

Susanne Popp (Augsburg)

Erinnern und Vergessen.

Beobachtungen zur Darstellung von Opfern der nationalsozialistischen Gewalt in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern

1

Der französische Soziologe und Gedächtnistheoretiker Maurice Halbwachs (1877-1945) trat mit seinem sozial-konstruktivistischen Konzept des Gedächtnisses der weithin verbreiteten Vorstellung entgegen, Erinnerungen würden persönliche Erfahrungen und Erlebnisse gleichsam ‚abbildhaft‘ im individuellen Bewusstsein speichern.<sup>1</sup> Heute hat sich – trotz vieler offener Fragen und fortdauernder begrifflicher Kontroversen – allgemein die Auffassung durchgesetzt, dass Erinnerungen zwar von Individuen als Mitgliedern von sozialen Gruppen geleistet werden, doch insgesamt Resultate gruppenbezogener Konstruktionsprozesse darstellen, die aus der theoretisch unbegrenzten Fülle ‚erinnerungsfähiger‘ Vergangenheitssachverhalte ausgewählt und im Lichte gegenwärtiger Sichtweisen und Sinnbedürfnisse zu kollektiv fundierten Gedächtnisinhalten geformt wurden. Diese sozialen Konstruktionsprozesse erfolgen Halbwachs zufolge mit Hilfe jener ‚kollektiven Bezugsrahmen‘, die auch die Alltagserfahrung organisieren: Sprache, Zeit, Raum und ‚Erfahrung‘, letztere nicht nur im Sinne von erlebten und rezipierten Begebenheiten, sondern auch von geschichtlichen Begriffen und Konzepten. Nicht anders als das individuelle Leben existiert auch das persönliche Gedächtnis nicht unabhängig von den – weitaus umfangreicheren – kollektiven Gedächtnissen der sozialen Gruppen, denen das Individuum jeweils angehört. Über den Gebrauch von Sprache, ohne den es kein indi-

---

1 Vgl. zu diesen einführenden Bemerkungen Maurice Halbwachs. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* [1925]. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2006 sowie Dietmar J. Wetzel. *Maurice Halbwachs*. Konstanz: UVK, 2009 und Günter Butzer/Manuela Günter (Hg.). *Kulturelles Vergessen. Medien, Rituale, Orte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004.

viduelles Erinnern geben kann, ist dieses unauflöslich mit dem kollektiven Gedächtnis verbunden.

Betrachtet man individuelle und kollektive Erinnerungen als Resultate von gruppenbezogenen Sinnkonstruktionen mit Bezug zur Gegenwart, so wird auch die dynamische und prozesshafte Qualität deutlich: Es verändert sich nicht nur fortlaufend der aktuelle Standpunkt der Rekonstruktion, sondern es gibt auch in jedem Gruppengedächtnis eine Fülle von wechselnden, sich überkreuzenden und konkurrierenden Perspektiven. Und schließlich verändert die Konstruktion von kollektiven Erinnerungen immer auch die ‚kollektiven Bezugsrahmen‘, was sich nicht nur auf die Konstruktion zukünftiger Erinnerungen, sondern auch auf vorhandene Gedächtnisinhalte auswirkt, indem diese beispielsweise geringere Aufmerksamkeit finden als bisher und verblässen, anders kodiert werden oder auch mit bislang verdrängten oder unbeachteten Vergangenheitsinhalten in neue Bedeutungszusammenhänge eintreten. Daher muss auch das ‚Vergessen‘, das unauflöslich mit der selektiv verfahrenen Konstruktion von Erinnerung verbunden ist, selbst als kulturelle Leistung angesehen werden, die in das Bedingungsfeld der ‚kollektiven Bezugsrahmen‘ eingebunden ist. Jan Assmann spricht von der „Parallelität der Rahmenbedingungen“<sup>2</sup> für Erinnerung und Vergessen. Dem Vergessen fallen potentiell erinnerbare Inhalte anheim, wenn sie nicht mehr im ‚kollektiven Bezugsrahmen‘ rekonstruiert werden, weil sie keine ‚Bedeutung‘ für gegenwärtige Sinnbedürfnisse zu haben scheinen. Dies bedeutet nicht notwendig, dass Erinnerungen vollständig ‚gelöscht‘ werden; zumeist bleiben sie, wenn sie nicht transformiert oder neu kodiert werden, latent verfügbar. Doch können sie auch ganz verschwinden, beispielsweise wenn in der Latenzphase die Spuren verloren gehen, die man benötigt, wollte man die Inhalte später wieder dem Vergessen ‚entreißen‘.

Der folgende Beitrag befasst sich im Kontext der Frage nach der sozialen Konstruktion von Erinnerung und Vergessen mit aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern und untersucht die Darstellung von Opfern der nationalsozialistischen Gewalt- und Vernichtungspolitik.<sup>3</sup> Besondere Be-

---

2 Jan Assmann. „Die Katastrophe des Vergessens. Das Deuteronomium als Paradigma kultureller Mnemotechnik“. In: *Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Hg. Aleida Assmann/Dietrich Harth. Frankfurt/M.: Fischer, 1991, S. 337-355, hier S. 346.

3 Vgl. hierzu auch Susanne Popp. „Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht“. In: *Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik*. Hg. Gerhard Fritz.

rücksichtigung findet dabei die – wegen ihres besonderen Affektpotenzials didaktisch besonders bedeutsame – ikonische Präsentation dieses geschichtlichen Themas, das wie kein zweites mit dem politisch-moralischen Impetus des ‚Nicht vergessen!‘ verbunden ist. Das Postulat einer fortdauernden Bewahrung der Erinnerung an das ‚negative Erbe‘ (Jean Améry) im nationalen Gedächtnis ist zum integralen Bestandteil des politischen Selbstverständnisses der heutigen Bundesrepublik geworden. Mit Blick auf die Adressaten der Lehrwerke muss hinzugefügt werden, dass viele Jugendliche heute ein Familiengedächtnis übernehmen, das weder die deutsche NS-Vergangenheit noch die daraus resultierende politische Verantwortung leugnet, gleichwohl aber jegliche Nähe des ‚negativen Erbes‘ zur familialen ‚Wir-Gruppe‘ ignoriert oder negiert. „Opa war kein Nazi“<sup>4</sup> ist ein weit verbreitetes, nur scheinbar im individuellen Familiengedächtnis verankertes Konstrukt des kollektiven Gedächtnisses, das in einem vielschichtigen Ergänzungs- und zugleich Spannungsverhältnis zum offiziellen kulturellen Gedächtnis steht.

Im Ergebnis kann die Analyse verschiedene Formen der Konstruktion des ‚Vergessens‘ im ‚Erinnern‘ aufzeigen, von der einfachen Auslassung über die Fortführung von älteren Ausgrenzungsoperationen bis hin zur Funktionalisierung narrativer Strukturen für ein ‚Vergessen‘ mittels Erinnerung.

## 2

Schulbücher für den Geschichtsunterricht unterliegen in allen deutschen Ländern und vielen anderen Staaten der Kontrolle eines staatlichen Zulassungsverfahrens. Sie sind somit dem institutionell gestützten kulturellen Gedächtnis und der offiziellen Erinnerungskultur zuzuordnen. Sie dokumentieren staatliche Erwartungen an den Geschichtsunterricht in der öffentlichen Schule und präsentieren Konzepte der politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung. Denn es geht im Kern – trotz einer wachsenden Ausdifferenzierung der Inhalte, der zunehmenden Relevanz quellenkritischer,

---

Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule, 2004, S. 105-119. Vgl. auch Cornelia Gyapong, *Die Darstellung des Holocaust in aktuellen Lehrwerken für den Geschichtsunterricht an Hauptschulen (NRW)*. Siegen: [Ms.], 2000.

4 Vgl. Harald Welzer/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt/M.: Fischer, 2002.

methodischer und geschichtskultureller Kompetenzen und der weiterhin bedeutsamen Erziehung zu Toleranz und Fremdverstehen – im Geschichtsunterricht doch wesentlich um die Enkulturation der Heranwachsenden in das nationale Gedächtnis mit seinen für Politik und Gesellschaft relevanten Legitimierungs-, Identifizierungs- und Loyalitätsfunktionen.

Mit Bezug auf die Gedächtnissoziologie kann man Geschichtslehrwerke als aufschlussreiche Quellen für die Verfasstheit des nationalen Gedächtnisses in einer pädagogisierten Form betrachten, das den Schülerinnen und Schülern als offiziell autorisierte und somit als sozial überlegene Alternative zu den familien- und anderen gruppenspezifischen sowie auch zu den medial zirkulierenden Gedächtnissen vermittelt wird, denen sie lebensweltlich begegnen. Von den Geschichtsschulbüchern kann man zwar nicht auf konkrete Wirkungen des Unterrichts schließen, die ohnehin kaum präzise zu erfassen sind, aber doch wertvolle Einsichten in Konzepte des kulturellen Gedächtnisses gewinnen, die von kultusbürokratischer Seite autorisiert werden und den Wandel politischer und pädagogischer Konsenspositionen sichtbar machen. Geschichtsschulbücher dokumentieren in besonderer Weise, wie man sich auf politisch verantwortlicher Seite ein kollektives Gedächtnis vorstellt, das sich „im Einklang mit den herrschenden Gedanken der Gesellschaft befindet“<sup>5</sup>. Wie für das kulturelle Gedächtnis selbst gilt ebenso für das Geschichtsbuch: es „konstruiert nicht nur die Vergangenheit, es organisiert auch die Erfahrung der Gegenwart und Zukunft“<sup>6</sup>; denn die Lehrwerke zeigen die Richtung der erwünschten Formung nicht nur von geschichtlichen Vorstellungen im Einzelnen, sondern auch der ‚kollektiven Bezugsrahmen‘ an, mit denen die Heranwachsenden zukünftig Erinnerungen konstruieren werden.

Wenn im Folgenden, unter besonderer Berücksichtigung der ikonischen Inventare, die Darstellung von ‚Opfern‘ der nationalsozialistischen Gewalt in den Blick genommen wird, sind damit jene deutschen und nicht-deutschen Personengruppen gemeint, die – anders als die deutsche Bevölkerungsmehrheit – entweder aufgrund ihrer unerwünschten politischen oder religiösen Überzeugungen oder wegen anderer ihnen von der NS-Ideologie zugeschriebener (z.B. so genannter ‚rassischer‘) Merkmale als ‚schädlich‘ für den ‚arischen‘ bzw. ‚deutschen Volkskörper‘ eingestuft wurden und daher Unrecht

5 Vgl. Maurice Halbwachs. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen* (wie Anm. 1), S. 22.

6 Jan Assman. *Das kulturelle Gedächtnis*. 5. Aufl. München: Beck, 2007, S. 42.

und Gewalt erliden mussten – von der Diskriminierung, Entrechtung, Verfolgung und Freiheitsberaubung bis hin zu Folter, Totschlag und systematisch geplanter Ermordung.

Um den Gegenstand in einen größeren Zusammenhang einzubetten, soll zunächst ein kursorischer Überblick über die Geschichte der Darstellung von Nationalsozialismus und Holocaust in den bundesdeutschen Schulbüchern erfolgen. Hier begegnet man dem Thema des ‚Vergessens‘ gleich zu Beginn – in der Strategie des ‚Beschweigens‘ (Lübbe) und öffentlichen Nicht-Erinnerns. Erst zu Beginn der 1960er Jahre, kurz vor dem Ende der Ära Adenauer (1963), wurde das Thema ‚Nationalsozialismus‘ erstmals Gegenstand eines bundesweiten Richtlinien-Beschlusses. Bis dahin erwähnten die westdeutschen Geschichtslehrwerke und -Lehrpläne, wenn überhaupt, nur den Zweiten Weltkrieg und nicht den Holocaust, ferner die kriegsbedingten Leiden der vom NS-System nicht verfolgten deutschen Mehrheitsbevölkerung und nicht die Opfer der nationalsozialistischen Gewaltverbrechen. Die Identitätsstiftung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft erfolgte wesentlich über das Selbstbild der deutschen Bevölkerung als ‚Opfer‘ sowohl des ‚Dämons‘ Hitler als auch des Krieges und der stalinistischen Vertreibungs-politik; das ‚Opfer‘-Selbstkonzept stellte zugleich eine wirksame Abwehrstrategie gegen das Bewusstsein des ‚negativen Erbes‘ (Jean Améry) und die Wahrnehmung der Kontinuitäten dar, die die junge Bundesrepublik mit dem ‚Dritten Reich‘ verbanden.

Bezeichnenderweise handelte es sich bei jenem KMK-Beschluss, der den westdeutschen Geschichtsunterricht erstmals auf die Thematisierung des Nationalsozialismus verpflichtete, um „Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht“ (1962).<sup>7</sup> Im Kontext des Kalten Krieges, der Westintegration sowie des Eichmann- (1961) und Auschwitz-Prozesses (1963-1965), die der westdeutschen Öffentlichkeit bewusst machten, wie sorgfältig das Ausland den Umgang der wirtschaftlich erstarkten und wiederbewaffneten Bundesrepublik mit der NS-Vergangenheit beobachtete, war es unvermeidlich geworden, den Nationalsozialismus in das schulisch vermittelte nationale Gedächtnis einzubinden. Man wählte hierfür einerseits das Verfahren, das Thema ‚Nationalsozialismus‘ unter den Oberbegriff ‚Totalitarismus‘ zu subsumieren und ihn mit den zeitgenössischen ‚totalitären

---

7 Vgl. Joachim Schulz-Hardt/Peter Fränz: *Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz*. <<http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung/zur-geschichte-der-kmk.html>> (02.02.2010).

Systemen' Sowjetunion und DDR zu verbinden, während man andererseits auf die Bundesrepublik das Zäsur-Konstrukt der ‚Stunde Null‘ anwandte, das die westdeutsche NS-Vergangenheit ganz in den Modus einer abgeschlossenen Vergangenheit entrückte. Diese Strategie machte es möglich, einerseits dem Vorwurf des ‚Beschweigens‘ entgegenzutreten und andererseits potentiell virulente Fragen nach dem ‚negativen Erbe‘ (Jean Améry) und dessen Bedeutung für die Identität der bundesdeutschen Gesellschaft – mit Verweis auf die akute Bedrohung durch totalitäre kommunistische Staaten – wirksam abzuwehren.

Dieses Konzept der schulischen Vermittlung lag bei seiner Einführung hinter der Entwicklung der deutschen Medienöffentlichkeit zurück. Bereits zu Beginn der 1950er Jahre war jenes Werk in deutscher Übersetzung erschienen, das es zahlreichen Deutschen erstmals ermöglichte, sich emotional identifizierend auf die Seite eines Opfers der NS-Gewalt zu stellen<sup>8</sup>: das „Tagebuch der Anne Frank“. Sodann folgte im Herbst 1960 Gerhard Schoenberners Werk „Der gelbe Stern“<sup>9</sup>, das den Leidensweg der europäischen Juden mit rund 200 Fotografien dokumentierte, die das internationale Bildgedächtnis – und ebenso die Bildinventare der deutschen Schulgeschichtsbücher – nachhaltig prägen sollten. Auch für diesen Band gilt, so hat Cornelia Brink überzeugend dargelegt<sup>10</sup>, dass er die Betrachter einlädt, sich mit den unschuldigen Opfern – insbesondere mit unschuldigen Kindern<sup>11</sup> – zu identifizieren, sich dabei emotional auf die ‚richtige‘ Seite zu stellen und sich ansatzweise moralisch zu rechtfertigen, indem man zumindest nachträglich den qualenden und gequälten Blicken der Gewaltopfer nicht mehr ausweicht.

In den 1960er Jahren erfolgte zugleich eine sehr grundlegende Veränderung der ikonischen Ausstattung der Geschichtslehrwerke. Eine exem-

8 Vgl. Cornelia Brink. *Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945*. Berlin: Akademie, 1998.

9 Vgl. Gerhard Schoenberner. *Der gelbe Stern. Judenverfolgung in Europa 1933-1945 [1960]*. Neuaufl. München: Bertelsmann, 1980.

10 Vgl. Cornelia Brink. *Ikonen der Vernichtung* (Anm. 8), S. 146-173.

11 Vgl. hierzu auch das Bild eines kleinen Jungen mit erhobenen Armen aus dem so genannten „Stroop-Bericht“, der die Räumung des Warschauer Ghettos dokumentiert. Vgl. zur Fotografie Christoph Hamann. „Die Wendung aufs Subjekt‘. Zum Foto des Jungen aus dem Warschauer Ghetto 1943“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 51 (2000), S. 727-741.

plarisches verfahrenende Vergleichsstudie ergab<sup>12</sup>, dass die Anzahl der ikonischen Dokumente in den einschlägigen Lehrbuch-Kapiteln zu Nationalsozialismus, Weltkrieg und Holocaust in der kurzen Zeitspanne zwischen 1962 und 1967 sprunghaft zugenommen hat.<sup>13</sup> Statt bisher durchschnittlich etwa zwei waren nun durchschnittlich etwa zehn Bilddokumente vorhanden, die damals bereits das – weithin auf das Bildrepertoire von „Der gelbe Stern“ gestützte – bis heute gültige ikonische Kerninventar unserer Geschichtsbücher repräsentierten.

Die Ausstrahlung der Fernsehserie „Holocaust“ im Jahre 1979, genau dreißig Jahre nach der Gründung der Bundesrepublik, markierte einen weiteren wichtigen Schritt im geschichtskulturellen und -didaktischen Umgang mit dem ‚Dritten Reich‘. Als die Abwehrstrategien der Totalitarismus-Theorie ihre Funktion zunehmend einbüßten, begann die Schule damit, den Nationalsozialismus als Alltagsgeschichte der eigenen Kommune und Region – nicht jedoch des eigenen ‚Opas‘ – in eine neuartige identifikatorische Nähe an die Schülerinnen und Schüler heranzurücken und das Thema als Aufgabe des forschenden Lernens in Verbindung mit bürgerschaftlichem Engagement zu präsentieren. Eine paradigmatische Funktion übernahm damals der ‚Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten‘, der in großer zeitlicher Nähe zur „Holocaust“-Ausstrahlung den ‚Alltag im Nationalsozialismus‘ zum Thema machte und damit außerordentlich große Resonanz fand. Nicht vollzogen aber wurde damals der auch heute noch überfällige Schritt, die ‚zweite Geschichte‘ von Nationalsozialismus, Holocaust und Weltkrieg als konstitutiven Bestandteil in die Geschichte ‚unserer‘ Bundesrepublik zu integrieren und die Lernenden zur bewussten Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Abwehr- und Verdrängungsstrategien im Umgang mit den NS-Verbrechen hinzuführen.

---

12 Die von der Verfasserin durchgeführte Studie ist noch nicht publiziert; die Materialerhebung und -auswertung erfolgte 2008/2009; berücksichtigt wurden die Lehrwerke von Nordrhein-Westfalen und Bayern.

13 Neben vielen anderen Faktoren ist hierfür auch der Fortschritt der technischen Bild-Reproduktion von Bedeutung, der die Herstellungskosten erheblich senkte.

## 3

Was nun den typischen ikonischen Bestand zur Darstellung der Opfer der NS-Gewalt anbelangt, so hat sich dieser in den letzten 40 Jahren weniger in seinem Kerninventar als vielmehr in einzelnen Aspekten verändert. Beispielsweise zeigt man heute keine Bilder von KZ-, ‚Leichenbergen‘ mehr, sondern bemüht sich, die Würde der Opfer zu wahren und deren Individualität sichtbar zu machen. Des Weiteren bemüht man sich beispielsweise mit biographischen Skizzen und Bildern, die das Leben in der Normalität vor der Katastrophe zeigen, der mit der ikonischen Darstellung unvermeidlich verstandenen Tendenz entgegenzuwirken, dass die Lernenden die dargestellten Personen ausschließlich im ‚Opferstatus‘ wahrnehmen. Auch zeigt man heute oft Bilddokumente aus der Hand von KZ-Häftlingen, die deren subjektive Auseinandersetzung mit den Lagererfahrungen reflektieren, womit man der Dominanz des ‚Täterblicks‘ entgegenzutreten und den Lernenden verdeutlichen will, dass es den ‚Tätern‘ trotz ihrer Übermacht doch nicht vollständig gelungen ist, den ‚Opfern‘ jeglichen Einfluss auf die geschichtliche Deutung zu entreißen.

Unverändert sind freilich die zahlreichen Mängel bei der Präsentation der Bildquellen sowie bei den begleitenden Bild-Informationen und Aufgabenstellungen geblieben. Dies muss umso mehr erstaunen, als die meisten der dargebotenen Bildquellen den ‚Täterblick‘ repräsentieren und daher einen überaus sorgfältigen und kritischen Umgang erfordern. Die Tatsache, dass zahlreiche Fotografien aus Propaganda- und anderen intentionalen Zusammenhängen stammen, wird noch immer nicht nachdrücklich genug in das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler gehoben.

Welches sind nun die typischen Bilder, die in den aktuellen Lehrwerken Opfer von NS-Gewaltverbrechen zeigen? Folgt man der Chronologie der Darstellung, so werden bei den Themen ‚Machtergreifung‘ sowie ‚Ausbau und Sicherung der NS-Macht‘ regelmäßig Fotografien abgedruckt, die die Misshandlung politischer Gegner im damals neu eingerichteten Konzentrationslager Dachau dokumentieren. Den nachfolgenden Themen – Verfolgung und Entrechtung der Juden vor 1939 sowie allgemeine Grundzüge der NS-, ‚Rassen‘-Politik – ordnen die Lehrwerke typischerweise ikonische Quellen zu, die den Boykott jüdischer Geschäfte im April 1933 und Szenen der öffentlichen Demütigung von so genannten ‚Rasseschändern‘ dokumentieren. Auch antisemitische Hass-Propaganda im Stil des ‚Stürmer‘ und des Stalüter-Plakats ‚Der ewige Jude‘ zählt – oft genug nicht einmal ansatzweise

dekonstruiert – zur ikonischen Grundausrüstung. Im Zusammenhang mit der so genannten ‚Reichskristallnacht‘ geben die Schulbücher fast immer Fotografien von brennenden oder zerstörten Synagogen und jüdischen Männern wieder, die sich auf dem Weg ins Gefängnis oder Lager befinden.

In den Abschnitten zum Zweiten Weltkrieg steht die Darstellung der Opfer von NS-Verbrechen ganz im Kontext des Holocaust, andere Aspekte bleiben weithin ausgeblendet. Typische Bilder sind die Fotografie des kleinen Jungen mit den erhobenen Händen aus dem Warschauer Getto und Aufnahmen von der Selektionsrampe in Birkenau, die im Zuge der so genannten ‚Ungarn-Aktion‘ entstanden sind. Für die Darstellung der ‚Befreiung der Konzentrationslager‘ werden heute nur noch Aufnahmen von KZ-Häftlingen verwendet, die hinter dem Stacheldrahtzaun stehen und auf die Befreier blicken, keinesfalls aber Leichenbilder, wie man sie mit Bergen-Belsen verbindet.

Vergleicht man die in den aktuellen Lehrwerken ikonisch und sprachlich berücksichtigten Gruppen von Opfern der NS-Gewalt, so erkennt man unschwer, dass den NS-Verbrechen gegen die jüdische Bevölkerung im Vergleich mit anderen Opfergruppen die mit Abstand größte Beachtung zukommt. Der relative Umfang der Autoren-, Arbeits- und Quellentexte sowie der Bildquellen und didaktischen Materialien zur antisemitischen NS-Politik spiegelt die herausragende Bedeutung des Holocaust innerhalb der NS-Verbrechen wider, die daran abzulesen ist, dass der Nationalsozialismus die vollständige Extinktion dieser Gruppe und die Auslöschung ihres kulturellen Gedächtnisses anstrebte.

Nach den Opfern der antisemitischen Gewaltverbrechen stellen die Lehrwerke, freilich in sehr viel geringerem Umfang, die körperlich und geistig behinderten Menschen heraus, die Opfer des so genannten ‚Euthanasie‘-Programms wurden. Die Ausführungen schließen zumeist Text- und Bildquellen ein und zielen darauf, am Beispiel besonders wehrloser Menschen die Inhumanität und gnadenlose Konsequenz der NS-‚Rassen‘-Ideologie (‚unwertes Leben‘) zu verdeutlichen. Stellt die Würdigung dieser Opfergruppe einen begrüßenswerten Fortschritt gegenüber älteren Schulbuchkonventionen dar, so gilt dies erst recht für die Einbeziehung von Sinti und Roma, Zeugen Jehovas, Homosexuellen, Prostituierten, Nichtsesshaften, Vorbestraften und auch Kriminellen. Dabei zeigen die Schulbücher bisweilen noch Fotografien zu den Sinti und Roma, beispielsweise einen Deportationszug oder das Bild eines überlebenden KZ-Häftlings mit eintätowierter Nummer. Die anderen Opfergruppen hingegen werden meist in einem einzigen dürren

Satz aufgezählt. Hier findet man keine Zeitzeugenberichte, die die Subjektivität dieser Opfergruppen reflektieren würden, und es fehlt ganz allgemein an Informationen, die den Lernenden beispielsweise erklären würden, aus welchen ideologischen Gründen Sinti und Roma, Homosexuelle, Zeugen Jehovas, Prostituierte oder Nichtsesshafte jeweils verfolgt, gequält und ermordet wurden, wie hoch die Opferzahlen und wie groß die Überlebenschancen waren, und wie die beiden deutschen Nachkriegsstaaten mit der Erinnerung an diese Opfergruppen umgegangen sind. Hier schlägt in manchen Passagen auch der ‚Täterjargon‘ durch, indem Begriffe wie ‚Asoziale‘, ‚Berufsverbrecher‘, ‚Zigeuner‘ oder ‚Rasseschänder‘ nicht als Zitate ausgewiesen werden.

#### 4

Im Hinblick auf das Thema des ‚Vergessens‘ können verschiedene Aspekte unterschieden werden. Zum einen geht es um ‚Vergessen‘ im Sinne von ‚nicht (mehr) Erwähnen‘. Während die aktuellen Unterrichtswerke viele vormals nicht berücksichtigten Gruppen von NS-Verbrechens-Opfern zumindest per Aufzählung in Erinnerung bringen, werden diejenigen aus den Reihen der politischen Linken, d.h. Gewerkschafter, Sozialdemokraten und Kommunisten, inzwischen in überraschender Weise marginalisiert oder ignoriert. Dieser Trend, in dem die ‚Totalitarismus‘-Theorie fortzuleben scheint, hat sich seit dem Ende des Kalten Krieges und dem Zusammenbruch des sozialistischen Blocks deutlich verstärkt. Dies erscheint insofern als sehr bedenklich, als die Linke, mehr als alle anderen politischen Gruppierungen, dem Nationalsozialismus in ganz Europa aktiven Widerstand entgegengesetzt hat und dabei sehr hohe Verluste hinnehmen musste. Wenn in den beiden vergangenen Jahrzehnten auch viele stolze Mythen des antifaschistischen Widerstandes in Europa dekonstruiert wurden, so kann dies doch kaum eine Rechtfertigung für die Gestaltung von Lehrwerken bedeuten, die die ideologisch begründete massenhafte Verfolgung, Entrechtung und Ermordung von Angehörigen der politischen Linken zur Gänze aus dem kulturellen Gedächtnis ausblenden.

Neben diesem Fall, bei dem eine vorhandene Erinnerung nicht mehr weiter tradiert wird, findet man in unserem Korpus einen weiteren Sachverhalt des ‚Vergessens‘, der ‚Erinnerungslücken‘ im allgemeinen kulturellen Gedächtnis widerspiegelt. So informieren die Schulbücher in der Regel

nicht darüber, dass die Opfer der politisch und rassistisch motivierten NS-Verbrechen nicht allein im Deutschen Reich zu finden waren, sondern im gesamten nationalsozialistischen Machtbereich. Den Lernenden kann somit auch nicht klar werden, dass es einen großen Unterschied bedeutete, ob die Bevölkerung eines von Deutschen besetzten Gebietes als ‚rassistisch wertvoll‘ oder als ‚rassistisch minderwertig‘ und somit als ‚Vernichtungsfall‘ eingestuft wurde. An dieser Stelle ist das Konzept der ‚Opfer von ideologisch motivierten NS-Verbrechen‘, das die Lehrwerke anbieten, ausgesprochen unvollständig: Zivilbevölkerung und Kriegsgefangene jener Staaten, gegen die das Deutsche Reich keinen üblichen militärischen Angriffskrieg, sondern einen ‚Rasse- und Vernichtungskrieg‘ führte, erscheinen, wenn überhaupt, nur als Opfer von Kriegsfolgen, nicht aber auch als Opfer von ideologisch motivierten NS-Verbrechen. Dies gilt natürlich auch für die Menschen, die als Zwangsarbeiter und -arbeiterinnen oder im Rahmen von so genannten ‚Umsiedlungsaktionen‘ verschleppt, ausgebeutet oder ermordet wurden.

Besonders signifikant ist es schließlich, dass die aktuellen Lehrwerke – nicht anders als der öffentliche Erinnerungsdiskurs – die polnischen, russischen und anderen Zwangsarbeiterinnen und -arbeiter gänzlich dem ‚Vergessen‘ überlassen, die während der alliierten Bombenangriffe auf deutschem Boden den Tod fanden – außerhalb der öffentlichen Schutzräume, die ihnen verwehrt waren. Man findet somit an der Stelle, an der man die Leiden der nicht verfolgten deutschen Zivilbevölkerung gemeinsam mit den Leiden von Personengruppen erinnern könnte, die in doppelter Weise ‚Opfer‘ wurden – von spezifischer NS-Gewalt und alliiertem Bombenterror –, statt einer Relationierung die nachdrücklichste Isolierung der Gedächtnisdiskurse, als ob die Erinnerung an den Bombenterror ihre identifikatorische und exkulpierende Funktion für das deutsche Selbstverständnis einbüßen müsste, sobald sie mit den Leiden der ‚Anderen‘ verknüpft würde.

Schließlich erscheint das Thema ‚Vergessen‘ in unserem Korpus noch in zwei weiteren Formen, die man am Beispiel der Darstellung der jüdischen Opfer der nationalsozialistischen Gewalt zeigen kann. In beiden Fällen geht es um Konstruktionen, die die jüdische Bevölkerung einer ‚deutschen Bevölkerung‘ gegenüberstellen anstatt sie als konstitutiven Teil zu integrieren.

Die Lehrwerke ‚vergessen‘ in aller Regel bei der ikonischen und sprachlichen Darstellung der jüdischen Bevölkerung, den Lernenden zu erklären, dass die Menschen, die als ‚Juden‘ Opfer der antisemitischen NS-Gewalt wurden, nur in der Definition der nationalsozialistischen ‚Täter‘ eine homogene Gruppe bildeten. Neben denen, die sich zum jüdischen Volk zählten

und/oder die mosaische Religion praktizierten, standen andere, die sich nicht mehr dem religiösen Glauben, doch weiterhin der jüdischen Kultur verbunden fühlten; wieder andere waren a-religiös und identifizierten sich nicht mehr mit dem Judentum oder gehörten längst dem Christentum an. Dieselbe Vielfalt war auf dem Gebiet der politischen Überzeugungen gegeben, wo die möglichen Positionen von einem glühendem deutschnationalen Patriotismus bis hin zu einem internationalistisch ausgerichteten Kommunismus reichen konnten. Die Darstellungspraxis der Lehrwerke tendiert auf diesem Gebiet zu einer ausgrenzenden Stereotypisierung. Denn implizit werden die als ‚jüdisch‘ klassifizierten deutschen Bevölkerungsgruppen schon dadurch von einer deutschen ‚Wir-Gruppe‘ mit einem weitläufigen Spektrum sozialer Attribuierungen – so spricht man beispielsweise von ‚christlichen Politikern‘, ‚sozialdemokratischen Frauen‘ oder ‚französischen Gewerkschaftern‘ – ausgegrenzt, dass sie auf das einzige Bestimmungsmerkmal, ‚jüdisch‘, reduziert werden, das alle weiteren sozialen Kategorisierungen dominiert, so dass diese überflüssig erscheinen.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Begriffsoption ‚Deutsche‘ vs. ‚Juden‘ jene Ausgrenzungsoperation der NS-Ideologie fortführt, die deutsche Staatsbürger mit jüdischem Hintergrund aus dem Begriff des ‚deutschen Volkes‘ ausgeschlossen hat. So hielt das NSDAP-Programm beispielsweise fest, dass „das deutsche Reich Heimat der Deutschen [sei]. Nicht von Juden, Russen (Kommunisten), Sozialdemokraten, die kein Vaterland kennen, das Deutschland heißt“.<sup>14</sup> Auch wenn die Dachorganisation der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland heute den Namen ‚Zentralrat der Juden in Deutschland‘ trägt, verfehlt die in den Lehrwerken praktizierte Gegenüberstellung von ‚Deutschen‘ und ‚Juden‘ gleichwohl die entscheidende Akzentuierung. Anstatt den Heranwachsenden die deutsche Bevölkerung als Gesamtheit vor Augen zu stellen, die in ihrer religiösen und kulturellen Vielfalt auch – durchaus heterogene – jüdische Gruppen einschließt, unterstützen die Schulbuchdarstellungen das weit verbreitete Bild, es gäbe einerseits eine deutsche Bevölkerung, die vor allem Kriegs- und Vertreibungsoffer zu beklagen und doch einen bemerkenswerten Neubeginn nach 1945 erreicht habe, und andererseits das Schicksal der Juden, das sich

<sup>14</sup> Gottfried Feder. *Das Programm der N.S.D.A.P. und seine weltanschaulichen Grundgedanken*. München: F. Eher Nachf., 1930, S. 29. Zit. n. Dorothea Weidinger. *Nation – Nationalismus – Nationale Identität*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildungsarbeit, 1998, S. 61.

zwar in Deutschland und im Zuge deutscher Gewaltpolitik ereignet habe, aber doch ein speziell jüdisches sei. Hierzu ist anzumerken, dass die Holocaust-Erziehung so lange auf unsicherem Boden stehen wird, als die Heranwachsenden nicht begreifen, dass die als ‚Juden‘ verfolgte Deutschen zuerst und zunächst deutsche Mitbürgerinnen und -bürger waren.

Ein interessanter Befund ergibt sich schließlich, wenn man bei der Analyse der Bildinventare die vorgegebenen Kapitelgrenzen überschreitet und die Darstellung von Nationalsozialismus, Holocaust und Weltkrieg zusammen mit den Ausführungen zur deutschen Nachkriegs- bzw. Besatzungszeit betrachtet. In der Summe ergibt die vergleichende Auszählung, dass die aktuellen Lehrwerke die größte Anzahl an Bild- und Textquellen gar nicht den Opfern der NS-Gewalt widmen, sondern vielmehr den Leiderfahrungen von „Opa“, d.h. den Leiderfahrungen der nicht von spezifischer NS-Gewalt betroffenen deutschen Mehrheitsbevölkerung. Dabei erscheint es durchaus als bezeichnend, dass die Bilddokumente zu den kriegsbedingten Leiderfahrungen der Deutschen in der Regel nicht den NS- und Kriegskapiteln, sondern – als Teil der Gründungsgeschichte der Bundesrepublik interpretiert – den Nachkriegskapiteln zugeordnet werden, und zwar auch dann, wenn es sich um unmittelbare Kriegszusammenhänge handelt.

Nimmt man den Umfang des ikonischen Inventars als Gradmesser, so wird die deutsche nicht-verfolgte Bevölkerung als bedeutendste ‚Opfergruppe‘ der Epoche zwischen 1933 und 1945 dargestellt. Die Lernenden begegnen den als nationale ‚wir-Gruppe‘ präsentierten ‚Deutschen‘ zum einen als Soldaten: auf dem Weg in die Kriegsgefangenschaft, als verzweifelten ‚Volkssturm‘-Kindern, als Kriegsheimkehrern und -versehrten. Zum anderen sehen sie als Zivilisten: als Opfer des alliierten Bombenterrors, als Vertriebene auf der Flucht, als ‚Trümmerfrauen‘, Hungeropfer und manches mehr. Mit diesem Befund verändert sich zugleich das Bild, das wir bisher von der Darstellung der Opfergruppen der nationalsozialistischen Diktatur in den Schulbüchern gewonnen haben. Denn nun ist deutlich geworden, dass die Opfer der NS-Verbrechen ausschließlich in den Kapiteln zum ‚Dritten Reich‘ und damit im Modus einer ‚abgeschlossenen Vergangenheit‘ sowie als nicht zugehörig zu jener ‚wir-Gruppe‘ erinnert werden, die die heutige Bundesrepublik und den identifikatorischen Bezugspunkt der Lernenden repräsentiert. Die nicht-verfolgten Deutschen hingegen werden als *die* Deutschen schlechthin dargestellt. Das in der Nachkriegsgeschichte verankerte Bildinventar, das in den Zusammenhang der Aufstiegs-, Bewährungs- und Erfolgsgeschichte der Bundesrepublik gestellt wird, verweist auf eine narrative Struktur, die

den Opfern der NS-Gewaltverbrechen einerseits das ihnen gebührende und geschuldete kollektive Erinnern zukommen lässt und sie andererseits – freilich nicht mehr durch plumpes ‚Beschweigen‘ – aus dem historischen Identifikationszusammenhang ausschließt, der sich aus der gegenwärtigen Gesellschaft und deren „kollektiven Bezugsrahmen“ ergibt. Somit erinnern die Lehrwerke an die Opfer der nationalsozialistischen Gewalt heute mehr und umfassender als je zuvor und lassen doch zugleich auf subtile Weise ‚vergessen‘, dass diese einmal Teil genau jener deutschen Gesellschaft waren, in deren Kontinuität die heutige steht.

## 5

Einige Tendenzen, die sich bei der Darstellung der Opfer von nationalsozialistischen Gewaltverbrechen in aktuellen Lehrwerken abzeichnen, sind konzeptionell durchaus bedenklich. Dies gilt insbesondere für die Verdrängung der Erinnerung an die Opfer auf Seiten der politischen Linken und der Arbeiterbewegung, für das fortgesetzte „Vergessen“ der ideologischen Dimension des Krieges im Osten sowie besonders für die Trennung zwischen einer deutschen ‚Wir-Gruppe‘ und ‚anderen‘ Gruppen in der deutschen Geschichte, die zwar gewürdigt, aber zugleich aus der historischen Kontinuität der Bundesrepublik ausgeschlossen werden. Diese Schieflage muss zusammen mit der subtilen Strategie des „Vergessens durch Erinnern“ zunächst bewusst gemacht und schließlich im Rahmen einer „zweiten Geschichte“ des Nationalsozialismus systematisch und kritisch in die Darstellung des ‚Erfolgs-Narrativs‘ der bundesrepublikanischen Geschichte integriert werden.