt. Nach der Methode der „pflanzensoziologischen Kartierung“ ließ Seifert die „potentielle natürliche Vegetation“ ermitteln und die Autobahnen mit Hilfe von Landschaftspflegern und Gärtnern entsprechend bepflanzen. Problematisch ist an dieser Methode ihr statischer Naturbegriff und die Behauptung, den Grad der „Natürlichkeit“ einer Vegetation bestimmen zu können. Praktisch diente die Methode

dazu, Zerstörungen durch Technik und Industrie zu verdecken. Der statische Naturbegriff, die Charakterisierung von Pflanzen als „heimisch“ und die Propagierung ihrer Verwendung gegenüber „standortfremden“ Pflanzen findet sich bis heute im Naturschutz (s.u.). Dass die beim Autobahnbau erworbenen Fähigkeiten auch beim Bau des Westwalls zur Tarnung wichtiger Kriegsanlagen eingesetzt wurden, ist ein weiterer Aspekt, der die enge Verknüpfung nationalsozialistischer Maßnahmen im Bereich der Landschaftspflege mit Kriegsvorbereitungen und Kriegsführung sowie generell mit der nationalsozialistischen Politik sichtbar werden lässt. Auch der berufliche Werdegang von Alwin Seifert selbst und die Folgen seines Wirkens auf die einschlägigen Berufsbilder (Zeller 2003: 273-308) ist für die Arbeit mit berufsspezifischen Gruppen von Interesse.

Ein weiterer thematischer Bezugspunkt könnte in der Untersuchung der Verbindung zwischen Naturschutz und Antisemitismus liegen. Eine Verbindung zwischen Naturschutz und antisemitischen Stereotypen nach dem Ende des Ersten Weltkrieg besteht in dem gemeinsamen Motiv, die in der Gefahr einer „Überfremdung“ der deutschen Kultur gesehen wurde (Schmoll 2003: 174). Die Utopie einer „reinen“ Umwelt fand ihre Entsprechung in der Vorstellung einer „judenreinen“ Welt, in denen die jüdische Bevölkerung pathologisiert und als „artfremd“ als Bedrohung für die Natur und deutsche Kultur interpretiert wurde (Schmoll 2003:177ff).

Am drastischen wurde der Einfluss der NS-Rassenideologie auf die Landschaftsplanung mit Kriegsbeginn 1939 deutlich. Im Rahmen des sogenannten „Generalplan Ost“ entwarfen die Nationalsozialisten nicht nur eine radikale Siedlungspolitik, sondern auch eine damit verschränkte Raum- und Landschaftsgestaltung (einschließlich einer Dorf- und Stadtplanung) für die „eingegliederten Ostgebiete“¹² (vgl. Fehn 2003, Gutschow 2001, Hartenstein 1998, Gröning/Wolschke-Buhlmann 1987). Diesen Plänen zufolge sollten „Deutsche“ im besetzten Polen angesiedelt und „nichtdeutsche“ Einwohner vertrieben werden. Die Pläne beinhalteten auch den als „Evakuierung“ getarnten Massenmord an der ansässigen jüdischen Bevölkerung. Ziel der Planungen war zudem, den eroberten Gebieten ein „der deutschen Wesensart entsprechendes Gepräge“ zu geben. Dabei wurde in der NS-Ideologie davon ausgegangen, dass die polnische Landschaft wegen des kulturellen Unvermögens der Bevölkerung verarmt und versteppt sei. Demgegenüber wurde die ideale „deutsche Kulturlandschaft“ propagiert. Die neuen Gaue sollten deshalb landschaftlich umgestaltet werden, wobei bestimmte Siedlungs- und Hausformen sowie ausschließlich „heimische“ Pflanzen aus „bester Rasse“ verwendet werden sollten. Die landschaftliche Umgestaltung sollte zur Stärkung des „Heimatgefühls“ der neu anzusiedelnden Deutschen beitragen.

Darüber hinaus spielten auch militärische Aspekte in der Landschaftsgestaltung eine Rolle, die sich in dem Konzept der „Wehrlandschaft“ zeigten (Gröning/Wolschke-Buhlmann 1987: 157ff). Diesem Konzept zufolge sollten Bäume und Hecken als Sicht- und Wehrschutz vor feindlichen Angreifern gepflanzt werden. Nachdem Überfälle von Partisanen stärker wurden, erließ Himmler eine Anordnung, Hecken und Bäumen an

¹² Die Planungen für die eroberten Gebiete in Osteuropa waren von Beginn Teil einer umfangreichen Raumplanung, die das gesamte „Großdeutsche Reich“ umfassten (vgl. Fehn 2003: 216).

Straßenrändern und Eisenbahnlinien zu roden (Gröning/Wolschke-Buhlmann 1987: 160ff).

Wie weitreichend die Topoi der nationalsozialistischen „Rassenideologie“ für die besetzten Gebiete in Osteuropa, insbesondere die Verknüpfungen von negativen Eigenschaften der Bevölkerung mit dem Zustand der Landschaft auch in das NS-Bildungssystem eingeflossen ist, lässt sich anhand von Erdkundebüchern für den Schulunterricht nachweisen (Fehn 2003). Schul-, Jugend und Kinderbücher aus dem NS-Schrifttum können für die pädagogische Arbeit in Zusammenhang mit der Untersuchung von Propaganda und ihrer Durchsetzung eine aufschlussreiche Quelle sein.

b) Gärten und Parkanlagen im Nationalsozialismus

Auch öffentlichen Orten wie Grünanlagen wurde im Rahmen der nationalsozialistischen „Rassenideologie“ eine bestimmte Funktion zugewiesen. Gärten und Parkanlagen erfüllten historisch und erfüllen gegenwärtig viele Aufgaben, deren Funktionalisierung im Kontext der nationalsozialistischen „Rassenpolitik“ in der pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte Ahlem eine Thema für Seminar-/Studenten für Schüler und Erwachsene sein kann. So konnten einerseits Gärten und Parks im Nationalsozialismus von den „Tätern“ als Orte der Verfolgung, Propaganda und Zwangsarbeit genutzt und andererseits für die Opfer zu Orten der Zuflucht werden.

Die schrittweise Verdrängung und Vertreibung der jüdischen Bevölkerung in Deutschland bedeutete auch ihre Vertreibung aus öffentlichen Räumen wie Gärten, Parkanlagen und Friedhöfen. Die Fotos von Parkbänken mit Aufschriften „Nur für Arier“ zählen inzwischen zu Ikonen in Schulbüchern. Auch wurden jüdische Friedhöfe geschändet und vielfach den jüdischen Gemeinden zwangsenteignet, in manchen Fällen wurden die Grabsteine zweckentfremdet.

Ein anderes Beispiel ist die Entstehungsgeschichte des Erholungsparks Killesberg in Stuttgart, der 1939 zur Reichsgartenschau entworfen und realisiert wurde und anschließend von 1939 bis 1945 als „Sammelstelle“ für die jüdische Bevölkerung aus Baden Württemberg für die Deportationen diente. Ein weiteres Beispiel ist die Moorweide in Hamburg, ein Park in der Nähe des Bahnhofs Hamburg-Dammtor. Die Moorweide diente der NSDAP für Aufmärsche und Großveranstaltungen und wurden ab 1941 auch als „Sammelstelle“ für Deportationen der jüdischen Bevölkerung genutzt. In beiden genannten Parkanlagen erinnern heute Gedenksteine- bzw. Gedenktafeln an ihre Funktionalisierung als „Sammelort“ für die Deportationen. Die Denkmale und der gegenwärtige Umgang mit diesen Erinnerungsorten bieten ebenfalls Bezugspunkte zur Auseinandersetzung über Formen und Gestaltung der öffentlichen Erinnerung in der pädagogischen Arbeit.

Die Reichsgartenschauen im Nationalsozialismus 1936, 1938 und 1939 dienten dem Regime für Propaganda-Inszenierungen. Insbesondere die Reichsgartenschau 1939 in Stuttgart, für die der Landschaftsarchitekt Hermann von Mattern den Killesberg entwarf, bietet viele Bezugspunkte zur Untersuchung der NS-Propaganda, zu berufsspezifischen Aspekten (welche Berufsgruppen waren beteiligt, Gartengestaltung und Landschaftsplanung auf der Gartenschau) und auch biographischen Verstrickungen (Mattern war von 1935 bis 1945 auch am Bau der Reichsautobahnen beteiligt).

Besonders perfide erscheint die Anlage von Gärten in Ghettos und Konzentrationslagern durch die SS, in denen die Häftlinge Zwangsarbeit leisten mussten. Im Ghetto Theresienstadt gab es einen Gemüsegarten zur Ernährung des Aufsichtspersonals. Der Kommandant des Konzentrationslagers Auschwitz, Rudolf Höß, ließ für seine Familie einen Ziergarten zur Erholung anlegen, den eine hohe Mauer von der nur wenige hundert Meter entfernten Gaskammern des Konzentrationslagers abschirmte. Auch hier mussten Häftlinge den Garten pflegen. Bis heute ist unklar, wie mit diesem Gelände als historischem Ort umgegangen werden soll, der Garten ist für die Besucher der Gedenkstätte des KZ-Auschwitz nicht zugänglich. Ein anderes Beispiel ist der Kräutergarten im Konzentrationslager Dachau. Dieser wurde auf die Initiative der „Arbeitsgemeinschaft für Heilpflanzenkunde“¹³ von der SS angelegt, in den Plantagen und Gewächshäusern mussten Häftlinge des Konzentrationslagers Dachau arbeiten. Hintergrund des Kräutergartens war der Plan, mit dem Anbau von einheimischen Kräutern die Unabhängigkeit des Deutschen Reiches von der Einfuhr ausländischer Medikamente und Gewürze zu erlangen. Insbesondere im Krieg nahm die ökonomische Bedeutung des Kräutergartens im Konzentrationslager Dachau zu. Die SS betrieb zudem einen Laden, indem Produkte aus dem Anbau an die Nachbarschaft und Bewohner des Ortes Dachau verkauft wurden. Die Beispiele von den Gärten und Parks in Ghettos und Konzentrationslagern können beispielsweise im Zusammenhang mit Zwangsarbeit und dem System der Konzentrationslager im Rahmen von Seminarveranstaltungen thematisiert werden.

Gärten und Parks sowie Kleingartenanlagen dienten den Verfolgten auch als Orte der Zuflucht und des Verstecks, was jedoch wegen möglicher Razzien und Kontrollen für Untergetauchte gefährlich war (Schwersenz 1988: 114). Der damals Jugendliche Hans Rosenthal, später bekannter TV-Entertainer und Moderator, konnte beispielsweise mit Hilfe von zwei Helferinnen der Deportation entgehen und sich ab 1943 in einer Berliner Kleingartenkolonie bis zum Ende des Krieges 1945 verstecken.

c) Emigration

Dass die Ausbildung bzw. Umschulung im Gartenbau nicht nur in der Gartenbauschule Ahlem eine Rolle in der Vorbereitung von jüdischen Jugendlichen auf die Emigration spielte, zeigt der Bericht von Jizchak Schwersenz über die „Gartenbauschule Wannsee“ von 1941 bis 1942 (vgl. Schwersenz 1988). Im Unterschied zur Gartenbauschule Ahlem handelte es sich jedoch bei der sogenannten „Gartenbauschule Wannsee“ um eine von der Gestapo beschlagnahmte ehemals in jüdischem Besitz befindliche Villa. Die Gestapo hatte der Reichsvereinigung der Juden angeboten, das Außengelände ab 1940 als „gartenbaulichen Umschulungsbetrieb“ für Kinder und Jugendliche zu nutzen. Da zu diesem Zeitpunkt bereits auch „nicht-arische“ Jugendliche ab 14 Jahren zum Arbeitseinsatz mussten, ließ sich die von Schwersenz geleitete Jugendgruppe auf dieses Angebot an. Die Jugendlichen mussten im Gemüsebau und in der Blumenzucht arbeiten und die Erträge an die SS abliefern. Laut Schwersenz, der in der Jugend-Alija tätig war, bewahr-

¹³ An dem Aufbau des Kräutergartens im KZ Dachau war auch der o.g. Landschaftsarchitekt und Reichslandschaftsanwalt Alwin Seifert beteiligt (Uekötter 2003: 23).

te die Arbeit in der „Gartenbauschule Wannsee“ die Jugendlichen vor anderen Zwangsarbeitseinsätzen und nebenbei konnte im Verborgenen der Unterricht und ihre Vorbereitung auf die Auswanderung weiter geführt werden (Schwersenz 1988: 80).

d) Biographien und lebensgeschichtliche Erinnerungen

Auch anhand der Biographien von Verfolgten lassen sich die Auswirkungen der nationalsozialistischen „Rassenpolitik“ nachvollziehen. Von der antisemitischen Verfolgung waren von Beginn an auch viele Personen aus den Berufsbereichen Garten- und Landschaftsbau betroffen (vgl. Enis/Burmil 2008: 301ff.) So wurde der bekannte Gärtner und Landschaftsarchitekt Georg Bela Pniower, der in den 1920er Jahren auch als Lehrer an der Gartenbauschule Ahlem unterrichtete, wurde ab 1934 als „Halbjude“ mit Berufsverbot belegt und während des Zweiten Weltkriegs in einer Spinnstofffabrik zur Arbeit zwangsverpflichtet (Gröning/Wolschke-Buhlmann 1997: 291-294). Auch viele „nicht-arische“ (Natur-) Wissenschaftler wurden bereits kurz nach Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft aus ihren Positionen verdrängt bzw. stellungslos (vgl. Klee 2001, Gröning/Wolschke-Buhlmann 1997).

Lebensgeschichtlichen Erinnerungen wird in der historisch-politischen Bildungsarbeit eine hohe Bedeutung zugewiesen, da mit ihnen historische Sachverhalte an konkrete Personen rückgebunden und somit Geschichte veranschaulicht werden kann und in besonderer Weise nachvollziehbar wird. Sie ermöglichen insbesondere Einblicke in die Binnenwelt des Erlebens von Ausgrenzung und Verfolgung. Grundsätzlich sollte jedoch in der pädagogischen Arbeit deutlich werden, dass es sich bei den lebensgeschichtlichen Erinnerungen um subjektive Konstruktionen der Lebensgeschichte der Erzählenden handelt. Historische Sachverhalte müssen dagegen aus historischen Quellen und Dokumenten rekonstruiert werden (Hoffmann 2002: 175).

d) Bezüge zu gegenwärtigen Diskursen

Rassistische und nationalistische Tendenzen lassen sich auch in gegenwärtigen Auseinandersetzungen um Naturschutz, Biodiversität und Ökologie feststellen, z. B. wenn thematisiert wird, dass das einheimische Ökosystem durch „Überfremdung“ aus dem Gleichgewicht gebracht wird (vgl. Eser 1999). Eingeschleppte und eingewanderte Pflanzen und Tiere, so der Diskurs, verdrängen die indigene („heimische“) Flora und Fauna und stellen somit eine Gefahr für die Artenvielfalt dar. Der Prozess der Ausbreitung von Lebewesen außerhalb ihrer natürlichen Herkunftsgebiete wird auch als „biologische Invasion“ bezeichnet. Interessant ist an der Debatte für die pädagogische Auseinandersetzung nicht zuletzt die Kriterien, auf der Grundlage manche Pflanzen und Tiere als „Fremdlinge“ eingestuft werden, etwa weil sie das „einheimische“ Ökosystem als „Schädlinge“ stören, und andere als „eingebürgert“ gelten, wie z. B. die Kartoffel. Anhand dieser Diskussion zeigt sich auch, dass das gegenwärtige Verständnis von Natur und Naturschutz kein ahistorisches ist, denn die Ursprünge der Naturschutzbewegung in Deutschland sind eng verknüpft mit der „Heimatschutzbewegung“, die sich am Ende des 19. Jahrhunderts formierte. Der historische Begriff der Heimat bezeichnete nicht allein einen geographischen Raum: ihm lag ein idealisiertes Mensch-Natur-Verhältnis zu Grunde, das eine organische Einheit von Mensch und Natur suggerierte (Eser 1999: 122). Für die pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Ahlem kann in diesem Zusam-

menhang vor allem eine genauere historische und ideengeschichtliche Verortung des Naturschutzgedankens und des in gegenwärtigen Debatten verwendete Vokabular von Interesse für die Bildungsarbeit sein.¹⁴

¹⁴ Die Verknüpfung der Begriffe von Natur und Heimat im Naturschutz findet sich in neonazistischen Kreisen und beispielsweise auch in dem Heimatverein „Bund der Thüringer Berg-, Burg- und Waldgemeinden“ wider (Haufe 2003: 435ff). Die Erstgründung des Vereins 1921 erfolgte ganz im national-konservativen, völkischen und antirepublikanischen Klima. Zum Nationalsozialismus bekannte sich der Bund ohne zu zögern und setzte sich in dessen Sinne für ein „neues arteigenes Thüringen“ ein. 1945 lösten die Alliierten den Verein auf. Im Jahr 2001 gründete sich der Bund neu. Problematisch ist nicht der Einsatz des Vereins, für den Erhalt der Natur und Kultur in Thüringen, sondern dass sich die heutigen Akteure ungebrochen auf die damaligen Vorreiter und die historische Vereinssatzung beziehen. Mit keinem Wort wird im heutigen Verein die Vergangenheit, vor allem die Zustimmung zum Nationalsozialismus problematisiert, im Gegenteil wurde ein Gedenkstein für den damaligen Vereinsvorsteher, einen glühenden Nationalsozialisten gesetzt. An solchen aktuellen Beispielen lassen in der pädagogischen Arbeit nationalistische Motive, gegenwärtiger Rassismus und Antisemitismus in Verbindung mit gegenwärtigen Ansätzen zum Naturschutz untersuchen und kritisch reflektieren.

IV Didaktische und methodische Empfehlungen

1 *Didaktische Empfehlungen*

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Antisemitismus steht in einer Tradition, die darauf zielt durch die Darstellung unbestreitbarer Fakten nicht nur unbestreitbares historisches Wissen, sondern auch ein in seinen Ergebnissen feststehendes, moralisches und politisches „Lernen aus der Geschichte“ zu bewirken. Diese Tradition setzt sich auch in aktuellen Bemühungen fort, die – nicht zuletzt in Reaktion auf die Entwicklung des neueren Rechtsextremismus – darauf zielen, die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten am Ziel einer antirassistischen oder menschenrechtlichen Bildung auszurichten. In einer solchen Perspektive ist es methodisch konsequent, dass versucht wird, den Lernprozess und folglich die Art und Weise des Umgangs der Besucher mit einem historischen Ort, mit Dokumenten und anderen Materialien möglichst weitgehend zu steuern. Gerd Kößler (1997: 5) charakterisiert entsprechende Arrangements wie folgt:

„Die Museumspädagogik geht nicht von einer unmittelbaren Wirksamkeit der originalen Begegnung aus. Vielmehr umgibt sie das Objekt oft mit so vielen methodischen Verfahren, dass es aus dem Blick gerät. Gedenkstättenverfahren nicht anders. Es ist von der Erwartung her eine Selbstverständlichkeit, dass die Begegnung mit einem originalen Ort der Zweck des Besuches ist. Die Besucher werden aber nicht an den Ort herangeführt, sondern sie finden sich stattdessen in einer Ausstellung, die Texte und reproduzierte Bilder zeigt. Die Texte interpretieren den Ort und die Objekte in einem ethisch bestimmten Horizont. Die Authentizität der Realien wird für den Besucher bereits kurz nach seiner Ankunft in den Hintergrund gedrängt.“

Ein zentraler Ausgangspunkt der neueren Fachdiskussion zur Gedenkstättenpädagogik (s. Ehmann u.a. 1995, Neirich 2000) ist die Infragestellung der Angemessenheit und Tragfähigkeit einer solchen Orientierung. Veranlasst ist dies durch die Beobachtung, dass es für die pädagogische Arbeit mit gegenwärtigen Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist, diesen einen solchen Zugang zur Thematik zu eröffnen, der ihre Schwierigkeit der Annäherung an ein aus ihrer Sicht historisch weit zurückliegendes und zugleich von einem erheblichem Erwartung überformten Lerngegenstand respektiert. Insbesondere der Druck, eine moralisch eindeutige Haltung beziehen zu sollen, wird als kontraproduktiv beschrieben:

„Ein weiteres Problem stellt, wie auch empirische Untersuchungen belegen können, ein verständlicher, aber doch für das Lernen hinderlicher moralischer Konformitätsdruck auf die Jugendlichen dar. (...) Wer als Lehrkraft nicht fähig und bereit ist, die Schwierigkeiten und Probleme heutiger Jugendlicher insbesondere bei der emotionalen Annäherung an die Realität der KZ's zu verstehen und ihnen gerade auch dann zugleich sachlicher und verständnisvoller Gesprächspartner zu sein, wenn ihn kritische, unreife und provokative Haltungen emotional treffen, sollte sich aus entsprechenden Projekten heraus halten. Er läuft Gefahr, psychische ‚Widerstände‘, die sehr verschiedene Ursachen haben können, einseitig als politische ‚Verdrängung‘

und 'Verweigerung' misszuverstehen. Aus der Perspektive vieler heutiger SchülerInnen ist das Gedenken an die Opfer von NS-Verbrechen im Kontext historisch-politischer Bildung schon deshalb schwierig, weil das Postulat des ‚nie wieder‘ bezüglich der Verletzung von Menschen- und Bürgerrechten keineswegs erfüllt und auch die Glaubwürdigkeit derer, die sich im Namen der NS-Opfer zum Anwalt humaner Verhältnisse machen, in ihren Augen nicht durchweg gegeben ist.“ (Popp 2002: 3)

Aus vergleichbaren Beobachtungen hat Klaus Holzkamp (Holzkamp 1994) im Kontext der Diskussion zur antirassistischen Pädagogik die unseres Erachtens auch für die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten bedeutsame Überlegung abgeleitet, dass die pädagogische Arbeit gerade nicht als Versuch angelegt werden sollte, Veränderungen individueller Überzeugungen zu erzwingen. Angemessener ist es vielmehr, Jugendlichen einen von ihrer Person unterschiedenen Lerngegenstand anzubieten, den sie vor dem Hintergrund ihrer je eigenen Fragestellungen aufgreifen können. Dabei sollte es den Adressaten selbst überlassen bleiben zu entscheiden, ob bzw. in welchen Maße sie eigene Betroffenheit sowie eigene Überzeugungen zur Sprache bringen und zur Diskussion stellen. Denn jeder Versuch, bestimmte Veränderungen grundlegender Einstellungen und Überzeugungen zu erzwingen, führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Abwehrhaltungen und Lernwiderständen, die als Desinteresse oder in Provokationen sichtbar werden, oder aber zu einer nur vorgezeigten, aber folgenlose Konformität zu den Erwartungen von Pädagogen.

In einer neueren Untersuchung zur Verbreitung antisemitischer Orientierungen bei gegenwärtigen Jugendlichen (Scherr/Schäuble 2007) wurde entsprechend deutlich, dass die gegenüber PädagogInnen häufig geäußerte Abwehr gegen eine erneute Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus im schulischen Unterricht keineswegs als Ausdruck eines generellen Desinteresses am Thema zu verstehen ist; vielmehr kann es sich um eine spezifische Ablehnung einer solchen Thematisierung handeln, die Schülern eine problematische und korrekturbedürftige Haltung zuschreibt und sie als moralisch zu Verbessern adressiert.

Für die pädagogische Arbeit in Gedenkstätten ist vor dem Hintergrund solcher Überlegungen eine Orientierung an solchen Konzepten aus dem Bereich der außerschulischen Pädagogik nahe liegend, die Bildung als einen Prozess begreifen, der durch didaktische Vorgaben nicht umfassend festgelegt werden kann, sondern der als eigensinnige subjektive Auseinandersetzung mit jeweiligen Lernmöglichkeiten zu bestimmen ist. D. h.: Bildungsangebote sind so zu gestalten, dass sie von jeweiligen Adressaten als eine für sie selbst relevante und attraktive Möglichkeiten erlebt werden können, ihr Wissen zu vertiefen sowie eigene politische und moralische Überzeugungen zu überprüfen - also nicht als Zwang oder Zumutung, sich das Wissen und die Überzeugungen jeweiliger PädagogInnen zu eigen zu machen. Dazu ist es erforderlich, den Lerngegenstand primär aus Sicht der Adressaten zu bestimmen. Erforderlich sind deshalb solche Planungs- und Gestaltungsprozesse von Bildungsangeboten, in denen PädagogInnen sich mit dem Vorwissen, den Überzeugungen, den Fragestellungen und Interessen der jeweiligen Adressaten auseinandersetzen. Eine mögliche Konsequenz aus solchen Überlegungen wird in der folgenden Beschreibung pädagogischer Arbeitsprinzipien einer Gedenkstätte deutlich:

„Das pädagogische Angebot ist auf die Interessen und die Voraussetzungen der Teilnehmer zugeschnitten. Deshalb gibt es weder Standardführungen noch Standardseminare. Dieses bisher sehr erfolgreiche Prinzip setzt bei den anmeldenden Leitern/Betreuern einer Gruppe die Bereitschaft zur längerfristigen Anmeldung und zur inhaltlichen Vorbesprechung (telefonisch) voraus.“ (Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz 2008: 1)

Ein Potential von Gedenkstätten als außerschulischen Bildungsorten ist vor diesem Hintergrund darin sehen, dass sie ein thematisch und methodisches vielfältiges Angebot bereitstellen, das jeweilige Besucher in Abhängigkeit von eigenen Fragestellungen und Interessen in eigensinniger Weise nutzen können. Entsprechend wird in der Fachdiskussion darauf verwiesen, dass NS-Gedenkstätten teilnehmerorientierte Zugänge der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust anbieten sollten (Ehmann 1998:47). Dass hierdurch schulische Wissensvermittlung nicht ersetzt, sondern sinnvoll ergänzt werden kann, wird in der folgenden Formulierung deutlich:

„Die pädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Haus der Wannsee-Konferenz will Schulunterricht zur Geschichte der nationalsozialistischen Judenverfolgung nicht ersetzen. Hier sollen vielmehr die Chancen genutzt werden, die der historische Ort bietet, Erkenntnisse über wesentliche Aspekte des Völkermords an den Juden zu gewinnen und sich zugleich mit den eigenen emotionalen Reaktionen auf die Konfrontation mit diesem Geschehen auseinander zu setzen. Zudem ermöglicht das Haus als Bildungsstätte durch die Ausstellung und die vielfältigen Quellen und Medien, die zur Verfügung stehen, tiefer gehende exemplarische Studien.“ (Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz 2008: 1)

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen werden in vielen NS-Gedenkstätten anstelle von konventionellen Methoden wie Führung und Vortrag, die auf Wissensvermittlung durch Experten bzw. den Versuch der Steuerung von Lernprozessen setzen, inzwischen aktivierende und entdeckende Methoden und Arbeitsweisen sowie ungewöhnliche und damit unerwartete Zugängen zum Thema erprobt (s. dazu Popp 2002; Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz 2008; Gryglewski 2006). Zu diesen zählen beispielsweise die wechselseitige Führung als ein aktivierendes Konzept für Ausstellungsbesuche in Gedenkstätten für Schüler der 9. und 10 Klassen sowie berufsspezifische Seminare für Jugendliche und Erwachsene als ein Zugang zum Thema, der an persönliche Lebenserfahrungen anknüpft (s.u.). Weiter wird gefordert, solche Materialien zu verwenden, die aus dem schulischen Unterricht bereits bekanntes nicht nur verdoppeln, sondern dazu geeignet sind, die Neugier der Besucher zu wecken und diese anzuregen, sich eigenständig im Sinne eines entdeckenden Lernens mit den Quellen zu beschäftigen (Kößler 2000: 35).

Was als ein unerwarteter und neuer Zugang zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust von den Teilnehmenden empfunden wird, lässt sich nur schwer vorhersagen. Bei der Kooperation mit Schulklassen und Jugendgruppen ist es deshalb empfehlenswert, vorab zu klären, ob und ggf. welche Vorbereitung (Unterricht, Lektüre, etc.) dem Gedenkstättenbesuch vorausgeht.

Auch kann die didaktische Aufbereitung des historischen Materials Interesse bei Schülern wecken so z. B., wenn im Rahmen einer ganztägigen Veranstaltung mit Schülern eine Arbeitsgruppe unter dem Titel „Verbotene Liebe“ angeboten wird.. Thema der Ar-

beitsgruppe sind dann Inhalt und Konsequenzen der sogenannten Nürnberger Rassengesetze vom September 1935, insbesondere das „Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes“. Lernpotentiale dieser Arbeitsgruppe sind Erwerb von Kenntnissen über die nationalsozialistische, rassistische Gesetzgebung und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerung, Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt, wie tief greifend das nationalsozialistische Regime in die private Sphäre der Bevölkerung eingriff. Neben Dokumenten und einem Zeitzeugenbericht wird den Schülern auch visuelles Material zur Verfügung gestellt.¹⁵ Die Schüler werden angeregt, sich mit den verschiedenen Perspektiven und Handlungsoptionen sowie dem Verhalten der in einem Zeitzeugenbericht genannten Personen (Verfolgte, Zuschauer) auseinander zu setzen.

1.1. Wechselseitige Führungen

In vielen Gedenkstätten sind Führungen durch die Ausstellungen das zentrale (oder ausschließliche) Element des pädagogischen Angebotes. Erfahrungsberichte aus der Gedenkstättenarbeit weisen jedoch darauf hin, dass diese Form der Wissensvermittlung für einen relevanten Teil der Besucher, insbesondere für Jugendliche, wenig attraktiv ist.

Das Konzept der wechselseitigen Führungen zielt deshalb darauf, Schülern selbst zu veranlassen, sich in die Rolle des Experten zu begeben und sie durch diese Rollenzuweisung zu motivieren, sich Informationen anzueignen. Schüler erhalten die Aufgabe, für ihre Klassenkameraden eine fünf- bis sieben-minütige Führung zu einem Thema bzw. in einem Raum der Ausstellung vorzubereiten, das Thema bzw. den Raum können sich die Schüler selbst aussuchen. In einem anschließenden gemeinsamen Rundgang durch die Ausstellung stellen sich die Schüler gegenseitig ihre erarbeiteten Ergebnisse vor (Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz 2000, Gryglewski/Kreutzmüller 2000).

Der zeitliche Rahmen für eine wechselseitige Führung beträgt drei Stunden (Gryglewski/Kreutzmüller 2000: 11f): die Einführung, eine kurze Orientierung der Schüler in der Ausstellung und Aufteilung in Kleingruppen beanspruchen etwa 30 Minuten, die Kleingruppen sollten etwa 90 Minuten Zeit zur Vorbereitung haben, der gemeinsame Rundgang dauert in der Regel etwa 60 Minuten. Die einzelnen Phasen sind entsprechend der Gruppe und ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten abzustimmen.

Ziel der eigenständig, arbeitsteilig vorbereiteten Führung in der Kleingruppe ist, dass die Schüler einen eigenen Zugang zu Nationalsozialismus und Holocaust in dem Rah-

¹⁵ Als Arbeitsmaterial erhalten die Schüler den Originaltext des Gesetzes, eine mehrseitige Schautafel, die Möglichkeiten und Beschränkungen der Eheschließung visualisiert (Originalquelle, NS-Schrifttum), (Kopien von) Fotos von öffentlichen Demütigungen der „Rassenschande“ beschuldigter Frauen (s. Hesse, Klaus, Springer Philipp (2002): „Vor aller Augen“. Fotodokumente des nationalsozialistischen Terrors in der Provinz, Essen), einen Zeitzeugenbericht von einer Frau, die ihren nicht-arischen Verlobten nach den Nürnberger Gesetzen nicht mehr heiraten kann, da dieser nach der nationalsozialistischen Definition als „Halbjude“ gilt. Die beiden leben während des Krieges in sogenannter „wilder Ehe“ unbehelligt zusammen, obgleich die Nachbarn Kenntnis über diese Gesetzesverletzung haben. Die Frau und ihr Verlobter heiraten unmittelbar nach Kriegsende und Wiedereröffnung der Standesämter im Juni 1945, in: Gedenkstätte Deutscher Widerstand (1990) (Hg.): Widerstand in Neukölln, Berlin.

men der Ausstellung finden und sich mit den Mitschülern darüber austauschen. Der Arbeitsauftrag umfasst deshalb die Aufgabe, dass jeder Schüler zwei oder drei Objekte auswählt und diese vorstellt und dass die Kleingruppe den Mitschülern eine Einordnung in das Themengebiet bzw. in den Ausstellungsraum gibt.

Aufgabe der GedenkstättenmitarbeiterInnen bei der wechselseitigen Führung sind eine kurze Einführung in und Orientierung über die Ausstellung zu geben, mit den Schülern die Arbeitsweise, den zeitlichen Ablauf und den Arbeitsauftrag zu besprechen, die Kleingruppen bei der Vorbereitung zu begleiten und bei dem anschließenden gemeinsamen Rundgang ggf. Erläuterungen einzufügen, um historische Zusammenhänge herzustellen.

Die wechselseitige Führung für Schüler birgt folgende Lernpotentiale (Gryglewski/Kreutzmüller 2000: 12):

- Die Schüler haben die Möglichkeit sich innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne intensiv mit einem Zeitabschnitt bzw. einem Aspekt zum Nationalsozialismus und Holocaust auseinander zu setzen. Bei dem anschließenden gemeinsamen Rundgang erhalten sie weitere Einblicke in die Thematik.
- Der Arbeitsauftrag der Vorbereitung einer eigenen Führung für die Mitschüler kann zur Auseinandersetzung mit der Ausstellung bzw. mit einem Teilaspekt motivieren und damit zu neuen Erkenntnissen über die Thematik führen.
- Über die Auseinandersetzung mit einem Thema können die Schüler erfahren, dass sie zu „Experten“ zu einem Aspekt werden und ein Selbstbewusstsein zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust entwickeln. Zudem können die Schüler auch eine kritische Haltung zu der Ausstellung und ihrer Präsentation entwickeln und ein häufig empfundenes Tabu einer Kritik gegenüber (NS-)Gedenkstätten überwinden.
- Die Schüler lernen in der intensiven Auseinandersetzung mit einzelnen Objekten den kritischen Umgang mit historischen Quellen. Sie sind aktiv in die Gestaltung der Führung einbezogen und können ihre eigenen Interessen einbringen. Durch die Beteiligung aller Schüler wird die Führung für die Gruppe abwechslungsreich und orientiert sich an der Sprache und dem Niveau der Schüler.

Die Übertragung bzw. Anwendung des Konzepts der wechselseitigen Führung auf die Gedenkstätte Ahlem birgt aus der Sicht des Fachgutachtens folgende Potentiale und mögliche Problematiken:

- Das Konzept der wechselseitigen Führung kann grundsätzlich auf unterschiedliche (NS-) Gedenkstätten übertragen werden und bietet der Gedenkstätte Ahlem die Möglichkeit eines alternativen pädagogischen Angebots zur „klassischen“ Führung, insbesondere für Schüler als bedeutsame Zielgruppe. Der zeitliche, personelle sowie materielle Aufwand für die wechselseitige Führung (pädagogische Fachkraft, drei Stunden Zeitrahmen, ggf. einführende Textblätter zu einzelnen Aspekten bzw. Ausstellungsräumen) ist im Verhältnis zu anderen pädagogischen Angeboten (Seminar-/Studententagen) gering.
- Eine didaktische Ausformulierung des Konzepts der wechselseitigen Führung für die Gedenkstätte Ahlem muss berücksichtigen, dass der historische Ort der Gartenbauschule ein „Ort der Opfer“ und ein „Ort der Täter“ ist. Das bedeutet,

das für die Schüler sowohl die Gefahr einer kritiklosen Übernahme der Perspektive und Sprache der Täter als auch einer psychischen Überwältigung angesichts der Leiden der Opfer besteht. Diese beiden möglichen Risiken sollten bei der didaktischen Erarbeitung des pädagogischen Materials einfließen und den pädagogischen Fachkräften in der Umsetzung bewusst sein.

- Eine didaktische Adaption der wechselseitigen Führung in der Gedenkstätte Ahlem muss entscheiden, welcher Zeitrahmen, welche Themen und welche Orte im Rahmen der Gedenkstätte für das Konzept geeignet sind. Der historische Ort der Gartenbauschule Ahlem bietet zeitlich und inhaltlich eine sehr breite Spanne von Anknüpfungspunkten, deren komplette Einbeziehung für eine wechselseitige Führung in einem sinnvollen Zeitrahmen nicht möglich ist. Es erscheint dagegen sinnvoll, eine Adaption dieses Konzepts auf die Gedenkstätte Ahlem auf bestimmte zeitliche und inhaltliche Aspekte einzugrenzen.

2 *Die Ausstattung der Gedenkstätte als Bildungsort*

Die auf Grundlage der neueren Fachdiskussion zu empfehlende Gestaltung der Gedenkstätte als ein offener Bildungsort erfordert eine personelle wie auch materielle Ausstattung, die dazu befähigt, methodisch vielfältige Angebote für unterschiedliche Zielgruppen zu entwickeln und zu realisieren. Anzustreben ist folglich ein multiprofessionell zusammengesetztes Arbeiterteam, zu dem Historiker sowie Fachkräfte aus dem Bereich der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung gehören sollten. Um ein selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen von Schülern, Jugendlichen und Erwachsenen zu ermöglichen, bedarf es einer entsprechenden Grundausstattung der Gedenkstätte mit Mediothek, Materialien und Räumlichkeiten. Eine fachlich qualifizierte Betreuung der Mediothek ist für die pädagogische Arbeit von hoher Bedeutung, da sie das pädagogische Personal unterstützen und die Teilnehmer von pädagogischen Angeboten und (Einzel-) Besucher bei eigenen Recherchen fachlich beraten kann sowie für die fachliche Ausstattung der Mediothek verantwortlich ist. Darüber hinaus kann eine Fachkraft die Vernetzung der Gedenkstättenbibliotheken leisten und darüber die Mediothek auf einem fachlich aktuellen und qualifizierten Stand führen.

Für eine Mediothek in einer Gedenkstätte als Bildungsort bieten sich folgende Materialien an:

- Nachschlagewerken, Enzyklopädien, Wörterbüchern, Lexika, Personenlexika, Bibliographien
- historische Dokumentensammlungen und Quellen,
- Forschungs- und Erinnerungsliteratur,
- wissenschaftliche Zeitschriften und einschlägige Rundbriefe, Mitteilungsblätter: (wissenschaftliche) bieten für die Bildungsarbeit Material, da sie den Sachverhalt in der Regel kürzer als in einer Monographie darstellen,
- pädagogische Materialien und Sammlungen,
- Foto-, Kunst- und Bildbände sowie Ausstellungskataloge: Diese liefern visuelle Zugänge zum Thema. Dies ist gerade in der pädagogischen Arbeit mit unter-

schiedlichen Zielgruppen und insbesondere mit Gruppen, für die aus unterschiedlichen Gründen das Einsetzen von (wissenschaftlichen) Texten wenig oder nur sehr begrenzt möglich ist, eine reiche Materialquelle,

- Audiovisuelles Material,
- Musik- und Tonaufnahmen (bspw. Lieder, Theater, Kabarett).

Im Hinblick darauf, dass die Gedenkstätte Ahlem ihre Dauerausstellung neu konzipieren wird, besteht eine Chance darin, die neue Ausstellung in Abstimmung mit den pädagogischen Anforderungen, die unterschiedliche Adressatengruppen an eine (Dauer-) Ausstellung stellen, abzustimmen. Das bedeutet nicht, dass eine Dauerausstellung, die die Bedürfnisse und Anforderungen auch jüngerer Schüler berücksichtigt, auf historische Quellen, Dokumente und sprachlich schwierige Texte verzichten müsste. Im Gegenteil bietet gerade das selbständige Arbeiten mit Anleitung in der Ausstellung den Schülern die Möglichkeit, das Niveau selbst zu bestimmen. Zusätzlich können sprachlich einfache Texte, ein Glossar und eine Zeittafel als Handreichung zu den jeweiligen Themen schwierige Sachverhalte auf Ausstellungstafeln für die Schüler verständlich machen und ggf. können bereits formulierte Fragen den Schülern helfen, ein Thema zu bearbeiten. Darüber hinaus gehende Lernbedürfnisse können die Schüler anhand der Ausstellungsobjekte oder beispielsweise durch eigene Recherche mit Hilfe von Nachschlagewerken in einer entsprechend ausgestatteten Bibliothek selbständig befriedigen.

Für Diskussionsrunden zu Beginn oder im Anschluss an eine Führung sowie für ganz- bzw. mehrtägige Veranstaltungen, Seminar- bzw. Studientage, sind entsprechende Räumlichkeiten in der Gedenkstätte notwendig, die möglichst zur Nutzung audiovisueller Medien und Tonträgern ausgestattet sein sollten:

- mind. einen Raum für Gruppendiskussionen
- mehrere Räume für Arbeits-/Kleingruppen
- Mediothek mit Arbeitsplätzen
- ggf. einen Raum für Pausen

3 Berufsspezifische Seminare

Ein Konzept, das auf Lernbedürfnisse und Voraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen eingeht und zugleich neue Ansätze und Zugänge zum historischen Lernen sowie zur gegenwartsbezogenen Menschenrechtsbildung ermöglicht sind berufs(gruppen)-spezifische Seminare¹⁶. Die Beschäftigung mit dem eigenen Beruf im Nationalsozialis-

¹⁶ Das Konzept von berufsspezifischen Seminaren zum Nationalsozialismus wurde auf Grund des historischen Ereignisses in der seit 1992 bestehenden Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz entwickelt. Als ein ausschließlicher „Ort der Täter“ leitete sich hier aus dem historischen Ort für die Bildungsarbeit ab, dass nicht nur die Auswirkungen aus dem Verwaltungshandeln auf die Opfer zu dokumentieren sind, sondern der Fokus ebenso auf das arbeitsteilige Handeln der „Schreibtischtäter“ gerichtet werden muss (vgl. Ehmman 1995: 143).

mus geht über das schulische Lernen hinaus und stellt Anknüpfungspunkte an die eigene Lebenssituation und das eigene Selbstverständnis. Die Lernpotentiale dieses Ansatzes liegen über die Erweiterung des historischen Wissens über die eigene Berufsgeschichte hinaus darin, dass Erkenntnisse über spezifische Aspekte der Ideologie, Funktionsmechanismen, Bedingungen und Auswirkungen des Nationalsozialismus sowie Einblicke in die Verstrickung und Motive ganz normaler Berufstätiger oder prominenter Vertreter des Berufs gewonnen werden können. Ein zentraler Bestandteil von berufsspezifischen Seminaren ist die Reflexion über Handlungsoptionen und Handlungsspielräume der Akteure in dem Kontext des jeweiligen Berufsfeldes, die sich beispielsweise mit folgenden Fragen erschließen lassen (Kleiber 2002: 224): Wie hat die Politik des nationalsozialistischen Regimes in die Ausbildung, die Kollegialität und in den Berufsalltag eingegriffen? Für wen waren die Veränderungen existentiell bedrohlich? Wer gehörte zu den Profiteuren?

Für die Gedenkstätte Ahlem bieten sich berufsspezifische Seminare zu den Themen Gartenbau und Landschaftsplanung aus folgenden Gründen an:

- Der historische und aktuelle Bezug des Ortes Ahlems zum Garten- und Landschaftsbau und der Landschaftsarchitektur ist offenkundig. Der thematische Schwerpunkt Garten- und Landschaftsbau und Landschaftsarchitektur kann der Gedenkstätte Ahlem ein besonders Profil in der bundesdeutschen NS-Gedenkstättenlandschaft geben, der auf die verschiedenen zeitlichen Bedeutungsschichten, Überlagerungen sowie auf die gewaltsame Funktionalisierung der Gartenbauschule durch die Nationalsozialisten hinweist und zugleich zu einem größeren lokalen, regionalen wie überregionalen Bekanntheitsgrad der Gedenkstätte beitragen kann.
- Berufsspezifische Seminare können zur Gewinnung neuer und auch tendenziell schwierig zu erreichender Adressatengruppen beitragen, so von Berufsschülern, Auszubildenden und Berufstätigen in den Berufszweigen Garten- und Landschaftsbau, Landschaftsarchitektur sowie in angrenzenden Bereichen. Berufsspezifische Seminare zu den Schwerpunkten Garten- und Landschaftsbau und Landschaftsarchitektur können zur Gewinnung neuer Kooperationspartner auf lokaler, regionaler wie auch überregionaler Ebene beitragen. Enge Kooperationen mit der auf dem Gelände der Gedenkstätte Ahlem befindlichen Berufsbildenden Justus-von-Liebig-Schule und der Landwirtschaftskammer Hannover sind nahe liegend
- Ein thematischer Schwerpunkt kann die ideologischen Einflüsse und deren Auswirkungen auf die Praxis in diesen Berufsfeldern in der Zeit von 1933 bis 1945 in den Blick nehmen. Darüber hinaus sind jedoch Zusammenhänge von Nationalismus und Gartenkultur bzw. Landschaftsplanung und -gestaltung ein mögliches Thema, die auf viel frühere Entwicklungen verweisen, die bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückgehen (vgl. Gröning/Schneider 2001).

Erfahrungen mit berufsspezifischen Seminaren für (Berufs-)Schüler, Auszubildende und Berufstätige liegen bisher vor allem aus der Bildungs- und Gedenkstätte Haus der Wannsee-Konferenz vor (vgl. Kleiber 2002; Ehmann 1995). Diesem zufolge bieten sich berufsspezifische Seminare als ein- oder mehrtägige Veranstaltungen an. Voraussetzung für ein teilnehmerorientiertes, eigenständig gesteuertes Erforschen des Berufsfeldes durch die Adressaten ist eine breite Materialbasis zu den jeweiligen Berufszweigen, die

die Einnahme unterschiedliche Perspektiven ermöglicht (s. Kleiber 2002: 226). Relevant können folgende Quellen- und Materialtypen sein:

- Biographische Texte, die persönliche, individuelle Erlebnisse im Zusammenhang mit dem Berufs-/Arbeitsleben wiedergeben
- Festschriften, Schriftverkehr, Dokumente, Aktenauszüge von Firmen, Produktionsstätten, Behörden, Institutionen
- Fachzeitschriften, Kommunikations- und Mitteilungsorgane von Branchen, Berufsverbänden, Gewerkschaften, Handelskammern, Innungen, der Deutschen Arbeitsfront (DAF) und anderen nationalsozialistischen Organisationen
- Propagandaschriften (und -filme) nationalsozialistischer Organisationen
- Materialien, die Hinweise auf subversives Verhalten, Widerstand und Sabotage geben: z. B. Flugblätter, Gerichts-/Todesurteile, etc.

Als Einstieg in ein berufsspezifisches Seminar empfiehlt sich eine Einführung oder ein gemeinsamer Rückblick auf die historische Ausgangsposition des Berufs am Ende der Weimarer Republik an. Eine Verständigung über die Ausgangsbedingungen und über antisemitische und antidemokratische Strömungen vor 1933 ist notwendig, damit die Teilnehmenden befähigt werden, Kontinuitäten und Brüche im Übergang zum Nationalsozialismus einzuschätzen (Kleiber 2002: 226). In Arbeitsgruppen können sich die Teilnehmenden für die Bearbeitung und Vertiefung eines Themenschwerpunktes entscheiden, die später in einer gemeinsamen Runde wieder zusammengeführt werden. Die Analyse kann entsprechend der angebotenen Quellen die Wirkung von Propaganda, Indoktrination und Repression sowie Mechanismen der Ausgrenzung beinhalten. Untersucht werden können auch die Anpassungsleistungen der eigenen Berufsverbände (Kollaboration, Durchsetzung des Führerprinzips), die Aushebelung gewerkschaftlicher Rechte und die nach politischen und rassistischen Kriterien vorgenommene Entlassungen von Berufskollegen. Die Analyse des Berufsfeldes ermöglicht auch Erkenntnisse darüber, wer von der nationalsozialistischen Machtübernahme auf verschiedene Weise profitierte. Auf Lernpotentiale in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsbild im Nationalsozialismus weisen darüber hinaus in folgenden Aspekte hin (s.a. Kleiber 2002: 227):

- Zerschlagung gewerkschaftlicher Strukturen, Durchsetzung des Führerprinzips in Verbänden,
- Veränderungen im alltäglichen und öffentlichen Sprachgebrauch durch Übernahme des rassistischen und antisemitischen Vokabulars,
- Diskriminierung und Ausgrenzung von Opfergruppen als Bestandteil der jeweiligen Berufsgeschichte,
- persönliche Vorteile und Bereicherung als Motiv für die Unterstützung des nationalsozialistischen Regimes.

Für die Gedenkstätte Ahlem sind aus der Sicht des Fachgutachtens folgende Aspekte für die Konzeption berufsspezifischer Seminarangebote nahe liegend, die didaktisch und inhaltlich ausgearbeitet werden können (s. dazu auch die Überlegungen im Teil B):

- ideologische Einflüsse und direkte Eingriffe des nationalsozialistischen Regimes in die Ausbildung und Berufsbilder der Berufszweige Gartenbau, Gartenkunst/-gestaltung, Landschaftsplanung, Landschaftsarchitektur ab 1933,
- Konsequenzen der rassistischen NS-Politik für nicht-arische Schüler, Auszubildende, Berufstätige und Wissenschaftler, so z. B. der Ausschluss jüdischer Gartenbauer/Landschaftsarchitekten, die Aberkennung der staatlichen Anerkennung der Gartenbauschule Ahlem 1935/1940 auf ein Mindestmaß und die Vertreibung jüdischer Naturwissenschaftler,
- die Geschichte von Berufsverbänden wie z. B. der Deutschen Gartenbau Gesellschaft, des Bundes deutscher Landschaftsarchitekten, der Interessenverbände der Gartenarchitekten;
- die kritische Auseinandersetzung mit biologistischen und nationalistischen Tendenzen im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs, so z. B. mit einem Diskurs über die Bedrohung „heimischer“ Pflanzen durch eingeschleppte „fremde“ Pflanzen sowie mit der Vereinnahmung der Themen Ökologie und Naturschutz als „Heimatschutz“ durch neonazistische Gruppierungen.

V Literatur

- Ahlheim, Klaus (2008) Wissen und Empathie in der historisch-politischen Bildung. In: Gedenkstättenrundbrief 144/2008
- Akhanli, Dogan (2006): Meine Geschichte - „Unsere“ Geschichte? Türkischsprachige Führungen im NS-Dokumentationszentrum Köln (EL-DE-Haus). In: Fritz Bauer Institut, Jugendbildungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Jahrbuch. Frankfurt/Main, S.310-316
- Alavi, Bettina (2001): Von der Theorie des Lernen zur Praxis interkulturellen Geschichtslernens. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52. (2001) 5/6, S.325-331
- Allbus/Allgemeine Bevölkerungsumfrage Sozialwissenschaften (2006): Allbus Compact 2006
- Anne Frank Zentrum (2007) (Hg.): „Mehrheit macht Geschichte. 7 Biographien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung, Lesebuch und Methodenbuch, Berlin, Mühlheim an der Ruhr
- Baumann, Zygmunt (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg
- Benz, Wolfgang (1997): Ungeliebte Kinder oder Partner im öffentlichen Diskurs? Perspektiven für die Gedenkstätten. In: Geschichtswerkstatt 29, S.47-59
- Benz, Wolfgang (2005): Authentische Orte.Überlegung zur Erinnerungskultur. In: Fank, Petra, Hördler, Stefan (Hg.): Der Nationalsozialismus im Spiegel des öffentlichen Gedächtnisses. Formen der Aufarbeitung und des Gedenkens, Berlin, S.197-203
- Bergmeier Uwe (2000): Pädagogische Arbeit zur NS-Geschichte mit Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Tagung Pädagogik in Gedenkstätten 12.-15.10.2000 Berlin, Haus der Wannsee-Konferenz
- Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus, Bielefeld
- Borries, Bodo von (2001): Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52. (2001) 5/6, S.305-324
- Borries, Bodo von (2006):Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen? In: epd-Dokumentation (2006) 4/5, S.48-65
- Browning, Christopher R. (1993): Ganz normale Männer. Das Polizei-Reserve-Bataillon 101 und die ‚Endlösung‘ in Polen, Hamburg
- Brumlik, Micha (2000): Aus Katastrophen lernen? Berlin/Wien
- Brumlik, Micha (2002): Gedenkstättenarbeit mit rechten Jugendlichen: sozialpädagogisch überflüssig und bildungstheoretisch sinnlos. In: Nickolai, Werner, Lehmann, Henry (Hg.): Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen, Freiburg, S.100-106
- Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Berlin, Wien
- Buchholz, Marlis/Schmid, Hans-Dieter (2008): Die ersten 40 Jahre der Gartenbauschule (1893-1933). In: Schmid, Hans-Dieter (Hg.): Ahlem, eine jüdische Gartenbauschule und ihr

Einfluss auf Gartenbau und Landschaftsarchitektur in Deutschland und Israel, Bremen, S.17-120

- Buchholz, Marlis/Schmid, Hans-Dieter (2008): Ahlem in der NS-Zeit (1933-1945). In: Schmid, Hans-Dieter (Hg.): Ahlem, eine jüdische Gartenbauschule und ihr Einfluss auf Gartenbau und Landschaftsarchitektur in Deutschland und Israel, Bremen, S.125-194
- Dammer, Ingo/Stein Cornelia vom (1995): Blinde Flecken beim Gedenken. Zur Notwendigkeit von Wirkungsforschung. In: Ehmann, Annegret u. a. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen, 323-33
- Deutscher Bundestag (2008) (Hg.): Unterrichtung durch den Beauftragten für Kultur und Medien: Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption des Bundes. Verantwortung wahrnehmen, Aufarbeitung verstärken, Gedenken vertiefen, 16. Wahlperiode, Drucksache 16/9875, 19.06.2008
- Ehmann, Annegret (1995): Berufsspezifische Seminare im Haus der Wannsee-Konferenz. In: Ehmann, Annegret u. a. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen, S.142-150
- Ehmann, Annegret (1998): Pädagogik des Gedenkens. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) (Hg.): Erinnern in Gedenkstätten. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997, Wien 1998, S.39-51
- Ehmann, Annegret (2000): Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. Wo stehen wir – was bleibt – was ändert sich? In: Fechner, Bernd/Köbler Gerd/Liebertz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, München, S.175-192
- Ehmann, Annegret (2006): Holocaust-Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft: Analyse und Kritik In: Internationale Schulbuchforschung 28. (2006) 4, S.367-391
- Ehmann, Annegret/Kaiser, Wolf/Lutz, Thomas/Rathenow, Hans-Fred/vom Stein, Cornelia (1995) (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen
- Elias, Norbert (1984): Notizen zum Lebenslauf. In: Gleichmann, Peter/Goudsblom, Johann/Korte, Hermann (Hg.): Macht und Zivilisation. Frankfurt, S. 9-82
- Enis, Ruth/Burmil, Shmuel (2008): Der Beitrag Ahlems zur Gartenkultur und Landschaftsarchitektur in Israel. In: Schmid, Hans-Dieter (Hg.): Ahlem, eine jüdische Gartenbauschule und ihr Einfluss auf Gartenbau und Landschaftsarchitektur in Deutschland und Israel, Bremen, S.235-300
- Erb, Rainer/Bergmann, Werner (1989): Die Nachtseite der Judenemanzipation. Der Widerstand gegen die Integration der Juden in Deutschland 1780-1860, Berlin
- Fehn, Klaus (2003): „Lebensgemeinschaft von Volk und Raum“: Zur nationalsozialistischen Raum- und Landschaftsplanung in den eroberten Ostgebieten. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.207-224
- Förderverein Gedenkstätte Ahlem (2008): Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Gedenkstätte Ahlem, Hannover
- Förderverein Gedenkstätte Ahlem (o. D.): Ahlem ein Ort der Erinnerung, der Begegnung und des Lernen, Hannover

- Friedrich-Ebert-Stiftung (2006) (Hg.): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflußfaktoren in Deutschland, Berlin
- Fritz-Bauer-Institut (2000) (Hg.): Konfrontationen, Identität, Heft 1, Frankfurt am Main
- Fritz-Bauer-Institut (2001) (Hg.): Konfrontationen, Gruppe, Heft 2, Frankfurt am Main
- Fritz-Bauer-Institut (2001) (Hg.): Konfrontationen, Todesmärsche und Befreiung, Heft 6, Frankfurt am Main
- Fritz-Bauer-Institut (2002) (Hg.): Konfrontationen, Ghetto, Heft 4, Frankfurt am Main
- Fritz-Bauer-Institut (2003) (Hg.): Konfrontationen, Ausschluss, Heft 3, Frankfurt am Main
- Fritz-Bauer-Institut (2003) (Hg.): Konfrontationen, Deportation, Heft 5, Frankfurt am Main
- Frohwein, Pia/Wagner Leonie (2004): Geschlechterspezifische Aspekte in der Gedenkstättenpädagogik In: Gedenkstättenrundbrief (2004) 120
- Füllberg-Stolberg, Claus (2008): Ahlem in der Nachkriegszeit. In: Schmid, Hans-Dieter (Hg.): Ahlem, eine jüdische Gartenbauschule und ihr Einfluss auf Gartenbau und Landschaftsarchitektur in Deutschland und Israel, Bremen, S. 195-214
- Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz (2000): Das Bildungsangebot, Berlin
- Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz (2008): Bildungsangebot, www.ghwk.de/deut/bildung/bangebot1.htm
- Georgi, Viola (2000): Wem gehört die deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus In: Fechler, Bernd/Kößler Gerd/Liebertz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, München, S.141-162
- Georgi, Viola (2006).: Historisch-politische Bildung in der deutschen Migrationsgesellschaft: zwischen nationaler Gedächtnisbildung und demokratischer Erinnerungsarbeit. In: Internationale Schulbuchforschung 28. (2006) 4, S.355-366
- Gröning, Gert (1995) (Hg.): Planung in Polen im Nationalsozialismus, Berlin
- Gröning, Gert/Schneider, Uwe (2001) (Hg.): Gartenkultur und Nationale Identität: Strategien nationaler und regionaler Identitätsstiftung in der deutschen Gartenkultur, Worms
- Gröning, Gert/Wolschke-Buhlmann, Joachim (1986): Die Liebe zur Landschaft. Teil I: Natur in Bewegung. Zur Bedeutung natur- und freiraumorientierter Bewegungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts für die Entwicklung der Freiraumplanung, München
- Gröning, Gert/Wolschke-Buhlmann, Joachim (1987): 1887-1987 DGGL Deutsche Gesellschaft für Gartenkunst und Landschaftspflege e.V. Ein Rückblick auf 100 Jahre DGGL, Berlin
- Gröning, Gert/Wolschke-Buhlmann, Joachim (1987): Die Liebe zur Landschaft. Teil III: Der Drang nach Osten. Zur Entwicklung der Landespflege im Nationalsozialismus und während des Zweiten Weltkrieges in den „eingegliederten Ostgebieten“, München
- Gröning, Gert/Wolschke-Buhlmann, Joachim (1988): 1913-1988. 75 Jahre Bund Deutscher Landschafts-Architekten BDLA. Teil 1 Zur Entwicklung der Interessenverbände der Gartenarchitekten in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus, Bonn
- Gröning, Gert/Wolschke-Buhlmann, Joachim (1997): Grüne Biographien. Biographisches Handbuch zur Landschaftsarchitektur des 20. Jahrhunderts in Deutschland, Berlin, Hannover
- Gryglewski, Elke (2005): „Ich bin jetzt ein Teil von Deutschland“ - Jugendliche nicht-deutscher Herkunft und ihr Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Ge-

- denkstätten. In: Gottwaldt, Alfred, Kampe, Nobert, Klein, Peter (Hg.): NS-Gewaltherrschaft. Beiträge zur historischen Forschung und juristischen Aufarbeitung, Berlin, S.498-507
- Gryglewski, Elke (2006): Neue Konzepte der Gedenkstättenpädagogik. Gruppenführungen mit Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. In: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Jahrbuch, Frankfurt/Main, S.299-309
- Gryglewski/Elke, Kreutzmüller, Christoph (2000): Führeinander. Juden unter nationalsozialistischer Herrschaft – Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung Pädagogisches Arbeitsmaterial und Kopiervorlagen zur Geschichte des Nationalsozialismus, Berlin
- Gutschow, Nils (2001): Ordnungswahn. Architekten planen im „eingedeutschten Osten“ 1939-1945, Birkhäuser
- Hartenstein, Michael S. (1998): Neue Dorflandschaften. Nationalsozialistische Siedlungsplanung in den „eingegliederten Ostgebieten“ 1939-1944, Berlin
- Haufe, Rüdiger (2003): Geistige Heimatpflege – Der „Bund der Thüringer Berg- Burg- und Waldgemeinden“ in Vergangenheit und Gegenwart. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.435-447
- Haug, Verena/Thimm, Barbara (2007): Projektdokumentation Aus der Geschichte lernen? Entwicklung zeitgemäßer Konzepte zur Vermittlung der NS-Geschichte insbesondere an Gedenkstätten im Kontext einer historisch-politischen Bildungsarbeit in Demokratie fördernder Perspektive, Dachau
- Holzcamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen“ In: Das Argument, H. 203, S. 41-58
- Homeyer, Friedel (1980): Beitrag zur Geschichte der Gartenbauschule Ahlem 1893 – 1979, Hannover
- Homeyer, Friedel (1993): 100 Jahre Israelitische Erziehungsanstalt – Israelitische Gartenbauschule 1893-1993, Hannover
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2008): Evaluation des Förderprogramms Geschichte und Menschenrechte, Berlin
- Ignatieff, Michael (2002): Der Kampf um die Menschenrechte, Berlin
- Kaiser, Wolf (2000): Gedenkstätten als Lernorte – Ziele und Probleme. In: Tagung Pädagogik in Gedenkstätten 12.-15.10.2000 Berlin, Haus der Wannsee-Konferenz
- Kaschuba, Wolfgang (2005): Gedächtnislandschaften und Generationen In: Fank, Petra, Hördler, Stefan (Hg.): Der Nationalsozialismus im Spiegel des öffentlichen Gedächtnisses. Formen der Aufarbeitung und des Gedenkens, Berlin, S.183-196
- Klee, Ernst (2001): Medizin im Dritten Reich. Karrieren vor und nach 1945, Frankfurt am Main
- Kleiber, Lore (2002): Die Rekonstruktion beruflicher Milieus im historischen Kontext des Nationalsozialismus. Konzept für eine andere, aktive Geschichtsaneignung in der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. In: Lenz, Claudia/Schmidt,

- Jens/Wrochem, Oliver von (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die Vergangenheit, Münster, S.223-230
- Klueting, Edeltraud (2003): Die gesetzlichen Regelungen der nationalsozialistischen Reichsregierung für den Tierschutz, den Naturschutz und den Umweltschutz. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.77-106
- Knigge, Volkhard (1998): Tatort, Leidensort, Friedhof, Gedenkstätte, Museum. Notizen für eine KZ-Gedenkstättenarbeit in der Zukunft In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) (Hg.) (1998): *Erinnern in Gedenkstätten*. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997, Wien
- Knigge, Volkhard (2002): Gedenkstätten und Museen. In: Knigge, Volkhard, Frei Norbert (Hg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, München, S.378-389
- Knigge, Volkhard (2004): Stellungnahme zum Antrag von Abgeordneten der CDU/CSU zur „Förderung von Gedenkstätten zur Diktaturgeschichte in Deutschland – Gesamtkonzept für ein würdiges Gedenken aller Opfer der beiden deutschen Staaten“
- Knigge, Volkhard (2007): Stellungnahme zur Fortschreibung der Gedenkstättenkonzeption durch den Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien vom 22. Juni 2007 für die Anhörung des Ausschusses für Kultur und Medien des deutschen Bundestages am 7. November 2007, Ausschussdrucksache Nr. 16(22)132g, S.1-16
- Körber, Andreas (2001): Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52. (2001) 5/6, S.292-304
- Kößler, Gerd (1997): Nationalsozialismus/Erinnern in Gedenkstätten. [www.jugendbegegnung.de/sicher_dresden_alt/dresden/dokumente/\(3\)%20Friedhof.pdf](http://www.jugendbegegnung.de/sicher_dresden_alt/dresden/dokumente/(3)%20Friedhof.pdf)
- Kößler, Gerd (1998): Friedhof oder Lernort – Chancen und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) (Hg.): *Erinnern in Gedenkstätten*. Beiträge zum Thema anlässlich der Tagung der ZeitzeugInnen 1997, Wien, S.29-37
- Kößler, Gerd (2000): Perspektivenwechsel. Vorschläge für die Unterrichtspraxis zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. In: Fechner, Bernd/Kößler Gerd/Liebertz-Groß, Till (Hg.): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft*. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim, München, S.193-205
- Küster, Hansjörg (2003): Der Staat als Herr über die Natur und ihre Erforscher. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): *Naturschutz und Nationalsozialismus*, Frankfurt am Main, New York, S.55-64
- Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York; Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland (2004) (Hg.): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht*. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrbildung und Lehrerfortbildung, Frankfurt/Main <http://www.juedischesmuseum.de/materialien/orientierungshilfe.html> [Stand 17.12.2008]
- Lohrenscheit, Claudia (2004): *Das Recht auf Menschenrechtsbildung*. Frankfurt/London

- Lutz, Thomas (1995): Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes. Geschichte – Arbeitsweisen – Wirkungsmöglichkeiten. In: Ehmann, Annegret u.a. (Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen, S.37-47
- Messerschmidt, Astrid (2002): Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäischer Perspektiven auf die Vergangenheit, Münster, S.103-114
- Neirich, Uwe (2000): Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten, Verlag an der Ruhr
- Obenaus, Herbert (1988): „Sei stille, sonst kommst Du nach Ahlem!“ Zur Funktion der Gestapostelle in der ehemaligen Israelitischen Gartenbauschule von Ahlem (1943-1945), Hannover
- Popp, Susanne (2002): Der Gedenkstättenbesuch. Ein Beitrag zur historisch-politischen Bildung. www.sowi-online.de/methoden/lexikon/gedenkstaette-popp.htm
- Radkau, Joachim (2003): Naturschutz und Nationalsozialismus – wo ist das Problem? In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.41-54
- Radkau, Joachim, Urkötter, Frank (2003) (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York
- Radkau, Joachim/Uekötter Frank (2003) (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York
- Reichel, Peter (2005): „Onkel Hitler und Familie Speer“. Die NS-Führung privat, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2005) 44, <http://www.bpb.de/publikationen/MNNKAR.html>
- Reif-Spirek, Peter (2003a): Rechtsextremismus, Geschichtsrevisionismus und Gedenkstättenpädagogik. In: Benz, Wolfgang/Reif-Spirek, Peter (Hg.): Geschichtsmythen: Legenden über den Nationalsozialismus. Berlin, S. 151-161
- Reif-Spirek, Peter (2003b): Gedenkstättenarbeit und politische Bildung. Einige Annäherungen. In: Kursiv. Journal für politische Bildung 3/2000, S. 22-25
- Rorty, Richard (2003): Menschenrechte, Rationalität und Empfindsamkeit. In: Ders.: Wahrheit und Fortschritt. Frankfurt, S. 241-268
- Scherr, Albert (2001): Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Bad Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2001; aktualisierte Fassung in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Rechtsextremismus im Internet, 2004 (CD-Rom)
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ - Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen, Berlin
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2008a): ‚Wir‘ und ‚die Juden‘. Gegenwärtiger Antisemitismus als Differenzkonstruktion, in: Berliner Debatte Initial, H. 1/2, S. 3-14
- Schmid, Hans-Dieter (2008) (Hg.): Ahlem, eine jüdische Gartenbauschule und ihr Einfluss auf Gartenbau und Landschaftsarchitektur in Deutschland und Israel, Bremen
- Schmoll, Friedemann (2003): Die Verteidigung organischer Ordnungen: Naturschutz und Antisemitismus zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.169-182

- Schwersenz, Jizchak (1988): Die versteckte Gruppe. Ein jüdischer Lehrer erinnert sich an Deutschland, Berlin
- Stender, Wolfgang (2008): Der Antisemitismusverdacht. Zur Diskussion über einen „migrantischen Antisemitismus“ in Deutschland. Hannover (Manuskript)
- Talu, Ülfet (2002): Historisch-politische Bildung aus MigrantInnensicht. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäischer Perspektiven auf die Vergangenheit, Münster, S.137-139
- Tietze, Nicola (2006): Gemeinschaftsnarrationen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Frankfurt, S. 80-102
- Traunmüller, Richard/Leggewie, Joscha (2006): Geschichtsbewusstsein und historisch-politische Bildung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft: Ergebnisse einer Studie unter Schülern und Lehrern in vier Bundesländern. In: Internationale Schulbuchforschung 28. (2006) 4, S.383-403
- Uekötter Frank (2003): Einleitung. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.13-29
- Verein aktives Museum (2000) (Hg.): Haymatloz – Exil in der Türkei, Berlin
- Welzer, Harald (2005): Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt am Main
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002) (Hg.): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main
- Wolschke-Buhlmahn, Joachim (2008): Zum Beitrag Ahlems zur Gartenkultur und Landschaftsarchitektur in Deutschland. In: Schmid, Hans-Dieter (Hg.): Ahlem, eine jüdische Gartenbauschule und ihr Einfluss auf Gartenbau und Landschaftsarchitektur in Deutschland und Israel, Bremen, S. 215-234
- Zeller, Tomas (2003): „Ganz Deutschland sein Garten“: Alwin Seifert und die Landschaft des Nationalsozialismus. In: Radkau, Joachim/Uekötter Frank (Hg.): Naturschutz und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main, New York, S.273-308