

„Erinnerungswissen“
über Nationalsozialismus und Holocaust
- *Eine Untersuchung deutscher Geschichtsbuchnarrative* -

Von der Philosophischen Fakultät
der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule genehmigte Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie

vorgelegt von
Eva-Maria David-Ballero Flores

Berichter:
Prof. Dr. Helmut König
Prof. Dr. Christian Kuchler

Datum der mündlichen Prüfung: 31. Januar 2017

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek
online verfügbar.

„Ihr müsst über den Holocaust Bescheid wissen!“

Feliks Tych, 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. NS und Holocaust als Thema der Geschichtsdidaktik: ein kritischer Rückblick.....	14
2.1. <i>Bescheid</i> wissen über den Holocaust.....	14
2.2 Überwindung des Schweigens: die 1960/70er Jahre.....	18
2.2.1 Aufklärung und Kritikfähigkeit.....	18
2.2.2 „Holocaust“ als Paradigmenwechsel.....	23
2.3 <i>Geschichtskultur</i> und <i>narrativistisches Paradigma</i> : Die 1980/90er Jahre.....	27
2.3.1 Geschichtspolitische Wende und neue Geschichtsdidaktik.....	27
2.3.2 Historisches <i>Wissen</i> und historisches <i>Lernen</i> : eine systematische Betrachtung.....	31
3. <i>NS und Holocaust</i> als Narrativ in deutschen Schulgeschichtsbüchern.....	52
3.1 Merkmale und Funktion einer Narration/eines Narrativs.....	52
3.2 Die besondere Stellung des Holocaust-Narrativs.....	55
3.2.1 Zivilisationsbruch: eine systematische Betrachtung.....	56
3.2.2 Gegenerzählung exemplarisch: <i>NS und Holocaust</i>	67
3.3 Das Narrativ <i>NS und Holocaust</i> im geschichtspolitischen Kontext.....	68
4. Das Narrativ <i>NS und Holocaust</i> – eine dekonstruktivistische Analyse.....	71
4.1 Von Demokratie zu Diktatur als deutsches Lehrstück.....	71
4.1.1 Das Demokratienarrativ in der historisch-politischen Bildung.....	71
4.1.2 Demokratie als Basiserzählung.....	72
4.1.3 Das Scheitern der Weimarer Republik im wissenschaftliche Diskurs.....	75
4.1.4 Das Teil-Narrativ <i>Machtergreifung</i>	78
4.1.5 Die Teil-Narrative <i>Reichstagsbrandverordnung</i> , <i>Ermächtigungsgesetz</i> , <i>Gleichschaltung</i> und <i>Volkgemeinschaft</i>	82
4.1.6 Zwischenfazit.....	87
4.2 Widerstand gegen den NS.....	88
4.2.1 Das Widerstandsnarrativ im geschichtspolitischen, wissenschaftlichen und didaktischen Kontext.....	88
4.2.2 Widerstand - als misslungene <i>Gegenerzählung</i>	92
4.2.3 Widerstand der Arbeiterbewegung – bürgerlicher Widerstand.....	96
4.2.4 Widerstand als Geschichtsbuchnarrativ.....	98
4.2.5 Zwischenfazit.....	101
4.3 Krieg und Holocaust.....	102
4.3.1 Das Kriegsnarrativ im geschichtspolitischen und didaktischen Kontext.....	102

4.3.2 Der Zweite Weltkrieg als „Entfesselung“: Wissenschaftliche Positionen.....	103
4.3.3 Vernichtungskrieg und Völkermord/Holocaust in deutschen Geschichtsbüchern.....	108
4.3.4 Das deutsche Opfernarrativ: Bombenterror und Vertreibung.....	116
4.3.5 Völkermord und Holocaust als „narrativer Bruch“	119
4.3.6 Zwischenfazit.....	121
5. Desiderate des Narrativs <i>NS und Holocaust</i> in deutschen Geschichtsbüchern und Parameter für ein systematisches Erinnerungswissen.....	122
5.1 Orientierungen für ein Erinnerungswissen.....	122
5.1.1 Der NS als (<i>negative</i>) <i>Erfolgsgeschichte</i>	126
5.1.2 Demokratie/Diktatur und Widerstand.....	127
5.1.3 Krieg und Holocaust.....	129
5.2 Narrative Methoden der <i>Dekonstruktion</i> und <i>Gegenerzählung</i>	131
5.2.1 Historisch-sozialwissenschaftliche Begriffsbildung.....	134
5.2.2 Anonymisierung - Personalisierung.....	135
6. „Über den Holocaust Bescheid wissen“ als wissenschafts- und handlungsorientierter Lernprozess - Rückblick und Ausblick.....	138
7. Literaturverzeichnis.....	141
8. Schulbuchverzeichnis.....	150

Vorwort

Es mag vielleicht in den Jahren um die Auschwitz Prozess gewesen sein, als ich im Arbeitszimmer meines Vaters hinter den Büchern, die ich bei seiner Abwesenheit gern durchstöberte, eine Broschüre mit dem Plakat als Titelseite „Diese Schandtaten: eure Schuld!“¹ fand. Bevor ich mich weiter mit ihrem Inhalt beschäftigen konnte, stand mein Vater plötzlich im Zimmer. Über meine Lektüre sichtlich aufgebracht, befahl er mir lautstark, mich dort nie wieder blicken zu lassen – pädagogisch eine äußerst ungeschickte Anweisung, denn bei der nächsten Gelegenheit suchte ich die besagte Fundstelle wieder auf: die Broschüre war und blieb seitdem, trotz wiederholten Suchens, verschwunden.

Kam es im Familienkreise auf „den Krieg“ zu sprechen, wurden die Mienen oft unerklärlich ernst. Im Geschichtsunterricht wurden meine gespannten Erwartungen allerdings enttäuscht: die Geschichtslehrerin beendete die Phase der „Neuzeit“ vor dem Ersten Weltkrieg.

Ähnlich wie vermutlich viele meiner Generation verließ ich mein Elternhaus mit drei thematischen Fragezeichen: Deutsche, Juden, Schuld. Etwas Furchtbares war geschehen, aber man sprach nicht darüber, wollte möglicherweise jenes Entsetzen, was mich beim Anblick des Plakats überkam, von uns fernhalten.

So blieb mir nur der Weg des Studiums der Geschichte, viele Jahre Geschichtsunterricht, den man – wenn man wollte – für die eigene Weiterbildung nutzen konnte und natürlich die aufmerksame Teilnahme an den vielen unterschiedlichen öffentlichen Diskursen, die sich ab Ende der 1970er Jahre, verstärkt aber seit Mitte der 1980er Jahre bis heute, zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust sowie deren Vermittlung in der Schule entspannten.

Dabei fiel mir immer wieder auf, dass es Menschen, Jugendliche wie Erwachsene gibt, die auf dieses Geschichtsthema ähnlich reagieren wie mein Vater; andere dagegen, so wie ich selbst, die mehr wissen wollen, alle neuen Thesen oder Forschungsergebnisse gespannt aufnehmen und in das erarbeitete Bild, wie in ein noch immer unvollständiges Puzzle einbauen, in der Hoffnung, irgendwann wirklich *alles* zu verstehen - ja begriffen zu haben, wie es wirklich war.

So habe ich über die Jahre natürlich das mir zusätzlich angeeignete Wissen in meinen Unterricht über NS und Holocaust einfließen lassen und dabei festgestellt, dass *Aufklärung* immer noch eine zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts sein muss, dass – angesichts des immer kürzer werdenden Zeitfensters, das für diese wichtige Geschichtsphase im Unterricht vorgesehen ist – entweder der Unterrichtende über NS und Holocaust gut Bescheid wissen muss und die Lernenden selbst durch forschendes Lernen zu eigenständigen Ergebnissen kommen sollten, die ihre Neugier befriedigen. Auch für letztere Option sind größere Zeitfenster erforderlich, als heute im der Schule für den Geschichtsunterricht zur Verfügung stehen.

¹ Heuer, Christian/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Der Nationalsozialismus. Aufstieg und Gleichschaltung, Bd.1, Berlin 2010, S. 123.

Eine dritte Kategorie ist daher die Wissensgrundlage, die - notfalls auch ohne persönliche Anleitung - ausreichen würde, Jugendliche für das geschichtliche Thema zu interessieren, sie neugierig zu machen oder auch zur eigenen Weiterarbeit anzuregen.

Da das Narrativ zu NS und Holocaust diese Möglichkeit theoretisch bietet, habe ich mich in den vergangenen 10 Jahren mit den Entwicklungen der Schulbuchtexte seit den 1980er Jahren beschäftigt, in denen der Holocaust explizit zum Thema gemacht wurde – inzwischen hatte sich der öffentliche Bildungsauftrag durchgesetzt, dass gewusst werden *sollte und musste*, was in dieser Zeit passierte.

Unbestreitbar ist, dass das Narrativ zu NS und Holocaust das emotionale Fassungsvermögen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen muss. Wie aber kann eine angemessene geschichtliche Würdigung der Millionen von Opfern des NS-Regimes erfolgen und auch nach dem „Verschwinden der Zeitzeugen“ ein „Erinnerungswissen“ entwickelt werden, das in begrenzten Rahmen eines Schulbuchtextes passt und zugleich Jugendliche (emotional) motiviert?

Es werden immer wieder auch jugendliche Stimmen laut, unter das Kapitel *NS und Holocaust* - vermutlich besonders hinsichtlich seines „Trauerimperativs“ - einen Schlussstrich zu setzen. Es ist bekannt, dass diese Abwehr nichts mit einer „Übersättigung“ durch *zuviel Wissen* über den Holocaust zu tun hat; dass heute zu wenig über dieses Thema gewusst wird, ist gleichermaßen auszuschließen.

Der Auftrag der in Stockholm zusammengetretenen Task-Force (2000) zu einer stärkeren Implementierung einer „Holocaust-Erziehung“ ist aber nur dann erfolgreich, wenn das Narrativ auch tatsächlich dem wissenschaftlichen Anspruch der Aufklärung folgt und einen – für schulische Verhältnisse - maximalen Grad an wissenschaftlichem Wissen enthält, zugleich perspektivisch so angelegt ist, dass es das Handeln und Leiden der Menschen der damaligen Zeit einfasst und die Lernenden dadurch interessiert und bewegt.

1. Einleitung

Das Schulwissen zum Nationalsozialismus² und Holocaust trägt heute zusammen mit anderen Informationsquellen und Medien zum Geschichtswissen der Deutschen über diesen Zeitabschnitt des 20. Jahrhunderts bei. Dabei stellt der Geschichtsbuchtext für Jugendliche meist die erste systematische Begegnung und Auseinandersetzung mit dem NS dar; es ist auch möglich, dass er seine einzige bleibt.

Aus dem Wissen über *NS und Holocaust* solle ein Verantwortungsbewusstsein aller Deutschen für die Verhinderung menschenverachtender Politik und ihrer Voraussetzungen erwachsen - so der Imperativ deutscher Erinnerungspolitik.

Die vielzitierte Aussage Adornos, die „allererste Forderung“ an die Erziehung müsse sein, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“³, entsprach in den 1960er Jahren dem Unwohlsein der jungen Generation gegenüber einer „verschworenen Gemeinschaft des Schweigens“, mit der sie sich konfrontiert sah.

Wissen bedeutete hier konkret, über die Verbrechen des Nazi-Regimes aufgeklärt zu sein, *dadurch* immun gegen Antisemitismus und Chauvinismus, Intoleranz und Rassismus zu werden und Demokratisierungs- und Emanzipationsbestrebungen in der Gesellschaft zu unterstützen.

Kritikfähigkeit und Erziehung zum mündigen Bürger wurden erstmals als Lernziele für Jugendliche in der Schule gefordert, eigenständige Auseinandersetzung mit historischen Quellen sollten sie methodisch schulen.

Dieser optimistische Diskurs über den Stellenwert von „Aufklärung“ und die „Lernfähigkeit aus Geschichte“ im schulischen Kontext erhielt durch die 1979 ausgestrahlte US-amerikanische Fernsehserie „Holocaust“ den Impuls, durch die Beschäftigung mit den jüdischen Opfern des Massermordes die „Unfähigkeit zu trauern“⁴ zu überwinden.

Die Zeitgeschichtsforschung erlebte einen Aufschwung und mittels Zeitzeugenbefragungen bekam Lokalgeschichte und „Geschichte von unten“ („Oral History“) einen Stellenwert im Geschichtsbewusstsein. Hier entstand eine *Gegenerzählung*, die die Narrative in den Schulgeschichtsbüchern veränderte und ein Bewusstsein für die „andere Seite“ des Geschehens, das Gewahrwerden eines Menschheitsverbrechens, entwickelte.

² Der Begriff Nationalsozialismus erscheint im Folgenden unter der Abkürzung: „NS“, NS und Holocaust sowie die für diese Untersuchung zentralen Begriffe erscheinen in kursiver Schrift, Prägungen, die direkt oder indirekt aus zitierten oder ansonsten geläufigen Diskursen entnommen sind, erscheinen in Anführung.

³ Adorno, Theodor W.: „Erziehung nach Auschwitz“, in: (Ders.) Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M. (1969), S. 85.

⁴ Vgl. Mitscherlich, Alexander und Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München (1967)

„Vergangenheitsbewältigung“ wurde von der zweiten Generation - gewissermaßen stellvertretend für die Väter-Generation - zu einer langfristigen wissenschaftlichen, geschichtsdidaktischen, aber auch persönlichen Aufgabe. Die Frage, wie wichtig dabei „Aufklärung“ (Kritik) einerseits, „Verstehen“ (Sinn) andererseits sein sollte, erklärt zum Teil die geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Kontroversen jener Zeit.

Eine Fülle an Alltagserinnerungen von Zeitzeugen lieferte jedenfalls kommunikative Dokumente, mit denen sich die Nachgeborenen ein Bild machen konnten, das zum Verständnis der Opfer nationalsozialistischer Verfolgung beitrug - genauso wie von Menschen, die sich als damals „begeisterte Mitläufer“ bekannten.

Der „nicht vermeidbare Rückblick auf die Vergangenheit“⁵ wurde erst durch die Nachkriegsgenerationen vollzogen. Diesen wurde darüber hinaus eine geschichtspolitische Funktion zuteil, erkundeten sie doch bis dato verdrängte und versäumte Themenfelder, z. B. die Rehabilitation und Entschädigung von Opfergruppen, die Wiedergutmachung gegenüber Zwangsarbeitern oder die Erforschung der Verstrickung wichtiger gesellschaftlicher Institutionen in das verbrecherische Handeln des Nazi-Regimes. Mit dem Perspektivwechsel der 1980er Jahre wurde die Möglichkeit geschaffen, über die Hinwendung zu den Opfern der NS-Verbrechen diesen selbst näher zu kommen (vgl. S. 25).

In einem jahrzehntelangen Prozess wissenschaftlicher Forschung und der Entwicklung eines öffentlichen Diskurses über ein fundamentales Versagen humanistischen Denkens und demokratischen Handelns entstand eine Vorstellung des vor mehr als 70 Jahren Geschehenen.

Mit der Entwicklung eines allgemeinen und globalen Anspruchs des Holocaust-Wissens (Holocaust-Studies, Holocaust-Education, Holocaust-Gedenktage) haben sich zwar Institutionen des Forschens und Gedenkens entwickelt, diese haben bisher jedoch Aktionen der Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus in Deutschland nicht verhindern können. So geht auch heute wieder die „allererste Forderung“ an Erziehung, Pädagogik und Unterricht - im Sinne von „Aufklärung“.

In der vorliegenden Untersuchung stellt sich die Frage, auf welchem Stand der inhaltlichen (hier didaktischen) Bearbeitung sich das Wissen über *NS und Holocaust* in Deutschland befindet, d.h. auch, ob es Anzeichen neuer Parameter für die narrative Verarbeitung des Holocaust in Hinblick auf die nachfolgenden Generationen (anhand der Narrative in Geschichtsbüchern) gibt.

Dazu erschien es notwendig, auf die geschichtsdidaktische Diskursentwicklung nach dem Paradigmenwechsel durch den Film „Holocaust“ einzugehen, in dessen Folge u.a. neue geschichtsdidaktische Kategorien, wie die der „Geschichtskultur“ entwickelt wurden. In diesem Zusammenhang wurde dem Geschichtsunterricht zu *NS und Holocaust* „mangelnde Wirksamkeit“ beigemessen.

⁵ Vgl. Dudek, Peter, Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen, Opladen (1995)

sen; empirische Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen zu unterschiedlichen Zeiten schienen dies zu bestätigen.

Daher liegt der Schwerpunkt vieler – auch neuester – geschichtsdidaktischer Untersuchungen auf kommunikativen Aspekten des Geschichtsunterrichts. Das Vertrauen, dass Lernende aufgrund des sich angeeigneten Wissens, eine moralische Position beziehen könnten, erscheint dort als zweifelhaft. Das immer wieder erfahrbare „Scheitern“ pädagogischer Anleitungen im Unterricht scheint systematischer Art [„contingency of education’s efficacy“ = die Zufälligkeit pädagogischer Wirksamkeit, d. Verf.]:

„On the other hand, history instruction should ensure that the students take on the socially expected conclusions about the moral depravity of NS. They should be taught to learn from history, in the sense that they internalise *socially desirable values* [Hervorh. d. Verf.] such as tolerance and equality – of course not by coercion and indoctrination, but out of conviction and of their own free will. [...] It is likely, though by no means inevitable, that students will adopt the desired moral attitudes through mere exposure to the enormity of Nazi war crimes during the Holocaust. The difference between pedagogical intent and the individual appropriation of knowledge – i.e. the problem that *what is taught is not always what is learned* [Hervorh. d. Verf.] – applies even to subject areas characterised by overwhelming moral clarity, such as the Holocaust. The contingency of education’s efficacy remains a structural problem in pedagogy.”⁶

Einen Beitrag dazu, dass der Erfolg des Unterrichts über *NS und Holocaust* weniger zufällig ist, könnte die vorliegende systematische Untersuchung der Narrative, ihrer Struktur und inhaltlichen Gestaltung sowie ihres Aufklärungsgehalt leisten.

Während zunächst die geschichtsdidaktische Entwicklung, insbesondere in Hinblick auf die Institutionalisierung einer Holocaust Education kritisch betrachtet wird, liegt der Schwerpunkt der Untersuchung dieser Arbeit daher auf der inhaltlichen Systematik und sprachlichen Gestaltung des Narrativs *NS und Holocaust* und den sich hieraus ergebenden grundlegenden Desideraten.

Sie geht u.a. davon aus, dass die Herabminderung der Bedeutung von Schulbuchtexten gegenüber anderen Formen des Geschichtslernens mit der Begründung, es handele sich dabei um „staatlich abgesegnete“ Narrative, nicht weiterführend ist. Die Komplexität des Gegenstandes, d.h. die Beantwortung der Frage, wie ein „Zivilisationsbruch“ geschehen konnte, ist für jede neu heranwachsenden Generationen wichtig, ebenso wie dies für deren „Lernen *aus* der Geschichte“ beansprucht wird. Die Frage, wie sich Jugendliche Zugang zu einem Thema verschaffen können, das unweigerlich zu emotionalen Reaktionen führt, hängt heute auch nicht von der nationalen Zugehörigkeit der jungen Menschen ab, von denen ja ein großer Teil eigene Erfahrungen von Verfolgung und Flucht gemacht; vielmehr wird davon ausgegangen, dass (wissenschaftliches) Wissen, dessen Ziel Aufklärung ist, an sich genügend Motivation bietet aus der Geschichte zu lernen.

⁶ Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias: „Mind the Gap: Holocaust Education in Germany, between Pedagogical Intentions and Classroom Interactions“, in: Gross, Zehavit / E. Doyle Stevick (Hrsg), *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practise*, New York (2015), S. 165/166

Weiterhin ist es Sache des Lernprozesses selbst, ob junge Leute sich mit einem Gegenstand in der Weise auseinandersetzen *wollen*, dass sich ein Bewusstsein für demokratisches Handeln entwickelt – hierzu sind aber weit mehr gesellschaftliche Institutionen gefordert als allein die Schule! Wie bei allen lebensgeschichtlichen Lernprozessen ist der beste Garant für Veränderung die Neugier am Gegenstand. Hierbei kann das im Geschichtsunterricht vermittelte Wissen Wichtiges beitragen.

Es wird auch davon ausgegangen, dass durch das Ereignis des Holocaust ein globaler Bezugspunkt für das kollektive Gedächtnis von Zivilgesellschaft hergestellt wird⁷, was für den pädagogischen-didaktischen Kontext die Frage aufwirft, welche allgemeinen Konsequenzen das Wissen über die Ursachen des verbrecherischen Handelns in der NS-Zeit für die Menschenrechts- und Demokratiebildung der nachfolgenden Generationen haben kann.

Die Untersuchung des Geschichtsbuchnarrativs zu *NS und Holocaust* folgt somit zwei Prämissen: Sie geht davon aus, dass ein systematisches (wissenschaftliches) Wissen zu *NS und Holocaust* das Fundament für Holocaust Education bildet und dass es von der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung des Narrativs abhängt, inwieweit es für Jugendliche einen nachhaltigen Lernprozess anregen kann.

Während Teil 2 dieser Arbeit den Zusammenhang öffentlicher und didaktischer Diskurse in den zurück liegenden Dekaden erläutert und bewertet, beschäftigt sich Teil 3 mit der geschichtspolitischen Funktion historischer Narrative im Allgemeinen und des Narrativs *NS und Holocaust* im Besonderen.

Teil 4 beschreibt und bewertet exemplarisch Inhalt und Form der Narrative „Demokratie/Diktatur“, „Widerstand“ und „Krieg *und* Holocaust“ in deutschen Schulgeschichtsbüchern (für die Sekundarstufe I) seit den 1980er Jahren. Bei der Untersuchung dieser Teil-Narrative sollen die Deutungsangebote zu den Fragen analysiert werden, warum Republik und Demokratie gegenüber der faschistischen Alternative scheiterten, weiterhin wie der Zusammenhang von NS, Krieg und Holocaust vorgestellt und entwickelt wird, um schließlich zu

Der Historiker Saul Friedländer, auf dessen methodischen Ansatz sich eine zentrale Schlussfolgerung dieser Arbeit bezieht, schlägt für die Darstellung des Holocaust „eine integrative und integrierte Geschichte“⁸ vor. Im Geschichtsbuchnarrativ steht der Holocaust deutlich im Kontext des „Vernichtungskriegs“, damit als Folge jener entscheidenden Wendung zum „Bösen“ (Wannsee Konferenz) und folgt der immer latenten Frage der schuldhaften Verstrickung der Deutschen und ihres *Wissens*.

Dagegen folgt die Behandlung der Ursachen des Zusammenbruchs der Weimarer Republik und dem Machtantritt Hitlers, die sich als Basis- oder Gründungserzählung fast unverändert in alten

⁷ Jeremy Rifkin: „Wenn wir davon sprechen, dass wir uns zivilisieren, dann meinen wir in Wirklichkeit, dass wir mitfühlen.“ (zit. nach: Ashheim, Steven E.: „Über die politische Ökonomie des Mitgefühls“, in: *Mittelweg* 36 (5/2011) Hamburg, S. 76.

⁸ Friedländer, Saul: *Die Jahre der Vernichtung, Das Dritte Reich und die Juden 1939-1945*, München 2006, S. 14

und neuen Narrativen durchsetzt, der vereinfachten Diktion, nach der die Demokratie wegen der „Abwesenheit von Demokraten“ zusammenbrach.

Einmal an der Macht, verwandelt sich im Narrativ zudem eine bisher demokratisch funktionierende Gesellschaft in eine reibungslos funktionierende, scheinbar akzeptierte Diktatur, sodass die Darstellung des Funktionierens dieses Systems einer (*negativen*) *Erfolgsgeschichte* gleicht – ein Effekt, der durch den Mangel an *Brechungen* der Perspektive der Macht, also an einer dekonstruktivistischen Erzählform, entsteht.

Es kann aufgezeigt werden, dass die meist personalisiert auf Hitler bezogene Erzählperspektive prinzipiell beibehalten wird. Seine Macht wird insgesamt nur unzureichend dekonstruiert, wodurch Handlungsmotive vieler unterschiedlicher Gesellschaftsschichten nicht erklärt werden.

Der frühe Widerstand der Arbeiterbewegung (z.B. der von Otto Wels, SPD) ähnlich wie der späte, militärische (des „20.Juli“), treten im Narrativ als vorwiegend individuell-heroisch - aber gescheitert - auf, womit sich der Eindruck seiner „Sinnlosigkeit“ nicht vermeiden lässt. Eine ansatzweise systematische Beschäftigung mit den objektiven und subjektiven Bedingungen für Widerstand findet nicht statt, wodurch eine weitere Möglichkeit narrativer *Dekonstruktion* ungenutzt bleibt.

Der ideologisch motivierte Krieg gegen die Sowjetunion wird zwar unter dem Aspekt eines völkerrechtswidrigen „Vernichtungskriegs“ dargestellt. Es entsteht allerdings der Eindruck, der Holocaust habe sich als Produkt des Krieges vollzogen, wodurch der Vernichtungscharakter des Krieges als geographisch bedingt erscheint und der Holocaust als zufällig - weil die Mehrheit der Juden im Osten lebte.

Dass durch die Abschaffung des bürgerlichen Rechtsstaates ein verbrecherisches System von Terror, Folter, Raub, Mord und Totschlag legalisiert wurde, wodurch die scheinlegalen Grundlagen für die Gesamtinszenierung des Holocaust, bestehend aus Entrechtung, Beraubung, Vertreibung, Ghettoisierung und schließlich Ermordung, geschaffen wurden, wird im Narrativ nicht deutlich.

Die Gründe für die unzureichende Gestaltung der Schulbuchnarrative zu *NS und Holocaust* sind prinzipiell darin zu sehen, dass komplexes politisches, ökonomisches und psychosoziales Gesellschaftshandeln in einen plausiblen historischen – zudem kurzen - Sachtext gebracht werden muss. Zudem hat ein schulisches Narrativ geschichtspolitische Funktion; es reflektiert in gewisser Weise den Stand, auf dem sich die psychosoziale und zeitgeschichtliche Verarbeitung des Holocaust in der deutschen Gesellschaft gerade befindet.

Ein erinnerungspolitisch weiterführendes Narrativ setzt sowohl ein intensives Wissen über den Gegenstand, aber auch einen weitergehenden Begriff des Holocaust – als Zivilisationsbruch – voraus (3.2.1.).

Jörn Rüsen problematisiert das Geschichtswissen und -lernen in Hinblick auf die emotionalen Anforderungen beim Begreifen des Holocaust („Trauma“, „katastrophische Krise“, 2.3.2./2.3.3.). Saul Friedländer folgend würde die Erzählperspektive des Holocaust von der „Fassungslosigkeit der Opfer“ ausgehen.

Beide Perspektiven, die jüdische und die deutsche, fordern damit ein empathisches Wissen über den Holocaust ein, in dem die Trauer über den Verlust der ermordeten Menschen zur Kategorie beider Seiten werden kann.

Ein so konstruiertes Narrativ müsste sich allerdings grundlegend dekonstruktivistisch begreifen, indem es die nicht-erzählte Geschichte dieser Menschen, ihren möglichen Widerstand und ihr Scheitern mit einbezieht. Die Gegenerzählung zu diktatorischen Regimes wird heutzutage immer wieder aufgegriffen, Menschen, die vor Kriegsterror fliehen ziehen unsere Sympathie und Empathie auf sich, weil wir sie verstehen, einen emotionalen Bezug zu ihnen aufbauen können. Der Holocaust kann auch nur begriffen werden, wenn er wieder in seiner Sinnlosigkeit – stellvertretend für die Sinnlosigkeit aller Kriege und allen Terrors – nachvollziehbar, erklärbar wird. Dies wird allein durch die Perspektive der Leidenden erfasst.

Da jede Geschichtserzählung eine Gegenerzählung/eine Brechung beinhaltet, befasst sich Punkt 4 bei der Behandlung jedes Teil-Narrativs zunächst mit seinen wissenschaftlichen Grundlagen, um aufzuzeigen, welche inhaltlichen Möglichkeiten der Dekonstruktion diese bieten.

Im Teil 5 werden Desiderate und neue Parameter des Wissens über *NS und Holocaust* vorgestellt. Der Anspruch besteht ja, dass – quasi mit Rückgriff auf die 70er Jahre – Narrative geschrieben werden, die Lernende neugierig machen, sie bewegen und möglichst motivieren, sich weiterhin mit diesem Geschichtsthema zu befassen. Dazu ist ein kühler Blick auf den NS notwendig, der seine Realität, nicht seine Einbildung über ihn („auch gute Seiten“) beschreibt.

So ist es möglich, sich der „Fassungslosigkeit der (tatsächlich aber: *aller*, d. Verf.) Opfer“ anzunähern, wenn es darum geht, den Holocaust zu begreifen. Im letzten Teil wird versucht, diesen Anspruch eines *Erinnerungswissens* systematisch zu entwickeln.

Wenn sich der polnische Holocaust-Überlebende Feliks Tychs am 27. Januar 2010 an deutsche Jugendliche mit dem Appell wandte: „Ihr müsst über den Holocaust Bescheid wissen“⁹, erhebt sich die Frage, welcher Art dieses Wissen sein muss, damit es zur Entwicklung eines *demokratischen* Geschichtsbewusstseins und in der Praxis zu solidarischem gesellschaftlichen Handeln (von Jugendlichen) beitragen kann.

⁹ Schmid, Sandra: „Ihr müsst über den Holocaust Bescheid wissen“. Stand: 2010: https://www.das-parlament.de/2010/05_06/Kehrseite/28502894/305512 [zuletzt abgerufen am: 23.10.2015].

Forschungsposition und -verfahren

Ich betrachte meinen eigenen Standort im Kontext des historisch-politischen Diskurses, der von meinen persönlichen Erfahrungen als Studierende und Unterrichtende der Geschichts- und Sozialwissenschaft geprägt ist, als Diskursbeobachterin einerseits; gleichzeitig war und bin ich Mitgestalterin dieses Diskurses. So betrachte ich meine Arbeit in doppelter Weise:

Sie ist im Rückblick deskriptiv, in der Analyse normativ angelegt. Letzteres Verfahren bezieht sich vor allem auf die Auswahl der Narrative, die ich für wichtig in Hinblick auf die geschichtspolitischen und -didaktischen Parameter für ein zu entwickelndes Erinnerungswissen halte.

Während sich die bisherigen kritischen Analysen von Geschichtsbuchnarrativen meist auf partielle Mängel der Darstellungen beziehen¹⁰, untersucht diese Arbeit die narrative Gesamtstruktur dieser Texte. Ihre Auswahl orientiert sich zwar ausschließlich an kultusministeriell genehmigten Schulbuchausgaben, differenziert aber nicht nach Bundesländern, weil die Narrative unter *allgemein* wissenschaftlichen und geschichtspolitischen Aspekten behandelt werden - bundeslandspezifische Differenzen würden nichts Wesentliches an Aussage bzw. Problematik ändern. Alle Narrative sind Geschichtsbüchern der Sekundarstufe I entnommen.

Zur theoretischen Grundlegung dieser Untersuchung haben zum einen die Ausführungen zum „sinnstiftenden“ Darstellen von historisch „Sinnlosem“ (Jörn Rüsen, „Zerbrechende Zeit“) und die These der „Nicht-Erzählbarkeit“ des Holocaust (Saul Friedländer, „Den Holocaust erzählen“), zum anderen die Ausführungen von Norbert Elias („Studien über die Deutschen“) und Zygmunt Bauman („Dialektik der Ordnung“) zum „Zivilisationsbruch“ beigetragen. Sie begründen die inhaltliche Kritik an den bisherigen Darstellungen *NS und Holocaust* in den untersuchten Geschichtsbüchern.

Hypothesen

1. Die geschichtsdidaktischen Diskurse der letzten 40 Jahre wurden zwar durch die Inklusion des Holocaust in das kollektive Gedächtnis der Deutschen angeregt. Die Frage aber, *welches Wissen* über NS und Holocaust in die Schulbücher gelangen und wie pädagogisch-didaktisch mit ihm umgegangen werden soll, damit es die Lernenden (intellektuell) erreicht und (emotional) bewegt, ist für die Geschichtsdidaktik ab den 1980er Jahren von geringerem Interesse. Sie brachte vor allem die Begriffe *Geschichtskultur* und *Geschichtsbewusstsein* ein; Geschichtsbuchnarrative wurden dabei als Repräsentationen von Geschichtskultur betrachtet. Angesichts der Erlasse zur Tradierung des Wissens über den Holocaust sowie aktueller Dis-

¹⁰ Vgl. die Arbeiten hrsg. vom Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung Braunschweig

kurse zur Holocaust Education ist die Frage nach einem *Wissens* wichtig, das Jugendliche für ein empathisches, verantwortungsbewusstes Verständnis der moderner Zivilgesellschaft benötigen.

2. Das deutsche Geschichtsbuchnarrativ zu *NS und Holocaust* enthält zwei letztendlich gegenläufige Deutungsschwerpunkte, einen nationalgeschichtlichen, der als Basiserzählung des mühevollen Weges Deutschlands zur Demokratie von heute eine geschichtspolitische Funktion hat, eher statisch ist und als historisiert betrachtet werden kann und einen global erinnerungspolitischen, der - als „negativer Gründungsmythos“ – an das größte Verbrechen an der Menschheit des 20. Jahrhundert erinnert, durch seine Globalität dynamischen Charakter hat und eine Historisierung eher verweigert. Inhaltlich verbunden werden diese beiden Schwerpunkte durch den Zweiten Weltkrieg, in welchen der Holocaust narrativ einbezogen wird. Da Planung und Vorbereitung des Holocaust erst im Rahmen des Kriegsnarrativs erscheinen, vollzieht sich im Geschichtsbuchnarrativ eine Abspaltung der verbrecherischen Seite des NS-Systems: der Holocaust bleibt dort die „dunkle“ Seite der deutscher Geschichte.
3. Neben der inhaltlichen Problematik der Exklusion des Holocaust aus dem narrativen Kontext des NS ist die Annahme seiner prinzipiellen „Nicht-Erzählbarkeit“ von Bedeutung, was – nach Saul Friedländer – eine grundlegend neue Perspektive notwendig macht, einer nämlich, die die „Fassungslosigkeit der Opfer“ berücksichtigt. Diese Perspektive dekonstruiert die der „Täter“ und stellt methodisch einen narrativen „Bruch“, somit die *Gegenerzählung*, dar. Allerdings beginnt die Geschichte der *Gegenerzählung* nicht erst im Zweiten Weltkrieg, sondern mit Beginn des NS-Regimes selbst. Dies bedeutet, dass ein integriertes Narrativ zu *NS und Holocaust* auch im ersten Teil deutliche Elemente der Dekonstruktion enthalten sollte und den Holocaust an dem Punkt beginnen lässt, als das Verfolgungs- und Vernichtungsprogramm auch tatsächlich begann.
4. Für ein Erinnerungswissen über *NS und Holocaust* ist die Entwicklung von Empathiefähigkeit wichtig. Diese erfordert aber konkretes (wissenschaftliches) Wissen, welches über Handeln *und* Leiden der beteiligten Menschen aufklärt, was wiederum bedeutet, die „dunklen“ Seiten der Akteure, die Fassungslosigkeit der Zeugen, sowie die Seite der sich Widersetzenden *konkret* zu erfassen. Dieser Ansatz ist nicht nur ein multiperspektivischer, sondern er bezieht die Methode der *Dekonstruktion* und der *Gegenerzählung* prinzipiell in die Darstellung mit ein. Das Geschichtsbuchnarrativ zu *NS und Holocaust* kann so seine „nationale Verengung“ (Susanne Popp) überwinden und den globalen Ansatz der Holocaust Education aufnehmen.

2. NS und Holocaust als Thema der Geschichtsdidaktik: ein kritischer Rückblick

2.1. *Bescheid* wissen über den Holocaust

Wie ist die Aufforderung Feliks Tychs – Quintessenz seines Beitrags zum „Holocaust-Gedenktag“ 2010 - zu verstehen? Welches *Wissen* kann Jugendliche in die Lage versetzen, den Holocaust zu begreifen und welches könnte geeignet sein, in seinem Gedenken zu handeln?

Tatsächlich erweist sich die Kategorie des *Wissens* in Hinblick auf das von Deutschen organisierte Menschheitsverbrechen als zentral sowohl für seine Aufarbeitung resp. „Bewältigung“, als auch für mögliche Handlungsnormen für heutige und zukünftige Zivilgesellschaften. Blicken wir vom benannten Zeitpunkt, dem Jahr 2010, auf die zuvor liegenden vierzig Jahre „Wissen über den Holocaust“ zurück, so wird deutlich, dass die Deutschen insbesondere in den 50er und 60er Jahren von ihrem „dunklen Kapitel“ *nichts wissen* wollten - gewissermaßen als Fortsetzung der Haltung gegenüber dem Massenmord an den europäischen Juden, von dem „*man nichts gewusst*“ habe, obwohl tatsächlich jeder davon gewusst haben musste. Überspitzt bringt es Primo Levi auf den Punkt: „Die meisten Deutschen wussten nichts, weil sie nichts wissen wollten. Weil sie sogar das *Nichtwissen* wollten.“¹¹ Eine Kriegsgeneration, die sich auf dieses gewollte Nichtwissen eingeschworen hat, brachte jene unempathische Haltung gegenüber den Millionen europäischen Opfern des NS-Regimes hervor, der Trauer „unfähig“ (Alexander Mitscherlich).

„Die zwanghafte Beschwörung einer durch den Nationalsozialismus nur geschändeten, aber nicht zerstörten deutschen Ehre, die trotztige Behauptung der Integrität einer deutschen Kulturnation und die obsessive Suche nach anschlussfähigen politischen Traditionen verweisen auf die Ahnung, dass jene überkommenen Identitätspotentiale unwiederbringlich zerstört waren, aus denen die Deutschen kollektiv wie individuell hätten Selbstachtung beziehen können.[...]“¹²

Die Beibehaltung dieser Verweigerungshaltung auch bei der konkreten Konfrontation mit den überlebenden Zeugen des Holocaust (z.B. während der Auschwitz- und Folgeprozesse) sind erklärbar mit einer latenten Tendenz zur Solidarisierung mit den „Tätern“, obwohl sie in dieser Zeit die Möglichkeit gehabt hätten, sich zu ihrem moralischen Versagen zu bekennen. Die Frage, inwieweit eine größere gesellschaftliche Akzeptanz der Wahrheit über die Verbrechen die Beschäftigung mit den pädagogischen und didaktischen Konsequenzen für die Aufklärung nachfolgender Generationen bedeutet hätte, ist schwer einzuschätzen. Es kann aber sicher davon ausgegangen werden, dass der nur halbherzige Bruch mit den deutschnationalen und antikommunistischen Grundelementen des Nationalsozialismus die Erzählung tradiert hat, dass „nicht alles schlecht“ gewesen sei.

¹¹ Levi, Primo: *Survival in Auschwitz. If This is a Man* (Nachwort), New York (1958), S. 381

¹² Herbert, Ulrich, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München (2014), S. 74

In diesem Zusammenhang ist der Faktor der „kumulativen Heroisierung“ zu erwähnen, der in der 2002 durchgeführten Untersuchung zum „kommunikativen Familiengedächtnis“ deutlich wurde, „denn hier geht ein Grundelement des traditionellen deutschen master-narratives über den Nationalsozialismus eine Verbindung mit neueren Diskursen über den Holocaust ein, und heraus kommt eine Lesart der Vergangenheit, in der sich eine Alltagstheorie über die nationalsozialistische Vergangenheit weiter stabilisiert und sogar ausgebaut zeigt.“¹³ Trotz nicht unerheblichen Faktenwissens über den NS ist auch bei Enkelgenerationen ein reflexartiges Abspalten schuldhaften Handelns ihrer Großväter zu bemerken. „Gerade das Wissen, dass der Nationalsozialismus ein verbrecherisches System war, das Millionen von Opfern gefordert hat, ruft in den Nachfolgenerationen das Bedürfnis hervor, eine Vergangenheit zu konstruieren, in der ihre eigenen Verwandten in Rollen auftraten, die mit den Verbrechen nichts zu tun haben.“¹⁴

Eine aus den Befragungen gezogene Schlussfolgerung lautete, dass „kommunikativ tradierte Gewissheiten und kognitiv repräsentiertes Wissen unterschiedliche Bereiche des Geschichtsbewusstseins dar(stellen)“.¹⁵ Eine für unseren Zusammenhang bedeutsamere Schlussfolgerung war, dass der Holocaust „keinen systematischen Platz im deutschen Familiengedächtnis [hat, d. Verf.]. [...] Sein Narrativ entspringt einer externen Quelle, gebildet aus Geschichtsunterricht, Gedenkstättenarbeit, Dokumentationen und Spielfilmen. Ein solcherart vermitteltes Wissen ist aber etwas anderes als die selbstverständliche *Gewissheit*, die man als Mitglied einer Erinnerungsgemeinschaft über deren eigene Vergangenheit hat.“¹⁶ Dies wird darauf zurückgeführt, dass „die nationalsozialistische Vergangenheit [...] einem permanenten Prozess der erinnernden Verlebendigung [unterliegt, d. Verf.]“, während die Geschichte der jüdischen Deutschen, die Opfer des Holocaust wurden, „lediglich als Geschichte ihres Verschwindens“¹⁷ erscheinen.

Folgt man dieser Argumentation, so führt die „emotionale Einbezogenheit“ auch nachfolgender Generationen eher zu einer Abspaltung, einem potenziellen Vergessen oder gar einer Leugnung des Holocaust-Wissens, weil die Erkenntnis der Verstrickung in unserer Erinnerung noch lebendiger Generationen in den Massenmord an den Juden Europas „zu schwer auszuhalten“¹⁸ ist. Die im Folgenden von Oliver Decker und Johannes Kiess zitierten Äußerungen kommen dem sehr nahe, was Feliks Tych mit „Bescheid wissen über den Holocaust“ meinte.

„Nur nach dem Holocaust zu fragen, die bewusste Auseinandersetzung einzugehen, kann helfen, auch die Taten zu integrieren. Diese Aufgabe muss auf absehbare Zeit jede Generation aufs Neue leisten. Nach Auschwitz ist es für jede und jeden die Aufgabe, die Frage nach dem Holocaust zu stellen und sich mit dem

¹³ Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschgggnall, Karoline, „Opa war kein Nazi!“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. (2002) S. 205

¹⁴ Ebd., S. 207

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd., S. 210

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Deck, Oliver/Kiess, Johannes: „Nach dem Holocaust fragen“, in: Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten, hrsg. v. Harald Roth, München (2014), S. 181

Schrecklichen zu beschäftigen, um nicht zu vergessen und nicht zu verschweigen, vor allem aber um Ausschwitz nie wieder zuzulassen.“¹⁹

Bezieht man allerdings eine zweite, grundsätzliche und globale Dimension des Holocaust-Wissens ein, so ist das Wissen um die Voraussetzungen einer Gesellschaft gemeint, die einen „Zivilisationsbruch“ ermöglicht hat, „in der irrationale Ziele mit höchster Rationalität verfolgt werden – und dabei für Empathie mit der Kreatur kein Raum mehr ist.“²⁰

„Bescheid wissen“ hat insofern auch eine individuelle Reichweite: es ist ein explizites Wissen, welches Grundlage eines Verständnisses unserer modernen Gesellschaften ist und dadurch nicht verdrängt oder vergessen werden kann – und das zugleich über Detail- oder Faktenwissen hinaus geht. Es ist eine Art „aktives Wissens“, welches Erinnerung und Achtsamkeit impliziert.

Schon 1984 beschäftigte sich Saul Friedländer im Rahmen einer der ersten geschichtswissenschaftlichen Kongresse zum „Mord an den europäischen Juden im Zweiten Weltkrieg – Entscheidungsbildung und Verwirklichung“ mit dem zentralen Problem des Wissens über den Holocaust und seiner Vermittlung:

„Aber es war eine Debatte über Massenmord, über die Technik und die Entscheidungsbildung eines Massenmordes. Das ist etwas surrealistisch, und ich fühle mich auch nicht sehr wohl dabei. Wie könnte ich auch? Wir präsentieren verschiedene abstrakte Theorien über Massenmord. Man kann eine Stunde darüber sprechen oder zwei Stunden. Aber sich zwei oder drei Tage mit der Mechanik eines Massenmordes zu beschäftigen, das ist ein Problem. [...] das muss bei jedem hier eine tiefe emotionale Dissonanz erwecken und hat es wahrscheinlich auch getan. [...] Wir müssen ins Abstrakte und ins Präzise. Jemand fragte mich am ersten Abend, was passierte, wenn so etwas in die Schulbücher hineinkäme. [...] Es gibt etwas zwischen der normalen wissenschaftlichen Forschung und der Realität, das schlimmer und schlimmer wird. Ich beschäftige mich schon jahrelang damit und weiß nicht, wie man darüber hinwegkommt. [...]

Denken Sie ferner daran, dass die Sprache hier unzulänglich ist, weil die wissenschaftliche Sprache dafür ungeeignet ist. [...] Das Kommando Lange kam an diesem Tage und fing an, Anstalten für Massenexekutionen zu bauen. In diesem einen Satz haben wir zwei Welten, und es ist doch nur ein Satz. Und das Gehirn kann sich nicht von der ersten Hälfte zur zweiten Hälfte ändern. Das ist die ganze Problematik der Übermittlung dieser Sache.“²¹

Aus späteren Ausführungen wissen wir, dass in die damalige Perspektive der historiographischen Darstellungen die der Opfer nicht einbezogen war, welche, um die Realität zu begreifen, Bestandteil des Wissens über den Holocaust werden müsste.

„Die Wahrheit an sich ist unser Problem. Wir müssen es wissen, und deshalb müssen wir leider auch ins Detail gehen. [...] Nach ein paar Jahren ist schon kein Gedächtnis mehr da. Dann werden auch wir Zeugen weg sein. Dann werden nur noch die Dokumente da sein. Irgendwie muss man das übermitteln. Ich kenne keinen anderen Weg. Selbstverständlich gibt es Poesie und Literatur. Aber das ist etwas anderes. Geschichte ist eben Geschichte.“²²

„Über den Holocaust Bescheid zu wissen“ heißt also, ein möglichst umfangreiches Wissen darüber zu haben, wie und warum er möglich war – ein Wissen, welches auch eine empathische Dimension hat, indem es den Respekt vor der Ohnmacht der Opfer beinhaltet – und in diesem Sinne eine

¹⁹ Ebd., S. 182

²⁰ Ebd., S. 183

²¹ Jäckel, Eberhard/ Rohwer, Jürgen, Der Mord an den Juden im Zweiten Weltkrieg. Entscheidungsbildung und Verwirklichung, Stuttgart (1985), S. 242/243

²² Ebd., S. 244

Gegenerzählung ist, die sich von der (nationalpolitisch orientierten) Perspektive der Macht abwendet und aufzeigt, wie durch kollektives Handeln bzw. Nicht-Handeln Gesellschaften aus den Fugen geraten.

Holocaust-Wissen ächtet die Verbrechen, indem es die Perspektive der Opfer aufnimmt und *damit* ihr Vergessenwerden verhindert. *Dieses* Wissen kann man als *Erinnerungswissen* bezeichnen.

In der Dokumentation der Kultusminister „Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule“²³ wird im Teil „Tradierung des Wissens über den Holocaust in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen“ festgestellt, dass es

„eine unverzichtbare Aufgabe der Schule [ist, d. Verf.], über den Nationalsozialismus aufzuklären, die Erinnerung an den Holocaust wachzuhalten und den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit und Bereitschaft zu vermitteln, sich mit der Bedeutung dieser geschichtlichen Erfahrungen für die heutige deutsche Gesellschaft und für ihre eigene Identität in einer nachdenklichen und sensiblen Weise auseinanderzusetzen. [...] Sensibilität gegen jede Art von Unterdrückung, Ausgrenzung und Intoleranz aufzubauen, scheint mir eine angemessene Form von Vergangenheitsbewältigung für uns zu sein. Wir sollten vorleben, radikal anders mit Minderheiten in unserer Gesellschaft umzugehen, als die nationalsozialistische ‚Volksgemeinschaft‘ mit denen umging, die sie als gemeinschaftsfremd ausstieß.“²⁴

Aufgabe der Schule sei es, mit der „Aufklärung“ die „Erinnerung“ wach zu halten. Hier ist Wissen gefordert, das sowohl zum Nachdenken und Auseinandersetzen anregt, als auch soziale Sensibilität und Achtsamkeit aufbaut und zu einem „radikal anderen“ Umgang mit Ausgegrenzten und Minderheiten auffordert.

Auf einer Fachtagung des PAD sah die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW hierin das Merkmal heutiger Erinnerungskultur:

„Erinnerungskultur ist Erinnern, das berührt. Weil es im Schicksal des Einzelnen das Unmenschliche der Zeit erkennt. Erinnerungskultur beruht auf Empathie und geht damit weit über historisches Faktenwissen und nüchterne Zahlen hinaus. Allein empathisches Erinnern schlägt eine Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und lässt so eine innere Haltung in uns reifen, die uns achtsam macht für Gegenwart und Zukunft, die uns ermutigt, gegen jede Form von Ausgrenzung, Intoleranz und Gewalt vorzugehen.“²⁵

Die in beiden Appellen zum Ausdruck kommende Hoffnung, eine Stärkung des Holocaust-Wissens könne soziale Kompetenzen fördern, ist – wie eingangs erwähnt – optimistisch. Die schulischen Institutionen beweisen hier zwar Verantwortungsbewusstsein, aber wie „empathisches Erinnern“ und „Achtsamkeit für Gegenwart und Zukunft“ aufgrund von *Wissen* in Jugendlichen heranreift, bleibt zu überlegen und entwickeln.

²³ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): „Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule“, Bonn (1997). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_00_00_Auseinandersetzung_m_d_Holocaust.pdf [zuletzt abgerufen am: 23.10.2015], S. 21-34

²⁴ Ebd., S. 23

²⁵ Löhrmann, Sylvia: „Gemeinsam erinnern – gemeinsam Zukunft gestalten“, aus der Rede der Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (26.05.2014), S. 8-9, http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Ministerin/Reden/Archiv-2011-bis-2014/Reden-2014/2014_05_26_Gemeinsam-erinnern_gemeinsam-Zukunft-gestalten.pdf [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

2.2 Überwindung des Schweigens: die 1960/70er Jahre

2.2.1 Aufklärung und Kritikfähigkeit

Die Amnestierung und Reintegration ehemals überzeugter NS-Eliten und NS-Straftäter, Wiederbewaffnung und Westintegration und ein durch die vorherrschende Totalitarismustheorie bedingter (quasi kompensatorischer) Geschichtsrevisionismus führten dazu, dass die Illusion einer - brüchigen - Bürgerlichkeit Fuß fasste.

„Mit dieser Entwicklung einher ging ein allgemeiner Prozess der Abstraktion und Entsinnlichung der NS-Vergangenheit, der die Geschichte gewissermaßen ihres Personals und ihrer Orte beraubte, so dass man sich in der Öffentlichkeit sogar mit einigem Pathos gegen die vergangene Gewaltherrschaft aussprechen konnte, ohne sich mit konkreten Orten und wirklichen Menschen - weder den Tätern noch den Opfern - zu befassen.“²⁶

Der Holocaust als deutsches und europäisches Verbrechen wurde systematisch ausgeblendet. Zwar wurde 1958 die „Zentrale Stelle zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen“ in Ludwigsburg eingerichtet, aber erst elf Jahren später, nach Aufhebung der Verjährungsfrist für NS-Verbrechen, hatte sie die Möglichkeit, sich der Verfolgung Hunderttausender mutmaßlicher Straftäter zu widmen.

Die Schändungen jüdischer Friedhöfe Ende 1959 verwiesen zunächst auf den schwelenden Antisemitismus in Westdeutschland, gleichzeitig setzte sich mit dem Jerusalemer Eichmann-Prozess 1962 und den 1965 beginnenden Auschwitz-Prozessen ein Aufklärungsschub durch.

Der Bau der Mauer (1961) wurde wiederum für den geschichtspolitischen Diskurs des Antitotalitarismus eingespannt. Durch den entsprechenden Erlass von 1961 „verbanden [die Kultusminister, d. Verf.] dabei endgültig die pädagogische Aufarbeitung des Nationalsozialismus mit dem politischen Kampf gegen den Kommunismus in Osteuropa.“²⁷

„Mit den KMK-Beschlüssen und ihren Umsetzungen in den einzelnen Bundesländern löste sich die pädagogische Aufarbeitung der Vergangenheit zugleich auch von ihrem ursprünglichen, d.h. in den vierziger Jahren noch im Bewusstsein gehaltenen, politisch-moralischen Bezugspunkt, nämlich von der Singularität der nationalsozialistischen Unterdrückungs- und Vernichtungspolitik. [...] Dem Verfassungsverständnis der Bundesrepublik als einer wehrhaften, antitotalitären, aber keineswegs dezidiert antifaschistischen Demokratie folgten in den fünfziger Jahren nicht nur die politischen Parteien, sondern es wurde auch zum Leitbild politischer Bildung. Danach ist die Auseinandersetzung mit der Totalitarismus-These in erster Linie eine politische und geistige Angelegenheit mit dem Ziel, die 'wehrhafte Demokratie' zu stärken. Auf dieser Interpretationslinie lagen auch die einschlägigen Beschlüsse der KMK Anfang der sechziger Jahre.“²⁸

Ein für den pädagogischen Diskurs maßgeblicher politischer Paradigmenwechsel ist erst im Regierungsantritt des Kanzlerkandidaten der SPD, Willy Brandt, zu sehen. Sein Motto „Mehr Demokratie wagen!“ ermutigte die auf den Straßen gegen Imperialismus, Vietnamkrieg, Faschismus und autoritäre Strukturen demonstrierenden Studierenden, sich mit der Demokratisierung der Gesellschaft zu befassen, d.h. reformierend tätig zu werden. Außenpolitisch wurde der antitotali-

²⁶ Herbert (2014), S. 666

²⁷ Dudek, a.a.O., S. 275

²⁸ ebd., S. 276

taristischen Grundorientierung durch die Ostverträge die Schärfe genommen: „Wandel durch Annäherung“ (Egon Bahr) war die Devise. „Tatsächlich setzte Mitte der 70er Jahre eine unübersehbare Themenwende ein. Bis dahin geltende Werte und Normen wurden hinterfragt, und vor dem Hintergrund einer sich zuspitzenden geistigen und politischen Polarisierung bildeten sich neue Wahrnehmungen und Leitbilder aus. Die Debatte über den Standort der Deutschen wandelte sich grundlegend.“²⁹

Das „rote Jahrzehnt“ (Gerd Koenen) brachte die „Wende“, die die Republik dringend benötigte, durch die Forderungen der Studentenbewegung nach kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit. Die hier angelegten Impulse, die radikaldemokratischer und anti-amerikanischer, weniger sozialistischer Art waren, führten zu Bildungsreformen und Curriculumrevisionen. Für die Vergangenheitsdiskurse dieser Zeit bedeutete die „Systemkritik“ der Studentenbewegung die erste öffentliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, das Brechen des „kommunikativen Beschweigens“³⁰, die (Wieder-)Belebung kritischer Sozialwissenschaften („Frankfurter Schule“) und die durch sie bestärkten Reform- und Emanzipationstheorien in Pädagogik und Didaktik. Die von dieser Bewegung ausgehenden Impulse für die heutzutage weltweit anerkannte Aufarbeitung der NS-Verbrechen ist nicht zu übersehen, obwohl ihre Beschäftigung – abgesehen von ein paar Ausnahmen³¹ – eben nicht wesentlich den Holocaust zum Inhalt hatte: es ging um Kapitalismus-, Faschismus- und Imperialismuskritik, wobei allerdings die grundlegende bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Forderung der „Kritikfähigkeit“ eine maßgebliche Rolle für die zukünftigen geschichtsdidaktischen Diskurse zum Thema NS und Holocaust spielte. Der Holocaust als *Zivilisationsbruch* war hingegen im Bewusstsein auch der Nachkriegsgeneration (noch) nicht angekommen.

„Vergangenheitsbewältigung“ ist in dieser Hinsicht weniger ein klar definierbares Verfahren als ein Feld der Auseinandersetzung über ihren Zweck, ihr Ziel und die Mittel, mit denen sie zu erlangen ist. Die Hauptkonfliktlinie lief hier gar nicht zwischen jenen, die die Aufarbeitung der Vergangenheit einforderten, und denen, die sich ihr verweigerten. Hauptdifferenz war vielmehr ein sehr unterschiedlich verstandenes Kräfteverhältnis von Erforschung und Erinnerung im Ganzen, von einer Pädagogisierung des Historischen auf der einen und Historisierung des Pädagogisch-Erzieherischen auf der anderen Seite. Anders ausgedrückt: Während ein Teil der Wortmeldungen im Jahrzehnt zwischen 1950 und 1960 eine gedächtnisgeleitete Haltung und Rhetorik der „Scham“ zu Beginn der Vergegenwärtigung des Vergangenen als *Conditio sine qua non* jeglicher historischer Arbeit voraussetzen, gab es hierzu eine gegenläufige Hierarchie historischer Selbstverständigung, die „klassisch“ wissenschaftsimmanent argumentierte und in der Vermehrung von Wissen – also in der Erforschung selbst – mehr Aufklärungspotential vermutete als in Reflexionen der Schuld.“³²

²⁹ Wolfrum, Edgar: „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (B22-23/2001), Bonn, S. 32

³⁰ Vgl. Lübke, Hermann: „Vom Parteigenossen zum Bundesbürger über beschwiegene und historisierte Vergangenheiten“, München (2007), S. 32

³¹ Schildt, Axel: „Die Eltern auf der Anklagebank?“, in: Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945, hrsg. v. Cornelißen, Christoph/Klinkhammer, Lutz/ Schwentker, Wolfgang, Frankfurt a.M. (2003), S. 324

³² Dudek, a.a.O., S. 195-197

Dan Diner sieht in dem allmählich obsolet gewordenen Totalitarismus-Narrativ des Westens den Grund dafür, dass der Holocaust langsam begann, in die europäische Erinnerung einzukehren:

„Angesichts der als wahrscheinlich erachteten Apokalypse der Gattungen wurden die signifikanten Konturen des nur wenige Jahre zuvor exekutierten ultimativen Genozids verdeckt. Wenn überhaupt, so fand Auschwitz allenfalls gemeinsam mit Hiroshima, dem Menetekel der nuklearen Selbstvernichtung der Menschheit, sekundär Erwähnung. [...] Mit dem Zurückweichen der nukleare Vernichtungsdrohung in den Zeiten der Détente und mit dem Ende des Kalten Krieges eröffneten sich Gedächtnisräume, in deren Milieu die verborgenen Anteile der Vergangenheit sich nachholend in die Jetztzeit hinein verlängerten.“³³

Die mehrheitlich radikaldemokratische „Gesellschaftskritik“ der Studentenbewegung mündete u.a. in einer ökologisch-pazifistischen Protestbewegung, durch die sich in den 1980er Jahren eine politisch-parlamentarische Basis bildete, mithilfe derer in späteren Jahren diejenigen Schritte eingeleitet wurden, durch die die NS-Vergangenheit auch offiziell aufgearbeitet werden konnte.

In der Mehrheit der Dekaden bis heute lassen sich allerdings immer wieder latente geschichtsrevisionistische Tendenzen bzw. Schlussstrich-Forderungen feststellen, anhand derer deutlich wird, dass neben der nun anlaufenden *konkreten* wissenschaftlichen und medialen Beschäftigung mit dem Holocaust die gesellschaftliche Latenz seiner Leugnung weiterhin bestand.

Der gegen Ende der 1960er Jahre eingeleitete gesellschaftliche Kurswechsel durch die Sozialdemokratie brachte gesellschaftliche Reformen und einen grundlegenden öffentlichen Diskurswechsel mit sich, durch den erstmalig in der westdeutschen Geschichte existente Machtstrukturen in Frage gestellt und damit einhergehend Forderungen nach Demokratisierung durch politische Partizipation, Liberalisierung und Emanzipation auf allen gesellschaftlichen Ebenen laut wurden.

Für die Bereiche von Bildung und Wissenschaft bedeutete dies: Erzeugung von Kritikfähigkeit durch „Aufklärung“, „Handlungsorientierung“ sowie Unterscheidung von „Herrschaftswissen“ und „emanzipatorischem Wissen“.

„Kritische Geschichtserkenntnis spielt bei diesem Emanzipationsprozess eine entscheidende Rolle, denn im historisch-kritischen Prozess können Irrationalität, scheinbare Naturhaftigkeit und Schicksalhaftigkeit unbegriffener Fakten zu einem gewissen Teil zu Gunsten einer rationalen Orientierung aufgelöst werden. An Stelle resignativer Konformitäten, das unvermeidbare Resultat eines noch durch den Geschichtsunterricht befestigten Geschichtsfatalismus, gewinnt der Schüler die Möglichkeit, gesellschaftliche Realität zu durchschauen und durch einen Prozess der historischen und der Selbstreflexion an ihrer rationalen Gestaltung in Übereinstimmung mit anderen mitzuwirken. [...] Emanzipation hängt demnach eng mit dem Sozialisationsprozess und den Mitbestimmungsforderungen einer demokratischen Gesellschaft zusammen.“³⁴

Kritischer Geschichtsunterrichts – beeinflusst von den reformpädagogisch orientierten Curricula zur Politischen Bildung³⁵ – interpretierte den Appell „Aus der Geschichte lernen“ im Sinne Adornos.

³³ Diner, Dan: Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust, Göttingen (2007), S. 10/12

³⁴ Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München (1974) S. 131

³⁵ Vgl. Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien-Konzepte-Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. (2009), S. 26-31

Als zu Beginn der 1970er Jahre eine „erstaunliche Gleichgültigkeit dem Phänomen des Judenmordes gegenüber“ festgestellt wurde, ging man davon aus, dass diese „eine Folge außerschulischen Einflusses“³⁶ sein. Es sei daher wichtig, „das Wertebewusstsein der Schüler zu aktivieren“, zwar nicht durch ein „Schuldbewusstsein“, aber „sie sollten betroffen sein von dem, was damals möglich war; sie sollten es erkennen als ein Verbrechen, das auf dem deutschen Volke liegt und das sie darum auch angeht.“³⁷

„Kritische“ Geschichtsdidaktik konzentrierte sich damals auf das *Wissen* über den NS in Hinblick auf seine sozioökonomische, faschismustheoretische und ideologiekritische Interpretation. Sie sah die „Handlungsorientierung“ in der „universalisierte(n) Aktualisierung angesichts des ‘Megatodes’ durch Atomwaffen, neue Kriege, aktuelle Skandale und ‘gegenwärtigen Faschismus’. ‘Faschismus’ war dabei ein Deutungsangebot, das gerade nicht die Judenvernichtung ins Zentrum des Interesses stellte.“³⁸ Ihr Geschichtsbewusstsein war geprägt von einem positiven Revolutions- und Friedensbegriff und einem radikalen Demokratiebegriff. Es ging ihr um die Veränderung politischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, um die Veränderung politischen Verhaltens in der Gegenwart; der in der Beschäftigung mit den NS-Verbrechen enthaltene Schulddiskurs wurde allerdings nicht vertieft.

So kam es zu Initiativen der Revision von Schulgeschichtsbüchern, denen Verschleierung und Falschdarstellung der historischen Ereignisse nach dem Ersten Weltkrieg, während des Zweiten und danach vorgeworfen wurde.³⁹ Politische Bildung der Jugend sollte wieder, ihrer unmittelbaren Nachkriegsinterpretation gemäß, antifaschistisch und basisdemokratisch ausgelegt werden. Kurzfristig ging es in die Grundannahmen der Hessischen Rahmenrichtlinien („Partizipationschancen der Unterschichten verbessern“) 1973 ein.⁴⁰

„Antifaschistische Erziehung“ war allerdings nur das Anliegen des linken Flügels der Akteure in der historisch-politischen Bildungsarbeit, die sich z.B. auf die Resultate einer Untersuchung von Jugendlichen durch die Max-Traeger-Stiftung bezogen, wonach jene nur ein „unverbindlich-allgemeine(s) Bekenntnis zur Demokratie“ zeigten⁴¹.

Auch die Debatten um die Curriculumsrevisionen ab den 70er Jahren hätten

³⁶ van Norden, Günther: „Nationalsozialistische Judenverfolgung“. Didaktische und methodische Überlegungen zu einem Unterrichtsproblem, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Stuttgart (2/1970) S.667

³⁷ ebd.

³⁸ Berg, Nicolas: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung, Göttingen (2003), S. 380

³⁹ In dem 1970 herausgegebenen Aufruf einer „Initiative zur Korrektur der Schulgeschichtsbücher in Nordrhein-Westfalen“, die sich an Landtagsabgeordnete, zuständige Behörden, Schulbuchautoren und Verlage richtete und von 382 Menschen aus dem Bildungssektor unterzeichnet wurde, nach dem die Ziele der Landesverfassung durch die derzeitigen Geschichtsbuchdarstellungen nicht erfüllt seien; dies besonders hinsichtlich „grober Entstellungen der historischen Ereignisse nach dem Ersten Weltkrieg“, keine Erwähnung gesellschaftlicher Ursachen und Triebkräfte, die den Faschismus [...] ermöglichten“, keine Beachtung des „demokratischen und antifaschistischen Kampfes der arbeitenden Menschen“, der „Darstellung des nationalsozialistischen Kriegs- und Eroberungspolitik“ usw., verantw.: Ernst Schmid/Essen, Fundstelle: Georg-Eckert-Institut Braunschweig (A/237)

⁴⁰ vgl. Meyers, Peter /Riesenberger, Dieter (Hrsg.): Der NS in der historisch-politischen Bildung, Göttingen (1979), S. 14

⁴¹ Dubiel, Helmut: Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des Deutschen Bundestages, München (1999), S. 37

„nur wenig Zeit gefunden, der beileibe nicht überholten Frage nachzuspüren, wie bei jungen Menschen demokratische Verhaltensweisen real zum Tragen kommen und was die Kenntnis des deutschen Faschismus als notwendig negativer Kontrapunkt dazu beitragen könnte. Die Auseinandersetzung mit den sozioökonomischen und psychologischen Ursachen des deutschen Faschismus im Sinne einer auch im Alltag wirksamen antifaschistischen Einstellung war bis dato kein Hauptthema der politischen Bildung, denn es wurde quasi unterstellt, es sei selbstverständlich, dass bei gutem Willen die Jugendlichen irgendwie zu Demokratien heranwachsen, um so die 'Vergangenheit zu überwinden'“⁴²

Auf dem Mannheimer Historikertag 1976 vollzog sich eine Abgrenzung gegenüber der „kritischen Geschichtswissenschaft“, der man vorwarf, den Schülern ein „ideologisiertes Geschichtsverständnis aufzuprägen“⁴³ – eine Tendenzwende, „nach der die nationale Identität zunehmend an Bedeutung erfuhr.“⁴⁴

In den pädagogischen Diskursen und didaktischen Kontroversen der 1970er Jahre machte sich eine jüngere Generation von Geschichtsdidaktikern und -lehrern Gedanken über ein neues Verständnis von Geschichtslernen und -wissen:

„Geschichtsunterricht hat heute vor allem dazu beizutragen, den jungen Menschen zu einer sachorientierten politischen Meinungs- und Urteilsbildung zu befähigen und ihn so in die Lage zu versetzen, aktiv am Ausbau und an der Sicherung der Demokratie teilzuhaben. Dazu ist es erforderlich, historisches Problembewusstsein anzubahnen, selbstständige Informationsaneignung durch Quellenstudium als Voraussetzung einer sachorientierten Meinungsbildung zu schulen sowie durch intensive Auseinandersetzung mit historischen Gegebenheiten Strukturzusammenhänge aufzuhellen [...]. Nicht zuletzt geht es darum, die historische Dimension gegenwärtiger Probleme zu erhellen, um von da aus [...] eine weitere wesentliche Entscheidungs- und Handlungshilfe anzubieten.“⁴⁵

Die Formulierung „geschichtliche Bildung [sei, d. Verf.] nicht nur Faktenwissen, rationale Informiertheit, sondern sie bedeutet geistige Offenheit in der Sinnerschließung und Selbstverwirklichung, Fähigkeit zur Abwägung von Werten, gelassene Distanz gegenüber Idealen und Ideologien aus der 'Erfahrung' der Geschichte“⁴⁶, verweist neben der unterstellten Rationalität, auf die sich die Didaktik bis dahin berufen hatte, auf ein gegenläufiges Phänomen: Umfragen hätten ergeben, dass es noch latent deutschnationale Mentalitäten gebe, verbunden mit einem gewissen Maß an Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Bei Schülerbefragungen seien Einstellungen einer Distanziertheit zum NS geäußert worden:

„Dabei gibt es diejenigen, die dem Phänomen 'Nationalsozialismus' in rationaler Kritik und/oder emotionaler Abwehr gegenüberstehen, und (vermutlich mehrheitlich) diejenigen, denen mit dem 'Dritten Reich' der Eindruck von imponierender Größe, beeindruckender Sicherheit und Zufriedenheit vermittelt wurde, den sie in der Schule naiv oder aggressiv äußern, wobei es oft unklar ist, ob und inwieweit sie ihn verinnerlicht haben.“⁴⁷

Die Veröffentlichung von Dieter Bossmann (1977) über das vermeintliche „Wissensdesaster“ der damaligen Jugendlichen zum NS („Bossmann-Schock“)⁴⁸ spiegelt dies wider. Sie bewertet es „als

⁴² ebd., S. 38

⁴³ Meyers/Riesenberger, a.a.O., S. 16

⁴⁴ Fischer, Torben/Lorenz, Matthias N.: Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, Bielefeld (2007), S. 175

⁴⁵ Loch, Werner/Hoffmann, Alfons: Der Nationalsozialismus in Unterrichtsbildern, Limburg (1977), S. 7

⁴⁶ ebd., S. 9

⁴⁷ ebd., S. 9

⁴⁸ Vgl. Bossmann, Dieter: Was ich von Hitler gehört habe, Frankfurt a.M. (1977)

Ausdruck einer unfassbaren historischen Kenntnislosigkeit“⁴⁹, woraufhin der damalige Bundespräsident Walter Scheel sogar fürchtete, Deutschland würde ein „geschichtsloses Land“⁵⁰. 1978 erfolgte der Erlass des Kultusministeriums zur „Zur Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht“⁵¹.

Damals konnte man noch die Auffassung vertreten, die festgestellte Gleichgültigkeit gegenüber dem Judenmord sei mit tatsächlich ungenügendem Wissen über ihn zu erklären. Den Impuls zur Beschäftigung mit jenem gab die Ausstrahlung der US-amerikanischen TV-Serie „Holocaust“ im Januar 1979.

2.2.2 „Holocaust“ als Paradigmenwechsel

Initiierte die Fernsehserie „Holocaust“ eine Hinwendung zu einem offeneren Umgang mit der NS-Vergangenheit Deutschlands?

Die Tatsache der Adaption des Filmtitels (1978/79) zur Bezeichnung der Epoche der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden könnte auch als Form eines abstrakten Szenarios des politisch verordneten und industriell betriebenen Völkermords begriffen werden, die ihn genau dadurch zu einer beinahe ahistorischen Instanz, eben einer „nicht erklärbaren“ Monstrosität, werden lässt. Der Begriff „Holocaust“ setzt diese Monstrosität voraus, ohne sie erklären zu müssen.

Während der Bezeichnung „Völkermord“ die explizite Konnotation eines Verbrechens im strafrechtlichen Sinne anhaftet, ermöglicht *Holocaust* die Perspektive der Ermordeten durch die Tätergesellschaft, ohne die Tätergeschichte selbst aufdecken zu müssen.

„Dass die Verwendung beider Begriffe [Holocaust und Shoah, d. Verf.] bis heute im Deutschen schwierig ist, zeigt die Diskussion der Redaktion der deutschen Übersetzung der 'Enzyklopädie des Holocaust'; für den Titel der englischen Ausgabe wurde selbstverständlich der Begriff Holocaust verwendet und in der hebräischen der Begriff Shoah. Bei der deutschen Übersetzung jedoch sprach nach Meinung des Redaktorenteams gegen die Verwendung des Wortes Shoah der Aspekt, dass es sich um ein Wort handelt, das ganz aus der Sichtweise der Opfer stammt und nach der Meinung der Redaktion im Land der Täter nicht gebraucht werden sollte. Beim Begriff Holocaust stieß die Redaktion auf die oben erörterten Probleme. Dennoch stimmte eine knappe Mehrheit schließlich - weiterhin mit Bedenken - für das Wort Holocaust und zwar in englischer Schreibweise.“⁵²

Die sich nun anbahnende öffentliche Bereitschaft, sich mit dem Holocaust auseinanderzusetzen, wurde rasch aufgegriffen und z.B. durch Geschichtsserien (die bekannteste *History* von Guido Knopp) vermarktet. Durch diese erfolgreiche, wenngleich nur mediale Aufklärung über die Verbrechen der NS-Zeit wurde das Gefühl vermittelt, die Vergangenheit zu bewältigen. Tatsächlich konnten auf diese Weise aber auch die konkreten Verbrechen im Zusammenhang des Holocausts

⁴⁹ Knigge, Volkhard: 'Triviales' Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler (1988), S. 21

⁵⁰ ebd.

⁵¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) Bonn (1997). [zuletzt abgerufen am: 23.10.2015], S. 51

⁵² Livnat, Andrea: „Schoah und Holocaust“. Stand: 01.08.2004. <http://schule.judentum.de/nationalsozialismus/holocaust.htm> [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

und damit auch die Frage nach ihrer Sühne bzw. Wiedergutmachung und Restitution, vom öffentlichen Bewusstsein fern gehalten werden.

Levy/Sznaider führen die Problematik in folgender Weise weiter:

„Einerseits findet hierdurch [den durch die Medialisierung des Holocaust initiierten ‘Individualisierungsprozess’, d. Verf.] eine Konkretisierung statt, durch welche Opfer partikulare Lebensgeschichten erhalten. Somit erhält eine gesichtslose Geschichte Gesichter. Andererseits führt dieser Prozess zu einer Humanisierung der Opfer, und damit zu einer abstrakten Identifikation. [...] Die Identifikation mit der partikularen Erfahrung des Individuums leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entortung der Holocausterinnerung.“⁵³

Gleichwohl ist anzuerkennen, dass „Holocaust“ eine Tür öffnete, die die *Kinder-Generation* zu jenem Zeitpunkt selbst noch nicht zu öffnen wagte. Für die *Väter-Generation* konnte der ikonische Umgang mit dem Verbrechen sogar als sprachlicher „Schlussstrich“ interpretiert werden, durch den es endgültig möglich war, von öffentlichen Nachfragen an ihre mögliche Beteiligung verschont zu bleiben. Für die Nachgeborenen wiederum konnte eine emotionale Disposition entwickelt werden, sich umfassend wissenschaftlich, pädagogisch und politisch mit dem schwerwiegenden Thema ihrer Eltern bzw. ihrer eigenen Vergangenheit zu befassen.

„An Holocaust zeigt sich auch, dass wissenschaftliche Forschung und intellektuelle Aufbereitung nur oberflächliche Kenntnisnahme von Tatbeständen ermöglicht haben. Erst als die emotionale Seite angeschlagen wurde, ist der Zugang zum Gemüt erschlossen worden. Denn allein das Gemüt – wenn man dies man als Pauschalbezeichnung für alles Nicht-Zerebrale verwenden darf – unterscheidet den Menschen von einem auf efficiency, Ästhetizismus oder was auch immer programmierten Computer. Die Fernsehanstalten haben während der letzten Jahre hundert Filme ausgestrahlt, die die Verbrechen der Hitler-Zeit zum Thema hatten, ungezählte Dokumente wurden veröffentlicht, Diskussionen abgehalten, Statistiken zusammengestellt – der Erfolg war gering: gequältes Interesse wechselte mit Überdruß. Erst die Geschichte der jüdischen Familie Weiß hat diese über dreißig Jahre währende Apathie mit einem Schlage durchbrochen. [...] Kommentar einer Gruppe von Schülern, die während der letzten Sendung im Studio anrief: ‘Gut, dass der Einstieg in dieses Kapitel emotionaler Natur ist, das ermöglicht uns, daran teilzunehmen’. Zum ersten Mal also bot dieser Film Identifikationsmöglichkeiten, die es bisher nicht gab.“⁵⁴

Der ästhetisierte Blick auf die Opfer, die Möglichkeit der Identifikation mit ihnen, konnte zwar – gewissermaßen über diesen Umweg – die Frage nach den Motiven der (einzelnen) Täter mit sich bringen. Dass die Juden *systematisch* zu Opfern gemacht wurden, d.h. ihre reale und komplexe historische Gewaltsituation, wird hier noch nicht deutlich.

Der Preis für eine eigentlich ahistorische, dafür aber emotional weniger belastende Beschäftigung mit den eigenen Vätern und Müttern in ihren „Rollen“ als NS-Täter war die Übernahme dieser abstrakten Opferidentifikation, die sich zunächst nicht um die konkrete Rekonstruktion der ausgelöschten und vergessenen jüdischen Bürger in den jeweiligen deutschen Gemeinschaften kümmerte. Zwar war die aufkommende Methode der Zeitzeugenbefragung („Oral History“) der 1980er Jahre für die Empathiebildung am Beispiel der Einzelschicksale vorwärtsweisend, gleichzeitig aber wurde der Eindruck des *Grauens* durch einzelne Zeugenaussagen nicht erfasst.

⁵³ Levy, Daniel/Sznaider Nathan: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt a.M., (2001), S. 157-161

⁵⁴ Dönhoff, Marion Gräfin: „Eine deutsche Geschichtsstunde“, in: ZEIT ONLINE, Stand: 02.02.1979.
<http://www.zeit.de/1979/06/eine-deutsche-geschichtsstunde> [zuletzt abgerufen am: 23.10.2015]

Die sich seit der Mitte der 1990er Jahre entwickelnde aktive Holocaust-Gedenkkultur baute daher auf einem eher abstrakten „Holocaust-Wissen“ auf. Die Authentizität der Überlebenden löste Betroffenheit aus, die sogar die trügerische Atmosphäre der „Versöhnung“ erzeugen konnte. Doch handelte es sich hier um die Überlebenden des Holocaust, nicht um die eigentlichen Opfer, die sich zwar in einer pädagogischen Mission sahen und nicht als „Zeugen der Anklage“.

Gleichzeitig – meist wenig beachtet von der deutschen Öffentlichkeit – wurden seit 1979 Anklagen gegen und Verfolgungen von Nazi-Tätern wieder eröffnet, die sich als äußerst mühselig, langwierig und ineffektiv herausstellten. Die tiefen Verstrickungen von hochgestellten Institutionen (Auswärtiges Amt, Banken, Kirchen, Justiz, Universitäten etc.) in den NS erreichten seither immer nur kurzfristig öffentliche Aufmerksamkeit.

Daher beförderte die Ausstellung über die Verbrechen der Wehrmacht 1995 möglicherweise neben dem Film „Holocaust“ den zweiten wichtigen Impuls zur öffentlichen Auseinandersetzung mit den konkreten Verbrechen und ihren Akteuren, aber, im Unterschied zum ersten, trafen die hier gemachten Aussagen über konkretes völkerrechtswidriges Verhalten von Wehrmachtsangehörigen auf Ablehnung: der deutschen Gesellschaft solle hier eine „Dauerbüßeraufgabe“⁵⁵ zugemutet werden.

Die Sorge um die Zukunft des Holocaust-Gedenkens für den absehbaren Fall des völligen Fehlens von Zeitzeugen war daher verständlich: der Holocaust-Erinnerung wird zwar eine wichtige geschichtspolitische Funktion beigemessen, sie muss aber – will sie einem vermeintlichen *Trauerimperativ* begegnen und nur ritualisierte Gedenkveranstaltungen vermeiden – zugleich auch als aktiv und handlungsorientierend interpretiert werden. So muss die NS-Zeit als „negative Geschichte“⁵⁶ die Erinnerung an die Verbrechen und ihre Täter beinhalten und die nicht erbrachte Gerechtigkeit gegenüber den Verfolgten und Ermordeten aufarbeiten⁵⁷. Sicherlich spielt dabei die Tatsache eine Rolle, dass das Opfergedenken nicht von der „Tätergeneration“ selbst angestoßen wurde, sondern von der „Kinder“- bzw. „Enkelgeneration“. Ralph Giordano spricht in diesem Zusammenhang von der „zweiten Schuld“:

„die Verdrängung und Verleugnung der ersten nach 1945. Sie hat die politische Kultur der Bundesrepublik [...] wesentlich mit geprägt [...]. [...] Hauptthema ist die historische Fehlentscheidung einer Mehrheit der heute älteren und alten Generationen, sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und der eigenen Rolle in ihr ehrlich auseinanderzusetzen, belastende Erinnerungen abzuwerfen und sich aus einem kompromittierenden Abschnitt selbsterlebter und mit gestalteter Nationalgeschichte herauszustehlen. Dies in Mittäterschaft einer Vielzahl bundesdeutscher Politiker aller Parteien, die um der Wählerstimmen willen dem nationalen Kollektiv der Hitleranhänger bei Verdrängung und Verleugnung weit entgegen gekommen sind und damit ihren Anteil zur zweiten Schuld beigetragen haben.“⁵⁸

⁵⁵ Wolfrum, Edgar: Geschichte als Waffe, Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung, Göttingen (2002), S. 114

⁵⁶ Vgl. Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München (2002)

⁵⁷ Vgl. Augstein, Rudolf: „Die Akte Auschwitz“ in: DER SPIEGEL (35/2014), Hamburg (2014)

⁵⁸ Giordano, Ralph: Die zweite Schuld oder Von der Last Deutscher zu sein, Hamburg (1987), S. 11-12

Giordano trifft einen Kern des Problems, indem er die kollektive Verweigerung der Anerkennung des NS als politisch-moralische Katastrophe und als Zumutung gegenüber den nachfolgenden Generationen bezeichnet.⁵⁹ „Es ist jedoch der leugnenden und verdrängenden Mehrheit gelungen, mit ihrer großen Lebenslüge einen Teil der nachgewachsenen bundesdeutschen Gesellschaft zu beeinflussen. Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch.“⁶⁰

Der seit Beginn der Bundesrepublik existierende ideologische Nährboden für rassistisch-motivierte und antisemitische Gewalttaten scheint sich tatsächlich vom geschichts- und bildungspolitischen *Mainstream* unberührt zu gehalten zu haben.

Mit dem Film *Holocaust* hat sich insofern im Geschichtsbewusstsein der Deutschen ein Paradigmenwechsel vollzogen, als sich die Perspektive von einer geschichtspolitisch eher belastenden Gründungsproblematik, bedingt durch die Amnestierung bzw. Nicht-Verfolgung einer relativ großen Zahl von Tätern aus den Reihen der NS- Führungs- und Kollaborationselite⁶¹, zu einem diese Elite eher entlastenden Deutungsangebot verändert hat, das die Opfer des NS-Regimes, hier insbesondere die jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürger, in den Mittelpunkt stellt und für deren Schicksal alle diejenigen (mit) verantwortlich waren, die den NS-Staat – wie auch immer – unterstützten.

Diese geschichtspolitische Entwicklung des *Holocaust-Gedenkens* – dies muss überdies bedacht werden – ist eine spezifisch westdeutsche Thematik, die nach der Wiedervereinigung auf eine ostdeutsche Gesellschaft mit einer eher gegenläufigen post-nationalsozialistischen politischen Sozialisation stieß. Hier wirkten sich vermeintliche „Trauerimperative“ und eine ritualisierte Holocaust-Gedenkkultur im Hinblick auf die spezifisch post-kommunistischen Identitätsbedürfnisse möglicherweise kontraproduktiv aus.

2.3 Geschichtskultur und narrativistisches Paradigma: Die 1980/90er Jahre

2.3.1 Geschichtspolitische Wende und neue Geschichtsdidaktik

1982 zerbrach die sozial-liberale Koalition; die christdemokratisch-liberale Regierung unter Helmut Kohl läutete einen neuen geschichtspolitischen Kurs ein (*geistig-moralische Wende*), der inhaltlich (Ostpolitik, soziale Reformen und Grundlegung einer *Vergangenheitsbewältigung*) von der Sozialdemokratie vorbereitet worden war. Die paradigmatische Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker zum 40. Jahrestag der „Befreiung Europas vom Nationalsozialismus“ (1985) geht in die Geschichtsbücher ein als Zeugnis der uneingeschränkten, allerdings nur indirekt formulierten Anerkennung der von Deutschen verübten Menschheitsverbrechen.

⁵⁹ ebd., S. 15

⁶⁰ ebd., S. 14

⁶¹ Nur 2% der 300.000 direkt am Mordprogramm des NS Beteiligten wurde verfolgt, gefasst oder verurteilt, davon nur wenige zu längeren Haftstrafe oder gar zum Tode.

Die Bereitschaft zur gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der Problematik der Verstrickung der Deutschen in die Verbrechen des Nazi-Systems wurde jetzt programmatisch. Während Holocaust, Völkermord und die Kriegsverbrechen im Osten in den Geschichtsbüchern begrifflich festgeschrieben wurden, schockierte „Schindlers Liste“ die Schulklassen. Das „dunkle Kapitel“ deutscher Geschichte wurde mit einem Male bewegt, bebildert und „realistisch“; Zeitzeugen berichteten von ihren persönlichen Erlebnissen („Histotainment“): „So viel Geschichte wie heute war nie!“ (zitiert nach Klaus Bergmann⁶²).

Gleichzeitig war die Rede des Bundespräsidenten Anlass für Diskurse zu Grundsatzfragen nationalen Selbstverständnisses, wie sie z.B. im *Historikerstreit* (1986/87) deutlich wurden. „Der ständige Verweis auf das ‚Dritte Reich‘ und auf die weltgeschichtliche Singularität des Holocaust führe zu einer mangelnden Zukunftsfähigkeit der Deutschen. Dem konnte in ihren Augen nur durch eine ‚Normale-Nation-Identität‘ begegnet werden.“⁶³ Dieser eher geschichtsrevisionistischen Position begegneten diejenigen Wissenschaftler, die den medialen Impuls aus den USA aufgreifen wollten.

Im Schlusswort zu dem vom 3. bis 5. Mai 1984 in Stuttgart stattfindenden Kongress zum Thema „Der Mord an den europäischen Juden im Zweiten Weltkrieg – Entschlussbildung und Verwirklichung“ formuliert Eberhard Jäckel dies so:

„Unsere erste Aufgabe war die Aufklärung der Wahrheit, der vollen Wahrheit, und dazu gehören die Genauigkeiten, dazu gehören die Kleinigkeiten. Die volle Wahrheit, von der ich Arthur Koestler zitierend am Anfang gesprochen habe⁶⁴, die sind wir dann allerdings, wenn wir sie wissenschaftlich ermittelt haben, anderen schuldig. Der Jugend gewiss. Warum nicht auch den Älteren? Und, ich habe es am Anfang gesagt, und es ist meine tiefe Überzeugung, den Opfern.

Schließlich, haben wir die Emotionen ausgeschaltet? Ich habe nicht den Eindruck. Wir haben sie nicht ausgeschaltet. Wir haben sie nur nicht zur Schau getragen. Aber ich glaube, wir haben sie immer im Kopf und im Herzen gehabt. Gibt es jemanden von uns, der je in diesen Abgrund hinabgestiegen ist, um ihn zu ergründen, dem es nicht das Herz zugeschnürt hat, den es nicht – ich sage es – Tränen gekostet hat, der nicht hat weiterarbeiten können, und der sich dann doch dieser Aufgabe gestellt hat, die Wahrheit zu ermitteln?“⁶⁵

Saul Friedländer wird in seinem einführenden Beitrag für die „Lähmung der Historiker“ bei der Suche nach der Wahrheit über den Holocaust konkreter:

„Wir wissen im Einzelnen, was geschah; wir kennen die Abfolge der Ereignisse und ihre möglichen Zusammenhänge; aber die Tiefendynamik des Problems entgleitet uns. Und was wir auch nicht begreifen, ist die fast schlagartige Auflösung der politischen, institutionellen und der Rechtsstrukturen Deutschlands sowie die Kapitulation der moralischen Kräfte, die naturgemäß wichtige Hindernisse hätten darstellen müssen für die Nazis in Deutschland, in anderen europäischen Ländern und in der gesamten westlichen Welt.“⁶⁶

⁶² vgl. Bergmann, Klaus, „Soviel Geschichte wie heute war nie! - Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte, in: Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag, hrsg. v. Schwarz, Angela, Hagen (1993)

⁶³ Wolfrum, a.a.O. (2002), S. 116

⁶⁴ „Die volle Wahrheit ist in das Bewusstsein der Nation nicht eingedrungen und wird vermutlich niemals eindringen, weil sie einfach zu furchtbar ist, als dass man ihr offen ins Antlitz blicken könnte.“ (zit. in Jäckel/Rohwer (1985), S. 9)

⁶⁵ Ebd., S. 246/247

⁶⁶ Ebd., S. 48/49

Für die Geschichtsdidaktik, die sich schon gegen Ende der 1970er Jahre gezwungen sah, sich näher mit den „Geschichtsgeschichten“ bzw. dem „Geschichtsbewusstsein“ von Jugendlichen zu befassen – gleichzeitig sich aber *selbst* erst im Prozess der „Wahrheitsfindung“ über den Holocaust befand – war zunächst von Bedeutung, mit dem „richtigen“ Wissen von Jugendlichen über den NS zu versorgen und „Entgleisungen“ zu korrigieren. Die vorhandenen Aufbereitungen geschichtlicher Themen, insbesondere zu *NS und Holocaust*, schienen diesem Ziel nicht gerade entgegen zu arbeiten.

„Dieses Produkt trivialer Geschichtsaufbereitung [Bezug ist hier der Film „Holocaust“, d. Verf.] und -darstellung [...] hatte das Bewusstsein der Deutschen umfassender erschüttert und zumindest ansatzweise zu selbstkritischer Reflexion geführt, als es im Sinne geschichtsdidaktischer Normen legitimierte, wissenschaftsnahe Darstellungen bis dahin gekonnt hatten. Das Triviale hatte die Geschichtsdidaktik auf eigenem Feld geschlagen.“⁶⁷

Zugleich stellt Bodo v. Borries die „relative Einflusslosigkeit“ des Geschichtsunterrichts fest und merkt an, das Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein habe sich „in seiner Breite kaum verändert“⁶⁸; man müsse „lernen, mit dem begrenzten aufklärerischen Potential des Geschichtsunterrichts zu leben.“⁶⁹ Die hier spürbare Irritation, „Aufklärung“ scheine gewissermaßen dem jugendlichen Geschichtsbedürfnis zu widersprechen und die Erkenntnis, dass das Geschichtsbewusstsein der Mehrheit der Menschen offenbar „ungeordnet“ zu bestimmten Anlässen „an die Oberfläche des Bewusstseins gespült“⁷⁰ würde, leitete in der Folge eine neue Orientierung in der Geschichtsdidaktik ein, deren Hauptthema die Untersuchung von „Geschichtsbedürfnissen“ und seinen Funktionen, eben u.a. dem „Geschichtsbewusstsein“, war. Hatte man früher „Geschichtsbedürfnis“ als „objektiv“ vorhandenes und an Aufklärung oder Emanzipation interessiertes unterstellt, so kam man nun zu dem Schluss, dass

„zwei Welten von Geschichtsbewusstsein unverbunden nebeneinander existieren. [...] Anders ist es nicht zu erklären, dass das Trivialbewusstsein von Geschichte in so starkem Maße von wuchernder Phantasie und den abstrusesten Vorstellungen besetzt ist, die buchstäblich keinerlei Selbstkontrolle mehr unterliegen.[...] Man [kommt, d. Verf.] nicht umhin, festzustellen, dass die Wirkungen dieser wissenschaftlichen Kultur [hier: der Geschichtswissenschaft, d. Verf.] begrenzt sind: das Geschichtsbewusstsein im Alltag, jedenfalls in seinen trivialen Spielformen, ist nicht davon berührt.“⁷¹

Gründe für diese hier beschriebene Situation werden darin gesehen, dass das *triviale Geschichtsbewusstsein* in Geschichte „etwas anderes sieht als der Wissenschaftler“, etwas anderes von der Geschichte will, als „sich belehren und aufklären zu lassen“, weiterhin „Geschichte gemäß seinen

⁶⁷ Knigge (1988), S. 22

⁶⁸ Ebd., S. 24 (v. Borries stützt seine Aussagen auf regelmäßige empirisch-analytische Untersuchungen von Jugendlichen seit den 50er Jahren)

⁶⁹ Radkau, Joachim: „Historisches Bewusstsein und Identität.“ (Bericht über die Berliner Tagung für Geschichtsdidaktik) in: Geschichtsdidaktik, Heft 1, Düsseldorf (5/1980), S. 91

⁷⁰ Knigge (1988), S. 28

⁷¹ Zit. nach: Schörken, Rolf, „Geschichte im Alltag. Über einige Funktionen des trivialen Geschichtsbewusstseins“, in: GWU, 30.Jg., 1979, S. 74

Bedürfnissen [funktionalisiere, d. Verf.].“⁷² Man erkannte, dass durch die Medialisierung von Geschichte

„der Historiker [...] nicht mehr der wichtigste Vermittler von Geschichte [ist, d. Verf.]. Die Medien haben ihn abgeschafft und zum Faktenbeschaffer degradiert. [...] Die Medien können ohne Rücksicht auf wissenschaftliche Maßstäbe Geschichte so aufbereiten und darbieten, dass sie dem 'trivialen Geschichtsbewusstsein' voll in die Hände spielt, indem sie es in seinen Denkstrukturen bestätigen und es in seinen Bedürfnissen ansprechen. [...] Die Situation des Historikers und damit der wissenschaftlichen Geschichtsvermittlung ist also von einer doppelten Ohnmacht gekennzeichnet: Seine Stimme verliert sich unter all den anderen der Geschichtsvermittlung und kann deshalb kaum zur Rationalisierung von Geschichtsinteresse und Geschichtsbewusstsein beitragen.“⁷³

Man beobachtete, so Volkhard Knigge, hinsichtlich jenes Aufschwungs von „Geschichtsbedürfnis“ und „Geschichtsbewusstsein“ eine

„breite Unterströmung der Geschichtsaneignung [...], die nicht auf kognitive Prozesse beschränkt ist und die sich den Regeln rationaler Erkenntnis nicht vorbehaltlos unterwirft. [...] Das Subjekt 'benutzt' Geschichte also anders als im Sinne von Belehrung oder Aufklärung, und es setzt dieses Begehren gegen Aufklärungsstrategien durch. Geschichtsgeschichten als Ergebnisse von Transformationsprozessen, die in dieser Unterströmung wurzeln, lassen sich [...] nicht durch kommunikatives Durchsprechen und „richtige“ Argumente in „richtiges“ Wissen verwandeln.“⁷⁴

Bezogen auf die Frage, von welchem *Wissen* wir im Zusammenhang mit schulischer Geschichtsvermittlung sprechen, so sei „Aufklärung“ – wie sie die Geschichtsdidaktik ursprünglich anstrebte – nicht möglich, denn im ersten subjektiven Zugriff auf Geschichte würden nur „Geschichtsgeschichten“ produziert, gegen die „Aufklärung“ nur als „chirurgische Intervention“ angewandt werden könne:

„Momente 'falschen' Geschichtsverständnisses müssen auf dem Weg der '*Distanzierung*' abgestoßen und entfernt werden, damit richtiges Verständnis an seine Stelle implantiert werden kann. [...] Implizit sind all diese Konzepte auf die latente Gewaltförmigkeit von Schule und Unterricht angewiesen, die dazu beiträgt, dass Schüler Sich-Sperrendes und Abweichendes aus Opportunitätsgründen verschweigen, unterdrücken oder übermalen. Distanzierungsstrategien werden dadurch äußerlich gestützt und können erfolgreich scheinen. Die als „Untertexte“ aufbewahrten (entgleisten) Geschichtsgeschichten bringen sich dann an anderer Stelle, außerhalb der Schule zum Ausdruck.“⁷⁵

In Abgrenzung zum schulischen Geschichtswissens ist *Geschichtskultur* der Sammelbegriff für alle Wissens-, Bewusstseins-, Erfahrungs- und Präsentationsformen, die Vergangenheit thematisieren, Formen, von denen ja nur ein Bruchteil mit schulischem Geschichtslernen zu tun hat. Diese Kategorie bezieht auch Jugendliche nicht nur als in der Schule Lernende, sondern als Lernende in der Gesellschaft und Welt ein. Während Geschichtswissen im Sinne der Schullehrpläne – also im Sinne staatlicher Kontrollinstanzen – ein *bestimmtes* (wesentlich politisches) Geschichtsbewusstsein generiert, muss es dies in der Geschichtskultur nicht unbedingt:

„Niemand hebt in der Geschichtskultur den Zeigefinger und sagt historisches Wissen so auf, wie er es in der Schule gelernt hat. Welche Funktion hat aber dann das historische Wissen?

⁷² Knigge, a.a.O., S. 32

⁷³ ebd., S. 32/33

⁷⁴ ebd., S. 40

⁷⁵ ebd., S. 45

Objekte der Geschichtskultur sind kulturelle Tatsachen. Sie sind dadurch definiert, dass sie *gegenwärtige* (Hervorhebung im Zitat) rhetorische, ästhetische, simulative und literarische Hervorbringungen sind [...], die sich auf Ergebnisse und Begebenheiten der Vergangenheit beziehen. Durch diese *Vergangenheitsreferenz* (Hervorh. im Zitat) werden sie als Objekte der Geschichtskultur und damit als kulturelle Tatsachen definiert.“⁷⁶

Die Kritik am Geschichtsunterricht zugunsten des Begriffs der Geschichtskultur verläuft nicht ohne Vorurteile:

„Zurzeit hat Geschichtsunterricht nur ein instrumentelles Verhältnis zur Geschichtskultur. Ihre Objektivationen werden im Geschichtsunterricht meist nur genutzt, um das Lehrplanwissen zu vertiefen und seinen Behaltenswert zu erhöhen. [...] Was nicht zum Lehrplan passt, wird nicht rezipiert. [...] Der Geschichtsunterricht bevorzugt in der Regel ins Bild gesetzte Geschichtsschreibung. [...] Schule trennt wissenschaftsnah und wissenschaftsferne kulturelle Objektivationen und folgt damit noch immer dem Historismus, der die Dominanz von Politik und Wissenschaft behauptet. Geschichtskultur ist [...] *nicht ins Bild gesetzte Geschichtsschreibung* [Hervorh. d. Verf.]“⁷⁷

Das eigentliche Problem des Geschichtsunterrichts sei, dass er (immer noch) als historisch-politischer Unterricht aufgefasst werde⁷⁸, und nicht die vielfältigen aktuellen, auch alltäglichen Objektivationen von Geschichte zum Anlass für die Vermittlung von Geschichtskultur genommen würden.

Hans-Jürgen Pandel räumt allerdings ein, dass „Voraussetzungen“ für die geschichtskulturelle Fähigkeit der Interpretation von Geschichte gegeben sein müssten, „denn es kommt nicht darauf an, im geschichtskulturellen Sinnbildungsprozess den geschichtswissenschaftlichen Forschungsstand wiederzuentdecken, sondern über ihn hinauszugehen. Das erfordert ein gewisses sprachliches Vermögen, um die eigenen Assoziationen, Anmutungen und Empfindungen zu verbalisieren.“⁷⁹

In dieser Hinwendung zum Begriff der Geschichtskultur vollzieht sich zwar eine Abwendung vom Historismus, inwieweit diese Neuorientierung allerdings vom Holocaust als Menschheitsverbrechen beeinflusst wurde, wird kaum reflektiert.

2.3.2 Historisches Wissen und historisches Lernen: eine systematische Betrachtung

Dagegen entwickelt Jörn Rüsen in „Geschichte im Kulturprozess“⁸⁰ und „Zerbrechende Zeit“⁸¹ geschichtsdidaktische Thesen, die das Angebot einer theoretischen Grundlegung für den methodischen Umgang mit dem Holocaust als Narrativ beinhalten. Durch die Entwicklung einer wissenschaftlichen Grundlegung für die Beziehung von Narrativität und Geschichtswissen bzw. Geschichtslernen, soll versucht werden, besonders für „traumatische“ Geschichtsepochen verengte historistische oder auch geschichtspolitische Zugriffe zu überwinden.

⁷⁶ Pandel, Hans-Jürgen: „Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig“, in: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, hrsg. v. Oswalt, Vadim, /Pandel, Hans-Jürgen, Schwalbach/Ts. (2009), S. 27

⁷⁷ Ebd., S. 24

⁷⁸ Ebd., S. 26

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Rüsen, Jörn, Geschichte im Kulturprozess, Köln (2002)

⁸¹ ders.: Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln/Weimar/Wien (2001)

Angenommen wird dabei, dass die mit der „geschichtsdidaktischen Wende“ entwickelten Interpretationsformen der Geschichte verwissenschaftlicht und mithin auch als Theorie („Historik“) betrachtet werden können. Gegen den Teil der Geschichtsdidaktik, die mit der Kritik der bürgerlichen Gesellschaft die *Gegenwart* in der Vergangenheit begründet sah, etablierte sich eine Position, die das Gegenteil anstrebte: eine Interpretation der Vergangenheit aus der Gegenwart.⁸²

Geschichte wurde nun verstanden als

„gegenwärtiges und auf die Zukunft gerichtetes, immer auch kontroverses Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden [...], dass [...] die Multiperspektivität der Zeugnisse und die Kontroversität der Sinnbildungen der Geschichtsforschung in den geschichtsdidaktischen Reflexionen berücksichtigt und in der Praxis des Geschichtsunterrichts präsent sein mussten, um den Schülerinnen und Schülern eine nach Maßgabe des Möglichen eigenständige Auseinandersetzung mit vergangenem menschlichem Handeln und Leiden zu ermöglichen. Es entstand eine Geschichtsdidaktik, die sich wesentlich den Rechten und Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler verpflichtet wusste und unziemliche Forderungen des Staates und der in ihm sprach- und wirkungsmächtigen Gruppen abwehrte. Es war der Anfang einer neuen Geschichtsdidaktik.“⁸³

Diese „neue“ Geschichtsdidaktik habe sich, so Klaus Bergmann, von einer „staatsorientierten Didaktik des Geschichtsunterrichts zu einer wissenschafts-orientierten Theorie des historischen Lernens in der Schule und danach tendenziell zu einer Theorie historischen Lernens überhaupt entfaltet, die beansprucht, wesentliche Aussagen zu Geschichtskultur und Erinnerungskultur machen zu können.“⁸⁴

Der Ansatz der Objektivität des Geschichtsprozesses bzw. seine objektive Erkenntnis („*Das objektivistische Verständnis der historischen Erkenntnis hat seine Glaubwürdigkeit verloren*“⁸⁵) wird als „ideologisch“ bewertet. Objektivität

„trat (schließlich) als konstitutive Regel der Geschichtswissenschaft ganz in den Hintergrund und wurde von *Narrativität als Prinzip des historischen Wissens und des Geschichtsbewusstseins* (Hervorh. durch Verf.) als Leitgesichtspunkt der metahistorischen Diskussion der Historik abgelöst. *Narrativität ist ein Konzept des historischen Denkens, das seinen konstitutiven Zusammenhang mit der kulturellen Praxis der kollektiven Erinnerung und Identitätsbildung darlegt. Es zeigt auf, dass die historische Erkenntnis durch die narrative Form in einem Konstitutionszusammenhang mit dem praktischen Leben steht, der über die Besonderheit dieser Erkenntnis im Unterschied zu anderen Erkenntnisarten entscheidet.* (Hervorh. durch Verf.) Die historische Interpretation ist grundsätzlich dieser Form verpflichtet; sie hat die empirisch gesicherten Informationen über die Vergangenheit in eine Erzählung zu bringen, zur ‚Geschichte‘ zu machen. Nur in dieser Form ist die Information über die Vergangenheit spezifisch ‚historisch‘, und nur in dieser Form kann das historische Wissen seine kulturellen Funktionen erfüllen.“⁸⁶

Das heißt allerdings nicht, dass es keine „objektiven“ Vorgaben gäbe:

⁸² Jeismann: Karl-Ernst, „Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, hrsg. v. Koster, Erich, Göttingen (1977), S.23

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Bergmann, Klaus: „Die neue Geschichtsdidaktik – Ein langer Blick zurück und ein kurzer Blick nach vorn“, in: Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute, hrsg. v. Blanke, Horst W./Jaeger, Friedrich/Sandkühler, Thomas, Köln/Weimar/Wien (1998), S. 127

⁸⁵ Rüsen, Jörn: Geschichte im Kulturprozess, Köln/Weimar/Wien (2002), S. 111

⁸⁶ Ebd., S. 111/112

„Das in der narrativ konstruierten Geschichte über die Vergangenheit Mitgeteilte kann nicht einfach erfunden werden, sondern ist vorgegeben und hat in diesem ‚objektiven‘ Vorgegebensein durch die Historiker berücksichtigt zu werden.“⁸⁷

Die historische Interpretation erhält ihre Grenzen demnach dadurch, dass

„die Quelleninformationen in den sinn- und bedeutungsvollen Zusammenhang einer historischen Erzählung gebracht und ‚Geschichte‘ als ein sinnvolles Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart konstituiert wird, das tendenziell auf Zukunft ausgerichtet ist. Diese Bedeutung von ‚Objektivität‘ betrifft das Verhältnis der historischen Interpretation zum kulturellen Diskurs des jeweils gegenwärtigen sozialen Lebens, innerhalb dessen die historische Erzählung initiiert und konstituiert wird, auf den sie ausgerichtet ist und innerhalb dessen sie ihre Rolle als Orientierung des praktischen Lebens spielt.“⁸⁸

Die so begrifflich umrissene Objektivität als „Intersubjektivität“ ist allerdings wiederum bestimmten (rationalen) Kriterien verpflichtet, durch die das historische Material in einen „sinn- und bedeutungsvollen narrativen Zusammenhang“⁸⁹ gebracht werden müsse, in die Dimensionen der „Kohärenz“, eine theoretische und eine praktische.⁹⁰ Die theoretische Kohärenz wird gekennzeichnet durch ein „bestimmte(s) Ausmaß an Reflektiertheit“, die „dem Sinn einer Geschichte eine argumentative Form [gibt, d. Verf.]“, durch die sie „an die rationale Kompetenz derjenigen adressiert [wird, d. Verf.], denen sie erzählt wird. [...] Damit bereichern sie das mentale Spiel der historischen Sinnbildung mit den rationalen Kräften der empirischen Überprüfbarkeit, der logischen Kohärenz und der Erklärung.“⁹¹

Bei der begrifflichen Herleitung der „praktischen Kohärenz“ als „Qualität der historischen Erzählung“ wird deutlich, dass diese an „ihrer praktischen Funktion plausibel wird, die sie in der kulturellen Orientierung des menschlichen Lebens erfüllt.“⁹² (Objektiver) Ausdruck von Identitätsbildung durch Intersubjektivität wären z. B. „die kulturellen Faktoren, die Menschen dazu befähigen, ihre Konflikte friedlich zu lösen: sich mit Erfahrungen abzufinden und nicht mit Gewalt zu überzeugen, Gründe zu entwickeln und zu akzeptieren, die man präsentieren muss, wenn man Orientierungsansprüche im kulturellen Handlungsrahmen des praktischen Lebens erhebt.“⁹³

Diese „praktische Vernunft“ wird in politischen Konflikten deutlich als „Bestreben, eine lebbare Balance von Selbstwert und sozialer Anerkennung im Konzept der historischen Identität zu gewinnen.“⁹⁴ Die Kategorie der „Gleichheit“ wäre hier, so Jörn Rüsen, durch Intersubjektivität hergestellt und mit jener praktischen Kohärenz ausgestattet. Wenn nun dagegen der Anspruch der praktischen Pluralität der Kategorien angeführt würde, so wäre nur die Konzeption von Pluralität als „vernünftig und als ‚Objektivität‘ im Sinne der praktischen Kohärenz von historischen In-

⁸⁷ Ebd., S. 116/117

⁸⁸ Ebd., S. 117

⁸⁹ Ebd., S. 118

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd., S.119/120

⁹³ Ebd.

⁹⁴ Ebd.

terpretationen“ anzusehen, die „von wechselseitiger Kritik in der Form einer transparenten Argumentation mit Gründen und mit der Absicht auf gegenseitige Anerkennung“⁹⁵ geleitet sei.

Geschichte ist zwar objektiv vorhanden, aber nur subjektiv bzw. intersubjektiv erfassbar.

„Die historische Erfahrung ist nicht einfach nur in den Relikten der Vergangenheit ‘objektiv’ da, mit denen die Historiker forschend als Quellen umgehen. Geschichte ist in der Subjektivität des Geschichtsbewusstseins selber schon vorgegeben, [...] denn die Subjekte selbst, ihre reale Lebensform, sind ja nichts anderes als das Ergebnis einer lang andauernden zeitlichen Entwicklung. [...] Bevor die Vergangenheit als Vergangenheit auch nur gedacht wird – und das ist eine notwendige Bedingung für die kulturelle Konstruktion von ‘Geschichte’ als eines Elementes der kulturellen Orientierung – ist sie schon immer Gegenwart. In dieser Gegenwart der Vergangenheit konvergieren Intersubjektivität als praktische Kohärenz und Objektivität im Sinne des Erfahrungsbezuges.“⁹⁶

Vergangenheit kommt allerdings erst durch die „mentalen Operatoren des Geschichtsbewusstseins“ zum Vorschein, die nun erst die Vergangenheit „historisch repräsentiert“, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sie die „Qualität der Objektivität“ (als Synthese aus Erfahrung und Intersubjektivität, d. Verf.) hat „und damit zugleich auch die theoretische und die praktische Dimension der historischen Sinnbildung im Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart vermittelt sind.“⁹⁷ Entscheidend bei diesem Diskurs sind die Kategorien der „historischen Sinnbildung“ einerseits und des „sinnstiftenden historischen Denkens“ andererseits.

Während die historische Sinnbildung zwar gewissermaßen „objektive“ Inhalte vorfindet – welche allerdings noch zu erkennen sind – wirkt das sinnstiftende Denken auf die Vergangenheit (mittels mentaler Operatoren des Geschichtsbewusstseins) ein, um sie erst danach zu einer theoretischen und praktisch wirksamen Kohärenz zu bringen. Es erscheint daher schlüssig, dass auch der Wahrheitsanspruch der Wissenschaft als unnötig, ja unmöglich, angesehen wird – (Rüsen nennt dies „Neutralität [...] gegenüber den Lebenskämpfen ihrer Zeit“⁹⁸).

„Keine historische Erzählung ist möglich ohne eine Perspektive und die dieser Perspektive entsprechenden Sinnkriterien, [welche wiederum, d. Verf.] aus der lebendigen und wirksamen kulturellen Orientierung des praktischen Lebens [stammen, d. Verf.]. [...] Emotionen, Imaginationen, Macht und Wille sind notwendige Elemente der historischen Sinnbildung.“⁹⁹

Mag dieser Ansatz zur begrifflichen Begründung des „narrativistischen Paradigmas“ durchaus diskutabel sein, so tauchen in Hinblick auf die Konsequenzen für die Geschichtsdidaktik und den praktischen Geschichtsunterricht Probleme auf.

Zunächst zu Rüsens Begriff des „historischen Wissens“ bzw. des „historischen Lernens“:

Im Mittelpunkt steht hier wieder die „narrative Kompetenz des Geschichtsbewusstseins“, d.h. „die Fähigkeit des Menschen zur historischen Sinnbildung. [...] [Dabei beruht diese Bildung, d. Verf.] auf Lernen und ist zugleich eine Weise des Lernens selber.“¹⁰⁰ Ähnlich wie beim histori-

⁹⁵ Ebd., S. 122

⁹⁶ Ebd., S. 123

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Ebd., S.124

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Rüsen, Jörn: Historik. Theorie einer Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien (2013), S. 93

schen Denken setzt historisches Lernen einen zu lernenden Gegenstand voraus, ist aber auch gleichzeitig der eigene Produzent von Sinn: diese „Fähigkeit des historischen Lernens muss selbst gelernt werden.“¹⁰¹ Gerade beim Lernen sollte man von einem zu erlernenden Gegenstand ausgehen (Rüsen bezeichnet diesen hier als „vor-geschriebene Geschichte, eine ‘Geschichte’, die aus den „Archiven der Erinnerung ‘ausgegraben’ wird und als Bewusstseinsinhalt durch Lernen entsteht.“¹⁰²)

Historisches Lernen im Sinne Rüsen unterstellt schon „gebildete“ Individuen, wenn sie den „Dissenz, der in den eigenen Lebensumständen steckt [...], wirklich überwinden [können, d. Verf.], wenn sie sich die Geschichte, deren Ergebnis sie selbst sind, wirklich geistig zueigen machen wollen.“¹⁰³

„Zwar wird die Bildungsqualität immer noch recht häufig mit dem Ausmaß verfügbarer Wissensbestände konzentriert. Einer solchen Auffassung von Lernen und Bildung liegt jedoch eine (zumeist implizite) Geschichtsdidaktik zugrunde, in der es vor allem auf die Ausrichtung der zu lernenden Subjekte an einem vorgegebenen Kanon historischer Gegenstände ankommt. Bildung ist hier nur eine intelligente Weise dieser Ausrichtung und eine entsprechende Teilhabe an der in ihr liegenden Ausübung von Herrschaft. Das Entscheidende an der Bildung, die Dynamik der Subjektivität im Lernen des Lernens, versteinerte hier im historischen Wissensbestand.“¹⁰⁴

Vermittlung historischen Wissens als „Ausübung von Herrschaft“ ruft die Kritik der 1970er Jahre ins Gedächtnis – tatsächlich geht es aber nicht um „Herrschaftswissen“ bezüglich seines Inhalts, sondern um die „rezeptive“ Form, in der dieses Wissen vermittelt wird, wodurch „die Fähigkeit zur Deutung und zum orientierenden Gebrauch historischer Erfahrungen“¹⁰⁵ als nicht förderlich erachtet wird. „Im Sinne einer vermeintlichen Sachlichkeit verlöre das historische Wissen seine kulturelle Orientierungsfunktion, um deren Erfüllung willen es letztlich produziert wird.“¹⁰⁶ Das so vermittelte historische Wissen wäre dieses demnach nicht mehr, weil es in „falscher“ Weise vermittelt wurde. Wird diese (autoritäre) Form vom „Medium des Argumentierens“ ersetzt, so „kann die historische Erfahrung nur schlecht zu deutungs- und orientierungsschwachen Wissensbeständen gerinnen, und [...] [es, d. Verf.] hält zugleich die Deutungsmuster und Orientierungsrahmen erfahrungs offen und flexibel. [...] ‘Gebildet’ ist diese Balance, wenn sie im Prinzip dem Argumentationsniveau der Geschichte als Wissenschaft entspricht.“¹⁰⁷

Eine Annäherung an Wissenschaftlichkeit im historischen Lernen wäre sicherlich in der Praxis des Geschichtsunterrichts ein anzustrebendes Ziel, dies ist wiederum auch hier nicht gemeint, vielmehr geht es um „diese praxisadäquate Vernunft des historischen Denkens. Sie liegt in den fundamentalen und allgemeinen Modi der Geltungssicherung historischen Erzählens beschlos-

¹⁰¹ Ebd.; S. 94

¹⁰² Ebd., S. 96

¹⁰³ Ebd., S. 98

¹⁰⁴ Ebd., S. 106/107

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd., S. 108

sen, aus denen sich so etwas wie Geschichte als Wissenschaft [...] entwickelt, auf die sie jedoch nichtsdestoweniger [...] stets rückbezogen ist.“¹⁰⁸

Obwohl anfänglich ein offener und flexibler Orientierungsrahmen der historischen Bildung als ideal dargestellt wurde, schränkt Rüsen dies im Folgenden ein: der „Praxisbezug“ des historischen Denkens werde vor allem „als politischer deutlich“, dies sei allerdings nur bezogen auf den Teil der kognitiven (politischen) Dimension des Geschichtsbewusstseins, in dem man von „politischer Vernunft“ reden könne, d.h. „wenn es um eine bestimmte Art und Weise der Geltungssicherung von Herrschaft und Macht geht,“ genauer müsste hier die Legitimation von Herrschaft hinsichtlich der Prinzipien der Menschen- und Bürgerrechte (bzw. deren Kritik) nachgewiesen werden.¹⁰⁹

Rüsen verweist durchaus auf „inhaltliche Vernunftqualitäten“, die sich historisch nachweisen lassen, und zwar in solchen „Prozessen, die sich als Humanisierung bestimmen lassen, wie Abschaffung von Not, Elend, Leid, Unterdrückung und Ausbeutung, und Befreiung zur Autonomie der beteiligten Subjekte [...]. [...] Vernünftig sind historische Erinnerungen, die diese Prozesse und Vorgänge festhalten oder ihr Fehlen und Verfehlen in der Vergangenheit aufweisen.“¹¹⁰

„Historische Bildung“ wird hier an das - durch historisches Wissen vermittelte - „allgemeine „Vernunftpotential“ gekoppelt, weshalb Herrschaft und Macht der Zustimmung der Betroffenen bedürfen:

„Es lässt sich keine Form von Herrschaft denken, zu deren Legitimation nicht auf historische Wissensbestände rekurriert werden müsste. Die an Macht und Herrschaft Beteiligten legen mit historischen Argumenten ihr Verhältnis zueinander im Laufe der Zeit fest und internalisieren es auch in der Form einer historischen Identität. Die praktische Wirkung historischer Bildung besteht hier darin, dass die legitimierenden historischen Argumente kommunikativ verflüssigt werden. Grundsätzlich dürfen jetzt alle Betroffenen argumentieren.“¹¹¹

Es ist kein Zufall, dass ausgerechnet die „Menschen- und Bürgerrechte als zentrale Prinzipien moderner Legitimation politischer Herrschaft“¹¹² angeführt werden, um jene „Verflüssigung“ historischer „Argumente“ aufzuzeigen – es geht ja, objektiv, nicht erst mit der Entwicklung moderner Gesellschaften um die Fragen von Macht, Herrschaft, Eigentum und deren Legitimation. Hier sieht Rüsen „eine innere zeitliche Dynamik, die das Humanisierungspotential politischer Herrschaft als noch längst nicht ausgeschöpft erkennen lässt und zu entsprechenden politischen Veränderungen anregen kann.“¹¹³

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ebd., S.111

¹¹⁰ Ebd., S.112

¹¹¹ Ebd., S.115

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

2.3.3. Grenzen des Erzählens: der Holocaust als „Trauma“

Durch die Einbeziehung von authentischen Zeitzeugen als historischen Quellen vollzog sich der notwendige Perspektivwechsel, durch den die Wirklichkeit von nationalsozialistischem Terror und Holocaust greifbar wurde. Die nun aktiv werdende Enkel-Generation mag sich mit dem Auftrag verbunden gefühlt haben, jetzt wirklich „Aufklärung“ zu schaffen und „Trauer“ begrifflich zu fassen - denn es bedeutet immer auch Desillusionierung über die Entgleisungen eines Volkes, mit dem man sich familienbiographisch, damit auch emotional identifiziert.¹¹⁴

Beeinflusst diese Last, diese Belastung – von Rüsen und Jeismann als „Trauma“ bezeichnet - das Narrativ im zeitgeschichtlichen und im geschichtskulturellen Zusammenhang des Geschichtsunterrichts?

„Wie soll mit diesem instinktiven Abschütteln [der traumatischen Last, d. Verf.] im vor- und außerwissenschaftlichen Geschichtsbewusstsein anders als durch die Genauigkeit der Begegnung entgegengetreten werden, durch eine mit historischen Mitteln exakt belegte 'Aufklärung' [...] Der Drang nach Entschuldung, [...] wird nicht gehemmt durch Überwältigung mit dem total Unmenschlichen, sondern nur die umfassende Aufarbeitung des konkreten, realgeschichtlichen Prozesses. Das Verhalten der Deutschen im Alltag des 'Dritten Reiches' auf den unterschiedlichsten Ebenen, die genaue Analyse großer und wichtiger Berufsstände angesichts der 'Verführung und Gewalt' (Thamer), [...], verstellt einer globalen Verweigerung den Weg.[...] An die Stelle des mystifizierten oder abstrahierten Total-Bösen tritt dann das konkrete, aus tausend Einzelströmungen gerinnende Banal-Böse hervor, angesichts dessen eine entschuldigende Relativierung oder Verlagerung nicht mehr möglich ist.“¹¹⁵

In Anbetracht der Tatsache, dass der vom NS-Regime geplante, industriell betriebene Massenerschießung an den europäischen Juden bis zum heutigen Tag weite Teile der wissenschaftlichen, der publizistischen Öffentlichkeit und Bildungsinstitutionen beschäftigt, besteht die Frage an die deutsche Geschichtsdidaktik, welche begriffliche Vermittlung dieses „Zivilisationsbruchs“ vorgeschlagen wird.

Zunächst muss darauf verwiesen werden, dass es in regelmäßigen Abständen wissenschaftliche Untersuchungen seitens der Geschichtsdidaktik gibt, die auf das oben schon erwähnte, sich kaum ändernde vereinfachte Geschichtsbild zu *NS und Holocaust* von Jugendlichen eingehen.

Das schulische Geschichtswissen hat sich – um in der Terminologie Rüsens zu bleiben – nicht „verflüssigt“. Gründe dazu werden in der unterrichtlichen Praxis und den vermeintlich defizitären unterrichtlichen Medien, hier auch Inhalten der Schulgeschichtsbücher, gesehen.

Zunächst sollen jedoch die Ausführungen Rüsens zum Thema „Holocaust“ näher beleuchtet werden.

Zeitigt also die Einzigartigkeit des Zivilisationsbruchs durch den Holocaust neue Formen historischer Erinnerung, eine neue Erinnerungs- und Gedenkkultur im Sinne von „Geschichtskultur“?

¹¹⁴ Vgl. Rüsen, Jörn: „Trauer als historische Kategorie. Überlegungen zur Erinnerung an den Holocaust in der Geschichtskultur der Gegenwart“, in: Erlebnis-Gedächtnis-Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung, hrsg. v. Loewy, Hanno/Moltmann, Bernhard, Frankfurt (1996), S. 57 ff.

¹¹⁵ Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichte als Aufklärung“, in: Rüsen/Lämmert/Glotz (1988), S. 103-104

Rüsen bejaht diese Position: Die „Meistererzählungen kultureller Zugehörigkeit“ stünden in der „grundsätzlichen Kritik, der Westen [könne, d. Verf.] sein eigenes historisches Selbstverständnis, das fundamental durch die Fortschrittskategorie geprägt war, als nicht mehr zukunftsfähig ansehen.“ Vielmehr befinde sich das (europäische) Geschichtsbewusstsein in einer „Sinnkrise“, deren zentraler Begriff das „Trauma“ sei, dem sich das historische Denken öffnen und das es überwinden müsse. „Der Holocaust ist ein Paradigma dieser Schreckenserfahrungen, neben das sich in anderen kulturellen Kontexten andere Paradigmen stellen lassen.“¹¹⁶

„[Der Holocaust, d. Verf.] verhindert eine sinnhafte narrative Verbindung mit der Zeit vor und nach ihm. Er stellt eine Grenzerfahrung der Geschichte dar, die ihre Integration in eine kohärente Erzählung nicht zulässt. Jeder Versuch, übergreifende Konzepte der historischen Entwicklung auf dieses Ereignis hin zu applizieren, scheitert. [...] Er reicht über die Ebene des Gegenstandsbereichs des historischen Denkens hinaus in das Zentrum der geistigen Vorgänge des historischen Denkens selber.“¹¹⁷

Im Zusammenhang mit der Herausforderung historischen Erzählens über eine „katastrophische Krise“¹¹⁸ – als Erfahrung von Kontingenz, insofern sie nur schwer in einen „Sinn- und Bedeutungszusammenhang zu bringen ist [...] - verstummt die Sprache des historischen Sinns.“¹¹⁹

Bezogen auf das traumatische Ereignis des Holocaust „problematisiert, ja verhindert [dieses, d. Verf.] jeden ungebrochenen Sinnzusammenhang mit der Zeit vor und nach ihm. Es handelt sich um eine ‚Grenzerfahrung‘ der Geschichte, die ihre Integration in ein kohärentes Deutungsmuster der Geschichte verweigert.“¹²⁰

Gleichwohl müsse der Holocaust als historisches Ereignis betrachtet und in den Rahmen historiographischer Deutungsmuster der modernen Geschichte gestellt werden. Durch den Begriff der katastrophischen Krise könne der Holocaust als „Trauma der historischen Erfahrung“ begrifflich fassbar sein. Hier wird

„die herausfordernde Erfahrung ebenfalls ‚historisiert‘, aber das historische Deutungsmuster wird auf ganz andere Weise verändert: Es relativiert seine Ansprüche auf eine kohärente narrative Ordnung, die das traumatische Ereignis übergreift oder ‚bedeckt‘, oder es wird Sinnlosigkeit ins Zentrum dieser Ordnung hineingenommen. Die traumatische Krise hinterlässt Spuren des Unbegreifbaren in den Zügen der Geschichte.“¹²¹

Rüsen's These ist also, dass jedes narrative Deutungsmuster sich per se „eine(r) kulturelle(n) Praxis der Enttraumatisierung“ bedient,¹²² da dieses ja der rationalen Vernunft unterliegt. Bislang sei daher das „Trauma“ des Holocaust getrennt von den „Strategien der historischen Sinnbildung“ behandelt worden – eben um es nicht enttraumatisieren zu müssen, nicht erklären, es *nicht* aufklären, zu müssen.

¹¹⁶ Rüsen (2001), S.146-148

¹¹⁷ Ebd., S. 280

¹¹⁸ Ebd., S. 153

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Ebd., S. 155

¹²¹ Ebd., S. 156

¹²² Ebd., S. 176

Zugleich aber erscheine es notwendig, das Trauma zu historisieren, wenn die Phase der (notwendigen) Verdrängung dieser Erfahrungen – meist Generationen danach – beendet werden soll:

„Historisierung ist eine allgemein verbreitete Strategie, mit den verstörenden Konsequenzen traumatischer Erfahrungen fertig zu werden. In dem Augenblick, wo man damit beginnt, eine Geschichte darüber zu erzählen, was geschehen ist, wird der erste Schritt auf dem Weg getan, die zerstörerischen Ereignisse ins Welt- und Selbstverständnis zu integrieren. Am Ende dieses Weges gibt die historische Erzählung dem Trauma einen Platz in der zeitlichen Kette von Ereignissen. In dieser Kette macht es dann Sinn und hat die Kraft verloren, Sinn und Bedeutung zu zerstören. In dem Augenblick, wo ein Ereignis 'historischen' Sinn und Bedeutung bekommt, löst sich sein traumatischer Charakter auf.“¹²³

Im Folgenden bietet Rüsen „Strategien“ an, mittels derer „Enttraumatisierung“ erfolgen kann, ohne gleichzeitig das Ereignis dehistorisieren zu müssen. Er schlägt vor, Geschichte zu schreiben, „indem die erzählten traumatischen Ereignisse ihre Spuren im Deutungsmuster und in der Darstellungsform der Erzählung selber hinterlassen, die die Interpretationsarbeit der Historiker und die Rezeption ihrer Ergebnisse bestimmen. Die historische Erzählung hat [...] ihre 'Verstörung' innerhalb der methodischen Prozeduren der Interpretation [...] auszudrücken. [...] Sinnlosigkeit selber [muss, d. Verf.] ein konstitutives Element des historischen Sinnes werden.“¹²⁴

Bestimmte Strategien könnten einer Historisierung des Holocaust entgegenwirken: Verhinderung der „Anonymisierung des Schreckens“, Erinnern an die „Normalität der Ausnahme“, Aufzeigen der „Grenzen der Moralität“, Aufzeigen der Dehumanisierung statt seiner „Ästhetisierung“ sowie Aufzeigen von „Diskontinuität und Gebrochenheit“ des historischen Sinns.¹²⁵

„Indem der Schrecken in dieser Weise erinnert wird, gewinnt das historische Denken eine Chance, seine Fortsetzung zu verhindern.“¹²⁶ Historisierung, hier verstanden als „bewusstes Erinnern“ an das Verbrechen, bedeutet nach Rüsen, dass dem Holocaust seine historische Bedeutung genau in dem Maße zugewachsen ist, in dem die Erinnerung an die Nazi-Zeit die Züge eines dezidiert historischen Bewusstseins angenommen hat.¹²⁷

So lehnt Rüsen die Begriffe „Verdrängung“ oder „Verleugnung“ für das Verhalten der Nachkriegsgeneration ab. Stattdessen hätten Beschädigungen der „mental Innenseite“¹²⁸ stattgefunden: „Man kann vom Zerschneiden einer intergenerationellen Erinnerungsgemeinschaft sprechen. Ein solches Zerschneiden stellt eine schwere Störung von historischer Identität dar.“¹²⁹

Die paradigmatische Wende in den 1980er Jahren sieht er zwar positiv¹³⁰, den hier entstandenen „kritischen“ Umgang mit der deutschen Geschichte seitens der „Kinder-Generation“ bezeichnet Rüsen dennoch als „fragil“, weil er sich letztendlich auf eine „merkwürdige Mischung von Integration und Exklusion“¹³¹ beziehe - an identifikatorischem Potenzial erlaube sie lediglich die

¹²³ Ebd., S. 172

¹²⁴ Ebd., S. 178

¹²⁵ Ebd., S. 178

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd., S. 284

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Ebd., S. 293

¹³¹ Ebd.

Hinwendung zu den Opfern; historisierende Fortschritte im Verhältnis der Deutschen zum Holocaust enthalte sie allerdings nicht.

Die hier von Rüsen vorgestellte Methode der möglichen „Enttraumatisierung“ (durch Historisierung als „bewusstem Erinnern“) legt eine eingehende Auseinandersetzung mit der „katastrophischen Krise“ des Holocaust nahe. Die von ihm angebotenen narrativen Strategien benötigen für ihre Umsetzung jedoch ein Gesamtkonzept des Holocaust-Wissens und -Lernens. Das als „fragil“ bezeichnete Verhältnis (auch) der „Enkel-Generation“ zum Holocaust lässt sich u.a. mit dem auch heute noch vorherrschenden „Schulddiskurs“ der Deutschen gegenüber diesem traumatischen Geschehen erklären.

2.3.4 Neue Impulse für das Wissen über NS und Holocaust

Mehr als achtzig Jahre nach der sog. Machtergreifung Hitlers sind die Zeitzeugen „des Grauens“ verstorben. Holocaust-Erinnerungsorte und -tage sind weitgehend institutionalisiert und werden von der gesellschaftlichen Mehrheit für selbstverständlich gehalten.

Das Schulwissen zu *NS und Holocaust* kann heute als eine Art „Basiswissen“ betrachtet werden, das durch vielfältige außerschulische Lern- und Erinnerungsorte flankiert wird. Ebenso tragen Mahnmale, Gedenkstätten und -tage, Spielfilme und Fernsehserien zu diesem Wissen und dem daraus entstehenden Geschichtsbewusstsein bei.

Parallel zu den pädagogischen Willensbekundungen zur Auseinandersetzung mit den Verbrechen des NS-Regimes und erinnerungs- und geschichtspolitischen Manifestationen nahm das wissenschaftliche Interesse am Zustandekommen eines verbrecherischen Systems, seinem Funktionieren in sozialpsychologischer und biographischer Hinsicht stetig zu. Die Beschäftigung mit Normalität oder „Banalität“ des Bösen, die soziologischen und politischen Rahmenbedingungen für kollektiv begangenes oder verschuldetes Verbrechen an der Menschheit verschaffte Einblicke in die Kehrseite der bürgerlichen Gesellschaft, ihrer Krise und damit auch in die Gründe des Versagens ihrer Normen.

Für die Schulbuchverlage bedeutete dies, Narrative zu verfassen, die sich ausführlicher mit dem Mord an den europäischen Juden befassten. Es eröffnete sich nun das Problem, ein Ereignis darzustellen, dessen (historischer) Sinn an Grenzen zu stoßen scheint – insbesondere für jugendliche Lernende. „Der Geschichtswissenschaft ist nach und über Auschwitz eine Verantwortung zugewachsen, die weit über das fachliche Selbstverständnis der Disziplin hinausgeht. Ihr obliegt es, die Grenzen der Darstellbarkeit des Nichtdarstellbaren beschreibend anzugehen.“¹³²

¹³² Diner, Dan: „Aufklärung nach Auschwitz“, in: Die Zukunft der Aufklärung, hrsg. v. Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter, Frankfurt a.M. (1988), S. 16

Die für den deutschen Diskurs zentrale Frage: „Wie konnte es geschehen?“ untersuchte nun schwerpunktmäßig das Handeln *aller* Beteiligten (Täter – Mitäufser – Zuschauer) in diesem historischen Zeitabschnitt. Der moralische Kern der Frage stieß an Dimensionen der Betrachtung, die die politischen Gründe für „Machtergreifung“ und Krieg weit überlagerten und sozialpsychologische Faktoren menschlichen Handeln als Einzelne oder im Kollektiv thematisieren, die bis dato für die politikwissenschaftlich ausgerichtete Geschichtsbetrachtung eher uninteressant waren.

Kritisch - in Hinblick auf den moralischen Impetus der Fragestellung einerseits und die aktuelle Weltsituation andererseits - sei bemerkt, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen dem (passiven) Mit-Erleben katastrophischer Ereignisse (wie Bombennächte, Flucht, Folter) und einem öffentlichen Ansteigen von Empathie oder Sensibilität für Menschenrechtsverletzungen geben mag, das bessere Verständnis, der *Begriff* verbrecherischer Systeme geht daraus allerdings nicht zwangsläufig hervor.

2.4 Holocaust-Wissen – Holocaust Education: die 2000er Jahre

2.4.1 Schule als „Lern- und Erinnerungsort“

Gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts erfährt auch der Geschichtsunterricht über *NS und Holocaust* wieder einen Aufschwung.

In einer neuen schulbuchkritischen Welle gerieten in den 1980/90er Jahren auch die Schulbuchkapitel zu *NS und Holocaust* wieder in den Fokus.¹³³ Hier wurden allerdings im Wesentlichen die herkömmlichen Kritikpunkte wiederholt, nach denen schon früher auf inhaltliche Mängel der Darstellung von *NS und Holocaust* (Verkürzungen, Vereinfachungen, Auslassungen) hingewiesen wurde.¹³⁴

Schule wird im Diskurs des neubeginnenden Jahrhunderts zum zentralen Erinnerungs- und Lernort in Bezug auf die Kenntnis von und den Umgang mit *NS und Holocaust*.

Vermittelt werden soll den Jugendlichen die besondere historische Verantwortung der Bundesrepublik für das Wachhalten der Erinnerung, zugleich soll ein Rahmen geschaffen werden, in dem aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft gelernt wird.¹³⁵ Auf diese Weise wür-

¹³³ Vgl. die Untersuchungen von Wolfgang Jacobmeyer

¹³⁴ vgl. dazu etwa: „Was lernen Schüler heute über den 30. Januar 1933“, in: *betrifft:erziehung*, Januar (1983); Calvert, Hildgunde M.: *Germany's Nazi past: A critical analysis of the period in West German high School history textbooks* (Dissertationsschrift, Muncie, Indiana, 1987); Haungs, Michael J.: *The depiction of nazism in West German history textbooks 1945-1986* (MIT, 1987); Weber, Benjamin B.: *What shall we tell our children? – The presentation of Nazi atrocities in East and West German textbooks* (Masterarbeit an der University of Vermont, Oktober 1995); Wirner, Claus: *Die amtliche Sicht des Nationalsozialismus. Die Darstellung in Lehrplänen der Sekundarstufe I aus Bayern, der DDR und Nordrhein-Westfalen nach 1945*, Universität Regensburg, 1995; Köhler, Silke: *So wurde Deutschland das Land der Trümmer – Die Darstellung des Nationalsozialismus in westdeutschen Geschichtsbüchern der Jahre 1949 bis 1960*, Göttingen (2000); Timmermann, Marieke: *Belebte Geschichte erlebt – Der deutsche Geschichtsunterricht und die Kenntnisse der deutschen Jugendlichen über die Thematik der Nazizeit* (Diplomarbeit an der Universität Utrecht 2003).

¹³⁵ Meseth, Wolfgang./Proske, Matthias/Radke, Frank-Olaf: „Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts“, in: *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, hrsg. v. Meseth/Proske/Radke (2004), S. 11

den sie in die gültige Selbstbeschreibung einer Nation eingewiesen und mit den spezifischen Inhalten, Werthaltungen und Normen des jeweiligen Nationalismus vertraut gemacht. In demokratisch verfassten Rechtsstaaten seien dies die Prinzipien der allgemeinen Menschenrechte. Schwierig sei dabei, immer wieder neu über einen Konsens zu ringen, *welche* Lehren aus der Geschichte für die Zukunft zu ziehen seien.¹³⁶ Festgestelltes Nichtwissen und moralische Indifferenz der nachwachsenden Generationen passten also nicht zu den hohen Ansprüchen der BRD an ihre Erinnerungskultur.

Elementar für die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft durch Aufklärung und Revolution sei, so Wolfgang Meseth (u.a.), die Vorstellung einer gestaltbaren und beeinflussbaren Geschichte gewesen, als „eines wirkungsmächtigen Gesamtzusammenhangs zu dem Nationen oder Kulturen mehr oder weniger beigetragen hatten und an dessen Fortschreiten sie sich messen lassen sollten.“¹³⁷ Wenn sich auch die Methoden der Vermittlung veränderten, sich Pluralität und Multiperspektivität modernen und post-modernen Denkens durchgesetzt hätten, solle das Fach Geschichte doch nach wie vor „ein mehr oder weniger umfassendes Gesamtbild davon vermitteln, worin die Tradition der eigenen Nation und des eigenen Kulturkreises besteht.“¹³⁸

Die Autoren der zitierten Studie gehen davon aus, dass das historische Lernen in der Schule lediglich *eine* Ebene ist, auf der sich Geschichtsbewusstsein bildet, weshalb sich die Methoden des Geschichtsunterrichts auch „im Wesentlichen auf die konstitutiven Elemente des historiographischen Erkenntnisprozesses [konzentrierten, d. Verf.]“, nach dem Schülerinnen und Schüler „dazu befähigt werden [sollen, d. Verf.], sachadäquate Fragen an die Geschichte zu stellen, Wege und Mittel zur Gewinnung von Antworten zu kennen und Erzählungen zur Geschichte (re-)konstruieren zu können.“¹³⁹

Der Geschichtsunterricht stelle ohnehin „eine ungünstige Bedingung für ein offenes und sachliches Gespräch über den Holocaust“ dar. Schüler ließen sich „nur oberflächlich“ auf das Thema ein, Leitfaden und Lernziele seien geprägt durch ihren moralischen Charakter, sodass „auf wichtige und interessante Sachverhalte gar nicht oder nur am Rande eingegangen [werde], was die Nationalsozialisten dachten und taten, wird oft als bekannt und verwerflich vorausgesetzt, womit sich die (unbeantwortete) Frage ergebe, warum sie von so vielen Bürgern unterstützt worden seien, ein eigentlich unschuldiges Volk sei mithin von bösen Mächten verführt worden.“¹⁴⁰

Die zentrale Frage: *Wie konnte es dazu kommen?* - so die Kritik - orientiere sich eben nicht an der Frage, „wie es zu Umgangsweisen zwischen den Menschen hat kommen können, die sehr deutlich von dem abweichen, was sonst in zivilisierten Gesellschaften politisch üblich und möglich

¹³⁶ Ebd., S. 7

¹³⁷ Henke-Bockschatz, Gerhard: „Der ‘Holocaust’ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen“, in: ebd., S. 301

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Ebd., S. 304

¹⁴⁰ Ebd.

ist, [...] dass die sittlichen Maßstäbe offensichtlich keine universelle Geltung beanspruchen können.“¹⁴¹ Es sei die Form des moralischen Denkens, die den Unterricht über den Holocaust immer wieder erschwere, ihn auf der Ebene des Abscheu und der Empörung verharren lasse.

Dieses Denken werde durch den Umstand, dass die sinnlosen Verbrechen Taten der eigenen Vorfahren waren, erst richtig angefacht. Von den (deutschen) Schülern werde erwartet, sich in Bezug auf die Tatsache, dass sie zufällig in einem Land geboren wurden, dem die nationalsozialistischen Täter und ihre Mitläufer entstammten, nicht etwa theoretisch distanziert, sondern wegen ihrer nationalen Zugehörigkeit für die Judenvernichtung mitverantwortlich zu fühlen und zu der deutschen Schuld zu stehen.¹⁴² So würden in der Schule weitgehend die vorherrschenden geschichtlichen Deutungen gelernt, nicht aber fachspezifische Denkweisen und Methoden. Die Jugendlichen lernten, „wie über den NS zu reden ist.“¹⁴³

2.4.2 „Lernen aus der Geschichte“ als internationales Gemeinschaftsprojekt

Dieser (selbst-)kritischen Sichtweise der insbesondere schulischen Vermittlung von Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein begegnet eine internationale Initiative, die ein „Lernen aus der Geschichte“ sehr wohl für denkbar hält: die 1997 gegründete „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ in Stockholm, auf der man sich nicht nur auf den 27. Januar als internationalem Holocaust-Gedenktag einigte, sondern sich auch verpflichtete, „Unterricht, Erinnerung und Forschung über den Holocaust zu verstärken“ und die jeweiligen „Regierungen zu stärken, um sicherzustellen, dass künftige Generationen die Ursachen des Holocaust verstehen und über seine Folgen nachdenken können.“¹⁴⁴

„Die deutsche Erinnerungskultur zielt über die Vermittlungen des Geschichtsunterrichts, der politischen Bildung, der Gedenkstättenpädagogik, der Medien und des weiten pädagogischen Feldes der *Holocaust Education* auf eine historisch-moralische Bildung ab, die zum einen Nationalsozialismus und Holocaust historisch verständlich machen, zum anderen Persönlichkeiten bilden soll, die sich gegenüber massen- oder völkermörderischer Gewalt widerständig verhalten können. Erklärte Erziehungsziele sind das Einüben von Demokratiefähigkeit und die Entwicklung von Zivilcourage.“¹⁴⁵

Solange reale Begegnungen mit Zeitzeugen auch 70 Jahre und mehr nach dem Holocaust „zur Empathie und für Menschenrechte und Toleranz befähigen“¹⁴⁶, erhielten diese „Identifikationsan-

¹⁴¹ Ebd., S. 316

¹⁴² Ebd., S. 319

¹⁴³ Borries, Bodo von: „Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen“, in: ebd., S. 293

¹⁴⁴ Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research: „Stockholmer Erklärung des Internationalen Forums über den Holocaust“ (28. Januar 2000), <http://www.holocausttaskforce.org/about-the-itf/stockholm-declaration.html?lang=de> [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

¹⁴⁵ Welzer, Harald: „Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis“ (21.6.2010), <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39868/zukunftsgedaechtnis?p=all> [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

¹⁴⁶ Meseth, Wolfgang: „Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen“ (26.8.2008), <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen?p=all> [zuletzt aufgerufen am 26.10.2015]

gebote“ die Möglichkeit, durch „affektiv-moralische Erfahrungsmöglichkeiten [...] den Lernprozess der Schüler [zu] intensivieren und mit Blick auf die hohen Ziele der Holocaust-Erziehung effektiver [zu] gestalten.“¹⁴⁷ Gleichzeitig wird auf „Gefahren“ hingewiesen, indem

„die Praxis des Gedenkens [...] ihren Selbstzweck zu Gunsten politischer und pädagogischer Gegenwartsinteressen [aufgibt, d. Verf.]. Gerade weil das Gedenken der Opfer nicht pädagogisch konzipiert ist, Holocaust Education jedoch notwendig gegenwartsbezogene Ziele verfolgt, steht sie bei Zeitzeugengesprächen vor dem Problem, die erinnernde Auseinandersetzung mit dem Leiden der Opfer aus den Augen zu verlieren und die Betroffenen - wenngleich in guter pädagogischer Absicht - einseitig als Mittel zum Zweck der Zivilisierung zu betrachten.“¹⁴⁸

Die soziale Kompetenz, die zunächst als Lernziel formuliert wurde, wird hier gewissermaßen als Bedingung vorausgesetzt.¹⁴⁹ Über zeitgemäße pädagogische Konzepte sollte angesichts dieser latenten Abwehrhaltung bei Jugendlichen nachgedacht werden:

„Neben der Vermittlung kognitiven Wissens muss die Auseinandersetzung mit Erinnerungsabwehr und Schuldprojektionen auf die Opfer des Holocaust, die zu einem sekundären Antisemitismus, also einem Antisemitismus wegen Auschwitz führen können, ein zentrales Anliegen der schulischen Bildung sein. Politische Skandale, Erinnerungskultur und -narrative in den letzten Jahren haben gezeigt, dass der Holocaust Teil der politischen Kultur der Bundesrepublik ist und als solcher immer wieder Auswirkungen auf die Tagespolitik hat und aktuelle Debatten bestimmt.[...] Deshalb müssen sich die nachwachsenden Generationen mit der Thematik in ihren aktuellen Bezügen auseinandersetzen und die jüdische Erfahrung von Ausgrenzung und Verfolgung als Teil ihrer historischen Bildung erfahren. Allerdings heißt dies auch, die Inhalte der 'Holocaust-Erziehung' den veränderten Lebenssituationen jeder neuen Generation anzupassen.“¹⁵⁰

Die Autorin warnt allerdings davor, von *Holocaust Education* zu erwarten, sie könne gegen Antisemitismus, Rechtsextremismus, Intoleranz und Ausländerfeindlichkeit „immunisieren“¹⁵¹. Im Gegenteil, sie weist darauf hin, dass die starke Präsenz des Themas in Medien und Unterricht „ein Übersättigungsgefühl“ verursacht habe, welches u.a. dazu führe, dass „der immer wieder geforderte Schlussstrich unter die Vergangenheit“¹⁵² laut würde. In der zitierten Umfrage (2005 bis 2007) heißt es sogar, Juden selbst seien für diese nicht gewünschte Perpetuierung des Themas verantwortlich. So scheine es eher schwierig, trotz umfangreichen zur Verfügung stehenden Materials, „Holocaust-Erziehung“ nachhaltig umzusetzen, ganz abgesehen von dem Argument, dass die bundesrepublikanische Gesellschaft mittlerweile eine multikulturelle Gesellschaft sei, in der Jugendliche mit „anderen familiären Narrativen“¹⁵³, anderen „Opfer-Diskursen“ oder gar mit einer „Täter-Opfer-Umkehrung“ - wie im möglichen Fall von palästinensischen oder arabischen Migranten - auf eine Erinnerungskultur treffen, in der der „Holocaust lange Zeit ausschließlich als

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Wetzel, Juliane: „Holocaust-Erziehung“ (26.8.2008), <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung> [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Juliane Wetzel: „Erinnern unter Migranten“ (26.8.2008), <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung> [zuletzt abgerufen am 26.10.2015]

ein Thema der Mehrheitsgesellschaft“¹⁵⁴ firmiert habe. Indem die Autorin allerdings auf eine Lösung des Problems verweist, nämlich die „Migrations- und Diskriminierungserfahrung“ dieser Schüler selbst aufzugreifen, „Interesse an der Materie zu wecken“ und so das „Wissen über den Holocaust als integratives Moment wirken“¹⁵⁵ zu lassen, sei die Möglichkeit gegeben, dass der Holocaust als „Schablone für viele aktuelle Probleme von Asyl, Flucht, Genozid, Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Fremdheitsgefühle im eigenen Land“¹⁵⁶ diene.¹⁵⁷

Sicherlich birgt die Universalisierung des Holocaust-Begriffs die Gefahr seiner Funktionalisierung in sich, jedoch muss in der Phase des Übergangs vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis ohnehin die Frage gestellt werden, wie – neben dem (kognitiven) Wissen über den Holocaust – die Unterstützung von Demokratie und Menschenrechten politisch und pädagogisch umgesetzt werden soll. Als „Gründungsmythos einer neuen Weltinnenpolitik“¹⁵⁸ würde er universalistischen Charakter haben: „Als Sündenfall bezeichnet und in abstraktere Kategorien überführt soll er als Mahnung zur Verhinderung anderer Völkermorde dienen, und er funktioniert somit auch als Legitimationsstrategie für politische Interventionen.“¹⁵⁹

Entfernen sich diese mit dem Holocaust zusammenhängenden Gedenkimperative nun zwar aus dem nationalen und europäischen Rahmen, so lässt sich gleichwohl die Frage, *wie es geschehen konnte* - immerhin die nach wie vor zentrale Frage - nur schwerlich aus dem nationalen bzw. europäischen Kontext lösen. Die konkreten historischen Zusammenhänge sind konkret erforscht und dokumentiert und die Vermittlung der Inhalte an die nachfolgenden Generationen sollte diese über die Anerkennung der Schuld und Verantwortung der Deutschen für den Holocaust hinaus aufklären:

„Schließlich braucht Gedenken *Wissen* [Hervorh. v. Verf.]. Mehr noch, mit dem Schwinden direkter erfahrungsgeschichtlicher Verbindungen zwischen Gegenwart und Vergangenheit kann Gedenken überhaupt erst *aus nachträglich erarbeiteten Erkenntnissen* [Hervorh. v. Verf.] folgen. Ohne solche reduziert es sich auf Rituale und vordergründige Betroffenheit oder verkommt gar zur gefühlig verbrämten (geschichts-)politischen Manipulation.“¹⁶⁰

Knigge verwahrt sich gegen den „naiven Import von Konzepten, etwa dem der Holocaust-Erziehung“¹⁶¹. In der Bundesrepublik, in der „das Einklagen wahrhaftiger Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus essentiell zur Geschichte [...] gehört hat und gehört“¹⁶², bedürfe es für

¹⁵⁴ Ebd..

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Wetzel: „Holocaust-Erziehung“, a.a.O.

¹⁵⁷ Vgl. auch Kölbl, Carlos: „Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (23-26/2010), a.a.O., S. 29-35

¹⁵⁸ Köhl, Katja: Die vielen Gesichter des Holocaust, Göttingen (2012), S.17

¹⁵⁹ Ebd., S. 13

¹⁶⁰ Knigge, Volkhard: „Zukunft der Erinnerung“ (21.6.2010), <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung?p=all> [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

¹⁶¹ Knigge/Frei (2002), S. 425

¹⁶² Ebd., S.426

eine affirmative Interpretation des Holocaust-Begriffs einer dezidiert kritischen und sich für jede Generation neu zu stellende Verfahrensweise:

„[...]Demokratieverachtung, Antisemitismus, biologisch-politisch oder nationalistisch begründete Überlegenheits- und Machtansprüche, Autoritätsgläubigkeit, blinden Gehorsam, Habgier, wegschauende Indifferenz, mangelnde aktive Mitmenschlichkeit bzw. aktiven Widerstand gegen Bürger- und Menschenrechtsverletzungen in Gestalt des deutschen Nationalsozialismus von 1933 bis 1945 einerseits für überwunden [...] und andererseits – in welcher konkreten Gestalt und wie umfassend verwirklicht auch immer – für eine nach wie vor bestehende Möglichkeit“¹⁶³ zu halten.

Hierin sieht Knigge die „Neuartigkeit des Erinnerungsparadigmas als Mittel der Überwindung von Feindschaft, Verbrechen, Gewalt, Unrecht, Krieg und deren Folgen“¹⁶⁴. Es habe zunächst einen wichtigen historischen Sinn, dass – entgegen aller in der Neuzeit praktizierten Friedensformeln der „Versöhnung“ – „Vergessen als Mittel der Auseinandersetzung mit dem NS-Verbrechen [...] nicht mehr vorstellbar“¹⁶⁵ erschien.

„Da der verbrecherische Charakter des Nationalsozialismus offen zu Tage lag, war nicht nur die Frage nach der moralischen Auseinandersetzung mit ihm, sondern auch die der juristischen Ahndung unumgänglich. Da den Alliierten beinahe unisono im besiegten Deutschland entgegenschlug, man habe von allem nichts gewusst, und sich selbst die Haupttäter in Nürnberg für nicht schuldig erklärten, hätte die alte Praxis des Vergessens als Mittel der Bewältigung geheißen, die nationalsozialistischen Intention, mit der Aussonderung und Ermordung der politisch, sozialrassistisch oder rassenbiologisch definierten ‘Feinde’ auch die Erinnerung an sie auszulöschen, nachträglich zu vollenden.“¹⁶⁶

Der so definierte Begriff des „negativen Gedächtnisses/Gedenkens“ sei zwar als „Erinnerungsimperativ“ zur nationalen Aufgabe geworden, gleichzeitig verliere er aber im Zuge der zwangsläufigen Historisierung des Holocaust seine Wirkung, u.a. weil er „in der Geschichte der (west-)deutschen Gedächtnisbildung an die nationalsozialistischen Verbrechen auf das Engste mit dem Leugnen dieser Verbrechen vor allem in der Beteiligengeneration verbunden gewesen“¹⁶⁷ sei. Knigge fordert statt „Erinnerung der Vergangenheit“ eine „Auseinandersetzung mit der Vergangenheit“, die „um praktisch folgenreich werden zu können, nicht nur Wissen, sondern Wissen in Verbindung mit einem Wertekanon“¹⁶⁸ benötige, ohne welchen „das Wissen bedeutungslos und ohne Relevanz (bleibe)“.¹⁶⁹ Allerdings bleibt der Autor in diesem Nachwort die Definition dieses werteorientierten Wissens schuldig. In einem 2010 verfassten Beitrag heißt es:

„Hier muss ansetzen, wer Erinnerung – verstanden als Metapher für die kritische, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den negativen Horizonten seiner Geschichte - bewahren will. An die Stelle des leerlaufenden Erinnerungsimperativs tritt die Bildung reflektierten Geschichtsbewusstseins [...]. Geschichtsbewusstsein begreift die extreme Geschichte des 20. Jahrhunderts als unermessliches Reservoir für eine ebenso plastische wie konkrete Auseinandersetzung mit allen Formen politisch, gesellschaftlich und kulturell verursachter Menschenfeindlichkeit, ihren Keimformen und ihren Folgen.[...] Umgekehrt fragt die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte aber auch – nicht zuletzt mit Blick auf die Zeit

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd., S. 427

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Ebd., S. 427/428

¹⁶⁷ Ebd., S. 429

¹⁶⁸ Ebd., S. 430

¹⁶⁹ Ebd.

nach 1945 – nach aus solchen Erfahrungen gewachsenen Konzepten und Praktiken politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegenhandelns [...].¹⁷⁰

Gegenstand einer so verstandenen historisch-politischen Bildung sei eine „Geschichte der Zivilität als Zivilgeschichte der Zukunft“¹⁷¹. Die Entwicklung einer solchen „Zivilgeschichte ziel[t] auf die Bildung einer geschichtsbewussten *citoyenneté* durch Aneignung und Bearbeitung historischer Erfahrungen und Handlungsfolgen.“¹⁷² In einem solchen Zugriff hätten „entkonkretisierte[n] Verpflichtungen auf abstrakte Moral“¹⁷³ keinen Platz. Bezogen auf den NS gehe es um „politische und soziokulturelle Formen der Stabilisierung bzw. Destabilisierung der Grundsolidarität mit dem Menschen als Mensch; die gesellschaftliche Verursachung von Angst, deren Folgen und Überwindung; Würde, Selbstachtung und Partizipation; Strukturen und Dynamik sozialer und kultureller Exklusion und Inklusion; Vertrauen und Gewalt.“¹⁷⁴

Die Kritik Knigges am universalisierten Anspruch *Holocaust Education*, wie sie von der „Task Force“ (s.o.) formuliert wurde, mündet in der Befürchtung, man bewege sich auf diese Weise weg von der „Etablierung negativen Gedenkens als Selbstkritik“¹⁷⁵, man verzichte somit auf das „eigentlich Aufklärerische und Selbstreflexive, (auf) die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus aus Opfer- und Täterperspektive“¹⁷⁶. Dem Autor zufolge sei es notwendig, auf den Konsequenzen aus dem historischen Trauma des Holocaust auch nach seiner Historisierung zu bestehen: „Die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen [muss, d. Verf.] zualterererst zu einer neuen Kultur, zu einem neuen Menschheitsvertrag führen, der die (mörderische) Überhebung der einen über die anderen unmöglich [macht, d. Verf.] und zu friedlichen Formen der Konfliktregelung führe.“¹⁷⁷ Bezogen auf das Verhältnis von Wissen und Erinnerung: „Geschichtliche Erfahrung, insbesondere dann, wenn sie manifest oder latent einen moralischen Impuls enthält, verobjektiviert sich nicht nur kognitiv oder emotional, sondern sie enthält ein Drängen auf Handeln.“¹⁷⁸

2.4.3 Das Verschwinden der Zeitzeugen und die Bedeutung des Holocaust-Wissens

In diesem Verständnis von Geschichtsbewusstsein „nach Auschwitz“ bedeutet das Verschwinden der Zeitzeugen tatsächlich eine unwiderrufliche Zäsur, auf die reagiert werden muss. So beschäf-

¹⁷⁰ Knigge, „Zukunft der Erinnerung“ (a.a.O.)

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Knigge/Frei (2002), S. 437

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Ebd., S. 438

¹⁷⁸ Ebd., S. 439

tigen sich die neueren didaktischen Beiträge mit der Aufgabe, Jugendlichen (wieder) verständlich zu machen, wie der Holocaust geschehen konnte:

„Um diesem Anspruch [dem Adornos, d. Verf.] ansatzweise gerecht zu werden, müssen wir die Chiffre ‚Auschwitz‘ oder, konkret gesagt, die Beweggründe, die zum Völkermord der Deutschen an den Juden führten, verstehen. Betroffenheit ist legitim, wenn sie zum Auslöser für weiterführende Fragen wird. Bleibt es bei bloßer Anteilnahme und gar einem Bedürfnis nach Absolution in der Begegnung mit einem dialogbereiten und vorbehaltlosen Zeitzeugen, ist der Erkenntnisgewinn jedoch gering.“¹⁷⁹

Daniel Gerson knüpft an zumindest einen Aspekt der von Knigge formulierten Thesen an:

„Noch heikler ist die pädagogische Vermittlung der eigenen historischen Abgründe. [...] Das grundsätzliche Problem bei der Vermittlung der Shoa ist nicht das Einfühlen in die Opfer, sondern das fehlende Wissen über die Motivation und die Handlungsweisen der Täter, ein fehlendes Verständnis, das nicht selten dazu führt, dass die Täter weitgehend aus dem Blickfeld unserer Betrachtung entwinden.“¹⁸⁰

Er findet für das Phänomen des anonymisierten Völkermordes zahlreiche, auch sprachliche Belege und mahnt neben der stellvertretenden Benennung einzelner Opfer auch die Benennung der Täter an.¹⁸¹ Es entstehe sonst „der Eindruck, dass die Verantwortlichen für den Völkermord [...] unterschlagen werden sollen.“¹⁸² Mit der einseitigen Zuwendung zu den dem Holocaust entronnenen Opfern würden wir „in gewisser Weise sogar [von den Leichenbergen, d. Verf.] abgelenkt.“¹⁸³ Darüber hinaus böte eine intensivere Beschäftigung mit den „Tätern“ die Möglichkeit, wesentlich mehr über den Holocaust zu erfahren, z.B. „über menschliche Verhaltensweisen wie Opportunismus, Neid, Missgunst, Habgier, Karrieredenken und natürlich Rassismus und Antisemitismus [...]“.¹⁸⁴ Weiterhin weist der Autor auf wichtige Erklärungsansätze zum Holocaust (dem Nebeneinander von Monstrosität und Banalität, die nicht nur aktive, sondern auch mentale Kollaboration einer deutschen Mehrheit bis zur erzwungenen Niederlage, der Beteiligung der meisten, auch nicht okkupierten, europäischen Staaten am Völkermord an den Juden oder der Korruption der Menschen durch Macht) hin.

Gerson sieht im Benennen und Konkretisieren von Tätern, ihren Motiven und ihren Taten, sowie möglichen Schlussfolgerungen in Bezug auf vergleichbare aktuelle Probleme die Möglichkeit, den „Holocaust begreifbarer zu machen.“¹⁸⁵ Er geht zutreffend davon aus, dass – um aufklärend zu wirken – der Holocaust so begrifflich gefasst werden muss, dass die damit verbundenen Erkenntnisse ein Wissen und Bewusstsein entwickeln, das „den destruktiven Kräften, die auch in

¹⁷⁹ Gerson, Daniel: „Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und der Schwierigkeit des Verstehens der Täter“, in: Shoah und Schule, Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert, hrsg. v. Gautschi, Peter/Zülsdorf-Kersting, Meik/ Ziegler, Beatrice, Zürich (2013), S. 141

¹⁸⁰ Ebd., S. 142

¹⁸¹ Ebd., S. 144

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Ebd., S. 145

¹⁸⁵ Ebd., S. 150

der Gegenwart als Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Homophobie auftreten, entgegenwirken“¹⁸⁶ kann.

Die folgenden Ausführungen Saul Friedländers im Gespräch über sein Buch „Das Dritte Reich und die Juden“ erläutern ausführlich, wie mit narrativen Methoden die Geschichte des Holocaust geschrieben werden kann, die bei der Beschreibung der Gewaltsituation zwischen Tätern und Opfern konsequent die Perspektive der Opfer verfolgt, um den Holocaust greifbar zu machen:

„Es geht mir um eine integrierte Geschichte, die Verknüpfung von Täter- und Opfergeschichte. [...] Ich sah am Anfang nicht, wie schwierig das Konzeptuelle, aber auch das Narrative sein würde. [...] Ich möchte die Geschichte so objektiv wie möglich schreiben, obwohl ich weiß, dass ein Element der Subjektivität nicht nur darin bleiben wird, sondern auch nützlich und wichtig ist. [...] Ich wollte einerseits ganz strikt Geschichte schreiben, andererseits kommt dieses Element der Fassungslosigkeit dazu, das am Anfang, wenn man mit der Shoah konfrontiert ist, jeder fühlt. Was ist das? Wie war das möglich? Und dann kommen die Geschichtsschreibung, die Wissenschaft, die Rationalität und drücken dieses Gefühl weg: Es war so und so, und wir können das erklären, a, b, c, d ... *Demgegenüber wollte ich dieses erste Gefühl, dieses Primärgefühl der Fassungslosigkeit bewahren* [Hervorh. d. Verf.]. [...] Ich glaube, dass man über den Holocaust nicht schreiben kann, wie über die Entwicklung der Getreidepreise. Zudem wird die NS-Zeit historisiert. Historisierung tendiert zur Abstraktion. Dagegen wollte ich die Sichtweise der Opfer setzen. [...] Mein Ziel war, zu zeigen, dass die bisherige Art und Weise von Trennung in der Historiographie nicht funktionierte. [...] Diese Geschichte [die der Opfer, d. Verf.] darf man nicht beiseite schieben, das ist die andere Seite der Geschichte. [...] Das war dann auch eine Frage der Methode: die Vereinigung der Politikgeschichte und der mörderischen Maßnahmen auf einer Ebene, aber eben auch die Seite der Opfer – und schließlich auch die dritte Seite der Kollaborateure – der Bevölkerungen, der Eliten und selbstverständlich der Kirchen. [...] Die Europäisierung des Blicks ist notwendig, sie zeigt auch Unterschiede: Die Italiener sind ein Rätsel, im großen und ganzen haben sie die Juden vor Deutschen und Franzosen geschützt. In den baltischen Staaten war es genau umgekehrt. [...]“¹⁸⁷

Diese Sicht auf die „andere Seite der Geschichte“ bedeutet schließlich, sich mit *seiner eigenen Geschichte* zu beschäftigen.

Der methodische Übergang von der historisierenden, abstrakten, den Holocaust ausklammern- den Totalitarismus-Deutung des NS der 1960er Jahre zum Anspruch einer „integrierten Darstellung“ der Geschichte des Holocausts lief einher mit einem mehrfachen Generationswechsel und produzierte durch die Hinwendung zu den Geschichten der Opfer neue Parameter des Erzählens.

„Friedländers Methode verbindet die Perspektive ‘von oben’, jene der politischen Führung, mit der ‘von unten’, jener von Deutschen und Juden gleichermaßen, das heißt mit dem Ansatz einer wirklichen Alltagsgeschichte. Paradoxe Weise erhellt gerade die detaillierte Perspektive von unten die Rolle des Diktators und die Art und Weise, in der seine charismatische Persönlichkeit und die Verehrung, die ihm immer mehr Deutsche entgegenbrachten, es ermöglichten, dass der Erlösungsmythos von einer wachsenden Zahl der Menschen akzeptiert wurde.“¹⁸⁸

Zugleich befinden wir uns im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts definitiv am Ende der Phase, in der die Zeitzeugen die Erinnerung an den Holocaust und an die Verantwortung der Gesellschaften wach hielten.

„Mehr denn je wird es deshalb darauf ankommen, die Bewahrung des Kontexts im Rahmen einer *neuen Geschichtserzählung* [Hervorh. d. Autor] zu versuchen, die Anschaulichkeit und Komplexität nicht als Gegensätze begreift. Zugleich aber gilt es wohl, wie Saul Friedländer betont, neben dem Intellekt auch die Emotionen anzusprechen – mit anderen Worten: die akademische Scheu vor der Benennung des radikal Bösen zu überwinden, das auch und gerade eine säkularisierte Welt im Holocaust erkennt.“¹⁸⁹

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Friedländer, Saul: Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte, Jena (2007), S. 102-112

¹⁸⁸ Bauer, Yehuda, ebd., S. 150

¹⁸⁹ Knigge/Frei (2002), S. 375/376

Im Januar 2015, im Rahmen des Gedenkens an den 70. Jahrestag der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz, wurde in dem Fernsehkanal „ZDF-Info“ eine achteilige Serie mit dem Titel „Die Wahrheit über den Holocaust“ ausgestrahlt. Hier handelt es sich um eine in vierjähriger Arbeit erstellte Dokumentation, die in bisher einzigartiger Weise die von Friedländer empfohlenen Herangehensweise einer verknüpften Täter- und Opfernarration, die Verknüpfung von Objektivität und Fassungslosigkeit, die Vermeidung historisierender Abstraktion, der *genauen* Blick auf die unterschiedlichen Motive der Täter und Kollaborateure und die Europäisierung des Holocaust umsetzt.

In einem Interview zur Dokumentation führt der Produzent, Gunnar Dedio, die Intention der Filme aus:

„Wir erzählen die Geschichte in einem vielstimmigen Chor: 60 aus unserer Sicht führende Historiker, Autoren, Augenzeugen aus aller Welt kommen zu Wort [...]. Wir erzählen aus den unterschiedlichsten Perspektiven diese Geschichte – diese Geschichten. Dabei vollendet jeder den Satz des anderen, gern auch durch etwas Gegensätzliches. Eine Perspektive kommt zur nächsten. So entsteht eine vielstimmige Erzählung, die wir mit Archivmaterial aus allen Jahrzehnten verbunden haben – von den zwanziger Jahren bis heute. [...] Bilder, die mich sehr bewegen und die mir im Gedächtnis haften bleiben. Bilder, über die Zuschauer nicht einfach hinweggehen können. [...] Wir erzählen schonungslos und wollen die Zuschauer doch halten, um ihnen diese Geschichte zu Ende zu erzählen. [...] Wir erzählen auch für die, die keine oder wenige Vorkenntnisse haben. Wir erzählen die Fakten auf eine Art und Weise, die es ihnen erlaubt, die Geschichte nachzuvollziehen. [...] Und wir erzählen nicht nur aus deutscher Perspektive, sondern öffnen den Blick für eine gesamteuropäische, eine globale Betrachtung. [...] *Wir erzählen die Fakten auf eine Art und Weise, die es ihnen erlaubt, die Geschichte nachzuvollziehen* [Hervorh. d. Verf.].“¹⁹⁰

Begleitet von der Definition Friedländers, *die Kehrseite der Geschichte*, die *Gegenerzählung*, narrativ zu integrieren, werden im folgenden Kapitel wichtige Teile des Narrativs *NS und Holocaust* in deutschen Schulgeschichtsbüchern untersucht.

2.4.4 Fazit

Die Analyse der geschichtsdidaktischen Entwicklung der vergangenen vierzig Jahre hat ergeben, dass sich insbesondere durch den medialen Impuls des Films „Holocaust“ und den Generationswechsel der 1970er Jahre das Fundament für ein wissenschaftsorientiertes Wissen zu *NS und Holocaust* entwickeln konnte, welches zwar einen Zusammenhang zu den geschichtspolitischen Diskursen, aber keineswegs eine Abhängigkeit von diesen aufwies.

Dabei ist festzustellen, dass das schulische Wissen zu *NS und Holocaust* – im Gegensatz zu außerschulischen Lernorten - zeitweilig aus dem Fokus geschichtsdidaktischer Diskurs geriet. Das Thema, der Holocaust selbst, stellten Anforderungen an den Geschichtsunterricht, denen häufig mit einer nur resignierenden Haltung begegnet wurde. Auch die Orientierung der Narrative an der „Schuldfrage“ der Deutschen, an der Frage, *wie* es möglich war, dass die Deutschen ein solches Menschheitsverbrechen begingen, prägte die Geschichtsbuchnarrative und den Unterricht über *NS und Holocaust*.

¹⁹⁰ Dedio, Gunnar: „Wissen wir nicht alles darüber?“ Stand: 18.12.2014. In: <http://www.zdf.de/zdfinfo/interview-mit-gunnar-dedio-36452750.html> [zuletzt abgerufen am 23.10.2015]

Demgegenüber bieten die methodischen Überlegungen zum Begriff des Holocaust (Jörn Rüsen) vorwärtsweisende Parameter, die die Diskurse (auch) zum (schulischen) Holocaust-Wissen und zur *Holocaust Education* bereichern könnten. Diese Diskurse – so allerdings die Kritik – erreichten selten die schulische Praxis und flossen bisher kaum in die Narrative der Geschichtsbücher zu *NS und Holocaust* ein.

An der Entwicklung von der historisierenden, abstrakten, ausschließlich nationalpolitisch orientierten und den Holocaust ausklammernden Totalitarismus-Deutung des NS der 1960er Jahre zum Anspruch einer *integrierten Darstellung* der Geschichte des Holocaust (Saul Friedländer), in der die „wahre Geschichte des Holocaust“ aus der Perspektive der Opfer erzählt wird, waren mehrere Generationen beteiligt - es sind dabei Möglichkeiten für das Holocaust-Wissen entstanden, mit denen man 1979 nicht rechnen konnte, die allerdings auch ohne die Hinweise, aufmerksamen Beobachtungen und Mahnungen seitens nicht-deutscher Historiker nicht denkbar gewesen wären.

3. *NS und Holocaust* als Narrativ in deutschen Schulgeschichtsbüchern

3.1 Merkmale und Funktion eines Narrativs

In der folgenden Erörterung werden Darstellungstexte im Schulgeschichtsbuch als „Narrativs“ oder „Narration“ gefasst, weil das Kriterium „eine(r) kohärente(n), mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete(n) und in der Regel auf den Nationalstaat ausgerichtete(n) Geschichtsdarstellung [erfüllen, d. Verf.], deren Prägekraft nicht nur innerfachlich schulbildend wirkt, sondern öffentliche Dominanz erhält.“¹⁹¹

Im Rahmen dieser begrifflichen Grundlegung nennen Konrad Jarausch und Michael Sabrow vier Aspekte, die die „Meistererzählung“ charakterisieren: eine „stoffliche Seite“, eine „theoretisch-methodische Dimension“, „eine semantische Komponente“ und „die diskursive Grundstruktur“¹⁹². Statt einer diskursiven Grundstruktur haben wir es im Text des Schulgeschichtsbuchs mit einer von der Pluralität der Diskurse bereinigten Fassung der Meistererzählung zu tun. Die Tatsache ihrer ministeriellen Genehmigung ist in diesem Falle Ausdruck „sozialer Macht“¹⁹³ mit dem Ziel der Vermittlung eines staatstragenden Geschichtsbildes. Aber die darstellenden Sachtexte weisen auf, „dass auch hinter vermeintlich objektivierbaren Aussagen [...] übergreifende politische Grundmuster der Geschichtsdeutung stehen, die noch die disparatesten historischen Untersuchungen zu einer Gesamtsicht der Vergangenheit zusammenbinden.“¹⁹⁴ Die Autoren verweisen

¹⁹¹ Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen (2002), S.16

¹⁹² Ebd., S. 17

¹⁹³ Ebd., S. 18

¹⁹⁴ Ebd., S. 19

darauf, dass sich „geschichtliche Narrative [...] in der Regel durch[setzen, d. Verf.], insofern sie kulturelle Zeitströmungen reflektieren und antizipieren, ihr Duktus den Ton ihrer Zeit trifft und sie über geeignete Mittel und Wege verfügen, sich fachwissenschaftlich und außerfachlich Gehör zu verschaffen.“¹⁹⁵

Als Gründe hierfür nennen sie den Generationswechsel und Wertewandel der Bundesrepublik „auf dem Weg zu einer westlichen Bürgergesellschaft“, die „Zentrierung der Zeitgeschichte um den Zivilisationsbruch des Holocaust“ sowie die Tatsache der „Weiterentwicklung(en) einer bundesrepublikanischen Modernisierungsgeschichte“¹⁹⁶. Unklar bleibt dabei allerdings, ob, wie und warum sich z.B. die Meistererzählung der „Westentwicklung der Bundesrepublik“ verändert hat. Die Autoren zeigen am Beispiel des „Untergangs“ der DDR-Historiographie auf, dass „westliche“ Normen in der historischen Erkenntnis offenbar eine stärkere Geltungskraft bewiesen haben¹⁹⁷, insofern sie aus einer „radikalen Selbstkritik an den katastrophalen Folgen des übersteigerten Nationalismus“ entstanden und eine „von der Entwicklung der Sozialwissenschaften in den USA beeinflusste Form der Gesellschaftsgeschichte als Modernisierungsgeschichte“ sei.¹⁹⁸

Der Begriff der Narration oder des Narrativs unterscheidet sich von dem der wissenschaftlichen Darstellung darin, dass ersteren eine gewisse Subjektivität anhaftet, die sich bei wissenschaftlichen Texten eigentlich ausschließt. Bei Schulbuchtexten handelt es sich um wissenschaftlich orientierte Texte, die u.a. wegen ihrer historiographischen Kurzfassung den Charakter geschichtspolitischer Narrative haben.

Im vorliegenden Fall entspricht der von den Verlagen herausgegebene Darstellungstext einer jeweils „aktuellen“ Gesamtdarstellung von *NS und Holocaust*. Seine methodische Struktur und inhaltliche Gestaltung erfasst dessen wesentlichen Zusammenhänge und bildet in dieser Weise das Wissen, das Jugendlichen diese kurze, aber schwerwiegende Phase der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts erklärt.

Die Betrachtung des geschichtlichen Darstellungstextes als „Narrativ“ macht es möglich, seine schulische Zweckgebundenheit zu überwinden. Zwar sind die didaktischen Intentionen des historischen Materials erkennbar, aber weder dies noch die Tatsache ihrer staatlichen Genehmigung ändert etwas am ihrem narrativen Charakter. Ihre besondere Aufgabe, zur historisch-politischen Bildung von Jugendlichen beizutragen und so auch im Allgemeinen geschichtspolitische Funktion zu haben, macht sie allerdings zu besonderen Narrativen. Man könnte sie als *historisch-politische Bildungsnarrative* bezeichnen. Mit einer Auswahl konstitutiver narrativer Elemente wird der „plot“ für den Aufstieg und Zusammenbruch des sog. Dritte Reich rekonstruiert.

¹⁹⁵ Ebd., S. 21

¹⁹⁶ Ebd., S. 21/22

¹⁹⁷ Ebd., S. 25

¹⁹⁸ Ebd., S. 26

Bei näherem Eingehen auf die Struktur von Narrativen lassen sich nach Kenneth Gergen¹⁹⁹ sechs Merkmale, die die Erzählung als Diskurs ausmachen, herausstellen²⁰⁰: die Einführung eines werthaltigen, valorativen Endpunktes, die Auswahl von Ereignissen, die für den Endpunkt relevant sind²⁰¹, die narrative Ordnung der Ereignisse²⁰², die Herstellung von Kausalverbindungen²⁰³.

Historische Narrationen müssen weiterhin reflexiv auf die „stillschweigende Zustimmung“ derjenigen Generationen treffen, die diesen „zuhören“, sie entsprechen weitestgehend ihrem Erleben, ihren Erfahrungen der Vergangenheit.

Durch die so in der Narration erfolgten „Sinnggebung“ übernimmt sie eine „Orientierungsfunktion in der Kultur der Gegenwart. [...] Erzählen macht aus Zeit Sinn, indem es die Zeitfolge von Vorkommnissen (zumeist Ereignisse oder auch Sachverhalten struktureller Art) in einen inneren Zusammenhang bringt. Dieser Zusammenhang ist so geartet, dass in ihm die jeweilige Besonderheit (Kontingenz) der Vorkommnisse nicht verschwindet, sondern als eine zeitlich nachvollziehbare Veränderung erscheint. Der geistige Nachvollzug des zeitlichen Wandels gibt ihm eine Bedeutung für das Verständnis und die Interpretation der zeitlichen Wandlungsprozesse, in der die Subjekte der Erzählung leben oder, anders formuliert, in der der Kommunikationsprozess des Erzählens selbst geschieht.“²⁰⁴

Narrative werden im politischen und zeitgeschichtlichen Kontext insofern als Basiserzählung betrachtet, als ihre Elemente *immer wieder* in den öffentlichen Diskurs eingebracht werden oder eingebracht werden können. „Die Basiserzählung ist eine Erzählung, eine Narration. Sie ist Teil der politischen Kultur. Politische Kultur umfasst weit mehr als nur die Basiserzählung, aber die *Anwendung* [Hervorh. d. Autor] der Basiserzählung ist Teil der politischen Kultur.“²⁰⁵

„Die Basiserzählung der Bundesrepublik ist die NS-Vergangenheit und ihre ‚Aufarbeitung‘ nach 1945. [Sie, d. Verf.] lautet wie folgt: Das deutsche Volk sah sich eines Tages mit den Nationalsozialisten konfrontiert. Die Nazis errichteten ein totalitäres und despotisches Regime. Es war ein Willkür- und Unrechtsstaat. Es gab Widerstand gegen das Regime, denn das deutsche Volk war verleitet worden. Die Deutschen waren in Wirklichkeit eine ‚Gemeinschaft‘ der Leidenden. Dies gilt vor allem für die Soldaten. Sie kämpften vor allem für ihr Vaterland und nicht für die Nazis. Ein Mittel, um das Herrschaftssystem zu stabilisieren, war der wirtschaftliche Erfolg, zumindest bis zum Anfang des Krieges. Nach dem Krieg hat man sich erfolgreich mit der NS-Vergangenheit auseinandergesetzt. Die Deutschen haben aus der Vergangenheit gelernt. Das Wirtschaftswunder und der Wohlfahrtsstaat haben dazu beigetragen, eine stabile Gesellschaft zu errichten. Die Bundesrepublik ist pluralistisch und offen. Die Vernichtung der europäischen Juden war ein Verbrechen. Andere Länder haben auch Kriegsverbrecher. Es gibt keine Kollektivschuld, nur Kollektivverantwortlichkeit. Die Deutschen haben Wiedergutmachung an das jüdische Volk geleistet und haben die Verbrecher verurteilt. [...] Die Basiserzählung besteht aus einer Anzahl ‚Kurzgeschichten‘, ‚Kleinstserzählungen‘ und ‚Plots‘. Sie können in unterschiedlicher Weise zusammengestellt werden, je nach Thema bzw. Dilemma, das es zu ‚lösen‘ oder zu regeln gilt.“²⁰⁶

¹⁹⁹ Gergen, Kenneth J. /Straub, Jürgen (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt a.M. (1998), S. 170-202

²⁰⁰ Gergen bezieht sich in diesen Ausführungen auf „Selbstnarrationen“, weniger auf sinnstiftenden Basisnarrationen von nationalen Kollektiven, dennoch können sie ansatzweise auch für kollektive Narrationen verwendet werden.

²⁰¹ „Eine verständliche Geschichte ist eine solche, in der ausgewählte Ereignisse dazu dienen, das Ziel mehr oder minder wahrscheinlich, erreichbar, wichtig oder anschaulich zu machen.“ (Ebd., S. 173)

²⁰² „...die vielleicht am weitesten verbreitete zeitgenössische Konvention der Anordnungen von Ereignissen ist wohl die der linearen zeitlichen Abfolge“ (Ebd., S.174)

²⁰³ In der „idealen“ Erzählung „müssen Erklärungen in das narrative Gewebe eingewoben werden.“ (Ebd.)

²⁰⁴ Rüsen (2001), S. 53/54

²⁰⁵ Herz, Thomas: Die "Basiserzählung" und die NS-Vergangenheit : zur Veränderung der politischen Kultur in Deutschland. In: Gesellschaften im Umbruch: Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995 hrsg. v. Clausen, Lars/Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). Frankfurt a. M., Campus Verl. (1996), S. 95

²⁰⁶ Ebd. S. 93

Dadurch, dass eine Nationalerzählung durch unterschiedliche und sogar gegensätzliche Basisdiskurse gestaltet wird, deren Funktion darin besteht, „die Vergangenheit der Gegenwart anzupassen“, eine „Konstruktion der Vergangenheit“ herzustellen, erfüllt sie prinzipiell eine eher legitimatorische, statt aufklärerische Funktion. „Im Basisdiskurs wird die ‚Arbeit am Mythos‘ zum integralen Bestandteil des politischen Alltags.“²⁰⁷ Im schulischen Zusammenhang bedeutet dies, dass es *bestimmte* Geschichtsbilder sind, denen jene „gewisse anerkannte, legitime Sichtweise der Vergangenheit“²⁰⁸ anhaftet. Die Analyse der ausgewählten Teil-Narrative (vgl. 4.1.-4.3.) bildet so die Möglichkeit, die Texte in einen erweiterten Zusammenhang geschichts- und erinnerungskultureller Repräsentationen zu stellen.

Das Narrativ „NS und Holocaust“ wird in den diskursiven Zusammenhang der zeitgeschichtlichen Narrationen gestellt, als sinnstiftende Basiserzählung, deren Teile in den zurückliegenden Jahrzehnten unterschiedlich stark verändert, ergänzt oder ausgetauscht worden sind. Es hat den Anspruch, kurz, konkret und in für Jugendliche verständlicher Sprache *NS und Holocaust* zu „erklären“. Trotz ihrer inhaltlichen Reduktion reflektieren sie in jeder der untersuchten *Schulbuch-Generationen* geschichtswissenschaftliche und - politische Diskurse.

Darüber hinaus ist es dem Bedürfnis der jugendlichen Zeitgenossen verpflichtet, im Rückblick auf Geschehenes Verstehen zu ermöglichen und darin ein nationales Selbstverständnis heranzubilden. Letzteres ist in dem Maße Resultat eines gesamtgesellschaftlichen Diskurses, in dem sich die Gesellschaft demokratisiert und zur Revision überholter Narrative bereit ist. So bildete sich in unterschiedlichen Dynamiken die derzeitige gesellschaftliche Auffassung heraus, nach der das „Wissen über NS und Holocaust“ bedeutet, die Erinnerung an „die Tatsachen“ und *mit diesen* an die Leiden der Opfer zu garantieren.

3.2 Die besondere Stellung des Holocaust-Narrativs

Gegenüber einer historisierenden Konstruktion der Vergangenheit stellt der Holocaust insofern die *Gegenerzählung* dar, als er sich als Narrativ herkömmlichen Darstellungsformen verweigert. Der Versuch seiner narrativen Einbeziehung war der Beginn eines fundamentalen und folgenreichen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Projektes zur Erforschung eines kollektiv bzw. staatlich geplanten Völkermordes, dessen nie dagewesenes Ausmaß die Frage nach seiner historischen „Singularität“ und damit narrativen (Nicht-)Repräsentierbarkeit aufwarf.

Es ist daher richtig, das Holocaust-Narrativ als neues Erinnerungs-Paradigma²⁰⁹ darzustellen; noch weiter greift dabei die Bewertung des Holocaust als „historische(r) Archetypus für die Un-

²⁰⁷ Schwab-Trapp, Michael: „Ordnungen des Sprechens: Geschichten. Diskurs und Erzählungen über die NS-Zeit“, in: *Umkämpfte Vergangenheit: Diskurse über den Nationalsozialismus seit 1945*, hrsg. v. Herz, Thomas (1997), S. 225/226

²⁰⁸ Wolfrum (2001), S. 30

²⁰⁹ van Laak, Dirk: „Der Platz des Holocaust im deutschen Geschichtsbild“, in: Jarausch/Sabrow (2002), S. 190

kalkulierbarkeit der vermeintlich rationalen Moderne, für die Spannweite des Menschenmöglichen und die Grenzen des Sinnhaften“²¹⁰.

Der sich seit den 1990er Jahren entwickelnde Diskurs, nach dem der Holocaust „ein im tiefsten Grunde *unerklärliches* Phänomen, eine Art *black box* [Hervorh. d. Autors] unseres Verstehens“²¹¹ sei, führte über die Werke von Christopher Browning und Saul Friedländer²¹² erst in den letzten Jahren zu einer wichtigen methodischen Differenzierung, nach der eine Erzählung „nach Auschwitz“ gerade erst *durch* die Darstellung der ‚Verunsicherung der Opfer‘, ihrer „Fassungslosigkeit [...] eine wichtige, vielleicht die wichtigste Perspektive ist, aus der sich die geschichtliche Bedeutung des Holocaust angemessen erschließt.“²¹³

Für die deutsche Geschichtsdidaktik zum NS könnte dies bedeuten, die „Singularität“ des Holocaust nicht als „singuläre Amoralität“ aus der Täterperspektive zu interpretieren („Es scheint mir fast als ein moralisches Postulat, dieses Unverstehbare nicht nur zu belassen, sondern überhaupt erst bewusst zu machen.“²¹⁴), sondern den Holocaust als prinzipiellen Bruch mit jeglichem „sinnstiftenden“ Rahmen der Nationalerzählung anzunehmen:

„Geschichtsschreibung kann und darf mithin auch dort Sinn produzieren, wo sie keinerlei vorbildliches Handeln oder erbauliche Lehren mitzuteilen hat. Dass sie menschliches Denken und Handeln als sinnorientiert rekonstruiert, bildet zudem den notwendigen Rahmen, um jene Eindrücke von Sinnlosigkeit thematisieren zu können, die für die Perspektive der Opfer kennzeichnend sind und sich häufig auch dem späteren Forscher oder Leser aufdrängen. Denn es sind Situationen unmöglicher Kohärenzbildung zwischen Erwartungen, Normen und Situationswahrnehmung, zwischen Selbstkonzept und Umwelterfahrung, die wir als „sinnlos“ wahrnehmen.“²¹⁵

Die Empfehlung eines „multiperspektivischen Erzählmodus, der den Stimmen der Opfer besondere Aufmerksamkeit schenkt“²¹⁶ könne bewirken, dass der „Schrecken des Holocaust“ beibehalten wird²¹⁷; der „Wahrheit des Holocaust [könne man sich nur dann annähern, d. Verf.], wenn die existentielle Erfahrung der Sinnlosigkeit, die die Opfer gemacht haben, in entscheidender Weise in den normalerweise so sinnvollen Diskurs der Geschichtswissenschaft Eingang findet.“²¹⁸

²¹⁰ Ebd., S. 193

²¹¹ Ebd., S. 192

²¹² Vgl. Browning, Christopher: *Ordinary Men Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland* (1992)/Friedländer, Saul: *Die Jahre der Vernichtung* (2006)

²¹³ Frei, Norbert/Kansteiner, Wulf: *Den Holocaust erzählen: Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität*, Jena (2013), S. 31/32

²¹⁴ Heyl, Matthias: „Was und zu welchem Ende studiert man die Geschichte des Holocaust? ‚Aufarbeitung der Vergangenheit‘ heute“, in: *Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen*, hrsg. v. Erler, Hans, Frankfurt a.M. (2003), S. 213

²¹⁵ Fulda, Daniel: „Ein unmögliches Buch Christopher Brownings ‚Remembering Survival‘ und die ‚Apori von Auschwitz‘“, in: Frei/Kansteiner (2013), S. 140

²¹⁶ Kansteiner, Wulf, „Gefühlte Wahrheit und ästhetischer Relativismus“, in: Frei/Kansteiner (2013), S. 21

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Ebd., S. 42

3.2.1 Zivilisationsbruch: eine systematische Betrachtung

Um zu einem Begriff des Holocaust im o.a. Sinne zu gelangen, sind zum einen die Überlegungen Zygmunt Baumans zur Struktur der Moderne²¹⁹, zum anderen die Ausführungen zum Zivilisationsbegriff von Norbert Elias²²⁰ vorwärtsweisend.

Während Elias in den 1989 erschienenen „Studien über die Deutschen“ den „Zusammenbruch der Zivilisation“ aus den Eigentümlichkeiten eines spezifisch deutschen Zivilisationsmusters zu erklären versucht²²¹, negiert Bauman, wie gleichermaßen Elias²²², den positiven Zivilisationsbegriff; sie sehen den Mangel einer begrifflichen Fassung des Holocaust vielmehr in der Existenz eines solchen (falschen) Begriffs.

Wenngleich der soziologische und sozialhistorische Ansatz von Elias in einer Überbewertung der Wirksamkeit des nationalsozialistischen Glaubenssystems verengt wird²²³, bietet er gleichzeitig doch eine umfassende Analyse moderner, und damit brüchiger Zivilgesellschaften und sieht auch den Holocaust darin begründet: „Viele Ereignisse unserer Zeit weisen darauf hin, dass der Nationalsozialismus vielleicht in besonders krasser Form Bedingungen heutiger Gesellschaften, Tendenzen des Handelns und Denkens im 20. Jahrhundert enthüllt hat, die auch anderswo zu finden sind.“²²⁴ Es gehe letztendlich nur darum, sie richtig zu analysieren; vor allem sich von der, letztlich dem Zivilisationsbegriff unterstellten „Vorstellung, dass die Zivilisation eine natürliche Mitgift europäischer Nationen sei“²²⁵, zu verabschieden.

Allerdings erkennt er auch in den europäischen Kriegen, trotz ihrer zunehmenden barbarischen Züge, denjenigen „Kern der Selbstachtung, die das sinnlose Quälen von Feinden verhindert, der letzten Identifizierung mit dem Feind als einem anderen Menschen und des Mitgefühls für sein Leben“²²⁶, der den Unterschied ausmache, insofern als „die Entscheidung, die ‚Endlösung der Judenfrage‘ in Angriff zu nehmen, keinen Grund von der Art, die wir gewöhnlich als ‚rational‘ oder ‚realistisch‘ bezeichnen“²²⁷, ausmachen ließ.

Elias führt nun für den scheinbaren Irrationalismus der verbrecherischen Aktionen der Nazis deren unterschätzte Glaubenssysteme an, die immer fälschlicherweise als „bloßer Schaum, als Ideologien“²²⁸ gegenüber den vermeintlich tatsächlich zugrundeliegenden partikularen Interessen besonders der Machteliten abgetan würden. Das globale Tötungsprogramm für alle Juden sei

²¹⁹ Vgl. Bauman, Zygmunt: Die Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg (2002)

²²⁰ Vgl. Elias, Norbert: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt (1989)

²²¹ Elias (1989), S. 375

²²² Ebd., S. 394

²²³ Ebd. S., 493 ff.

²²⁴ Ebd. S., 395

²²⁵ Ebd. S., 401

²²⁶ Ebd. S., 402

²²⁷ Ebd., S. 303/304

²²⁸ Ebd., S. 406

– trotz rationaler Planung – im Kern zutiefst irrational, wozu die Nazis „vor allem durch die Stärke und Unerschütterlichkeit ihres Glaubens selbst getrieben wurden.“²²⁹

Wenn Nicht-Mitglieder dieses „Glaubenssystems“ nun eine nationalistische Bewegung unterschätzten, „in deren Programm der Gewaltgebrauch und die totale Vernichtung der Feinde ein großes Gewicht hatten, deren Mitglieder unablässig den Wert der Grausamkeit und des Tötens betonten“²³⁰, dann habe es aufseiten dieser Zeitgenossen einen „Grundmangel im [...] Verständnis der eigenen Zivilisation“ gegeben, „die, wenn sie erhalten und verbessert werden soll, eine permanente Anstrengung erfordert [...]“²³¹.

Bedenklich bei dieser Argumentation ist allerdings, dass der Grad der Unterschätzung, mit der bestimmte intellektuelle Kreise auf die Agitation Hitlers reagierten, mit ihrer (möglichen) mangelnden Gegenwehr zu tun habe, u.a. weil sie akzeptierten, dass in der Politik *alle* zur Verfügung stehenden Mittel zum Machterwerb eingesetzt werden und werden müssten, einschließlich „Lügen“; das Fatale im Falle der Nationalsozialisten sei nur, dass „Hitler selbst und die meisten seiner engen Mitarbeiter einen Großteil dessen, was sie sagten, zutiefst glaubten“²³². So sei zu verstehen, warum viele gebildete Menschen, die glaubten, „dass sich das zivilisierte Verhalten in europäischen Gesellschaften ohne ihr Zutun fortsetzen werde, auf den kommenden Zusammenbruch dieser Zivilisation so schlecht vorbereitet waren [...]“²³³.

Elias zeigt im Folgenden die spezifisch deutschen Zivilisationsmerkmale auf, die erklären könnten, warum gerade in einem so hochindustrialisierten Nationalstaat wie Deutschland ein „Zivilisationsbruch“ solchen Ausmaßes erfolgt sei. Jene zentrieren allerdings weit über den Verweis auf die sozio-ökonomischen und politischen Verhältnisse der 30er Jahre des letzten Jahrhundert hinausgehend im Leitmotiv einer immer wieder auseinanderfallenden Nation: „In vieler Hinsicht war die deutsche Entwicklungslinie wahrscheinlich gestörter als die jedes anderen großen Landes in Europa. Schon ein cursorischer Überblick zeigt die Auswirkungen dieser gestörten Entwicklung auf die deutschen Glaubens- und Verhaltenstraditionen und das deutsche Selbstbild.“²³⁴

Obwohl die Hinweise auf die Störungen der geschichtlichen Entwicklungslinie Deutschlands – insbesondere die Jahrhunderte lange politische Zersplitterung und Verzögerung in sozioökonomischer Hinsicht – überzeugend erklären, warum das „idealisierte Dritte Reich [...] nach diesem historischen Selbstbild den dritten Anlauf zur Brechung des Bannes dar[stellte, d. Verf.], der immer wieder zu verhindern schien, dass Deutschland die ihm gebührende Größe erreichte“²³⁵ und

²²⁹ Ebd., S. 407

²³⁰ Ebd., S. 408

²³¹ Ebd.

²³² Ebd., S. 410

²³³ Ebd., S. 411

²³⁴ Ebd., S. 418

²³⁵ Ebd., S. 417

insofern auch die spezifisch deutsche Ausformung faschistischer Herrschaft begründen, zeigt diese Entwicklungslinie doch eher die besondere Uneigenständigkeit der politischen Entwicklung des deutschen (Groß-)Bürgertums und seine Interessenverquickung mit den Machtinteressen der nationalen Aristokratie auf. Die Klassenkämpfe zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren vor allem bedingt durch das Auftauchen der organisierten Arbeiterbewegung in der politischen Arena, dessen Niederschlagung ein elementares Ziel der politischen und ökonomischen Machteliten nach 1918 war. Da erstere schon jahrzehntelang vor dem Ersten Weltkrieg gesellschaftlich und vor allem politisch isoliert war, erwies sich das liberale und akademische Bürgertum als ideologisch zu schwach, die demokratische Verfassung zu schützen.

Hinzu kommen – nach Elias – weitere zivilisatorische Faktoren:

„Der Übergang zu einem nicht-obrigkeitsstaatlichen Regime verlangt das Erlernen neuer sozialer Techniken und Fertigkeiten, die größere Ansprüche an das eigene Urteilsvermögen, an die Selbstständigkeit und Selbstkontrolle der Menschen stellen. [...] Die deutsche Entwicklung war in dieser Hinsicht durchaus nicht exzeptionell. Eigentümlich an ihr war nur das Ausmaß, in dem die Gewohnheiten und Bilder der Autokratie – ohne Gegenbilder – in den nationalen Kanon und das nationale Selbstbild einfließen, sowie der besonders fordernde, der unbedingte und in diesem Sinne besonders unterdrückende Charakter der obrigkeitsstaatlichen Tradition, die sich im Wir-Ideal der deutschen Nation niederschlug.“²³⁶

Die von Elias nachgewiesene besonders starke Verknüpfung deutschen politischen Denkens mit Glaubenssystemen oder Ideologien sei für das Ausmaß an „Barbarei“ der NS-Zeit verantwortlich, wobei er gleichzeitig einräumt, dass für den eigenen Machterhalt „zivile Verhaltensstandards“²³⁷ ins Gegenteil verkehrt werden, bis hin zur Selbstzerstörung, welche im NS-Glaubenssystem enthalten war, denn „wenn die Deutschen es nicht schafften, das größere Reich, das sie verloren zu haben glaubten, mit einer Anspannung aller Kräfte zurückzuholen und wiederherzustellen, dann konnten sie, in Hitlers Augen, ebenso gut für immer untergehen.“²³⁸

Trotz aller Kraftanstrengungen wurde jenes bekanntlich von „den Deutschen“ nicht geleistet – auch das beschreibt der Autor ausführlich und zutreffend.²³⁹ Dennoch haftet vielen seiner Schlussfolgerungen der Charakter der Vereinfachung an; der Nachweis der Wirksamkeit „deutscher“ Glaubenssysteme führt, bei der Betrachtung individuellen Handelns, wenig weiter: „Im Konflikt zwischen einem mächtigen Staat und einem relativ schwachen, abhängigen persönlichen Gewissen musste der erstere obsiegen. Staatskontrolle ersetzte die Gewissenskontrolle.“²⁴⁰ Festzuhalten und bemerkenswert ist die These des Festhaltens an staatlich verordneten Glaubenssystemen, welches bei Deutschen möglicherweise verstärkt auftrat, dessen zivilisatorischer Entwicklungszusammenhang aufgezeigt werden könnte. Die Frage jedoch, warum Deutsche einem fundamentalistischen, und darin autodestruktiven Glaubenssystem anhängen und aus diesem Zusammenhang heraus in die Barbarei verfielen, wird nur unzureichend beantwortet.

²³⁶ Ebd., S. 441

²³⁷ Ebd., S. 463

²³⁸ Ebd. S. 466

²³⁹ Vgl. ebd., S. 473-498

²⁴⁰ Ebd., S. 495

Sicherlich ist der Zusammenhang von religiösem oder politischem Fundamentalismus und terroristischer Gewaltbereitschaft gegeben und nachzuweisen, gleichwohl handelt es sich bei der tausendfach systematisch geplanten kollektiven Ausübung von ausgeklügelten Grausamkeiten und Mordprogrammen um eine möglicherweise historisch singuläre, aber sozialpsychologisch bekannte Ausformung des „autoritären Charakters“. Gleichzeitig ist die - angstbesetzte - Haltung verstärkt zu verzeichnen, dass die Bedrohung des eigenen Glaubenssystems in der ‘ultima ratio’ nur durch die physische Exterminierung des vermeintlichen „Glaubensgegners“²⁴¹ gelöst werden kann.

In einem politischen System, in dem nicht pragmatische Interessenausgleiche – sofern solche möglich sind – maßgeblich sind, sondern der Glauben an „Erlösungsideologien“, handelt es sich im Kern *immer* um eine Politik, die sich *gegen* das eigene Volk richtet. Hier geht es dann tatsächlich nur noch um das physische Überleben der eigenen Klientel, die ggf. die totale Terrormaschine nach außen bedient, bevor sie sich selbst liquidiert. Dass hinter den Kulissen völlig andere, also egoistische und partikuläre Interessen das politische Handeln bestimmen, wirkt auf die (deutschen) Bürger – nach deren Aufdeckung – als besonders enttäuschend, sie neigen dazu, sich von Politik abzuwenden, um sich gleich beim nächsten „Hoffnungsschimmer“ diesem wieder vollkommen hinzugeben.

Als nicht nationalspezifisch ist dagegen derjenige Begriff des „Zivilisationsbruchs“ anzusehen, der ihn aus grundlegenden Zivilisationsbedingungen spezifisch moderner Gesellschaften heraus begründet, in der der organisierte, gänzlich entfremdete Arbeitsprozess über Generationen (seit der Industrialisierung) hinweg die für die totale ökonomische, rationale Verfügbarkeit der Menschen notwendige Vereinzelung betrieben hat und sie der ökonomischen Macht gegenüber als fremdbestimmt erscheinen lässt.

Die Arbeitsmigration über den ganzen Globus, wie sie heute stattfindet, begann im Prinzip schon zu Mitte des 19. Jahrhunderts und führte zu sozialen Entwurzelungen von tradierten Lebenszusammenhängen. Insbesondere in den sich in rasantem Tempo bildenden Städten, die gleichzeitig wiederum auch die Stätten für Solidaritätsbewegungen in Vereinen, Genossenschaften und Gewerkschaften darstellten, fanden diese Prozesse verstärkt statt. Im Maße der Beschleunigungen der technischen Revolution der Arbeitsprozesse entwickelte sich ein Klassenbewusstsein gegenüber der grundsätzlichen ökonomischen und politischen Fremdbestimmung (hier insbesondere nach den Erfahrungen industriell betriebener Kriege wie dem Ersten Weltkrieg) und mit ihm soziale Bewegungen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen politischen Ausrichtungen als Klassen-

²⁴¹Das Fehlen eines tragfähigen Wir-Gefühls einerseits und das mangelnde Vertrauen auf das eigene Gewissen, die eigene Urteilskraft andererseits, sind die zwei Seiten einer Medaille: der individualisierte Mensch erscheint nicht nur auf sich gestellt, er *ist* es auch in einer entfremdeten, modernen Gesellschaft. Der Wunsch nach diesem Gefühl ist verständlich, denn das „Wir“ existiert objektiv nicht, es müsste neu definiert werden; ein Desiderat, das heute vage durch den Begriff der Zivilgesellschaft antizipiert wird, aber noch keineswegs mit konkreten Kategorien gefüllt ist.

kämpfe bzw. Bürgerkrieg erschienen, wodurch die Gefahr eines grundlegenden gesellschaftlichen Machtwechsels gegeben war.

Mit der Entstehung moderner Zivilisation setzt sich der benannte Entsolidarisierungsprozess durch, der sich im Faschismus u.a. durch die Zerschlagung der Gewerkschaften und anderer interessenspezifischer Organisationsformen sozialer Gruppen vollzieht. Die Bürger identifizieren sich (ersatzweise) mit abstrakten Begriffen („Volk“, „Deutschtum“), legen ihren eigentlichen Wunsch nach genossenschaftlichem Handeln und Leben ad acta, um nun aber noch gnadenloser als zuvor instrumentalisiert zu werden. Gefühle von Gerechtigkeit, Solidarität und mitmenschlicher Verantwortung werden vergessen - die Zivilgesellschaft und ihr Wille zum Gemeinschaftshandeln ist zerschlagen.

Zivile und antizivile gewaltbereite soziale Entwicklungen fanden gleichermaßen und konkurrierend in den Jahren der Weimarer Republik statt; letztere wurden 1933 nur aufgegriffen und als staatlich verordnete Terrorprogramme fortgesetzt, wobei die personale Bindung aller mörderischen Handlungen an den „Führer“ den Prozess der Entsolidarisierung der einzelnen Bürger einerseits perfekt machte, andererseits zum permanenten Mobilisierungszwang von oben führte.

Menschen, die innehielten, ihr Tun hinterfragten und, wie die Geschwister Scholl, ein paar Flugblätter in der Münchener Uni verteilten, die objektiv weder die Mordmaschine in Auschwitz noch die sinnlosen Schlachten in der Sowjetunion hätten verhindern können, wurden wie Staatsfeinde behandelt. Sie stellten am wenigsten die Machtelite um Hitler in Frage, dafür aber umso mehr die sonstigen, wo auch immer in diesem System Beteiligten, auch den Hausmeister der Uni München: Weitermachen, weil alle anderen auch weitermachen! Handeln nicht aus Mit- oder Gemeinschaftsgefühl, sondern aus individuellem Vorteilskalkül erschien hier als „normal“²⁴².

Die vermeintliche „Gemeinschaft“ der Verbrecher, Betrüger und Denunzianten bestand darin, dass der Schaden des Anderen zugleich den eigenen Vorteil bedeutete – eine weitere Illusion, denn die (verordnete) soziale Ausgrenzung von „Feinden der Volksgemeinschaft“ wirkt, in Zeiten der Moderne, zusätzlich zerstörerisch auf die Gemeinschaft. „Du bist nichts, dein Volk ist alles!“ hieß in Wirklichkeit: staatlich sanktionierte Gefühl- und Verantwortungslosigkeit. Unter dem Deckmantel der „Volksgemeinschaft“ durfte *jeder* zum Denunzianten werden.

Das zerstörte Gemeinschaftsbewusstsein, welches ursprünglich auf einem bestärkten Ich- und Wir-Bewusstsein der Individuen basierte, führte folgerichtig in die totale soziale und moralische Desintegration, die Selbstzerstörung des Gemeinwesens, mithin des Staates.

Später, auf ihre Verbrechen hin befragt, leugnen die Mörder, von ihnen etwas gewusst zu haben oder geben „Befehlsnotstand“ an – beides formal korrekt: sie haben *offiziell*, d.h. im Sinne des Systems, ja tatsächlich nichts gewusst; und die Vereidigung auf den „Führer“ war ja tatsächlich real. Mehr als diese Antworten hat die Beobachter der NS-Prozesse stattdessen die Kälte, Reuelo-

²⁴² Vgl. z. B. Aly, Götz, Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus, Frankfurt a.M. (2005)

sigkeit und Gleichgültigkeit der Angeklagten gegenüber den erschütternden Berichten der Zeugen empört.

Der Weg von der sozialen Gleichgültigkeit und Empathielosigkeit zum „Zivilisationsbruch“ wird hier greifbar: Schon im Wegschauen und Nichtstun gegenüber den Gedemütigten, Gefolterten und Ermordeten 1933 war der Holocaust von später angelegt. Dennoch ist der Tatbestand mangelnden kollektiven Bewusstseins Resultat eines jahrhundertelangen Zivilisationsprozesses, von dem die Nazis nur profitierten, der aber keineswegs innerhalb weniger Jahre entstanden war.

Diesen (vermeintlichen) Bruch mit der Zivilisation begreifen, bedeutet - heute wie damals - zunächst, den Zusammenhalt moderner Gesellschaft insgesamt zu begreifen.

Auf diesen Ansatz hebt Bauman ab. Wie Elias kritisiert er vorschnelle Definitionen des Holocaust: „Derart wird der Holocaust in den Staus einer Wahrheit der Moderne erhoben, anstatt erkannt zu werden als eine der Moderne inhärente Möglichkeit [...]“²⁴³ Er definiert das Problem der „Unvorstellbarkeit“ des Holocaust darin, dass es aus sozialwissenschaftlicher Sicht keinen Anlass zu der Annahme gibt, dass „die Bedingungen, die den Holocaust ermöglichten, [...] von Grund auf beseitigt wurden.“²⁴⁴

„Genozid-Projekte [...] haben sich nicht nur als vereinbar mit der modernen Zivilisation erwiesen, sie wurden durch diese selbst bedingt, geschaffen und unterstützt. [...] Ohne die moderne Zivilisation und ihre wichtigsten Errungenschaften hätte es den Holocaust nie gegeben. [...] Um es schonungslos deutlich zu sagen: Wir haben Grund, besorgt zu sein, denn *wir leben in einer Gesellschaftsform, die den Holocaust ermöglicht hat und die keine Elemente enthält, die in der Lage wären, den Holocaust zu verhindern* [Hervorh. d. Autor]. Allein dadurch haben wir keine Wahl, als uns mit dem Holocaust ernsthaft auseinanderzusetzen.“²⁴⁵

In einer wesentlichen Hinsicht habe der Holocaust in seiner Modernität einen völlig neuen Charakter gegenüber Massenmorden früherer Prägung: „Der moderne Genozid verfolgt ein höheres Ziel. Die Beseitigung des Gegners ist ein Mittel zum Zweck, eine Notwendigkeit, die sich aus der übergeordneten Zielsetzung ergibt: *Dieses Ziel ist die Vision einer besseren, von Grund auf gewandelten Gesellschaft* [Hervorh. d. Autors], [...] eine soziale Ordnung [...], die dem Entwurf einer perfekten Gesellschaft entspricht.“²⁴⁶

Gegenüber zwei gegensätzlichen Ansätzen zur Betrachtung des Holocaust – dem einen, der die „Fragilität unserer Zivilisation“, dem anderen, der in ihm den „Beweis für deren furchtbares Potential“ sieht – stellt sich Bauman auf die letztere Seite:

„Die westliche Zivilisation hat ihr Streben nach Dominanz unter das Motto des Kampfes gestellt: für die Humanität gegen die Barbarei, für die Vernunft gegen die Ignoranz, für Objektivität gegen das Vorurteil [...] Die westliche, moderne Gesellschaft ist gleichbedeutend mit *Zivilisation* [Hervorh. durch Autor], zivilisierte Gesellschaften haben demnach einen Zustand erreicht, in dem Hässlichkeit und Zerfall, in dem die natürliche Neigung des Menschen zu Grausamkeit und Gewalt weitgehend beseitigt oder zumindest unterdrückt

²⁴³ Bauman (2002), S. 19

²⁴⁴ Ebd. S. 100

²⁴⁵ Ebd. S. 102

²⁴⁶ Ebd. S. 106

sind. Das populäre Bild von der zivilisierten Gesellschaft ist in hohem Grade bestimmt durch das Merkmal der Gewaltlosigkeit – die zivilisierte ist eine sanfte, kultivierte, wohltuende Gesellschaft.“²⁴⁷

Diese Vorstellung stellt er als Illusion heraus, als einen „Mythos mit apologetisch-idealisierender Funktion“²⁴⁸. Im Gegenteil nehme mit „zunehmender Rationalisierung [...] auch die Dimension der Vernichtung zu“, man könne sogar feststellen,

„dass die Beseitigung der Gewalt aus dem Alltagsleben zivilisierter Gesellschaften immer aufs engste mit einer zunehmenden Militarisierung sowohl der zwischenstaatlichen Interaktion wie auch der innergesellschaftlichen Herstellung von Ordnung verbunden war; Armee und Polizei wurden mit modernsten Waffen ausgerüstet und erhielten überaus effiziente Organisations- und Verwaltungsstrukturen. [...] Der Holocaust war ein ins Unermessliche aufgeblähtes Gewaltinstrument. [...] Mögliche Störungen waren auf ein Minimum reduziert, da die Vollstrecker koordiniert agierten und sich streng an einheitliche Richtlinien zu halten hatten. Wenn Gewalt zum Verfahren wird, kann sie, wie alle Verfahren, emotionslos und rational vollzogen werden.“²⁴⁹

Bauman typologisiert diese Verfahren als „akribisch-funktionale Arbeitsteilung“ mit Hilfe der „Substitution moralischer durch technisch-formale Verantwortung“²⁵⁰, wobei „entscheidend ist, ob die technischen Ressourcen optimal genutzt und ob die Maßnahmen kosteneffizient durchgeführt wurden.“²⁵¹ Weiteres Kriterium des „bürokratischen Handlungskontextes“ ist die „Entmenschlichung der eigentlichen Objekte bürokratischen Handelns“²⁵², wobei er deutlich macht, dass hier nicht nur die Bilder des Grauens von Auschwitz gemeint sind, sondern „Entmenslichung [...] dort [beginnt, d. Verf.], wo die Objekte bürokratischen Handelns auf rein quantitative Einheiten reduziert werden,“²⁵³ dem sich eine adäquate „Verwaltungssprache“ zugesellt, mit der und durch die Menschen auf Zahlen und Nummern reduziert werden, wodurch sie „die Eigenschaft des Menschseins [verlieren, d. Verf.]“.²⁵⁴ Der historische „Befehl, das Land 'judenrein' zu machen“²⁵⁵, schuf – so Bauman – eine Möglichkeit für die Bürokratie, diesen Befehl so effizient wie möglich auszuführen, womit eine Eigendynamik in Gang gesetzt wurde, die sich aus sich selbst heraus nährte: „Der Massenmord musste weitergehen, die Instrumentarien waren nun einmal da.“²⁵⁶

Im Gegensatz zu Elias führt Bauman die Gewaltlosigkeit zivilisierter Gesellschaften nicht auf die „Besänftigung der Umgangsformen“ zurück, sondern definiert die „entwaffnete“ Gesellschaft auch als ohnmächtig vor allem, weil „das Verhalten der Herrschenden prinzipiell unabhängig vom Verhalten in der Alltagssphäre ist. Aus eigener Kraft hat der moderne Mensch massiver

²⁴⁷ Ebd., S. 110/111

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Ebd., S. 112/113

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd., S. 116

²⁵² Ebd., S. 117

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd., S. 118

²⁵⁵ Ebd., S. 119

²⁵⁶ Ebd., S. 121

staatlicher Gewalt nichts entgegen zu setzen. Die Besänftigung der Umgangsformen geht also einher mit einer fundamentalen Verschiebung des Gewaltmonopols.“²⁵⁷

So hätten zu diesem historischen Zeitpunkt die „Schutzmechanismen“ bürgerlicher Zivilisation kollektiv versagt, wie z.B. die der Wissenschaft: „Für die Wissenschaft war Wertfreiheit oberstes Gebot. Durch Konformitätsdruck und Spott wurden die Moralapostel in den eigenen Institutionen zum Schweigen gebracht, so dass die Wissenschaft moralisch blind und stumm wurde.“ Sie verhinderte nicht, „dass man mit Feuereifer ans Werk ging und modernste, hocheffiziente Verfahren zur Massensterilisation oder Massenvernichtung entwickelte.“²⁵⁸ Der Zivilisationsprozess hatte bis dato „keine einzige hundertprozentig sichere Barriere gegen den Genozid errichtet. [...] Die Zivilisation war machtlos, als ihr das furchteinflößende Macht- und Gewaltpotential, das sie selbst hervorgebracht hatte, entrissen wurde.“²⁵⁹

Bauman benennt weiterhin Faktoren, die aus den Einbrüchen gewachsener Sozialstrukturen resultierten, wodurch ein Vakuum entstand, „das immer aufs Neue durch Kräfte gefüllt werden kann, die mit Hilfe des staatlichen Gewaltmonopols eine andere gesamtgesellschaftliche Ordnung installieren wollen.. Die staatliche Gewalt bricht also nicht zusammen, sondern ist die einzige Kraft hinter jeder neuen Ordnung.“²⁶⁰

Im NS-Staat wurden alle (traditionellen) Klassen und sozialen Gruppen davon betroffen,

„doch vor allem jene, die nichtpolitische Macht nur kollektiv tragen können, d.h. die Besitzlosen und vor allen Dingen die Arbeiterschaft. Die Gleichschaltung und Zerschlagung der unabhängigen Gewerkschaftsverbände [...] kam einer völligen Entmachtung der Volkssouveränität gleich. Der mögliche Widerstand sozialer Instanzen wurde zusätzlich dadurch verhindert, dass staatliche Maßnahmen mit einer Mauer des Schweigens umstellt wurden – eine Verschwörung des Schweigens, gerichtet gegen die Machtlosen.“²⁶¹

Schon mittels der genannten Faktoren und bei Hinzunahme einer gesellschaftspolitischen Heilerwartung kann es zum Genozid kommen: „Der Plan liefert die Rechtfertigung; die staatliche Bürokratie ist das Instrument; und die Lähmungserscheinungen in der Gesellschaft verhindern jeglichen Widerstand.“²⁶²

Damit ist die Möglichkeit auch des (historischen) Holocaust gegeben – was jedoch noch nicht erklärt, welche präparatorischen Maßnahmen für die möglichst ungehinderte (spätere) Durchführung des Mordprogramms notwendig waren: gezielte Isolation aller Juden durch die „Nürnberger Gesetze“ und alle erdenklichen propagandistischen Mittel. Und es kam hinzu, so Bauman, „dass alle gegen die Juden gerichteten Maßnahmen peinlich genau auf diese Zielgruppe zugeschnitten waren, [...] [um, d. Verf.] den Abgrund zwischen Juden und dem Rest der Bevölkerung zu vertiefen.“²⁶³ Als sie nach diesem jahrelangen Prozess der totalen sozialen Isolation nach Os-

²⁵⁷ Ebd., S. 122

²⁵⁸ Ebd., S. 123

²⁵⁹ Ebd., S. 125/126

²⁶⁰ Ebd., S. 126/127

²⁶¹ Ebd., S. 127

²⁶² Ebd. S. 129

²⁶³ Ebd. S. 139

ten 'ausgesiedelt' wurden, [existierten sie, d. Verf.] in den meisten Köpfen gar nicht mehr. [...] Der Weg nach Auschwitz war vom Hass gebaut worden, aber mit Gleichgültigkeit gepflastert."²⁶⁴ Auf die Frage, *wie* es möglich war, lautet die „banale“ Antwort, *dass* es möglich war: es wurde zugelassen, es wurde *nicht* verhindert. „Sie [die präzedenzlose Katastrophe, d. Verf.] geschah, weil sie geschehen konnte; hätte sie nicht geschehen können, so wäre sie nicht geschehen. [...] Jedes geschichtliche Ereignis ist, bevor es eintritt, lediglich eine Möglichkeit, doch sobald es eingetreten ist, wird es auch zum potentiellen Präzedenzfall.“²⁶⁵

Die Tatsache des Zulassens und Nicht-Verhinderns seitens der „Mehrheitsgesellschaft“ verweist auf die reale Möglichkeit eines Bruchs mit den ethischen Normen des Bürgertums, auf die Ambiguität seiner Zivilisation, seines Wertesystems, dessen Fundament der individuellen Freiheit „für ein paar Silberlinge“ verkäuflich zu sein scheint.

Eine „legale“ faschistische Machtergreifung versinnbildlicht (auch sprachlich) diese Ambiguität: so wie Hitler „in Zivil“ und „in Militäruniform“ auftritt, repräsentiert er den Reichskanzler und zugleich diejenige Person, durch die das System pervertieren wird - also der Zivilität und der Gewalt zugleich.

Die angebliche „Überwindung des Bürgerkriegs“ vollzieht sich hier nicht geistig – durch die Repräsentation des Allgemeinen, im Staat als Institution, sondern körperlich, in Gestalt eines „Führers“, der in dieser Form nur partikulare Interessen vertreten kann; *nur* durch äußere, physische und psychische Gewaltmittel ist seine Existenz gesichert, innerer oder äußerer Frieden, die Ziele bürgerlicher Gesellschaft, stehen dieser äußeren Notwendigkeit diametral entgegen. Dieses System ist auf Dauermobilisierung, Dauerstress und Dauererfolg angewiesen.

Aktionen permanenter Selbstbestätigung überspielen die angstbesetzte Wachsamkeit, mit der Millionen von bezahlten Exekutoren des Staatsterrors die Bürger in Schach halten müssen. Je partikularer die Interessensprioritäten dieser terroristischen Machtelite, desto angstbesetzter und verschworener ihre Pläne (Vernichtung des jüdischen Volkes als „geheime Staatssache“). Je mutiger die Gegenwehr, desto unangemessener und maßloser Rache bzw. Vergeltung, je aussichtsloser der Krieg, desto größer der Wunsch der „Führer“ nach Komplizenschaft und offizieller Mittäterschaft der Bürger (s. Posener Rede Himmlers oder Sportpalast-Rede von Goebbels).

Das größtenwahnsinnige Macht- und Kriegsziel dieser Machtclique, ein imperialistisches, „rassisch“ geprägtes Großgermanien, entsprach nicht den „realistischeren“ anti-bolschewistischen Kriegszielen der deutschen Wehrmachtsführung, der offene und latente Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft entsprach nicht den eliminatorischen Zielen einer Mörderbande am Wannsee. Dennoch, die Inszenierung und Durchführung des Holocaust passierte, weil sie nicht verhindert wurde, und weil sie Hitler auch nicht zugetraut wurde. Das „Faszinotum“ Hitlers für

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Bauer, Yehuda: Die dunkle Seite der Geschichte, Frankfurt a. M. (2001), S.19

seine Gefolgschaft bestand gerade in der – mindestens rhetorischen – Skrupellosigkeit bei der Planung übergeordneter Ziele. Die „Mitverantwortlichen“ dieses Handelns, alle diejenigen, die den Zusammenhang ihres Handelns mit dem Verbrechen erkennen konnten und dies entweder aus Überzeugung taten, aus Angst den Kopf in den Sand steckten oder opportunistisches Handeln als Handeln im „Notstand“ deklarierten (Mitläufer), benötigten eine treibende Kraft, die die zerstörerische Seite der Gesellschaft hervorzubringen vermochte.

„Ein Völkermord scheint dann möglich zu werden, wenn eine intellektuelle oder pseudo-intellektuelle Elite, die, explizit oder implizit, ein genozidales Programm verfolgt, in einer krisengeschüttelten Gesellschaft aus wirtschaftlichen, sozialen und politischen Gründen an die Macht gelangt – aus Gründen also, die nichts mit dem Völkermord zu tun haben – und es ihr gleichzeitig gelingt, die Schicht der Intellektuellen auf ihre Seite zu ziehen [...] – gesellschaftliche Gruppen der Oberschicht, Wehrmachtsoffiziere, Beamte, Industrie- und Handelseliten, Ärzte und Rechtsanwälte, Kirchenführer sowie vor allem jene Universitätsprofessoren, die allen anderen das notwendige ideologische Instrumentarium zur Verfügung stellten. Mit Hilfe dieser Eliten entstand ein gesellschaftlicher Konsens, der für die breite Bevölkerung die Rechtfertigung dafür lieferte, am Völkermordprogramm teilzunehmen. Genau das scheint in Deutschland geschehen zu sein, nachdem die Nazis in den dreißiger Jahren Zehntausende ihrer Gegner durch Mord und Terror zum Schweigen gebracht und beseitigt hatten.“²⁶⁶

Erst der über 30 Jahre später wieder gefundene Zugang zu den Opfern und Überlebenden des Holocaust, den missachteten Opfern des deutschen Widerstandes und ihrer Familien, den Zwangsarbeitern des NS-Regimes, den verfolgten ethnischen und religiösen Gruppen, den Euthanasie-Opfern und Städten und Gemeinden, deren Bürger Opfer von Gewaltakten und Massakern geworden sind, öffnete – quasi gezwungenermaßen – den Blick auf die *Gegenerzählung* zu einem NS-Narrativ, das fast schon als historisiert, aber durch das Fehlen des emotionalen Begriffs des Geschehens als ahistorisch und abstrakt bezeichnet werden konnte.

Die *Sinnlosigkeit* des durch die Hitler-Regime Geschehenen kann durch dessen systematische Dekonstruktion bzw. durch die *Gegenerzählung* aufgehoben werden, insofern aufgezeigt wird, dass sie der *andere Teil* der Erzählung ist. Der Verweis auf die Kehrseite ist nicht nur als Würdigung von Opfern und „Gerechten“ zu verstehen, sondern entspricht der historischen Wahrheit, auch wenn sich in einer gegebenen historischen Epoche nur die „dunkle Seite“ durchsetzen konnte.

Die *Gegenerzählung* als dekonstruktivistische Methode stellt nicht nur Geschichtsbilder in Frage, sondern komplettiert das Geschehene durch erweiterte Deutungsangebote – in diesem Sinne hat sie aufklärerische und integrative Funktion.

3.2.2 Gegenerzählung exemplarisch: NS und Holocaust

Durch die Integration der „dunklen Seite“ der Individuen und Kollektive in das Narrativ *NS und Holocaust* gelingt ein Verständnis gegenüber ihrem widersprüchlichen Geschichtshandeln der Massenmörder und treuen Familienväter, der friedliebenden Bürgerschaft und dem marodierenden Mob, gegenüber Zivilcourage und Egoismus, individueller und kollektiver Verantwortung und Verantwortungslosigkeit – der Zivilisationsbruch ist möglich, weil er schon in der Gesell-

²⁶⁶ Bauman (2002), S. 136

schaftsstruktur angelegt ist, in der der Begriff der individuellen Freiheit zugleich Entsolidarisierung und Entwurzelung und der Begriff der Gemeinschaft die Identifikation über ein nur abstraktes Allgemeinwohl bedeutet.

Im Faschismus wird, in der Verkehrung der wirklichen Verhältnisse, ein „Führer“ als Personifikation dieses Allgemeinwohls präsentiert - eine Unmöglichkeit, denn dieses kann nur eine *falsche* Abstraktion, eine Illusion, sein. So wird in dieser Projektion, mittels derer der tatsächlich existierende latente Wunsch der vereinzelter Individuen nach Gemeinschaft missbraucht wird, einer partikularen Clique verbrecherischer „Führer“ ein Gewaltmonopol übertragen, welches von Anfang an, und damit *prinzipiell*, nicht im Sinne des allgemeinen Wohls handelt.

Der hier schon angelegte Bruch des bürgerlichen Zivilisationsbegriffs materialisiert sich gewissermaßen im Holocaust.

Dieser Ansatz geht davon aus, dass eine Erzählung, die Hitler und seine Leute als Machtergreifende und Kriegsführende beschreibt, grundsätzlich die Perspektive der Macht bezieht, in welche der Holocaust nicht integriert werden *kann*, ohne dauernd die Perspektive seiner Organisatoren einzunehmen.²⁶⁷ Die historische Tatsache des Holocaust als einer kollektiv inszenierten Massenvernichtung macht jedoch eine *Gegenerzählung* notwendig, denn in der hier zutage tretenden Perversion bürgerlicher Zivilisation wird dieser die Möglichkeit ihrer Selbstzerstörung quasi als Spiegel vorgehalten.

Was wissen wir über die Grundstruktur einer Gesellschaft, die den Holocaust zulässt, und wie wird durch die Erstellung eines Narrativs für Schulgeschichtsbücher mit diesem Wissen inhaltlich und begrifflich umgegangen, welche Elemente von Dekonstruktion sind in ihr vorhanden, und aus welchen Gründen gelingt es den geschichtlichen Schulbuchtexten meistens nicht, die jungen Lernenden im Bemühen um Erkenntnis über die Geschichte ihrer Groß- und Urgroßväter, und damit ihrer eigenen Gegenwart (als Geschichte) weiterzubringen?

Diese Fragen sollen die folgenden Analysen der ausgewählten Schulbuchtexte leiten.

Eine solches Narrativ müsste neben den dominanten politikwissenschaftlichen, auch soziologische und vor allem ökonomische Parameter einbringen, müsste die historische Ferne der Ereignisse durch die Nähe von Zeitzeugendokumenten aufheben, müsste ihnen, Tätern wie Opfern, Gesicht und Namen geben, den Täter-Opfer-Gegensatz gleichwohl grundsätzlich zu überwinden versuchen, um zu einem konkreten und multiperspektivischen Begriff von *NS und Holocaust* zu gelangen.

²⁶⁷ Vgl. Popp, Susanne: „Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch, Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsbüchern“, in: Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten 30 Jahre, Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Band 10, hrsg. v. Paul, Gerhard/Schoßig, Bernhard, Göttingen (2010), S. 98-115 [„Eine oft unzureichende Distanzierung von der ‘Täterperspektive’“ (S. 112) wird hier als erhebliches Desiderat angeführt.]

Dabei müssten Perspektiven integriert werden, die von der Kehrseite der Macht, den „stillen Helden“ erzählen.

3.3 Das Narrativ *NS und Holocaust* im geschichtspolitischen Kontext

Geschichtspolitisch orientierte Narrative postulieren nicht unbedingt wissenschaftliche Wahrheit – sie interpretieren eher das wissenschaftlich Erforschte in didaktischer Absicht vom Standpunkt der Gegenwart. Teilweise abhängig von öffentlichen Diskursen stellen sie häufig die Grundmuster von Basiserzählungen dar, die aufgrund ihrer vereinfachten Erklärungsmuster personalisierte, oft polarisierende Geschichtsbilder beinhalten. Individuelles und gesellschaftliches Handeln erscheint als vorwiegend von ideologischen Glaubenssätzen, weniger von sozioökonomischen Interessenlagen geprägt. Populärwissenschaftlich gehaltene „Geschichtsstunden“ (z.B. die erfolgreiche Fernsehserie „History“) und dokumentationsartig aufgearbeitete Verfilmungen von Einzelschicksalen vertiefen zudem ein personalisiertes Geschichtsbewusstsein.

Kaum verändert hält sich dabei der Teil der Basiserzählung, zugleich Kern der Gründungserzählung der BRD, nach der mit der „Stunde Null“ ein neues, demokratisch verfasstes (West-)Deutschland entstanden sei. Die Anmahnung von Susanne Popp, dass „vor allem auch die ‘zweite Geschichte des Nationalsozialismus’ systematisch in das ‘Erfolgs-Narrativ’ der bundesrepublikanischen Geschichte integriert wird“²⁶⁸, gibt Aufschluss über ein grundlegendes Desiderat des NS-Narrativs: Es wird als (*negative*) *Erfolgsgeschichte* rückwirkend aus der Perspektive der tatsächlichen Erfolgsgeschichte der BRD konstruiert und bringt dadurch das Thema der Verbrechen des NS (samt seiner kaum gelungenen späteren Strafverfolgung, also der „zweiten Geschichte“ des NS) in eine Art narrative Abseitsposition.

Dieses Phänomen kann zunächst als eine dem Demokratienarrativ inhärente Problematik von zwei gegenläufigen geschichtspolitischen Deutungsangeboten gewertet werden, die man als „Demokratiediskurs“ („Bonn/Berlin ist nicht Weimar“) einerseits und als „Schuld- oder Erinnerungsdiskurs“ (Auschwitz als „negativer Gründungsmythos“) andererseits bezeichnen könnte. Letztere ist historisch jünger und wird wesentlich von der Auseinandersetzung mit dem Holocaust motiviert, dessen „Sinnlosigkeit“ die „Erfolgsgeschichte“ der BRD allerdings prinzipiell konterkariert.

Während nämlich der erstgenannte die NS-Geschichte als „Lehrstück“ für Demokratie eher zu historisieren versucht, fordert der Schuld- oder Erinnerungsdiskurs weiterhin „Aufklärung“ und damit ein Geschichtswissen ein, das sich durch die individuelle und generationsspezifische Auseinandersetzung mit dem Geschehenen bildet, sich von Generation zu Generation verändert und immer wieder die Frage nach den „Lehren aus der Geschichte“, hier insbesondere des Holocaust, aufwirft.

²⁶⁸ Ebd., S. 113

Insofern lässt sich beim Demokratienarrativ ein eher statischer, beim Holocaustnarrativ ein eher dynamischer geschichtspolitischer Zusammenhang aufzeigen.

3.4. Fazit

Auf dem Hintergrund dieser Annahmen lassen sich nun für die historischen Schulbuch-Narrative im Allgemeinen und das Narrativ *NS und Holocaust* im Besonderen folgende Charakteristika herausstellen:

- Seine Konstruktion entspricht narrativen Kriterien. Durch die so in der Narration erfolgte „Sinnggebung“ übernehmen sie eine Orientierungsfunktion in der Kultur der Gegenwart.
- Bei den untersuchten Schulbuchtexten handelt sich um kultusministeriell genehmigten „Lernstoff“. Die von den Verlagen edierten Darstellungstexte entsprechen auch in ihrem Kurzformat wissenschaftlichen Ansprüchen, insofern ihre methodische Strukturierung und inhaltliche Gestaltung die wesentlichen Zusammenhänge des Kapitels *NS und Holocaust* erfassen.
- Dabei kann der Anspruch, eine geschichtspolitisch „sinnstiftende“ Narration darzustellen, stellenweise in Widerspruch zum wissenschaftlichen Wissen treten, insofern sich für den *Sinn* einer so komplexen und folgenschweren Epoche keine exklusive Deutungshoheit anbietet. Dennoch haben die hier analysierten Narrative den Anspruch, kurz und in verständlicher Sprache Jugendlichen *NS und Holocaust* zu „erklären“. Obwohl sie auch geschichtspolitische Grundpositionen vertreten, sind sie in jeder *Schulbuch-Generation* auch Resultat aktueller geschichtspolitischer Diskurse.
Man könnte sie in dieser Hinsicht als „*historisch-politische Bildungsnarrative*“ bezeichnen.
- Geschichtspolitisch hat sich das Demokratienarrativ ab den 1980er Jahren zwar von der grobschlächtigen Totalitarismusdeutung der 1960er Jahre abgewandt, der überwiegend nationalpolitische Charakter dieses Diskurses (totalitär vs. antitotalitär) wird allerdings beibehalten.
- Das Holocaustnarrativ spielt im Gesamtnarrativ eine besondere Rolle, weil es sich einer „sinnstiftenden“ Gesamtdeutung, wie sie im Demokratienarrativ angelegt ist, verschließt. Durch die Ambiguität des Gesamtnarrativs, in dem die „dunkle“ Vergangenheit scheinbar erfolgreich bewältigt wurde, birgt es die Tendenz, in Hinblick auf das Ereignis des Holocaust die sog. Täterperspektive zu bedienen bzw. diese kaum zu dekonstruieren, wodurch die Verbrechen der Nazis unerklärlich, weil unerklärt bleiben.

- Die Zivilisationsanalysen von Norbert Elias und Zygmunt Bauman bieten daher die systematische Grundlage für die „Erklärbarkeit“ des Holocaust. Über ihn zu *erzählen* bedeutet allerdings, die Perspektive der Opfer einzunehmen (Saul Friedländer) und die narrativen Möglichkeiten aufzugreifen, die der Holocaust als *Gegenerzählung* bietet.

4. Das Narrativ *NS und Holocaust* – eine dekonstruktivistische Analyse

4.1 Von Demokratie zu Diktatur als deutsches Lehrstück

4.1.1 Das Demokratienarrativ in der historisch-politischen Bildung

Demokratie als ideale Herrschaftsform des Volkes hat, trotz der mannigfaltigen historischen Erfahrungen ihres Scheiterns, nichts von ihrer Lichtgestalt eingebüsst. Im Gegenteil, sie scheint auch heute die Heilserwartung aller Freiheitsbewegungen zu sein. Obwohl wir gleichzeitig beobachten, dass sich deren Akteure in aller Welt in blutigen Bürgerkriegen befinden. Ihr Begriff scheint etwas Unbeflecktes an sich zu haben, obwohl auch sie Herrschaft beinhaltet, zwar parlamentarisch organisierte, aber doch nur die *eines Teils* der Bevölkerung, wodurch eine Mehrheit *über* eine Minderheit regiert.

Wenn mittels der parlamentarischen Mehrheit des Volkes Rechtsverhältnisse zugunsten dieser Mehrheit bzw. der Stabilisierung ihrer Macht hergestellt werden, so erscheint dies allerdings als rechtmäßiger Vorgang, den die Opposition anerkennt - denn sie würde ja im umgekehrten Fall ebenso ihre eigene Macht sichern wollen.

Eine Parteiendemokratie schließt das Handeln einer Regierung an der Macht im Sinne der Interessen des gesamten Volkes aus, obwohl der identitäre Demokratiebegriff genau diese Allgemeinheit beinhaltet: sie soll nicht partikulare, sondern die *allgemeinen* Interessen durchsetzen. So generiert demokratische Herrschaft zugleich dauernde Unzufriedenheit, Proteste und Wut („Wutbürger“), ist potenziell krisenhaft. Das Handeln der Regierung erscheint als Bruch der Wahlversprechen, obwohl Abgeordnete in der repräsentativen Demokratie keinem imperativen Mandat unterliegen.

Alle Bürger sind sich darüber im Klaren, dass das *Handeln* derjenigen, die die Macht besitzen, nicht das ist oder sein muss, was sie vor den Wahlen beschworen haben. Sie sind sich dieser *Kehrseite* auch ihres *eigenen* Handelns bewusst.

Eine an kapitalistische Wirtschaftsbedingungen geknüpfte parlamentarische Demokratie muss sich darüber hinaus mit jenen arrangieren; soziale Gerechtigkeit wird nur durch Macht erstritten und ohne Macht wieder verloren. Eine bürgerliche Gesellschaft schließt daher den Bürgerkrieg mit ein, wenn sich das Gewaltmonopol des Staates auflöst bzw. die Existenzgrundlage der Mehr-

heit der Menschen zu schwinden beginnt. Ein sozialer Staat kann hier nur solange existieren, wie es etwas zu verteilen und eine politische Mehrheit gibt, die ihn schützt.

Es ist die brüchige *civitas*, die Zivilgesellschaft des Bürgertums selbst, die Gefahren birgt - nicht das politische System, welches die widersprüchlichen Interessen nur zum Ausdruck bringt.

Die europäischen Nationalstaaten des vorigen Jahrhunderts haben versucht, mittels nationaler Zivilisationsmuster²⁶⁹ die durch andauernde Modernisierungsprozesse aufbrechenden gesellschaftlichen Gegensätze abzuschwächen. Parlamentarisierung, wie die in Deutschland seit 1918, zusammen mit großen sozialen Ungleichheiten und rassistisch-nationalistischen Denkmustern imperialistischer Herrschaftseliten führte zu explosiven Mischungen.

Die bürgerliche Verfassung, welche seit der Aufklärung und der französischen Revolution individuelle Freiheit und Gleichheit vor dem Gesetz verspricht, somit die maximale individuelle Selbstentfaltung in der Menschheitsgeschichte, „gleiches Recht für alle“ vorsieht, scheint doch nicht auszureichen. Diese zentralen Begriffe moderner demokratischer Gesellschaften bedürfen der dauernden Definition, denn der „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Immanuel Kant) zeigt zwar den Weg für den „mündigen Bürger“, bietet aber keine Grundlage für einen neuen Gemeinschaftsbegriff (*communitas*), der einen Weg aus der Vereinzelung und Individualisierung moderner Gesellschaften aufzeigt, welcher – zumindest heute - sicherlich der Wunsch einer großen Zahl von Bürgern ist.

Demokratie als historisches Lehrstück ist nach wie vor aktuell und wird dies bleiben, wie wir an den Entwicklungen post-kommunistischer Staaten Europas, Schwellenländern in Asien und Lateinamerika, aber auch an „Krisenländern“ in der Europäischen Union sehen können. Die Frage ist, *was* diesbezüglich aus den Erfahrungen Europas im 20. Jahrhundert gelernt werden kann: Wo liegen die Kontinuitäten, welche gesellschaftlichen Kräfte und welche sozialen und politischen Entwürfe standen sich gegenüber, welche Alternativen hatten die Menschen, welche Sprengsätze lagen in diesen begründet bzw. konnten diese Gesellschaften verkraften?

4.1.2 Demokratie als Basiserzählung

Im Rahmen des Narrativs zum NS lautet die zentrale Fragestellung für den Geschichtsunterricht, wie es möglich war, dass die Bürger, nach einer Revolution zugunsten einer sozialen Demokratie, den demokratischen Staat in Form der Weimarer Republik abzulehnen begannen und einem Diktator die Stange hielten – freiwillig.

Aus der Sicht von jungen Bürgern des heutigen, nun schon mehr als 65 Jahre alten demokratischen Staates erscheint die erste Hälfte des vergangenen Jahrhunderts als weit entfernt, die letzten Zeugen dieser Zeit sind gestorben, aber die Narration von den „Schwächen“ der ersten und

²⁶⁹ Vgl. Elias (1989), S.370 ff.

den Stärken der zweiten Republik bleibt bestehen, jedenfalls in den Geschichtsbüchern für die deutschen Schulen.

Diese Basisnarration ist durchaus noch geprägt von „Fragenstellungen, die sich [...] der deutschen Trias von Scheitern der Demokratie, nationalsozialistischer Diktatur und demokratischen Neuanfang [...] verpflichtet wussten“²⁷⁰, zumindest kann man dies für die Narration sagen, welches den Schulbuchtexten – bis heute – zugrunde liegt. Das Verschwinden der DDR und des Ostblocks könnte sogar als zusätzliche Verstärkung dieser Narration westlicher Demokratie beurteilt werden.²⁷¹

Die im Mittelpunkt stehende Frage der „legalen Machtergreifung“ eines Diktators, der mehrheitlichen Zustimmung zu einem offenen Verfassungsbruch oder der mehrheitlich legitimierten Abschaffung der Demokratie wird in den Schulgeschichtsbüchern der letzten 50 Jahre durch drei, sich teilweise widersprechende Deutungsangebote dargestellt, durch das totalitarismustheoretische, das verfassungspatriotische und das systemtheoretische.

In der *totalitarismustheoretischen* Narration ist die Demokratie von zerstörenden Kräften/Parteien von Rechts und Links bedroht („Feinde der Demokratie“), denen gegenüber im *liberal-verfassungspatriotischen Narrativ* die (echten) Demokraten in der Minderheit sind bzw. die eigentlichen Intentionen Hitlers verkennen. Beide Seiten werden in den verschiedenen Schulbuchausgaben durch die Jahre unterschiedlich stark vertreten. Das *systemtheoretische* Deutungsangebot wird kurzzeitig nur in den 1970/80er Jahren, z. T. auch noch in einigen ostdeutschen Geschichtsbüchern der 90er Jahre, bedient.

Das Demokratienarrativ stellt die erfolgreichste Meistererzählung der westdeutschen Republik dar: indem sie eine „Stunde Null“, d. h. einen *bewussten* gesellschaftlichen Neuanfang suggeriert, entlastet sie in gewisser Weise alle „Mitläufer“, die von Hitler in den Bann gezogen waren – so dass auch der 30. Januar 1933 quasi als „Stunde Null“ gelten könnte.

Mit der Orientierung an der „westlichen Demokratie“, insbesondere dem amerikanischen Politik- und Gesellschaftsmodell, mit dem auch die Einbindung in die geopolitischen Interessen des Westens einherging, hatte man zwar eine Form des westlichen Parlamentarismus wieder eingeführt, die gesellschaftliche Binnenstruktur entsprach jedoch keineswegs einer Demokratie-Auffassung mit Bürgerpartizipation, sondern eher der einer antikommunistischen „Volksgemeinschaft“ und einer Mentalität, die durchaus Kontinuitäten zur NS-Zeit aufwies. Daher ist der in den letzten Jahrzehnten aktuelle „Kontinuitäts-Diskurs“ selbst noch einmal Ausdruck einer nachträglichen Vergangenheitsbewältigung, denn auch in den 1950/60er Jahren stand der Feind links.

²⁷⁰ Wirsching, Andreas: „Vom ‚Lehrstück Weimar‘ zum Lehrstück Holocaust ?“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (1-3/2012), hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn (2012), S. 14

²⁷¹ So wird aus der Zeitspanne 1917/18 bis 1989/90 im wissenschaftlichen und didaktischen Diskurs eine eigenständige Epoche (das „kurze“ 20. Jahrhundert), mit der und durch die sich eine (seit 1990) neue oder erweiterte Demokratie-Narration gebildet hat; vgl. auch Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen, München (2000)

„Die Totalitarismustheorie wurde besonders von unbelehrbaren Nationalsozialisten geschätzt. Sie gab ihnen die Möglichkeit, im Kommunismus einen Feind zu bekämpfen, den Hitler schon als Weltfeind Nr. 1 bezeichnet hatte. Die Totalitarismustheorie erwies sich damit als die wirksamste politische Entlastung. Den auf die eigene Verantwortung zielenden Pfeil lenkte sie in die Front gegen den gefährlicheren, weil noch unbesiegten Vertreter des Totalitarismus ab. Auf diese Weise entstand ein Bollwerk, dessen demokratische Qualität zumindest fragwürdig war. Alte Nationalsozialisten kämpften zusammen mit neuen Demokraten gegen den Kommunismus.“²⁷²

Indem sich auf diese Weise in den 1950/60er Jahren die Narration des „Befehlsnotstands“ gewissermaßen als rettende Ausrede der Entnazifizierung zu eigen machte, war der Schritt hin zur personalisierten Schuldzuweisung gemacht: „Hitler war’s!“²⁷³.

Während die Weimarer Republik durch die „Kräfte von rechts und links“²⁷⁴ zu Fall kam, waren es während der NS-Zeit die „Schergen“ Hitlers, durch die „das wahre Gesicht des totalitären Staates enthüllt“²⁷⁵ wurde. In diesem Diskurs firmiert die Massenakzeptanz des NS als „Verführung des Volkes“, Widerstand als grundsätzlich sinnlos, die Opfer erscheinen als tragisch, die Triebkräfte des NS als „böse Mächte“. Die Schöpfer des Grundgesetzes gehörten zum „anderen“ Deutschland, einer kultivierten Zivilgesellschaft, auf die die Tausende jüdischer Mitbürger vertrauten, als sie sich entschieden in Deutschland zu bleiben, statt ihr Leben zu retten.

Wenngleich sich das Narrativ zum NS in den Geschichtsbüchern in den letzten Jahrzehnten aus diesem kruden Interpretationsschema gelöst hat bzw. zwangsläufig lösen musste, wird der so beschriebene Demokratie-Diskurs bis heute jedoch prinzipiell beibehalten.

Mit Beginn der Dekonstruktion des autoritären Demokratieverständnisses 20 Jahren nach Gründung der BRD kam die Frage nach den Ursachen der Verbrechen im NS und nach den Tätern auf. Sie wurde von der nachfolgenden Generation gestellt und durch die politische Linke (Willy Brandt: „Mehr Demokratie wagen!“) als öffentlicher Diskurs etabliert, die autoritären Strukturen der deutschen Nachkriegsgesellschaft wurden aus der Kontinuität wirtschaftlicher und politischer Machteliten erklärt.

Bei der Betrachtung des Teilnarrativs „Demokratie“ im Zusammenhang mit dem Gesamtnarrativ zu „NS und Holocaust“ ist es daher wichtig, zwischen Demokratie als bürgerlicher Herrschaftsform und gesellschaftlicher Lebensform auf basisdemokratischer Grundlage („Zivilgesellschaft“) zu unterscheiden. In den Geschichtsbuchtexten wird das „Scheitern“ der Weimarer Republik nicht systematisch erklärt: ist es die anti-demokratische Haltung der Bürger oder der „Verfassungsbruch“ durch die Rechtskonservativen, wodurch die Republik zu Fall gebracht wurde? Die hier angelegten Unklarheiten im Narrativ sind zum Teil verantwortlich für den späteren Eindruck, die Diktatur sei aufgrund der Zustimmung der Bürger zustande gekommen.

²⁷² Greiffenhagen, Martin und Sylvia: Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur Deutschlands, München (1979), S. 51 ff.

²⁷³ Vgl. Heer, Hannes: Hitler war’s. Die Befreiung der Deutschen von ihrer Vergangenheit, Berlin (2005)

²⁷⁴ Menschen in ihrer Zeit (Klett Verlag), hrsg. v. Bodensieck, Heinrich, Stuttgart 1970, S. 79

²⁷⁵ Ebd., S. 122

4.1.3 Das Scheitern der Weimarer Republik im wissenschaftlichen Diskurs

Es gehört zu den Merkmalen des Demokratie-Narrativs, dass es vom Ende her erzählt wird²⁷⁶, wodurch sich die Vorgeschichte des NS auf das politische Kräftepoker zwischen 1930 und 1933 konzentriert.

Natürlich sind die politischen Machenschaften vor dem Machtantritt der NSDAP von Bedeutung, insbesondere in Hinblick auf die Leichtfertigkeit, mit der die bürgerlichen Parteien damals einer offensichtlich extrem gewaltbereiten politischen Partei den Weg zur Macht ebneten, das Risiko eines offenen Bürgerkriegs bewusst in Kauf nehmend. Dieses Pokerspiel wird schon 1963 von William L. Shirer beschrieben; die von ihm erwähnten Details mögen von der späteren Forschung revidiert worden sein, wichtig sind jedoch die Feststellungen, dass Hitler mit allen Mitteln an die Macht kommen wollte, vorzugsweise aber mit „legalen“, nachdem der Putschversuch 1923 kläglich gescheitert war und dass die Ermöglichung dieses Vorhaben ganz wesentlich zur schnellen Kapitulation der politischen Parteien des bürgerlichen Lagers und der Arbeiterschaft führte, angesichts der Drohgebärde, mit der die oberste Autorität des Staates einer Führung die Macht, und damit das Gewaltmonopol übertrug, über deren tatsächlich undemokratischen Absichten alle Bescheid wussten.

Die Attraktivität eines ganz „neuen“ Systems, das angeblich den Deutschen das „Heil“ bringen würde, indem es die parlamentarischen Parteien „hinwegfegte“, war immer auf Gewalt aus. Die Bereitschaft, diese Gewalt zu billigen, sofern sie „Gesamtlösungen“ von Problemen versprach, bedeutete die prinzipielle Akzeptanz von Gewalt und Terror eines „Projekts“, dessen Bekämpfung nicht nötig oder opportun erschien.

„Keine Klasse oder Gruppe oder Partei in Deutschland lässt sich freisprechen von ihrem Teil an der Verantwortung für die Aufgabe der demokratischen Republik und die Heraufkunft Adolf Hitlers. Der Kardinalfehler der deutschen Gegner des Nationalsozialismus war das Versäumnis, sich gegen ihn zusammengeschlossen zu haben. [...] Die Nazityrannei legten sich Deutsche selber auf. Viele von ihnen, vielleicht die meisten, waren sich dessen nicht bewusst, in jener Mittagsstunde des 30. Januar 1933, als Präsident Hindenburg, vollkommen in Übereinstimmung mit der Verfassung, Adolf Hitler die Kanzlerschaft anvertraute.“²⁷⁷

Wenige deutsche Historiker sehen im „Scheitern“ der Weimarer Republik kein notwendiges Ereignis; die meisten wissenschaftlichen Ansätze älterer bundesdeutscher Historiker weisen zum einen auf die strukturell „günstigen“ Voraussetzungen für den raschen Aufstieg des Nationalsozialismus in Deutschland hin, zum anderen auf die Scheinlegalität und damit Legitimität von Hitlers „Machtergreifung“ und anschließender Alleinherrschaft. Das demokratische Gesellschaftsprojekt erscheint in diesen Analysen als strukturschwach, krisenhaft, von den Menschen nicht wirklich gewünscht („Republik ohne Republikaner“), daher „anfällig“.²⁷⁸

²⁷⁶ Vgl. Büttner, Ursula: „Weimar - Die überforderte Republik 1918 – 1933“, in: Handbuch der deutschen Geschichte, hrsg. v. Gebhardt (Band 18), Stuttgart (2010), S. 253

²⁷⁷ Shirer, William L.: Aufstieg und Fall des Dritten Reiches (Bd.1), München (1963), S. 215/218

²⁷⁸ Vgl. Bracher, Karl-Dietrich: Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933/34, Opladen (1962), S. 38 ff.

Die Frage bei der Bewertung der ersten deutschen Republik ist also ganz entscheidend: Wurde die Demokratie von einer Minderheit zerstört oder wollte eine Mehrheit diese Demokratie sowieso nicht - war demnach die Abschaffung des Rechtsstaates eine fast zwangsläufige Folge des mangelnden demokratischen Bewusstseins der Mehrheit der Deutschen?

Das Narrativ bedient sich hier gegensätzlicher Deutungsangebote, nach der – wie im totalitarismustheoretischen Kontext – die Strukturen der Republik fast zwangsläufig gegenüber denen eines totalitären Zugriffs keine Chancen haben. So wird ein Perspektivenwechsel weg vom demokratischen Projekt und seinen (evtl. nicht genutzten) Möglichkeiten hin zur Position der Macht vollzogen, die diese zu sichern sucht und dies auch „erfolgreich“ geschafft habe: „Der Ruf nach der Ordnung der Diktatur war Ausdruck eines Glaubens- und Autoritätsbedürfnisses, das in den Krisen der Anfangsjahre und besonders gegen Ende der Weimarer Republik tatsächlich auch jenseits der bloßen Wahlziffern einen sehr großen Teil der deutschen Bevölkerung erfasst hatte.“²⁷⁹

Im diesem Zusammenhang nutzen nun radikale Parteien (KPD und NSDAP) diese Haltung aus und agitieren gegen die Republik: „Dem Pluralismus der Demokratie wird eine geschlossene Befehlsstruktur, der parlamentarischen Kompromissdynamik ein einheitliches Diktaturkonzept entgegengesetzt.“²⁸⁰ Allerdings schwankt das Demokratie-Narrativ im Geschichtsbuch zwischen zwei Polen: mal bringen die Bürger autoritär orientierten Strömungen gegenüber Sympathie entgegen, mal sind es die versagenden institutionellen Strukturen der Demokratie: „Die parlamentarische Demokratie zeigte sich [...] nicht gewachsen [...]“.²⁸¹ Das Interpretationsmuster des „Kalten Krieges“, denen zu Folge eine gut funktionierende Demokratie auch strukturell „wehrhaft“ zu sein hatte, beinhaltet eben, dass nicht jede Demokratie tatsächlich immer demokratisch funktionieren muss.

Tatsächlich war die deutsche Gesellschaft vor 1933 politisch drei-gespalten, wovon zwei Teile das herrschende System am Ende für unfähig hielten und ein komplett neues forderten. Den dritten Teil könnte man als bürgerlich sozial-liberal bis christlich-konservativ bezeichnen. Diese Dreiteilung hatte sich möglicherweise in den dreißiger Jahren verschärft, sie existierte aber im Prinzip seit Beginn der Republik. Die historischen Forschungen bis heute zeigen auch, dass durch die liberale Phase dieser Ära die objektiven Bedingungen Deutschlands verbessert wurden, zugleich aber auch, dass die durch die „Linke“ errungenen demokratischen Grundrechte im Arbeits- und Sozialbereich immer weiter zurückgefahren wurden und nicht nur Kommunisten, sondern auch Sozialdemokraten, Gewerkschafter und linksliberale, z.T. auch jüdische Intellektuelle von paramilitärischen rechten Gruppen an Leib und Leben bedroht waren.

„Es ist heute schwer, sich das Ausmaß des Misstrauens, der Verachtung und der Herabsetzung von Sozialdemokraten und allen, die mit ihnen sympathisierten, in sonst so honorigen Kreisen der Rechten, aber

²⁷⁹ Ebd., S. 43

²⁸⁰ Ebd., S. 45

²⁸¹ Ebd., S. 47

auch der übergroßen Mehrheit der deutschen Intelligenz, vorzustellen. [...] Die Ursachen hierfür sind einerseits in der Hysterie anzutreffen, mit der weite Teile der deutschen Eliten auf die Gefährdung ihrer angestammten gesellschaftlichen Privilegien reagierten. Andererseits wurzeln sie in dem Trauma von Kriegsniederlage, Novemberrevolution und Dolchstoß, in der Verweigerung, die politischen Realitäten anzuerkennen, in dem Mythos, dass gerade aus der Niederlage die 'nationale Revolution' einer nicht mehr durch Klassenschranken zerrissenen Nation hervorgehen müsse.“²⁸²

Aufgrund dieser sich zuspitzenden bürgerkriegsähnlichen Situation, die sich politisch und wirtschaftlich deutlich zu Lasten der Interessen der Arbeiterparteien und ihrer sozialen Organisationen entwickelte, erwiesen sich die Mobilisierungsstrategien der NSDAP als erfolgreicher, sie punktetten mit vermeintlich klassenübergreifendem und revisionistischem Verbalradikalismus. Zudem waren die Arbeiterparteien tief zerstritten und setzten der sich abzeichnenden faschistischen Machtübernahme nicht – wie dies in anderen Ländern doch gelang – eine „Volksfront“ entgegen.

Die Rolle der Unterstützung der Schwerindustrie beim Aufstieg der NSDAP ist zwar häufig überbewertet worden, jedoch spielt sie ganz sicher eine entscheidende Rolle besonders hinsichtlich der revisionistischen Pläne der NS-Führung. Für mindestens genauso wichtig hält Hans Mommsen allerdings auch „die fehlende Bereitschaft der Spitzenverbände der Industrie, den sozialen Ausgleich mit der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften zu suchen [...]“.²⁸³

Ursula Büttner kommt in einer der jüngsten Analysen zur Weimarer Republik zu dem Schluss, dass – trotz aller „struktureller Vorbelastungen“ – die eigentlichen Verantwortlichen die Akteure der letzten Monate der Republik waren: „Den letzten Stoß erhielt sie durch den revisionistischen Ehrgeiz einer konservativen politischen Führung, die seit der Ära Brüning inmitten einer dramatischen Wirtschafts- und Staatskrise danach strebte, die außen- und innenpolitische Niederlage von 1918 zu überwinden.“²⁸⁴

Von der Geschichtswissenschaft her betrachtet hat sich also in den zurückliegenden Jahrzehnten eine deutlich wahrzunehmende Abkehr von den Vereinfachungen der Totalitarismusthese vollzogen, eine Entwicklung in Richtung einer pragmatischen, sozialwissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Interessen und ihrer Akteure, die zwar Verantwortlichkeiten für bestimmte Fehler benennt, aber auch Möglichkeiten alternativen Handelns aufzeigt.

Für das Demokratienarrativ ist dieser Ansatz wichtig: Er verweist auf die grundsätzliche Komplexität politischen Handelns in demokratischen Gesellschaften, auf das ebenso grundlegende Verhältnis von politischem und ökonomischem Handeln und auf die entscheidende Frage der Macht.

²⁸² Mommsen, Hans: Von Weimar nach Auschwitz, Stuttgart (1999), S. 171

²⁸³ Ebd., S. 173/174

²⁸⁴ Büttner (2010), S. 712

4.1.4 Das Teil-Narrativ *Machtergreifung*

Mit den 1980er Jahren entfernt sich das Geschichtsbuch-Narrativ zum „Ende der Weimarer Republik“ von dem vereinfachten Muster der „Feinde von Rechts und Links“ hin zu mehr inhaltlicher und begrifflicher Differenzierung. In fast allen Jahrgängen finden wir jedoch unpersönliche Versionen, den Sachverhalt des Missbrauchs der parlamentarischen Mechanismen zu beschreiben: „Demokratie ohne Demokraten – Linke und Rechte im Aufwind“²⁸⁵, „Der Untergang der Weimarer Republik“²⁸⁶, „Weltwirtschaftskrise und Zerstörung der Demokratie“²⁸⁷, „Das Ende der Demokratie: die Machtübertragung auf Hitler“²⁸⁸, „Die erste deutsche Demokratie am Ende: Warum scheiterte Weimar?“²⁸⁹, „Hitler wird an die Macht gebracht“²⁹⁰.

Obwohl die neuesten Geschichtsbuchausgaben ein Narrativ vertreten, das sich dem heutigen wissenschaftlichen Diskurs annähert, fällt eine deutliche Textreduktion, insbesondere auch gegenüber den Ausgaben der 1970er bis 1990er Jahre auf. So werden z.B. in einer Ausgabe aus dem Jahr 1987 auf zwei Seiten Ausführungen zu den Verstrickungen von politischen, ökonomischen und sozialen Folgen der Weltwirtschaftskrise sowie zur Klassenzugehörigkeit der Wähler und zum autoritären Politikstil der Reichsführung gemacht, die jedoch den Eindruck der mangelnder Systematik hinterlassen.²⁹¹

Die in Anführungsstriche gesetzte „Machtergreifung“ weist auf eine Distanzierung von dem vermeintlich aktiven Prozess der Machtaneignung Hitlers hin; sie ist heute weitgehend verschwunden bzw. durch „Machtübertragung“ ersetzt²⁹², dennoch enthalten beide Formulierungen Unklarheiten bezüglich der politischen Verantwortung für dieses folgenschwere Ereignis. Dabei wiegt das in der deutenden Überschrift „Republik ohne Republikaner“ enthaltene Urteil sicherlich schwerer als die Deutung „Demokratie ohne Demokraten“, denn Menschen werden nicht als Demokraten geboren, noch weniger kann ihnen dies verordnet werden - alle Demokratieentwicklungen, die derzeit auf der Welt zu beobachten sind, legen davon Zeugnis ab.

Auch die neueren didaktische Vorgaben, in denen eine weitgehende Distanzierung vom Begriff der Machtergreifung konstatiert wird²⁹³, kommen zu keinem überzeugenden Vorschlag, wie die

²⁸⁵ Expedition Geschichte 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart (Diesterweg Verlag), hrsg. v. Osburg, Florian/Klose, Dagmar, Frankfurt a.M. (1999), S. 75

²⁸⁶ Ebd., S. 85

²⁸⁷ Forum Geschichte. Band 4: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart (Cornelsen Verlag), hrsg. v. Regenhardt, Hans-Otto/Tatsch, Claudia, Berlin (2003), S. 228

²⁸⁸ Zeiten und Menschen 4 (Schöningh Verlag), hrsg. v. Lenzian, Hans-Jürgen/Mattes, Wolfgang, Braunschweig (2004), S.92

²⁸⁹ Zeiten und Menschen 3 (Schöningh Verlag), hrsg. v. Lenzian, Hans-Jürgen, Braunschweig (2009), S. 88

²⁹⁰ Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. D3: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart (Oldenbourg Verlag), hrsg. v. Cornelissen, Joachim/Ehrenfeuchter, Martin/Henzler, Christoph/Winter, München (2009), S. 50

²⁹¹ Geschichte und Geschehen IV (Klett Verlag), hrsg. v. Alter, Peter/ Bergmann, Klaus/Hufnagel, Gerhard/Mayer, Ulrich/Rohlfes, Joachim/Schwalm, Eberhard, Stuttgart (1987), S. 72-74

²⁹² Vgl. Heuer/Pandel /Schneider (2010)

²⁹³ Ebd., S. 39

Quintessenz in diesem Narrativ lauten soll. Sie beziehen sich u.a. auf die These Hans-Ulrich Wehlers zur „charismatischen Herrschaft“ Hitlers.²⁹⁴

In diesem Zusammenhang wird dann zwar auf die „Mitverantwortung vieler damals Beteiligten, nicht nur aus den konservativen Eliten“²⁹⁵ hingewiesen, aber Aufschlüsse über deren Motivation für eine Beseitigung demokratischer Strukturen ist in diesen Ausführungen nicht zu finden.

„Den Lehrenden soll bewusst sein, dass die Beseitigung des demokratischen Rechtsstaats der Weimarer Republik [...] Ergebnis eines Prozesses [war, d. Verf.], der sich von der langsamen, geheimen und für viele unmerklichen Aushöhlung der Verfassung durch das autoritäre Präsidialregime Hindenburgs bis zur Vereinigung der Ämter des Reichskanzlers und des Reichspräsidenten in der Person Hitlers am 2. August 1934 erstreckte. Die Lernenden sollen an diesem Prozess beispielhaft erkennen, wie nach der Regierungsübernahme Hitlers, die formal legal war, aber dem Geist der Verfassung widersprach, schrittweise und zielstrebig die Voraussetzungen für ein gänzlich neues, nämlich diktatorisch-terroristisches, Regime geschaffen wurden. Dieses zeigte ideologisch konsequent nach und nach seinen diktatorischen und totalitären Charakter.“²⁹⁶

Der Begriff der „totalitären Revolution“, verstanden als „neue(r) Typus von politisch-gesellschaftlicher Umwälzung im 20. Jahrhundert“²⁹⁷, der hier ebenfalls von Wehler übernommen wurde, erhellt die Zusammenhänge im Narrativ kaum. Demnach trägt Hindenburg die Hauptverantwortung für die Machtübertragung an Hitler, und eine „Machtelite“ dient als ‚Steigbügelhalter‘ Hitlers.²⁹⁸

Wehler selbst, von dem dieses Deutungsangebot stammt, präzisiert in seiner „Gesellschaftsgeschichte“ allerdings die benannte „Elitenkoalition“ als „die großagrarischen und industriellen Verfechter einer antirepublikanischen Loyalitätsverweigerung [...]. Ihnen schwebte ein autoritärer ‚neuer Staat‘ vor, der die Linke von jedweder Entscheidung ausschloss, die neoabsolutistische unternehmerische Alleinherrschaft gewährleistete und die sozialpolitische Privilegienakkumulation der Vorkriegszeit wiederherstellte.“ Er beschreibt das Pokerspiel der letzten Monate 1932/33 weiterhin als „oligarchisches Intrigenspiel“ und kommt in diesem Kontext zur These der „totalitären Revolution“²⁹⁹. In Anbetracht anderer wissenschaftlicher Deutungsangebote ist zu fragen, warum ausgerechnet diese beiden komplexen Thesen Wehlers zentral für das hier zur Debatte stehende Schulbuchnarrativ zum Demokratieversagen in der Weimarer Republik sein sollen. Ohne wissenschaftliche Verweise sind die Wehlerschen Begriffe „charismatische Herrschaft“ und „totalitäre Revolution“ für Jugendliche nicht zu verstehen.

Zweitens ist auch die Abwesenheit jeglicher Hinweise auf die Motive des Handelns jener „Machtelite“ bemerkenswert. Warum sollten insbesondere die Arbeiterparteien ausgeschaltet werden, welche Interessen verfolgten die Unternehmerverbände mit der Unterstützung Hitlers? Sozio-

²⁹⁴ Ebd., S. 41

²⁹⁵ Ebd., S. 45

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Ebd., S. 40/41

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914-1949, München (2003), S. 602

ökonomische Parameter für das Narrativ sind in diesen Anleitungen fast nicht bzw. nur in vager Form zu finden.

„Geschichtsdidaktisches Hauptproblem des Themas ist somit die Einsicht in die Komplexität dieses beispielhaften Angleichungsprozesses zwischen Herrschenden und Beherrschten. [...] Es geht vielmehr um die Frage, wie es möglich wurde, dass eine überwiegende Mehrheit der Deutschen ohne freie Wahlen einer konsensuellen Diktatur, einer Diktatur mit dem Volk, zustimmte. Gerade die Erkenntnis der Anfälligkeit der damals handelnden Menschen für die autoritäre Lösung kann Lernergebnisse für heute und die absehbare Zukunft erwarten lassen, die für das Verhältnis junger Menschen zum demokratischen Staat wichtig sind.“³⁰⁰

Nur, ist eine politische Entwicklung, an deren Anfang Gewalt und anti-parlamentarische bzw. verfassungsfeindliche Intrigen stehen, in deren Verlauf der Faktor Gewalt eine wesentliche Rolle spielt und an deren Ende neben den Millionen von Kriegsoffern die millionenfache Vernichtung durch Völkermord und Holocaust steht, noch als „Angleichungsprozess“ zu bezeichnen?

Die Weimarer Demokratie in *diesem* Sinne zu einem „Lehrstück“ für Demokratie zu machen, würde einem zirkulären Argument gleichkommen: Eine gut funktionierende Demokratie setzt gute Demokraten voraus. Von diesen wissen wir gleichzeitig, dass sie nicht vom Himmel fallen, sondern als Bürger das Gefühl haben müssen, dass Parteien bzw. die politischen Institutionen nicht für partikuläre Interessen missbrauchen.

Genau dies war jedoch schon ab dem fünften Jahr nach der Revolution 1918 der Fall: das demokratische Projekt überzeugte nicht mehr die Mehrheit, nicht zuletzt weil es von einer in bürgerlichen Kreisen nicht akzeptierten Partei gestaltet wurde, von der Sozialdemokratie. In dieser stark von Klassenbewusstsein und -dünkel geprägten Gesellschaft hatte diese Partei, und mehr noch die KPD, vor allem in bürgerlichen und adligen Kreisen etwas Anrüchiges an sich.

Obwohl durch den verfassungsmäßigen Demokratisierungsschub von 1919 viele Menschen der unteren Schichten ihre rechtlichen, ökonomischen und sozialen Verhältnisse verbesserten, trafen die Wirtschaftskrisen genau sie als erste. In diesen wenigen Jahren der Republik gab es zudem nicht genug Zeit, die zwangsläufig aufkommenden Klassenkämpfe durch demokratische Institutionen zu beschwichtigen. Die junge Kriegs- und Nachkriegsgeneration wurde vom demokratischen System nicht überzeugt, die Parteien kämpften – jede für sich – ums politische Überleben; es gab keine vorwärtsweisende politische Alternative. Sie erkannten allerdings nicht, dass dieser angeblich so störende geistige Pluralismus der Weimarer Zeit, von dem sie selbst ja profitierten, nur *durch* dieses demokratische System und seinen Rechtsstaat erst möglich geworden war.

So waren es genau auch diejenigen, früher eher politikfernen jungen Menschen, die sich für das scheinbar Revolutionäre des NS begeisterten, wobei ein relativ hohes Maß an Gewaltakzeptanz bei allen diesen Bürgern schon vorhanden war und strukturelle und personale Gewalterfahrungen des latenten Bürgerkriegs knüpften an diejenigen der folgenden Jahre an.

³⁰⁰ Heuer/Pandel/Schneider, Bd. 1(2010), S. 45

Diese frühe Gewaltpraxis wurde bei ihrem Eintritt in die NSDAP von vielen prinzipiell akzeptiert. Die Menschen waren in autoritären, nicht demokratischen oder pluralen Familienstrukturen aufgewachsen und forderten eine Autorität ein, die die politischen Gegensätze überwinden würde. Sie litten an der Zerrissenheit der Weimarer Republik und sahen Hitler als Befreier vom ineffektiven Parteiengezänk.

Bürgerlich-liberale und überzeugte christliche Kreise hatten ihre Schwierigkeiten mit dem NS-Regime, ebenso Bürger mit liberalen und christlich-konservativen Grundüberzeugungen. Alle diese Menschen gingen mit Sicherheit zunächst nicht zu den Massenveranstaltungen der Nazis, aber sie leisteten auch keinen Widerstand. Alle sie werden später jene „Kollektivscham“ empfinden, von der Theodor Heuss in seiner Gedenkrede in Bergen-Belsen 1952 sprach.³⁰¹

Das Großbürgertum verhinderte Hitler nicht, es arrangierte sich, denn – bis auf die Kriegsfolgen – hatte es keine Nachteile von der NS-Herrschaft zu erwarten. Ziviles Engagement für geschundene Menschen anderer Klassen und Schichten, oder gar für Juden, war nicht erprobt. Nur dort, wo solidarische Familien- und Nachbarschaftsstrukturen noch funktionierten, ergaben sich manchmal spontane Hilfsaktionen.

Die organisierte Arbeiterschaft – möglicherweise die einzige Kraft, die Hitler hätte verhindern können – war zerschlagen. Sie hätte die strategischen Mittel gehabt, einen Bürgerkrieg zu entfachen und dadurch – vielleicht – den Holocaust abzuwenden. Es fehlte ihnen jedoch nicht nur an Zusammenhalt, sondern auch an einem zukunftsfähigen gemeinsamen Gesellschaftsprojekt über die eigene Parteigrenze hinaus.

Fatalerweise schienen die faschistischen Gesellschaftsprojekte im Europa jener Zeit in diese ideologische und politische Krise der europäischen Arbeiterbewegungen ideal hineinzupassen.

4.1.5 Die Teil-Narrative *Reichstagsbrandverordnung, Ermächtigungsgesetz, Gleichschaltung und Volksgemeinschaft*

Die Jahre 1933/34 werden in den Schulgeschichtsbüchern gern als Jahre der „Sicherung der Macht“, „Ausbau der Diktatur“ etc. beschrieben, an deren Ende der „totalitäre ‚Führerstaat‘“ stand. In diesem Teil-Narrativ wechselt die Perspektive wieder auf die Seite der Macht und lässt „das Volk“ gewissermaßen als verführte Masse erscheinen, die, „gleichgeschaltet“, ihrem Führer willenlos gehorcht – und dies innerhalb weniger Monate.

Dabei handelte es sich gerade im ersten Jahre des Regimes um eine äußerst brutale Phase, in der 100.000 Menschen in Konzentrationslagern („Schutzhaft“) ohne Gerichtsprozess festgehalten und schwer misshandelt wurden; 500 bis 600 Oppositionelle wurden in dieser Zeit ermordet.

Die Wirkung der NS-Propaganda wird als überwältigend, die Menschen als „betört“ dargestellt. Folgt man der Logik der dargestellten Ereignisse, hatte der 30. Januar 1933 zunächst nur die An-

³⁰¹Baumgärtner, Ulrich: Schuld oder Scham? Theodor Heuss' Gedenkrede in Bergen-Belsen 1952, in: Praxis Geschichte Ausgabe Dezember Heft 06/2007; oder: vgl. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/9437>

hänger dieser „nationalen Bewegung“ auf die Straße geholt, die sich berechtigterweise auf Gegenwehr eingestellt und deshalb vorsorglich die Reichswehrführung auf ihre Seite gebracht hatten. Die Kommunisten hatten tatsächlich auch am 31. Januar zum Generalstreik aufgerufen, dem aber nur sehr vereinzelt und ohne die andere große Kraft, die Sozialdemokraten, nachgekommen wurde.³⁰² Die letzte realistische Möglichkeit eines effektiven Widerstands, auf den die Nazis auch vorbereitet waren, wurde vergeben.

Im Geschichtsbuch von 1987 heißt es dazu noch:

„Jetzt an der Macht terrorisierten die Nationalsozialisten im Wahlkampf ihre politischen Gegner mehr als je zuvor. Gewalttätige Horden von SA-Männern verbreiteten Angst und Schrecken unter jüdischen Familien und unter den Angehörigen der Arbeiterbewegung.“³⁰³

Während in den ersten Ausgaben nach der „Vereinigung“ 1990 noch vergleichsweise genau auf die Opfergruppe der ersten Terrorwelle eingegangen wird, wodurch deutlich wird, dass *ohne* eine solche Ausübung extremer Gewalt gegen die politischen Gegnerschaft eine rasche Etablierung eines „Führerstaates“ nicht möglich gewesen wäre, vollzieht sich in den neueren und neuesten Ausgaben der „Aufbau der Diktatur“ in der narrativen Form der „Zwangsläufigkeit“, quasi dem „Plan“ Hitlers folgend („Stationen der Machterlangung“³⁰⁴).

Die Kenntnis der sozialpsychologischen Lage der deutschen Bevölkerung nach dem 30. Januar 1933 trägt sicherlich zum besseren Verständnis einer personalisierten Narration von „Hitlers Machtsicherung“ bei, wenn dabei deutlich gemacht würde, welche sozialen Destabilisierungsprozesse - was in der NS-Diktion unter „Revolution“ firmierte - die neuen Machthaber angekündigt hatten.

„Viele Deutsche waren nach dem 30. Januar 1933 in die Partei eingetreten, manche aus Idealismus, die meisten aus Opportunismus. Viele witterten die Chance oder das Geschäft ihres Lebens. Es gab viele Posten für Karrieristen. Die Länder, Städte und Gemeinden, die Verbände und Vereine wurden gleichgeschaltet, d.h. der Partei unterstellt. Die Posten wurden von Nationalsozialisten übernommen. Von der Reichshauptstadt bis ins kleinste Dorf bestimmten Nationalsozialisten die große und kleine Politik.“³⁰⁵

Dass eine mit einer solchen verbalen und physischen Radikalität durchgeführte „Revolution“ aufseiten der Menge von politisch unbedarften Bürgern zu Anpassungsschüben führt, erklärt das unheroische Verhalten weiter Kreise des republikanisch gesinnten Bürgertums. Das pseudorevolutionäre Pathos der NSDAP agitierte ja nicht nur gegen die ideologischen Feinde der Linken, sondern auch gegen das etablierte Bürgertum, hier vor allem gegen Repräsentanten eines liberalen, aufgeklärten, akademisch gebildeten, und daher oft jüdischen Bürgertums. Die zwangsläufig

³⁰² So heißt es bei Wehler (2003): „In der aufgeputschten Atmosphäre der bürgerkriegsähnlichen Auseinandersetzungen während des Wahlkampfes, in dem der Straßenterror der 'braunen Bataillone' zu 69 Toten führte, fand die drakonische 'Reichstagsbrandverordnung' außerhalb des Linkslagers teils entschiedene, teils sogar enthusiastische Zustimmung, da angeblich die akute kommunistische Umsturzgefahr gebannt werden musste. Noch in der Nacht auf den 28.2. waren zahlreiche kommunistische Reichstagsabgeordnete und Funktionäre verhaftet, alle Parteibüros geschlossen worden. Bis Mitte März waren 7500 Kommunisten einschließlich des Parteichefs Thälmann in Haft. Auf der Klaviatur des Antimarxismus verstanden die neuen Herren vorzüglich zu spielen.“, S. 605

³⁰³ Geschichte und Geschehen IV (1987), S. 78

³⁰⁴ Forum Geschichte (2003), S. 86

³⁰⁵ Geschichte und Geschehen IV (1987), S. 79

entstehenden Rangeleien um „neue“ Posten innerhalb der neuen gesellschaftlichen und politischen Machtstrukturen verdrängten Grundsatzfragen zur Rettung der Zivilgesellschaft, die Foren hierzu waren ohnehin weitestgehend zerschlagen.

So hätte das „Ermächtigungsgesetz“ die bürgerlichen Parteien ins Mark ihres Selbstverständnisses treffen müssen, aber genau hier versagte die Solidarität mit dem einsamen SPD-Fraktionsvorsitzenden Otto Wels, der als Einziger im Reichstag ihre ureigensten Werte vertrat:

„Die Verfassung von Weimar ist keine sozialistische Verfassung. Aber wir stehen zu den Grundsätzen des Rechtsstaates, der Gleichberechtigung, des sozialen Rechts, die in ihr festgelegt sind. Wir deutschen Sozialdemokraten bekennen uns in dieser geschichtlichen Stunde feierlich zu den Grundsätzen der Menschlichkeit und der Gerechtigkeit, der Freiheit und des Sozialismus. Kein Ermächtigungsgesetz gibt Ihnen die Macht, Ideen, die ewig und unzerstörbar sind, zu vernichten.“³⁰⁶

In einem neueren Geschichtsbuch heißt es:

„Das Parlament wird ausgeschaltet. [...] Schon zweieinhalb Wochen später holten die Nationalsozialisten zum nächsten Schlag aus, um die Demokratie zu beseitigen: Am 23. März brachten sie im Reichstag das 'Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich' ein, mit dem die Reichsregierung das Recht erhalten sollte, Gesetze ohne Zustimmung des Parlaments zu erlassen. Die KPD-Abgeordneten nahmen an der Abstimmung nicht mehr teil, weil sie bereits verhaftet wurden oder untergetaucht waren. Die anderen Parteien setzten die Nationalsozialisten in einer Mischung aus Versprechungen und Drohungen unter Druck. Als einzige Partei stimmte die SPD gegen dieses sogenannte 'Ermächtigungsgesetz'. Das Zentrum und andere kleinere bürgerliche Parteien stimmten hingegen zu, so dass das Gesetz die notwendige Zweidrittelmehrheit erhielt.“³⁰⁷

Eine weitere verspielte Möglichkeit, dieses Mal für die bürgerlichen Parteien, Gewaltherrschaft und den Tod tausender Andersdenkender zu verhindern!

Im Narrativ der zitierten Geschichtsbücher erfolgen diese Resultate physischen und psychischen Terrors gegen Einzelne und Gruppen quasi als anonyme Prozesse („Gleichschaltung“, „Ausschaltung“, „Machtsicherung“, „Bücherverbrennung“, „Ermächtigung“). Verantwortliche – außer Hitler – werden praktisch nicht genannt, obwohl sich doch gerade diese erste Phase der NS-Diktatur in personalpolitischer Hinsicht als äußerst „revolutionär“ darstellte. Die Ausnahme bilden hier wiederum die Geschichtsbücher der 80er und 90er Jahre, in denen, allerdings eher zufällig wirkende Verweise auf konkrete Situationen der Machtübernahme der Nazis in bestimmten Städten Deutschland zu finden sind.³⁰⁸

Im Thema „Gleichschaltung“ erhält die anonymisierte Erzählung die Höchstform: in fast allen Lehrwerken der hier betrachteten Zeitspanne wird der „gleichgeschaltete Staatsbürger“³⁰⁹ im prägnanten Schaubild verdeutlicht.

Ist innerhalb des Narrativs der Zeitpunkt der Irreversibilität des kommenden Grauens erreicht?

³⁰⁶ Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Rede von Otto Wels am 23. März 1933. Stand: 23.03.1933 In: http://www.spd.-de/linkableblob/5698/data/geschichte_rede_otto_wels.pdf [zuletzt abgerufen am 27.10.2015]

³⁰⁷ Geschichte und Geschehen 3 (2009), S. 94/95

³⁰⁸ Vgl. Forum Geschichte 4 (2003), S. 85

³⁰⁹ Beispielhaft vgl. Geschichte und Geschehen IV (1987), S. 91

Die ikonische Darstellung eines diktatorischen Herrschaftssystems (meist eine grafische Darstellung von einer halben Seite!) scheint eine Erklärungsfunktion zu haben, die als vereinfachtes Schema einer Machtausübung von oben nach unten zwar als plausibel erscheinen mag, aber die historische Realität nicht erklärt. Die Aufhebung der Gewaltenteilung und der hierarchische Aufbau des NS-Staates bedürfte an sich keiner besonderen Veranschaulichung. Auch dass es eine Art „plebiszitäres“ Verhältnis zwischen den sog. Volksgenossen und dem „Führer“ gab, ist nicht von der Hand zu weisen, wird jedoch dann zu einer auch historisch problematischen Aussage, wenn nicht mehr vermittelt wird, dass die gleichzeitige permanente Massenmobilisierung eine Existenznotwendigkeit dieser Herrschaftssicherung war.

Die Schaubilder suggerieren somit ein funktionierendes politisches und soziales System, welches in der Realität aber nie ohne Reibungsverluste existiert hat. Tatsächlich stellt es die Idealvorstellung des NS-Systems selbst dar und ist daher im Schulgeschichtsbuch didaktisch zu dekonstruieren, wie dies auch für den Begriff der „Volksgemeinschaft“ gilt:

„Der Staat funktionierte nun endgültig nach dem Führerprinzip, durch den Einsatz der totalen, an die Person Hitlers gebundenen Gewalt von oben nach unten. [...] Die nationalsozialistische Bewegung fand breite Zustimmung bei Menschen ganz unterschiedlicher sozialer Zugehörigkeit. Und es gab durchaus Bemühungen, auch abseits Stehende in die Volksgemeinschaft zu integrieren. Was bedeutet 'Volksgemeinschaft'? Anstelle eines Staates, in dem der Einzelne sich durchsetzen müsse und der von inneren Machtkämpfen bestimmt sei, versprach die Volksgemeinschaft eine nationale Lebensgemeinschaft gegenseitiger Fürsorge und Nähe. Das Gemeinwohl sollte über dem des Einzelnen stehen.“³¹⁰

Eine positive Verwendung des Begriffs der „Volksgemeinschaft“ im Narrativ ist allein schon deshalb fragwürdig, weil er ein ideologischer Begriff des NS war, insofern er eine nicht existierende Gemeinschaft bzw. Gleichheit der „Volksgenossen“ suggeriert. Neben dem illusionären Aspekt dieses Begriffs, ist er darüber hinaus ein Euphemismus, weil gerade der NS-Staat rassistisch begründet war und daher auf dem Axiom der Ungleichheit basierte.

Für Jugendliche, die sich noch im Stadium der Sammlung eigener Erfahrungen mit der Komplexität eines modernen sozialen, politischen und ökonomischen Systems befinden, führt die mangelnde Dekonstruktion dieser NS-Begriffe zur Verwirrung statt zur Aufklärung über das Verhältnis von Schein (Sprache) und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Weder „Gleichschaltung“ noch „Volksgemeinschaft“ entsprachen der gesellschaftlichen Realität, sondern soziale Zerrüttung und Ungleichheit auf allen Ebenen, Ausbeutung auf der einen, maßlose Bereicherung auf der anderen Seite. Wo sich „Fürsorge und Nähe“ durchhalten konnten, waren die sozialen und emotionalen Strukturen unversehrt geblieben; hier hatte der Nazismus keine Chance.

Die Tatsache, dass es überall Menschen und Familien gab, die sich nicht in die „gleichgeschalteten“ Strukturen fügten (Swing-Jugend, Emigranten, „Feindsender“-Hörer, Verweigerer aller Art, Fluchthelfer etc.) zeigt, dass der Begriff zur Beschreibung der in Wirklichkeit konfliktreichen und widersprüchlichen psychosozialen Situation der Deutschen untauglich ist. Die aufgebausch-

³¹⁰ Expedition Geschichte 3 (1999), S. 102

ten Propagandamittel, mit denen versucht wurde, das Phantom der Gleichheit in der „völkischen“ Gemeinschaft zu implementieren, konnten nicht nachhaltig wirksam sein, wenn man täglich Ungleichheiten, Ungereimtheiten und Unterdrückung wahrnahm. Die Aufforderung zur Denunziation, die drakonischen Strafen, die keine Menschenrechtsverletzungen scheuten, die tausendfach verhängten Todesstrafen wegen geringfügiger Vergehen - insbesondere gegen Kriegsende - sprechen nicht die Sprache der Stärke, sondern die der Schwäche eines Systems.

Das in den Geschichtsbüchern beschriebene „Volksgemeinschafts-Erlebnis“, welches auch neuerdings als Paradigma den vermeintlichen oder auch tatsächlichen Verführungscharakter des NS zu erklären versucht³¹¹ - weswegen sich die Volksgenossen unempathisch gegenüber den Ausgegrenzten insbesondere den jüdischen Mitbürger verhielten - ist kein spezifisches Erlebnis der NS-Zeit. Einfache gruppenspezifische Prozesse zu allen Zeiten können zeigen, dass sich bei einer Polarisierung von Herrschenden und Unterlegenen die meisten Menschen mit der Macht identifizieren, nicht mit den Schwachen. Wird diese Ausgrenzung zur Staatsdoktrin - und dies ist das wirklich Entscheidende beim Thema „NS-Volksgemeinschaft“ - wird „Volksgemeinschaft“ in Wirklichkeit zum Gemeinschafts *zerstörenden* Begriff: „Alle liberalen, sozialistischen oder irgendwie fremdartigen Künstler wurden verfolgt, zur Auswanderung gezwungen oder inhaftiert - um die ‚Volksgemeinschaft‘ vor der ‚Zersetzung‘ zu schützen.“³¹²

So wird nicht deutlich, dass der Mehrheit der deutschen Bürger die tatsächliche Situation klar gewesen sein musste, dass sie - mit Ausnahme der überzeugten Nationalsozialisten - wider besseren Wissen *glauben wollten*, sie würden nicht betrogen und missbraucht, und ihnen - in Abgrenzung zu den „Volksfeinden“, besonders den Juden - mit viel medialem Aufwand vermittelt werden sollte, sie seien ein Volk mit ganz besonderen Qualitäten, eben ein „Herrenvolk“. Nur mittels dauernder Euphemismen und Sprachpersionen seitens des sog. Reichspropagandaministeriums war es möglich, Charakterlosigkeit zu Charakterfestigkeit und Hass und Bosheit zu Tugenden zu deklarieren.

Über die innere Stärke, die es erfordert hätte, von Dingen abzulassen, an denen man Zweifel hat und sich allein durch Verweigerung gegenüber dem inneren Druck dieser „Volksgemeinschaft“ in Lebensgefahr zu bringen, verfügten nur wenige, und man möchte behaupten, dass dies grundsätzlich heute nicht anders ist.³¹³

³¹¹ Vgl. „Internationale Konferenz zur Holocaustforschung“ vom 27.-29.1.2013, veranstaltet von der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema: „Volksgemeinschaft – Ausgrenzungsgemeinschaft. Die Radikalisierung Deutschlands ab 1933“ in Berlin: <http://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/153320/4-konferenz-2013> Informationen zur Politischen Bildung, Ausgabe

³¹² Zeiten und Menschen 3 (2009), S.123

³¹³ Ausnahmsweise kritisch und in einem weiteren Kontext definiert das Lehrbuch von 1987 den Begriff der Volksgemeinschaft: „[...] Der stark gefühlsmäßig aufgeladene Begriff ermöglichte es den Nationalsozialisten, bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft festzuschreiben, demokratische Bestrebungen als gemeinschaftsstörend abzuwerten und missliebige Personen als ‚Gemeinschaftsfremde‘ auszugrenzen (z.B. Juden, Sinti und Roma, Kommunisten, Zeugen Jehovas). Auch in gegenwärtigen Gesellschaften gibt es Bestrebungen, angebliche Allgemeininteressen verbindlich oder maßgeblich zu machen und historisch berechnete Interessen von Individuen, Gruppen, Schichten und Klassen als minderwertig vorzustellen.“ (Geschichte und Geschehen IV, a.a.O., S. 84)

Im Narrativ der analysierten Schulbücher ließ sich die Mehrheit der Deutschen „gewinnen“, sie wurde „verführt und überwältigt“, „unterdrückt und verführt“, manipuliert, vom „Erfolg“ be-
rauscht und begeistert: trotz Unterdrückung waren die Deutschen „begeistert“.³¹⁴

Zur Frage: „Wieso stimmten so viele Deutsche der NS-Diktatur zu?“³¹⁵ wird auf die Doppeldeutigkeit des Begriffs der Volksgemeinschaft hingewiesen, was jedoch in zweierlei Hinsicht problematisch ist.

Zum einen beinhaltet der Begriff der Zustimmung eine irgendwie aktive Abgabe einer „Stimme“, einer gewissen rationalen Überlegung folgend. Ein autoritäres System hingegen produziert „autoritäre Menschen“, solche, die in ihrer Vereinzelung versuchen, sich möglichst angepasst zu verhalten, um sich den jeweils Mächtigeren anzubiedern, weil dies der einzige Weg ist Anerkennung zu bekommen. In dieser Atmosphäre eines latenten Bürgerkriegs ist es nützlich, ein äußeres Feindbild zu haben, denn es schweißt die „Volksgemeinschaft“ für eine Zeit lang künstlich zusammen. So folgte dem Kampf gegen die sogenannten inneren der Kampf gegen die „äußeren“ Feinde.

Zweitens handelte es sich hier um einen historisch schon geläufigen, weil antisemitischen Kampfbegriff; nicht irgendwelche „missliebigen“ Menschen sollten propagandistisch ausgegrenzt werden, sondern insbesondere die jüdischen Bürger.

Aber auch für die sog. Volksgenossen war der Begriff der Volksgemeinschaft nicht unproblematisch: ob man der „Volksgemeinschaft“ schadete oder ihr nutzte, entschied man nicht selbst. Der dadurch entstehende Gruppenzwang machte eine große Zahl von Menschen zu potenziellen und praktischen Kollaborateuren.

4.1.6 Zwischenfazit

Insgesamt bietet das Narrativ Demokratienarrativ in den eingesehenen Geschichtsbüchern das Bild mangelnder begrifflicher Systematik, z.T. bedingt durch die verengte Perspektive des Totalitarismuskurses, wonach die (vermeintlich schwache) Demokratie einer (vermeintlich starken) Diktatur unterliegt. Die nicht integrierte *Gegenerzählung* des Widerstandes gegen den NS und des Leidens seiner Opfer macht aus dem Terrorsystem des NS (ungewollt) einer funktionierenden Gesellschaft unter Diktaturbedingungen.

- Auf die zentrale Fragestellung nach den Gründen für die scheinlegale Aneignung der Macht durch deren Usurpatoren und für die Zustimmung einer Mehrheit von Deutschen zu einer zutiefst undemokratischen und menschenverachtenden politischen Führung, erfolgt die Darstellung ihres Funktionierens – und darin ihre Begründung. Das Narrativ be-

³¹⁴ Vgl. Mosaik - Der Geschichte auf der Spur 3 (2009), S. 62

³¹⁵ Zeiten und Menschen 3 (2009), S. 122

richtet über die negativen Strukturen des neuen Systems („Anpassung und Gehorsam“ – „Denunziation und Anbiederung“³¹⁶). Es erläutert jedoch nicht sein Funktionieren als betrügerisches System: weder die Wirtschaftspolitik, die realen rechtlosen Arbeitsbedingungen oder auch die verschiedenen Formen der Verweigerung, des größeren und kleineren Widerstands und die Struktur des bis ins Detail organisierten Terrorsystems kommen zur Sprache. So entspricht die narrative Struktur des NS-Herrschaftssystems hier eher der einer (*negativen*) *Erfolgsgeschichte* und trägt damit nicht zum besseren Verständnis moderner, hier diktatorischer, Herrschaftsformen bei.

- Nur wenige Schulbuchausgaben enthalten Elemente von *Dekonstruktion*, indem sie in Quellentexten und Abbildungen auf die Opfer verweisen, die allein die Aufrechterhaltung der Terrorherrschaft der nicht-jüdischen Gesellschaft abverlangte, vom zivilisatorischen Verlust im Sozialgefüge Deutschlands, bedingt durch die Emigration von Tausenden (oft jüdischen) Wissenschaftlern, Künstlern und Intellektueller bzw. ihrer Ermordung abgesehen. In der Mehrzahl der Geschichtsbücher überwiegen Texte, Dokumente (Plakate, Fotos), die den NS im o.a. Sinne, quasi erfolgreich, darstellen.
- Zu dieser mangelnden Distanzierung und der zwangsläufigen (ungewollten) Identifikation mit der Perspektive der Täter, gehört die Übernahme der NS-Diktion. Auch Distanzierungen von dieser durch Verwendung von Anführungszeichen garantieren keine inhaltliche Dekonstruktion des Begriffs („Gleichschaltung“, „Volksgemeinschaft“), wenn sie gerade zur Erklärung oder als Deutungsangebot des Funktionierens des NS-Systems gebraucht werden.³¹⁷ Auch wenn vielen Menschen dem Schein eines angeblich gemeinsamen Volkswillens aufsaßen, muss doch auf seinen *gemeinschaftszerstörenden* Charakter verwiesen werden.
- Ein grundsätzlicher Vorbehalt gegen die Darstellung der NS-Diktatur als (*negativer*) *Erfolgsgeschichte* ist ihr mittelbarer Bezug zur Katastrophe, dem Holocaust. Das Vorhaben Hitlers, die gesamte europäische Judenheit zu vernichten, wurde durch deren systematische Verdrängung, Entrechtung und Beraubung aus dem Leben in Deutschland zu Nicht-Kriegszeiten (zwischen 1933 und 1939) vorbereitet. Jüdische Bürger, die sich nicht rechtzeitig retten konnten, saßen zudem ab 1941 in den von der Wehrmacht besetzten Gebieten Europas in einer tödlichen Falle.

³¹⁶ Vgl. Heuer/Pandel/Schneider, Bd.1 (2010) S. 64-67

³¹⁷ Vgl. Informationen zur politischen Bildung (Heft 316), hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn (3/2012)

4.2 Widerstand gegen den NS

4.2.1 Das Widerstandsnarrativ im geschichtspolitischen, wissenschaftlichen und didaktischen Kontext

Der Widerstand gegen den NS stellt im Narrativ systematisch die *Gegenerzählung* zur Diktatur dar und ist daher Teil des Demokratienarrativs.

Allerdings wies die geschichtspolitische Entwicklung gegenüber dem „anderen Deutschland“ in der Nachkriegszeit Probleme auf. Zum einen ging es um Vorbehalte gegenüber der spektakulärsten Widerstandsgruppe des „20.Juli“ in Hinblick auf den Diskurs zum sog. Tyrannenmord und um die Nichtanerkennung des sozialistischen Widerstandes im Kontext des Totalitarismus, d.h. um die prinzipielle Ablehnung des Begriffs des antifaschistischen Widerstandes. Widerstand gegen totalitäre Herrschaft war in diesem Diskurs heroisch, aber problematisch, da objektiv sinnlos.

Erst im Zusammenhang des Erlasses der Kultusministerkonferenz vom Jahre 1980, der die Behandlung des Widerstandes gegen den NS im Schulunterricht quasi verordnete, entwickelte sich langsam das Interesse an der systematischen Einbeziehung dieses demokratischen Kapitels in das NS-Narrativ.

Durch die Erforschung vielfältiger antifaschistischer Opfergruppen entstand nun eine Art ungewollter „Opferkonkurrenz“ zu der überwältigenden Opfergruppe der Juden Europas. Weiterhin lässt sich diese auch innerhalb der Widerstandsgruppen selbst verzeichnen, was zum Teil mit der Geschichte der (Nicht-)Anerkennung bzw. Wiedergutmachung der BRD gegenüber diesen Gruppen zu tun hat und letztlich regt die Tatsache der historischen Niederlage des gesamten innerdeutschen Widerstandes gegenüber dem NS zu grundsätzlichen Fragen nach den strukturellen Ausgangsbedingungen und Erfolgsmöglichkeiten dieses Widerstand an.³¹⁸

Gerade die erwähnte, vom Ost-West-Gegensatz geprägte Auseinandersetzung um die „größere“ Widerstandleistung der politischen Parteien und Organisationen vor und während der ersten Jahre unter der Herrschaft des NS, die zu jeweils wechselseitigen Verweigerungen der Anerkennung des politisch motivierten Widerstandes führte, machte eine gemeinsame Aufarbeitung der deutschen Widerstandsleistungen vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 nicht möglich, was die damals vorherrschende Narration verstärkte, der NS habe vor allem wegen der überwältigenden Unterstützung der Deutschen eine solche Zerstörungskraft entfalten können und der erbrachte Widerstand sei demgegenüber minimal. Werden dagegen die Ausmaße des deutschen Widerstandes umfassend dargestellt, differenziert sich der Eindruck dieser Mehrheit der den NS unterstützenden und „mitlaufenden“ Deutschen. Es entsteht das Bild einer Spaltung

³¹⁸ Vgl. Ringshausen, Gerhard (Hrsg.): Perspektiven des Widerstands. Der Widerstand im Dritten Reich und seine didaktische Erschließung, Pfaffenweiler (1994)

der Gesellschaft in „Parteigenossen“ und Regimetreuen auf der einen und ablehnende bis widerständige Regimekritiker auf der anderen Seite der deutschen Gesellschaft - in deren Mitte eine durch permanente Zustimmungsinzenierungen auf Trapp gehaltene „Mehrheit“.

Diese Unterscheidung erklärt eher die ungeheure Brutalität des Vorgehens gegen jeglichen Widerstand und die unangemessenen Strafmaße des Nazi-Regimes, besonders während der Kriegsjahre.

Allerdings prägte der geschichtspolitische Nachkriegsdiskurs die Aufarbeitung dieses gedenkwerten Themas deutscher Geschichte: im Braunschweiger „Remer-Prozess“ 1953 gelingt es nur durch die Übernahme der Staatsanwaltschaft durch Fritz Bauer, die Widerstandskämpfer des 20. Juli 1944 vom „Stigma des Verrats“ zu befreien.³¹⁹

In dem Maße, wie die Verbrechen der Nazis und die Verstrickungen der sich nun wieder in Amt und Würden befindlichen Führungseliten in Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Militär und besonders Justiz in den Hintergrund traten, wurden die moralischen und materiellen Ansprüche der Opfer oder ihrer Hinterbliebenen verdrängt und ignoriert oder – so im Falle der durch das KPD-Verbot 1956 erreichten Nicht-Anerkennung des kommunistischen Widerstandes - bewusst negiert³²⁰, obwohl die KPD nachweislich „von allen organisierten Gegnern des Nationalsozialismus die meisten Opfer zu beklagen hatte.“³²¹

Am Ausmaß des Terrors gegen die widerständige politische Opposition wird die Furcht des Regimes vor denjenigen überzeugten Antifaschisten deutlich, die noch bei den schon nicht mehr freien Wahlen vom 5. März 1933 ein gutes Drittel der Wähler ausmachten, mithin also eine potenziell starke Widerstandsbewegung hätten zustande bringen können, dies aber zu diesem Zeitpunkt nicht mehr schafften.

„Bis zum Kriegsbeginn wurden in politischen Verfahren durch die ordentlichen Gerichte 225000 Männer und Frauen zu rund 600000 Jahren Freiheitsstrafen verurteilt. Es gab mindestens 86 Massenprozesse gegen Mitglieder der sozialistischen Parteien. Etwa eine Million Deutsche befanden sich bis zum Kriegsbeginn aus politischen Gründen kurze oder lange Zeit in Konzentrationslagern. [...] Für 1935 und 1936 [...] ergibt [das, d. Verf.] eine Verhaftungssumme in rund einem Jahr von 2197 Verhaftungen der Linksparteien allein in Berlin, oder: täglich wurden in Berlin rund 5 Linksoppositionelle verhaftet. [...] Im Jahre 1936 wurden im Reich 1 643200 illegale Flugblätter von KPD und SPD durch die Gestapo erfasst, was bedeutet, dass die Anzahl der tatsächlich verbreiteten Blätter eine weit größere Zahl gewesen sein muss.[...] Nach den Akten des Reichsjustizministeriums [...] wurden im Jahr 1943 in Deutschland 5684 Männer und Frauen, im Jahre 1944 insgesamt 5764 hingerichtet, worin nicht die militärischen und SS-Exekutionen einbezogen sind.“³²²

Weiter heißt bei Günter Weisenborn:

„Nach den Aufzeichnungen des Reichsjustizministeriums, dem sogenannten ‘Mordregister’, sind von 1933 bis 1944 insgesamt 11881 Todesurteile durch die Justizbehörden vollstreckt worden, die bis zur Kapitula-

³¹⁹ Steinbach, Peter: Widerstand im Widerstreit. Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in der Erinnerung der Deutschen, Paderborn (2001), S. 105

³²⁰ Ebd., S. 108-110

³²¹ Ebd., S. 161

³²² Weisenborn, Günter: Der lautlose Aufstand. Bericht über die Widerstandsbewegung des deutschen Volkes 1933-1945, Frankfurt a.M. (1979), S. 43-45

tion wahrscheinlich bis auf etwa 12500 angestiegen sind. Hinzu kommen die unzähligen Opfer der Militärgerichtsbarkeit (Standgerichte), die von Sachkennern für die vier Monate des Jahres 1945 auf 7000-8000 geschätzt werden. Es handelt sich hier im Wesentlichen um politische Verurteilungen. Insgesamt darf man die Zahl der nach einem Urteil Hingerichteten auf 32500 schätzen.“³²³

In diese Horrorbilanz von 12 Jahren NS mit einer durchschnittlichen Hinrichtungsrate von 8 bis 9 Menschen pro Tag sind die existenziellen und physischen Schädigungen sowie psychischen Traumatisierungen nach Folter und KZ-Aufenthalt nicht einbezogen, ebenso wenig die Selbstmordrate von Opfern und potenziellen Opfern, ganz zu schweigen von den Zehntausenden, die sich nur durch Flucht und Emigration vor den tödlichen Fängen von SS und Gestapo retten konnten.

„Man schätzt die Zahl der emigrierten Schriftsteller auf rund fünfhundert, die Zahl der Journalisten und Wissenschaftler hingegen auf viele Tausende. [...] Eine Armee von Intellektuellen verließ das Hitlerreich, um sich die geistige Unabhängigkeit zu bewahren.“³²⁴

Ein großer Prozentsatz der Deutschen jüdischer Abstammung war Teil des insbesondere linken Widerstandes.

„Im kommunistischen Widerstand war die Anzahl der Juden am stärksten und noch wesentlich höher als wie ursprünglich angenommen hatten. [...] Die geistigen Schöpfer und Organisatoren der sozialistischen Widerstandsbewegung „Neu Beginnen“ waren Juden.[...] Die Hauptgruppe bildeten diejenigen Juden, die nach der „Machtergreifung“ sofort mit der verbotenen Linken in die illegale Arbeit gingen, also jüdische Sozialdemokraten, Sozialisten, Kommunisten und Gewerkschafter, die schon in der Weimarer Republik politisch gewirkt hatten.[...] In diesem Rahmen werden sie auch in der Gedenkstätte Deutscher Widerstand entsprechend gewürdigt, was aber nicht als Rechtfertigung dienen kann für die völlig ungenügende Behandlung des „jüdischen Faktors“ im Widerstand der Linken in der allgemeinen Geschichtsschreibung.“³²⁵

Diese Opferzahlen und die vielen konkreten Berichte über den Widerstandskampf der sich im politischen Alltag, durch Deportationen und das teilweise desaströse Weltgeschehen³²⁶ immer weiter dezimierenden Gruppen, lassen dennoch auf ein Widerstandspotenzial schließen, welches im Gesamtnarrativ des NS, zumal im deutschen Schulgeschichtsbuch, eigentümlich wenig Raum einnimmt.

Ein Grund dafür ist sicherlich die Tatsache, dass der Widerstand gegen den NS, trotz seines nachweislich beachtlichen personellen Umfangs, nach 1945 der deutschen Mehrheitsgesellschaft den Spiegel vorhielt, somit eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit einforderte, die man hinter sich lassen wollte und worin man sich auch durch den öffentlichen Opferdiskurs der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft bestätigt fühlte. Die Quertreiber waren – wieder – die Linken, Intellektuellen, Emigranten.

„Die Zeiten, in denen der Altnazi immerhin als Patriot galt, wohingegen der in Exil Verdammte mit dem Odium des Landesverrats versehen wurde, gehen sie ganz zu Ende? [...] Es liegt in der Natur der Flucht,

³²³ Ebd., S. 17

³²⁴ Ebd., S. 261

³²⁵ Paucker, Arnold, „Deutsche Juden im Widerstand 1933-1945. Tatsachen und Probleme“, in: Beiträge zum Widerstand 1933-1945, hrsg. v. Gedenkstätte deutscher Widerstand, Berlin (2003), S. 16-18

³²⁶ Zu nennen sind hier z.B. die Niederlage der republikanischen Linken im spanischen Bürgerkrieg (1937-1939) sowie der „Hitler-Stalin-Pakt“ (1939).

dass sie in aller Regel heimlich, oft bei Nacht und Nebel erfolgte. In einem Land, in dem man dazu neigte, dem Staat desto mehr Recht zuzubilligen, je unterdrückerischer er auftrat, geschah es leicht, dass denen, die ihr Leben retten mussten, auch daraus noch ein Strick gedreht wurde: Wer so verschwindet, hat wohl etwas zu verbergen, raunten brave Bürger und störten sich auch nicht daran, wenn ihre jüdischen Nachbarn abgeholt wurden.“³²⁷

Erst seit den 1980er Jahren widmete sich eine jüngere Wissenschaftlergeneration der detaillierten Aufarbeitung des Widerstandes gegen den NS, der wegen seines Facettenreichtums - u.a. hinsichtlich seiner ideologischen Motive - uneinheitlich wirkt, andererseits aber auch gerade wegen dieser Vielschichtigkeit ein differenziertes Verständnis für seine Funktion als *Gegenerzählung* zum NS anbietet: die Widerständigen waren zutiefst ihrem politischen, kulturellen und sozialen Grundverständnis, im weitesten Sinne der Humanität, verpflichtet, jener tatsächlich objektiv alle verbindenden Grundüberzeugung, nach der sie nach Kräften unbestechlich zu leben versuchten. „Dieser Widerstand nutzte freundschaftliche, nachbarschaftliche oder kollegiale Kontakte. Sein Bezugsraum waren [...] Wohngebiete („Kieze“) und Betriebe. Hauptziel dieses Widerstandes war es, die Zumutungen und Zwänge des NS-Staates zu mildern, sich zu beweisen, dass die Zerstörung von Lebensbeziehungen und Freundschaften nicht erfolgreich war und nicht jeden Anstand und jegliche Solidarität zerstörte.“³²⁸

4.2.2 Widerstand - als misslungene *Gegenerzählung*

Mit dem „Faschismus an der Macht“ saßen die Betreiber eines terroristischen Regimes schon am längeren Hebel – die Zerschlagung der Arbeiterbewegung war gewissermaßen Bedingung für die Unterstützung der NSDAP durch rechtskonservative Wirtschaftskreise und Reichswehrführung. Der aggressive Antisemitismus der NS-Propaganda wirkte vor der Machtübertragung nicht abschreckend genug, dass sich seitens bürgerlich-liberaler Kreise eine Bewegung zur Verteidigung der Verfassung gebildet hätte - war diese doch immerhin vor allem das Produkt einer sozialdemokratischen Revolution, durch die Kollektivrechte von Lohnabhängigen erstmalig in der deutschen Geschichte allgemeine Gültigkeit erlangten³²⁹. Das Projekt einer „sozialen Demokratie“ entstand, wodurch sich das meist konservative Bürgertum und der Adel der Weimarer Republik herausgefordert, ja provoziert fühlten.

Diese seit 1918 existierende ideologische Spaltung der Gesellschaft in ein sozialistisch-linksliberales und ein überwiegend rechtskonservativ-antidemokratisches Lager bestimmte – nicht erst 10 Jahre später – die politischen Auseinandersetzungen. Die Tatsache, dass bewaffnete Verbände der Reichsregierung („Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold“) gleich zu Beginn der Republik die verfassungsmäßige Ordnung verteidigen mussten, verweist vor allem darauf, dass eine soziale De-

³²⁷ Brandt, Willy: „Aus dem Bewusstsein verdrängt. Vom deutschen Umgang mit Widerstandskämpfern und Emigranten“, in: Widerstand und Exil, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 223, Bonn (1986), S. 272

³²⁸ Steinbach, (2001), S. 168

³²⁹ Stuby, Gerd: „Bürgerliche Demokratietheorien in der Bundesrepublik“, in: Der bürgerliche Staat der Gegenwart, hrsg.v. Kühnl, Reinhard, Hamburg (1972), S. 88ff.

mokratie, Ansätze egalitärer Strukturen vor allem von den Privilegierten und Vermögenden nicht gewollt waren.

In dem vom Totalitarismus geprägten Diskurs wird die Gefahr für die Weimarer Verfassung auf die bürgerkriegsähnlichen Verhältnisse der letzten Jahre reduziert, die von „rechts und links“ ausgingen. Tatsächlich stand damals aber ein Gesellschaftskonzept unter Beschuss, in dem den sozial benachteiligten Klassen mehr Rechte zugebilligt werden sollten. Beim Kampf gegen das „System“ ging es gegen die sog. marxistische, und damit jüdische „Unterwanderung“ des Staates. Dieser Kampf, der 1933 in der Diktatur mündete, ging in erster Linie von den rechten Kräften aus.

Die Konsequenz für die linken und linksliberalen Kräfte war entweder Widerstand oder Emigration, während sich die restlichen bürgerlichen Kreise einem post-liberalen Staatsverständnis annäherten, zu dem die zukünftigen aggressiven imperialistischen Bestrebungen der Nazi-Herrschaft wesentlich besser passten, als zur Antikriegsrhetorik der Hitlergegner. Denn die Ankündigung einer (Wieder-) Herstellung eines weltpolitisch relevanten Imperiums entsprach einer im konservativen Bürgertum vorherrschenden Stimmungslage, der die später den Nationalsozialismus legitimierende konservative Demokratie-Definition entsprach:

„Der Schmittsche Demokratie-Begriff operiert mit dem Begriff der Identität des konkret vorhandenen Volkes mit sich selbst als politischer Einheit. Er ist gewonnen als polemischer Gegenbegriff zum liberalen Rechtsstaat, sodass die Institution des Parlaments als ein für die Demokratie geradezu hinderliches Element erscheinen kann. [...] Demokratie setzt daher ein Volk voraus, das den Willen zur politischen Existenz und Selbstbehauptung hat. Für diesen Willen zur politischen Existenz, die Schmitt als Kern demokratischer Gleichartigkeit versteht, ist es wesentlich, dass mit dem daraus entstehenden nationalen Bewusstsein das Vermögen gegeben ist, Freund und Feind zu unterscheiden. [...] Anders gewendet: eine plebiszitär fundierte Demokratie unterscheidet sich ihrer Substanz nach nicht grundsätzlich von einer Diktatur, da die politische Form beider auf der substantiellen Gleichheit aller Staatsbürger beruht, die sich zum Träger des einheitlichen nationalen Willens erklären. [...] Sobald das Volk selbst zum Souverän geworden ist, sind sowohl der Parlamentarismus als auch die Parteien Störfaktoren für den reinen, unmittelbaren Ausdruck des Volkswillens geworden. [...]“³³⁰

In diesem elitären Gesellschaftsmodell sind Opposition und Widerstand prinzipiell nicht vorgesehen: „Der Sinn einer solchen Bestimmung liegt in der Rechtfertigung einer jeden vorhandenen politischen Macht, die, nach Schmitt, eben weil sie besteht, nicht bloß als existent, sondern zugleich als legitimiert betrachtet werden muss.“³³¹

Peter Steinbach versteht die Position des deutschen Bürgertums:

„Sie erkannten in der wertgebundenen und wertbeladenen Weimarer Verfassung kein Ziel politischer Praxis, die ihnen bereits in der Endphase der Weimarer Staats- und Gesellschaftsordnung einen Maßstab für eine humane, dem christlichen, liberalen und sozialen Menschenbild entsprechende Ordnung geboten hätte. Weil es an diesem konsensbegründenden Maßstab fehlte, der auf eine pluralistische, rechtsstaatlich und parlamentarisch verfasste Verfassungsordnung wie die Weimarer Ordnung verwiesen hätte, konnte es den Nationalsozialisten derart leicht und rasch gelingen, [...] die Neigung zur gesellschaftlichen Selbstgleichschaltung so zielstrebig zur Beseitigung der überkommenen Strukturen ausnutzen.“³³²

³³⁰ Lenk, Kurt: „Konservatismus“, in: Kühnl (1972), S. 142/143

³³¹ Lenk, (1972), S. 145

³³² Steinbach (2001), S. 69/70

Man war skeptisch gegenüber der *Person* Hitlers, inhaltlich aber durchaus auch kooperationsbereit. Der bezeugte Terror gegen die politische Opposition und die jüdischen Mitbürger führte daher zunächst *grundsätzlich nicht* zu Protesten - zu anfällig war die bürgerliche Mitte für die scheinbar den Klassenkampf überwindende Agitation „Ein Volk – ein Reich – ein Führer!“, mit der die Wirklichkeit einer brutalen imperialistischen Kriegspolitik nach außen und eine menschenrechtswidrige Politik basierend auf Entrechtung und Ausbeutung von Minderheiten nach innen übertüncht wurde.

„Auch die Entrechtung von politischen Gegnern oder von jüdischen Mitbürgern fand nicht den prinzipiellen Widerspruch, der sich zur Systemkrise hätte steigern können. Seit etwa 1938 befand sich die deutsche Opposition in vielen Bereichen und Gruppierungen auf einem Tiefpunkt: Zerstört in den Lagern und Gefängnissen, zerschlagen durch Polizei und Justiz, fasziniert von Hitlers Erfolgen und gelähmt durch negative Untergangsvisionen, mussten im Widerstand die bis 1936/37 Verfolgten einen Neuanfang widerständigen Verhaltens erringen.“³³³

Dieser grundsätzliche Konsens mit einem autoritär-konservativen Staatsbegriff wurden nur von denjenigen Schichten der Bevölkerung nicht geteilt, die „von Hause aus“ dem bürgerlichen Staat, und hier vor allem seiner rechtslastigen Rechtsprechung, prinzipielle Zweifel entgegen brachten und schon zu Zeiten der Weimarer Verfassung dieser Praxis eine radikale Opposition entgegensetzten. In Missachtung der Rechtsnormen setzten sie sich gegen die zunehmenden Attacken der SA-Verbände auf den Straßen zu Wehr.

Eine ähnlich grundsätzliche Immunisierung gegen den NS wie dies der weitaus größte Teil der politisch orientierten Arbeiterbewegung aufwies, fand man auch in katholischen, und dort besonders im Arbeitermilieu vor, wo vielleicht weniger aktiver Widerstand geleistet, sich jedoch von Kompromittierungen möglichst fern gehalten und häufig verdeckte Hilfe geleistet wurde.

Dem konservativen Interpretationsmuster des Widerstandsbegriff folgend, passt es daher auch eher, dass die linken Widerstandsgruppen, die für die Nazis „mit Stumpf und Stiel auszumerzende“, damit „vogelfreie“ Personen waren, in der historischen Würdigung kritischeren Maßstäben unterzogen werden, als die bürgerlich-liberalen und konservativen, die ihrerseits sich ja - keineswegs politisch grundsätzlich unbotmäßig - zunächst abwartend verhielten und erst im letzten Moment, wegen der überdeutlich werdenden Normverstöße gegen die Menschlichkeit und das Völkerrecht seitens des NS-Regimes, Widerstand aufbrachten, welcher doch schon bei der Verfolgung ihrer politischen Gegner und jüdischen Mitbürger hätte stattfinden müssen.

Der Entschluss bürgerlicher Kräfte, sich auch den militärischen Verschwörern für das Attentat vom 20. Juli anzuschließen, war in dieser Hinsicht eine realistische und logische Tat, denn die Erkenntnis des grundsätzlichen Unrechtscharakters des NS-Regimes verlangte bei diesen oppositionellen Kräften nach politischer Aktion im Sinne der Beseitigung der Führung und Wiederherstellung einer rechtsstaatlichen Regierung unter ihrer eigenen Beteiligung.

³³³ Ebd., S. 81

Über die Verantwortung für die Folgen der Rückschläge im möglichen Falle des Scheiterns eines Attentats mussten sich die Verschwörer im Klaren sein, denn zu diesem Zeitpunkt hatte sich das Regime schon in einen rachsüchtigen Mordapparat gegen die eigene Bevölkerung verwandelt, bei dem es – in Anbetracht der immer aussichtslos werdenden militärischen Lage – bei den NS-Funktionären nicht zuletzt um ihr eigenes Überleben ging.

So müssen auch in diesem Kontext die Widerstandsaktionen der „Weißen Rose“ als tragisch gesehen werden, welche – ähnlich wie die Aktionen der „Edelweißpiraten“ – spontane, aber lebensgefährliche Protestaktionen waren, für die diese jungen Menschen, und leider auch viele weitere ihres Dunstkreises, ihr Leben hingeben mussten.

Ihre Flugblattaktion am Tag der unsäglichen „Sportpalastrede“ von Goebbels in Berlin gleicht einer undurchdachten, ja fast Verzweiflungstat, an der sie hätten gehindert werden müssen, denn in Anbetracht der bekannten Brutalität des Regimes hätte es einer größeren Vernetzung, größeren Geheimhaltung und besseren Strategie und Taktik bedurft, sofern das Ziel ihrer Aktion denn ein Beitrag zum Sturz des Regimes hätte sein sollen – Zusammenhänge zum Kreisauer Kreis lassen sich als gerade erst beginnend belegen. Ihr Opfergang beruhte letztendlich auf einem Missverständnis der Widerstandsbereitschaft ihrer eigenen sozialen bildungsbürgerlichen Gruppe.³³⁴

Aber gerade deshalb erregen die Widerstandsnarrative der „Weiße Rose“ und des „20. Juli“ so viel Sympathie in den bildungspolitischen Diskursen: das andere (ideale, weil couragierte und christlich-humanistisch orientierte) Deutschland hätte auch zum Erfolg kommen können, wenn diese Werte nicht zeitweilig vergessen worden wären.

Sicherlich war das Ausmaß des individuellen Widerstands oder des politischer Gruppen im Untergrund immer abhängig von deren persönlichem Mut, dem Organisationsgeschick der Widerstandskollektive und nicht zuletzt den äußeren Bedingungen. Auch sehr gut organisierte weit verzweigte Netzwerke, wie das der „Roten Kapelle“, wurden schließlich von der Gestapo aufgerieben, hinzu kamen viele Fälle von missglückten Attentaten.

Dies bedeutet andererseits, dass sich das NS-Regime im Zustand einer Kontrollphobie befand, da die Ausformungen seiner mörderischen Gesellschaftskonzepte nicht nur Antifaschisten auf den Plan rufen mussten, sondern auch Bürger, die sich den traditionellen moralisch-ethischen Werten verpflichtet fühlten. Die Tatsache, dass Hitler persönlich Hinrichtungen von Personen anordnete, die sich nur im Dunstkreis von „Verschwörern“ aufhielten, deutet auf eine wahnhaftige Disposition des Regimes hin, mit der es besonders nach „Stalingrad“ um sich schlug. Ab diesem Zeitpunkt begann gewissermaßen die Phase des offenen Krieges des Regimes gegen das eigene Volk, das sich – auf sehr unterschiedlichen Ebenen – individuell und kollektiv fragen musste, wie die Katastrophe zu beenden bzw. zu überleben sei.

³³⁴ Peukert, Detlef J.K.: „Protest und Widerstand von Jugendlichen im Dritten Reich“, in: Widerstand und Exil 1933-1945, hrsg. v. Peukert, Detlef J.K., Bonn (1985), S. 92

4.2.3 Widerstand der Arbeiterbewegung – bürgerlicher Widerstand

Das gesetzte und bekannte Ziel des NS-Regimes galt der Zerschlagung des „Marxismus“ und des „jüdischen Bolschewismus“ – und hierunter fielen alle jüdischen Bürger, die gesamte politische Linke sowie fortschrittlich-liberale Intellektuelle und Künstler.

Als sich der Niedergang Nazi-Deutschlands abzeichnete, war der gemeinsame Nenner aller Widerstandsgruppen, die Selbstzerstörung, auf die die Kriegspolitik Hitlers zusteuerte, zu verhindern. Und während dabei die zerschlagene und sich nunmehr vom Exil aus organisierende Arbeiterbewegung ums (physische) Überleben kämpfte, war das Ziel der Verschwörer und Attentäter, durch eine letzte Intervention die sich abzeichnende völlige Kapitulation und damit Auflösung Deutschlands zu verhindern.

Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass die massiven, vor allem durch Androhung und Ausübung körperlicher Gewalt durchgeführten Einschüchterungsmaßnahmen der Nazis gerade dort äußerst „erfolgreich“ soziale Strukturen zerstörten, wo Widerstand am ehesten zu erwarten war: in der organisierten Oppositionsbewegung der Arbeiterschaft.³³⁵

Gemein war den verschiedenen politischen Richtungen der Arbeiterbewegung weiterhin eine zu günstige Prognose bezüglich des Niedergangs des Faschismus in Deutschland, sowie die mangelnde Bereitschaft zur Errichtung einer antifaschistischen Volksfront, bei der die Frage des bewaffneten Widerstands, damit die Vorbereitung auf einen Bürgerkrieg einbezogen werden musste. Doch für diese Option war es nach dem 30. Januar 1933, als Hitler die Reichswehr schon mit ins Boot geholt hatte, zu spät. So wirkte sich der zu erwartende Schlag gegen die KPD durch die „Reichstagsbrandverordnung“ destruktiv auf die Parteibasis aus, die massenhaft den vorbereiteten Verhaftungen der Nazis zum Opfer fiel (bis April 1933 ca. 20000 KPD-Funktionäre), während die Führungsspitze ihre Emigration vorbereitete.³³⁶

Sowohl Kommunisten als auch Sozialdemokraten waren in den unterschiedlichen Widerstandsaktionen mit dem „bürgerlichen“ Widerstand verbunden, dessen Protagonisten schon in der Zeit vor 1933 unterschiedlichen sozialistischen Intellektuellenkreisen angehört hatten.

Die hier gemachte Unterscheidung zwischen Arbeiter- und bürgerlichem bzw. militärischem Widerstand, wie sie auch gern in Schulbuch-Narrativen aufgegriffen wird, impliziert – neben der soziologischen – auch eine motivationale Differenz, nach der es sich beim Arbeiterwiderstand um „Widerstandskämpfer der ersten Stunde“³³⁷ handelte, deren Widerstand ausschließlich politisch motiviert war, während sich der Widerstand der bürgerlichen Gruppierungen erst entwickeln musste.

³³⁵ Ebd., S. 167

³³⁶ Ebd., S. 162/163

³³⁷ Sommer, Wilhelm: „Widerstand im Nationalsozialismus“, in: *Geschichte Lernen*. Geschichtsunterricht heute, Heft 40, Konstanz (1994), S. 15

Während die einen ihre Haut retten mussten, ihr Widerstand gewissermaßen zwangsläufig war, lagen dem der bürgerlichen Kreise ethisch-moralische Fragen zugrunde, handelten Kirchenführer aus christlicher Motivation. Dieser Widerstand entwickelte sich meist zu Zeitpunkten, als ein Wegschauen ihr Selbstverständnis und ihre Glaubwürdigkeit aufs Spiel gesetzt hätte oder sie – angesichts der absehbaren Niederlage – hinsichtlich ihres politischen Stillhaltens für die Alliierten wenig überzeugend gewesen wären..

Auch im Falle der Flugblattaktion der Geschwister Scholl handelte es sich um individuell resistentes Verhalten gegenüber der mehrheitlichen Haltung ihrer eigenen bildungsbürgerlichen Schicht.

Beim Widerstand der Arbeiterbewegung ging es um politischen Widerstand, dessen Ziel spätestens nach 1936 nicht mehr der Sturz des NS-Regimes war, sondern das Überleben und die Bewahrung der eigenen Organisation im Untergrund.

Gemein ist beiden Gruppen allerdings der Wille zur Gegenaktion, zur Veränderung. Dies beinhaltete ein Bewusstsein politischen Handelns, das den Kern der *Gegenerzählung* zum NS ausmacht, die als solche in den Diskursen der Bundesrepublik auffallend wenig rezipiert wurde. Gründe hierfür mögen in der restaurativen Nachkriegsnarration zu sehen sein, die die spektakulärsten Widerständler zunächst gar als „Vaterlandsverräter“ verunglimpfte oder darin, dass der Arbeiterwiderstand in Konkurrenz zum antifaschistischen DDR-Narrativ gesehen wurde oder auch, weil die in den 90er Jahren beginnende Neubelebung des Widerstandsdiskurses, wonach es eine Palette unterschiedlicher individueller und kollektiver Widerstandsformen gegeben habe, eine systematische Widerstandsanalyse erschwerte.

Forschungen zu „stillen Helden“ verweisen deutlicher auf die Rezeptionsproblematik: Angesichts der Deutungsvariante, die Mehrheit der Deutschen habe das NS-System unterstützt, wodurch Widerstand als marginal zu betrachten sei, handelt es sich bei diesen Bürgern um besonders mutige, beachtenswerte Menschen, die aber auch, wenngleich in positiver Weise, aus der „Volksgemeinschaft“ heraus fielen.

„Diese Minderheit der Anständigen stellte gleichsam das historische Kontrastprogramm zu jener großen Mehrheit dar, die den Weg des Regimes unterstützte, sei es aus Überzeugung, Opportunismus oder Furcht. Die große Mehrheit der Deutschen hatte jedoch nicht nur mitgemacht. Sie investierte auch nach dem Ende von Krieg und NS-Herrschaft große Energien in das Ziel, ihr damaliges Verhalten zu verdrängen. Dass sich jemand schämte, war eher selten. Zu dieser Weigerung, eine eigene Mitverantwortung zu sehen, passte die Haltung, die Existenz von Rettern – gar solchen in Wehrmacht, Polizei und SS – über einen langen Zeitraum pauschal zu beschweigen. Die Mehrheit der ehemaligen nationalsozialistischen Volksgemeinschaft hatte keinerlei Interesse daran aufzudecken, dass es auch unter der NS-Herrschaft solche Menschen gegeben hat. Denn sie drohten den Mitläufern den Spiegel vorzuhalten: Und was habt ihr getan?“³³⁸

Widerstand wird so zu einer individualisierten, moralisch überhöhten und dadurch ahistorischen Kategorie. Ihre Akteure - „das Gute“ verkörpernde Individuen - werden so schnell zu ge-

³³⁸ Wette, Wolfram (Hrsg.): Zivilcourage, Empörte, Retter und Helfer aus Wehrmacht, Polizei und SS, Frankfurt a. M. (2003), S. 16

schichtpolitisch wirksamen Ikonen des „anderen Deutschlands“. Dass sie auch anders hätten handeln können, indem sie *nicht* geholfen hätten, also ein lebensbedrohliches Risiko nicht eingegangen wären, wird dabei verdrängt – ihre konkreten biographischen Kontexte kommen im Narrativ noch zu selten zur Würdigung.

Alle Widerständigen handelten in Erwägung des Erfolgs ihrer Aktion, meist im Verbund mit anderen Gleichgesinnten – so z.B. im Falle der Blindenwerkstatt Weitz in Berlin, von der Inge Deutschkron berichten kann³³⁹: Hier, wie in anderen Fällen, ist es nicht eine plötzliche Eingebung der Beteiligten, widerständig zu handeln, sondern eine Grundhaltung, die mit Macht und Autorität grundsätzlich kritisch und im mitmenschlichen Bereich grundsätzlich solidarisch umgeht.

Ob und wie viele Menschen sich mit der Entscheidung konfrontiert sahen, ob sie helfen sollten oder nicht, ist nicht erforscht. Von Menschen, die sich durch Anpassung und Opportunismus in welcher Weise auch immer Vorteile – von denen das Regime genügend bereit hielt - verschaffen konnten, ist widerständiges Verhalten nicht zu erwarten, aber auch hier mag es Ausnahmen gegeben haben. In jedem Falle handelt es sich hier immer um *Gegenerzählungen*, deren Bandbreiten es sich lohnen würde zu erforschen.

Zivilcourage ist nur am Einzelfall wirklich greifbar und nachvollziehbar. An dem Begriff „stille Helden“ wird deutlich, dass seine Orientierung die „heroische Tat“ ist – die ist, im Fall des 20. Juli wie auch des Attentäters Georg Elser nicht zu bestreiten. Aber die allzu schnelle Ikonisierung des deutschen Widerstandes neigt dazu, weniger spektakuläre Widerstandsaktionen zu marginalisieren.

Wichtiger, gerade für einen Diskurs über Bedingungen von Widerstandes oder Zivilcourage, wäre die Instanz herauszustellen, die in allen Einzelfällen entscheidend war – und dies gilt auch für die organisierte Arbeiterbewegung, die den Faschismus in Deutschland von Anfang an kollektiv bekämpfte: die feste Überzeugung von dem, was Recht und Unrecht ist und den individuellen Mut, dieser Überzeugung Taten folgen zu lassen.

4.2.4 Widerstand als Geschichtsbuchnarrativ

In einer Widmung zu einer Untersuchung deutscher Schulbücher zur Berücksichtigung des deutschen Widerstandes gegen den NS von 1977 weist der damalige Bundespräsident Walter Scheel darauf hin, dass es in den „Schulbüchern einer Demokratie [...] keine Tabus geben [sollte]“ und dass der Widerstand „in unserem Geschichtsbewusstsein den Platz erhält, der ihm nach seiner Bedeutung für die Entwicklung unseres Staates gebührt.“³⁴⁰

Zur Begründung dieses Gutachtens wurde festgestellt, dass

³³⁹ Vgl. Deutschkron, Inge: Ich trug den gelben Stern, Köln (1978)

³⁴⁰ Schüddekopf, Otto-Ernst: Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus: seine Darstellung in Lehrplänen und Schulbüchern der Fächer Geschichte und Politik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Geschichte lehren und lernen, Frankfurt a.M. (1977)

„ohne Kenntnis [...] des Widerstandes in allen gesellschaftlichen und politischen Lagern der damaligen Zeit [...] sich die moralischen und politischen Grundlagen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland nicht erklären [lassen, d. Verf.]. Die Kenntnis dieses Abschnittes deutscher Geschichte aber ist zugleich eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass der jungen Generation an Schulen und Hochschulen der jeden Bürger verpflichtende Auftrag, kämpferisch für die freiheitlich-soziale Ordnung der Bundesrepublik einzutreten, glaubwürdig vermittelt werden kann. [...] Dieser Auftrag beinhaltet Achtung vor der Würde des Menschen, Mitmenschlichkeit, Mitverantwortung und Teilhabe am politischen Geschehen, Gerechtigkeit gegen jedermann, Respekt vor dem Recht, soziale Verpflichtung des einzelnen, Gemeinsinn und Solidarität, Loyalität gegenüber der freiheitlichen Demokratie, Zivilcourage und kämpferisches Engagement zur Erhaltung einer freiheitlichen sozialen Ordnung.“³⁴¹

Wie oben dargelegt, schwankt seine historische Einordnung und geschichtspolitische Interpretation zwischen der These eines überwältigenden Herrschafts- bzw. Terrorsystems und der einer überwältigenden Mehrheit von überzeugten, mitlaufenden Deutschen.

Wird die Stärke des Terrorapparates herausgestellt, erscheint der geleistete Widerstand als historisch einmalig, sein Misserfolg aber durchaus realistisch:

„Zwar wurde das Regime nie ernstlich bedroht, doch musste es immerhin eine Armee von 40.000 Beamten der Geheimen Staatspolizei und weiterer Tausende des Sicherheitsdienstes und eine Unzahl von Horchern und Spitzeln unterhalten, in der durchaus zutreffenden Erkenntnis, dass das Volk keineswegs 'geschlossen hinter dem Führer' stand, wie die offizielle Propaganda behauptete. Wer nie unter einem totalitären Regime gelebt hat, kann sich nur schwer vorstellen, dass in dieser Situation schon schlichter menschlicher Anstand zu einem Widerstandsakt werden kann [...].“³⁴²

Sind es die überzeugten Massen, die das System stabilisierten, dann war es ihre mangelnde Verteidigungsbereitschaft für die Werte der Freiheit und der Demokratie und ihre stärkere Bevorzugung einer „Großmachtstellung Deutschlands“³⁴³.

Diese Deutung des NS, in dem die Bürger „zwischen Anpassung und Widerstand“ schwanken, bestimmt das Bild des Widerstandes in den Lehrbüchern der 80er Jahre, die besonders nach dem „Empfehlung zur Behandlung des Widerstandes in der NS-Zeit im Unterricht“ vom Dezember 1980³⁴⁴ herausgegeben wurde. Sie verweisen insbesondere auf seine praktischen Umsetzungsschwierigkeiten in einem „totalitären Staat“.³⁴⁵ Unter der Fragestellung, „Wer leistete Widerstand? Wer leistete keinen Widerstand?“³⁴⁶ wird zwar auf die unterschiedlichen sozialen und ideologischen Hintergründe der Widerstandsbewegungen hingewiesen, gleichzeitig wird herausgestellt, dass der Widerstand bei der Bevölkerung keine Basis hatte – ein „Widerstand ohne Volk (Mommsen)“³⁴⁷ war. Am Ende heißt es: „Es muss gefragt werden: Wer leistete keinen Widerstand? Wer ließ geschehen, was geschah, und hatte doch die Macht und Möglichkeit, einzugrei-

³⁴¹ Ebd. (Vorwort)

³⁴² Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), Der deutsche Widerstand 1933-1945 (Heft 160), Bonn (1981) (2. Aufl.), S. 5

³⁴³ Benz, Wolfgang: „Zustimmung und Widerstand im Nationalsozialismus“, in: Deutscher Widerstand 1933-1945, Bundeszentrale für politische Bildung (Heft 243), Bonn 1994, S. 4

³⁴⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Stand: 1997, S. 53

³⁴⁵ Vgl. Geschichte und Geschehen IV (1987), S. 88-90

³⁴⁶ Ebd., S. 118

³⁴⁷ Ebd., S. 119

fen? Wie verhielten sich die Führungsschichten, die die Nationalsozialisten zur Bekämpfung von Demokratie und Arbeiterbewegung unterstützt hatten?“³⁴⁸

Mit der in den 1990er Jahren einsetzenden Tendenz, die Verstrickungen der „ganz normalen deutschen Bürger“ in den NS-Terror- und Mordapparat aufzuspüren, wurde aufgezeigt, dass eine massive Kollaboration von Spitzeln, Opportunisten und Profiteuren einen Widerstand aus dem Stand heraus praktisch unmöglich machte.³⁴⁹ Zwar wird in den - nun gesamtdeutschen - Geschichtsbuchausgaben anfänglich die Rolle der Arbeiterbewegung gesondert hervorgehoben; vereinzelt wird auf die höchste Verfolgungsrate bei den Kommunisten hingewiesen³⁵⁰. Mit Beginn der ersten Dekade des 21. Jahrhundert kann man jedoch in den Schulbuchkapiteln die Tendenz beobachten, die Widerstandsgruppen zu kategorisieren und ihnen nur wenige Buchseiten zu widmen.

Innerhalb der Ausgaben dieser Zeit, die sich bemühen, die historisch mittlerweile akzeptierten Wertungen der verschiedenen Gruppen gleichermaßen zu berücksichtigen, bildet die Ausgabe des Schöningh Verlages (2004) eine erfrischende Ausnahme, insofern sie unter Überschrift „Nicht alle Deutschen waren Nazis“ nach einer differenzierten Begriffsbestimmung konkrete Zahlen zum aktiven Widerstand abgibt, auf die Gedenkstätte zum Widerstand in Berlin verweist und anschließend dazu auffordert, sich mit den Biografien vorgeschlagener Widerstandskämpfer selbst auseinanderzusetzen, wozu Fotos von Widerstandskämpfern beigelegt werden, die man in den übrigen Büchern nicht findet, wie Bernhard Lichtenberg, Otto und Elise Hampel oder auch Bartholomäus Schink. „Ihr Beispiel soll zeigen, dass es auch zwischen 1933 und 1945 ein ‘besseres’ Deutschland gab. Und es soll Mut machen selbst einzugreifen, wenn elementare Rechte aller Menschen verletzt werden.“³⁵¹

Trotz der festzustellenden inhaltlichen Verbesserungen dieses Teilnarrativs bleiben die erwähnten methodischen Probleme bezüglich des Widerstandsbegriffs bestehen: Da das NS-System in seiner Form als „Zustimmungsdiktatur“, nicht von seinem Wesen her als Gewaltsystem erscheint, wird Widerstand auch nicht als mögliche Gegenerzählung konstruiert.

Daher ist der Meinung von Michele Barricelli nicht zuzustimmen, dass eine „kritische Gegenerzählung aus[scheide, d. Verf.]“³⁵², weil sie erfolglos war. Sie könne auch nicht konstruiert werden, weil sie historisch nicht wahrscheinlich und in ihrer Minderheitsposition nicht repräsentativ ist:

„Vielmehr operiert Geschichtsunterricht auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Bezug auf das Minderheitenphänomen Widerstand mit den eindeutig moralischen Kategorien einer zeitgemäßen citizen education, indem er uns (Deutsche), Lehrer wie Schüler, in ein denkbar unmittelbares Verhältnis zur Vergangenheit setzt: In Anerkennung eines weiterhin bestehenden historischen Verantwortungszusammen-

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ Expedition Geschichte (1999), S. 115

³⁵¹ Zeiten und Menschen 4 (2004), S.150

³⁵² Barricelli, Michele: „Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus“, in: Der Nationalsozialismus – Krieg und Befreiung, hrsg. v. Heuer/Pandel/Schneider, Bd.3 (2010), S. 63

hang treten wir ein aufgetragenes und noch nicht erledigtes Pflichterbe durch fortdauernde Erinnerung an. So paradox es anmutet, ist es doch so, dass der Geschichtsunterricht in diesem konkreten Fall versucht, durch Verweis auf das geschichtlich Unwahrscheinliche, Nicht-Repräsentative und letztlich Zwecklose didaktische Phänomene mit unumstrittenem Vorbildcharakter zu konstruieren. Sehr gut ablesen lässt sich diese pädagogische Funktionalisierung an der fast pathetischen Formel des §1 des Schulgesetzes für Berlin, der als eine „Aufgabe der Schule“ bestimmt: „Ziel muss die Herausbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten.“³⁵³

Barricelli missversteht die Funktion der *Gegenerzählung* als „aufgetragenes und nicht erledigtes Pflichterbe“ – woran aber als an gescheiterten Gegenerzählungen soll „aus der Geschichte gelernt“ werden, und dies nicht nur im Geschichtsunterricht? Mit ihr komplettiert das Narrativ seinen wissenschaftlichen und geschichtspolitischen Auftrag. Auch gegenüber nicht betroffenen (z.B. ausländischen) Zeitgenossen setzte Hitler ein mörderisches Programm durch, das sie fassungslos machte, weil sie es für unwahrscheinlich hielten. Widerständige, deren Handeln sie fast immer in lebensbedrohliche Situationen brachte, müssen im historischen Gedächtnis ebenso repräsentiert werden wie diejenigen, deren Entscheidungen „Geschichte machten“ – auch ohne pädagogisches Pathos.

4.2.5 Zwischenfazit

- Die mangelnde Beachtung des Widerstands der Arbeiterbewegung hat systematische Gründe: Würde der historisch entscheidende Zusammenhang von faschistischer Machtergreifung und der unmittelbar folgenden Zerschlagung der Arbeiterorganisationen als unabdingbare Voraussetzung faschistischer Herrschaft aufgezeigt, würde dies das dominante Deutungsangebot der „Zustimmungsdiktatur“, ebenso wie die explizite Kollaboration der von Modernisierungs-, Beute- und Kriegsindustrie profitierenden Unternehmen deutlich machen. Statt auf die Relevanz des politischen Widerstand für das Verständnis des NS einzugehen, wurde das Widerstandsnarrativ nach 1990 immer stärker verallgemeinert³⁵⁴, wodurch – neben der mangelnden begrifflichen Systematik – die historischen Personen und ihr widerständiges Tun nicht angemessen gewürdigt werden.
- Die Widerstandsaktionen gegen den NS waren konkret und hingen von den Persönlichkeiten, den Zielen und dem Organisationsgrad der Widerständigen ab. Sie sind bis auf wenige Ausnahmen auch als kollektive Aktionen zu begreifen, nicht als individuelle. Auch bei den kleinen Kreisen der Geschwister Scholl oder der Edelweißpiraten musste ein konspiratives Netzwerk entwickelt werden. Die Aktionen dieser Jugendlichen bestechen durch ihre radikale Konsequenz in Anbetracht des allgemeinen Terrors gegenüber nonkonformem und widerständigem Verhalten. Im Gegensatz zum lang geplanten Putschversuch der Offiziere sind ihre Taten eher als spontan zu bezeichnen, was sie aber besonders

³⁵³ Ebd.

³⁵⁴ Vgl. Daase, Christopher: „Was ist Widerstand? Zum Wandel von Opposition und Dissidenz“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (27/2014), hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, S. 3 ff.

erzählenswert macht. Ihr konkretes Handeln – Hunderte von Dokumentationen und Biografien geben darüber Aufschluss – tritt im Narrativ der Geschichtsbücher als zufällig und individualisiert, damit zusammenhanglos und abstrakt, auf: Es gab auch das „andere Deutschland“ - es spielte aber letztlich keine Rolle.

- Nicht im deutschen, aber in anderen nationalen Kontexten war Widerstand erfolgreich, führt zu Änderungen, meist Demokratisierungen. Im geschichtspolitischen Kontext stellt sich die Frage der grundlegenden Bewertung von (nicht erfolgreichen) Widerstandsformen – wann werden sie zu historisch „repräsentativen“ Handlungsweisen (von Minderheiten)?

So resümiert Wolfgang Benz kürzlich – in Vorschau auf eine Gesamtwürdigung des Wider-

standes gegen den NS:

„Für den Neubeginn [...] gehörte der Widerstand als Beispiel politischer Moral, *unter welcher*

ideologischen oder sozialen Voraussetzung er auch geleistet wurde (Hervorh. d. Verf.) den wichtigen sinnstiftenden Ereignissen der deutschen Geschichte.“³⁵⁵

4.3 Krieg und Holocaust

4.3.1 Das Kriegsnarrativ im geschichtspolitischen und didaktischen Kontext

Ähnlich wie das Demokratienarrativ stellt das Kriegsnarrativ Teil der Meistererzählung von Staaten im Zusammenhang einer „teleologisch ausgerichteten Nationalgeschichte“³⁵⁶ dar, es hat sogar „eine Schlüsselfunktion in der Erinnerung [...]. Dies trifft insbesondere auf den Zweiten Weltkrieg zu, der praktisch in allen Ländern Europas immer noch einen hohen Stellenwert in den nationalen Gedächtniskulturen einnimmt.“³⁵⁷ Und obwohl das Kriegsgeschehen durch die Wendung in der Geschichtsdidaktik der 1970er Jahre „zugunsten der sozialen Dimension“³⁵⁸ nicht mehr die treibende Kraft des Narrativs darstellt, „lassen sich solche Gewalterfahrungen nicht einfach ausblenden. Gewalt ist [...] kontingent und prägt das menschliche Handeln. Es ist daher zu fragen, wie der Aspekt der Gewalt in den dargestellten historischen Prozessen [...] aufscheinen soll und wie er in die Gesamterzählung eingebettet ist.“³⁵⁹

Weitere drei Aspekte sind zu berücksichtigen: Gewalt und Krieg erscheinen in der Regel als Symptome aus den Fugen geratener Systeme und Ordnungen, die nun von destruktiven Triebkräften

³⁵⁵ Benz, Wolfgang: „Erinnerung an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Überlegungen zum 70. Jahrestag des 20. Juli 1944“, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (7/8), 62. Jg., Berlin (2014), S. 599

³⁵⁶ Markus Furrer/Kurt Messmer (Hrsg.), Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln, Schwalbach/Ts. (2009), S. 7

³⁵⁷ Ebd., S. 8

³⁵⁸ Ebd., S. 7

³⁵⁹ Ebd.

beherrscht werden – ein Krieg „braut sich zusammen“ und „bricht aus“; erst nach seiner Beendigung stellt sich die Schuldfrage. In der historiographischen Perspektive werden die kriegführenden Mächte zu Schachbrettfiguren, während die empathische Perspektive sterbender Menschen ausgeblendet wird, als handele es sich um eine Naturkatastrophe, deren Zivilisationsschäden in Kauf genommen werden müssten.

Hinzu kommt die Legitimationsfrage für Krieg: handelt es sich um einen Angriffs- oder einen Verteidigungskrieg, und welche Bewegung eines anderen Staates wird als so provokativ gehalten, dass ein „Präventivkrieg“ legitim erscheint? Die Lehren aus der Geschichte der Weltkriege des 20. Jahrhunderts haben scheinbar nicht ausgereicht, dem „Mythos Krieg“ eine Gegenerzählung des Friedens entgegen zu setzen – diese müsste durch ein neues Paradigma der Empathie eröffnet werden.

Letztlich bestimmen sich auch die postmodernen Industriestaaten noch über den Modernisierungsgrad ihrer Waffen- bzw. Rüstungsproduktion, deren Effizienz in realen Peripherien und virtuellen Kriegsspielen meist männlicher Jugendlicher getestet wird. Ihre Gesellschaften, die für den Weiterbestand ihres Wohlstandes darauf angewiesen sind, dass der Krieg sich in ihren Territorien keinen Eintritt verschafft, waren bisher nicht in der Lage oder bereit, sich mit ihrer Verantwortung bei der Schaffung friedlicher Entwicklungen in der Welt zu beschäftigen.

Dem Kriegsnarrativ im Schulgeschichtsbuch kommt daher eine wesentliche Rolle bei der Erkenntnis struktureller Ursachen von „katastrophischen Krise“ in der heutigen Welt zu.

4.3.2 Der Zweite Weltkrieg als „Entfesselung“: Wissenschaftliche Positionen

Es ist mittlerweile wissenschaftlich akzeptiert, dass das NS-Regime von Anfang an keine Chance hatte den geplanten Weltkrieg zu gewinnen. Die Gesamtzeit des NS daher in eine Friedens- und eine Kriegsphase einzuteilen, ist für das Geschichtsbuchnarrativ wissenschaftlich problematisch – ähnlich, wie den Holocaust mit den Vereinbarungen auf der Wannsee-Konferenz beginnen zu lassen.

Zwar fielen in der sog. Friedensphase noch keine Bomben auf deutsche Städte, aber die demokratischen europäischen Staaten befanden sich seit 1935 in Alarmbereitschaft und dem Bewusstsein, dass vom Hitler-Staat Krieg ausgehen würde. Ab 1938 wurden die „friedlich“ okkupierten Staaten beraubt, ihre jüdische Bevölkerung gejagt und in KZs deportiert.

Zwar ist der Überraschungseffekt nicht zu leugnen, durch den sich die Wehrmacht bei ihrem Überfall auf Polen einen strategischen Vorteil verschaffen konnte, dennoch ist schon hier – entsprechend der eigenen Ankündigung Hitlers – der Beginn der „Vernichtung der jüdischen Rasse insgesamt“ zu sehen. Für diese Erkenntnis ist die Frage, ob es sich um einen „Blitzkrieg“ gehandelt hat oder nicht, von keinem Belang. Zum Zuge sollte hier vielmehr die perfide Idee der Zwangsumsiedlung großer polnischer und jüdischer Volksmassen zugunsten der deutschen und

sowjetischen Territorien sein. Schon hier ging es um die territoriale Konzentrierung der jüdischen Bürger in Ghettos zur späteren besseren Eliminierung, ohne dass zum damaligen Zeitpunkt die konkreten Formen ihrer Beseitigung klar waren.

Aber auch die massenhafte Zwangsrekrutierung von Gefangenen besetzter Staaten für die Rüstungsproduktion, die kostenlose Versorgung der deutschen Bevölkerung aus deren Landwirtschaften, die massive Beraubung der jüdischen Bevölkerung um ihr nicht unerhebliches Vermögen, die Militarisierung der Bevölkerung änderten nichts an der Tatsache, dass sich die NS-Führung in einem nicht zu gewinnenden Lauf gegen die Zeit befand, bevor Deutschland von alliierten Bombern in Schutt und Asche gelegt werden würde. Entkräftet man auch quasi ideologische Motive für den Krieg gegen die Sowjetunion als „Kampf um Lebensraum“ – hier ging es neben den fruchtbaren landwirtschaftlichen Territorien der Ukraine um die kriegsnotwendigen Rohstoffe der Sowjetunion - war dieser Krieg auch vor „Stalingrad“ gesamtstrategisch ein hoffnungslosen Unterfangen.

Bei einer realistischen Bewertung der sog. Kriegsziele kann aufgezeigt werden, dass diese geostrategisch illusionären Charakter hatten - die Vernichtung des jüdischen Volkes konnte dagegen sehr wohl als plan- und durchführbar betrachtet werden.

Daher ist die Einteilung dieses von der deutschen Wehrmacht „entfesselten“³⁶⁰ Krieges in einen „normalen“ und einen „Vernichtungs- oder Ostkrieg“ in Hinblick auf den wissenschaftlichen Anspruch dieses Narrativs nicht vorwärtsweisend. Abgesehen davon, dass der mit „normal“ bezeichnete Krieg Völkerrechtsbrüche, die Menschenjagd, Raub, Erpressung und Repressalien mit sich brachte und zudem tausende von Soldaten der „überrannten“ Staaten ihr Leben ließen, ging es beim Krieg der Wehrmacht und bei den sie begleitenden Terrorgruppen niemals *nur* um Eroberung, sondern immer auch um Demonstration von „Herrenmenschentum“. Der tatsächliche Unterschied des sog. Ostkrieges bestand vielmehr in der schon lange vor 1933 vorhandenen Haltung eines großen Teils der Wehrmachtselite gegenüber den „Ostvölkern“ im Allgemeinen und Juden und Sozialisten im Besonderen.³⁶¹

„Insgesamt erweiterten die Erfahrungen des Ersten Weltkriegs und die als traumatisch empfundenen chaotischen Verhältnisse im Zuge von Niederlage und Revolution das traditionelle Feindbild deutscher Offiziere, die später in der Wehrmacht dienten, auf die Topoi „Sozialisten, Juden, Slawen, Freischärler“, und förderten ihre Sehnsucht nach einer geeinten Volksgemeinschaft, sprich Wehrgemeinschaft.“³⁶²

Das lang ersehnte Ziel dieses Krieges war wesentlich antibolschewistisch und antijüdisch, wobei der „Kampf gegen das Weltjudentum“ oberste Priorität hatte:

„Das Weltjudentum bekämpfen wir, wie man einen giftigen Parasiten bekämpfen muss; wir treffen in ihm nicht nur den Feind unseres Volkes, sondern auch eine Plage aller Völker. Der Kampf gegen das Judentum

³⁶⁰ Vgl. Walther Hofer, Die Entfesselung des zweiten Weltkrieges, Frankfurt a. M. (1960)

³⁶¹ Böhler, Jochen: Auftakt zum Vernichtungskrieg. Die Wehrmacht in Polen 1939, Frankfurt a. M., 2006, S. 26

³⁶² Ebd. S. 27

ist ein sittlicher Kampf um die Reinheit und Gesundheit des gottgewollten Volkstums und für eine neue gerechtere Ordnung der Welt.“³⁶³

Diesen Auftrag zu erfüllen, setzte voraus, zur stärksten Armee der Welt zu werden und mit dieser das „Problem der arischen Rasse“ zu lösen; der nächste Krieg müsse daher „ein reiner Weltanschauungskrieg, d.h. bewusst ein Volks- und ein Rassekrieg sein.“³⁶⁴

Hier wird die Logik des Arguments aus der *militärtechnischen* Machbarkeit des Sieges über den Feind gezogen. Durch eine überwältigende Kriegsmaschinerie das „Trauma“ des Ersten Weltkriegs zu überwinden, mag nachvollziehbar sein, aber sich durch die systematische Entmenslichung von Kriegsgefangenen oder die dreijährige Aushungerung Leningrads überlegen zu fühlen, weist darauf hin, dass in Hitlers Gesamtkonzept Krieg und Holocaust als zwei Verlaufsformen *einer* Vernichtungsabsicht enthalten waren.

Diese Position wird überzeugend – wiewohl mit unterschiedlichen Akzenten – von den beiden jüdischen Historikern, Saul Friedländer und Arno M. Mayer vertreten.

In seinem Werk „Die Jahre der Verfolgung“ bezeichnet Friedländer die

„von Hitler vertretene Variante des Judenhasses als ‘Erlösungsantisemitismus’ [...]; mit anderen Worten, jenseits der unmittelbaren ideologischen Konfrontation mit dem Liberalismus und dem Kommunismus, bei denen es sich in den Augen Hitlers um Weltanschauungen handelte, die von Juden und zugunsten jüdischer Interessen erfunden worden waren, fasste er seine Mission als eine Art Kreuzzug zur Erlösung der Welt durch die Beseitigung der Juden auf. [...] Ohne einen siegreichen Kampf zum Zweck der Erlösung würde der Jude schließlich die Welt beherrschen. Dieses übergreifende metahistorische Axiom führte zu Hitlers konkreteren ideologisch-politischen Folgehandlungen.“³⁶⁵

Die angebliche Wirksamkeit globaler jüdischer Verflechtungen diene diesen dazu, die Weltherrschaft mithilfe der „Zersetzung“ nationaler Kernvölker zu betreiben. Das Judentum müsse demnach nicht nur verfolgt, sondern – im Gegensatz zu den anderen ethnischen und „nicht-lebenswerten“ Minderheiten - aktiv eliminiert werden.³⁶⁶ Die Interdependenz zwischen dieser allgegenwärtigen „Bedrohung“ und der Notwendigkeit permanenter Mobilisierung der Bevölkerung und Soldaten ist deutlich:

„Mit der Radikalisierung der Ziele des Regimes und dann mit der Ausweitung des Krieges wurde die anti-jüdische Kampagne immer extremer; und in diesem Kontext werden wir die Herausbildung der „Endlösung“ sehen können.[...] Als Resultat der kollektiven Mobilisierungsfunktion ‘des Juden’ [...] war das Verhalten vieler gewöhnlicher deutscher Soldaten, Polizisten oder Zivilisten gegenüber den Juden, denen sie begegneten, die sie misshandelten und ermordeten, nicht unbedingt Ausdruck einer tief sitzenden [...] historischen Leidenschaft [...]. Hier mag die Feststellung genügen, dass Hitlers persönliche Kontrolle über die überwältigende Mehrheit der Deutschen drei verschiedenen und übergeschichtlichen Erlösungscredos entstammte und sie, so weit der Inhalt seiner Botschaft reichte, zum Ausdruck brachte: dem Glauben an die letztliche Rassegemeinschaft, an die Überwältigung von Bolschewismus und ‘Plutokratie’ und an die endliche Erlösung in einem Tausendjährigen Reich (die allseits bekannten christlichen Themen entlehnt war). In jeder dieser Traditionen repräsentierte der Jude das Böse schlechthin. In diesem Sinne verwandelte sich Hitler durch seinen Kampf in einen göttlichen Führer, da er an allen drei Fronten gegen denselben *metahistorischen Feind* (Hervorh. d. Autors) kämpfte: den Juden.“³⁶⁷

³⁶³ Zit. ebd., S. 30

³⁶⁴ Zit. ebd., S. 119

³⁶⁵ Friedländer (2006), S.17

³⁶⁶ Ebd.

³⁶⁷ Ebd., S. 19

Friedländer bemerkt in der Einleitung zum zweiten Teil seiner Geschichte des Holocaust einen systematischen Aspekt, der häufig bei der Beschreibung des eliminatorischen Antisemitismus des NS-Systems vergessen wird:

„Nicht eine einzige gesellschaftliche Gruppe, keine Religionsgemeinschaft, keine Forschungsinstitution oder Berufsvereinigung in Deutschland und in ganz Europa erklärte ihre Solidarität mit den Juden. [...] Im Gegenteil: Viele Gesellschaftsgruppen, viele Machtgruppen waren unmittelbar in die Enteignung der Juden verwickelt und, sei es auch aus Gier, stark an ihrem völligen Verschwinden interessiert. Somit konnten sich *nationalsozialistische und mit ihnen verwandte antijüdische Strategien bis zu ihren extremsten Konsequenzen entfalten, ohne dass irgendwelche nennenswerten Gegenkräfte sie hieran gehindert hätte* [Hervorh. d. Autors].“³⁶⁸

Arno Mayer setzt noch deutlicher auf die Priorität des Judenmords im Rahmen eines nationalsozialistischen „Kreuzzugs“ gegen die osteuropäischen Völker.

„Die Werkzeuge des Judeozids wurden im Feuer eines unerhörten Krieges geschmiedet, dessen Ziele die Eroberung von ‚Lebensraum‘ auf Kosten Russlands, die Vernichtung des Sowjetregimes und die Liquidierung des internationalen Bolschewismus waren. [...] Der Überfall auf die Sowjetunion hob das den Juden zugefügte Unrecht in Umfang und Intensität auf eine neue Stufe. Es ist sicher, dass zwischen ‚Barbarossa‘ und dem Judeozid eine symbiotische Beziehung bestand, auch wenn es sich um eine extrem komplexe und vielgestaltige Interdependenz handelt. Der Massenmord an den Juden war kein Selbstzweck und genoss nicht absolute Priorität. [...] Andererseits war die ‚Operation Barbarossa‘ von Anfang an mit einem mörderischen antijüdischen Impetus behaftet. Die Juden galten [...] als die Hauptdrahtzieher des ‚jüdischen Bolschewismus‘, und der ‚Kommissarbefehl‘ verlangte ja die summarische Erschießung aller bolschewistischen Parteiaktivisten. [...] Der ‚Kommissarbefehl‘ wurde unabhängig vom und vor dem Beschluss zur ‚Endlösung der Judenfrage‘ erlassen, deren Programm die Entrechtung und physische Vernichtung aller Juden im nazideutschen Einflussbereich war.“³⁶⁹

Er zeigt auf, dass erst der nicht eintretende „Blitzsieg“ nach 1941 „das Abdriften in die ‚Endlösung‘ beschleunigte. [...] Die Eskalation und die Systematisierung des Vorgehens gegen die Juden war demzufolge nicht etwa Ausdruck fester Siegesgewissheit, sondern die Folge einer wachsenden Verunsicherung und Angst im Angesicht der denkbar gewordenen Niederlage. Der Entschluss, die Juden auszurotten, markierte, so gesehen, das sich abzeichnende Debakel der nationalsozialistischen Kriegsmaschine und nicht ihren bevorstehenden Triumph.“³⁷⁰

Die Frage, ob die sog. Endlösung strukturalistisch oder personalisiert/intentionalistisch zu interpretieren sei, ist deshalb für das Kriegsnarrativ, und damit für das Narrativ insgesamt wichtig, weil eine personalisierte Interpretation der narrativen Form eher entspricht:

„Sie passt gut zu den Ansichten jener Historikerinnen und Historiker, die das Dritte Reich mit Hilfe einer spezifisch deutschen Ideologie zu erklären suchen und dabei als ursächlichem Faktor für den Erfolg des Nationalsozialismus der Verbreitung antisemitischer Gedanken und der Schaffung eines ideologischen Klimas, in dem Hitlers radikaler Antisemitismus Anklang finden konnte, großes Gewicht beimessen. [...] Diese Interpretation deckt sich auch mit dem ‚Totalitarismus‘-Modell, demzufolge Staat und Gesellschaft dermaßen ‚koordiniert‘ waren, dass sie zu Ausführungsorganen der Wünsche Hitlers wurden, und Hitler als unangefochtener ‚Herr und Meister im Dritten Reich‘ die Politik von oben herab bestimmte – zumindest in den Bereichen, die ihn wie die ‚Judenfrage‘ sehr stark interessierten. In diesem Lichte gesehen, scheint die Logik des Gangs der antijüdischen Politik, angefangen vom Boykott und den Gesetzen im Frühjahr 1933 bis hin zu den Gaskammern von Treblinka und Auschwitz, klar zu sein. Grob gesagt wurden Millionen von

³⁶⁸ Ebd., S. 19/20

³⁶⁹ Mayer, Arno: Der Krieg als Kreuzzug. Das Deutsche Reich. Hitlers Wehrmacht und die ‚Endlösung‘, Hamburg (1989), S. 357/358

³⁷⁰ Ebd., S. 358

europäischen Juden ermordet, weil Hitler, der deutsche Diktator, es wollte [...]. Diese Erklärung des Holocausts beruht, kurz gesagt, in starkem Maße auf der Annahme, die Antriebskraft und Autonomie des einzelnen Willens sei der für den Lauf der Geschichte entscheidende Faktor.“³⁷¹

Die seit dem Beginn der 1990er Jahre in Gang kommende Erforschung der Rolle der Wehrmacht bei der Vollstreckung des Judenmords in Osteuropa bringt zwar eine Fülle aufschlussreicher Details hervor, ändert jedoch prinzipiell nichts an der grundlegenden „Dichotomie von ‘Intention’ und ‘Struktur’“³⁷², die für die Gestaltung des Narrativs von entscheidender Bedeutung ist: Führen die Beteiligten auf allen unteren Ebenen (nur) einen „Führerbefehl“ aus oder brachten sie auch aktiv ihre eigene Imagination zur Erfüllung eines (nicht ausgesprochenen) Führerwunsches ein?

„Allerdings bietet der ‘strukturalistische’ Ansatz die Möglichkeit, Hitlers ‘Intention’ innerhalb eines Regierungsrahmens zu *lokalisieren* [Hervorh. d. Autor], der die bürokratische Vollstreckung eines vagen ideologischen Imperativs ermöglichte und aus der Parole der ‘Entfernung der Juden’ ein Vernichtungsprogramm entstehen ließ. Und wenn man sich auf das geschichtliche Problem, wie es zum Holocaust kam, konzentriert, statt sich implizit oder explizit an einer Schuldzuweisung zu versuchen, erscheint die Frage, ob Hitler jedes Mal die Initiative ergriffen oder einen bestimmten Beschluss ganz allein gefasst hat, weniger relevant und wichtig.“³⁷³

Ian Kershaw kommt bei der Einbeziehung der existierenden Untersuchungsergebnisse zu den Ursachen der Radikalisierung der antijüdischen Aktionen bis hin zum Judenmord zum Schluss, dass der fanatische Judenhass Hitlers einerseits, andererseits seine geradezu unsystematisch und spontan erscheinenden Impulse zur Durchsetzung brutaler Vernichtungspläne aller Art an die verschworene Gemeinschaft von Nazi-Führern, das gemeinsame Projekt der „Endlösung“ initiieren konnten.

„Ohne Hitlers fanatisches Bestreben, das Judentum zu zerstören, aus dem sich erst 1941 die physische Vernichtung der Juden Europas als realisierbares Ziel herauskristallisierte, wäre es aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zum Holocaust gekommen. Es wäre aber auch [...] nicht dazu gekommen, wenn die Wehrmacht sich nicht aktiv beteiligt hätte – die einzige Kraft, die noch in der Lage gewesen wäre, das Naziregime unter Kontrolle zu halten. Ebenso wenig hätte dabei das – bis hin zu aktiver Komplizenschaft reichende – Einverständnis der Beamtenschaft fehlen dürfen, die bemüht war, die mit der zunehmenden Diskriminierung verbundenen Anforderungen zu erfüllen. Auch ohne die Führungskräfte der deutschen Industrie, die die Produktion der Todesmaschinerie leiteten und ihre Fabriken in unmittelbarer Nähe der Konzentrationslager errichteten, wäre die ‘Endlösung’ nicht möglich geworden. Und innerhalb des SS/SD/Gestapo-Organisationskomplexes waren es weniger die absoluten Rassefanatiker als die ehrgeizigen Organisatoren und kompetenten Verwaltungsfachleute wie Eichmann und die eiskalten Henker wie Höß, die aus einer höllischen Vision eine Hölle auf Erden machten.“³⁷⁴

In diesem Narrativ vereinigen sich somit die beiden großen politisch-ideologischen Motivationslagen für einen „Vernichtungskrieg“ gegen Osteuropa, zum einen gegen das Judentum im Allgemeinen, als angeblichem Drahtzieher des Weltkrieges, zum anderen gegen die „jüdisch-bolschewistische“ Sowjetunion - durch eine mörderische NS-Bürokratie einerseits und eine ideologisch

³⁷¹ Kershaw, Ian: Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick, Hamburg 1999, S. 152/153

³⁷² Ebd., S. 162

³⁷³ Ebd., S. 166

³⁷⁴ Ebd., S. 204

verblendete Wehrmachtsführung andererseits. Nur ihr Zusammenhang gibt eine plausible Antwort auf die Effizienz dieses Vernichtungsprogramms.

Im Folgenden wird lediglich eine Auswahl von Geschichtskapiteln ab den 1980er Jahren ins Visier genommen – erst seit dieser Zeit ist der Begriff des Holocaust ins öffentliche Bewusstsein gerückt und bildet einen Teil des Narrativs in den deutschen Geschichtsbüchern.

4.3.3 Vernichtungskrieg und Völkermord/Holocaust in deutschen Geschichtsbüchern

In allen Geschichtsbuchausgaben wird im Narrativ der Holocaust/die Shoa dem Krieg nachgestellt. Die systematische Ausgrenzung, Beraubung und Deportation der jüdischen Bevölkerung in den deutschen oder von Deutschen besetzten Gebieten bis 1939 wird dem Kriegskapitel vorangestellt, um deutlich zu machen, dass der Krieg gegen Osteuropa den äußeren Rahmen schuf, um sich der Juden endgültig zu entledigen.

„Den Machthabern war klar, dass eine weitere Stufe nur unter größtmöglicher Geheimhaltung und außerhalb des dicht besiedelten deutschen Kernlandes stattfinden konnte. Bis 1940/41 wollte man die Juden schnellstmöglich aus Deutschland vertreiben und erwog ernsthaft die Deportation nach Madagaskar oder die Einrichtung von Judenreservaten in Polen oder Sibirien. Nach der Pogromnacht betrieben die NS-Politiker eine aktive Auswanderungspolitik (Vertreibung aus dem Verordnungswege), die mit einer radikalen wirtschaftlichen Ausplünderung der auswandernden Juden verknüpft war.“³⁷⁵

Kriegsbeginn und Kriegsverlauf folgen in einem getrennten Kapitel; sie enden mit dem „Kriegsalltag“ der Deutschen. Um hiernach wieder an das Thema Holocaust anzuschließen, heißt es einleitend: „Mit der Ausweitung des deutschen Machtbereichs wurde der Völkermord Wirklichkeit. [...] Demütigung, Isolierung und Ausbeutung erhielten mit Kriegsbeginn eine neue Qualität.“³⁷⁶

Im Weiteren beziehen sich die Texte in der Regel auf die sog. Wannsee-Konferenz von 1942, die im Narrativ den letzten „offiziellen“ Anstoß für die sog. Endlösung der europäischen „Judenfrage“ gegeben habe.

Während im „Kriegskapitel“ zuvor das Kriegsgeschehen fast bruchlos erzählt wird – den einzigen Einhalt bildet die kurze Einlassung: „Unvergessene Verbrechen“³⁷⁷, die in der späteren Ausgabe dieses Lehrwerks zu einem eigenen Kapitel: „Der Krieg im Osten – ein Krieg wie jeder andere?“³⁷⁸ gemacht wird – erscheinen die „unvergessenen Verbrechen“ der Wehrmacht wieder im Holocaustnarrativ zusammen mit den Kurzkapiteln „Massendepортationen“ und „Massenvernichtung“: „Zu Beginn des Russlandfeldzuges folgten die Einsatzgruppen der Wehrmacht und ermordeten fast 560000 Menschen – fast ausschließlich Juden.“³⁷⁹

Festzustellen ist, dass die Rolle der Wehrmacht im Zusammenhang mit dem Holocaust zumindest undeutlich, teilweise sprachlich beschönigend dargestellt wird.

³⁷⁵ Zeiten und Menschen 3 (2009), (a.a.O.), S. 138

³⁷⁶ Zeiten und Menschen 4 (2004), S. 144/145

³⁷⁷ Ebd., S. 138

³⁷⁸ Zeiten und Menschen 3 (2009), S. 148/149

³⁷⁹ Ebd., S. 151

Nachdem sämtliche „revisionistischen“ Ansprüche Deutschlands auf quasi friedlichem Wege erfüllt wurden, „entfesselt“ nun Deutschland den Krieg, zunächst gegen Polen.

In allen untersuchten Ausgaben wird dieser „Blitzkrieg“ – aus der Sicht der überlegenen deutschen Waffensituation – durchaus positiv kommentiert, zumal dies – zwar in Anführungsstrichen – aber doch direkt aus der deutschen Militärdiktion übernommen wird: „Es wurde der erste Blitzkrieg in der deutschen Geschichte“³⁸⁰. „Blitzkriege und deutsche Siege: [...] – die nächste Etappe war Polen. [...] So bekam Hitler freie Hand und konnte am 1. September 1939 den Angriff gegen Polen wagen. [...] Der erste Blitzkrieg dieser Art führte nach drei Wochen zur Niederlage Polens. [...] Die Unterstützung [von italienischen Truppen, d. Verf.] durch deutsche Truppen war aber anfangs sehr erfolgreich.“³⁸¹

Auch die ansonsten differenziertere Schöningh-Ausgabe (2004 und 2009) enthält zunächst ein durchaus erfolgreiches Kriegsnarrativ:

„Hitler ließ sich als größter Feldherr aller Zeiten feiern, zumal auch im Mittelmeerraum, in Nordafrika und auf dem Balkan deutsche Truppen Erfolge errangen. Am 22.6. 1941 überfielen deutschen Truppen die Sowjetunion [...]. Auch hier gab es große Anfangserfolge; dass der deutsche Vormarsch auf Moskau im russischen Winter 1941/42 gestoppt wurde, konnte die deutsche Siegeszuversicht kaum trüben: Im Jahr 1942 erstreckte sich der deutsche Machtbereich vom Nordkap bis nach Afrika, vom Atlantik bis zur Wolga.“³⁸²

Bekräftigt wird diese zuversichtliche Deutung der deutschen Kriegsperspektive durch eine Schaubildreihe, in der die völkerrechtswidrige Okkupation Europas durch Deutschland graphisch anschaulich gemacht wird.³⁸³

Kennzeichnend für das Kriegsnarrativ ist ebenfalls die fast durchgehende Anonymisierung der Akteure jenseits von Hitlers Person, welcher z.B. „deutsche Truppen“ einmarschieren lässt. Eine Erwähnung der verantwortlichen Befehlshaber findet, mit wenigen Ausnahmen, nicht statt: „Schon am 10.10.1941 befahl Generalfeldmarschall von Reichenau als Oberbefehlshaber der 6. Armee seinen Soldaten die ‘erbarmungslose Ausrottung’, um ‘das deutsche Volk von der asiatisch-jüdischen Gefahr ein für alle Mal zu befreien’.“³⁸⁴

In der überwiegenden Mehrheit werden die Texte in neutralisierender und distanzierender Weise verfasst: „aus Sicht des Besatzungsregimes“, „Sonderkommandos“, „deutsche Einheiten“, „Einsatzgruppen“, „Vorgesetzte“, „Wehrmachtsführung“³⁸⁵.

Man liest also (wieder) von einer Erfolgsgeschichte, dieses Mal der deutschen Wehrmacht (ohne Verantwortliche namentlich zu nennen), deren „Kriegsglück“ sich erst mit den Kriegshandlungen in der Sowjetunion wendet: „Die Strategie des ‘Blitzkrieges’ war gescheitert, die Legende von der Unbesiegbarkeit der deutschen Armee zerstört.“³⁸⁶

³⁸⁰ Expedition Geschichte 3 (1999), Frankfurt a. M., S. 124

³⁸¹ Mosaik. Der Geschichte auf der Spur D3 (2009), München, S. 76

³⁸² Zeiten und Menschen 4 (2004), S. 137, vgl. auch Zeiten und Menschen 3 (2009), S. 145

³⁸³ Ebd.

³⁸⁴ Ebd., S. 138

³⁸⁵ Vgl. Mosaik (2009), S. 78 - 82

³⁸⁶ Expedition (1999), S. 129

Auch in der erwähnten neueren Ausgabe des Schöningh Verlages wird das Problem durch die Entgegensetzung zweier grundlegend verschiedener Kriegstypen („normal“ vs. „radikal“) nicht gelöst. In einem zweiseitigen reinen Materialteil wird der „Vernichtungskrieg“ als scheinbar historisch einmalige, weil für die NS-Führung speziell definierte, Kriegsform gegen angeblich andersartige „Ostvölker“ vorgestellt. Wo befinden sich im Kriegsnarrativ die Schnittmengen zwischen NS - und Wehrmachtsführung?

Trotz umfangreicher wissenschaftlicher Untersuchungen³⁸⁷ zu diesem Thema bleibt das Kriegsnarrativ bezüglich des Charakters des Krieges und hinsichtlich der öffentlichen Diskurse um dieses Thema besonders in den neueren Schulbuchausgaben begrifflich verwirrend.³⁸⁸ So kursieren „Vernichtungs- und Ausrottungskrieg“, „Weltanschauungskrieg“ sowie „Rassekrieg“, eine „neue Qualität“ von Krieg - daneben der „totale Krieg“, der wiederum eine besondere Funktion im Narrativ einnimmt.

So entsteht ein terminologisches Problem, dass die Diktion der Tätersprache ganz oder teilweise übernommen wird. Ziel des Krieges gegen die Sowjetunion war eindeutig, diese als sozialistischen Staat – und damit in der zwanghaften Vorstellung der NS-Ideologen notwendig wesentlich „jüdischen“ - zu zerschlagen.

Somit lag die „Besonderheit“ dieses Krieges in der Legitimität der deutschen Wehrmachtsführung, verbrecherische Befehle geben zu können und ausführen zu lassen. Nachweislich nämlich „[akzeptierte, d. Verf.] dieser tonangebende Teil der Wehrmachtsoffiziere [...] auch die rassenideologische Ausrichtung des Ostkrieges. Die Folge war, dass sich die Wehrmacht als Institution der Politik Hitlers auch dann als Exekutiv-Organ *zur Verfügung stellte* (Hervorh. d. Verf.), als es darum ging, Bolschewisten und Juden zu vernichten.“³⁸⁹

Die „Besonderheit“ besteht weniger in der „bewussten und vorsätzlichen Missachtung mühsam errungener Normen des Völker-, Kriegs- und Menschenrechts“³⁹⁰, sondern darin, im Nachkriegsnarrativ das Engagement der Wehrmacht als verbrecherisch zu bezeichnen, von dessen Richtigkeit man damals überzeugt war. Die Charakterisierung „besonderer Krieg“ unterstellt unklare Sonderbedingungen, wirkt sprachlich entlastend und ist in diesem Sinne wenig aufklärend.

„Wir sollten bei dem Umgang mit diesem Thema zwei Ebenen sorgfältig unterscheiden: erstens das zeitgenössische Wissen, das durch die gezielte staatliche Desinformation beeinträchtigt, aber gleichzeitig durch eine Vielzahl informeller Kommunikationswege korrigiert war. Zweitens das heute verfügbare, naturgemäß wesentlich umfassendere Wissen, hinter das wir nun einmal, ob wir das wollen oder nicht, nicht zurückkönnen. [...] Man muss die Quellen kennen, um zu wissen, welche Sprache die Täter sprechen; aber doch nicht, um in ihrer Sprache weiterzusprechen.“³⁹¹

³⁸⁷ Vgl. 2.4.1.

³⁸⁸ Vgl. auch die Fragestellung in der Schöningh - Ausgabe (2009): „Warum die Wissenschaft bei dem Krieg im Osten von einer ganz neuen Dimension der Kriegführung spricht, könnt ihr selbst herausfinden“, (a.a.O.), S. 148

³⁸⁹ Ebd., S. 18

³⁹⁰ Ebd., S. 23

³⁹¹ Wette, Wolfram: „Erobern, zerstören, auslöschen. Gehorsam bis zum Mord. Der verschwiegene Krieg der deutschen Wehrmacht – Fakten. Analysen. Debatte, in: ZEIT- Punkte Nr. 3, hrsg. v. DIE ZEIT (1995), Hamburg, S. 14

Es handelt sich bei der Tendenz zur Relativierung der Verantwortung der Wehrmacht als nationalsozialistisches Exekutivorgan verbrecherischer Befehle um eine Form der Verdrängung einer historischen Tatsache, ohne deren Kenntnis die historische Schuld der Wehrmachtführung von Jugendlichen weder entdeckt, noch begriffen werden kann.

So zeigt Wolfram Wette auf, dass „das Feindbild vom ‚jüdischen Bolschewismus‘, das im Zusammenhang mit dem Überfall auf die Sowjetunion pausenlos propagiert wurde [...] in Deutschland [...] seit langem vertraut [war, d. Verf.]. Seit den Zeiten des Kaiserreichs gab es den Antisemitismus und verschiedene Varianten des Antisozialismus, beziehungsweise Antikommunismus, beziehungsweise Antibolschewismus. 1941 stimmten auch die Kirchen in den Kampf gegen den ‚gottlosen Bolschewismus‘ mit ein.“³⁹²

Das schon zitierte Schulgeschichtsbuch von 1987 schafft hier eine gewisse Ausnahme. Es informiert vor seinem Kriegsnarrativ über die politisch-militärische Lage in Europa³⁹³ und stellt die expansive Außenpolitik Hitlers in den Rahmen des Gegensatzes zwischen faschistischen und demokratischen Staaten, und im Kapitel „Krieg - Weltkrieg - Totaler Krieg“ schreibt es darüber, dass

„die eigentlichen Ziele der nationalsozialistischen Kriegspolitik im europäischen Osten vor allem in der Sowjetunion, lagen. [...] Die Vernichtung der bolschewistischen Sowjetunion und die Eroberung von ‚Lebensraum im Osten‘ Europas sollten jetzt erfolgen. [...] Die Angehörigen europäischer Völker sollten als Sklaven arbeiten. Jüdische oder bolschewistische ‚Untermenschen‘ sollten umgebracht werden.“³⁹⁴

Das Nebeneinander von angeordneten Verbrechen seitens der „Spezialeinheiten“ (also den SS-Mördertruppen) Himmlers und wenigen seitens der Wehrmachtführung verstärkt den Eindruck, dass es sich bei letzteren eher um Ausnahmen gehandelt hat.

Die nach den öffentlichen Auseinandersetzungen um die Wehrmachtsausstellung 1997 in die Geschichtsbücher übernommene Bezeichnung „Vernichtungskrieg“ hält im Narrativ nicht, was sie verspricht: Aufklärung über den Charakter einer Kriegsführung, die Kriegsverbrechen nicht nur in Kauf nahm, sondern den Krieg mit dieser Zielsetzung geplant hatte. Auch die Hervorhebungen der „Partisanenbekämpfung“ und des „Kommissarbefehls“ distanzieren sich zwar äußerlich von den hier begangenen Kriegsverbrechen, in ihrer mangelnden Distanzierung gegenüber der NS-Diktion wird aber nicht deutlich, dass auch für die Ausführenden der Verbrechen diese Bezeichnungen nur als Vorwand dienten, um dem eigenen Mordplan eine gewisse Struktur zu geben, denn diejenigen, die zum Widerstand gehörten, waren in der Regel aktive, oft auch jüdische Kommunisten.

Die Tatsache, dass es in diesem „Krieg im Osten“ eine große Zahl von einheimischen Kollaborateuren gegeben hat, zeigt, dass es nicht nur um „Versklavung“ der Menschen Osteuropas ging,

³⁹² Ebd.

³⁹³ Auch in der 2009 erschienenen Klett-Ausgabe *Geschichte und Geschehen* finden wir ein Kapitel über „Demokratien und Diktaturen in Europa“ (vgl. S. 100/101), in dem das Wesen des Faschismus als antisozialistischer Massenbewegung nicht deutlich wird.

³⁹⁴ *Geschichte und Geschehen IV* (1987) (a.a.O.), S.104/105

sondern wesentlich um die Zerschlagung der Sowjetunion und die Vernichtung der dort in großer Zahl lebenden jüdischen Bevölkerung.

Das nicht vorhandene Schuldbewusstsein, welches die „Legende von der sauberen Wehrmacht“ erschuf und die Proteste gegen die „Wehrmachtsausstellung“ auf den Plan rief, hat mit dem Grundverständnis, der Zweck heilige die Mittel, zu tun: die anti-bolschewistische Haltung der Wehrmacht, deren Wiederbelebung in der Bundeswehr in Zeiten des Kalten Kriegs eine gewisse Kontinuität darstellte, war unvereinbar mit einem negativen Kriegsnarrativ.

Soll also das Kriegsnarrativ die Geschichte der deutschen Wehrmacht als gescheiterte „Erfolgs“- oder „Verbrechensgeschichte“ erzählen?

„Der Historiker würde nur zur Verfälschung der geschichtlichen Wahrheit und zur historischen Legendenbildung beitragen, wenn er glaubte, mit herkömmlichen methodischen Mitteln gewissen Phänomenen unseres pathologischen Zeitalters beizukommen. Damit meinen wir nichts anderes, als dass man Verbrechen und Lüge als Verbrechen und Lüge bezeichnen soll und nicht als Diplomatie; dass man Wahnsinn Wahn sinn nennen soll und nicht Genialität; dass man Verantwortungslosigkeit, Vabanquespiel und Abenteuer tum nicht mit Staatskunst und Staatsräson verwechseln soll. Und wir meinen schließlich, dass man den modernen Krieg nicht als 'Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln' bezeichnen und damit rechtfertigen und verharmlosen soll, sondern als das, was er im 20. Jahrhundert geworden ist und als was ihn nach dem ersten Weltkrieg alle halbwegs vernünftigen Menschen und Staatsmänner erkannt haben: als Katastrophe, als sinnlose Katastrophe, die kein einziges Problem löst, aber tausend neue schafft.“³⁹⁵

Die oben schon erwähnte vergleichsweise detaillierte Beschreibung des Kriegsverlaufs³⁹⁶ lässt die Frage entstehen, warum im Kriegsnarrativ der Geschichtsbücher soviel Detailwissen über ein sinnloses Unternehmen nötig ist. Dagegen informiert eine unspektakuläre Bilanz der „Toten des Zweiten Weltkriegs“³⁹⁷ über 20 Millionen gefallene und ermordete Sowjetbürger und insgesamt 50 Millionen Opfer des Krieges.

Parallel zu der im Narrativ vertretenen These einer Radikalisierung und Brutalisierung des Krieges im Osten, nach der die Verbrechen maßlos wurden, entsteht nun eine Entgegensetzung: Vernichtungskrieg einerseits und „totaler“ Krieg andererseits.

Die untersuchten Kapitel zum Thema „Krieg und Holocaust“ in vier unterschiedlichen Schulgeschichtsbüchern stammen aus dem Jahr 2009, sind daher aktuell.

Horizonte 3 berichtet auf 23 Seiten unter dem Oberthema „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ von der „Entfesselung“³⁹⁸ des Zweiten Weltkriegs, den „Blitzkriegen“ 1939-1941, von Kriegswende und Kriegsende, dem Kriegsalltag in Deutschland und der „Ermordung der Juden“.³⁹⁹

Unter dieser Überschrift wird – beginnend mit der Darstellung des Berliner Holocaust-Denkmals – nur auf eineinhalb (von den drei) Seiten über den „Plan“ hinter dem Massenmord an den euro-

³⁹⁵ Hofer, Walther: Die Entfesselung des Zweiten Weltkrieges, Frankfurt a. M. (1960), S. 9

³⁹⁶ „Das Kriegsgeschehen im Überblick“, *Zeiten und Menschen 3* (2009), S. 144 ff.

³⁹⁷ Ebd., S. 147

³⁹⁸ Eine begriffliche Prägung von Walther Hofer (1960)

³⁹⁹ *Horizonte 3* (2009), S. 102-125

päischen Juden berichtet, eingeleitet von dem Satz: „Doch die Unmenschlichkeit der Taten lässt es nahezu unmöglich erscheinen, eine nachvollziehbare rationale Erklärung zu finden.“⁴⁰⁰ In der Tat lässt der Text an keiner Stelle eine solche Erklärung zu. Die Überschrift am Ende der drei Seiten wirkt daher fast ironisch („Grenzen des Verstehens“) – das Narrativ bietet an keiner Stelle ein Verstehen an: „Es waren ja nicht nur fanatische Nationalsozialisten an diesem Verbrechen beteiligt, sondern eine Vielzahl von Personen: vom Dienststellenleiter und seinem Verwaltungsangestellten über den Lokomotivführer bis hin zum KZ-Wächter.“⁴⁰¹

Die Ausgabe der Reihe „Geschichte und Geschehen“ (3) des Klett Verlags⁴⁰² besticht ebenfalls nicht durch ein überzeugendes Narrativ zum Thema Krieg und Völkermord, wenngleich seine Gestaltung zum „Vernichtungskrieg“ textreicher ist. Hier wird Polen „erobert“, nach seiner „Niederlage“ wird ein SS-Regiment aufgebaut, das alle „Regeln des Völkerrechts missachtet“, eine „systematische Ermordung von Juden beginnt“, der Krieg wird „ausgeweitet“, und Hitler „befand sich auf dem Gipfel seines Ruhms.“⁴⁰³

Der „Vernichtungskrieg im Osten“ wird anschließend – losgelöst vom restlichen Geschehen – „definiert“: „Viele sowjetische Kriegsgefangene wurden *kurzerhand* [Hervorh. d. Verf.] erschossen oder starben in den Gefängnislagern“⁴⁰⁴.

Das Kapitel „Shoa – der Völkermord an den Juden“ umfasst ca. eine Textseite; es wird abgeschlossen mit der Fragestellung: „Von allem nichts gewusst?“. Diese Frage wird mit wenigen Sätzen und eher pragmatisch beantwortet: natürlich wussten die „Beteiligten“ vom Mord und die Bürger von den Verfolgungen, womit der Text endet.

Die Ausgabe D3 der Reihe „Mosaik - Der Geschichte auf der Spur“ setzt sich auf 13 Seiten mit Krieg und Holocaust auseinander. „Vom Blitzkrieg zum Vernichtungskrieg“ (darin „Blitzkriege und deutsche Siege“ sowie „Russlandfeldzug und Kriegswende“) lautet das erste, die folgenden „Der Krieg im Osten“, „Menschen im ´totalen Krieg`“, „Die Ermordung der europäischen Juden“, „Erinnern für die Zukunft?“ und „Geschichte vor Ort: Spuren der Opfer, Spuren der Täter“. Alle Kapitel umfassen je eine knappe Textseite, auch jenes über den industriell betriebenen Massenvölkermord an den europäischen Juden, wobei nur ein kurzer Abschnitt dieses „´effektivere` Mordverfahren“ beschreibt. Auf der „Wannsee-Konferenz“ wurde „genauestens geplant: Ein technisch-fabrikmäßiger Mordapparat mit Fabriken, Vernichtungsöfen und Transportverbindungen wurde geschaffen. Den Transport in Viehwaggons mussten die Deportierten mit einem Fahrschein dritter Klasse selbst bezahlen.“⁴⁰⁵

⁴⁰⁰ Ebd. S. 120

⁴⁰¹ Ebd. S. 122

⁴⁰² Geschichte und Geschehen 3 (2009), S. 124-135

⁴⁰³ Ebd. S. 128

⁴⁰⁴ Ebd. S. 129

⁴⁰⁵ Mosaik (2009), S. 82

Die Begriffe Shoah und Holocaust erscheinen hier nur noch in Form kurzer Begriffsdefinitionen.⁴⁰⁶ Die beiden letzten Kapitel thematisieren – im Kontrast zu den beiden zuvor dargestellten Lehrwerktexten – auf je einer Buchseite das Thema „Gegenwart und Zukunft des Gedenkens“.

Auch im Lehrwerk *Zeiten und Menschen* (3)⁴⁰⁷ werden unter der Überschrift „Vernichtungskrieg und Völkermord“ von den insgesamt 68 Seiten (nur) 13 Seiten dem Thema Shoah und Holocaust gewidmet, ganze drei Seiten dem Thema Antisemitismus und Judenverfolgung vor 1939 und sechs Seiten dem Thema Holocaust. Allerdings muss erwähnt werden, dass, von den neueren, dieses Lehrwerk des Schöningh Verlages das Thema am umfangreichsten behandelt. (Dies gilt auch für die früheren Ausgaben dieses Lehrbuchs.) Seine Textlänge ist vergleichbar mit der des Klett Verlages von 1987.⁴⁰⁸

Hieraus könnte man schlussfolgern, dass das Thema Holocaust aufgehört hat, ein wesentlicher Bestandteil des NS-Narrativs zu sein. Nur ein kurzer Abschnitt beschäftigt sich mit dem Antisemitismus; das Kapitel „Holocaust – Von der Verfolgung zum Völkermord (1939-1945)“ verfolgt kurz eine These zur Entstehung des Mordprogramms, lässt umfangreich Marcel Reich-Ranicki zu Wort kommen und beschäftigt sich auf einer Seite mit der Durchführung des Mordprogramms, davon in einem kurzen Kapitel mit dem systematisch geplanten Massenmord in Auschwitz. Auf vier Seiten werden anschließend Täter- und Opfer-Perspektiven in Quellenberichten abgedruckt.⁴⁰⁹ Obwohl diese Ausgabe mehr Text aufweist als die o.a. Lehrwerke, wird auch hier das Verbrechen selbst auf wenige Seiten reduziert.

Bei aller Anerkennung des Seitenumfangs einzelner Lehrbücher zum Thema verwundert schon die Tatsache, dass dieses Ergebnis fast der Länge des Narrativs zum Holocaust in den Geschichtsbüchern der 1970er und 1980er Jahre entspricht. Die Ausgaben vom Diesterweg Verlag („Spiegel der Zeiten“/1978 und „Geschichtliche Weltkunde“/1976) enthalten sogar deutlich mehr Informationen zum Thema Holocaust als die Lehrwerke 40 Jahre später.

Auffällig ist auch, dass sich viele Lehrwerke ab den 1980er bis zur Mitte der 2000er Jahre in einem eigenen Kapitel mit dem Thema „Vergangenheitsbewältigung“ oder „Gegenwart der Vergangenheit“ beschäftigten, aber die neuesten Ausgaben dies, wenn überhaupt, so nur in vergleichsweise oberflächlicher Form tun.⁴¹⁰

⁴⁰⁶ Ebd.

⁴⁰⁷ *Zeiten und Menschen* 3 (2009), S. 142 ff.

⁴⁰⁸ Vgl. *Geschichte und Geschehen* IV (1987), S. 112 („Holocaust“ – Deutsche ermorden Millionen deutscher und europäischer Juden)

⁴⁰⁹ Ebd. S. 150-155

⁴¹⁰ In der Ausgabe des Klett Verlags *Geschichte und Geschehen* IV (1987) wird die Seite 122 mit „Vergangenheit, die nicht vergehen will...“ überschrieben; *Expedition Geschichte* 3 vom Diesterweg Verlag (Frankfurt a. M.) widmet eine Seite der Überschrift: „Rechtstradikalismus ist noch nicht Geschichte“ (S. 117), der Cornelsen Verlag brachte 2003 zwei Textseiten zu „Die Gegenwart des Vergangenen“ (2003), S. 130/131, der Schöningh Verlag noch 2004 immerhin fünf Buchseiten zu den Themen „Vergangenheit, die nicht vergeht“ und „Rechtsextremismus heute“, *Zeiten und Menschen* Band 4 (2004), S. 154-159

Natürlich ist nicht zu vermuten, dass die „Gefahr von Rechts“ in Deutschland oder gar Europa gebannt ist, aber möglicherweise soll der Zusammenhang von Wissen über den Holocaust und politisch-pädagogischer Praxis, den Adorno mit einer „Pädagogik *nach* Auschwitz“ annahmte und der gute 25 Jahre lang den didaktischen Anspruch des NS-Kapitels prägte, nunmehr aufgegeben werden - dies möglicherweise, weil das Gedenken an den Holocaust gesellschaftlich etabliert, ritualisiert und integriert erscheint und weil der empathische Bezug zu „Opfern“ des NS bei Jugendlichen (insbesondere denen mit „Migrationshintergrund“) nicht mehr ankommt, oder auch, weil sich vielleicht doch das Bedürfnis nach einem (neuen) „Schlussstrich“ durchgesetzt hat.

„Der Geschichtsunterricht befindet sich in Hinblick auf das Thema ‘Holocaust’ in einer Phase des Übergangs. Durch den in den letzten Jahren vollzogenen Generationswechsels treffen die Vertreter der zweiten Generation (Lehrer) auf die Vertreter der dritten Generation (Schüler) seit Kriegsende. Für Schüler spielt die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Tätergeneration, die noch die Generation ihrer Lehrer prägte, verständlicherweise keine Rolle mehr. Sie passen sich deshalb oftmals – das zeigen empirische Untersuchungen – einem konventionalisierten Betroffenheitsgestus an, der durch die Lehrer vermittelt wird. Warum sich die deutsche Gesellschaft als ‘Schicksals-, Verantwortungs- und Schicksalsgemeinschaft’ empfindet, ist auch für die große Zahl an Migrantenkindern durchaus nicht selbstverständlich. Aus diesen Gründen kommt es nicht so sehr darauf an, eine Haltung der Betroffenheit von den Schülern einzufordern, sondern die besondere Bedeutung des Themas auch für das wiedervereinigte Deutschland explizit zu thematisieren [...].“⁴¹¹

Die Autoren dieser 2010 erschienenen Unterrichtsreihe stellen heraus, dass „der Umgang mit dem negativen Erbe in einer demokratischen Gesellschaft [...] nicht dekretiert werden kann und Wandlungen unterworfen ist.“⁴¹² Weiterhin werden allzu schockierende Abbildungen des Grauens in den Konzentrationslagern für problematisch gehalten – sie könnten ihrer „ursprüngliche Intention“ entgegenstehen und die Opfer so darstellen, „wie die Täter sie sehen wollten.“⁴¹³

Diese didaktischen Anmerkungen sind hier erwähnenswert, weil sie u.U. den beobachteten Wandel in der inhaltlichen Gestaltung dieses Narrativs begründen. „Betroffenheit“ wird durch das Berichten von verbrecherischen Handlungsweisen von Menschen, gezielten inhumanen Aktionen und bössartigen Exzessen erzeugt, insbesondere, wenn sie Unschuldige, „Zivilisten“, eben alltägliche Menschen treffen. So machen auch heute Bürgerkriege betroffen, weil sie oft von ideologisch verfeindeten Gruppen auf dem Rücken der zwangsläufig einbezogenen Zivilbevölkerung ausgetragen werden.

Der Holocaust *muss* alle Menschen, die von ihm wissen, betroffen machen, weil hier mit absolut unheroischen Mitteln (Waffengewalt) und mit perfidesten Taktiken Millionen von Menschen nicht nur ermordet, sondern auch auf besonders heimtückische Weise ihrer Möglichkeit des Widerstands beraubt wurden. Das immer wieder betroffen machende, fast unerträgliche Wissen ist, dass dies tatsächlich gelang.

⁴¹¹ Heuer/Pandel/Schneider, Bd.2 (2010), S. 118

⁴¹² Ebd.

⁴¹³ Ebd., S. 119

Es ist daher unverständlich, warum dieses Narrativ Gefühlsregungen der Empörung, Trauer oder Betroffenheit *nicht* mehr erzeugen soll, zumal der Holocaust ein Menschheitsverbrechen bisher ohne Vergleich ist. Gerade deshalb sollte es weiterhin – insbesondere in Hinblick auf das Sterben der Zeitzeugen – die Jugendlichen, auch die aus Migrantenfamilien, zum Nachdenken darüber bringen, warum dies geschah und welche Bedingungen diese Katastrophe ermöglicht haben.

4.3.4 Das deutsche Opfernarrativ: Bombenterror und Vertreibung

Mit dem sich anschließenden Kapitel über die Wende des Krieges, das im Narrativ die deutsche Gewalt gegen andere Völker als „Bombenterror“ und „Vertreibung“ nach Deutschland zurückbringt, erscheint ein vergleichsweise umfangreiches Kapitel in einer Art „Opferdiktion“, als das es als *Gegenerzählung* zum Narrativ „Vernichtungskrieg und Völkermord“ interpretiert werden könnte.

In Anbetracht des Verzichts auf eine systematische Einbeziehung der „Kehrseiten“ der vorgestellten „Erfolgsnarrative“ kommt *diese* Gegenerzählung an dieser Stelle tatsächlich einer Opferaufrechnung gleich.

Diese letzte Phase des „Bombenkriegs“ gegen Deutschland wird im Kriegsnarrativ der Schulgeschichtsbücher in der Regel in eine unmittelbare Beziehung zur Proklamation des „Totalen Kriegs“ durch Goebbels in der berühmten „Sportpalast-Rede“ vom 18.2. 1943 gestellt. In dieser fast zweistündigen Rede vor ca. 15.000 Menschen – „die größte politische Massensuggestion der modernen Geschichte“⁴¹⁴ – die zugleich als flammende Zurückweisung der Aufforderung der Westalliierten zur Kapitulation Deutschlands fungierte, stellte Goebbels seine Zuhörer unter ein verbales Trommelfeuer anti-bolschewistischer und anti-jüdischer Hetze, die mindestens ein Drittel der Rede ausmachte.

Das Narrativ bezieht sich allerdings lediglich auf den letzten Teil – der rhetorischen Quintessenz der Agitation, in der er zur Massenmobilisierung, insbesondere der Frauen, für die Rüstungsindustrie, aufruft – eine Initiative, die Hitler später nicht belobigt. Obwohl Goebbels' eigene (spätere) Dekonstruktion dieser Rede für die Verwertung im Schulgeschichtsbuch wesentlich passender gewesen wäre⁴¹⁵, dient sie hier als vermeintliche deutsche Gegenwehr gegen die Verschärfung der Bombardierung Deutschlands durch Briten und Amerikaner.

Die Ausrufung des „totalen Kriegs“ seitens der deutschen Regierung bedeutete innenpolitisch die Verstärkung des Terrorapparates gegen die eigene Bevölkerung bedeutete, unter dem diese dann noch zweieinhalb Jahre zu leiden hatte.⁴¹⁶ In dieser Zeit erhöhten sich die Todesurteile ge-

⁴¹⁴ Zit. nach Boelcke, Willi A. in: „Nun Volk“, DER SPIEGEL 46/1967, S. 97

⁴¹⁵ Er kommentiert sie später „in vertrautem Kreisen [...] : ‘Diese Stunde der Idiotie: Wenn ich den Leuten gesagt hätte, springt aus dem dritten Stock des Columbus-Hauses, sie hätten es auch getan.’“ (ebd.)

⁴¹⁶ Die Hinrichtung Hans und Sophie Scholls erfolgte ein paar Tage nach der Sportpalastrede von Goebbels – die brutalen Todesurteile müssen auch als „Vergeltungsmaßnahme“ an den Widerständigen gegen die sinnlosen Durchhalteparolen zu sehen sein.

genüber der eigenen Bevölkerung sprunghaft, ganz zu schweigen von den Massakern an Partisanengruppen im Zusammenhang mit der Landung der US-amerikanischen Streitkräfte in Europa. Auf den Zusammenhang zu den sich verstärkenden Bemühungen, gerade jetzt möglichst viele Juden in ganz Europa zu ermorden, muss an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden.

„Am Ende des Krieges und über das Kriegsende hinaus schlugen Gewalt und Verbrechen auf die deutsche Bevölkerung zurück. Im Osten des Reiches übten die jahrelang gepeinigten und ausgebeuteten Völker Rache an den Deutschen. Sie vertrieben Millionen von Deutschen aus den Ostgebieten des Reiches.“⁴¹⁷

„Über die Landstraßen irrten riesige Flüchtlingstrecks von Millionen Deutschen aus den Ostgebieten – von den Kriegsereignissen vertrieben, voller Panik vor der Rache und Willkür der Sieger.“⁴¹⁸

„Deutschland wurde zunehmend zum Schauplatz der Kriegshandlungen. Fast täglich flogen die alliierten Bomber Luftangriffe. [...] Aus dem Osten flohen etwa 7,5 Mill. Menschen: um dem Krieg zu entgehen und auch aus Angst vor der Rache der Roten Armee.“⁴¹⁹

„Die Vergeltung für die grausame Besatzungsherrschaft bekamen jetzt vor allem die deutschen Frauen mit ihren Kindern zu spüren, die in endlosen Flüchtlingstrecks nach Westen ihre Familie und ihr letztes Hab und Gut zu retten suchten.“⁴²⁰

Unterschiedlich gehen die neuesten Ausgaben mit dem Kriegsende um:

„Ihre Ziele [hier: Demoralisierung der Bevölkerung durch Bombardements, d. Verf.] erreichten die Alliierten nur bedingt. Wenn auch große Teile der Bevölkerung nicht mehr an einen Sieg glaubten, rebellierten sie nicht gegen das Regime. [...] Schon in den Jahren zuvor hatte er [Hitler, d. Verf.] erklärt, das deutsche Volk solle untergehen, wenn es nicht bereit und fähig zur Selbsterhaltung wäre. Somit richtete sich jetzt sein Vernichtungswille zunehmend gegen das eigene Volk. [...] Die meisten Deutschen hingegen empfanden das Kriegsende nicht als Befreiung vom Nationalsozialismus. Das eigene Elend bot zudem Anlass, Fragen nach einer Mitschuld oder Mitverantwortung für die ungeheuerlichen Verbrechen zu verdrängen oder gar nicht aufkommen zu lassen.“⁴²¹

In einer dieser Ausgabe heißt es, bei der deutschen Bevölkerung, die die Flächenbombardements demoralisieren und zum „Aufstand gegen Hitler bewegen“⁴²² sollten, habe diese Taktik, jedenfalls zeitweilig, das Gegenteil hervorgerufen. Während hier das Ende des Krieges (für Europa) gewissermaßen als erzählte Chronik erscheint, widmen sie dem Thema „Flucht und Vertreibung“, im Gegensatz zu mehreren früheren Ausgaben, (wieder) ein eigenes Kapitel.⁴²³

„Als die sowjetischen Soldaten die deutschen Ostgrenzen erreichten, kam es aus Angst vor Vergeltung der Roten Armee zum eiligen Aufbruch. In Trecks über Land und auf Schiffen über die Ostsee versuchten die Flüchtlingsgruppen, meist Frauen, Kinder und alte Menschen, nach Westen zu gelangen. Viele erfroren in der eisigen Kälte des Winters 1944/45 oder fielen Luftangriffen zum Opfer. [...] Der unmittelbare Anlass für die Vertreibung der Deutschen war, Vergeltung für die nationalsozialistischen Verbrechen zu üben, vor allem für den Rassen- und Vernichtungskrieg in Osteuropa. [...] Die Wirklichkeit sah jedoch ganz anders aus. Das Eigentum der Deutschen – Höfe, Wohnungen und Fabriken – wurde ohne Entschädigung enteignet.“⁴²⁴

⁴¹⁷ Geschichte und Geschehen IV (1987), S. 107

⁴¹⁸ Expedition Geschichte 3 (1999), 146

⁴¹⁹ Zeiten und Menschen 4 (2004), S. 139

⁴²⁰ Forum Geschichte 4 (2003), S. 129

⁴²¹ Geschichte und Geschehen 3 (2009), S. 143

⁴²² Mosaik D3 (2009), S. 80

⁴²³ Ebd., S. 92

⁴²⁴ Ebd.

In der Ausgabe des Schöningh Verlags heißt das Kapitel – unmittelbar im Anschluss an das Kapitel „Völkermord – Täter und Opfer“: „Der Krieg geht verloren – Was verlieren die Menschen?“, woran sich eine zweiseitige Quellenpräsentation zum „Bombenkrieg“⁴²⁵ anschließt. In ihr erklärt der Hans-Urich Wehler in einem SPIEGEL-Interview, er habe durchaus die „Befürchtung“, „dass Deutschland so eine Art Opferkult zu pflegen beginnt.“⁴²⁶

Die Belebung der deutschen Opfernarration ist historisch nicht neu und nachvollziehbar, weil sie auf einer sozialpsychologisch einfach zu erklärenden Verkehrung von Ursache und Folge individuellen und kollektiven Handelns basiert, einer Verkehrung allerdings, die zuvor auch integraler Bestandteil der NS-Kriegspropaganda war.

Die im Potsdamer Abkommen beschlossene Umsiedlung großer deutscher Bevölkerungsgruppen nach Westen ist nach heutigen völkerrechtlichen Standards tatsächlich problematisch; es handelt sich hier allerdings um „Betroffene“ des Potsdamer Abkommens, während die Getöteten und Ausgebombten durch alliierte Bombardements, der ja auch durchaus als „Terror“ zu verstehen war, sehr wohl als „Opfer“ bezeichnet werden müssen. Hier macht eher die Tatsache stutzig, dass im gleichen Narrativ die Bürger Deutschlands zu Tausenden der Agitation des Propagandaministers im Sportpalast zugestimmt haben: die Deutschen also als verbissene Kämpfer für den „Endsieg“ und zugleich „Opfer“ des Bombenkriegs? Welche Funktion in der Narrativ sollte ein nachträglich zugebilligter „Opferstatus“ für deutsche Flüchtlinge und Vertriebene haben?

„Auch die Leiden der deutschen Bevölkerung sind ein solches Thema, das zum unverzichtbaren Lernbestand gehören sollte. Bei aller deutschen Verantwortlichkeit für Krieg, Gewalt, Vertreibung ist die Tatsache zu berücksichtigen und zu vermitteln, dass auch die deutsche Zivilbevölkerung unter dem Krieg gelitten hat. Das wird bei den Themen „Bombenkrieg“ und „Flucht und Vertreibung“ offensichtlich.“⁴²⁷

Diese Konsequenz für zukünftige Kriegsnarrative in deutschen Geschichtsbüchern ist fragwürdig: bei der allmählichen Angleichung der Textanteile der verschiedenen Opfernarrative besteht auch die Gefahr ihrer inhaltlichen Gleichsetzung, womit indirekt „aufgerechnet“ würde: die herausragende geschichtspolitische Stellung des Vernichtungskrieges und des Holocaust wäre somit nivelliert.

„Wenn man [...] bei der Schulbuch-Analyse die Kapitel über den Nationalsozialismus, Holocaust und Weltkrieg nicht isoliert, sondern zusammen mit den Ausführungen zur Nachkriegs- bzw. Besatzungszeit betrachtet, dann ergibt die Auszählung am Ende, dass die Lehrwerke die größte Anzahl an Bild- und Textquellen keineswegs den Opfern des Antisemitismus und Holocaust widmen, sondern den Leiderfahrungen der nicht von Verfolgung betroffenen deutschen Bevölkerung. [...] Nimmt man den Umfang des ikonischen Inventars als Gradmesser, wird die deutsche, nicht-verfolgte Bevölkerung insgesamt doch als bedeutendste 'Opfergruppe' der Epoche zwischen 1933 und 1945 dargestellt. [...]. Dieser Befund, mag er vielleicht auch inhaltlich nicht überraschen, verändert doch das bisherige Bild, das wir von der Darstellung der Opfergruppen der nationalsozialistischen Diktatur in den Schulbüchern gewonnen haben.“⁴²⁸

⁴²⁵ Zeiten und Menschen 3 (2009), S. 156 - 159

⁴²⁶ Ebd., S. 159

⁴²⁷ Heuer/Pandel/Schneider, Bd. 3 (2010), S. 25

4.3.5 Völkermord und Holocaust als „narrativer Bruch“

Ab den 1980er Jahren werden die Themen Zweiter Weltkrieg, Völkermord und Holocaust zwar als formal zusammenhängendes Narrativ im Schulgeschichtsbuch dargestellt. Der Holocaust wird jedoch inhaltlich nicht erfasst, denn die Darstellung bleibt auf der Ereignisebene stehen, wodurch sich u.a. der Entschluss zum Massenmord an den Juden sekundär zu den Kriegsnotwendigkeiten entwickelt habe,

„mit denen ganz andere Ziele verfolgt wurden, etwa die Herstellung eines wirtschaftlichen und demographischen Gleichgewichts im besetzten Europa durch die Ermordung überschüssiger Bevölkerungsanteile [...]. Der einzige Ansatz, der mir in einer integrierten Geschichte des Holocaust möglich erscheint, muss die Behandlung der Juden unmittelbar ins Zentrum der Weltanschauung des Regimes und seiner Strategien rücken. [...] Diese Wahnvorstellung [von der unbedingt zu 'lösenden Judenfrage', d. Verf.] wurde von Hitlers engsten Mitarbeitern, von Dienststellen der Partei und des Staates, von Beamten und Technokraten auf allen Ebenen des Systems sowie von bedeutenden Teilen der Bevölkerung begeistert unterstützt und umgesetzt. [...] So entschied sich Hitler im Rahmen eben dieser halluzinatorischen Logik, als das Reich an beiden Fronten, im Osten wie im Westen, kämpfen musste, ohne dass Hoffnung auf einen raschen Sieg bestand und als erste Andeutungen der Niederlage erkennbar wurden, für die sofortige Vernichtung. [...] Als sich die militärische Lage zuspitzte, wurde die Vernichtung bis zum Äußersten beschleunigt.“⁴²⁹

Ein Interpretationsrahmen orientiert am Holocaust würde auch den vermeintlichen Sinn des Krieges dekonstruieren. Das herkömmliche Kriegsnarrativ folgt der Rationalität der Wehrmachtsführung⁴³⁰, die sich ihrerseits wider besseres Wissen auf ein aussichtsloses „Weltherrschaftsprojekt“ eingelassen hatten.⁴³¹

Durch alle Jahrgänge von Schulbuchkapiteln zum *NS und Holocaust* zieht sich ein Nebeneinander von Krieg und Holocaust, wobei letzterer als verbrecherischer Nebenschauplatz erscheint, der mit den „normalen“ NS-Kriegszielen, z.B. Eroberung von Lebensraum im Osten, scheinbar nichts zu tun hat. Dass dabei 30 Millionen ermordete Menschen anvisiert wurden⁴³², macht die Monstrosität allein dieses Vorhabens deutlich.

Zum anderen wird der Eindruck des Holocaust im Narrativ verringert, denn er erscheint als Ergebnis einer unaufhaltsamen Radikalisierung durch den Kriegsverlauf selbst und nicht als von der NS-Führung immer schon intendierter Mordplan, der in dem Maße intensiviert wurde, wie die Chancen auf den „Endsieg“ schwanden.

Während in den 1980/90er Jahren die Schulbuch-Narrative versuchten, das Kriegsnarrativ gegenüber dem Holocaust-Narrativ zurückzudrängen und Empathie für die Opfer bei den Lernen-

⁴²⁸ Popp, Susanne: „Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht“, in: Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Rainer Jooß (Gmünder Hochschulreihe, hrsg. v. Gerhard Fritz), Nr. 24, Schwäbisch-Gmünd (2004), S.111/112

⁴²⁹ Friedländer, Saul: „Eine integrierte Geschichte des Holocaust“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (14-15/2007), hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn (2007), S.12/13

⁴³⁰ Vgl. die ikonischen Abbildungen der um eine Landkarte gescharten obersten Wehrmachtsoffiziere.

⁴³¹ „Gerade diese ambivalente Einschätzung des 'jüdischen Bolschewismus' - aggressiv nach außen, schwach im Inneren - bot eine bis zum Selbstbetrug ideale Legitimation für einen Krieg im Osten, der in dieser Perspektive sowohl als berechtigte Gegenwehr gegen angeblich jüdisch-bolschewistische Welteroberungspläne erschien, aber auch als eine historisch einmalige Chance zu einer verhältnismäßig leicht zu bewerkstelligenden Eroberung eines riesigen Reiches“, aus: Longerich, Peter: Politik der Vernichtung. Eine Gesamtdarstellung der nationalsozialistischen Judenverfolgung, München (1998), S. 297

⁴³² Ebd., S. 298

den zu erzeugen, wird der Holocaust in neueren Ausgaben, wieder zu einem Verbrechen im Rahmen des Krieges: „Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges begann der fabrikmäßig organisierte Massenmord an Millionen europäischer Juden.“⁴³³

Das Narrativ liefert zwar die wesentlichen Begriffe, die von Jugendlichen zu lernen sind („Endlösung der Judenfrage“, d.h. die systematische Vernichtung aller Juden“, „fabrikmäßig organisierter Massenmord“, „Auschwitz – Vernichtung durch Arbeit und Todesfabrik“, „Shoa – der Völkermord an den Juden“⁴³⁴), „das Grauen“ wird aber in einem Text von nur ca. 800 Wörtern zusammengefasst⁴³⁵.

Ein eindrucksvolles kleines Foto von 1940 stellt die Deportation Würzburger Juden dar: „Jüdische Einwohner werden von einer Sammelstelle durch die Stadt zum Bahnhof geführt“.⁴³⁶ Es soll zwar die Frage beantworten, die am Ende des Kapitels gestellt wird: „Von allem nichts gewusst?“ – neben der zu erwartenden Antwort vermittelt es aber ganz besonders einen Hauch von Empathie für die vielen deutschen Bürger jüdischer Abstammung, die – ohnmächtig – die Städte verlassen haben und von deren Schicksal wir Kenntnis haben. Im Gegensatz zu „den Juden“ aus der Kapitelüberschrift, haben sie hier erkennbare Gesichter; sie sind nicht „Juden“, sondern Nachbarn, namentlich bekannte Bürger Würzburgs, die die Stadt – das wusste jeder – ohne Wiederkehr verließen. Sie hinterließen Wohnräume, Geschäfte, Arbeitsstellen, Freundschaften und Kontakte, sogar nicht-jüdische Familienmitglieder. Aber, ähnlich wie Aleida Assmann das ikonische Foto des kleinen Jungen zusammen mit den letzten Widerständigen des Warschauer Ghetto kommentiert (vgl. S. 135), können ihre Namen recherchiert und aufgeführt werden.

Im Narrativ sind sie „die Juden“, tatsächlich aber sind sie normale Mitbürger jüdischen Glaubens, vor allem aber Deutsche. In Texten vorher heißt es ebenfalls: „Juden werden terrorisiert und enteignet“⁴³⁷, sie werden als „Juden“ den „Deutschen“ gegenübergestellt – eine problematische sprachliche Affirmation ihrer Ausgrenzung.⁴³⁸

Auch der Abdruck eines sog. Ariernachweis wird in seiner pseudowissenschaftlichen Scheinlegitimität für „arische Volksgenossen“ im Narrativ nicht dekonstruiert, sondern als das dargestellt, woran die „Deutschen“ – trotz besseren *Wissens* – *glauben* wollten.

„Die Holocaust-Erziehung wird solange auf unzureichenden Grundlagen praktiziert, wenn die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht nicht lernen, den Begriff der ‚deutschen‘ und ‚europäischen‘ Gesellschaft so zu gebrauchen, dass jüdische Glaubensgruppen neben den christlichen und anderen ganz selbstverständlich inkludiert sind.“⁴³⁹

⁴³³ Geschichte und Geschehen 3 (2009), S. 132

⁴³⁴ Ebd.

⁴³⁵ Ebd., S. 132/133

⁴³⁶ Ebd.

⁴³⁷ Ebd., S. 120

⁴³⁸ Popp, Susanne (2004), S. 108

⁴³⁹ Ebd., S. 109

4.3.6 Zwischenfazit

Folgende Beobachtungen lassen sich bei der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung des Kriegsnarrativs in den Schulgeschichtsbüchern aufführen:

- Die *(negative) Erfolgsgeschichte* der deutschen Wehrmacht setzt sich auch noch in den neuesten Geschichtsbuchausgaben durch: Erst als die Übermacht der Gegner zu groß war, wurde sie geschlagen. Die Übernahme positiv besetzter Attribute dieses Krieges („Blitzkrieg“, „Verlust des Kriegsglücks“) wird durch die vermeintliche Entgegensetzung durch den „Vernichtungskrieg“ – näher erläutert als „Weltanschauungskrieg“ oder „Rassekrieg“ - relativiert. Durch das Nebeneinander verschiedener Begriffe für ein und denselben mörderischen „Kreuzzug“ wird der Eindruck vermittelt, der Charakter des Krieges sei eine nachträgliche Interpretationsfrage. Die illusionäre Gesamtkonzeption des Krieges Deutschlands gegen den Rest der Welt wird nicht deutlich. Die aus dieser Grundannahme allerdings folgende These, dass die Vernichtung des Judentums ein wesentliches Ziel Hitlers war, das er durch Krieg umsetzen konnte, setzt sich im Narrativ nicht durch, obwohl sie die zwangsläufige Katastrophe des Krieges plausibel machen würde.
- Einhergehend mit der sprachlichen Zurückhaltung gegenüber eindeutigen Beschreibungen des Handelns der deutschen Wehrmacht im „Ostkrieg“, findet man fast keine namentlichen Verweise auf die maßgebliche Führungselite. Als Befehlserteilende bleibt sie weitgehend anonym - die glücklosen Feldherrn Rommel und Paulus, ebenso wie die späteren erfolglosen Anführer des Putsches gegen Hitler werden dagegen als „Anti-Helden“ erwähnt. Durch die so entstehende Polarität von Personalisierung/Ikonisierung und Anonymität wird das Narrativholzschnittartig vereinfacht („Hitler tat..., Hitler machte..., Hitler wollte...“), was zwar historisch korrekt Hitler als Oberbefehlshaber der Wehrmacht heraus stellt, gleichzeitig Kriegsgeschichte insgesamt aber zu wenig dekonstruiert, die Handlungsspielräume und -möglichkeiten einflussreicher Gruppen (z. B. der später oppositionellen Wehrmachtoffiziere) unterbewertet oder die Perspektive von Wehrmachtangehörigen und deren eher unspektakuläre Aktionen von Zivilcourage vernachlässigt.⁴⁴⁰
- Aus friedens- und menschenrechtspädagogischer Sicht ist es fragwürdig, das Kriegsnarrativ als Meistererzählung mit entsprechender Diktion im Geschichtsbuch beizubehalten. Der relativierende Bombenterror auf die deutschen Städte, Vertreibung und Flucht mag, bezogen auf die deutschen Opferzahlen durch Bombenterror und Vertreibung, angemessen sein. Die „Fassungslosigkeit“ derjenigen Zivilbevölkerung allerdings, die *unschuldig* Opfer des deutschen sechsjährigen Kriegsterrors wurden (wie z.B. die Bewohner des französischen Städtchens Oradur-sur-Glane oder die Leningrader), müssen doch die Priorität behalten, gerade im deutschen Kriegsnarrativ.

⁴⁴⁰ Vgl. Wette, Wolfram: *Ehre, wem Ehre gebührt!, Täter, Widerständler und Retter 1939-1945*, Bremen (2015)

5. Desiderate des Narrativs *NS und Holocaust* in deutschen Geschichtsbüchern und Parameter für ein systematisches *Erinnerungswissen*

5.1 Orientierungen für ein *Erinnerungswissen*

Im vorangehenden Kapitel wurde deutlich gemacht, dass die Konstruktion des Narrativs *NS und Holocaust* in deutschen Schulgeschichtsbüchern wenig dazu beiträgt, Jugendliche mit *Erinnerungswissen* im oben definierten Sinne auszustatten, obwohl dies gerade in Hinblick auf *Holocaust Education*⁴⁴¹ von Bedeutung wäre. Der pädagogische Aspekt dieses Narrativs mag durch pragmatische Vorgaben wie Textumfang, Lerninhalte („Faktenwissen“) eingeschränkt sein, aber inhaltliche Zusammenhänge, Auswahl der Schwerpunkte, Diktion, Anregungen zur Reflexion etc. sind den Verfassern der Schulbuchtexte überlassen.

Seit den 1990er Jahren - und verstärkt in den letzten zehn Jahren - entspannten sich geschichts-didaktische Diskurse, die den schulischen Umgang mit dem Holocaust thematisieren. In diesen liegt das Schwergewicht meist auf methodischen Überlegungen, z.B. mittels welcher Verfahren empathische Reaktionen bei den Lernenden hervorgerufen werden können. Hier geht es um den Umgang mit Emotionen (Betroffenheit, Identifikation, Blockade- und Abwehrhaltungen, Übersättigung, Empathie, Solidarität etc.⁴⁴²); um die Darstellungstexte, die Narrative selbst, geht es nur punktuell, z.B. bezogen etwa auf ausgewählte geschichts-didaktische Parameter.

Bei aller berechtigten Sorge um den Rückgang der Erinnerung an den Holocaust angesichts der durch zunehmende internationale Krisen und Kriege bedingten Herausforderungen an die „Einwanderungsgesellschaften“ von heute, kommt es bei diesem Thema wesentlich auf die geschichtlichen *Inhalte* an: „Jede gelungene Auseinandersetzung mit dem Holocaust (deshalb ist sie historisch) *muss* (Hervorh. d. Autorin) Schülerinnen und Schüler schließlich zu menschenrechtlichem Handeln motivieren.“⁴⁴³

Im Zusammenhang mit den Ausführungen von Maria Halbritter auf der Pädagogen-tagung 2010 zum Thema „Der Holocaust als Unterrichtsthema – eine Herausforderung für die historisch-politische Bildung“ heißt es weiter: „Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust muss einerseits einmünden in ein kognitives Verständnis des universalistischen Kerns der Menschen-

⁴⁴¹ Der englische Begriff „Education“ beschreibt eine für den eigenständigen Lernprozess der Lernenden günstigere Position als die Begriffe „Erziehung“ oder „Bildung“ (im Gegensatz hierzu: „Dringlichkeit des erzieherischen und moralischen Impetus in einem didaktischen Konzept“, Roloff, zit. unten, S. 107). Er betont mehr die begleitende, nicht die manipulative Einflussnahme des Pädagogen. Gerade in Hinblick auf ein so komplexes Thema wie den Holocaust ist die Position der Förderung des eigenständigen forschenden Lernens und eines sich so ggf. entwickelnden „empathischen Wissens“ von Bedeutung.

⁴⁴² Vgl. Roloff, Johannes: Der Holocaust als Herausforderung für den Geschichtsunterricht, Berlin (2013), S. 65-115

⁴⁴³ Zit. ebd., S. 104

rechte und andererseits in die Motivation und Fähigkeit in Alltag und Politik danach zu handeln.“⁴⁴⁴

Da aber jede Handlungsmotivation, die aus einer geistigen Beschäftigung erfolgt, nicht zuletzt etwas mit dem emotionalen Zugang zum Thema zu tun hat, der den Forschenden gewissermaßen „unter die Haut“ gegangen sein muss, ist es von Bedeutung, *was* sie über den Holocaust wissen.

Über die Reduktion des Wissens über den Holocaust – in seinem Sinne bedingt durch das Aussterben der Träger „lebendigen“ Wissens – äußert sich Claude Lanzmann besorgt:

„Seit der Konferenz von Stockholm 2001, auf der 45 Staats- und Regierungschefs zusammenkamen, erleben wir eine institutionalisierte und globalisierte Verwaltung des Übergangs zu Vergessen, die Weitergabe eines *toten Wissens* (Hervorh. d. Verf.). Man hat in allen Schulen, von Albanien bis zur Ukraine [...], ein winzig kleines Buch mit allgemeinen Informationen zur Shoah verteilt. Gegen dieses tote Wissen müssen wir ankämpfen. Wenn die Shoah nichts anderes ist als ein gewöhnliches historisches Massaker und keine andere Bedeutung verdient – warum nicht? Heute werden Vereinfachungen verbreitet, die lähmend wirken. Man schafft einen Gegensatz zwischen Erinnerung und Geschichte, zwischen Historikern und Zeugen: Die Zeugen werden bald tot sein, und so bleiben nur die Historiker, als einziges Fundament der Wahrheit, wie es scheint.“⁴⁴⁵

Anstelle der authentischen Zeitzeugenberichte nun ein Erinnerungsnarrativ zu entwickeln, das dieser Authentizität möglichst nahe kommt, wird das Holocaust-Wissen zunehmend abstrakter und oft kurzerhand dem „geschichtskulturellen Kanon“⁴⁴⁶ zugeordnet. Dabei beobachtet Thomas Sandkühler die Verengung des

„Zentralsymbols Auschwitz [...] auf die Gleichsetzung von Konzentrations- und Vernichtungslager, durch die den Lernenden die Vorstellung nahe gelegt wird, der Holocaust habe sich im Nahbereich der deutschen Gesellschaft abgespielt und könne daher durch den Besuch einer KZ-Gedenkstätte auf Bundesgebiet nachempfunden werden. [...] Des Weiteren dürfte eine Tendenz zu beobachten sein, historische Aufklärung über den Judenmord durch moralische Appelle und ‚ikonische‘ Darstellungselemente zu ersetzen, die ihrerseits zur ‚Enthistorisierung‘ und gesellschaftspolitischen ‚Entkontextualisierung‘ des Massenmordes beitragen.“⁴⁴⁷

In seiner Quintessenz bemängelt der Beitrag zu Recht die reduzierte Darstellung der Vernichtungslager und ihrer den Völkermord organisierenden Bürokratie, die er mit der „dominanten Fokussierung auf Auschwitz“⁴⁴⁸ erklärt. Weiterhin wird richtig festgestellt, dass die „Perspektive der Opfer“ eine „Perspektive der Nachgeborenen *auf* die Opfer“ sei.⁴⁴⁹ Andererseits wird diese Kritik nicht zum Grundtenor des Beitrages, vielmehr hebt Sandkühler heraus, dass die untersuchten Schulbüchern „zu großen Teilen dem geschichtskulturellen Narrativ von Auschwitz verpflichtet“⁴⁵⁰ seien. Ähnlich wie andere neueren Kritiken an Schulbuchnarrativen beschäftigt sich der Beitrag nicht systematisch mit den möglichen (geschichtskulturellen) Ursachen der benann-

⁴⁴⁴ Zit. ebd.

⁴⁴⁵ Lanzmann, Claude: Das Unnennbare benennen, in: F.A.Z., Stand 27.01.2015. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/claude-lanzmann-ueber-shoah-das-unnennbare-benennen-13391716-p4.html>, 2015, [zuletzt aufgerufen am: 27.10.2015].

⁴⁴⁶ Sandkühler, Thomas: „Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (11. Jg.), Göttingen (2012), S. 64

⁴⁴⁷ Ebd., S. 56

⁴⁴⁸ Ebd., S. 67

⁴⁴⁹ Ebd.

⁴⁵⁰ Ebd., S. 76

ten Desiderate; die Empfehlung einer „besseren Qualitätskontrolle“⁴⁵¹ lässt zudem darauf schließen, dass die aufgezeigten Mängel als zufällig und im Einzelnen behebbar angesehen werden.

„Das Ziel historischen Wissens besteht darin, die Fassungslosigkeit [hier: der Opfer des Holocaust, d. Verf.] zu domestizieren, sie wegzu erklären.“⁴⁵²

In der hier von Saul Friedländer formulierten Kritik am historischen Wissen wird demgegenüber ein Mangel aufgetan, der – auf das Wissen über den Holocaust übertragen – nur durch einen *grundlegenden Perspektivwechsel* behoben werden kann: es müsse eine Perspektive eingenommen werden, die den Genozid *aus der Beobachtung der Opfer beschreibt*, so realistisch und emotionslos, wie er von den Tätern durchgeführt wurde. Die Kenntnisnahme dieses Erlebten, das nicht durch Zuschauer oder Leser beschönigt oder „domestiziert“ werden kann, fördert in diesen ein Wissen, das einer *sekundären Zeugnishaft* gleichkommt, die parteiisch und *darin* empathisch ist. Gegenüber Tätern ist eine solche Parteinahme nicht möglich, denn die Perspektive der Mörder ist banal und erklärbar.

Empathisches Wissen folgt aus einer schonungslosen Aufklärung und dadurch genauen Kenntnis dessen, was passiert ist, denn nur so wird jene „Fassungslosigkeit“ der Betroffenen plausibel.⁴⁵³

„Die Narrativierung von Gewalt und Tötung läuft [...] stets Gefahr, diese zu ästhetisieren, zu plausibilisieren und mit Sinn zu versehen. Der verhängnisvollen Normalisierung von Gewalt analytisch und erzählerisch entgegenzuwirken ist eine sicherlich zentrale Aufgabe der modernen Geschichtswissenschaft. Die *konsequente Berücksichtigung der Opferperspektiven* (Hervorh. d. Verf.) in der Geschichtsschreibung bietet die Möglichkeit, dies zu leisten.“⁴⁵⁴

Würde das Narrativ *NS und Holocaust* also aus dem Wesen des nationalsozialistischen Gewaltregimes erklärt, in dem der „Zivilisationsbruch“ des Holocaust grundsätzlich, d.h. strukturell angelegt ist, ergäben sich verschiedene weiterführende Konsequenzen:

- Der mit diesem Ansatz einhergehende Wechsel von der Täter- auf die Opferperspektive - damit auf die ausgegrenzten ethnischen, religiösen und sozialen Minderheiten - bietet die Chance, mit narrativen Mitteln die Komplexität von historischen Gewaltsituationen zu erfassen.

⁴⁵¹ Ebd.

⁴⁵² Friedländer, (2006), S. 25

⁴⁵³ An dieser Stelle sei auf die seit einigen Jahren begonnenen wissenschaftlichen Diskurse zur Rolle von Emotionen im historischen Lernprozess (vgl. Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen*, Göttingen, 2013) verwiesen. Es ist nicht möglich, sich im Rahmen dieser Arbeit mit den dort erörterten Thesen umfassend auseinanderzusetzen. Im vorliegenden *Exkurs* zu Jörn Rüsen's Thesen („Zerbrechende Zeit“) wurde schon auf die Gefahr der Vermischung subjektiver und objektiver Parameter bei der Analyse historischen Begreifens – hier am Beispiel der traumatischen Erfahrung des Holocaust – hingewiesen. Bezüglich der Einbeziehung des „Emotions- bzw. Empathie-Begriffs“ in die Betrachtung sowohl historischen Denkens und Forschens, als auch historischen Lernens und Unterrichtens, scheint auch hier das Problem zu bestehen, dass sich der Diskurs gegenüber seinem Gegenstand, dem historischen/emotionalen Lernen, verselbstständigt hat, insofern es darum gehe, „in die Emotionalität des historischen Denkens einzudringen“ (Wolfgang Hasberg, „Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf historische Forschung“, 2013, S. 47). Gefühls- oder empathisches Wissen ist aber konkret mit dem Gegenstand verbunden, es ist *gewusst* und *gefühlt*. „Emotionen gelten im Sinne von doing emotions als eine Form von Praktik des wissenden Körpers.“ (ebd., S. 83) Im Kontext der vorliegenden Untersuchung bleibt die Frage offen, *was* den ‚wissenden Körper‘ emotional betroffen gemacht hat.

⁴⁵⁴ Frei/Kansteiner (2013), S. 208

- Bislang schilderten Zeitzeugen des Holocaust zwar authentisch das „Grauen“; im kommunikativen Zusammenhang blieben sie jedoch in ihren Opferrollen verhaftet. Wird die Geschichte des Holocaust nun *grundlegend* aus ihrer Perspektive erzählt, werden sie historisch quasi als Subjekte rehabilitiert: sie erzählen, *wie es wirklich war*. In diesem Zuge wird die ihnen angetane Gewalt konkret: Täter erhalten Namen und Gesichter, Verbrechen werden bezeugt, insofern sie an bestimmten Orten, zu bestimmten Zeiten stattfanden.
- Zugleich wird die Monstrosität der Verbrechen festgehalten und beschrieben, dies insbesondere mit Hinblick auf die Rolle und Bedeutung der NS-Eliten bei der kollektiven Inszenierung, der Planung, Organisation und Durchführung des Massenmordes; auch bei diesem Thema ist es möglich, sich auf die Seite der „fassungslosen Opfer“ zu begeben und durch sie das humanitäre Desaster dieses Geschehens begreifbar zu machen.
- Auch wenn nicht alle Lernenden in dieser Weise motivierbar sind, muss das Narrativ doch eine Struktur aufweisen, die ein solches Motivationspotenzial besitzt. Denn der hier zu erzählende Inhalt ist *an sich* belastend und traumatisch und lässt – zumal für Deutsche – keine unbeteiligte Position zu: ein Lernender möchte entweder mehr über den Holocaust wissen, ihn verstehen - oder ihn verdrängen, einen Schlussstrich ziehen.⁴⁵⁵

5.1.1 Der NS als (*negative*) Erfolgsgeschichte

Als ein grundlegendes Desiderat der Basiserzählung NS-Diktatur ist die narrative Distanzierung von den politisch agierenden Protagonisten, hier besonders der Person Hitlers zu nennen.

Im Schulbuchnarrativ werden „Machtübernahme“ und „Herrschaftssicherung“ Hitlers fast ausschließlich aus der Perspektive der Macht, der ihres Funktionierens dargestellt. Dabei wird zum einen der prägende Aspekt dieser Herrschaft, Gewalt und Terror, und eines ihrer wesentlichen Ziele, die 1918 geschaffene europäische und Weltordnung *durch Krieg* zu Gunsten Deutschlands zu revidieren, zu wenig deutlich gemacht.⁴⁵⁶

Auf die unzähligen, nur durch Verfassungsbrüche möglichen Gewalt- und Terrormaßnahmen des Regimes zur Etablierung seiner Herrschaft wird nicht systematisch verwiesen – so wird das Blutbad, das an der SA-Linken 1934 verübt wurde, als „Röhm-Putsch“ in seiner NS-Diktion übernommen, ohne auf die sprachliche Projektion des Verbrechens auf die Opfer deutlich zu machen.

⁴⁵⁵ Noch zu Beginn dieses Jahres möchten laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung 81% der Deutschen „die Geschichte der Judenverfolgung 'hinter sich lassen'“, vgl.: Dobrinski, Mattias: Die Schlussstrichbefürworter, in: <http://www.sueddeutsche.de/politik/deutsches-verhaeltnis-zum-holocaust-die-schlussstrich-befuerworter-1.2319728>, aus: Süddeutsche.de, 26.1.2015, S. 1, [zuletzt abgerufen am: 27.10.2015]

⁴⁵⁶ Zumindest mit zwei von den in diesem Zusammenhang hervorgehobenen Begriffen fasst der Autor eines Zeitungsartikels im zeitlichen Zusammenhang des Holocaust-Gedenktages 2015 die Begründung der NS-Verbrechen zusammen: „Gewalt, Elite, Gemeinschaft“, Der Historiker Habbo Knoch nennt drei Begriffe, um zu erklären, wie die NS-Verbrechen möglich waren. Bis sich die Deutschen dem Holocaust stellten, verging Zeit.“, in: Aachener Zeitung (24.1.2015, Nr. 20, „Magazin“)

Die opportunistischen Motive vieler Deutscher, deren massenhafter Eintritt in die NSDAP 1933 einen Aufnahmestopp veranlasste, lassen den Eindruck eines durch „die Mehrheit der Deutschen“ legitimierten Regimes und eines „charismatischen Führers“ entstehen. Zwar reagierte das Regime in den Anfangsjahren äußerst sensibel auf Anzeichen von Missstimmungen im Volk, dies allerdings nur um es bei Laune zu halten, auf eine Legitimation durch das Volk war es, besonders nach dem Tod Hindenburgs 1934, nicht mehr angewiesen.

Dagegen wird im Narrativ selten auf die Kooperation der Förderer und Finanzierer sowie konkreten Profiteure dieser „Machtergreifung“ hingewiesen. Nach Machtantritt erscheint Hitler im Narrativ schnell als akzeptierter Diktator. Der *Schein*, ohne den das NS-Regime nicht so verbrecherisch hätte agieren können, wird zur Realität durch den gewaltsam Austausch des „Volkswillens“ mit einem betrügerischen, weil partikularen „Führerwillen“. Im Narrativ wird dieser „ungleiche Tausch“ den Bürgern aber zu ihrem eigenen Verhängnis: es sind nicht in erster Linie Hitler und die NS-Elite, die ein menschenverachtenden, rassistisches Gesellschaftskonzept verfolgen, sondern ein verblendetes Volk, welches die Diktatur stützt.⁴⁵⁷ Indem aber eine *scheinbare* Legitimation durch das „Volk“ unterstellt wird, entsteht eine widersprüchliche, z.T. verdrehte Handlungslogik, in der das Volk einerseits als deaktiviert und instrumentalisiert erscheint, andererseits aber auch das Regime begeistert unterstützt. Durch die (vermeintliche) Akzeptanz dieser (negativen) Macht verselbständigt sich die Person Hitlers; er wird zum Gestalter eines „dunklen Kapitels“ - eine (*negative*) *Erfolgsgeschichte* entsteht.

Dass gerade heutzutage, im Zusammenhang mit der Freigabe des Buches „Mein Kampf“ und den hiermit in Verbindung stehenden Befürchtungen, wieder vom „Faszinosum Hitler“ gesprochen wird, deutet daraufhin, dass diese historische Figur nicht ausreichend dekonstruiert worden ist. Durch seine Selbsttötung entging Hitler der öffentlichen Verantwortung, der Anklage wegen Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschheit, wodurch er – wie alle diejenigen Hauptverantwortlichen, die sich durch einen ähnlich feigen Selbstentzug aus der Verantwortung gegenüber dem Leid und dem verursachten globalen Chaos entzogen haben – allen Respekts der Nachwelt als historische Figur verwirkt hat.⁴⁵⁸

Um dies zu bekräftigen, bedarf es der Dekonstruktion eines vermeintlich funktionierenden Regimes, was die Analyse des verbrecherischen Charakters des NS-Regimes⁴⁵⁹ einschließt: seine eliminatorische Zielrichtung gegenüber der jüdischen Bevölkerung Europas, seine grundlegend menschenrechtswidrige Innenpolitik und seine völkerrechtswidrigen Kriegsziele.

⁴⁵⁷ Der Begriff der „Zustimmungsdiktatur“ (Aly, Götz: Hitlers Volksstaat) wird hier fälschlicherweise aufgegriffen: bei Aly liegt die Betonung auf dem Bemühen des Regimes, Teile des Volkes von den „Erfolgen“ des Regimes vermeintlich profitieren zu lassen.

⁴⁵⁸ Verweis auf neues Buch von Peter Longerich

⁴⁵⁹ Der Begriff „Verbrechen“, „verbrecherisches Regime“ etc. wird in den SB-Narrativen vermieden.

5.1.2 Demokratie/Diktatur und Widerstand

„Die Mehrheit der Deutschen stand hinter Hitler.“ Diese wenig differenzierte Aussage führt in Zusammenhang mit aus NS-Archiven entnommenen Propagandabildern von Spalier stehenden Massen zujubelnder NSDAP-Mitglieder und anderer „begeisterter“ Bürger zu diesem naheliegenden, nichtsdestoweniger falschen Schluss. Eine *Gegenerzählung* könnte berichten, dass – trotz massiver Einschüchterung, trotz Inhaftierung linker Parteifunktionäre und anderer NS-Kritiker durch die vorherige Beseitigung demokratischer Grundrechte – am 5.3. 1933 immer noch mehr als die Hälfte der an der Wahl teilgenommenen Bürger *nicht* für die NSDAP stimmten.

Es wird auch nicht ausreichend auf den forcierten massiven Umbau in den sozialen und Verwaltungsstrukturen hingewiesen, mittels derer sich die NSDAP, deren Mitgliedschaft individuelle, nie geahnte Privilegien mit sich brachte, ihren Zulauf langfristig sichern konnte. Mit dem Mehrheitsbegriff wird man der politischen und psychologischen Situation der damaligen Zeit nicht gerecht, was den Opportunismus vieler damaliger, insbesondere parteipolitisch wenig gebundener Bürger nicht rechtfertigt.

Die Zurückhaltung bei der Beschreibung der „Machtergreifung“ der NSDAP hinsichtlich ihres Gewaltcharakters suggeriert diesen als zufällig, nicht systematisch. Der Diktatur-Begriff bleibt formal, konzentriert auf die hierarchischen Strukturen, nicht auf die konstitutiven Elemente eines Gewaltregimes bzw. einer faschistische Gesellschaftsordnung. Ideologische Verbrämungen ihrer sozialen Mechanismen, wie „Volksgemeinschaft“ und andere Euphemismen, sind spezifisch nationalsozialistische Formen der Täuschung gläubiger „Mitläufer“ und Kollaborateure, die auf diese Weise ihre faktische Mitwisserschaft am Holocaust verdrängen konnten.

Auch schon in sog. Friedenszeiten, die nicht ohne permanente Massenmobilisierungen auskamen, war die allgemeine Kenntnis von Folter, Mord, Raub, Korruption sowie die Nutzung der KZs als Zwangsarbeits- und Todeslager vorhanden.

Demgegenüber sind größere und kleinere Aktionen des Widerstandes sehr wohl als Methoden der Dekonstruktion (der Macht) hervorzuheben. Obwohl z.B. die Gedenkstätte zum Widerstand gegen das NS-Regime in Berlin eine eindrucksvolle Vielfalt von Widerstandsformen, vor allem aber auch zu den erschütternden Schicksalen der vielen „stillen Helden“ anbietet, die ihr Leben z.B. aufgrund von Denunziation durch Mitbürger lassen mussten, wird auf diese Menschengruppe, die – ebenso wie der den Hitlergruß verweigernde Werftarbeiter⁴⁶⁰ – in eindrucksvoller Weise die Narration dekonstruktivistisch gestalten könnte, im Narrativ der Geschichtsbücher kaum zurück gegriffen.

Die mögliche Problematik bei einer nicht an den demokratischen Traditionen anknüpfenden nationalen Erzählung zum NS nach 1949 mag in der nicht völlig wieder hergestellten nationalen Souveränität beider deutscher Staaten gelegen haben, in der Selbstnennung der DDR, pauschal je-

⁴⁶⁰ Geschichte und Geschehen 3 (2009), S. 140

nes „andere (widerständige) Deutschland“ zu repräsentieren, sowie in dem Verdrängungsreflex in beiden sich neu etablierenden und neu definierenden deutschen Staaten.

Der in Westdeutschland vorwiegende geschichtspolitische Schwerpunkt dieser Zeit lag auf der totalitarismustheoretisch begründeten Systemkonkurrenz. So erfolgten Paradigmenwechsel in diesem Sinne meist nur reaktiv, nicht antizipatorisch: bis auf die „Wiedergutmachungszahlungen“ der Bundesrepublik an Israel, reagierten Politik und Gesellschaft abweisend auf diejenigen Protagonisten jener *Gegenerzählung*, die z.B. Bestrafung oder Exklusion von NS-Verbrechern, Entschädigung oder Rehabilitation von noch lebenden Opfern des NS-Regimes (Zwangsarbeiter, Sinti und Roma, Euthanasie-Opfer, Deserteure) oder auch nur die Anerkennung dieser Verbrechen einforderten.

5.1.3 Krieg und Holocaust

Insbesondere die neuen zeitgeschichtlichen Forschungen weisen darauf hin, dass spätestens seit November 1938 die Eliminierung jüdischen Lebens geplante „Reichssache“ war⁴⁶¹, ein Jahr später spricht Hitler im Zusammenhang mit dem geplanten Krieg öffentlich von der „Ausrottung der jüdischen Rasse insgesamt“. Lange vor der Wannsee-Konferenz wurden logistische Vorkehrungen in Polen getroffen, um die jüdische Bevölkerung punktuell zu konzentrieren (Ghettos), um anschließend zu entscheiden, in welcher Form sie eliminiert werden sollten. Die massenhaften Erschießungen jüdischer Bevölkerungsgruppen und die Anheuerung einheimischer Kollaborateure für den Judenmord waren wichtige Maßnahmen der deutschen Besatzung vor dem Überfall auf die Sowjetunion, sie waren tagtägliches „Geschäft“ und für alle Menschen sichtbar („Holocaust auf freiem Felde“⁴⁶²).

Im Narrativ der Schulgeschichtsbücher haben wir es mit zwei unterschiedlichen Ereignissen zu tun: Weltkrieg und Holocaust. Die schon im Demokratie/Diktatur-Narrativ begonnene (*negative*) *Erfolgsgeschichte* setzt sich im Kriegsnarrativ durch die Einnahme der Perspektive der Befehlshaber zunächst fort („Blitzkrieg“). In diesem steht der durch die Entgegensetzung des „anderen/besonderen“ Kriegs im Osten nicht mehr auf dem Boden des Völkerrechts.

Aber auch die Charakterisierung „Vernichtungskrieg“ benötigt Dekonstruktion, will man nicht den Legitimationsduktus der NS-Rhetorik übernehmen, nach dem der sowjetischen und jüdischen militärischen und zivilen Bevölkerung jedes Existenzrecht abgesprochen wurde und maximale Bru-

⁴⁶¹ Vgl. Stenographische Niederschrift der Besprechung über die Judenfrage bei Göring am 12. November 1938, in: Der Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof. Nürnberg 14. November 1945 – 1. Oktober 1946. Band XXVIII. Nürnberg 1948, München 1989, S. 499-540

⁴⁶² „Dies alles ist weit entfernt von dem Blick des kalten, beinahe klinischen, industriellen Massenmords, das in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten unseren Eindruck von dem Genozid an den Juden geprägt hat. Nicht irgendwo im Osten, in abgelegenen, unzugänglichen, anonymen Vernichtungsmaschinen, fernab der Zivilisation, fanden diese Massenmorde statt, sondern als apokalyptische, geradezu archaische Massaker, direkt vor der Stadt, unter aller Augen, unter Mitwirkung aller deutscher Dienststellen in Kaunas vollzog sich der Genozid, kaum 70 km von der deutschen Grenze entfernt. Wer das liest, dem müssen die beständigen Beschwörungen von dem geheimen, zeugenlosen Geschehen, jenseits der Wahrnehmbarkeit durch die Deutschen geradezu zynisch vorkommen.“ (aus: Herbert, Ulrich: Laudatio zur Verleihung des Geschwister-Scholl-Preises (2000), in: FAZ, 2.12.2000)

talität gerechtfertigt war - zu sehen z.B. an der dreijährigen Aushungerung Leningrads, dem sog. Kommissarsbefehl oder der sog. Partisanenbekämpfung, bei der rücksichtslos ganze Dörfer in tödliche Kollektivhaftung genommen wurden. Außenstehende, i.e. Zeugen des Holocaust kommentierten dies:

„Die Länder, in die sie schreiten, legen sich ihnen zu Füßen. Sie beschlagnahmen die Ernten, plündern die Warenlager der Städte, schlagen die Wälder, versklaven die Bevölkerung. [...] Sie sind unwiderstehlich und dennoch, dennoch – von Anfang an war zu fühlen, dass dieser blendende Aufbau einen Konstruktionsfehler hatte. Es fehlte etwas in seinen Maßen. Dem Fundament wart nicht zu trauen. Der hörige Glaube an die Unfehlbarkeit des Regimes, die maßlose Überheblichkeit gegenüber allen anderen Völkern und nicht zuletzt ihr wahnwitziger Antisemitismus - aus dem allen konnte und konnte am Ende nichts Gutes hervorgehen.“⁴⁶³

Im Geschichtsbuchnarrativ erstarrt das *Wissen* um den Holocaust in wenigen monströsen Opferzahlen, Bildikonen und stark gekürzten Quellentexten von Überlebenden und Tätern, deren Aussagen das „Grauen“ nicht nur nicht zu erfassen vermögen, sondern es sogar in seiner Bedeutung minimieren. Um ein realistisches Bild des Geschehens zu entwerfen, benötigte die Konzeption des Geschichtsbuchnarrativs - hier insbesondere zum Holocaust - eine prinzipielle Neuorientierung, in der dieses zentrale Verbrechen das Interpretationsmuster des Narrativs bestimmt.

300.000 Männer und Frauen waren direkt an diesen Verbrechen beteiligt und Tausende mit verantwortlich - das ist zwar eine große Menge, aber die „Mehrheit der Deutschen“ war nicht an ihnen *beteiligt*. Die Vermeidung von Namen von Verantwortlichen, die ersatzweise Verwendung passiver Sprachformen bzw. eines abstrakten Täter-Begriffs führen allerdings dazu, dass *alle Deutschen* Täter sein konnten – womit der Diskurs um die *reale Täterschaft* verdrängt wird.⁴⁶⁴

Gleichzeitig wird mit der Anonymisierung von den Hunderttausenden am Massenmord beteiligter („Täter“) einerseits und der Ikonisierung der Namen weniger konkreter Hauptverantwortlicher andererseits eine Distanzierung und Abstrahierung des eigentlichen Holocaust-Geschehens bewirkt.

Das soziologische Schema: „Täter – Mitläufer – Zuschauer – Opfer“⁴⁶⁵ ist für ein wissenschaftsorientiertes Narrativ nicht passend: Die Gruppe von Millionen von Opfern wird in einem Zuge mit drei verschiedenen Kategorien von Nicht-Opfern genannt.

Die Shoah, das *jüdische* Narrativ, erlebt durch diese sprachliche Distanzierung gegenüber dem Geschehen und den realen Tätern eine zusätzliche Verdrängung - andererseits bleibt der Holocaust das, was er immer schon war: das „dunkle Kapitel“ der Deutschen, ein gewissermaßen ungewollter *Zivilisationsbruch*, der im Narrativ die Stellung widerspiegelt, die er auch im deutschen Geschichtsbewusstsein einzunehmen scheint.

⁴⁶³ Holzman, Helene: Das Kind soll leben. Die Aufzeichnungen 1941-1944, hrsg. v. Kaiser, Reinhard / Holzman, Marlene, Frankfurt a. M. (2000), S. 78

⁴⁶⁴ Die „Täterforschung“ auf die sich hier begrifflich bezogen wird, geht auf die 90er Jahre zurück, in denen u.a. Christopher Browning richtungweisende Untersuchungen z.B. zu den sog. Einsatzgruppen der SS durchgeführt hat; der Unterschied ist, dass es sich bei allen gemachten wissenschaftlichen Untersuchungen um *konkrete* Tätergruppen handelte.

⁴⁶⁵ Vgl. Hettinger, Anette: „Die Mechanismen erklären“, Überlegungen zum historischen Lernen an Biografien von NS-Täterinnen und -Tätern“, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (11.Jg.) (2012), S. 78

Obwohl ab dem Jahre 1995 die sog. Wehrmachtsausstellung versuchte, den Mythos der „sauberen Wehrmacht“ im Krieg zu dekonstruieren und dies auch mit der Übernahme des Begriffs „Vernichtungskrieg“ in die Geschichtsbüchern erreicht hat, weist der Holocaust im Narrativ eine marginalisierte Stellung auf. Nimmt man die von Thomas Sandkühler kritisch bewertete Tendenz der „Entlokalisierung von Auschwitz“ mit hinzu, so vollzieht sich im Narrativ eine Ikonisierung und damit problematische Derealisierung des „Grauens“, deren Folge eine zunehmende Historisierung des Holocaust ist.

5.2 Narrative Methoden der *Dekonstruktion* und *Gegenerzählung*

In seinem Vortrag „Geschichte erinnern - Gegenwart gestalten“ vom 24. 7. 2014 formulierte Thomas Krüger, Leiter der Bundeszentrale für politische Bildung, die heutige Aufgabe der „Politischen Bildung“ folgendermaßen: „Politische Bildung kommt die Aufgabe zu, Geschichtsschreibung zu dekonstruieren, als etwas von Menschen Gemachtes und von der Jetztzeit Bestimmtes zu präsentieren. Denn politische Bildung betreibt keine Geschichtspolitik, sondern dekonstruiert sie.“⁴⁶⁶

Diese Formulierung erinnert an den geschichtsdidaktischen Anspruch der 1970er Jahre, als „Aufklärung“ zum Ziel des Geschichtsunterrichts erklärt wurde, allerdings soll der Begriff der Dekonstruktion in der vorliegenden Betrachtung prinzipieller gefasst werden, als Methode, die Kehrseite der Macht in Form struktureller Gewaltsituationen darzustellen, denen gegenüber sich einzelne und Gruppen durchaus unterschiedlich verhalten, deren Handeln durchaus geschichtliche Relevanz als *Gegenerzählung* haben kann, insofern es Teil des kollektiven Gedächtnisses wird bzw. - wie das Beispiel des Holocaust als „nicht-erzählbare Geschichte“ zeigt - die herkömmlichen Ausdrucksformen der Historiographie zu sprengen scheint.

Mit dem Sterben der Zeitzeugen des Holocaust und der damit verbundenen Fragestellung, wie die „Fassungslosigkeit der Opfer“ des Holocaust beschrieben werden könne, werden narrative Methoden der Dekonstruktion bedeutsamer, die Beibehaltung und Tradierung des Wissens über den Holocaust macht diese geradezu notwendig.

Es ist zudem Ausdruck eines globalen Bedürfnisses, manifeste Machtstrukturen in Frage zu stellen. Dies hängt mit vernetzten Demokratisierungsbestrebungen der Zivilgesellschaften zusammen. Nicht-Regierungsorganisationen liefern *Gegenerzählungen* über Menschengruppen und Individuen, deren Bürger- und Menschenrechte verletzt werden; die Weltgemeinschaft rückt durch verstärkte Migrationsbewegungen physisch und mental zusammen. Daher ist es an der Zeit, mittels sozialwissenschaftlicher Parameter die Ursachen struktureller und personaler Gewalt auch

⁴⁶⁶ Krüger, Thomas: Geschichte erinnern – Gegenwart gestalten. Festvortrag von Thomas Krüger zum Abschluss des 9. Diplomatenkollegs am 24. Juni 2014 in Berlin, in: <http://www.bpb.de/presse/187536/geschichte-erinnern-gegenwart-gestalten-festvortrag-von-thomas-krueger-zum-abschluss-des-9-diplomatenkollegs-am-24-juni-2014-in-berlin>, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Stand: 2014 [zuletzt abgerufen am: 27.10.2015].

in historischen Kontexten zu erklären, nationale Verengungen aufzubrechen und einen europäischen Bezugsrahmen für historische Schulbuchnarrative zu erstellen.

Die systematische Analyse von *NS und Holocaust* kann dazu beitragen, heutige politische Entwicklungen, z.B. die Tendenzen zu faschistischen Lösungen politischer und ökonomischer Krisen in Europa, verständlicher machen und das mit der Erinnerung an den Holocaust verbundene Verantwortungsbewusstsein der europäischen Gesellschaften für eine Friedensorientierung nach innen und außen wieder stärker fokussieren. „In der Bewahrung dieser Fassungslosigkeit tragen Historiker ihren Teil dazu bei, eine moralisch sensible Gesellschaft zu schaffen, der es besser gelingt, Unglauben gegenüber absolut gesetzten Ideologien in Widerstand zu verwandeln, als die deutsche Gesellschaft der 30er Jahre dazu in der Lage war.“⁴⁶⁷

Das Bedürfnis, das falsche Kollektivverhalten der Mehrheit der deutschen Bevölkerung nachträglich zu „verstehen“, indem man sein Funktionieren durch abstrakte Kategorien („Täter-Mitläufer-Zuschauer-Opfer“) zu erläutern versucht, kommt einem interessierten Jugendlichen der „vierten Nachkriegsgeneration“ nicht entgegen. Diesem ist schon bewusst, dass die NS-Diktatur auf den Holocaust hinaus lief und fühlt sich daher selbst eher als „fassungsloser Zuschauer“.

Die Wahrheit über das mörderische Ziel der Deportationen wurde den Opfern bewusst verheimlicht, um seine Effizienz zu garantieren, d.h. die Chance auf Widerstand wurde ihnen grundlegend verwehrt. „Sie waren immer ganz still“, heißt es im Zusammenhang der 2000 ausgestrahlten ersten umfassenden deutschen Fernsehdokumentation „Holokaust“ (Guido Knopp)⁴⁶⁸.

Das Foto von den sich in ihrer „Freizeit“ amüsierenden KZ-Wärterinnen und Wärtern in Auschwitz⁴⁶⁹ könnte im Narrativ als dekonstruktivistisches Element fungieren, wenn der dazu gehörige Text über die hintertriebenen Methoden der Deportation der Menschen aufklären würde. Die Intention des Fotos im Geschichtsbuch ist aber, sie als „ganz normale“ Aufsichtspersonen zu zeigen, die an der Durchführung eines Völkermordes beteiligt waren und sich scheinbar noch amüsieren konnten.

Dieser Ansatz ist jedoch irreführend: Es ist nichts Bemerkenswertes an der Tatsache, dass unter bestimmten Umständen Menschen wegen geringfügiger Vorteile zu Mördern werden, aber hier werden Ursache und Folge verdreht. Das tatsächlich vorliegende Thema der vorsätzlichen Abspaltung jeglichen menschlichen Mitgefühls und jeglicher individueller Verantwortung für das eigene Handeln, welches häufig durch massive Drogenverabreichung und Alkoholmissbrauch erleichtert wurde, wird hier nicht als *Schwäche* des Systems dargestellt, sondern, vermittelt über das dokumentierte Mitmachen der „kleinen Leute“, als Bestätigung seines Funktionierens. Die

⁴⁶⁷ Kansteiner, Wulf: „Gefühlte Wahrheit und ästhetischer Relativismus. Über die Annäherung von Holocaust-Geschichtsschreibung und Geschichtstheorie“, in: Frei/Kansteiner (2013), S. 32

⁴⁶⁸ Der Standard: „Holokaust“, Stand 17.10.2000, in: <http://www.amgot.org/hist/holokaust.htm#holo8> [zuletzt aufgerufen am: 27.10.2015]

⁴⁶⁹ Vgl. Heuer/Pandel/Schneider (2010) Bd.2, S. 116.

Macht des NS erscheint nicht als das, was sie in Wahrheit ist: niederträchtig, unheroisch und abstoßend, sondern wird im menschlichen Versagen einzelner Individuen und Gruppen zur *Stärke* - wenngleich einer negativen. Vielleicht ist es eine Schwierigkeit nationaler Narrationen, die Möglichkeit des Wirkens „des Bösen“ in Gestalt verbrecherischer nationaler Eliten und Systeme anzuerkennen („Was nicht in dieses heroische Bild passt, wird dem Vergessen anheimgegeben. Siege lassen sich leichter erinnern als Niederlagen.“⁴⁷⁰)

Diese hier angesprochene latent geschichtsrevisionistische Grundhaltung wird am Beispiel des Weiterbestehens der sog. Täterperspektive häufig kritisiert. „Sowohl der öffentliche Diskurs über die NS-Vergangenheit als auch die Geschichtsschreibung in der Bundesrepublik sind ganz dominant von der Täterperspektive bestimmt. Die Stimmen der Täter sind noch immer die dominanten Stimmen; wir benötigen die nichterzählten Geschichten, um dieses Phänomen verstehen zu können.“⁴⁷¹

Diese „Stimmen der Täter“ sind tonangebend für die Narration einer Verstrickung *aller* in die Verbrechen des NS, die in der Barbarei des Holocaust endete - ein Ansatz, der wesentlich von der (nationalen) „Schuldfrage“ und der (ahistorischen) Sehnsucht nach historischen Alternativen motiviert ist, jene jedoch nicht eindeutig zu beantworten, diese nicht angemessen zu integrieren (z.B. hinsichtlich des deutschen Widerstandes) in der Lage ist.

Ein solches Narrativ setzt sich nicht mit dem wirklichen historischen Geschehen auseinander, es wird begrifflich ungenau (etwa bzgl. der Täter-Opfer-Diktion) und inhaltlich abstrakt.

„Wir haben uns in Deutschland sehr schwer getan, die Opfer des Genozids zur Kenntnis zu nehmen: als Individuen, als Mütter, Väter, Kinder – nicht als Zahlen in den Erfolgsberichten der Mordkommandos. Unser Geschichtsbild ist auf uns selbst fixiert, auf die Frage, wie konnte das geschehen, wer war daran schuld, wer waren die Täter, was trieb sie? Wie konnte *uns* das passieren, so könnte man diese Fragen zusammenfassen. Sie sind legitim, aber sie reichen nicht aus. Wenn wir nicht die Perspektive derjenigen kennen, die das erleiden mussten, *ihr Leben – nicht nur ihren Tod* (Hervorh. d. Verf.), so wird der Genozid ein abstraktes und immer weniger verstehbares Geschehen bleiben.“⁴⁷²

Es kann daher eigentlich nicht verwundern, dass gerade das Kapitel Holocaust etwa der Hälfte der jungen Lernenden auch heute eher als „lästiges Kapitel“ erscheint und - statt auf jugendlichen Aufklärungswunsch von Geschichtsverbrechen zu stoßen - bei Jugendlichen zu jenem immer wieder aufflackernden Schlusstrich-Begehren beiträgt.⁴⁷³

Natürlich ist davon auszugehen, dass das Nebeneinander des gesellschaftlichen Strebens nach Aufklärung auf der einen und dem des Vergessenwollens auf der anderen Seite mit der Geschichte des Holocaust selbst zu tun hat. Die Sinnlosigkeit dieses verbrecherischen Projekts lassen allzu simple, aber auch allzu rationale Erklärungen scheitern: Kein Einziger der Millionen ermordeten Opfer hätte einer „Schuld“ für eine anti-deutsche Tat bezichtigt werden können – keiner der

⁴⁷⁰ Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München (2006), S. 64

⁴⁷¹ Frei/Kansteiner (2013), S. 191

⁴⁷² Ebd.

⁴⁷³ Dobrinski (2015)

in den NS-Prozessen Angeklagten erklärte sich für schuldig. Der Völkermord war möglich, weil eine latente - nicht nur deutsche - kollektive Bereitschaft vorhanden war, an eine „Verschwörung“ zu *glauben* und ihre völkerrechtswidrige Instrumentalisierung für ein Völkermordprogramm zuzulassen.

In einem *systematischen Erinnerungsnarrativ* sollten daher Inhalte entwickelt werden, die zum einen die instrumentelle Herrschaftslogik geschichtlichen Geschehens inhaltlich und sprachlich dekonstruieren und durch *Gegenerzählungen* erweitern, zum anderen die Inszenierung des Holocaust durch die Perspektive der „Fassungslosigkeit der Opfer“ erfassen.⁴⁷⁴

5.2.1 Historisch-sozialwissenschaftliche Begriffsbildung

Die Macht des NS-Regimes wird im Narrativ der Geschichtsbücher fast ausschließlich politisch interpretiert – die vermeintliche Zustimmung der Mehrheit der Deutschen im Narrativ spielt eine zentrale Rolle, obwohl sie spätestens ab 1934, unter Diktaturbedingungen, überhaupt nicht mehr zählte.

Dass weder die Begriffe Faschismus noch Imperialismus im Kontext des NS eine begriffliche Erwähnung finden, ist ein inhaltlicher Mangel, denn Jugendliche erhalten insbesondere in der heutigen Zeit, in der diese beiden Begriffe den Diskurs über internationale Konflikte zunehmend prägen, keine Hinweise auf ihre historische Relevanz. Der Ausschluss politökonomischer Bezeichnungen von Herrschaftsformen erweist sich besonders in der heute extrem komplex gewordenen Weltlage als nachteilig, da Jugendliche nicht mit einem ausreichenden historisch-politischen Begriffsinstrumentarium ausgestattet werden.

Bezüglich weiterer ökonomischer Parameter bleiben z.B. die Themen der Arierisierung jüdischen Eigentums, der Formen illegaler Bereicherung durch den NS-Staat, der Rolle von Zwangs- und KZ-Arbeit für die Aufrechterhaltung der Kriegswirtschaft und der Zwangsbewirtschaftung angeeigneter Ländereien für eine ausreichende Ernährung der „arischen Rasse“ und nicht zuletzt der ruinösen, weil unproduktiven Kriegswirtschaft in den Narrativen kaum erwähnt. Erst diese Zusammenhänge des NS-Systems können aber darüber aufklären, inwieweit der Holocaust selbst auch in ein zweckrationales System eingebunden war, das den darin Handelnden – nach Übertragung ihrer individuellen Verantwortung an eine verbrecherische Elite - als effektiv und z.T. sogar fortschrittlich erschien.

Wichtiger allerdings, als sein ökonomisches Funktionieren darzustellen und damit z.B. die Finanzierung der durch die größtenwahnsinnigen Bau- und Rüstungsvorhaben entstandenen extremen Rohstoffengpässe als realistische Möglichkeit zu beschreiben, wie eine Volkswirtschaft diktato-

⁴⁷⁴ Frei/Kansteiner (2013), S. 21

risch zu organisieren sei, wäre dagegen aufzuzeigen, warum sie *tatsächlich* auf das Ausmaß von Ausbeutung angewiesen war, durch welches das Regime sich – zumindest für den Zeitraum des Krieges – halten konnte.

Die einfache Erkenntnis, dass ein ökonomisches System langfristig weder auf Sklavenarbeit, noch auf Zurückhaltung existenzieller und erweiterter Bedürfnisse der Menschen beruhen kann, verbietet die Darstellung des NS-Wirtschaftssystems als in irgendeiner Weise „erfolgreich“, ganz abgesehen von den unzähligen Formen von Korruption, Beraubungen von Staaten und Menschengruppen anderer Länder, Bereicherung durch Zwangsarbeit etc. An keiner Stelle im Narrativ wird darauf hingewiesen, dass das NS-System *ohne Krieg* und die dadurch angekurbelte Kriegswirtschaft, sowie die Sklavenarbeit von Hunderttausenden von Menschen, schon nach wenigen Jahren bankrott gewesen wäre.

Auch für die Auseinandersetzung mit ideologischen Kategorien wird mit dem Begriff der „NS-Ideologie“, definiert als „Rassismus, Antisemitismus, Volksgemeinschaft und Lebensraumideologie“, kaum Vorschub geleistet.⁴⁷⁵ Sie wird kaum differenziert oder gar dekonstruiert, indem z.B. darauf hingewiesen wird, dass sie hauptsächlich propagandistische Funktion für die Herrschaftssicherung der Nazis hatte. Allerdings steht außer Frage, dass der „Zivilisationsbruch“ durch die Verwendung sprachlicher Vergewaltigungen und Persionen mit vorbereitet bzw. legitimiert wurde.

Die tatsächlich alle Schichten verbindende „Ideologie“, auf die sich das Regime quasi stützen konnte, war der allgemein verbreitete Antisemitismus.

5.2.2 Anonymisierung vs. Personalisierung/ Abstraktion vs. Reduktion

Angeichts der Tatsache, dass das Wissen über NS-Täter in Form von Biographien, Familiengeschichten und Dokumentationen relativ umfangreich ist, verwundert es, dass das Narrativ auch in aktuellen Geschichtsbüchern mit einer Handvoll Ikonen der NS-Elite auskommt. Auch Zahlen zum personellen Umfang der am Mord beteiligten Deutschen und Angehörigen anderer Nationen bleiben weitestgehend aus.

Die sprachliche Gestaltung der Beschreibung von Deportation und Mord vollzieht sich vorwiegend im passiven Sprachduktus, der die Akteure nicht benennt. Hitler, seine Gefolgschaft und die Hauptkriegsverbrecher werden so zwangsläufig zu den „Hauptverantwortlichen“ dieses Geschichtskapitels.

Auf die Problematik der Sammelbezeichnung der Mörder und ihrer vielfältigen Helfer als „Täter“ wurde schon hingewiesen; entsprechend aber bleiben auch – und das ist beinahe gravierender –

⁴⁷⁵ Vgl. Schmitz-Berning, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin/New York (1998)/
Rupenow, Dirk, Aporien des Gedenkens, Freiburg (2006), S. 113-118/ Klemperer, Victor: 'LTI'. Die unbewältigte Sprache, Ditzingen (1946)

die meisten Opfer namenlos. Aber gerade durch ihre namentliche Benennung würden sich auch noch Menschen späterer Generationen konkrete Vorstellung ihrer früheren Mitbürger machen können. Initiativen wie die der „Stolpersteine“ oder das Aachener „Gedenkbuch-Projekt“ greifen diese Einsicht auf⁴⁷⁶. Im Aachener „Gedenkbuch“ werden von den ca. 2000 jüdischen Bürgern Aachen 570 Kurzbiographien vorgestellt.

Aleida Assmann weist jüngst auf die Bedeutung der „Verwandlung einer Zeit-Ikone in ein Zeit-Dokument“⁴⁷⁷ anhand des bekannten Fotos des verängstigten Jungen, der im Frühjahr 1943 mit vor den Maschinengewehren von SS-Männern erhobenen Armen aus einem Haus im Warschauer Ghetto heraustritt. „Das Bild, das einst Teil einer amtlichen Vollzugsmeldung war, ist unter der Hand eine Ikone der Judenvernichtung geworden: der kleine Junge [...] steht für die wehrlosen sechs Millionen Toten.“⁴⁷⁸ Nachdem versucht worden war, die abgebildeten Personen zu identifizieren, verändert sich die Aussage des Fotos:

„Plötzlich blicken lebendige Menschen in einer konkreten Situation auf uns zurück. [...] Unklar bleibt allerdings die Identität des kleinen Jungen im Vordergrund, für den bisher nicht weniger als vier Namen vorgeschlagen wurden. Ganz eindeutig gesichert ist dagegen der Name des SS-Mannes, der sein Gewehr auf das Kind gerichtet hat. Er heißt Josef Bösche und ist 1967 nach einem Kriegsverbrecherprozess in Erfurt hingerichtet worden. Wenn die Personen mit Namen versehen werden, verwandelt sich das Bild zurück in ein historisches Dokument. Dieses Dokument sagt uns: diese zusammengetriebenen, wehrlos ihrem Tod ausgelieferten Personen hat es wirklich gegeben, sie haben gelebt, und andere, die sie nicht kannten und nichts von ihnen wussten, haben ihnen dieses Grundrecht auf Leben abgesprochen.“⁴⁷⁹

Das Foto von jüdischen Bürgern Oldenburgs, die durch das Spalier zuschauender Mitbürger geführt werden⁴⁸⁰ könnte in ähnlicher Weise aufgearbeitet und „personalisiert“ werden.⁴⁸¹ Mit der Identifizierung der Opfer werden sie zu Individuen, bekommen „ein Gesicht“. Viele Gedenkstätten, allen voran die Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem, arbeiten mit dieser individualisierten Bewahrung der Erinnerung.

Auf die Problematik der Übernahme der Ausgrenzungsrhetorik des NS-Regimes („Deutsche“ – „Juden“) in verschiedenen Geschichtsbuchausgaben wurde schon hingewiesen. Auch die Unterscheidung der Opfergruppe der Juden nach Männer und Frauen, also „Jüdinnen und Juden“, würde helfen, Anonymität sprachlich aufzubrechen.

⁴⁷⁶ Vgl.: Gedenkbuchprojekt für die Opfer der Shoah aus Aachen e. V., Stand 08.10.2015, <http://www.gedenkbuchprojekt.de/html/de/gedenkbuch.php> [zuletzt aufgerufen am: 27.10.2015]

⁴⁷⁷ Assmann, Aleida, „Ein Bild und seine Geschichten“, in: Was hat der Holocaust mit mir zu tun, 37 Antworten, hrsg. v. Roth, Harald (2014), S. 222

⁴⁷⁸ Ebd., S. 220

⁴⁷⁹ Ebd., S. 222

⁴⁸⁰ Vgl. *Geschichte und Geschehen* (a.a.O.) (2009), S. 121

⁴⁸¹ So hat die kroatische Schriftstellerin Dasa Drndić in ihrem aktuellen Buch „Sonnenschein“, in dem es um das Schicksal der jüdischen Gemeinde von Gorica (bei Triest) geht, 40 Seiten mit den 3600 Namen derjenigen jüdischen Mitbürger abdrucken lassen, die aus dieser Stadt dem Holocaust zum Opfer fielen.

5.3 Fazit

- Das Narrativ *NS und Holocaust* wird in den bisherigen deutschen Geschichtsbüchern in zwei gegenläufigen geschichtspolitischen Diktionen präsentiert: Während das historisch den Holocaust vorbereitende Narrativ zu Demokratie/Diktatur als *(negative) Erfolgsgeschichte* weitgehend ohne dekonstruktivistische Elemente präsentiert wird, stellt das Holocaustnarrativ, aufgrund seiner absoluten Sinnlosigkeit, selbst die *Gegenerzählung* zu jedweder vermeintlich positiven Konstruktion des NS dar. Oder anders: Während sich das *deutsche* Narrativ „verstehend-affirmativ“ gegenüber dem Geschichtshandeln der Deutschen unter Diktaturbedingungen präsentiert, gerät das *jüdische* Narrativ, die Shoah, ins „narrative Abseits“. Die inhaltliche Verbindung zwischen dem „Faszinosum Hitler“ und der Inszenierung, Planung und Durchführung eines Völkermords wird im Narrativ nicht hergestellt. So wiederholt sich dort die Botschaft der bundesrepublikanischen Nachkriegsnarration: der Holocaust vollzog sich abseits der Wahrnehmung der Mehrheit der Deutschen. Tatsächlich war der Holocaust ein Mordprojekt mit europäischen Dimensionen - hinter verschlossener Tür von deutschen politischen, militärischen und nicht zuletzt auch ökonomischen Eliten ausgedacht, organisiert und realisiert. Seine terroristische und mörderische Praxis verband darüber hinaus in negativer Weise die Machteliten und nationalen Kollektive der kooperierenden europäischen Mächte.
- Die vor allem für die Darstellung des NS-Systems und sein Funktionieren vorliegende Erzählperspektive benötigt daher eine prinzipielle dekonstruktivistische Revision: Wie funktioniert ein *Gewaltssystem*, dessen Ziele verbrecherisch sind, und welche politischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen müssen erfüllt sein, damit es seine totale Destruktionskraft entfalten kann? Das deutsche Geschichtsbuchnarrativ verfolgt (ungewollt) die Diktion der Macht, nicht die ihres Missbrauchs, wodurch eine *(negative) Erfolgsgeschichte* entsteht, die „auch gute Seiten“ hatte. Die eigens für diesen Missbrauch erkorene NS-Diktion wird zu häufig unkritisch übernommen, wie z.B. im Fall des Begriffs der „Volksgemeinschaft“, ohne etwa herauszustellen, dass es eine solche Gemeinschaft tatsächlich nie gegeben hat bzw. auch nicht geben konnte.
- Wegschauen, Unrecht und Gewalt ignorieren, sich bereichern und profitieren waren die Bestandteile eines kollektiven Verhaltens gegenüber den ausgegrenzten Mitbürgern, auf die die NS-Strategien systematischer Entsolidarisierung der Bürgerschaft hinausliefen. Demgegenüber ist die im Narrativ detailreich erläuterte „NS-Ideologie“ von der Mehrheit der Bevölkerung nicht internalisiert worden. Hier spaltet sich die Argumentation des Demokratienarrativs in eine, die der Totalitarismusdeutung folgt und die Bürger (zwangsläufig) in den Bann eines Führers und einer Ideologie versetzt, und eine, in der die gleiche der Diktatur aktiv zustimmt. In beiden Versionen sind die deutschen Bürger

die „Verführten“, zugleich die „Schuldigen“, sodass nahe liegt, dass sie auch in toto für die Verbrechen des Regimes verantwortlich sind („Schulddiskurs“).

- Dass der latente Antisemitismus bei der Mehrheit der Deutschen zum bekannten beschämenden Zivilverhalten bei den meisten Bürgern geführt hat, sollte schon betont werden, aber die 300.000 am Völkermord beteiligten Deutschen und Bürger anderer Staaten in einem Zuge mit den Millionen von sog. Mitläufern und Zuschauern zu nennen, ist wissenschaftlich, geschichtsdidaktisch und auch erinnerungspolitisch allein schon deshalb problematisch, weil alle Grauzonen abweichenden und dissidenten Verhaltens, z.B. das der sog. stillen Helden und anderer unspektakulärer Akteure, unberücksichtigt bleiben, wodurch auch hier – ähnlich wie beim Holocaust - durch Abstrahierung eine Anonymisierung der Betroffenen und Opfer erfolgt, die für ein *Erinnerungswissen* nicht gewünscht sein kann.

6. „Über den Holocaust Bescheid wissen“ als wissenschafts- und handlungsorientierter Lernprozess - Rückblick und Ausblick

- Mit der Hinwendung zum Begriff der Geschichtskultur wurden Unterrichtsmedien wie das Geschichtsbuch für das Geschichtslernen als eher unwichtig erachtet - über die Jahre bestätigten Befragungen von Jugendlichen immer wieder die mangelnde Effizienz des Geschichtsunterrichts hinsichtlich der Herausbildung eines demokratischen Geschichtsbewusstseins. Klaus Bergmann benennt als wesentliches Ziel dieser neuen Geschichtsdidaktik die Unterstützung von Jugendlichen bei ihrer „eigenständige(n) Auseinandersetzung mit vergangenem Handeln und Leiden“ und die pädagogische Verpflichtung auf die Beachtung der „Rechte und Ansprüche der Schülerinnen und Schüler“ (vgl. S. 38).
- *Welches Wissen über NS und Holocaust* bei den Jugendlichen zu entwickeln sei, das über ein „reines Faktenwissen“ hinausgeht und gleichzeitig eine Handlungsorientierung etwa im Sinne des Einsatzes für Menschenrechte fördert, stand gegenüber den kommunikativen Unterrichtsformen weniger im Fokus, obwohl bekannt ist, dass kognitive Beschäftigungen – sofern sie Menschen auch emotional berühren - effektive Lernprozesse erzeugen.
- Die durch seine Sinnlosigkeit bedingte „Nicht-Erzählbarkeit“ des Holocaust macht narrative Formen notwendig, die an das „Grauen“ zu erinnern in der Lage sind (vgl. 2.3.2/3.2.2) und dadurch die Kraft zur „Entraumatisierung“ besitzen. Dieser Gedanke Jörn Rüsens wird erweitert durch die Eingabe Saul Friedländers, der die „Fassungslosigkeit der Opfer“ als zentrales narratives Postulat herausstellt - eine Perspektive, die das emotionale Desaster der Täter gewissermaßen fotografisch erfasst und genau dadurch bei den Lesern/Beobachtern Distanzierung von den Tätern mittels Empathie, aber auch die Bestärkung eines

humanistisches Standorts bewirkt. Dieser Ansatz deckt sich teilweise mit einer *multiperspektivischen* Orientierung; diese wird ergänzt durch die bewusste Vermeidung eines objektivistischen Standpunkts, der zur Relativierung historischer Ereignisse neigt. Die so erreichte Möglichkeit, den Holocaust als *Abweichung* von der Norm der Humanität und Zivilisation darzustellen, bewirkt gleichzeitig die Möglichkeit der kühlen, realistischen Erforschung der historischen und psychosozialen Ursachen der Verbrechen und gerade *dadurch*, sich des unfassbaren Leids der Opfer zu erinnern.

- Es wurde festgestellt, dass auch aktuelle Geschichtsbuchnarrative kaum in der Lage sind *NS und Holocaust* kohärent und überzeugend zu erklären. Dies ist kein punktuelles, sondern ein systematisches Problem des Narrativs, das nicht nur teilweise widersprüchlich bzw. unlogisch strukturiert ist - indem es z.B. wegen der mangelnden narrativen Dekonstruktion des NS-Systems und seines gesellschaftlichen Funktionierens aus dem geschichtlichen Handeln Hitlers und seiner Gefolgschaft eine (*negative*) *Erfolgsgeschichte* konstruiert und kaum *Gegenerzählungen* präsentiert. Die hier zu beobachtende Zurückhaltung, das sog. Dritte Reich als verbrecherisches System darzustellen, ist mit der Vermischung zweier Deutungsangebote zu erklären, dem Totalitarismuskonstrukt („Hitlerismus“) einerseits und dem der „Zustimmungs“- oder „konsensuellen Diktatur“, was wiederum dazu führt, dass die Frage der Verstrickungen des gesamten Funktionsapparates des NS-Regimes in dessen Verbrechen, über deren Zusammenhang zum Holocaust es heute umfassende Erkenntnisse gibt, nicht bzw. zu wenig thematisiert wird; die an den Verbrechen direkt beteiligten Gruppen werden undifferenziert zu „Tätern“, die Mehrheit der Deutschen zu „Mitläufern und Zuschauern“.
- Diese, alle deutschen Narrative durchziehende Deutung des NS ist dem „Schulddiskurs“ verpflichtet, zentrierend im (un-)demokratischen Verhalten der Deutschen und, schlussfolgernd, ihrer Mitschuld am Holocaust. Die hieraus folgernde, sicherlich gut gemeinte öffentliche Grundhaltung in Politik und Pädagogik einer verantwortungsvollen Haltung gegenüber Demokratie und Menschenrechten hat jedoch nicht zu einer Revision des Schulbuchnarrativs dahingehend geführt, das sich mit der Perspektive der *Opfer* der NS-Zeit beschäftigt wurde und auf diese Weise eine Wissensbasis entstand, durch die tatsächlich soziale Empathie und Sensibilität für Unterdrückung und Verfolgung möglich wäre Stattdessen wurde seine nationalpolitische und damit historisierende Orientierung nicht verändert.

Die Mehrheit der erwähnten Desiderate treffen auch auf die aktuell herausgegebenen Narrative zu *NS und Holocaust* zu.

- Entsprechend erhält das Widerstandsnarrativ, eigentlich die Gegenerzählung *par excellence*, nicht die Stellung im Narrativ, die ihm eigentlich zustünde. Die Ikonisierung der Ge-

schwister Scholl und des „20. Juli“ hebt diese aus ihrem politischen und sozialen Kontext und verhindert auf diese Weise eher *empathischen* Wissen, statt dieses zu fördern. Dass der Widerstand der Jugendlichen, Sophie und Hans Scholl, nicht erfolgreich war, hat zwar auch mit dem Faktum einer entsolidarisierten Gesellschaft zu tun, in der Denunziantentum belohnt wurde, vor allem aber hat es mit dem überbordenden Terrorapparat der Nazis zu tun, mit dem Widerständigen begegnet wurde. Dass in einer solchen innenpolitischen Situation Kinder einer zwar nicht gerade obrigkeitshörigen, aber auch nicht von Hause aus widerständigen Familie, wie der der Scholls, diese Form des offenen Widerstands leisteten, ist absolut bemerkenswert: Es war die in die konsequente Aktion übertragene Überzeugung, die Ablehnung eines Handelns und Lebens „*wider besseren Wissens*“, eines *moralischen* Handelns. Die Anregung zur Beschäftigung mit diesem Geschwisterpaar und den Bedingungen ihres Widerstandes würde ein eindrückliches Bild von der alltäglichen Lebensgefahr nicht weniger Menschen in dieser Zeit klar machen.

- Das Wissen über *NS und Holocaust* im Sinne der vorliegenden Untersuchung als systematisches *Erinnerungswissen* zu tradieren, müsste heißen, das Narrativ der Geschichtsbücher vom Holocaust, d.h. von den Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen, eben dem *Zivilisationsbruch*, ausgehend neu zu konzipieren und dabei die narrative Methode der *Dekonstruktion* zu verwenden, was dem Ziel einer Holocaust Education entgegen kommen würde. Die Einbeziehung der jugendlichen Lernenden in eine an ihrer Neugier orientierten Erforschung des Themas, würde einen solchen Lernprozess besonders erfolgreich machen.
- Eine solches Narrativ müsste neben den dominanten politikwissenschaftlichen, auch soziologische und vor allem ökonomische Parameter einbringen, müsste die historische Ferne der Ereignisse durch die Nähe von Zeitzeugendokumenten (heute z.B. Tagebüchern) aufheben und müsste ihnen, Tätern wie Opfern, Gesicht und Namen geben, um zu einem konkreten multiperspektivischen Begriff von *NS und Holocaust* zu gelangen. Dabei müssten besonders diejenigen Perspektiven integriert werden, die von der Kehrseite der Macht, den „stillen Helden“ erzählen.
- Bei der Konstruktion eines Narrativ zu *NS und Holocaust* durch Methoden der *Dekonstruktion* erhält der Holocaust eine zentrale Stelle, wodurch dieses Ereignis vor Tendenzen der Derealisierung und Historisierung geschützt und Teil eines nachhaltigen *Erinnerungswissen* werden könnte. Vielleicht hat Feliks Tych dies gemeint haben, als er gegenüber den Jugendlichen mahnte: „*Ihr müsst über den Holocaust Bescheid wissen!*“

7. Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: „Erziehung nach Auschwitz“, in: (Ders.) Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M. 1969, S. 85-101.

Aly, Götz: Hitlers Volksstaat. Raub Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a. M. 2005.

Ashheim, Steven E.: „Über die politische Ökonomie des Mitgefühls“, in: Mittelweg 36 (5/2011) Hamburg, S. 75-93.

Assmann, Aleida: „Ein Bild und seine Geschichten“, in: Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten, hrsg. v. Roth, Harald, München 2014, S. 218-223.

Dies., Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006.

Augstein, Rudolf: „Die Akte Auschwitz“ in: DER SPIEGEL (35/2014), Hamburg 2014.

Barricelli, Michele: „Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus“, in: Der Nationalsozialismus – Krieg und Befreiung, hrsg. v. Heuer/Pandel/Schneider, Berlin 2010, S. 60-69.

Bauer, Yehuda: Die dunkle Seite der Geschichte. Die Shoah in historischer Sicht. Interpretationen und Re-Interpretationen. Frankfurt a. M. 2001.

Baumann, Zygmunt: Die Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust, Hamburg 2002.

Baumgärtner, Ulrich: Schuld oder Scham? Theodor Heuss' Gedenkrede in Bergen-Belsen 1952, in: Praxis Geschichte Ausgabe Dezember Heft 06/2007

Benz, Wolfgang: „Zustimmung und Widerstand im Nationalsozialismus“, in: Deutscher Widerstand 1933-1945, Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 243, Bonn 1994.

Benz, Wolfgang: „Erinnerung an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Überlegungen zum 70. Jahrestag des 20. Juli 1944“, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft (7/8), 62. Jg., Berlin 2014.

Berg, Nicolas: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung, Göttingen 2003.

Bergmann, Klaus: „Soviel Geschichte wie heute war nie! – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte, in: Schwarz, Angela (Hrsg.): Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag, Hagen 1993, S. 209-228.

Bergmann, Klaus: „Die neue Geschichtsdidaktik – Ein langer Blick zurück und ein kurzer Blick nach vorn“, in: Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute, hrsg. v. Blanke, Horst W./Jaeger, Friedrich/Sandkühler, Thomas, Köln/Weimar/Wien 1998, S. 127-138.

Bergmann, Klaus: „Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie des historischen Lernens“, 2008, Schwalbach/Ts.

Bergmann, Werner: Antisemitismus in öffentlichen Konflikten, Frankfurt/New York 1997.

Boelcke, Willi A.: „Nun Volk“, in: DER SPIEGEL 46/1967.

Borries, Bodo von: „Moralische Aneignung und emotionale Identifikation im Geschichtsunterricht. Empirische Befunde und theoretische Erwägungen“ in: Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, hrsg. von Meseth /Proske/Radke Frankfurt a. M. 2004, S. 268-297.

Bosmann, Dieter: Was ich von Hitler gehört habe, Frankfurt a.M. 1977.

Böhler, Jochen: Auftakt zum Vernichtungskrieg. Die Wehrmacht in Polen 1939, Frankfurt a. M., 2006.

Bracher, Karl-Dietrich: Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933/34, Opladen 1962.

Brandt, Willy: „Aus dem Bewusstsein verdrängt. Vom deutschen Umgang mit Widerstandskämpfern und Emigranten“, in: Widerstand und Exil, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 223, Bonn 1986, S. 270-280.

Brauer, Juliane/Lücke Martin (Hrsg.): Emotionen. Geschichte und historisches Lernen, Göttingen 2013.

Browning, Christopher R.: Ordinary Men. Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland, New York 1992.

Büttner, Ursula: „Weimar – die überforderte Republik 1918 – 1933“. In: Gebhardt. Handbuch der deutschen Geschichte, Bd. 18, Stuttgart 2010, S. 173-699.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Information zur politischen Bildung, Bonn (3/2012).

Bundeszentrale für Politische Bildung: Widerstand und Exil, Band 223, Bonn 1986.

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Der deutsche Widerstand 1933-1945, Heft 160, 2. Auflage, Bonn 1981.

Daase, Christopher: „Was ist Widerstand? Zum Wandel von Opposition und Dissidenz“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, 27/2014 Bonn.

Dedio, Gunnar: „Wissen wir nicht alles darüber?“ Stand: 18.12.2014. In: <http://www.zdf.de/zdf-info/interview-mit-gunnar-dedio-36452750.html> [letzter Aufruf: 26.10.2015].

Diner, Dan: „Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust“, Göttingen 2007.

Diner, Dan: „Aufklärung nach Auschwitz“, in: Die Zukunft der Aufklärung, hrsg. von Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard/Glotz, Peter, Frankfurt a.M. 1988, S. 12-18.

Deck, Oliver/Kiess, Johannes: „Nach dem Holocaust fragen“, in: Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten, hrsg. von Harald Roth, München 2014, S. 180-184.

Deutschkron, Inge: Ich trug den gelben Stern, Köln 1978.

Dobrinski, Mattias: Die Schlussstrichbefürworter, in: Süddeutsche, Stand 26.01.2015 <http://www.sueddeutsche.de/politik/deutsches-verhaeltnis-zum-holocaust-die-schlussstrich-befuerwor-ter-1.2319728>, [letzter Aufruf: 27.10.2015]

Dönhoff, Marion Gräfin: „Eine deutsche Geschichtsstunde“, in: ZEIT ONLINE, Stand: 02.02.1979. <http://www.zeit.de/1979/06/eine-deutsche-geschichtsstunde> [letzter Aufruf: 23.10.2015].

Dubiel, Helmut: Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des Deutschen Bundestages, München 1999.

Dudek, Peter: Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen, Opladen 1995.

Drndic, Dasa: Sonnenschein, Hamburg 2015.

Elias, Norbert: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklungen im 19. Und 20. Jahrhundert, Frankfurt 1989.

Fischer, Torben/ Lorenz, Matthias: Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945, Bielefeld 2007.

Frei, Norbert/Kansteiner, Wulf: Den Holocaust erzählen: Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität, Jena 2013.

Friedländer, Saul: Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte, Jena 2007.

Friedländer, Saul: Die Jahre der Vernichtung. Das Dritte Reich und die Juden 1939-1945, München 2006.

Friedländer, Saul: „Eine integrierte Geschichte des Holocaust“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (14-15/2007), hrsg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 2007, S. 7-14.

Fulda, Daniel: „Ein unmögliches Buch Christopher Brownings ‘Remembering Survival’ und die ‘Aporien von Auschwitz’“, in: Den Holocaust erzählen: Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität, hrsg. v. Frei, Norbert/ Kantsteiner, Wulf, Göttingen 2013, S. 126-150.

Gergen, Kenneth J./Straub, Jürgen: Erzählung , Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt a. M. 1998.

Gerson, Daniel: „Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und der Schwierigkeit des Verstehens der Täter. Zur Problematik der fehlenden „Täterperspektive“ beim Gedenken an den Holocaust.“ in: Shoah und Schule, Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert, hrsg. v. Gautschi, Peter/Zülsdorf-Kersting, Meik/Ziegler, Beatrice, Zürich 2013. S. 137-151.

Giordano, Ralph: „Die Zweite Schuld *oder* von der Last Deutscher zu sein“, Hamburg 1987.

Greiffenhagen, Martin und Sylvia: Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur Deutschlands, München 1979.

Große Kracht, Klaus: „Die zankende Zunft, Göttingen 2005.

Habo, Knoch: Gewalt, Elite, Gemeinschaft. In: Aachener Zeitung (24.01.2015) Nr. 20/Magazin.

Hasberg, Wolfgang: „Emotionalität historischen Lernens. Einblicke in und Ausblicke auf historische Forschung“, in: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen, hrsg. v. Brauer/Lücke, Göttingen 2013.

Heer, Hannes: Hitler war's. Die Befreiung der Deutschen von ihrer Vergangenheit, Berlin 2005.

Henke-Bockschatz, Gerhard: „Der 'Holocaust' als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen“, in: Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, hrsg. v. Meseth/Proske/Rade, Frankfurt a. M. 2004.

Herbert, Ulrich: Laudatio zur Verleihung des Geschwister-Scholl-Preises, in: F.A.Z., 02.12.2000.

Ders., Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, München 2014.

Herz, Thomas: „Die 'Basiserzählung' und die NS-Vergangenheit. Zur Veränderung der politischen Kultur in Deutschland. In: Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995, hrsg. v. Clausen, Lars (Deutsche Gesellschaft für Soziologie), Frankfurt a. M. 1996, S. 91-109.

Hettinger, Anette: „Die Mechanismen erklären“, Überlegungen zum historischen Lernen an Biografien von NS-Täterinnen und -Tätern“, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (11. Jg.), hrsg. v. Alavi, Bettina/Popp, Susanne, Göttingen 2012, S. 77-97.

Heuer, Christian/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Der Nationalsozialismus, Aufstieg und Gleichschaltung, Band 1, Berlin 2010.

Dies.: Der Nationalsozialismus, Ausgrenzung und Vernichtung, Band 2, Berlin 2010.

Dies.: Der Nationalsozialismus, Krieg und Befreiung, Band 3, Berlin 2010.

Heyl, Matthias: „Was und zu welchem Ende studiert man die Geschichte des Holocaust? 'Aufarbeitung der Vergangenheit' heute“, in: Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen, hrsg. v. Erler, Hans, Frankfurt a. M. 2002, S. 202-222.

Hilberg, Raul: The Destruction of European Jews, Chicago 1961.

Hofer, Walther: Die Entfesselung des Zweiten Weltkrieges, Frankfurt a. M. 1960.

Holzman, Helene: Das Kind soll leben. Die Aufzeichnungen 1941-1944, hrsg. v. Reinhard Kaiser/Holzman, Marlene, Frankfurt a. M. 2000.

Jarausch, Konrad H. /Sabrow Martin: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002.

Jäckel, Eberhard/ Rohwer, Jürgen: Der Mord an den Juden im Zweiten Weltkrieg. Entschlussbildung und Verwirklichung, Stuttgart 1985.

Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichte als Aufklärung“, in: Rüsen, Jörn/Lämmert, Eberhard /Glotz, Peter (Hrsg.), Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt a. M. 1988, S. 99-104.

Ders.: „Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, hrsg. von Kosthorst, Erich, Göttingen 1977, S. 9-33.

Kansteiner, Wulf: „Gefühlte Wahrheit und ästhetischer Relativismus. Über die Annäherung von Holocaust – Geschichtsschreibung und Geschichtstheorie“ in: Den Holocaust erzählen. Historiographie zwischen wissenschaftlicher Empirie und narrativer Kreativität, hrsg. v. Frei/Kansteiner, Göttingen 2013, S. 12-50.

Kershaw, Ian: Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick, Hamburg 1999.

Klemperer, Viktor: 'LTI'. Die unbewältigte Sprache (1946), München 1969.

Knigge, Volkhard: „Zukunft der Erinnerung“ (Stand 2010), in: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung?p=all> [letzter Aufruf: 26.10.2015].

Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert: Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, München 2002.

Knigge, Volkhard: Triviales Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht, Pfaffenweiler 1988.

Köhl, Katja: Die vielen Gesichter des Holocaust, Göttingen 2012.

Kölbl, Carlos: „Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung 23-26/2010, S. 29-35.

Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1974.

Kühnl, Reinhard: Geschichte und Ideologie. Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher. Frankfurt a.M., 1973.

Kraushaar, Wolfgang: Die Protestchronik 1949-1959. Illustrierte Geschichte von Bewegungen, Widerstand und Utopie, Hamburg 1996.

Lenk, Kurt: „Konservatismus“, in: Geschichte und Ideologie. Analyse bundesdeutscher Geschichtsbücher, hrsg. v. Kühnl, Reinhard, Frankfurt a. M. 1973.

Levi, Primo: Survival in Auschwitz. If this is a Man (Nachwort), New York (1958), S. 381.

Levy, Daniel/Sznaider Nathan: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt a. M. 2001.

Livnat, Andrea: „Schoah und Holocaust“ (Stand: 01.08.2004) <http://schule.judentum.de/nationalsozialismus/holocaust.htm> [letzter Aufruf 23.10.2015].

Loch, Werner/Hoffmann, Alfons: Der Nationalsozialismus in Unterrichtsbildern, Limburg 1977.

Löhrmann, Sylvia: „Gemeinsam erinnern – gemeinsam Zukunft gestalten“, aus der Rede der Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (26.05.2014), S. 8-9, http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Ministerin/Reden/Archiv-2011-bis-2014/Reden-2014/2014_05_26_Gemeinsam-erinnern_gemeinsam-Zukunft-gestalten.pdf [letzter Aufruf 23.10.2015].

Löwenthal, Richard/von zur Mühlen, Patrik: Widerstand und Verweigerung in Deutschland 1933-1945, Berlin 1982.

Longerich, Peter: Politik der Vernichtung. Eine Gesamtdarstellung der nationalsozialistischen Judenverfolgung, München 1998.

Lübbe, Hermann: „Vom Parteigenossen zum Bundesbürger über beschwiegene und historisierte Vergangenheiten“, München 2007.

Mayer, Arno: Der Krieg als Kreuzzug. Das Deutsche Reich. Hitlers Wehrmacht und die 'Endlösung', Hamburg 1989.

Mende, Janne/Müller, Stefan (Hrsg.): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien-Konzepte-Möglichkeiten, Schwalbach/Ts. 2009.

Meseth, Wolfgang /Proske, Matthias: „Mind the Gap: Holocaust Education in Germany, between Pedagogical Intentions and Classroom Interactions“, in: As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practise, hrsg. v. Gross, Zehavit /Stebick, E. Doyle (Hrsg.), New York 2015, S. 159-182.

Meseth, Wolfgang: „Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen“ (Stand: 2008), in: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen?p=all> [letzter Aufruf am 26.10.2015].

Meseth, Wolfgang/ Proske, Matthias/ Radke, Frank-Olaf (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt a. M. 2004.

Dies. : „Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts“, in: Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, hrsg. von Meseth /Proske/Radke, Frankfurt a. M. 2004, S. 9-32.

Meyers, Peter /Riesenberger, Dieter (Hrsg.): Der NS in der historisch-politischen Bildung, Göttingen 1979.

Mitscherlich, Alexander und Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967.

Mommsen, Hans: Von Weimar nach Auschwitz, Stuttgart 1999.

Pandel. Hans-Jürgen: „Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik. Viel zu wissen ist zu wenig“, in: Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, hrsg. v. Oswald Vadim/Pandel, Hans Jürgen, Schwalbach /Ts. 2009, S. 19-33.

Paucker, Arnold: Deutsche Juden im Widerstand 1933-1945, Tatsachen und Probleme, in: Beiträge zum Widerstand 1933-1945, hrsg. v. Gedenkstätte deutscher Widerstand, Berlin 2003.

Peukert, Detlef J.K., „Protest und Widerstand von Jugendlichen im Dritten Reich“, in: Widerstand und Verweigerung in Deutschland 1933-1945, hrsg. v. Löwenthal, Richard/von zur Mühlen, Patrik, Berlin 1982.

Popp, Susanne: „Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsbüchern“, in: Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten 30 Jahre, Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Band 10, hrsg. v. Paul, Gerhard/Schoßig, Bernhard, Göttingen 2010, S. 98-115.

Dies.: „Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht“, in: Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Rainer Jooß, Gmünder Hochschulreihe, hrsg. v. Gerhard Fritz, Nr. 24, Schwäbisch-Gmünd 2004. S. 105-119.

Radkau, Joachim: „Historisches Bewusstsein und Identität“ (Bericht über die Berliner Tagung für Geschichtsdidaktik), in: Geschichtsdidaktik, Heft 1, Düsseldorf (5/1980) S. 90-92.

Ringshausen, Gerhard (Hrsg.): Perspektiven des Widerstands. Der Widerstand im Dritten Reich und sein didaktische Erschließung, Pfaffenweiler 1994.

Rohlfes, Joachim: „Geschichtsbewusstsein und historische Identität im Angesicht des Nationalsozialismus, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU), 1980/5, S. 305-313.

Rollof, Johannes: Der Holocaust als Herausforderung für den Geschichtsunterricht, Berlin 2013.

Rupenow, Dirk: Aporien des Gedenkens, Freiburg 2006.

Rupp, Hans-Karl: Politik nach Auschwitz. Ausgangspunkte, Konflikte, Konsens. Ein Essay zur Geschichte der Bundesrepublik. Münster 2005. [Fußnote 13, Teil A1, Sekundärzitat]

Rüsen, Jörn: Trauer als historische Kategorie Überlegungen zur Erinnerung an den Holocaust in der Geschichtskultur der Gegenwart“, in: Erlebnis-Gedächtnis-Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung, hrsg v. Loewy, Hanno/Moltmann, Bernhard, Frankfurt a. M. 1996.

Rüsen, Jörn/Straub, Jürgen: Die dunkle Spur der Vergangenheit. Frankfurt a. M., 1998.

Rüsen, Jörn: Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln/Weimar/Wien 2001.

Ders.: Geschichte im Kulturprozess, Köln/Weimar/Wien 2002.

Ders.: Historik. Theorie einer Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013.

Sandkühler, Thomas: „Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (11. Jg.), Göttingen 2012, S. 50-76.

Schildt, Axel: „Die Eltern auf der Anklagebank?“, in: Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945, hrsg. v. Cornelißen, Christoph/Klinkhammer, Lutz/ Schwentker, Wolfgang, Frankfurt a. M. 2003, S. 317-332.

Schmid, Sandra: „Ihr müsst über den Holocaust Bescheid wissen“ (Stand: 2010) https://www.das-parlament.de/2010/05_06/Kehrseite/28502894/305512 [letzter Aufruf: 23.10.2015].

Schmitz-Berning, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin 1998.

Schüddekopf, Otto-Ernst: Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Seine Darstellung in Lehrplänen und Schulbüchern der Fächer Geschichte und Politik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Geschichte lehren und lernen, Frankfurt a. M. 1977.

Schörken, Rolf, „Geschichte im Alltag. Über einige Funktionen des trivialen Geschichtsbewusstseins“, in: GWU, 30.Jg., 1979, S. 73-88.

Schwab-Trapp, Michael: „Ordnungen des Sprechens: Geschichten. Diskurs und Erzählungen über die NS Zeit“, in: Umkämpfte Vergangenheit: Diskurse über den Nationalsozialismus seit 1945, hrsg. v. Herz, Thomas, Opladen 1997, S. 217-248.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): „Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule“, Bonn (1997). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_00_00_Auseinandersetzung_m_d_Holocaust.pdf [letzter Aufruf: 23.10.2015].

Shirer, William L.: Aufstieg und Falle des Dritten Reiches, Bd. 1, München 1963.

Sommer, Wilhelm: „Widerstand im Nationalsozialismus“, in: *Geschichte Lernen*, Geschichtsunterricht heute, hrsg. v. Bernhard, Markus [et al.], Heft 40, Konstanz 1994.

Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Rede von Otto Wels am 23. März 1933 (Stand 23.03.1933) http://www.spd.de/linkableblob/5698/data/geschichte_rede_otto_wels.pdf [letzter Aufruf: 27.10.2015]

Steinbach, Peter: Widerstand im Widerstreit. Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in der Erinnerung der Deutschen, Paderborn 2001.

Straub, Jürgen: Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die Psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt a. M. 1998.

Stuby, Gerd: „Bürgerliche Demokratietheorien in der Bundesrepublik“, in: Der bürgerliche Staat der Gegenwart, hrsg. v. Kühnl, Reinhard, Hamburg 1972, S. 87-130.

Van Laak, Dirk: „Der Platz des Holocaust im deutschen Geschichtsbild“, in: Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, hrsg. v. Jarausch, Konrad H. /Sabrow Martin, Göttingen 2002, S. 163-193.

Van Norden, Günther: „Nationalsozialistische Judenverfolgung – Didaktische und methodische Überlegungen zu einem Unterrichtsproblem“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU), Stuttgart Nr. 2/1970, S.660-671.

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914-1949, München 2003.

Weisenborn, Günter: Der lautlose Aufstand. Bericht über die Widerstandsbewegung des deutschen Volkes 1933-1945, Frankfurt a. M. 1979.

Welzer, Harald: „Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis“ In: Bundeszentrale für politische Bildung (Stand: 2010) [letzter Aufruf: 26.10.2015].

Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschgggnall, Karoline (Hrsg.): „Opa war kein Nazi!“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2002.

Wette, Wolfram: „Erobern, zerstören, auslöschen. Gehorsam bis zum Mord. Der verschwiegene Krieg der deutschen Wehrmacht – Fakten. Analysen. Debatte, in: ZEIT-Punkte Nr. 3, hrsg. v. DIE ZEIT, Hamburg 1995.

Ders.: Ehre, wem Ehre gebührt!, Täter, Widerständler und Retter 1939-1945, Bremen 2015.

Wetzel, Juliane: „Holocaust-Erziehung“ (Stand 2008), in: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39843/holocaust-erziehung> [letzter Aufruf: 26.10.2015].

Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen, München 2000.

Wirsching, Andreas: „Vom ‚Lehrstück Weimar‘ zum Lehrstück Holocaust?“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (1-3/2012), hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2012.

Wolfrum, Edgar: „‘1968‘ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung (B22-23/2001), S. 28-36.

Ders.: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung, Göttingen 2002.

8. Schulbuchverzeichnis

Expedition Geschichte 3. Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart (Diesterweg Verlag), hrsg. v. Osburg, Florian/Klose, Dagmar, Frankfurt a.M. (1999)

Forum Geschichte. Band 4: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart (Cornelsen Verlag), hrsg. v. Regenhardt, Hans-Otto/Tatsch, Claudia, Berlin (2003)

Forum *kompakt* Geschichte 2. Von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart (Cornelsen Verlag, Ausgabe NRW), hrsg. v. Regenhardt, Hans-Otto, Berlin (2008)

Geschichte und Geschehen IV (Klett Verlag), hrsg. v. Alter, Peter/Bergmann, Klaus/Hufnagel, Gerhard/Mayer, Ulrich/Rohlfes, Joachim/Schwalm, Eberhard, Stuttgart (1987)

Horizonte 3 (Westermann Verlag, Ausgabe NRW), hrsg. v. Baumgärtner, Ulrich/Fieberg, Klaus, Braunschweig (2009)

Geschichte und Geschehen 3 (Klett Verlag), hrsg. v. Sauer, Michael, Stuttgart (2009)

Menschen in ihrer Zeit 4. In unserer Zeit (Diesterweg Verlag), hrsg. v. Bodensieck, Heinrich, Frankfurt (1978)

Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. D3: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart (Oldenbourg Verlag), hrsg. v. Cornelissen, Joachim/Ehrenfeuchter, Martin/Henzler, Christoph/Winter, München (2009)

Zeiten und Menschen 4 (Schöningh Verlag), hrsg. v. Lenzian, Hans-Jürgen/Mattes, Wolfgang, Braunschweig (2004)

Zeiten und Menschen 3 (Schöningh Verlag), hrsg. v. Lenzian, Hans-Jürgen, Braunschweig (2009)