

ULRIKE LÖFFLER

»Antifaschistische Erziehung« im Westen

Pädagogische Antworten auf die Konjunktur des Rechtsextremismus in den späten 1970er-Jahren¹

Die 1970er-Jahre der alten Bundesrepublik gelten häufig als Jahrzehnt, das wenig zur Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit beitrug.² Erst die Ausstrahlung der US-amerikanischen TV-Serie »Holocaust« im westdeutschen Fernsehen im Januar 1979 habe entscheidend zum geschichtskulturellen Wandel am Ende des Jahrzehnts beigetragen – dieses Bild wird in zahlreichen historischen Darstellungen vermittelt.³ Daneben gab es zwar Bemühungen, diese Zäsur zu relativieren und aufzuzeigen, dass der Erfolg der TV-Serie seine Voraussetzungen nachträglich verdeckte.⁴ Dennoch wird die Ausstrahlung von »Holocaust« weiterhin als Wegscheide herangezogen: So konstatiert etwa das »Lexikon der ›Vergangenheitsbewältigung‹«, dass die Serie in Deutschland »zu einer Zäsur im öffentlichen Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit führte«⁵, und die Website der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) würdigt die Ausstrahlung weiterhin als »bedeutsams-

-
- 1 Die Verwendung des Begriffs »Rechtsextremismus« folgt dem Sprachgebrauch der Herausgeber:innen und pragmatischen Erwägungen, ohne dass dabei seine problematische Herkunft und Implikationen ausgeblendet werden, vgl. die Einleitung von Knud Andresen, Thomas Großbölting und Kirsten Heinsohn in diesem Band; *Dominik Rigoll/Yves Müller*, *Zeitgeschichte des Nationalismus*. Für eine Historisierung von Nationalsozialismus und Rechtsradikalismus als politische Nationalismen, in: AfS 60, 2020, S. 323–351.
 - 2 Vgl. zum Beispiel *Werner Bergmann*, *Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949–1989*, Frankfurt am Main/New York 1997, Kap. IV; *Ulrich Herbert*, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München 2014, S. 1016; aktuell *Tobias Becker*, *Er war nie weg. »Hitler-Welle« und »Nazi-Nostalgie« in der Bundesrepublik der 1970er Jahre*, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 18, 2021, H. 1, S. 44–72, hier: S. 66.
 - 3 Detlef Siegfried bezeichnete die Serie beispielsweise als »Durchbruch«; Gerhard Paul würdigte sie als vielleicht »folgenreichste Zäsur im geschichtskulturellen Diskurs der Bundesrepublik über Nationalsozialismus und Judenmord«, Frank Bösch widmete ihr ein Kapitel in seinem Buch »*Zeitenwende 1979*«. *Detlef Siegfried*, *Die Rückkehr des Subjekts. Gesellschaftlicher Wandel und neue Geschichtsbewegung um 1980*, in: *Olaf Hartung/Katja Köhr* (Hrsg.), *Geschichte und Geschichtsvermittlung. Festschrift für Karl Heinrich Pohl*, Bielefeld 2008, S. 125–146, hier: S. 130; *Gerhard Paul*, *Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung. Über Veränderungen im Umgang mit Holocaust und Nationalsozialismus in der Mediengesellschaft*, in: *ders./Bernhard Schoßig* (Hrsg.), *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre*, Göttingen 2010, S. 15–38, hier: S. 16; *Frank Bösch*, *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*, München 2020, Kap. 10.
 - 4 Vgl. insb. *Harald Schmid*, *Die »Stunde der Wahrheit« und ihre Voraussetzungen. Zum geschichtskulturellen Wirkungskontext von »Holocaust«*, in: *Zeitgeschichte-online*, 1.3.2004, URL: <<https://zeitgeschichte-online.de/thema/die-stunde-der-wahrheit-und-ihre-voraussetzungen>> [31.1.2023].
 - 5 *Catrin Corell*: *Holocaust-Serie*, in: *Torben Fischer/Matthias N. Lorenz* (Hrsg.), *Lexikon der »Vergangenheitsbewältigung« in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*, Bielefeld 2015 (zuerst 2007), S. 268–270, hier: S. 268 f.

te[n] thematische[n] Impuls der frühen 1980er Jahre«. ⁶ Auch für die Entwicklung der bundesdeutschen Gedenkstätten und -initiativen wird die Serie regelmäßig als entscheidende Zäsur aufgerufen. ⁷ So praktisch ein klar datierbares und unstrittig folgenreiches Ereignis für die Abgrenzung unterschiedlicher historischer Phasen sein mag, es fördert letztlich eine Engführung, bei der andere Impulse aus dem Blickfeld geraten können.

Dieser Beitrag setzt deshalb früher ein und untersucht die extrem rechte Mobilisierungswelle ab Mitte der 1970er-Jahre als einen entscheidenden und bislang ungenügend beachteten Entstehungskontext vieler Projekte zur Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und der Gedenkstättenarbeit. Die historische Bildungsforschung hat sich – ähnlich wie die Zeitgeschichte – lange Zeit kaum mit Rechtsextremismus beschäftigt und ungenügend erforscht sind auch die gesellschaftlichen und pädagogischen Reaktionen darauf. ⁸ Indem ich den Boom einer sich selbst als »antifaschistisch« bezeichnenden Bildungsarbeit Anfang der 1980er-Jahre als eine solche Reaktion beleuchte, möchte ich einerseits ein weitgehend vergessenes Moment bundesdeutscher Bildungs- beziehungsweise NS-Aufarbeitungsgeschichte vergegenwärtigen und andererseits versuchen, das Verhältnis von Konjunkturen des Rechtsextremismus und gesellschaftlicher Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Neonazismus ein wenig zu erhellen. Dazu betrachte ich Nazi-Nostalgie, Mobilisierungsgewinne und Radikalisierung des rechten Milieus in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre als eng miteinander verschränkte Phänomene, die in der westdeutschen Öffentlichkeit primär als pädagogisch zu adressierendes Problem aufgefasst wurden und damit einen Boom »antifaschistischer Bildungsarbeit« beförderten. Im Kern zeigt der Beitrag, wie die Konjunktur des Rechtsextremismus um 1977 und Bestrebungen seiner Einhegung zur pädagogischen Auseinanderset-

6 O. V., Konsolidierung und technischer Fortschritt 1981–1989, 10.7.2011, URL: <www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/geschichte-der-bpb/36431/konsolidierung-und-technischer-fortschritt-1981-1989/> [31.1.2023].

7 Vgl. *Detlef Garbe*, Von der Peripherie in das Zentrum der Geschichtskultur. Tendenzen der Gedenkstättenentwicklung, in: *Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich* (Hrsg.), *Asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte? Die Geschichte der Bundesrepublik und der DDR in Ausstellungen, Museen und Gedenkstätten*, Essen 2005, S. 59–84, hier: S. 68; *Fabian Schwanzar*, Gedenkstätten im Wandel? Erinnerungsakteurinnen und -akteure und staatliche Geschichtspolitik in den 1980er-Jahren, in: *Gedenkstätten und Geschichtspolitik*, hrsg. v. der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen 2015, S. 42–52, hier: S. 46.

8 Vgl. *Till Kössler*, Antifaschistische Klassenzimmer? Schule, Rechtsextremismus und Demokratie nach »Achtundsechzig«, in: *Tim Schanetzky/Tobias Freimüller/Kristina Meyer* u. a. (Hrsg.), *Demokratisierung der Deutschen. Errungenschaften und Anfechtungen eines Projekts*, Göttingen 2020, S. 206–219, hier: S. 206; in Bezug auf die Zeitgeschichte *Carola Dietze*, Ein blinder Fleck? Zur relativen Vernachlässigung des Rechtsterrorismus in den Geschichtswissenschaften, in: *Schanetzky/Freimüller/Meyer*, *Demokratisierung der Deutschen*, S. 189–205; sowie zur Einführung *Gideon Botsch*, *Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute*, Bonn 2012. Einen Versuch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bietet *Katharina Rhein*, *Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik*, Weinheim 2019; für die Zeitgeschichtsforschung aktuell unter anderem *Uffa Jensen*, *Ein antisemitischer Doppelmord. Die vergessene Geschichte des Rechtsterrorismus in der Bundesrepublik*, Berlin 2022; *Hendrik Puls/Fabian Virchow* (Hrsg.), *Rechtsterrorismus in der alten Bundesrepublik. Historische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Wiesbaden 2023.

zung mit der NS-Vergangenheit und Gedenkstättenentwicklung in den 1980er-Jahren beitrugen.

In einem ersten Schritt wird die rechte Mobilisierungswelle der späten 1970er-Jahre als historischer Kontext rekonstruiert. Besondere Aufmerksamkeit liegt auf einer Analyse der zeitgenössischen Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster, da diese die gesellschaftlichen Antworten maßgeblich prägten. Dabei stellen sich unter anderem folgende Fragen: Wieso wurde Rechtsextremismus vor allem als Jugendproblem wahrgenommen? Welche Rolle spielten »Hitler-Welle« und »Boßmann-Schock«? Ein zweiter Teil befasst sich mit den Grundlinien der »antifaschistischen« Bildungsansätze, welche als probates Mittel zur Zurückdrängung rechter Ideologie und Einflussnahme Anfang der 1980er-Jahre eine Konjunktur erfuhren. Neben den methodischen Ansätzen und Zielen dieser Projekte ist dabei insbesondere zu untersuchen, wie sich der Rückgriff auf den Antifaschismus-Begriff erklären lässt, der bis dato in der Bundesrepublik als Gründungsmythos und Legitimationsstrategie der SED überwiegend verpönt war. Des Weiteren wird untersucht, warum gerade der außerschulischen Bildung – beispielsweise in Jugendzentren oder den sich etablierenden Gedenkstätten für die NS-Opfer – eine Schlüsselstellung zukam. In einem dritten Teil beleuchtet der Beitrag schlaglichtartig und exemplarisch konzentriert auf die Gedenkstätten die Bedeutung von extrem rechter Konjunktur und der Blüte »antifaschistischer Erziehung« für die Gedenkstättenentwicklung und die Bildungsarbeit dieser Orte.

I. Zur rechtsextremen Konjunktur um 1977

Nach der Aufregung um die Antisemitismus-Welle 1959/60 war es um extrem rechte Tendenzen in der bundesdeutschen Öffentlichkeit schnell wieder relativ still geworden.⁹ Die Erfolge der 1964 gegründeten »Nationaldemokratischen Partei Deutschlands« (NPD) bei verschiedenen Landtagswahlen galten zwar als Achtungszeichen, aber ihr rascher Niedergang und das Scheitern bei der Bundestagswahl 1969 schienen die Stabilität der westdeutschen Demokratie zu bestätigen.¹⁰ Unter dem Eindruck wirtschaftlicher Schwierigkeiten und des Terrorismus der »Roten Armee Fraktion« (RAF) fand das Thema in den 1970er-Jahren zunächst kaum größere Aufmerksamkeit, sodass sich »die rechtsextreme Szene hinter dem Schleier öffentlich attestierter Bedeutungslosigkeit entwickeln« konnte.¹¹ Dies änderte sich erst in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts.¹² Die Jahresberichte des Bundesamts

9 Vgl. *Dietmar Deiters/Andreas Sander*, Jugend auf dem Marsch nach rechts? Ausmaß und Ursachen von Rechtstendenzen unter Jugendlichen, in: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin* (Hrsg.), *Wider das Vergessen. Antifaschistische Erziehung in der Schule. Erfahrungen, Projekte, Anregungen*, Frankfurt am Main 1981, S. 91–102, hier: S. 91 f.

10 Vgl. *Lutz Niethammer*, Nach dem Dritten Reich ein neuer Faschismus? Zum Wandel der rechtsextremen Szene in der Geschichte der Bundesrepublik, in: *Paul Lersch* (Hrsg.), *Die verkannte Gefahr. Rechtsradikalismus in der Bundesrepublik*, Reinbek 1981, S. 105–127, hier: S. 119.

11 Ebd.

12 Gideon Botsch sieht ein Spezifikum der Entwicklungsdynamik im Zusammentreffen von Ereignissen (»Ereignisketten«), die nicht unbedingt in kausalem oder anderweitigem Zusammenhang stehen, aber in Kombination die Aktivitäten der extremen Rechten periodisch, meist

für Verfassungsschutz verzeichneten für die Jahre 1976 bis 1978 einen deutlichen Anstieg rechtsextrem motivierter Kriminalität und »zunehmende Bereitschaft zu bewaffneter Gewaltanwendung«. ¹³ In Reaktion auf diese Entwicklungen und die Bestandsaufnahmen des Verfassungsschutzes versuchte die Presse, die neue Qualität des Rechtsextremismus genauer zu bestimmen – mehrheitlich sahen Zeitgenoss:innen diese in der unverhohlenen Verherrlichung des Nationalsozialismus, einem aggressiven Antisemitismus und der gestiegenen Bereitschaft zur Gewaltanwendung. ¹⁴

Zur neuen Wahrnehmung trugen insbesondere sich häufende öffentlichkeitswirksame Aktionen der organisierten Rechten bei: Das Anbringen von Hakenkreuzen im öffentlichen Raum, Sticker- und Flugblattaktionen, die Schändung jüdischer Friedhöfe und die Beschädigung von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus waren ebenso an der Tagesordnung wie rechte Demonstrationen und Aufmärsche. ¹⁵ Für Aufmerksamkeit sorgte außerdem die medienwirksam inszenierte Formierung von Neonazigruppen wie Michael Kühnens »Aktionsfront Nationaler Sozialisten« (ANS) in Hamburg. ¹⁶ Die Stadt war ein Zentrum rechter Aktivitäten: Registriert wurden zahlreiche Aktionen zur Verbreitung neonazistischer Propaganda und Symbole. Im August 1977 wurde Kühnen aufgrund neonazistischer Betätigung fristlos von der Bundeswehrhochschule entlassen. Er gründete im November die ANS, die offen in der Tradition der NSDAP stand und deren Wiedenzulassung forderte. ¹⁷ Bereits im Folgejahr machte die ANS mit einem Aufmarsch mit Eselsmasken und Schildern, auf denen der Holocaust gelehrt wurde, auch international von

unerwartet und »eruptiv« ins Licht der Öffentlichkeit rücken, vgl. *Botsch*, Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute, S. 6. Wie im Folgenden ausgeführt wird, bilden für den hier diskutierten Zeitraum meines Erachtens die rechte Mobilisierungswelle um 1977 sowie die Boßmann-Studie solche Ereignisketten.

- 13 Bundesminister des Inneren (Hrsg.), Betrifft: Rechtsextremismus. Linksextremismus. Spionageabwehr. Sicherheitsgefährdende Bestrebungen von Ausländern. 1977. Verfassungsschutz, Bonn 1978, S. 4. Anlass zur Besorgnis gaben laut diesem Bericht insbesondere »erste Ansätze terroristisch motivierter Gewalt, die Anfang 1978 festgestellt wurden«. Ebd. Die Berichte des Bundesamts für Verfassungsschutz seit 1968 finden sich online unter URL: <<https://verfassungsschutzberichte.de>> [12.5.2023].
- 14 Vgl. zum Beispiel: Erbe lebt. Sind die neuen Nazis in der Bundesrepublik wirklich ein »Gefahrenherd« – wie Staatsschützer meinen? Sicher ist: Ihre Bereitschaft zur Gewalt wächst, in: Der SPIEGEL 36, 28.8.1977; *Dietrich Strothmann*, Hitlers Harlekin von heute. Der Bundesrepublik droht keine Gefahr von rechts, in: Die ZEIT, 28.4.1978. In Verkennung der tatsächlichen Bedrohungslage verniedlichte und verballhornte Strothmanns längerer Artikel im Stil der Überschrift führende Neonazis und ihre Anhänger:innen.
- 15 Vgl. exemplarisch: Bundesminister des Inneren, 1977. Verfassungsschutz, S. 51 und 53. Das Ausmaß rechter Aktivitäten dokumentierte seit 1977 außerdem der »Pressedienst Demokratische Initiative« in seinen Publikationen und Informationsschriften, vgl. dazu den Beitrag von Yves Müller in diesem Band.
- 16 Vgl. *Botsch*, Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute, S. 75 f. Grundlegend zum Zeitkontext und Kühnens Aktivitäten *Barbara Manthe*, Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren. Die Kühnen-Schulte-Wegener-Gruppe und der Bückeburger Prozess 1979, in: VfZ 68, 2020, S. 63–94.
- 17 Vgl. *Botsch*, Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute, S. 73–76; *Manthe*, Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren, S. 73.

sich reden.¹⁸ Die Aktion steht beispielhaft für einen neuen Trend Ende der 1970er-Jahre: Rechte Anschläge und Straftaten richteten sich nun zunehmend gegen das Gedenken an NS-Opfer, immer öfter gerieten daher Personen und Orte ins Visier, die die NS-Verbrechen thematisierten beziehungsweise das Gedenken an die Verfolgten organisierten.¹⁹

Die Entwicklungen kulminierten in einer beispiellosen Welle rechtsterroristischer Gewalt am Beginn der 1980er-Jahre.²⁰ Dazu gehören insbesondere die vielfach erst spät als politisch motiviert eingestuft und gesellschaftlich noch immer wenig beachteten Mordserien des Jahres 1980 – dem »schlimmste[n] Terrorjahr in der Geschichte der Bundesrepublik«.²¹ Angehörige der »Deutschen Aktionsgruppen« um den untergetauchten Terroristen Manfred Roeder verübten mehrere Anschläge – darunter zwei in Hamburg: Im April 1980 wurde die Janusz-Korczak-Schule am Bullenhuser Damm zur Zielscheibe eines Sprengstoffanschlags, der vermutlich der darin kurz vorher neu eingerichteten Gedenkstätte an die SS-Morde in diesem Außenlager des KZ Neuengamme gegolten hatte²²; im August starben Nguyễn Ngọc Châu und Đỗ Anh Lân infolge eines Brandanschlags auf eine Flüchtlingsunterkunft in Hamburg-Billbrook. Außerhalb Hamburgs folgten wenig später Anschläge weiterer rechtsextremer Gruppierungen, unter anderem der Sprengstoffanschlag auf das Oktoberfest in München als bisher folgenschwerster terroristischer Akt in der bundesdeutschen Geschichte und kurz vor Jahresende zuerst der antisemitische Doppelmord an Shlomo Levin und Frida Poeschke in Erlangen und fünf Tage später die Erschießung der Schweizer Grenzbeamten Josef Arnold und Walter Wehrli.²³

Vorausgegangen war dieser Eskalation die zeitgenössisch als »Hitler-Welle« bezeichnete Flut von populärkulturellen, ästhetisierenden und vielfach trivialisierenden Büchern, Filmen, Zeitschriften, Musicals, Schallplatten et cetera, die den Nationalsozialismus und insbesondere die »menschlichen Seiten« Hitlers thematisierten

18 Vgl. *Fabian Virchow*, 20. Mai 1978: Die Eselsmasken-Aktion, in: *Martin Langebach* (Hrsg.), *Protest. Deutschland 1949–2020*, Bonn 2021, S. 228–230. Die Aktion illustriert Kühnens Strategie der öffentlichkeitswirksamen Provokationen und Propaganda, vgl. auch *Botsch*, *Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute*, S. 84.

19 Vgl. ebd., S. 81; *Manthe*, *Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren*. Zu denken ist zum Beispiel an die zahlreichen durchgeführten und geplanten Angriffe auf KZ-Gedenkstätten sowie Anschläge auf Sendemasten im Vorfeld der Ausstrahlung von »Holocaust« oder auf das Landratsamt von Esslingen, in dem eine Ausstellung über Auschwitz gezeigt wurde, sowie auf das Wohnhaus des zuständigen Landrats, vgl. *Michael Schwelien*, *Erst mußte einer sterben*, in: *Die ZEIT*, 29.8.1980.

20 Vgl. *Botsch*, *Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute*, S. 81.

21 *Jensen*, *Ein antisemitischer Doppelmord*, S. 7.

22 Vgl. *Iris Groschek/Kristina Vagt*, »...dass du weißt, was hier passiert ist«. Medizinische Experimente im KZ Neuengamme und die Morde am Bullenhuser Damm, Bremen 2012, S. 105.

23 Vgl. *Botsch*, *Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute*, S. 81–84; *Ulrich Chaussy*, *Das Oktoberfest-Attentat und der Doppelmord von Erlangen*. Wie Rechtsterrorismus und Antisemitismus seit 1980 verdrängt werden, Bonn 2020; *Vojin Saša Vukadinović*, *Rassismus in der bundesdeutschen Nachkriegsgeschichte*. Einleitung, in: *ders.* (Hrsg.), *Rassismus. Von der frühen Bundesrepublik bis zur Gegenwart*, Berlin/Boston 2023, S. 1–64, hier: S. 23–25.

und in bis dato unbekanntem Ausmaß kommerzialisierten.²⁴ Seit 1973 hatten Intellektuelle angesichts dieses Trends vor Nostalgie und Verharmlosung gewarnt, wobei Jugendliche als besonders gefährdete Zielgruppe ausgemacht worden waren.²⁵ Einen Höhepunkt markierte das Jahr 1977, in dem Hitler – zum »Star dieses Sommers« stilisiert – auf den Titelseiten zahlreicher (inter-)nationaler Zeitschriften zu sehen war.²⁶ Die zeitgenössische Publizistik identifizierte die »Hitler-Welle« recht einhellig als begünstigenden Faktor der rechtsextremen Konjunktur am Ende der 1970er-Jahre: Den Analysen von Wolfgang Benz, Eugen Kogon, Lutz Niethammer und anderen zufolge fungierten ihre Produkte »als eine Art Einstiegsdroge [...], die Jugendliche an neonazistisches Gedankengut und entsprechende Gruppierungen heranzuföhre«.²⁷ Als strategischer Kopf der Neonaziszene begrüßte auch Kühnens die Nazi-Nostalgie als Beitrag zur Normalisierung von NS-Bezügen – ein Ziel, das er mit der ANS selbst verfolgte.²⁸

In diesem Klima hatte Konrad Kujau den Handel mit gefälschten NS-Devotionalien als Marktlücke entdeckt und darauf ein finanziell auskömmliches Geschäft aufgebaut. Seinen größten Coup landete er Anfang der 1980er-Jahre mit dem Verkauf der gefälschten »Hitler-Tagebücher«, an denen er seit Mitte der 1970er-Jahre gearbeitet hatte.²⁹ Die 2023 veröffentlichte, kritisch kommentierte Ausgabe der Fälschungen legt nahe, dass es sich bei den »Tagebüchern« nicht nur um ein kommerzielles, sondern ein durchaus politisches Projekt einer größeren Fälscherwerkstatt gehandelt haben dürfte.³⁰ In der Gesamtschau verfolgte die Fälschung eine geschichtsrevisionistische Agenda: Der Text verharmloste die Shoah, versuchte Adolf Hitler zu rehabilitieren und gleichzeitig quellenmäßige Belege zu liefern für in der Neonaziszene populäre revisionistische Narrative und Pseudoargumente. Kujau, der sich laut Zeugenaussagen in den 1970er-Jahren mehrfach selbst als »Neonazi« bezeichnete, war gut vernetzt in der rechten Szene und speziell im engen Umfeld Kühnens.³¹

24 Vgl. mit ausführlichen Literaturangaben *Becker*, Er war nie weg.

25 Vgl. zum Beispiel *Susan Sontag*, Fascinating Fascism, in: *New York Review of Books*, 6.2.1975, S. 23–30; *Saul Friedländer*, Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus, Frankfurt am Main 1999 (zuerst frz. 1982).

26 Der SPIEGEL meldete unter Verwendung eines übersetzten Zitats aus der Zeitschrift »L'Express«: »Hitler ist der Star dieses Sommers«, in: *Der SPIEGEL* 36, 28.8.1977, vgl. *Becker*, Er war nie weg, S. 48. *Becker* zeigt, wie sich die Medien häufig gegenseitig als Belege anführten und die Welle damit verstärkten beziehungsweise zum Teil selbst schufen.

27 Ebd., S. 65–67, Zitat: S. 66. Dort auch weitere Zitate und Belege.

28 Vgl. die Aussage Kühnens: »Die Hitlerwelle hat zur Auflockerung der öffentlichen Meinung beigetragen«, zit. nach: *Strothmann*, Hitlers Harlekinne von heute.

29 Vgl. *John Goetz*, Vorwort des Herausgebers, in: *ders.* (Hrsg.), Die echten falschen »Hitler-Tagebücher«. Kritische Dokumentation eines geschichtsrevisionistischen Rehabilitierungsversuchs, Berlin 2023, S. 9–39, hier: S. 26; *Dietmar Süß*, »Hochkonjunktur für Scheinheilige«. Der Skandal um die »Hitler-Tagebücher« und der Umgang mit der NS-Vergangenheit in den 1980er Jahren, in: *Schanetzky/Freimüller/Meyer*, Demokratisierung der Deutschen, S. 220–237, zur Nazi-Nostalgie welle insb. S. 224–229.

30 Vgl. *Goetz*, Vorwort des Herausgebers, S. 19–39.

31 Seit 1977 war Kujau zum Beispiel Geschäftspartner und Freund von Lothar Zaulich, der als Pressesprecher Kühnens und »Sonderführer« der Stuttgarter ANS-Gruppe auftrat; in geschäftlichen Dingen ließ Kujau sich außerdem von NPD-Funktionär Peter Stöckicht vertreten, dem

Die rechte Mobilisierungswelle machte nicht vor den Schulen halt; um 1977 nahmen dort alltägliche Provokationen und neonazistische Vorfälle deutlich zu: Pädagog:innen berichteten vermehrt von Hakenkreuzschmierereien, Flugblättern von Neonaziorganisationen, Hitlergrüßen, antisemitischen und rassistischen Witzen beziehungsweise Beleidigungen. Lehrer:innen beklagten alarmiert den Zulauf rechts-extremer Jugendorganisationen, ihre gestiegene Sichtbarkeit und Militanz; die »Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft« (GEW) sprach 1981 von besorgniserregenden »Rechtstendenzen unter Jugendlichen«. ³² Manchen bewogen die Entwicklungen zu der bangen Frage: »Folgt etwa nach der antiautoritären und in weiten Teilen auch antifaschistisch eingestellten Schüler-, Studenten- und Lehrlingsbewegung eine autoritär strukturierte faschistische Jugendbewegung?« ³³

Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster

Das Zitat illustriert einmal mehr, was bereits anklang: Nazi-Nostalgie und Rechtsradikalismus wurden im Gefolge der Bildungs- und Gesellschaftsdebatten nach 1968 als spezifisches Problem der Jugend wahrgenommen. ³⁴ Till Kössler betont, dass allein die faktischen Aktivitäten der Rechten in den späten 1970er-Jahren und ihre vermeintliche Attraktivität für Jugendliche – so besorgniserregend sie im Einzelnen auch waren – nicht ausreichten, um sie als Ausdruck einer Jugend- und Bildungskrise schlüssig interpretieren zu können. Stattdessen verweist er auf den gesellschaftlichen Kontext, der durch eine allgemeine Krisenwahrnehmung geprägt war, etwa durch Ölpreiskrise, Jugendarbeitslosigkeit, RAF oder das Ende der Bildungsreformära und fehlende Perspektiven für »Bildungsverlierer«. Ab Mitte der 1970er-Jahre erschien die Institution Schule – so Kössler – zunehmend als »demokratischer Problemort« und vor diesem Hintergrund »entdeckten Erziehungswissenschaftler und Lehrerinnen Rechtsextremismus als spezifisches Jugendproblem«. ³⁵

Doch nicht nur Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen beteiligten sich an dieser »Entdeckung«, auch Wissenschaftler:innen anderer Disziplinen betonten die »Verjüngung« beziehungsweise den Generationenwechsel im organisierten Rechtsextremismus. ³⁶ Als Beleg diente unter anderem die gewandelte Altersstruk-

Kühen-Anwalt im Bückeberger Prozess von 1979, vgl. *Goetz*, Vorwort des Herausgebers, S. 19–26.

32 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, *Wider das Vergessen*, Vorbemerkung, Zitat: S. 9. Eine eindruckliche Sammlung konkreter »Vorfälle« an Schulen bieten außerdem die Einführung sowie der Teil »Berichte aus der Schule« bei *Peter Dudek* (Hrsg.), *Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule*, Bensheim 1980.

33 *Peter Dudek*, *Einblicke. Stichworte. Umriss*, in: *ders.*, *Hakenkreuz und Judenwitz*, S. 9–11, hier: S. 9.

34 *Kössler*, *Antifaschistische Klassenzimmer?*, S. 207.

35 *Ebd.*, S. 208.

36 *Eike Hennig*, *Neofaschismus in der Bundesrepublik – Über die Zunahme offen-faschistischer und rechtsradikaler Tendenzen unter Jugendlichen*, in: *Dudek*, *Hakenkreuz und Judenwitz*, S. 134–153, hier: S. 140. Vgl. auch *Heinz-Werner Höffken/Martin Sattler*, *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Die »alte«, die »neue« Rechte und der Neonazismus*, Hamburg 1978, S. 52 f.

tur in der NPD als größte rechtsextreme Organisation der Bundesrepublik: Während die Zahl ihrer Mitglieder insgesamt schrumpfte, wuchs der Jugendanteil.³⁷ Die gestiegene Militanz und die unverhohlenen NS-Bezüge galten als Folgen der veränderten Sozialstruktur, denn die radikalere Jugendorganisation der Partei, die »Jungen Nationaldemokraten« (JN), dominierte aufgrund ihres Zuwachses zunehmend das Auftreten der Rechten.³⁸ In propagandistischer Absicht betonte auch Kühnen, dass es sich bei den Aktivist:innen mehrheitlich um junge Leute und weniger um unbelehrbare Alt-Nazis handele.³⁹

Die Irritation und das Entsetzen über diese Entwicklung waren bei vielen zeitgenössischen Beobachter:innen spürbar. In einer von der Hamburger Landeszentrale für politische Bildung beauftragten »Bildungs- und Informationsschrift« zum Rechtsextremismus von 1978 konstatierten die Politikwissenschaftler Heinz-Werner Höffken und Martin Sattler, dass rechtsextreme beziehungsweise neonazistische Jugendgruppen erst Mitte der 1970er-Jahre aufgekommen seien.⁴⁰ In erster Linie spiegelte ihre Aussage damit die zeitgenössische Wahrnehmung wider, die die Gefährdung der Jugend zum entscheidenden und vermeintlich neuartigen Phänomen erhob. Die Autoren sahen den Grund für die Radikalisierung im Generationenwechsel: Ihrer Meinung nach hatten die Erfahrungen der älteren Generation im Nationalsozialismus den Einfluss extrem rechter Ideologien bisher begrenzt; die Enkelgeneration sei jedoch von ihren Eltern nicht genügend sensibilisiert worden.⁴¹

Diese in vielen zeitgenössischen Quellen⁴² greifbare Besorgnis hing damit zusammen, dass weite Teile der Gesellschaft, die nicht selbst von rassistischer Ausgrenzung und Gewalt betroffen waren, Rechtsextremismus bis dato »hauptsächlich als ein Phänomen ehemaliger Nationalsozialisten« gedeutet hatten.⁴³ Sie standen Ende der 1970er-Jahre vor der schmerzlichen Einsicht, dass Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus sich nicht mit der Erfahrungsgeneration des Nationalsozialismus gleichsam von selbst erledigt hatten, sondern dass menschenfeindliche Ideolo-

37 Vgl. *Hennig*, Neofaschismus in der Bundesrepublik, S. 140; sowie *Botsch*, Die extreme Rechte in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis heute, S. 68.

38 Vgl. ebd.

39 Vgl. den folgenden Ausschnitt aus einem Gespräch mit Michael Kühnen 1978, zit. nach: *Hennig*, Neofaschismus in der Bundesrepublik, S. 141: »Wenn Sie sich hier umschauen, werden Sie feststellen, daß 80–90 Prozent unserer Leute, der wirklich aktiven Leute, zwischen 20 und 25 Jahre alt sind. Wir sind eine neue Generation, die erkannt hat, daß alle etablierten Strömungen im Grunde unfähig sind, die Probleme der Zukunft zu meistern.«

40 Vgl. *Höffken/Sattler*, Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, S. 53. Anschließend stellten sie fünf Organisationen vor – von denen zwei schon seit den 1950er-Jahren existierten und eine dritte, die JN, seit Ende der 1960er-Jahre.

41 Vgl. ebd., S. 53: »Es gibt Mütter, die ihren Töchtern nicht vor Augen halten, daß solche Aktivitäten in solchen Organisationen zum Elend und zur Angst des Krieges geführt haben. Es findet kein warnender Austausch der Erfahrung zwischen den Generationen statt.«

42 Beispielsweise auch *Peter Dudek*, Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit, in: *Benno Hafener/Gerhard Paul/Bernhard Schofig* (Hrsg.), Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, München 1981, S. 115–134, hier: S. 115: »Es sind nicht mehr die Väter, durch die der Nationalsozialismus in ihrer Jugend hindurchgegangen [!] ist, und jene, die trotz in der Tradition apologetischer Rechtfertigung verharren; es sind deren Enkel, die sich für nazistische Gewaltsymbolik begeistern und gleichzeitig nicht mit der Vergangenheit ihrer Eltern und Großeltern belastet werden wollen.«

43 *Kössler*, Antifaschistische Klassenzimmer?, S. 207.

gien unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine neue, junge Anhängerschaft fanden.⁴⁴ Darauf müssten neue – eben auch pädagogische – Antworten gefunden werden, die einige in einer neu zu bestimmenden »antifaschistischen« Bildungsarbeit sahen.⁴⁵

Die Wahrnehmung und die Erklärungen der rechtsextremen Mobilisierungswelle lassen bekannte, vielfach reaktivierte Muster erkennen: Rechtsextremismus wurde und wird mitunter bis heute auf ein Jugendproblem reduziert und folglich seine Bekämpfung durch neue pädagogische Ansätze oder Programme gefordert.⁴⁶ Dabei werden in der Pädagogik gleichzeitig Ursache und Lösung des Problems ausgemacht. Diese Pädagogisierung – die unter anderem von Wolfgang Meseth beschrieben worden ist – bedeutet gesamtgesellschaftlich eine Entlastung:⁴⁷ Einerseits wird das Problem durch diese Interpretation geschrumpft (es betrifft dann vordergründig nur noch einen Teil der Gesellschaft: die Jugendlichen, ihre Eltern beziehungsweise Lehrkräfte) und andererseits steht dessen potenzielle Lösbarkeit (durch die richtigen pädagogischen Maßnahmen) in Aussicht. Die Unfähigkeit der bundesrepublikanischen Gesellschaft, die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit anders denn als »bildungspolitisches Pflichtprogramm für nachwachsende Generatio-

44 Vgl. *Niethammer*, Nach dem Dritten Reich ein neuer Faschismus?, S. 106: »Seit die rechtsextremen Kader jüngere Altersdurchschnitte als selbst die Nazis in Weimar aufweisen, sind wir unsicher in unserer zynischen Erwartung geworden, die Frage der alten Nazis werde sich biologisch erledigen.« Explizit spricht dies auch eine Publikation des Kreisjugendrings Nürnberg 1978 an: »Wir erleben seit 1974/75 die Zerstörung vieler Nachkriegshoffnungen, den Zerfall des Glaubens, mit Abtreten der Nazis seien auch die gesellschaftlichen Probleme abgetreten, denen Hitler und seine Gefolgschaft ihren Aufstieg verdankten. Jammern und Ärger über ungenügend stattgefundene Entnazifizierung, über Versäumnisse, die Jugend der Bundesrepublik übers Dritte Reich aufzuklären, über Neonazis der Gegenwart bedeutet somit im Kern die noch unbewusste Formulierung der Erkenntnis, noch immer in gesellschaftlichen Verhältnissen zu leben, die prinzipiell keineswegs davor gefeit sind, einem neuen Faschismus ins Messer zu laufen.« *Rainer Rotermund*, Nationalsozialismus und Neofaschismus. Thesen zur Entwicklung einer Bildungskonzeption, Nürnberg [1978], S. 116. Im Grunde hatte Theodor W. Adorno diese Erkenntnis bereits in den 1960er-Jahren formuliert, doch Ende der 1970er-Jahre schien sie sich verstärkt Raum zu greifen, vgl. *Theodor W. Adorno*, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt am Main 1971, S. 22 und 28. Ausführlich zitiert wird die Passage auch bei *Detlef Garbe*, Einleitung, in: *ders.* (Hrsg.), Die vergessenen KZs? Gedenkstätten für die Opfer des NS-Terrors in der Bundesrepublik, Bornheim-Merten 1983, S. 23–35, hier: S. 33.

45 Vgl. *Dudek*, Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit, S. 119; sowie *Falk Pingel*, Reaktionen der Schule auf das rechtsextreme Potential in der jungen Generation, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht, Bonn 1980, S. 161–163, hier: S. 162; *Deiters/Sander*, Jugend auf dem Marsch nach rechts?, S. 92.

46 Das Muster begegnet heute zum Beispiel, wenn in Politik oder Presse als Reaktion auf rassistische, homophobe oder antisemitische Vorfälle verpflichtende Besuche in KZ-Gedenkstätten gefordert werden, vgl. dazu *Elke Gryglewski*, Zur Diskussion über sogenannte Zwangsbesuche in Konzentrationslagern, in: Gedenkstättenrundbrief 189, 2018, S. 56–60.

47 Vgl. *Wolfgang Meseth*, Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt am Main 2005; *ders.*, Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens, in: Zeitschrift für Genozidforschung 8, 2007, H. 2, S. 96–117; *Rhein*, Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft, insb. Kap. 4.

nen [zu] organisieren«, definierte der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Peter Dudek jedenfalls schon 1982 als anhaltendes, strukturelles Problem.⁴⁸

Als äußerst langlebig erwies sich auch die Interpretationsfigur des rechtsextremen Jugendlichen: Sie prägte beispielsweise noch die Auseinandersetzung mit der rechten Gewalt der frühen 1990er-Jahre entscheidend – und das, obwohl schon in den 1980er-Jahren »empirische Untersuchungen keine Korrelation zwischen Lebensalter und rechtsextremer Einstellung« festgestellt hatten.⁴⁹ Als Folge konzentrierte sich die gesellschaftliche Debatte über mögliche Reaktionen fast ausnahmslos auf den pädagogischen Bereich – insbesondere an Schulen und, wie im Folgenden gezeigt wird, zunehmend auch in der Jugendarbeit und an außerschulischen Lernorten.⁵⁰ Die konkreten Ansätze variierten dabei in Abhängigkeit von pädagogischem Vorverständnis und den bevorzugten Erklärungen.⁵¹ Einem verbreiteten Verständnis zufolge resultierte die rechtsextreme Konjunktur der späten 1970er-Jahre vor allem aus dem mangelnden Wissen der Jugendlichen über den Nationalsozialismus – entsprechend galt mehr Aufklärung über die NS-Zeit und den Holocaust als Ausweg. Mit dem gleichen Muster, dem eine bildungsoptimistische Haltung zugrunde liegt, war bereits auf die Antisemitismus-Welle 1959/60 reagiert worden.⁵² Andererseits stabilisierten zeitypische Überzeugungen diese Interpreta-

48 Peter Dudek, »Aufarbeitung der Vergangenheit« als Erziehungsprogramm? – Über die Schwierigkeit, antifaschistische Jugendarbeit zu begründen, in: *Neue Praxis* 12, 1982, S. 317–332, hier: S. 325 f.

49 Kössler, *Antifaschistische Klassenzimmer?*, S. 206. Die SINUS-Studie von 1981, die der westdeutschen Bevölkerung unerwartet hohe rechtsextreme Einstellungspotenziale attestierte, ermittelte diese weniger bei der im Fokus der Aufmerksamkeit stehenden Jugend denn bei älteren Deutschen, vgl. Becker, *Er war nie weg*, S. 66. Vgl. zur Studie den Aufsatz von Janosch Steuerer in diesem Band.

50 Hans-Gerd Jaschke hat darauf hingewiesen, dass Schule inzwischen als Akteurin der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus deutlich zurückgedrängt wurde und stattdessen – wie nach der Selbstenttarnung des »NSU«-Kerntrios 2011 zu beobachten war – vielmehr das Politikfeld Innere Sicherheit sowie die außerschulische Bildungs- und Beratungslandschaft zu zentralen Faktoren im gesellschaftlichen Kampf gegen Rechtsextremismus geworden sind. Hans-Gerd Jaschke, *Zur Rolle der Schule bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus*, in: *APuZ* 62, 2012, H. 18–19, S. 33–39. Aktuelle Beispiele für die Delegation von »rechtsextremen Problemfällen« an Gedenkstätten und andere außerschulische Lernorte zum Nationalsozialismus liefern *Meron Mendel/Tom David Uhlig*, *Katharsis oder Bildung. (Dys-)funktionale Strategien gegen Antisemitismus*, in: *Katharina Rhein/Z. Ece Kaya* (Hrsg.), *Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzungen*, Weinheim/Basel 2021, S. 195–205.

51 Vgl. Kössler, *Antifaschistische Klassenzimmer?*, S. 211–213.

52 Vgl. Peter Dudek, »Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen«. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990), Opladen 1995, S. 268; ausführlicher Bergmann, *Antisemitismus in öffentlichen Konflikten*, Kap. II.4. Bereits zeitgenössisch regte sich aber auch Kritik an diesem Kurzschluss, vgl. zum Beispiel Gerhard Paul, *Grenzen und Möglichkeiten politischer Bildung im Kampf gegen den jugendlichen Rechtsextremismus*, in: *ders./Bernhard Schoßig* (Hrsg.), *Jugend und Neofaschismus. Provokation oder Identifikation?* Frankfurt am Main 1979, S. 178–209, insb. S. 183; *Karl-Klaus Rabe*, *Beispiele und Einschätzungsversuche neofaschistischer Tendenzen im Bereich organisierter und nichtorganisierter Jugendlicher*, in: *Paul/Schoßig*, *Jugend und Neofaschismus*, S. 45–63, hier: S. 62; Dudek, »Aufarbeitung der Vergangenheit« als Erziehungsprogramm?, S. 322 und 325.

tion: Die in den Faschismusdeutungen der 1970er-Jahre gängige Überbetonung der Verführungskraft der NS-Propaganda etwa befeuerte die Sorge vor der Anfälligkeit für aktuelle rechte Propaganda und ließ die Konfrontation mit den NS-Verbrechen als wirksames Gegenmittel erscheinen.⁵³ Des Weiteren trug der sogenannte Boßmann-Schock von 1977 erheblich dazu bei, dass die mangelnde Aufklärung in den Schulen als zentrale Ursache in den Fokus rückte.

Auf dem Höhepunkt der Nazi-Nostalgiewelle hatte der Geschichtslehrer Dieter Boßmann beschlossen, Aufsätze von Schüler:innen zum Thema »Was ich über Adolf Hitler gehört habe« zu sammeln. Auszüge daraus veröffentlichte er anschließend in einem Buch, mit dem er das teils frappierende Unwissen der Schüler:innen über den Nationalsozialismus medienwirksam skandalisierte und ihr Beharren auf Mythen und Legenden, die sich vielfach um die Person Hitlers rankten, anprangerte. Die Veröffentlichung verursachte einen regelrechten Schock und stieß eine gesellschaftliche Debatte in der Politik, dem Feuilleton sowie in Geschichtsdidaktik und Pädagogik an; sie wurde auch in der DDR wahrgenommen.⁵⁴ Heute ist der »Boßmann-Schock«⁵⁵ zumindest außerhalb der Geschichtsdidaktik allerdings in Vergessenheit geraten.⁵⁶

Nazi-Nostalgiewelle, extrem rechte Konjunktur und die desaströsen Ergebnisse der Boßmann-Studie sowie die damit einhergehenden Forderungen nach mehr Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus setzten zunächst die öffentlichen Bildungsinstitutionen unter Handlungsdruck. Auf Intervention unter anderem von GEW und Zentralrat der Juden wies beispielsweise die Kultusministerkonferenz (KMK) im April 1978 die Schulen an, den Nationalsozialismus besonders intensiv zu behandeln.⁵⁷ Explizit heißt es im Beschluss:

53 Vgl. Kössler, Antifaschistische Klassenzimmer?, S. 211. Diesen Befund bestätigen als Quellen die Beiträge in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Wider das Vergessen.

54 Vgl. Bodo von Borries, Unkenntnis des Nationalsozialismus – Versagen des Geschichtsunterrichts? Bemerkungen zu alten und neuen empirischen Studien, in: Geschichtsdidaktik 5, 1980, S. 109–126; sowie mit weiteren zeitgenössischen Reaktionen Volkhard Knigge, »Triviales« Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988, S. 20 f.; zur Wahrnehmung in der DDR: ein Beitrag in der Zeitschrift »Film und Fernsehen«, der vor allem die Absicht verfolgte, die Bundesrepublik zu attackieren, vgl. o. V., Was Schüler über Hitler sagen, in: Film und Fernsehen 7, 1979, H. 1, S. 43–45.

55 Knigge, »Triviales« Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht, S. 20.

56 Im »Lexikon der Vergangenheitsbewältigung« erhielt der »Boßmann-Schock« beispielsweise keinen eigenständigen Eintrag. Thomas Sandkühler gehört als Geschichtsdidaktiker zu den wenigen, die sich in jüngerer Zeit zumindest etwas ausführlicher mit dem Phänomen befasst haben, vgl. Thomas Sandkühler, NS-Propaganda und historisches Lernen, in: APuZ 65, 2015, H. 43–45, S. 39–45; sowie ders., Vergangene Fehler nicht aus Gedankenlosigkeit wiederholen. Die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die Konzeptualisierung von historisch-politischer Bildung und Gedenkstättenarbeit in der »alten« Bundesrepublik, in: Volkhard Knigge (Hrsg.), Jenseits der Erinnerung – Verbrechen Geschichte begreifen. Impulse für die kritische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nach dem Ende der Zeitgenossenschaft, Göttingen 2022, S. 100–119, hier: S. 113.

57 Vgl. mit weiteren Reaktionen Paul, Grenzen und Möglichkeiten politischer Bildung, S. 180–184; sowie zur Vorgeschichte des KMK-Beschlusses Harald Schmid, Erinnern an den »Tag der Schuld«. Das Novemberpogrom von 1938 in der deutschen Geschichtspolitik, Hamburg 2001, S. 333 f.

»daß es eine wichtige Aufgabe der Schule ist, die Schüler zu politischer Urteilsfähigkeit zu führen und diese durch solide Kenntnisse, insbesondere auch der Geschichte unserer jüngsten Vergangenheit, zu untermauern. Dies ist eine notwendige Grundlage, um junge Menschen vor der Gefahr beschönigender Vorstellungen der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft zu schützen. [...] Die Schule muß auch heute der unkritischen Hinnahme von verharmlosenden oder gar verherrlichenden Darstellungen des [...] Dritten Reiches und seiner Repräsentanten aktiv entgegenwirken.«⁵⁸

Solides Wissen über den Nationalsozialismus erscheint darin – in typischer Weise – als wirksames Mittel zur Immunisierung gegen Neonazipropaganda. Im KMK-Beschluss hieß es weiter, die Versammlung werde die bpb bitten, geeignetes Unterrichtsmaterial vorzubereiten. Insgesamt lässt sich mit Veröffentlichung der Boßmann-Studie 1977 eine breite Bildungsoffensive zur Vermittlung von Geschichtswissen zur NS-Zeit nachweisen.⁵⁹ Die bpb nahm die Anregung der KMK auf und beteiligte sich an diesem bildungspolitischen Vorstoß.⁶⁰ Davon zeugen zum Beispiel die 1978 veröffentlichten Begleitmaterialien zu der bevorstehenden Aussendung der Serie »Holocaust«⁶¹ oder eine didaktische Fachtagung von bpb und Deutscher Forschungsgemeinschaft, die im November 1978 in Berlin abgehalten wurde.⁶²

Aus fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht hatte die Boßmann-Studie allerdings auch die Annahme bestätigt, dass ein simples Mehr an NS-Vermittlung das Problem nicht lösen werde. Offensichtlich verfehlte der ohnehin in die Diskussion geratene Geschichtsunterricht sein Ziel. Etliche Tagungen und Publikationen erörterten auf der Basis von Bestandsaufnahmen deshalb mögliche pädagogische Gegenstrategien.⁶³ Insbesondere linksalternative, an der kritisch-emanzipativen Pädagogik und Didaktik der 1970er-Jahre orientierte Personen – wie der

58 Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.4.1978, in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kultusministerkonferenz, Grundwerk, 3. Aufl., Hürth 1982, Nr. 553.

59 Vgl. Schmid, *Erinnern an den »Tag der Schuld«*, S. 333. Schmid erkannte in dieser »Pädagogisierung« die Haupttendenz des öffentlichen Gedenkens zum 40. Jahrestag des Novemberpogroms 1978.

60 Eine Kopie des Beschlusses, in der der die bpb betreffende Satz markiert ist, wurde in deren Akten abgelegt, vgl. BArch (Koblenz), B 106/77510.

61 Das bereits vor der Fernsehausstrahlung in hoher Auflagenzahl gedruckte Begleitmaterial ermöglicht eine Einordnung der deutschen Adaption der Serie in diesen Kontext, vgl.: *Holocaust. Materialien zu einer amerikanischen Fernsehserie über die Judenverfolgung im »Dritten Reich«*, erarb. u. zusammengest. v. *Wilhelm van Kampen*, hrsg. v. Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW und der LpB, Düsseldorf 1978.

62 Vgl. den Tagungsband Bundeszentrale für politische Bildung, *Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem*.

63 Die Evangelische Akademie Loccum veranstaltete beispielsweise die Tagungen »Vorurteile ohne Ende« (1977) und »Hitler in der Schule« (1978), die in folgendem Band dokumentiert sind: *Michael Bosch* (Hrsg.), *Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus*, Düsseldorf 1979. Der Bundesjugendring tagte im September 1978 in Gauting zum Thema »Jugend und Neofaschismus« und organisierte 1980 mit dem Hessischen Jugendring eine Folgetagung, vgl. *Paul/Schofig*, *Jugend und Neofaschismus*; sowie *Hafenerger/Paul/Schofig*, *Dem Faschismus das Wasser abgraben*. Als weitere Beispiele: *Anneliese Manzmann* (Hrsg.), *Hitlerwelle und historische Fakten*. Mit einer Literaturübersicht und einer Materialsammlung zum Neonazismus, Königstein im Taunus 1979; *Peter Meyers/Dieter Riesenberger* (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus*

Erziehungswissenschaftler Peter Dudek oder der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann – räumten bereitwillig Defizite in der bisherigen Arbeit ein.⁶⁴ Sie forderten die Demokratisierung des gesamten Schulalltags und die Erziehung zu (selbst-)kritischen, emanzipierten Persönlichkeiten sowie eine andere Art der Vermittlung in und außerhalb der Schulen: Innerhalb der Geschichtsdidaktik war besonders die von Klaus Bergmann problematisierte, aber immer noch weitverbreitete Personalisierung, also die Verengung auf die Person Hitlers, als hinderlich ausgemacht worden.⁶⁵ Für die Pädagogik galten – im Anschluss an die Kritik der 1968er – die autoritären Strukturen in Schule beziehungsweise Gesellschaft und die unzureichende Einbeziehung von Emotionen in die Lernprozesse als ursächlich für das Scheitern.

Pädagog:innen und Geschichtsdidaktiker:innen konnten sich vor diesem Hintergrund durch die enorme Wirkung der »Holocaust«-Serie in ihren vorherigen Annahmen eher bestätigt sehen – beispielsweise hinsichtlich der Bedeutung von Emotionen beim Lernen oder der notwendigen Ausrichtung der Angebote an den Fragen und Interessen der Lernenden, also der Subjektorientierung. Sie reagierten deshalb wohlwollender und weniger erschüttert als ihre Kollegen aus der Geschichtswissenschaft, für die die Ausstrahlung »einen schwarzen Freitag« markierte, der ihre Versäumnisse drastisch offenlegte.⁶⁶ In bildungsgeschichtlicher Perspektive erschütterten die Boßmann-Studie und die durch die »Hitler-Welle« vorbereitete Konjunktur des (als Jugendproblem wahrgenommenen) Rechtsextremismus deshalb nachhaltiger als die Ausstrahlung von »Holocaust«. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die Bücher, die sich zeitgenössisch mit NS-Vermittlung und pädä-

in der historisch-politischen Bildung, Göttingen 1979; Bundeszentrale für politische Bildung, Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem.

64 Die »Kritische Erziehungswissenschaft«, zu deren bekanntesten Vertretern Wolfgang Klafki und Klaus Mollenhauer gehören, entwickelte sich in Anlehnung an die Kritische Theorie und in Abgrenzung von der bis dahin dominanten geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie stellte das Zusammenspiel zwischen Kind und Gesellschaft in den Vordergrund und erhob die »Emanzipation« der Subjekte zur Leitidee. Innerhalb der Geschichtsdidaktik bildete sich in den 1970er-Jahren ebenfalls eine ähnlich orientierte, »kritisch-kommunikative« Richtung heraus, mit der sich unter anderem die Namen Annette Kuhn, Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel und Werner Boldt verbanden, vgl. *Thomas Sandkühler*, Geschichtsdidaktik als gesellschaftliche Repräsentation. Diskurse der Disziplin im zeitgeschichtlichen Kontext um 1970, in: *Michael Sauer/Charlotte Bühl-Gramer/Marko Demantowsky* u. a. (Hrsg.), Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz, Göttingen 2014, S. 313–332; *Thomas Sandkühler*, Die Entstehung der Geschichtsdidaktik. Warum die 70er Jahre?, in: *Wolfgang Hasberg/Holger Thünemann* (Hrsg.), Geschichtsdidaktik in der Diskussion. Grundlagen und Perspektiven, Frankfurt am Main 2016, S. 415–434.

65 Vgl. *Klaus Bergmann*, Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?, Stuttgart 1972. Sie begegnete beispielsweise in der zeitgenössisch noch durchaus geläufigen Rede vom »Hitler-Reich« statt der »NS-Zeit«.

66 *O. V.*, Ein schwarzer Freitag für die Historiker, in: *Der SPIEGEL*, 28.1.1979. Vgl. exemplarisch für die zeitgenössische Wahrnehmung seitens der Geschichtswissenschaft *Martin Broszat*, Holocaust und die Geschichtswissenschaft, in: *VfZ* 27, 1979, S. 285–298; dazu die aktuelle Re-Lektüre seines Aufsatzes von *Frank Bösch*, Versagen der Zeitgeschichtsforschung? Martin Broszat, die westdeutsche Geschichtswissenschaft und die Fernsehserie »Holocaust«, in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 6, 2009, H. 3, S. 477–482. Gerhard Paul wies 2010 berechtigterweise darauf hin, dass der unterstellte große Einfluss der TV-Serie auf die Thematisierung in den Schulen erst noch empirisch nachzuweisen wäre, vgl. *Paul*, Holocaust – Vom Beschweigen zur Medialisierung, S. 23.

gogischen Antworten auf den Rechtsextremismus beschäftigten, vielfach ohne Verweise auf die Serie »Holocaust« auskamen, während sie durchgängig auf die Boßmann-Studie und/oder Rechtsextremismus rekurrierten.⁶⁷ Als Reaktion auf diese drängenden Probleme kam es zu einer breiten Bildungsoffensive, an der staatliche sowie zivilgesellschaftliche Akteure und nicht zuletzt engagierte Einzelpersonen beteiligt waren. Sie teilten das Ansinnen, das demokratische Bewusstsein der Jugendlichen durch historisch-politische Aufklärung über den Nationalsozialismus zu fördern und so den Rechtsextremismus zurückzudrängen.⁶⁸ Insbesondere linke Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen plädierten basierend auf einer Kritik bisheriger Ansätze für eine Neuausrichtung der Bemühungen und bezogen sich für deren Bezeichnung affirmativ auf den Antifaschismus-Begriff. Unter Verwendung der Quellenterminologie werden im Folgenden Grundlinien und Projekte der »antifaschistischen Erziehung« oder »antifaschistischen Bildungsarbeit« vorgestellt.⁶⁹

II. »Antifaschistische Bildungsarbeit« als pädagogische Antwort

Ihre Hochphase erlebte die »antifaschistische Bildungsarbeit« Anfang der 1980er-Jahre: An zahlreichen Schulen sowie in Jugendzentren wurden »antifaschistische« beziehungsweise »antinazistische« Aktionstage oder Projekte veranstaltet, Stellungnahmen und Lehrmaterialien verfasst, Sammelbände und Erfahrungsberichte ver-

67 Vgl. exemplarisch die folgenden drei Beispiele: Peter Meyers und Dieter Riesenberger sahen sich laut Vorwort durch Rechtsradikalismus und »Hitler-Welle« (Kommerzialisierung, Ästhetisierung und Trivialisierung des NS) zu ihrem Band herausgefordert, während sie die Serie nicht einmal erwähnen, obwohl Fertigstellung des Manuskripts und Drucklegung erst einige Monate nach der Ausstrahlung erfolgten, wie andere Beiträge belegen (S. 32 und 120), vgl. *Peter Meyers/Dieter Riesenberger*, Einführung, in: *dies.*, *Der Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung*, S. 5–7, hier: S. 5. Auch das Team eines Hannoveraner Jugendzentrums erwähnte die Serie nicht, sondern benannte in einem Beitrag über ihr lokalgeschichtliches Stadtspiel als Anstöße die frappierende Unkenntnis der Jugendlichen bezüglich des Nationalsozialismus und die Verdrängung der NS-Vergangenheit aus dem öffentlichen Raum und Bewusstsein, vgl. Autorenkollektiv Unabhängiges Jugendzentrum Glocksee, *Auf den Spuren der Geschichte. Ein antifaschistisches Stadtspiel in Hannover*, in: *Hafener/Paul/Schoßig*, *Dem Faschismus das Wasser abgraben*, S. 25–39, hier: S. 25 f. Für den Bereich der Gedenkstätten mag die Einleitung von Detlef Garbe zu dem 1983 veröffentlichten Band »Die vergessenen KZs?« als Beispiel dienen, in der er den zunehmenden Neonazismus erwähnt sowie die damals aktuelle SINUS-Studie und die dann schon einige Jahre zurückliegende Boßmann-Studie, nicht aber die TV-Serie, vgl. *Garbe*, Einleitung, S. 29.

68 Der Politikwissenschaftler Hans-Gerd Jaschke bezeichnete diese Annahme treffend als »Aufklärungsparadigma«, vgl. *Hans-Gerd Jaschke*, *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder*, Opladen 1994, S. 164–171, hier: S. 164. Vielleicht wird die Ausstrahlung von »Holocaust« nicht zuletzt deshalb gern als Zäsur herangezogen, weil diese Setzung dieses Paradigma zu bestätigen scheint und das beruhigende Versprechen enthält, Läuterung durch (kulturelle) Bildung sei möglich.

69 In die Analyse einbezogen wurden nur Projekte beziehungsweise Ansätze, die sich selbst als »antifaschistisch« beschrieben.

öffentlich.⁷⁰ Es war die Rede von »Grundprinzipien einer antifaschistischen Erziehung«, vom »antifaschistischen Auftrag« der Schulen⁷¹ und der Jugendverbände⁷², mitunter wurde »antifaschistische Erziehung« sogar als »pädagogischer Leitbegriff« behandelt.⁷³ Nach über zehnjähriger Diskussion zog Dudek – als einer der publizistisch aktivsten Vertreter des Konzepts – 1990 allerdings »nicht zuletzt mit Blick auf die kontraproduktiven Effekte eines staatlich verordneten Antifaschismus in der DDR« eine äußerst nüchterne Bilanz: Es gelte nunmehr, »endlich Abschied zu nehmen von der Illusion, man könne mit ›antifaschistischen‹ Erziehungs- und Bildungskonzepten auf die Rechtsentwicklung Jugendlicher angemessen reagieren«, denn »Antifaschismus taugt in diesem Zusammenhang allenfalls zur politischen Selbstvergewisserung linker Pädagogen, um damit ihr professionelles Selbstverständnis zu legitimieren.«⁷⁴ Mit dem Ende der DDR geriet die »antifaschistische Erziehung« in der Bundesrepublik rasch in Vergessenheit, weil der Rückgriff auf den Antifaschismus-Begriff (erneut) zunehmend untragbar erschien.⁷⁵

Dies war rund zehn Jahre zuvor anders: Die an der Konjunktur »antifaschistischer« Bildungsbemühungen beteiligten Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen identifizierten sich überwiegend mit dem Begriff – oder störten sich zumindest nicht an seiner Verwendung.⁷⁶ Anstrengungen, diese Bezugnahme theoretisch zu begründen oder den komplexen, historisch unterschiedlich verstandenen Begriff und seine Bedeutung für ihre Bildungsarbeit allgemeingültig zu definieren, blieben allerdings die Ausnahme. Dabei ist die Bezugnahme durchaus bemerkenswert, denn in der frühen Bundesrepublik war »Antifaschismus« im Zeichen des Kalten Kriegs rasch als prosovjetsch marginalisiert und durch einen hauptsächlich anti-kommunistisch verstandenen Antitotalitarismus-Begriff ersetzt worden.⁷⁷ Erst die 68er-Bewegung ermöglichte ein Wiederanknüpfen an den Begriff im Zuge der »um

70 Vgl. zum Beispiel *Dudek*, Hakenkreuz und Judenwitz; *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin*, *Wider das Vergessen*; *Hafener/Paul/Schoßig*, *Dem Faschismus das Wasser abgraben*.

71 Beide Zitate: AG Faschismus/Neofaschismus der GEW Berlin, Vorbemerkung, in: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin*, *Wider das Vergessen*, S. 9–10, hier: S. 10.

72 Der Deutsche Bundesjugendring als Dachorganisation der Jugendverbände verwies ebenfalls auf seinen satzungsmäßig verankerten »antifaschistische[n] Auftrag«, vgl. *Konrad Gilges*, *Deutscher Bundesjugendring über neofaschistische Tendenzen in der Jugend*, in: *Paul/Schoßig*, *Jugend und Neofaschismus*, S. 15–17, hier: S. 16.

73 *Peter Dudek*, »Antifaschistische Erziehung«? Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff, in: *Die deutsche Schule* 82, 1990, S. 474–483.

74 Ebd., S. 480.

75 Vgl. *Jaschke*, *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit*, S. 172–176, hier: S. 175 f. *Jaschke* empfahl 1994 ebenfalls, den Antifaschismus-Begriff »als pädagogische und politische Weltformel für den Kampf gegen rechts aufzugeben« (ebd., S. 176). Dies lag unter anderem an der zu Beginn der 1990er-Jahre einsetzenden kritischen Auseinandersetzung mit der Funktionalisierung des Begriffs in der DDR sowie der Ausweitung dieser Kritik auf den Antifaschismus per se, vgl. *Markus Wegewitz*, *Kategorienfehler: Antifaschismus im öffentlichen Diskurs und transnationaler Biografie*, in: *Studia Litteraria Historica* 10, 2021, S. 1–18, hier: S. 3.

76 Eine Ausnahme bildete *Joachim Radkau*, *Historische Authentizität und politische Aktualität aus der Sicht der Geschichtsdidaktik*, in: *Hafener/Paul/Schoßig*, *Dem Faschismus das Wasser abgraben*, S. 164–185, insb. S. 173–175.

77 Vgl. als grundlegende Einführung und mit weiteren Literaturhinweisen *Jens Späth*, *Antifaschismus. Begriff, Geschichte und Forschungsfeld in westeuropäischer Perspektive*, Version: 1.0, in:

das NS-Thema zentrierte[n], generationellen Radikalisierung«. ⁷⁸ Doch nach wie vor wurde der Begriff in offiziellen oder institutionellen Zusammenhängen in der Bundesrepublik gemieden. Wer vom »Antifaschismus« sprach, musste damit rechnen, als Unterstützer der DDR und linksradikaler Staatsfeind isoliert beziehungsweise vom Verfassungsschutz beobachtet zu werden. So erging es etwa der »Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes – Bund der Antifaschisten« (im Folgenden: VVN). ⁷⁹

Die SED-finanzierte VVN hing einer orthodox kommunistischen Faschismusinterpretation an. ⁸⁰ Faschismus galt demnach »als Herrschaftsform, die Schwerindustrie und Hochfinanz – und dies nicht nur im Jahre 1933 – zur Aufrechterhaltung der alten Ordnung und zur Durchsetzung ihrer ökonomischen und politischen Ziele benötigen«, wie Max Oppenheimer es formuliert hatte. ⁸¹ Da die gesellschaftlichen Grundlagen von Faschismus und Krieg im Kapitalismus weiter bestanden, stelle der Faschismus eine bleibende Bedrohung der Demokratie dar. Antifaschismus bedeutete für die VVN deshalb, »ausgehend von den Erfahrungen des Widerstandskampfes gegen Faschismus und Krieg« zu kämpfen sowie »gegen alle Formen und Tendenzen des Faschismus und Militarismus, für die Erhaltung und Ausweitung der Demokratie, für die Durchsetzung der politischen Entspannung und militärischen Abrüstung«. Solange »die gesellschaftlichen Grundlagen für Faschismus und Krieg weiterbestehen«, kämpfe die VVN außerdem »für die Beseitigung der großen Monopole«. Beide Zielsetzungen seien eng verbunden. ⁸² Der »antifaschistische Widerstandskampf« nahm dabei eine besondere Rolle ein, denn darin sah die VVN »einen Höhepunkt in den demokratischen und revolutionären Traditionen unseres Volkes«, weshalb es gelte, »die geistigen und moralischen Werte dieser progressiven

Docupedia-Zeitgeschichte, 4.2.2019, URL: <http://docupedia.de/zg/Spaeth_antifaschismus_v1_de_2019> [31.1.2023].

78 Vgl. dazu grundlegend *Detlef Siegfried*, Zwischen Aufarbeitung und Schlußstrich. Der Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten 1958 bis 1969, in: *Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers* (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 77–113, Zitat: S. 106.

79 Die VVN hatte sich 1971 für neue, nicht verfolgte Mitglieder geöffnet und ihren Namen im Zuge dessen um »Bund der Antifaschisten« erweitert, um damit ihr Fortbestehen zu sichern und auch der stärkeren Konzentration auf aktuelle politische Themen Rechnung zu tragen. Aufgrund des »Radikalenerlasses« von 1972 mussten potenzielle Mitglieder negative Konsequenzen einer Mitgliedschaft für ihr berufliches Fortkommen fürchten, vgl. grundlegend zur Organisation *Jascha März*, *Zwischen Politik und Interessenvertretung. Die Verbände der politischen Opfer des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland von 1947 bis 1990*, Diss., Köln 2016.

80 Vgl. ebd., S. 276.

81 *Max Oppenheimer*, Die Vermittlung des antifaschistischen Widerstands als Beitrag zur humanistischen Erziehung der jungen Generation. Rede zur Verleihung des Günther-Weisenborn-Literaturpreises am 16. September [1973] in Hanau, Studienkreis Deutscher Widerstand, Dokumentationsarchiv, Opp3, S. 4. Max Oppenheimer war ehemaliger Geschäftsführer der VVN und in deren Präsidium ab 1970 für Geschichtsforschung zuständig; zu Leben und Werk Oppenheimers liegt bislang leider kaum Forschung vor, vgl. *Barbara Bromberger/Karl Heinz Jahnke*, *Max Oppenheimer (1919–1994)*, in: *Günter Benser/Michael Schneider* (Hrsg.), »Bewahren – Verbreiten – Aufklären«. Archivare, Bibliothekare und Sammler der Quellen der deutschsprachigen Arbeiterbewegung, Bonn 2009, S. 238–241.

82 *Max Oppenheimer*, Aufgaben und Perspektiven der Bildungsarbeit für die Jahre 1977/78, Studienkreis Deutscher Widerstand, Dokumentationsarchiv, Opp2, S. 2.

Tradition, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zu bewahren, in der Öffentlichkeit bekanntzumachen und sie an die junge Generation weiterzugeben.«⁸³

Die VVN verfolgte stets die doppelte Zielstellung, einerseits »unsere Mitglieder zu qualifizieren und zugleich Interessenten an unsere Organisation heranzuführen.«⁸⁴ Die konkreten Ziele der Bildungsarbeit variierten deshalb »je nach Ausprägung des antifaschistischen Bewußtseins und Handlungsvermögens der Teilnehmer« von der bloßen Bereitstellung historischer Informationen zum Widerstand, über die

»systematische Analyse und Diskussion aktueller Bedingungen antifaschistischer Politik [...] bis zur Einübung instrumenteller Fertigkeiten – wie das Leiten von Versammlungen, das Auftreten als Referent oder Diskussionsredner usw. [...] zur Qualifizierung junger Funktionäre unserer Organisation.«⁸⁵

Die Geschichtsvermittlung über den »antifaschistischen Widerstandskampf« stand damit für die VVN nicht nur im Zeichen von Demokratiebildung und humanistischer Aufklärung, sondern diente gleichzeitig der Werbung, Bindung und Qualifizierung von Mitgliedern sowie der Popularisierung ihres Faschismusverständnisses und der darauf aufbauenden Kapitalismuskritik.⁸⁶

Aus diesem Antrieb entfaltete die VVN von ihrem organisatorischen Zentrum in der Frankfurter Bundesgeschäftsstelle aus eine rege Bildungsarbeit in der Öffentlichkeit, an Schulen und bei Jugendgruppen.⁸⁷ Auch andere Akteure beförderten die Wiederentdeckung beziehungsweise Neubewertung des Widerstands: So besann sich auch die SPD an der Schwelle zu den 1980er-Jahren verstärkt auf ihr Erbe, reaktivierte ihren Verfolgtenverband, die »Arbeitsgemeinschaft ehemals verfolgter Sozialdemokraten« und bemühte sich, die sozialdemokratischen Widerstandskämpfer:innen zu würdigen und ihre Geschichten bekannt zu machen.⁸⁸ Im Zuge der

83 Aus einem Arbeitspapier des VVN-Bundeskongresses von 1973, zit. nach: *Oppenheimer*, Die Vermittlung des antifaschistischen Widerstands als Beitrag zur humanistischen Erziehung, S. 5.

84 *Oppenheimer*, Aufgaben und Perspektiven der Bildungsarbeit für die Jahre 1977/78, S. 8. Das Ziel war letztlich auch, »Kräfte des liberalen Bürgertums und christliche Kreise für den antifaschistischen Kampf zu gewinnen«, ebd., S. 2.

85 Ebd., S. 3.

86 Vgl. ebd., S. 7 f.; *März*, Zwischen Politik und Interessenvertretung, S. 278.

87 Zur Bildungsarbeit der VVN liegt bislang kaum Forschung vor, obwohl diese spätestens ab den 1970er-Jahren ein Schwerpunkt ihrer Tätigkeit war. Sie zielte auf eine breitere Würdigung und Repräsentation des Widerstands aus der Arbeiter:innenbewegung; zu den Meilensteinen gehörten unter anderem die Schulbuchkonferenz 1967 in Frankfurt am Main und in der Folge die Etablierung des »Studienkreises zur Erforschung und Vermittlung der Geschichte des Deutschen Widerstands 1933–1945«. Maßgeblich beteiligt war Oppenheimer – personell, finanziell und geografisch blieb der Studienkreis von der VVN abhängig. 1971 realisierte der Studienkreis eine erste Ausstellung zum »antifaschistischen Widerstand«; 1975 entstand nach einem Buch von Oppenheimer der Film »Berichte vom Widerstand«, in dem stellvertretend für unterschiedliche Gruppen prominente Mitglieder des Widerstands aus ihren Erfahrungen berichteten und der in der Bildungsarbeit der VVN eine zentrale Rolle spielte. Grundsätzlich steht eine empirisch abgesicherte Beurteilung des Beitrags von ehemaligen NS-Verfolgten an der Bildungsarbeit über den Nationalsozialismus aus; erste Überlegungen konzentriert auf den Bereich der Gedenkstätten enthält mein Promotionsprojekt.

88 Vgl. grundlegend *Kristina Meyer*, Die SPD und die NS-Vergangenheit 1945–1990, Göttingen 2015, S. 395–417.

neuen Geschichtsbewegung mit der Hinwendung zur Alltags- und Lokalgeschichte sowie der Etablierung der Oral History wurden ab Mitte der 1970er-Jahre außerhalb der Lebensberichte von Arbeiter:innen zunehmend als Quellen entdeckt.⁸⁹

Im Angesicht dieser Entwicklungen und der rechtsextremen Bedrohungslage erlangte die VVN in den späten 1970er-Jahren zunehmend öffentliche Anerkennung. Der »antifaschistische Widerstand« erlebte eine Aufwertung und der Antifaschismus-Begriff büßte etwas von seiner Anrüchigkeit ein. Dies lässt sich am Beispiel Hamburgs gut belegen: Bis Ende der 1970er-Jahre hatte der Hamburger Senat jeglichen Kontakt zu den in VVN oder »Arbeitsgemeinschaft Neuengamme« organisierten ehemaligen KZ-Häftlingen vermieden, da beide Verbände als kommunistische Tarnorganisationen eingestuft wurden. Doch Ende des Jahrzehnts kam es zu einem Paradigmenwechsel: Im April 1978 nahm die Bürgerschaft einstimmig einen Antrag von SPD-Abgeordneten an, der zur »Verhinderung rechtsextremistischer Aktivitäten« unter anderem forderte, dass »durch Wanderausstellungen und Vortragsveranstaltungen (unter der Beteiligung ehemaliger Nazi-Verfolgter) die Auseinandersetzung mit dem Nazismus offensiv an die Bevölkerung herangetragen« werde.⁹⁰ Während es zuvor insbesondere der VVN schwergefallen war, Zugang in die Schulen zu finden, erhielten die Vertreter:innen von Verfolgtenorganisationen von nun an zahlreiche Möglichkeiten, ihre Sicht auf den Nationalsozialismus, auf Verfolgung und Widerstand zu schildern.⁹¹ Der in der Bildungsarbeit ohnehin aktive Hamburger VVN-Landesverband verstärkte daraufhin seine Bemühungen, an Schulen über die NS-Zeit und insbesondere den Widerstand zu informieren. Die GEW veröffentlichte dazu im Sommer 1979 im Themenheft »Antifaschistische Erziehung« der »Hamburger Lehrerzeitung« unter dem Titel »Diese Widerstandskämpfer kommen in den Unterricht« eine für Lehrkräfte aufbereitete Übersicht von 15 VVN-Angehörigen mit Namen und knappen biografischen Angaben.⁹² Fridtjof Kelber, CDU-Abgeordneter in der Hamburger Bürgerschaft, reagierte verärgert auf diese Werbung und erinnerte den Senat in einer kleinen Anfrage daran, dass die Porträtierten eben jener VVN angehörten, die auch im jüngsten Verfassungsschutzbericht »als kommunistische, linksradikale Organisation« eingestuft wurde. Er fragte, ob der Senat den Auftritt von Personen im Unterricht billigen könne, »die nur aus einseitiger kommunistischer Sicht als ›Widerstandskämpfer‹ auftreten«, und was getan würde, »um zu verhindern, daß der Unterricht mit Hilfe der genannten Personen eine ein-

89 Vgl. *Andrea Althaus/Linde Apel*, Oral History, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 28.3.2023, URL: <http://docupedia.de/zg/Althaus_apel_oral_history_v1_de_2023> [22.5.2023].

90 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 8/3586, 11.4.1978, abgedr. in: VVN Hamburg (Hrsg.), *Erzählte Geschichte. Berichte zur Mitwirkung antifaschistischer Widerstandskämpfer im Unterricht*, Hamburg 1982, S. 34.

91 Vgl. *März*, *Zwischen Politik und Interessenvertretung*, S. 321. Während März den Wandel mit der Ausstrahlung von »Holocaust« erklärt (S. 320–322), zeigt gerade das Hamburger Beispiel, dass wesentliche Anstöße von der rechtsextremen Konjunktur und deren Wahrnehmung als pädagogisch zu adressierendes Jugendproblem ausgegangen waren.

92 Diese Widerstandskämpfer kommen in den Unterricht, in: *Hamburger Lehrerzeitung*, 7.7.1979, H. 8/9, S. 33–34. Zum Themenschwerpunkt »Antifaschistische Erziehung« steuerte auch der Historiker Volker Ullrich, damals Lehrer in Hamburg, einen Beitrag bei, vgl. *Gudrun Ullrich-Hadeler/Volker Ullrich*, *Antifaschistische Erziehung. Ansatzpunkte und Möglichkeiten*, in: ebd., S. 27–29.

deutige, kommunistische Ausrichtung erhält.«⁹³ Der Senat bügelte Kelbers Kritik jedoch in seiner Antwort ab und verteidigte das Vorgehen mit der Begründung, dass die ehemals Verfolgten »nicht als Vertreter von Organisationen, sondern aufgrund ihrer persönlichen Teilnahme am Widerstand« eingeladen würden; außerdem sei es ohnehin Aufgabe der Lehrkräfte, die Gespräche zu begleiten und einzuordnen sowie »den Begriff ›Antifaschismus‹ historisch differenziert zu erläutern.«⁹⁴

Ein weiteres Beispiel aus Hamburg bieten die alternativen beziehungsweise »antifaschistischen« Stadtrundfahrten, die ebenfalls im Umfeld der VVN entwickelt wurden und den Widerstand gegen den Nationalsozialismus in den Mittelpunkt stellten. Sie entstanden zuerst Mitte der 1970er-Jahre und beinhalteten Führungen und bald auch von Verfolgten kommentierte Busfahrten zu NS-Tatorten sowie Orten des »antifaschistischen« Widerstands in der Stadt. Durch die Präsentation zentraler Stätten und Personen aus dem Widerstand sollten die Rundfahrten den Teilnehmenden »ein Stück demokratische Tradition [...] vermitteln.«⁹⁵ Sie trugen zur räumlichen Verankerung dieses Wissens im alltäglichen Nahraum bei und beförderten damit auch die entstehende Gedenkstättenarbeit.⁹⁶ 1979 griff der Landesjugendring Hamburg das Angebot – nachweislich vor dem Hintergrund der neonazistischen Umtriebe in der Stadt⁹⁷ – auf und institutionalisierte es. In der Folge übernahmen Engagierte in über 30 bundesdeutschen Städten das Format und entwickelten unter anderem für Berlin, Bonn, Essen und Saarbrücken »antifaschistische« Rundfahrten.⁹⁸

Auch die Berliner Politik wollte sich im Kampf gegen Rechtsextremismus anscheinend nicht dem Vorwurf der Untätigkeit aussetzen müssen. Der Berliner FDP-Schulsenator Walter Rasch griff daher im Oktober 1979 eine Anregung des Landesschülerrats auf und empfahl allen Schulen die Durchführung eines »antifaschistischen/antinazistischen Aktionstages«, der daraufhin an circa 60 % aller West-

93 Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Kelber (CDU), Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 9/1172, 7.9.1979, abgedr. in: VVN Hamburg, *Erzählte Geschichte*, S. 33. Noch im Oktober 1983 bezeichnete Kelber in der Bezirksversammlung Bergedorf diejenigen Organisationen, die sich für die Erhaltung des KZ-Geländes in Neuengamme einsetzten, als von »Rotfaschisten« durchsetzt, vgl. *Hermann Kaienburg*, *Zeitenwechsel. Der Umgang mit den Spuren des Konzentrationslagers Neuengamme 1945–1990*, in: *Habbo Knoch/Oliver von Wrochem* (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen. Orte der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen*, Berlin 2022, S. 44–60, insb. S. 60.

94 Antwort des Senats vom 18.9.1979 zur Drucksache 9/1172, abgedr. in: VVN Hamburg, *Erzählte Geschichte*, S. 33 f. Die Annäherung an die VVN hatte sich noch nicht überall vollzogen: So wurde in Frankfurt am Main im Frühjahr 1979 ein Schulprojekt unter Beteiligung der VVN verboten und die dagegen protestierenden Schüler:innen auf Weisung des Stadtschuldezernenten sogar erkennungsdienstlich von der Polizei behandelt, vgl. *Ulrich-Hadeler/Ulrich*, *Antifaschistische Erziehung*, S. 29.

95 *Sigi Pach*, *Alternative Stadtrundfahrt – Das Hamburger Modell*, in: *Hafenecker/Paul/Schoßig*, *Dem Faschismus das Wasser abgraben*, S. 56–68, hier: S. 57.

96 Vgl. zur »Verräumlichung als erinnerungskultureller Strategie«: *Cornelia Siebeck*, *Objektivierung einer »unbewältigten Vergangenheit«*. Räumlich-narrative Praktiken der bundesrepublikanischen Gedenkstättenbewegung, in: *Axel Dreccoll/Michael Wildt* (Hrsg.), *Geschichte und Erinnerung der nationalsozialistischen Konzentrationslager*, Berlin (i. E.).

97 Vgl. *Gisela Lehrke*, *Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands und der Verfolgung*, Frankfurt am Main/New York 1988, S. 227.

98 Vgl. die Übersicht der Städte ebd., S. 229–234.

berliner Schulen durchgeführt und insbesondere von in der GEW organisierten Politik- und Geschichtslehrkräften getragen wurde.⁹⁹ Vor dem Hintergrund des konstatierten Rechtstrends unter Jugendlichen ließ sich Ende der 1970er-Jahre offensichtlich unbefangener von »antifaschistischer« Bildung sprechen.¹⁰⁰

Was an einem solchen Aktionstag oder anderen Bildungsprojekten jeweils konkret »antifaschistisch« war oder sein sollte, blieb dabei aber oft diffus und unausgesprochen – mitunter absichtlich, um dies gemeinsam mit den Jugendlichen »aus den lokalen Verhältnissen und der konkreten Situation heraus« zu bestimmen.¹⁰¹ So sprachen bei einer Tagung der »Konferenz für Geschichtsdidaktik« 1979 einige Vortragende beiläufig von »antifaschistischer Erziehung« beziehungsweise »antifaschistischem Geschichtsunterricht« – es fand sich aber niemand dazu bereit, zu erklären, was damit eigentlich gemeint sei.¹⁰² Die pädagogische Literatur zu dem Phänomen ging leichtfertig mit dem Begriff um, ohne offenzulegen, wie aus einem politischen Kampfbegriff eine Erziehungskonzeption abgeleitet wurde.¹⁰³

Dudek war einer der wenigen, der trotz aller damit verbundenen Schwierigkeiten bis zum Ende der 1980er-Jahre versuchte, »antifaschistische Erziehung gesellschaftspolitisch konsensfähig zu machen und theoretisch zu begründen«.¹⁰⁴ Er definierte sie recht weit als »historisch-politische Aufklärung über den Nationalsozialismus im Rahmen politischen Lernens« beziehungsweise als »Identitätsbildung im Prozeß der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit«.¹⁰⁵ Dabei hing Dudek keiner orthodox-marxistischen Faschismusinterpretation an, sondern sein Denken war geprägt von der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. Damit gerieten neben der ökonomischen Basis des Faschismus dessen sozialpsychologische Ursachen in den Blick.¹⁰⁶ Im Anschluss daran konzeptualisierte der junge Erziehungswissenschaftler die »antifaschistische Bildungsarbeit« als langzeitpädagogische Aufgabe, die nicht bei der Vermittlung von Fakten über den Nationalsozialismus stehen bleiben, sondern demokratische Erfahrungen in den alltäglichen Lebensbereichen der

99 Vgl. Dietmar Deiters/Brigitte Mießner/Bernd Moiske u. a., Planung, Durchführung und Einschätzung von Antifaschistischen Projekttagen an Berliner Schulen, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Wider das Vergessen, S. 115–119, hier: S. 116–118. Wie bereits die Zahl von 40 % der Schulen, die sich nicht beteiligten, zeigt, traf der Vorschlag ebenso auf Widerstände – zum Beispiel lehnten manche ihn als amtlich »verordneten Antifaschismus« (ebd., S. 117 f.) ab.

100 Möglicherweise trug dazu auch die Situation in der DDR bei, denn Jens Späth verweist darauf, dass die Prägestärke des staatlich funktionalisierten Antifaschismus dort bis in die 1980er-Jahre schwand und dann »von Bürgerrechtsgruppen wiederbelebt [wurde], die sich gegen Rechtsextremismus in der DDR und die monopolistische Deutung des Antifaschismus durch die SED stellten«. Späth, Antifaschismus.

101 Radkau, Historische Authentizität und politische Aktualität aus der Sicht der Geschichtsdidaktik, S. 174.

102 Vgl. Horst-Wilhelm Jung, Was heißt antifaschistischer historisch-politischer Unterricht?, in: Geschichtsdidaktik 5, 1980, S. 285–299, hier: S. 285.

103 Vgl. Peter Dudek, Historisches Lernen oder antifaschistische Erziehung. Das Festhalten am (antifaschistischen) Erziehungsbegriff muß zumindest überdacht werden, in: päd.extra & demokratische erziehung 1, 1988, H. 9, S. 6–10, hier: S. 10.

104 Ebd., S. 6.

105 Ebd., S. 6 und 9.

106 Vgl. exemplarisch Peter Dudek, Schule – Jugend – Unterricht. Problemskizze antifaschistischer Jugendarbeit in der Schule, in: ders., Hakenkreuz und Judenwitz, S. 97–133, hier: S. 109–133, insb. S. 118; Dudek, Historisches Lernen oder antifaschistische Erziehung.

Jugendlichen ermöglichen sollte.¹⁰⁷ Dies kann als Versuch gedeutet werden, die sozial- und individualpsychologischen Bedürfnisse der Jugendlichen in der Bildungsarbeit zu adressieren, um ihre Hinwendung zum rechten Milieu zu verhindern.¹⁰⁸

In der Praxis der politischen Bildungsarbeit wurde der Antifaschismus-Begriff üblicherweise schlicht mit der gefühlsmäßigen Ablehnung von Nationalsozialismus beziehungsweise Neonazismus gleichgesetzt.¹⁰⁹ Dabei teilten die meisten Ansätze implizit mindestens zwei faschismustheoretische Annahmen: erstens interpretierten sie den Nationalsozialismus als Variante des Faschismus und zweitens gingen sie davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen fortbeständen, die dessen Neuaufgabe prinzipiell ermöglichten.¹¹⁰ Inhaltlich lassen sich im Wesentlichen drei – nicht trennscharf zu unterscheidende – Schwerpunktsetzungen ausmachen: zuerst die historisch-politische Aufklärung über den Nationalsozialismus, insbesondere hinsichtlich seiner Genese und Ursachen. Zweitens lag ein wesentlicher Bezugspunkt im politischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus, der zur positiven Traditionsstiftung und als demokratisches Vorbild dienen sollte. In beiden Fällen stellte der Nationalsozialismus den zentralen Bezugspunkt der Auseinandersetzung dar. Die Beschäftigung mit dem historischen Gegenstand sollte dazu beitragen, die Jugendlichen zu »selbstbewußten und kritischen Personen« mit demokratischer Gesinnung heranzubilden und sie außerdem zur »Parteinahme für die Gegner des NS-Regimes und die Opfer« anregen.¹¹¹ Ein drittes Motiv war die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Aktivitäten der Gegenwart, die die jeweiligen Bildungsanstrengungen häufig (mit-)ausgelöst hatten. Zum inhaltlichen Gegenstand wurden dann verstärkt gegenwärtige Beispiele nationalistischer, rassistischer oder antisemitischer Äußerungen.¹¹² Neben dem Selbstverständnis der Akteure hob die Klassifizierung von Bildungsbemühungen als »antifaschistisch« demnach vor allem auf die doppelte Zielstellung ab: Es ging einerseits um die pädagogische Verarbeitung des Nationalsozialismus und andererseits um die Verteidigung der Demokratie durch die Eindämmung rechtsextremer Orientierungen. Schließlich konnte die Bezugnahme auf Praktiken zielen, wenn etwa gefordert wurde, »Antifaschismus« als demokratische Gegenkultur und Lebenswelt (in Langzeitprojekten) erfahrbar zu machen, damit sich Jugendliche eine entsprechende Grundhaltung tatsächlich aneignen könnten.¹¹³

Die mit den Ansätzen verbundene pädagogisch-didaktische Neuausrichtung beruhte auf grundsätzlichen Annahmen über den Misserfolg der bisherigen Bildungsbemühungen. Im Anschluss an Ernst Bloch wurde insbesondere die »rationalistische Aufklärungspädagogik« mit ihrem »Kopfglauben« verantwortlich gemacht.¹¹⁴ Jugendliche seien eben nicht wie Automaten oder Container mit beliebigen Lernin-

107 Vgl. Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, S. 109.

108 Vgl. dazu ebd., S. 109–133, Zitat: S. 118.

109 Vgl. Dudek, »Aufarbeitung der Vergangenheit« als Erziehungsprogramm?, S. 329.

110 Vgl. Jung, Was heißt antifaschistischer historisch-politischer Unterricht?, S. 295.

111 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin, Wider das Vergessen, Vorwort, S. 9 f., Zitate: S. 10.

112 Vgl. ebd., Vorwort, S. 9 f., Zitate: S. 9.

113 Vgl. exemplarisch Dudek, Schule – Jugend – Unterricht, S. 109.

114 Paul, Grenzen und Möglichkeiten politischer Bildung, S. 184–188, Zitate: S. 184; beinahe wortgleich Dudek, Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit, S. 126.

halten zu füttern, sondern müssten aktiv einbezogen werden, damit sie sich Wissen selbsttätig aneignen könnten.¹¹⁵ Die neuen Ansätze müssten sich deshalb stärker als bisher an den Fragen und Problemen der Jugendlichen orientieren; das bloße Durcharbeiten der NS-Vergangenheit als moralische Pflicht einzufordern, reiche dagegen nicht aus; die »kopflastigen Strategien schulischen Lernens« seien zu überwinden und stattdessen sei der Bildungsbegriff »um den Bereich des emotionalen Lernens und der sozialpädagogischen Hilfe zu erweitern«.¹¹⁶

Die »sozialpädagogische Hilfe« bezog sich vor allem auf die Jugendarbeit, in der eine ganzheitliche Perspektive eingefordert wurde, die Erfahrungen der Akzeptanz und Wertschätzung ermöglichen und lebensweltliche Orientierung (zum Beispiel angesichts von drohender Arbeitslosigkeit) bieten sollte. Die Schule galt demgegenüber als autoritäres und defizitäres System, in dem solche Erfahrungen nur sehr begrenzt möglich seien. Der zu dieser Zeit in der Erwachsenenbildung tätige Historiker Gerhard Paul schrieb:

»Dort, wo antifaschistische Aufklärungsarbeit aber den Durchschnittsjugendlichen erreicht, in der Schule, gerät sie in ein entscheidendes Dilemma. Solidarität und Demokratie als alltägliche alternative Orientierungen und Verhaltensweisen lassen sich nicht in künstlich zerstückelten Lerneinheiten in einem hierarchisch-leistungsorientierten, individualistisch durchstrukturierten Schulsystem quasi administrativ verordnen. Antifaschistische Unterrichtsinhalte verlieren an Glaubwürdigkeit, wenn sie von inhaltlich fortschrittlichen, ansonsten aber autoritär agierenden Lehrern vermittelt werden.«¹¹⁷

Paul plädierte deshalb für die Entwicklung und finanzielle Förderung einer breiten Infrastruktur zur Kooperation zwischen außerschulischer und schulischer Bildung, in der die Vorzüge beider Bereiche genutzt würden, um mit einer »umfassenden antifaschistischen Bildungsarbeit« den »sozial-emotionalen Unterbau demokratiefeindlicher Einstellungen und autoritärer Verhaltensmuster« zu bearbeiten. Die Konzentration der »antifaschistischen Bildungsansätze« auf Jugendarbeit und außerschulische Bildung ergab sich folglich zum einen aus dem negativen Bild von Schule als tendenziell undemokratische Institution, die in der historisch-politischen Bildung überdies versagt hatte (Boßmann-Studie).¹¹⁸ Zum anderen fühlten sich auch die demokratischen Jugendverbände von den neonazistischen Tendenzen he-

115 Ohne dass die Autoren dies formulierten, ist hier aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie beziehungsweise Lerntheorie die Abkehr von einer kognitivistischen oder technologischen Position mit dem Primat der Instruktion hin zu konstruktivistischen Ansätzen erkennbar, vgl. *Andreas Krapp/Bernd Weidenmann* (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch, Weinheim 2006, S. 618–635.

116 *Dudek*, *Schule – Jugend – Unterricht*, S. 126 und 127. Vgl. auch *Benno Hafener/Gerhard Paul*, *Die Auseinandersetzung mit dem Faschismus als Aufgabe der Jugendarbeit*, in: *Hafener/Paul/Schoßig*, *Dem Faschismus das Wasser abgraben*, S. 186–199, insb. S. 190 f. und 197.

117 *Paul*, *Grenzen und Möglichkeiten politischer Bildung*, S. 208.

118 Vgl. *Dudek*, *Schule – Jugend – Unterricht*, S. 97. Genauer zu untersuchen wäre, ob hier nicht Anfänge der »akzeptierenden Jugendarbeit« als Strategie des Umgangs mit rechten Jugendlichen liegen, vgl. *Jaschke*, *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit*, S. 167–171.

rausgefordert und entwickelten zahlreiche Arbeitshilfen und Ansätze, die »universitären und schulischen Analysemodellen und Didaktiken nicht [nachstanden]«. ¹¹⁹

Ob in Jugendzentren oder Schulen: Zu den Säulen der »antifaschistischen Erziehung« gehörten Subjekt- und Handlungsorientierung sowie Möglichkeiten der demokratischen Mitbestimmung. Projektarbeit und entdeckendes beziehungsweise forschendes Lernen sollten den Jugendlichen praktische Erfahrungen ermöglichen – ebenso die Produktorientierung, also die Anfertigung und Präsentation von sichtbaren Ergebnissen der Auseinandersetzung wie Plakaten, Ausstellungen, Wandzeitungen, Broschüren, Theaterstücken et cetera. Emotionen sollten in die Lernprozesse eingebunden und Vorurteile gezielt aufgegriffen werden. In methodischer Hinsicht galten lokalhistorische und biografisch-alltagsgeschichtliche Zugänge (»Personalisierung von unten«) als aussichtsreich und gut mit diesen Leitgedanken zu verbinden. Die Auswertung der »antifaschistischen« Aktionstage oder -wochen in Westberlin bestätigte diese Prämissen: Lehrer:innen und Schüler:innen beurteilten diejenigen Projekte als besonders erfolgreich, die den Lernenden Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Selbsttätigkeit boten. In der Auswertungsstudie hieß es außerdem: »Sehr stark prägten sich Eindrücke und Erfahrungen ein, die durch Kontakte außerhalb der Schule und durch außenstehende Personen entstanden (KZ-Besuch, Augenzeugenbefragung, ›Lokaltermine‹)«. ¹²⁰ Konzepte der pädagogischen Diskussion, wie »entdeckendes« und »außerschulisches Lernen« bewiesen sich damit in der alltäglichen Praxis und erfuhren in diesem Rahmen eine nachhaltige Aufwertung. Es werden auch Überschneidungen zu den Ansätzen der Geschichtswerkstätten deutlich, die ebenfalls das selbstständige, forschende Lernen im lokalen Umfeld und anhand von Biografien propagierten. Die »antifaschistische Bildungsarbeit« bildete damit einen wesentlichen Entstehungskontext vieler zeitgenössischer Projekte zur Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und, wie im Folgenden gezeigt wird, besonders der Gedenkstättenarbeit der 1980er-Jahre.

III. Rechtsextremismus, Antifaschismus und NS-Gedenkstätten¹²¹

Der Hamburger Senat beschloss im September 1979 die Errichtung eines Ausstellungsgebäudes am Rande des Geländes des ehemaligen Konzentrationslagers Neuengamme.¹²² Damit erfüllte er eine Forderung, die die ehemaligen Neueng-

119 *Hans-Gerd Jaschke*, Didaktische Arbeitshilfen zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus, in: *Hafeneger/Paul/Schoßig*, Dem Faschismus das Wasser abgraben, S. 243–255, hier: S. 252. Vgl. auch die in Anm. 63 erwähnten Tagungen der Jugendverbände.

120 *Deiters/Mießner/Moiske* u. a., Planung, Durchführung und Einschätzung von Antifaschistischen Projekttagen an Berliner Schulen, S. 141.

121 Die folgenden Ausführungen basieren auf den Recherchen im Rahmen meines Promotionsprojekts, das sich mit der Bildungsarbeit der bundesdeutschen NS-Gedenkstätten beschäftigt und dabei einen Schwerpunkt auf die 1980er-Jahre legt und viele Aspekte vertieft, die hier nur angedeutet werden.

122 Vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 9/1155, 4.9.1979; zur Geschichte der Gedenkstätte unter anderem: *Detlef Garbe*, Die Arbeit der KZ-Gedenkstätte Neuengamme 1981 bis 2001. Rückblicke – Ausblicke. Eine Dokumentation der Aktivitäten 20 Jahre nach der Eröffnung des Dokumentenhauses in Hamburg-Neuengamme, Hamburg 2001; *Johann*

amme-Häftlinge seit der Gründung ihrer Vereinigung »Amicale Internationale de Neuengamme« 1958 artikuliert hatten.¹²³ Nach zweijähriger Bauzeit wurde das »Dokumentenhaus« im Oktober 1981 eröffnet. Zu den relevanten Hintergründen der Entscheidungsfindung gehörte unter anderem die rechte Bedrohungslage, die den Druck auf die Politik verstärkte und (symbolische) Reaktionen erforderte.¹²⁴ Das Gestaltungskonzept für Neuengamme folgte in dieser Situation pragmatischen Erwägungen: Unter anderem zum Schutz vor antizipierten rechtsextremen Angriffen wurde es in einer Weise entworfen, die möglichst geringe Angriffsfläche bieten sollte. So heißt es im Protokoll der Planungsgruppe: »Das Haus [wird] wehrhaft verstanden, auch da solche dokumentarische Darstellung Aggressionen ausgesetzt sein wird.«¹²⁵ Damit geben die Unterlagen auf frappierende Weise Einblick, wie gegenwärtig rechte Angriffe und Bedrohungen zeitgenössisch waren. In den vorbereitenden Beratungen waren die Möglichkeiten, das Gebäude zu bewachen, von Beginn an zentraler Gegenstand, während eine pädagogische Betreuung des Ortes zunächst nicht diskutiert beziehungsweise ausgeschlossen worden war.¹²⁶ Selbst bei der Entwicklung des Vitrinen- und Tafelsystems spielte der Schutz vor möglichen Angriffen eine erhebliche Rolle: Es sollte »nicht nur eine günstige Darbietung der Objekte ermöglichen, sondern auch erhöhte Sicherheit gegen politisch-motivierte Aggressionen bieten.«¹²⁷ Wie verbreitet Sorgen vor rechten Attacken auf die frühe Gedenkstättenarbeit nicht nur bei Hamburger Politiker:innen, sondern auch bei den Aktiven war, unterstreicht auch der skeptische Schluss eines 1983 veröffentlichten Beitrags von Detlef Garbe, dem damaligen Mitarbeiter und späteren langjährigen Leiter der Gedenkstätte Neuengamme, eindrücklich: »Noch ist offen, ob die

Klarmann, Die erneute Demütigung. Hamburgs Umgang mit dem ehemaligen Konzentrationslager Neuengamme. 1945 bis 1985, Berlin, Münster 2013; zuletzt *Kaienburg*, Zeitenwechsel.

- 123 Vgl. *Cornelia Siebeck*: Die Eröffnung des »Dokumentenhaus Neuengamme« als Zäsur in der Geschichte der Hamburger Gedenklandschaft an die NS-Verbrechen, Vortrag zum 40. Jahrestag der Eröffnung des »Dokumentenhaus Neuengamme« am 21. Oktober 2021, unveröff. Ms.
- 124 Neben den bereits skizzierten Entwicklungen gehörte in den unmittelbaren zeitlichen Kontext des Entschlusses auch der medial stark begleitete Prozess gegen die Kühnen-Schulte-Wegener-Gruppe, die als erste rechtsterroristische Vereinigung im Mai 1979 in Celle vor Gericht stand und unter anderem die Ermordung des Ehepaars Klarsfeld und einen Sprengstoffanschlag auf die Gedenkstätte Bergen-Belsen geplant hatte, vgl. *Manthe*, Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren.
- 125 Hammer: Betr.: Dokumentenhaus Neuengamme, hier: Programmkommission – Besichtigung der Gedenkstätte Bergen-Belsen am 23.3.1979, Hamburg, 26.03.1979, in: HStA Hamburg 131-1 II_6274, S. 2.
- 126 Betreuung und Bewachung des Dokumentenhauses nehmen relativ viel Raum im Protokoll der Planungskommission ein, vgl. ebd. Auch die Baubehörde befasste sich damit, vgl. Möller: Verwaltungsamt des Bezirksamts Bergedorf an Hochbauamt, Hamburg den 19.04.1979, betr.: Errichtung eines Dokumentenhauses in Neuengamme, hier: Sicherungs- und Betreuungskonzept, HStA Hamburg 131-1 II_6274. Dort hieß es unter anderem, dass es »zweckmäßig sein [werde], die Polizei zu bitten, dieses Objekt in eine verstärkte Kontrolle mit einzubeziehen«. Ursprünglich war sogar erwogen worden, zur dauerhaften Bewachung eine Hausmeister-Wohnung ins Dokumentenhaus zu integrieren, wie es in der Gedenkstätte Bergen-Belsen, die die Hamburger Planungsgruppe besichtigt hatte, der Fall war. Vgl. Dr. Dörmer, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg an die Kulturbehörde, 14.03.1979, in: HStA Hamburg 131-1 II_6274.
- 127 Vgl. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 9/2689, 4.11.1980, S. 3, PDF im Archiv der KZ-Gedenkstätte Neuengamme.

Presse mehr von rechtsextremistischen Ausschreitungen, Hakenkreuzschmierereien oder gar Tötlichkeiten gegenüber Besuchern des Dokumentenhauses berichten muß, oder über hoffnungsvolle Zeichen schreiben kann.«¹²⁸

Die Konjunktur des Rechtsextremismus wirkte sich damit bis in die konkrete Ausgestaltung der Gedenkstätte aus, hatte aber aufgrund der skizzierten bildungs-optimistischen Haltung gleichzeitig enorm zu ihrer Legitimation beigetragen. So sollte die wesentlich vom Münchner Historiker und ersten Leiter des Dokumentenhauses, Ludwig Eiber, kuratierte Dauerausstellung, laut dessen Notizen, »in ihrer Grundtendenz antifaschistisch sein, d. h. alle anti-NS Gruppierungen und Motivationen einbeziehen« und bei den Besucher:innen »antifaschistisches Bewußtsein bilden«.¹²⁹ Der in Neuengamme tätige Museumspädagoge Herbert Hötte verstand seine Arbeit ebenfalls als »antifaschistische Aufklärung«¹³⁰ und auch der Anfang der 1980er-Jahre für Neuengamme zuständige SPD-Kultursenator Wolfgang Tarnowski scheute sich nicht vor dem Antifaschismus-Begriff: Zur Unterstützung der Gedenkstättenarbeit in Neuengamme gründete Tarnowski Ende 1981 unter Beteiligung der einst isolierten VVN sowie weiterer Verfolgtenverbände, aber auch verschiedener Bildungsträger und Organisationen der Zivilgesellschaft einen Beirat, in welchem »Antifaschisten aller Richtungen mit denen zusammenarbeiten sollen, die nicht unmittelbar betroffen waren, die aber ihren Anteil an der notwendigen antifaschistischen Aufklärungsarbeit in Hamburg leisten wollen«.¹³¹

Nicht nur in Neuengamme erfuhr die Arbeit der Gedenkstätten(-initiativen) durch rechtsextreme Mobilisierung und die konstatierte Unkenntnis der Jugend eine Aufwertung. Auch anderen teilweise noch stark umstrittenen Gedenkstättenprojekten boten sich hier argumentative Anknüpfungspunkte, denn ihre Arbeit versprach Raum und Möglichkeiten für die Ansätze der »antifaschistischen Erziehung«. Sie ermöglichten den Jugendlichen beispielsweise selbstständiges, forschendes Lernen oder Begegnungen mit ehemaligen Häftlingen und Verfolgten des NS-Regimes. Diese Begegnungen galten genau wie Gedenkstättenbesuche mit Hinblick auf die angestrebte Einbeziehung von Emotionen als besonders Erfolg versprechendes und anschauliches Mittel der NS-Vermittlung.¹³² Auch die bpb empfahl in ihrem Sonderprogramm »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn« Gedenkstättenbesuche aufgrund ihrer besonderen emotionalen und motivationalen Funktionen und erklärte die »Förderung von Gedenkstätten durch deren pädagogische Nutzung für politische Bildung« zu einem Schwerpunkt des Sonderprogramms.¹³³ Wenig überraschend ist daher, dass die Gedenkstätten(-initia-

128 Detlef Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel für Vergessen und Verdrängen, in: *ders.*, Die vergessenen KZs?, S. 37–68, hier: S. 67.

129 [Ludwig Eiber], Ausstellung »KZ Neuengamme«, o. O. o. J. [circa 1980], Archiv der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, 36-535.3/2.

130 Herbert Hötte, Aktualisierte Geschichte. Über die Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neuengamme (Argumente zur museumspädagogischen Praxis, H. 1), Hamburg 1982, S. 2.

131 Senator Wolfgang Tarnowski: Rede am 17.10.1981 zum »Abend der Begegnung«, Manuskript, HStA Hamburg, 131-1 II 6275.

132 Vgl. Peter Dudek, KZ-Gedenkstättenbesuche als Teil antifaschistischer Jugendarbeit, in: Die deutsche Schule 73, 1981, S. 651–655, hier: S. 653.

133 Bundeszentrale für politische Bildung, »Nationalsozialismus – Widerstand – demokratischer Neubeginn«. Zwischenbilanz des Sonderprogramms der Bundeszentrale für politische Bildung,

tiven) zur Rechtfertigung ihrer Arbeit auf rechte Umtriebe verwiesen: So beschwor ihre erste gemeinsame Presseerklärung die »Gefahren einer nicht bewältigten Vergangenheit [...], wie sie besonders neo-nazistische, antisemitische, rassistische und ausländerfeindliche Aktivitäten zeigen«. ¹³⁴ Erneut wurde Rechtsextremismus als Folge mangelnden Wissens über den NS dargestellt – ein Problem, für dessen Lösung die Gedenkstätten nun geradezu prädestiniert erscheinen mussten. ¹³⁵

Nicht nur in methodischer Hinsicht, sondern auch thematisch erschienen die Gedenkstätten besonders geeignet, da sie den politischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus aufgriffen und damit positive Identifikationsangebote bereitstellten. Insbesondere diejenigen Gedenkstätten(-initiativen), in denen gewerkschaftlich, sozialdemokratisch und/oder kommunistisch orientierte Akteur:innen einflussreich waren, bezogen sich dabei begrifflich auf den Antifaschismus. So sollte beispielsweise das Dokumentations- und Informationszentrum zu den Emslandlagern in Papenburg zum »aktiven Antifaschismus« anregen und Anknüpfungspunkte für eine »antifaschistische Traditionsbildung« liefern. ¹³⁶ In der 1980 eingerichteten Gedenkstätte »Alte Synagoge Essen« sollte die »Identifikation mit vorbildlichem Verhalten« der Männer und Frauen des Widerstands zur »Herausbildung fester demokratischer Werthaltungen« ¹³⁷ führen und in Ulm fand 1979 das erste von zahlreichen, mitunter nachhaltig wirkenden »antifaschistischen Workcamps« an KZ-Gedenkstätten statt. Gemäß der Formel »Lernen vom Widerstand« sollten bei diesem ersten Workcamp die Erfahrungen von NS-Gegner:innen genutzt werden, um einen Beitrag zur »Kriegs- und Faschismusverhinderung« in der Gegenwart zu leisten. ¹³⁸ Die Gedenkstättenarbeit setzte sich zu diesem Zweck auch mit aktuellen Erscheinungsformen des Rechtsextremismus auseinander. So befasste sich das internationale Workcamp im Juli 1981 im emsländischen Esterwegen neben der »Aufarbeitung der historischen Seite des Faschismus« auch mit der »neofaschistischen Kulturarbeit« der Gegenwart und verlieh seiner Haltung mit dem Banner

Informationstext für BMI-Dienst, Text verabschiedet in Direktoriumssitzung vom 27.1.1981, BArch (Koblenz), B 168/941, S. 2. Historisches Lernen wurde dabei funktionalisiert und auf die Erfordernisse der politischen Bildung reduziert: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus diene als Kontrastfolie und war getragen von der Idee, anhand des negativen Beispiels könne die »innere, gefühlsmäßige Bindung an demokratische Wertvorstellungen« (ebd.) gefördert werden.

- 134 Thomas Vogel, Presseerklärung, 25.1.1984, Privataarchiv (PA) Detlef Garbe. Herzlich danke ich Detlef Garbe für die Möglichkeit der Einsichtnahme in sein Privataarchiv.
- 135 In der Erklärung heißt es weiter: »Mit ihren spezifischen Mitteln dienen sie in besonderer Weise einer aktiven Beschäftigung mit der Geschichte und unterstützen die demokratische Bewusstseinsbildung.« Ebd.
- 136 Werner Boldt/Lioba Meyer/Hella Otten u. a., Emslandlager – Zur »Kriegsgräberstätte«, zum Bundeswehrdepot, zur Justizvollzugsanstalt, zum Kartoffelacker..., in: *Garbe*, Die vergessenen KZs?, S. 69–92, hier: S. 82–85, Zitate: S. 85.
- 137 *Detlev Peukert*, Zur Konzeption der Ausstellung »Widerstand und Verfolgung in Essen 1933–1945«, in: Kulturamt der Stadt Essen (Hrsg.), *Widerstand und Verfolgung in Essen 1933–1945. Dokumentation zur Ausstellung. Alte Synagoge Essen* [1982], S. 15–59, hier: S. 32.
- 138 Zitate aus einem Arbeitspapier des Christlichen Friedensdienstes (CFD), Frankfurt am Main 1981, abgedr. in: *Peter Langer*, Das ehemalige Konzentrationslager Oberer Kuhberg/Ulm als Gegenstand politischer Bildungsarbeit. Dokumentation und Materialien, Februar 1981, S. 20 f., Anlage zu: *Ulrike Puvogel/Anna Roth*, Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1981, BArch (Koblenz), B 106-300802.

»Esterwegen International Workcamp Deplores Fascism« Ausdruck.¹³⁹ Das Jugendamt Bremen, welches das Treffen von rund 170 internationalen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mitfinanzierte, würdigte das Workcamp als »eine qualitative Weiterentwicklung der bisherigen antifaschistischen Arbeit«.¹⁴⁰

Die Gedenkstättenarbeit der frühen 1980er-Jahre blieb folglich nicht unberührt vom zeitgenössischen Boom »antifaschistischer Erziehung«. Wenngleich sich die frühe Gedenkstättenarbeit nicht auf »Antifaschismus« reduzieren lässt, sondern das Spektrum deutlich breiter und das Feld heterogen war¹⁴¹, gab es durchaus einige Akteure, die sich den Begriff ungeachtet all seiner Problematik – zumindest zeitweise – zu eigen machten. Thomas Lutz, seit 1983 als Gedenkstättenreferent für die Koordination und den Austausch der Gedenkstätten(-initiativen) zuständig, erklärte in einem Grundsatzvortrag 1985 sogar selbstbewusst: »Eindeutig ist auch das Erziehungsziel der Gedenkstättenarbeit: Antifaschismus.«¹⁴² Mit dieser Feststellung beendete er den Absatz; sie schien ihm offenbar wenig erklärungsbedürftig. Den Nationalsozialismus interpretierte Lutz im Text als »deutschen Faschismus«, dessen »soziale Ursachen« fortbeständen, wie unter anderem die Mitscherlichs gezeigt hätten.¹⁴³ Auch wenn der Antifaschismus-Begriff nicht in allen Gedenkstätten(-initiativen) Zustimmung fand, gehörte er für Lutz damals zu deren konstituierenden Grundprinzipien.¹⁴⁴

Der dabei verwendete Erziehungsbegriff verweist auf einen weiteren Zusammenhang von rechtsextremer Konjunktur und Gedenkstättenarbeit: Das Verständnis von Rechtsextremismus als pädagogisch zu bearbeitendem Jugendproblem wirkte sich auf die frühe Gedenkstättenarbeit insofern aus, als Jugendliche relativ umstandslos zu ihrer Hauptzielgruppe erklärt wurden. Dies zeigte sich beispielsweise in den Eröffnungsreden, die zur Legitimation der Einrichtungen häufig den Informationsbedarf der Nachgeborenen betonten, die die NS-Zeit nicht selbst erlebt hätten und gerade deshalb besonders anfällig für rechte Propaganda seien.¹⁴⁵ Deut-

139 Zitate und Abbildung abgedr. in: Emslandlager, ein Kapitel unbewältigter Vergangenheit ... ist der Rest Schweigen?, Papenburg 1983, S. 15.

140 Ebd.

141 Vgl. zu einer anderen Strömung: Ulrike Löffler, »Zeitgeschichte im Lichte des Wortes Gottes prüfen«. Christliche Bezüge in der Gedenkstättenarbeit der alten Bundesrepublik, in: Insa Eschebach/Gabriele Hammermann/Thomas Rahe (Hrsg.), Religiöse Praxis in Konzentrationslagern und anderen NS-Haftstätten, Göttingen 2021, S. 150–170.

142 Thomas Lutz/Christoph Heubner, Aktive Erinnerungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes, in: Olaf Schwencke (Hrsg.), Museum – Verklärung oder Aufklärung? Kulturpolitisches Kolloquium zum Selbstverständnis der Museen, Rehburg-Loccum 1986, S. 15–21, hier: S. 18.

143 Vgl. ebd., S. 17 f. Lutz bezieht sich auf die Veröffentlichung von Alexander Mitscherlich/Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967. Vgl. dazu Maik Tändler, Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren, Göttingen 2016, Kap. 5.

144 Vgl. Lutz/Heubner, Aktive Erinnerungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes, S. 16.

145 Vgl. exemplarisch die Presseerklärung zur Ausstellungseröffnung in Neuengamme, zit. nach: Klarmann, Die erneute Demütigung, S. 150: »Das Dokumentenhaus Neuengamme soll nicht nur ein Ort der Forschung sein, sondern auch ein Ort der Vermittlung und Begegnung – insbesondere mit jungen Menschen, die sich die Schrecken der Vergangenheit nicht vorstellen können und nicht wissen, wie es dazu kam. Wir wollen mit dem Programm [...] über die Geschichte

lich zeigt diese Engführung auch das umfangreiche, für die junge Zielgruppe entwickelte pädagogische Material, während vergleichbare Bemühungen für erwachsene Besucher:innen ausblieben. Die rechte Renaissance und die Unkenntnis der Jugend trugen außerdem wesentlich zur Motivation derjenigen Personen bei, die sich – teilweise gegen erhebliche Widerstände – in Gedenkstätten und Geschichtswerkstätten für die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit im lokalen Nahbereich engagierten.

Folglich wirkte die rechte Bedrohung in den späten 1970er-Jahren in vielfältiger Weise auf die frühe Gedenkstättenarbeit und kann als Movers der Gedenkstättenentwicklung betrachtet werden. Allerdings ist dieser Kontext weitgehend aus dem Blick geraten, wie das folgende Beispiel eines zentralen Akteurs verdeutlicht: Als 25-jähriger Student und Gedenkstättenaktivist notierte Detlef Garbe 1981/82, »36 Jahre danach«, zur Frage: »Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?« die folgenden fünf Stichpunkte (von insgesamt neun):

- »– Anstieg des Neonazismus, besonders bei Jugendlichen
- Terroranschläge von rechts
- Umfragen/Sinus-Studie – aufzeigen[!] des latenten Faschismus in der Demokratie/Boßmann-Studie – Geschichtsunkenntnis
- Minderheitenproblematik in der BRD entsteht (Ausländerfeindlichkeit) bzw. wird offenkundig (Homosexuelle/Behinderte/Sinti/Juden)
- Verlust an politischer Kultur (Ruf nach dem starken Mann, Antikommunismus trotz Entspannungspolitik, Einschränkung demokratischer Rechte: Berufsverbot).«¹⁴⁶

Rund drei Jahrzehnte später, Garbe war seit 26 Jahren Leiter der Gedenkstätte Neuengamme, erwähnte er in einem ausführlichen lebensgeschichtlichen Interview im Rückblick auf die Entstehungsphase der Gedenkstätten unter anderem die große Gedenkveranstaltung zum 9. November 1978, die TV-Serie »Holocaust« und den polarisierten Bundestagswahlkampf von 1980 mit Franz Josef Strauß, in dem auch dessen NS-Vergangenheit eine Rolle gespielt habe. Außerdem verwies er auf die Geschichtswerkstätten, den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten zum Alltag im Nationalsozialismus sowie die (kirchliche) Friedensbewegung.¹⁴⁷ Auf die Anfang der 1980er-Jahre als so bestürzend wahrgenommenen rechtsextremen Aktivitäten bis hin zu Terror und Mord kam Garbe dabei allerdings nicht mehr zu sprechen.¹⁴⁸

Dieses über den Einzelfall hinausgehende Vergessen verweist darauf, dass den Gedenkstätten das Bewusstsein für die politische Gefährdung der Demokratie durch Rechtsextreme ein Stück weit abhandengekommen war; mit der wachsenden politischen Anerkennung und Absicherung der Gedenkstätten erschien ihre

des KZ Neuengamme [...] sowie über die Zeit des Nationalsozialismus informieren, damit die grauenvolle Vergangenheit nicht in Vergessenheit gerät und sich nie wiederholen kann.«

146 Detlef Garbe, Unter welchen Bedingungen und warum Gedenkstättenarbeit in der BRD?, [1982], PA Detlef Garbe.

147 Das Interview führte Gesa Trojan im Auftrag der »Werkstatt der Erinnerung«. Beide Gespräche fanden in Hamburg statt, Teil 1 am 22.1.2014, Teil 2 am 26.2.2014.

148 Während des tödlichen Brandanschlags in Hamburg 1980 lebte Garbe bereits in der Stadt; er erwähnte ihn und kritisierte die aus seiner Sicht fehlende Reaktion der Hamburger Bevölkerung, vgl. Garbe, Neuengamme – Musterbeispiel für Vergessen und Verdrängen, S. 54.

Entwicklung zunehmend als Erfolgsgeschichte.¹⁴⁹ Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews Anfang 2014 war »Pegida« noch nicht gegründet und der Aufstieg der AfD nicht abzusehen – es waren jene Jahre, in denen es »so ausgesehen [hatte], als sei rechter Populismus nur das Problem der anderen, die Bundesrepublik hingegen das kerngesunde Bollwerk westlicher Demokratie«. ¹⁵⁰ Die Selbst-Enttarnung des NSU-Kerntrios lag da allerdings schon drei Jahre zurück – selbstkritisch wäre deshalb einzugestehen, dass dieser Eindruck schon damals trügerisch war, weil er die Stimmen der Angehörigen der Ermordeten ignorierte.¹⁵¹

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den 1970er-Jahren entscheidende Impulse zum Prozess der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik ausgingen. Vor der Ausstrahlung der Serie »Holocaust« gehörten zum Entstehungskontext vieler NS-Aufarbeitungsprojekte und auch der Gedenkstätten der durch die Nazi-Nostalgiewelle vorbereitete und bislang zu wenig beachtete Anstieg extrem rechter und rechtsterroristischer Aktivitäten. Parallel dazu hatte Dieter Boßmann 1977 öffentlichkeitswirksam die Unkenntnis der Jugend über den Nationalsozialismus und das Versagen der Schulen angeprangert. Vor diesem Hintergrund und befeuert durch die allgemeine Krisenwahrnehmung konstatierten Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen eine Jugend- und Bildungskrise. Die zunehmende Militanz im extrem rechten Lager wurde allgemein auf einen Generationenwechsel zurückgeführt. Damit verband sich die Einsicht, rechte Ideologie werde nicht mit der Erfahrungsgeneration des Nationalsozialismus vergehen, sondern finde auch unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen neue Anhänger:innen. Da Rechtsextremismus in der westdeutschen Öffentlichkeit der späten 1970er-Jahre primär als Jugendproblem wahrgenommen wurde, konzentrierten sich die Strategien zu seiner Abwehr fast ausschließlich auf den pädagogischen Bereich. Grundlegend war dabei ein bildungsoptimistisches Paradigma, dem zufolge mehr Kenntnisse über den Nationalsozialismus recht unmittelbar zu einer geringeren Anfälligkeit junger Menschen für rechte Ideologie führen könnten.

In der Konsequenz erschienen intensiviertere und qualitativ verbesserte Anstrengungen im Bereich der historisch-politischen Bildung als geeignetes Mittel, um den Rechtsextremismus zurückzudrängen. Es kam zu einem kurzen Boom »antifaschistischer Erziehung«, die Jugendliche vor dem Abdriften in die rechte Szene bewah-

149 Vgl. *Cornelia Siebeck*, Nach der »Erfolgsgeschichte«. Die Gedenkstättenarbeit zu den NS-Verbrechen muss ihre Zukunft zurückgewinnen, in: *Knügge*, *Jenseits der Erinnerung*, S. 120–136. Die Zeitgeschichtsforschung betrachtete den Rechtsterrorismus lange Zeit ebenfalls als Nischenthema und schätzte das rechte Gefährdungspotenzial als gering ein, vgl. mit einer Diskussion der Ursachen *Manthe*, *Rechtsterroristische Gewalt in den 1970er Jahren*, S. 65–68.

150 *Norbert Frei/Franka Maubach/Christina Morina* u. a., *Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus*, Berlin 2019, S. 7.

151 Vgl. *Ayşe Güleç/Johanna Schaffer*, Empathie, Ignoranz und migrantisch situiertes Wissen. Gemeinsam an der Auflösung des NSU-Komplexes arbeiten, in: *Juliane Karakayali/Çagri Kahveci/Doris Liebscher* u. a. (Hrsg.), *Den NSU-Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft*, Bielefeld 2017, S. 57–81.

ren oder sogar wieder davon abbringen sollte. Federführend beteiligt war zunächst die VVN, die ein orthodox-marxistisches Faschismusverständnis vertrat und mit der Geschichtsvermittlung ihre eigene Agenda verfolgte: die »antifaschistische Bildungsarbeit« der VVN diene der Werbung und Qualifizierung ihrer Mitglieder sowie der Verbreitung ihrer Faschismusinterpretation und einer damit verbundenen Kapitalismuskritik. Während der 1970er-Jahre überwand die Organisation ihre Isolation und erfuhr am Ende des Jahrzehnts zunehmend Anerkennung für ihre stark auf mündliche Geschichtserzählungen setzende Bildungsarbeit. Der dafür verwendete Antifaschismus-Begriff wurde nun nicht mehr nur als politischer Kampfbegriff, als Teil des Gründungsmythos der DDR und Legitimationsstrategie der SED abgetan, sondern auch über den Kreis der VVN hinaus häufiger und unbefangener aufgerufen.

Als Reaktion auf die rechtsextreme Konjunktur fand »antifaschistische Erziehung« ab 1980 insbesondere unter linken Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen Anklang. In der pädagogischen Praxis wurde »Antifaschismus« dabei selten definiert und im Wesentlichen als Ablehnung von (Neo-)Faschismus verstanden.¹⁵² Die so bezeichnete Bildungsarbeit verfolgte die doppelte Zielstellung, den Nationalsozialismus pädagogisch zu bearbeiten und (damit) andererseits zur Verteidigung beziehungsweise Stärkung der Demokratie beizutragen. Jugendliche sollten zu kritischen Personen mit demokratischer Gesinnung herangebildet und Empathie für Opfer und Gegner:innen des NS-Regimes gefördert werden. Da die Schulen gerade bei progressiven Pädagog:innen im Verdacht standen, diesen Zielen eher entgegenzustehen und bei der Vermittlung grundlegender Kenntnisse über Nationalsozialismus und Widerstand versagt zu haben, konzentrierten sich die Bildungsansätze zunehmend auf den Bereich der außerschulischen Bildung in Jugendverbänden, Jugendzentren oder den sich etablierenden Gedenkstätten für die NS-Opfer. Wichtige inhaltliche Bezugspunkte stellten Genese und Ursachen des Nationalsozialismus sowie der oft als vorbildhaft gewürdigte Widerstand dar. Mitunter beschäftigten sich »antifaschistische« Projekte dezidiert mit gegenwärtigen Erscheinungsformen des Rechtsextremismus. In methodischer Hinsicht gehörten Subjekt-, Handlungs- und Produktorientierung sowie Möglichkeiten der demokratischen Mitbestimmung zu den Säulen der »antifaschistischen Erziehung«. Empfohlen wurden Projektarbeit und entdeckendes beziehungsweise forschendes Lernen mit lokalhistorischen und biografisch-alltagsgeschichtlichen Zugängen sowie die konsequente Einbeziehung von Emotionen in die Lernprozesse und das Aufgreifen von Vorurteilen. Als besonders Erfolg versprechend galten Gedenkstättenbesuche und Gespräche mit ehemaligen Häftlingen. In der »antifaschistischen Bildungsarbeit« wurden damit Konzepte und Ansätze erprobt, die später unter anderem in der Gedenkstättenarbeit aufgegriffen wurden. Die als Jugendproblem verstandene rechtsextreme Konjunktur der späten 1970er-Jahre erzeugte eine Bedrohungslage, die einerseits Gedenkstättenaktivist:innen motivierte und andererseits pädagogisch beantwortet werden sollte, wofür sich die Gedenkstätten anzubieten schienen. Damit wirkte sie langfristig als Katalysator für die Einrichtung von Gedenkstätten und

152 Vgl. die Titel der beiden Sammelbände: *Hafeneger/Paul/Schoßig*, Dem Faschismus das Wasser abgraben; *Paul/Schoßig*, Jugend und Neofaschismus.

die Etablierung der noch keineswegs gesicherten pädagogischen Arbeit an diesen Orten.

So wichtig die skizzierten Bildungsbemühungen zweifellos waren, ihre Wirkung dürfte beschränkt geblieben sein.¹⁵³ Denn die Annahme, man müsse sich nur genügend mit der NS-Vergangenheit beschäftigen und sei dadurch gegen rechte Ideologie gefeit, ist ein Trugschluss. Zum einen sind Lernprozesse sehr viel komplexer – deren Subjekte mit ihren ambivalenten Erfahrungen und Gefühlszuständen wie Lernbereitschaft oder Abwehr können nicht einfach ignoriert werden. Zum anderen ist die Vermittlung historischer Fakten über den Nationalsozialismus nicht dazu angetan, die Vorurteilsdispositionen junger Menschen zu korrigieren. Um es mit Jan Philipp Reemtsma zu sagen: »Derjenige [wäre] ein sonderbarer Mensch, der erst durch die Anschauung der Überreste der Lager lernte, daß eine diskriminierende Handlung in der Gegenwart moralisch nicht zu billigen sei.«¹⁵⁴ Schließlich erfordert eine erfolgreichere Bekämpfung des Rechtsextremismus einen umfassenden Ansatz, der dessen tiefer liegende politische, ökonomische, individualpsychologische und soziale Ursachen adressiert und sich nicht auf junge Menschen beschränkt.¹⁵⁵

153 Es handelt sich hier um meine persönliche Einschätzung; streng auf der Basis der hier diskutierten Quellen ist die Frage der Reichweite und Wirkkraft der »antifaschistischen Bildung« bei der Einhegung des Rechtsextremismus nicht zu beantworten; dafür wäre weitere Forschung nötig – auf Grundlage empirischer Erhebungen und anderer Quellen.

154 Jan Philipp Reemtsma, Wozu Gedenkstätten?, in: *Mittelweg* 36 13, 2004, H. 2, S. 49–63, hier: S. 61.

155 Vgl. Kurt Möller, Von rechtsaußen bis zur Mitte. Wie rechtsextreme Haltungen abgebaut werden können, in: Sybille Steinbacher (Hrsg.), *Rechte Gewalt in Deutschland. Zum Umgang mit dem Rechtsextremismus in Gesellschaft, Politik und Justiz*, Göttingen 2016, S. 129–149, hier: S. 139.

