

Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht

Von Susanne Popp, Siegen

Einleitung

Dieser Beitrag¹ befasst sich mit einigen ausgewählten Aspekten der Darstellung von Opfergruppen² des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. Im Mittelpunkt steht die Frage, über welche Opfergruppen die Schülerinnen und Schüler informiert werden und wie die Schulbücher mit dem diskriminierenden Blickwinkel der „Täter“ umgehen, der in vielen Bild- und Textdokumenten, die Opfergruppen zum Gegenstand haben, unvermeidlich wiedergegeben wird.

Der gesellschaftliche Diskurs verzeichnet seit längerem, so scheint es zumindest, eine wachsende Sensibilität im Bezug auf die öffentliche Präsentation von historischen Quellen, deren Inhalte gegen die Prinzipien der Grund- und Menschenrechte verstoßen, wie dies z. B. für Dokumente der NS-Propaganda gilt. So prüft man sehr kritisch, ob die Dokumente einer vergangenen Diskriminierung der Nachwelt nicht auf eine Weise dargeboten werden, die wiederum diskriminierend wirkt und die Gefühle der Angehörigen jener Gruppen verletzen könnte, die in der Vergangenheit ausgegrenzt, verfolgt, gefoltert oder ermordet wurden. Ein Beispiel bietet die Ausstellung „Kennzeichen: Neger“. Schwarze im NS-Staat“, die im Winter 2002/03 im NS-Dokumentationszentrum Köln gezeigt wurde. Die Gestalter verfolgten das Ziel, das „Schicksal von Afrikanern und anderen Schwarzen

¹ Dieser Beitrag ist dem sehr geschätzten Kollegen Rainer Jooß gewidmet – in Erinnerung an die schöne kollegiale Zusammenarbeit im Sommersemester 2003.

Das Thema des Beitrags geht auf eine Fragestellung zurück, die aus einem Hauptseminar an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd erwachsen ist. Sie wurde u. a. im Zusammenhang mit dem Workshop „Unausstellbar? Zur Präsentation des Nationalsozialismus heute“ im Dezember 2003 fortentwickelt, der von der Landeszentrale für politische Bildung NRW, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder in NRW sowie dem Bildungswerk der Humanistischen Union veranstaltet wurde.

² Ich stimme den Ausführungen von Astrid Albrecht-Heide im Bezug auf den Opfer-Begriff zu, dass dieser weitgehend einem „Täterblick“ verhaftet ist: Er reduziert die Opfer von Gewalt und Verbrechen auf einen Status als Objekte von Unrechtstaten und lässt die Subjektperspektive jener, die verletzt wurden, unsichtbar werden. Inzu kommt, dass der „Opfer-Status“ in unserer Gesellschaft – verrückter Weise – sehr häufig subjektiv mit Schamgefühlen besetzt ist. Somit wäre es wohl besser, statt von „Opfern“ vielmehr von Menschen zu sprechen, denen Unrecht zugefügt wurde. Wenn im Folgenden aus Gründen der sprachlichen Handhabbarkeit dennoch die Begriffskürzel „Opfer“ und „Opfergruppen“ verwendet werden, so soll doch zumindest an dieser Stelle auf die Fragwürdigkeit dieses Sprachgebrauchs aufmerksam gemacht werden. Vgl. Astrid ALBRECHT-HEIDE: Gesellschaftliches Unrechtsbewusstsein und Auseinandersetzung mit der Vergangenheit – Grundlagen für eine demokratische politische Kultur (1999, 2., überarb. Fassung 2003); vgl.

<http://www.tu-berlin.de/fak1/ewi/hp/albrecht-heide/gesellschaft_unrecht.doc>
(zuletzt geprüft 20.12.2003).

im NS-Staat“ zu beleuchten. Insbesondere wollten sie zeigen, wie die Nationalsozialisten ein „[...] Konstrukt des ‚Negers‘ durchsetzten, das äußerliche – ‚rassische‘ – Merkmale wie Hautfarbe, Lippen und Haarform zum Vorwand nahm, sie zu ‚Fremden‘ abzustempeln, [...] die den durch den Nationalsozialismus neu definierten ‚deutschen Volkskörper‘ nicht nur kulturell, sondern auch biologisch bedrohte[n].“³ War die Absicht sicherlich die einer historischen Aufklärung und kritischen Reflexion, so ließen doch Details der Realisation Zweifel entstehen, ob die rassistischen Topoi der NS-Quellen eindeutig genug dekonstruiert würden. Nach heftigen Debatten entschied man sich für die Schließung der Ausstellung. Für eine gewisse Zeit kann man sich jedoch im Internet noch einen Eindruck von diesem Streitgegenstand verschaffen.

Auch Schulbücher präsentieren in ihren Kapiteln zum Nationalsozialismus zahlreiche Bild- und Textquellen, die den „Täterblick“ auf Opfergruppen widerspiegeln. Das erscheint unvermeidlich: Zum einen würde eine Darstellung der nationalsozialistischen Ideologie und Politik, die auf jegliches Quellenmaterial verzichtete und sich ganz auf Autorentexte beschränkte, allen geschichtsdidaktischen Standards zuwiderlaufen. Zum anderen liegt es in der Natur des historischen Gegenstandes, dass für viele Bereiche, wie z. B. die Konzentrationslager (vor deren Befreiung), nahezu ausschließlich nur solche Bildquellen verfügbar sind, die von Mitgliedern der „Tätergruppen“ stammen und deren Perspektive reflektieren. Dass aber die Darstellung der Geschichte des Nationalsozialismus in den Schulbüchern eine gesteigerte geschichtsdidaktische Aufmerksamkeit erfordert, zeigen unter anderem auch die Analysen von Eva Kolinsky zur Gestaltung des Themas „Auschwitz“,⁴ die verdeutlichen, dass es den Schulbuchgestaltern immer wieder misslingt, die „Täterperspektive“, die beispielsweise im Wortschatz (z. B. „Judenfrage“) oder in bestimmten Topoi der Rede über die Vernichtungslager präsent ist, tatsächlich so zu kennzeichnen, dass die Schüler und Schülerinnen sie eindeutig dem Bereich der „Quellen- und Arbeitsmaterialien“ zuordnen können. Aber auch einige andere Aspekte des Umgangs mit den Opfergruppen des Nationalsozialismus und der impliziten „Täterperspektive“ verdienen durchaus kritische Beachtung.

³ Vgl. die Informationen von Veranstalterseite:
<http://www.museenkoeln.de/ausstellungen/nsd_0211_schwarze/aus_06.asp>
(zuletzt geprüft 12.12.2003).

⁴ Vgl. z. B. Eva KOLINSKY: Remembering Auschwitz. A Survey of Recent Textbooks for the Teaching of Holocaust in German Schools, in: *Yad Vashem Studies* 22 (1992), S. 287-307. Vgl. DIES.: Geschichte gegen den Strom. Zur Darstellung des Holocaust in neuen Schulgeschichtsbüchern, in: *Internationale Schulbuchforschung* 13 (1991), H. 2, S. 121-146. Vgl. zum gegebenen Thema auch z. B. Birgit WENZEL / Dagmar WEBER: „Auschwitz“ in Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Hanns-Fred RATHENOW / Nobert H. WEBER (Hg.): *Erziehung nach Auschwitz*, Pfaffenweiler, 1989, S. 117-135.

Methodologische Vorbemerkungen zur Betrachtung der NS-Verbrechensopfer in Schulbüchern

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf eine Stichprobe von vierzehn aktuellen Geschichtsbüchern.⁵ So klein das Sample auch sein mag, so ließen doch bereits die ersten Voruntersuchungen einige Tendenzen bei der Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus so deutlich hervor-treten, dass man sie hier vor- und zur Diskussion stellen kann, auch wenn die Analyse noch nicht abgeschlossen ist.

Was die Untersuchungsperspektive anbelangt, so beschränkt sich diese – im Unterschied zur üblichen Vorgehensweise – nicht auf die einschlägigen Kapitel zur Geschichte des Nationalsozialismus, sondern bezieht auch die jeweils nachfolgenden Darstellungen zur (Vor-)Geschichte der beiden deutschen Staaten ein. Für diese Entscheidung waren folgende Überlegungen maßgeblich: Wenn die Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihrer geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ein Verständnis für die fortdauernde historische Verantwortung erwerben sollen, die jenen Gesellschaften aufgegeben ist, die mit der Geschichte des Nationalsozialismus ein – wie Jean Améry in „Jenseits von Schuld und Sühne“ formulierte – „negatives Eigentum“ zu bewältigen haben, so müssen sich die Lernenden notwendigerweise auch damit befassen, wie die deutschen Nachkriegsgesellschaften bis heute mit der Geschichte des Nationalsozialismus umgegangen sind. Eine tiefe Zäsur im Jahre 1945, die die Geschichte der Opfer des Nationalsozialismus spätestens mit den Schuldsprüchen der Nürnberger Gesetze „enden“ bzw. „Ver-

⁵ Es handelt sich um folgende Unterrichtswerke: Ansichten 3. Arbeitsbuch für Geschichte-Politik an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, hg. v. Peter BROKEMPER u. a., Berlin 1999 (Cornelsen); Durchblick. Geschichte/Politik 9/10 Nordrhein-Westfalen, hg. v. Holger HARTLIEB u. a., Braunschweig 2003 (Westermann); Horizonte II. Geschichte für die Oberstufe. Von der Französischen Revolution bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts, hg. v. Frank BAHR, Braunschweig 2003 (Westermann); Zeitreise. Nordrhein-Westfalen 3, hg. v. Helmut HEIMBACH u. a., Leipzig 1999 (Klett); Lebenswelten 3. Quellen zur Geschichte der Menschen in ihrer Zeit. Das 19. Jahrhundert. 1800 bis 1914, hg. v. Ute DANIEL, Stuttgart 2001 (Klett); Geschichte und Gegenwart. Band 3, hg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN und Christoph Andreas MARX, Paderborn 2001 (Schöningh); Geschichtsbuch – Neue Ausgabe. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, hg. v. Hilke GÜNTHER-ARNOT u. a., Berlin 1996 (Cornelsen); Geschichte plus. Ausgabe Brandenburg. Geschichte Klasse 9, hg. v. Walter FUNKEN und Bernd KOLTROWITZ, Berlin 2001 (Volk und Wissen Verlag); Mitmischen in Geschichte. Rheinland-Pfalz/Saarland III. Unterrichtswerk für den Geschichtsunterricht an Hauptschulen und Realschulen, hg. v. Siegfried GOMELL u. a., Leipzig 2003 (Klett); Rückspiegel. Woher wir kommen – wer wir sind. Bd. 4: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart, hg. v. Hans-Jürgen LENDZIAN und Rolf SCHÖRKEN, Paderborn 1996 (Schöningh); Das waren Zeiten 4 – Ausgabe B. Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien Sekundarstufe I, hg. v. Dieter BRÜCKNER, Bamberg 2002 (Buchners); Wir machen Geschichte. Bd. 4: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart, hg. v. Ernst HINRICHS u. a., Frankfurt a. M. 1998 (Diesterweg); Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart, hg. v. Rudolf BERG u. a., Berlin 2000 (Cornelsen); Forum Geschichte. Bd. 4: Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart, hg. v. Hans-Otto REGENHARDT und Claudia TATSCHE, Berlin 2003 (Cornelsen). – Das Korpus umfasst sowohl reine Geschichtsbücher wie auch integrative Unterrichtswerke, die das Fach Geschichte mit anderen Fächern kombinieren. Es berücksichtigt Unterrichtswerke für die Haupt- und Realschule, die Sekundarstufen und das Gymnasium.

gangenheit werden“ lässt und jene damit aus der „Erfolgsgeschichte“ der Bundesrepublik ausklammert, gibt ein falsches Bild von den historischen Zusammenhängen. Denn die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und den NS-Verbrechen stellt unstrittig einen integralen Bestandteil der Geschichte der deutschen Staaten bis in die Gegenwart dar. Dies belegen nicht nur zahlreiche Studien zu den „Vergangenheitspolitiken“⁶ in den beiden deutschen Staaten sowie der so genannte „Historikerstreit“ der 80er Jahre, sondern auch die einschlägigen Streitthemen des nachfolgenden Jahrzehnts und der Gegenwart. Sehr präsent sind beispielsweise die Diskussionen zum Thema der Entschädigung von ehemaligen Zwangsarbeitern und -arbeiterinnen oder die Auseinandersetzungen über die Gestaltung von Denkmälern und Gedenkstätten für die Opfer des „Dritten Reichs“. Ebenso ist der „Fall Hohmann“ bzw. die Empörung hier und die Zustimmung dort noch frisch im Gedächtnis, die auf die unsäglichen Überlegungen eines Mitglieds des Deutschen Bundestages zum Begriff eines „jüdischen Tätervolks“ folgten. Dieser „Fall“, der natürlich auch das Thema der „Opfer“ berührt, lässt vermuten, dass das Verhältnis der Deutschen zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust noch immer „viel Neurotisches“ (Adorno) an sich hat – „[...] Gesten der Verteidigung dort, wo man nicht angegriffen ist; heftige Affekte an Stellen, die sie real kaum rechtfertigen; Mangel an Affekt gegenüber dem Ernstesten; nicht selten auch einfach Verdrängung des Gewussten oder halb Gewussten.“⁷

Die Erweiterung der Betrachtungsperspektive über die in den Schulbüchern stets stark betonte Zäsur des Jahres 1945 hinaus entspricht des Weiteren dem Sachverhalt, dass die Geschichte der überlebenden Opfer und ihrer Angehörigen keineswegs mit dem Zusammenbruch des Regimes und dem Ende des Zweiten Weltkrieges abgeschlossen war. Vielmehr umfasst sie auch all jene – oft sehr bitteren – Erfahrungen in den Jahrzehnten nach 1945, in denen die Präsenz der Opfer und deren Forderungen nach Gehör, Anerkennung oder Entschädigung als irritierender und störender Nachhall einer Vergangenheit oder Schuld empfunden wurde, die man am liebsten „beschweigen“ wollte. Dies brachte auch Simone Veil in ihrem Straßburger Vortrag „How can we teach about the Holocaust in the 21st century?“ (17. Oktober 2002) zum Ausdruck: „The end of the war came, too quickly no doubt for the SS to exterminate every last one of us and hide all traces of their crimes. But our return was a painful one. We had lost our families, those dear to us and our friends. The welcome we received was not at all what we had imagined. We were faced with indifference, sometimes even contempt. Nobody understood what we had gone through. Perhaps it was disturbing for them since what we had

⁶ Vgl. z. B. Petra BOCK / Edgar WOLFRUM (Hg.): *Umkämpfte Vergangenheit*, Göttingen 1999; Jürgen DANYEL (Hg.): *Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus in beiden deutschen Staaten*, Berlin 1995; Norbert FREI: *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, 2. A., München 1997; Volkhard KNIGGE / Norbert FREI: *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*, München 2002.

⁷ Theodor W. ADORNO: *Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit*, in: DERS.: *Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe, Stichworte, Anhang*, Frankfurt/M. 1977, S. 555-573 (Gesammelte Schriften Band 10.2); hier: S. 556.

experienced and needed to communicate bore no relationship to the experience of ordinary people. It was, in fact, years before we were listened to, each one of us in our respective countries amidst a whole range of varying circumstances. The Eichmann trial at the beginnings of the 60s, allowed witnesses to speak [...].“⁸

Das Bild, das Schulbücher von der Geschichte der Opfergruppen der NS-Verbrechen zeichnen, fielen anders aus, wenn man die Verbrechensoffer nicht ausschließlich dem Modus der abgeschlossenen „Vergangenheit“ zuordnen würde, in dem die Schulbücher das NS-Regime im Unterschied zur Gründungsgeschichte der Bundesrepublik präsentieren. Damit werden die Opfergruppen aus jenem Geschichtszusammenhang ausgeklammert, der unmittelbar auf die Gegenwart der Schüler und Schülerinnen zuläuft, und damit jene Ausgrenzungsoperationen wiederholt, mit denen die beiden deutschen Gesellschaften lange Zeit den Überlebenden und Angehörigen der Opfergruppen begegnet sind, die nicht in das gegebene politische Selbstverständnis passten. So kann an dieser Stelle vorausgreifend bereits ein erstes Untersuchungsergebnis festgehalten werden: Von höchst seltenen Hinweisen abgesehen, die die aktuellen Unterrichtswerke – stets im Rahmen von NS-Kapiteln (und nie in Kapiteln für den Zeitraum von 1945 bis zur Gegenwart!) – auf einen späteren deutschen Umgang mit den Opfergruppen geben, gilt generell, dass die Darstellung der Geschichte der Opfer des Nationalsozialismus spätestens mit den Nürnberger Schuldsprüchen endet – als ob die Verurteilung der Hauptverantwortlichen für die NS-Verbrechen die deutsche Bevölkerung und die deutsche Geschichte für alle Zukunft von der Last der Vergangenheit befreit hätte. Man wird schwerlich von heutigen Schülern und Schülerinnen erwarten dürfen, dass sie die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen, die mit dem Thema der Opfer des Nationalsozialismus verbunden sind, angemessen verstehen lernen, wenn die Geschichtsbücher mit einer künstlichen Zäsur im Sinne der „Stunde Null“ die weitere Geschichte der Opfer ausblenden und nicht einmal deutlich machen, dass es vor allem die Überlebenden des Holocaust und anderer NS-Verbrechen waren, die in den letzten Jahrzehnten des kollektiven „Beschweigens“ das Gedenken tradierten.

Schließlich bedarf der Begriff der „Opfergruppen im Nationalsozialismus“ einer vorsorglichen Klärung. So sprach der Literaturnobelpreisträger Imre Kertész in einer Rede anlässlich der Eröffnung der (veränderten) Ausstellung „Verbrechen der Wehrmacht“ in Hamburg im Januar 2004 davon, dass sich seit der Präsentation der ersten Version die Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland verändert habe: „Seitdem spricht Deutschland mehr von den eigenen Leiden als von dem Unheil, das es über andere Völker gebracht hat. Der gegen Deutschland geführte Luftkrieg kam auf die Tagesordnung, der über die deutschen Städte verhängte Bombenterror, ferner das bisher verschwiegene, besser gesagt: verdrängte, mit Tabu belegte Problem der Vertreibung deutschsprachiger Bevölke-

⁸ <http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Events/2002-10-Shoah/Discours_Veil.asp#TopOfPage>
(zuletzt gesehen 20. 12. 2003).

rungsteile.“⁹ Ob man nun diese Einschätzung teilen mag oder nicht, so soll doch klargestellt sein, dass in diesem Beitrag ausschließlich von – deutschen und nicht-deutschen – Personengruppen die Rede ist, die entweder wegen ihrer nicht-systemkonformen politischen oder konfessionellen Überzeugungen oder, gänzlich unabhängig von gegebenen Einstellungen, aus ideologischen bzw. „rassehygienischen“ Gründen – als angebliche Gefahr für die Gesundheit des „arischen“ bzw. „deutschen Volkskörpers“ – zur Zielscheibe von NS-Verbrechen und damit Opfer von Diskriminierung, Entrechtung und Verfolgung sowie von Freiheitsberaubung, Folter, Totschlag und Mord gemacht wurden.

In der Tat fällt auf, wenn man die Schulbuch-Darstellungen zu Nationalsozialismus, Weltkrieg und Nachkriegs- bzw. Besatzungszeit zusammen betrachtet, dass dann den Leiderfahrungen der nicht-verfolgten deutschen Bevölkerung erheblich mehr Autoren- und Quellentexte wie auch Bildquellen gewidmet werden als sämtlichen Opfern von NS-Verbrechen zusammen. Liest man die Schulbücher auf diese Weise „gegen den Strich“, erscheint die nicht-verfolgte deutsche Bevölkerung als bedeutendste „Opfergruppe“ der NS-Vergangenheit: als *Soldaten* (ikonographisch präsent z. B.: auf dem Weg in die Kriegsgefangenschaft, als verzweifelte „Volkssturm“-Kinder, als Kriegsheimkehrer und -versehrte) und als *Zivilisten* (ikonographisch präsent z. B.: als Opfer des alliierten Bombenterrors, als Vertriebene auf der Flucht, als „Trümmerfrauen“ und als Hungeropfer). Ist dieser Befund auch nicht überraschend, so verdient er doch geschichtsdidaktische Aufmerksamkeit. Denn so richtig es auf der einen Seite ist, dass es vor allem die kriegsbedingten Leiderfahrungen der nicht-verfolgten deutschen Bevölkerung sind, die in den Familiengeschichten bzw. den Erzählungen der (Ur-)Großelterngeneration und damit im lebensweltlichen Umfeld der Jugendlichen präsent sind, so ist auf der anderen Seite doch weithin bekannt, dass es vielen Deutschen nach 1945 und auch heute noch sehr schwer fiel bzw. fällt, nicht allein die persönlichen Leiderfahrungen zu betrauern, sondern ein vergleichbares Mitgefühl auch für die Opfer der NS-Verbrechen zu empfinden. Aktuelle Schulbücher sollten sorgfältig darauf achten, diese Haltung auch nicht ansatzweise zu bestätigen oder zu reproduzieren.

Das Hauptproblem liegt dabei nicht einmal bei den quantitativen Relationen als solchen, obgleich Schüler und Schülerinnen vermutlich dazu neigen dürften, die Ausführlichkeit einer Darstellung im Geschichtsbuch als Indikator für die historische „Bedeutung“ zu interpretieren. Vielmehr ist zu beachten, dass die Leiden der nicht-verfolgten deutschen Bevölkerung in den Schulbuchnarrativen Kontinuität und Identität repräsentieren, indem sie – über die Zäsur des Jahres 1945 hinweg – *zugleich* dem NS-Regime („Vergangenheit“) und der Vor- und Gründungsgeschichte „unserer“ Bundesrepublik („Gegenwart“) zugeordnet werden, wohingegen die Geschichte der Opfer der NS-Verbrechen auf die „Vergangenheit“ des NS-Regimes reduziert und dadurch in Distanz von der Lebenswelt des „Wir“ gerückt wird. Somit folgt der Subtext der aktuellen Unterrichtswerke ungewollt dem vergangenem „Täterblick“, indem er eine implizite Trennlinie

⁹ Abdruck der Rede unter dem Titel „Bilder einer Ausstellung“, in: Die Tageszeitung vom 29. 1. 2004, S. 6.

zwischen einer „deutschen Bevölkerung“ und den „Opfern der NS-Verbrechen“ konstruiert – als ob die in Deutschland verfolgten Juden, Kommunisten, Christen, Homosexuellen etc. nicht auch Teil der deutschen Bevölkerung gewesen wären. Es war die NS-Ideologie, die behauptete, „[...] das deutsche Reich sei Heimat der Deutschen. Nicht von Juden, Russen (Kommunisten), Sozialdemokraten, die kein Vaterland kennen, das Deutschland heißt [...]“ (Gottfried Feder)¹⁰

Es wäre wünschenswert, wenn die Schulbuchtexte unmissverständlich deutliche Hinweise darauf geben würden, dass es sich bei der deutschen Bevölkerung, deren kriegsbedingte Leiden sie als Gründungsgeschichte der Bundesrepublik darstellen und entsprechend stark betonen, um die – zahlenmäßig gewiss sehr große – Teilgruppe derjenigen Deutschen handelt, die nicht vom NS-Regime verfolgt wurden, und dass die Opfergruppen, so weit sie im Deutschen Reich lebten, ebenfalls deutsche Staatsbürger und damit Teil der deutschen Bevölkerung waren – und nicht nur „Juden“ oder „Kommunisten“ schlechthin. Denn man sollte das geschichtsdidaktische Problempotential solch schiefer und ungenauer Klassifikationen nicht unterschätzen: Die „Geschichten“, die in deutschen Familien erzählt werden behaupten nicht nur, „Opa war kein Nazi“¹¹, sondern sprechen auch von der „schlechten Zeit“, wenn sie die unmittelbare Nachkriegszeit meinen. Die Erinnerungen des Familiengedächtnisses haben gewiss ihre subjektive „Wahrheit“, doch „historische Bildung“ sollte sich gerade darin erweisen, dass die subjektiven Erfahrungen in weiteren Kontexten reflektiert werden können.

Die Opfergruppen in den Schulbüchern

Den folgenden Ausführungen zur Darstellung von Opfern der NS-Verbrechen sei vorausgeschickt, dass die untersuchten Schulbuchwerke im Hinblick auf den Nationalsozialismus durchweg der – schon seit längerem bestehenden – Konzeption folgen, diesen nicht mehr ausschließlich auf die totalitäre Diktatur eines übermächtigen „Führers“ und seines Herrschaftsapparates zu reduzieren, die eine unterdrückte, eingeschüchterte und vielfach unwissende deutsche Bevölkerung mit den Mitteln von Propaganda, Gewalt und Terror manipulierte – und damit zugleich politisch-moralisch entlastete. Vielmehr hat die alltagsgeschichtliche NS-Forschung, die nicht nur auf Nonkonformität und Widerstand, sondern auch auf eine weit verbreitete Gemengelage von partieller Zustimmung, opportunistischen Einstellungen und passiven, den Verbrechenopfern gegenüber letztlich gleichgültigen Haltungen hingewiesen hat, ihre Spuren in den Schulbuchnarrativen hinterlassen. Die Schüler und Schülerinnen werden nicht nur zur „Spurensuche vor Ort“ aufgefordert, sie begegnen vermehrt

¹⁰ Gottfried FEDER: Das Programm der N.S.D.A.P. und seine weltanschaulichen Grundgedanken, München 1930, S. 29, zit. nach Dorothea WEIDINGER: Nation – Nationalismus – Nationale Identität, Bonn 1998, 61.

¹¹ Vgl. Harald WELZER u. a.: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, 3. A., Frankfurt/M. 2002. Zur Kritik der Untersuchung vgl. z. B. Rolf SCHÖRKEN: Nicht nur Opa war kein Nazi – Kritische Anmerkungen zu Harald Welzers Analysen des Familiengedächtnisses, in: Andreas KÖRBER (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen, Schwalbach/Ts. 2003, S. 51-64.

auch Quellen von Zeitzeugen und -zeuginnen, die darlegen, wie und warum der Nationalsozialismus – zumindest anfänglich – attraktiv auf sie gewirkt habe. Neben das Darstellungsmuster der „totalitären Unterdrückung“ ist das Motiv von „Faszination und Verführung“ getreten, was als geschichtsdidaktischer Fortschritt betrachtet werden darf. Dass aber nicht wenige deutsche Bürger und Bürgerinnen den Nationalsozialismus nicht nur *trotz*, sondern gerade *wegen* dessen antidemokratischen, antisemitischen, a-moralischen und gewaltbetonten Positionen und Politiken begrüßten, dass der Widerstand in Deutschland niemals eine Massenbasis fand und weit über das Kriegsende hinaus Überzeugungen fortlebten, die den Nationalsozialismus für gut befanden und den Genozid lediglich als „Fehler“ bewerteten, wird in den aktuellen Unterrichtswerken noch immer nicht deutlich genug akzentuiert.

Der Einfluss des alltagsgeschichtlichen Ansatzes spiegelt sich auch darin, dass die Schulbuchdarstellungen zumindest im exemplarischen Verfahren auf die Individualität der Opfer achten und sie nicht allein auf den Opferstatus in einem ungeheuren Vorgang des systematisch geplanten und durchgeführten Massenmordes reduzieren. Wenn beispielhafte Biographien vorgestellt werden, werden zumindest andeutungsweise wieder die *Menschen* sichtbar, denen entsetzliches Unrecht widerfahren ist, deren Leben aber nicht allein aus dem schrecklichen Ende bestand. In dieselbe Richtung weisen die aktuellen Unterrichtswerke, wenn sie immer öfter Bilddokumente aufnehmen, in denen Häftlinge ihre KZ-Erfahrungen festgehalten haben; damit sie setzen dem vorherrschenden „Täterblick“ die Perspektive der Opfer entgegen und unterstreichen, dass die Macht über die geschichtliche Tradierung trotz allem nicht allein den „Tätern“ gehörte.

Die Verbrechen gegen die europäischen Bürger und Bürgerinnen, die sich zum jüdischen Volk zählten, zur jüdischen Religion bekannten oder unabhängig davon „nur“ jüdische Vorfahren hatten, bilden in allen Schulbuch-Darstellungen das Zentrum des Themas „Opfergruppen des Nationalsozialismus“. Der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung des jüdischen Volkes, das die Nationalsozialisten als „minderwertige Rasse“ definiert hatten, werden im Vergleich der verschiedenen Opfergruppen mit Abstand die meisten Autoren-, Arbeits- und Quellentexte sowie Bildquellen gewidmet. Sehr oft ordnet man das Thema der Vernichtungslager und der Shoa den Teilkapiteln zu, die den Weltkrieg behandeln, wobei ungenaue Formulierungen nicht selten den irreführenden Eindruck entstehen lassen, dass der Genozid als „Folge“ des Weltkrieges zu betrachten sei.¹² Eigenständige Teilkapitel, die die NS-Ideologie und die Geschichte der Opfer der NS-Verbrechen vom frühen Terror bis zur Eliminierung in ihrem inneren Zusammenhang darstellen würden, sind in den untersuchten Büchern nicht zu finden.

Sodann erhalten auch die „Euthanasie“-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen eine relativ große, mit der jüdischen Opfergruppe aber nicht vergleichbare Aufmerksamkeit, wenn man die Anzahl der Text- und Bildquellen als Indikator zugrunde legt. Bei diesem Thema wird stets auf den Protest des Bischofs von Galen und damit den Wider-

¹² Vgl. hierzu auch KOLINSKY 1992, S. 289-296 (Anm. 5).

stand der christlichen Kirchen hingewiesen, doch primär fungieren die Ausführungen zu den Morden an so genannten „erbkranken“ Mitgliedern der „arischen Rasse“ als besonders Abscheu erregendes Beispiel für die NS-„Rassen“-Ideologie und deren Begriff des „unwerten Lebens“. Das bevorzugte Quellenmaterial, ja gewissermaßen die Standardausstattung bei diesem Thema, sind NS-Propaganda-Plakate, die dem Betrachter vorrechnen, dass der Betreuungs- und Pflegeaufwand für behinderte Mitmenschen für die „gesunde“ deutsche bzw. „arische“ Familie finanziell unerträglich sei. Gerade bei diesen Bildquellen, die mit der „(Sozial-)Parasiten“-Thematik den „Täterblick“ sehr unverstellt wiedergeben, sind die Schulbuch-Kontexte nicht immer geeignet, jenen zuverlässig didaktisch zu dekonstruieren. Zumeist wird einfach so getan, als ob es heute keinerlei Anfälligkeiten mehr für pseudo-rationalistische „Humankapital“-Überlegungen dieser Art gebe.

Vergleichbare Schwächen bei der didaktischen Dekonstruktion des „Täterblicks“ entdeckt man bisweilen auch im Umgang einiger Schulbücher mit den – überall und zumeist mehrfach wiedergegebenen – antisemitischen „Stürmer“-Karikaturen und anderen „Ikonen“ des nationalsozialistischen Judenhasses, wie z. B. dem bekannten Plakat zur Ausstellung „Der Ewige Jude“ (1938). Doch immerhin begegnen die Schüler und Schülerinnen stets auch Fotografien, die ihnen die jüdischen Bürger und Bürgerinnen als „ganz normale“ Menschen zeigen, denen entsetzliches Unrecht zugefügt wurde. Die behinderten Menschen jedoch, die mit „medizinischen“ Versuchen gefoltert und/oder ermordet wurden, verschwinden in den Schulbuch-Präsentationen hinter den Plakaten oder vielmehr hinter deren perfider sozialdarwinistischer Botschaft.

Bedeutet bereits die Einbeziehung von Opfern der „Euthanasie-Programme“ einen Fortschritt gegenüber älteren Schulbuchkonventionen, so gilt dies noch mehr für die Sinti und Roma, Zeugen Jehovas, Homosexuellen, Prostituierten, Nichtsesshaften, Vorbestraften und Kriminellen.¹³ Während jedoch die Schulbücher der Opfergruppe der Sinti und Roma manchmal noch eine Bildquelle zuordnen – gezeigt werden entweder ein Deportationszug oder ein überlebender KZ-Häftling mit tätowierter Nummer auf dem Arm –, werden die anderen Opfergruppen, wenn überhaupt, nur im Autorentext und in der reihenden Aufzählung eines einzigen Satzes erwähnt. Es gibt keine Zeitzeugenberichte, die die Perspektive dieser „randständigen“ Opfergruppen aufgreifen würde. Die Lernenden finden weder zu den Sinti und Roma noch zu den Homosexuellen, Zeugen Jehovas, Prostituierten, Nichtsesshaften oder Kriminellen die geringsten Erläuterungen, warum diese Menschengruppen von den Nationalsozialisten verfolgt, gequält und ermordet wurden, wie groß die Anzahl der jeweiligen Opfer und wie hoch die Überlebenschancen waren, ob sich die Verfolgung auf das Reichsgebiet beschränkte oder auf den gesamten von den Nationalsozialisten kontrollierten europäischen Einzugsbereich erstreckte und wie die beiden Nachkriegsstaaten mit diesen Opfergruppen umgingen. Ein besonderes Problem aber bildet die Sprache der „Täter“: Die Schulbuchtexte kennzeichnen Begriffe wie z. B. „Asoziale“, „Berufsverbrecher“,

¹³ Hinweise auf NS-Opfer unter europäischen Bürgern und Bürgerinnen mit schwarzafrikanischer Abstammung gab es in keinem der untersuchten Schulbücher.

„Erbkranke“, „Zigeuner“, „Rasseschänder“ nicht immer deutlich genug als NS-Jargon, und man stößt nicht nur einmal auf Sätze wie die folgenden, in denen die Anführungszeichen fehlen: „Die Sinti und Roma galten als artfremdes Element“¹⁴ oder (in einem Arbeitsauftrag): „Wer gehörte zur Volksgemeinschaft?“¹⁵

So begrüßenswert es auf der einen Seite ist, dass die aktuellen Unterrichtswerke Gruppen von NS-Verbrechensopfern einbeziehen, die man früher ausgeklammert hat, so erscheint es auf der anderen Seite sehr besorgniserregend, in welchem Umfang insbesondere Schulbücher für die Hauptschule inzwischen jene Opfergruppen auf Seiten der politischen „Linken“ marginalisieren, die in ganz Europa Opfer des antibolschewistischen, antisozialistischen und antiliberalen Furors der Nationalsozialisten wurden und zugleich vielfach im aktiven Widerstand tätig waren. Die Verluste in den Reihen der radikalen Arbeiterbewegung waren sehr hoch, was man auch wissen sollte, wenn man Geschichte der beiden deutschen Nachkriegsstaaten verstehen will.

Des Weiteren vermisst man eine ausreichende Aufklärung der Schüler und Schülerinnen darüber, dass die Opfer der politisch und rassistisch motivierten NS-Verbrechen nicht nur im Deutschen Reich zu finden waren, sondern in allen Gebieten Europas, die die Nationalsozialisten besetzten, in denen sie Krieg führten oder anderweitigen Einfluss ausübten, und dass es dabei zudem einen Unterschied machte, ob die fremde Bevölkerung als „rassistisch wertvoll“ oder „rassistisch minderwertig“ und damit partiell als „Vernichtungsfall“ eingestuft wurde. Es muss nachdrücklich konstatiert werden, dass das Konzept der „Opfer der NS-Verbrechen“, das die aktuellen Unterrichtswerke anbieten, im Hinblick auf die Zivilbevölkerung und die Kriegsgefangenen der Staaten, gegen die sich der deutsche „Rasse- und Vernichtungskrieg“ richtete, z. B. in Polen, Russland und der Ukraine, erschreckend unvollständig ist. Diese Menschen waren nicht von einem „normalen“ Angriffskrieg betroffen, sondern wurden aus politischen und rassistischen Gründen genuine „Opfer“ von NS-Verbrechen. Ebenso wenig Sorgfalt verwenden die Schulbücher darauf, die Millionen von Menschen als Opfer von NS-Verbrechen kenntlich zu machen, die als Zwangsarbeiter und -arbeiterinnen oder im Rahmen von so genannten „Umsiedlungsaktionen“ verschleppt, ausgebeutet oder ermordet wurden. Werden diese Gruppen erwähnt, so subsumiert man sie vage und undifferenziert dem Kriegsgeschehen.

Der „Täterblick“ in der Darstellung von NS-Verbrechensopfern

Die Frage, ob und mit welchen Mitteln es den aktuellen Unterrichtswerken gelingt, den „Täterblick“ bei der Darstellung der NS-Verbrechensopfer für das historische Lernen „unschädlich“ zu machen bzw. didaktisch zu dekonstruieren, wurde bereits zwei Mal gestreift. Dabei wurde deutlich, dass es nicht genügt, nur die Darbietung der Text- und Bildquellen¹⁶ zu untersu-

¹⁴ Ansichten 3, HS, NRW, 1999, S. 65 (Anm. 5).

¹⁵ Durchblick, G/P, 9/10, S. 82 f. (Anm. 5).

¹⁶ Auf die Textquellen, die die aktuellen Unterrichtswerke zu unserem Thema anbieten, wird hier aus Platzgründen nicht eingegangen.

chen, die von nationalsozialistischer Seite stammen. Vielmehr muss man auch die impliziten Darstellungskonzepte analysieren, die in der Strukturierung des Narrativs (z. B. Kapitelgliederungen, Zuordnung von Inhalten zu Themen) wie auch in der semantischen Struktur des Begriffsfeldes zum Ausdruck kommen.

Was nun die Bildquellen anbelangt, die Opfer von NS-Verbrechen zum Gegenstand haben und dabei einen „Täterblick“ widerspiegeln, hat sich in den aktuellen Schulbüchern ein vergleichsweise fester Kanon etabliert. Die meisten dieser photographischen Bildquellen stammen aus dem Werk „Der gelbe Stern“ von Gerhard Schoenberner, das seit 1960 das Bildgedächtnis der Deutschen bezüglich der „Judenverfolgung in Europa 1933-1945“ (so der Untertitel) entscheidend geprägt hat.¹⁷

So zeigen die aktuellen Geschichtslehrbücher im Kontext der so genannten „Machtergreifung“ und von Ausbau und Sicherung der NS-Macht regelmäßig eine Fotografie aus dem damals neu eingerichteten Konzentrationslager Dachau, das die Misshandlung politischer Gegner dokumentiert. Die Teilkapitel zur Verfolgung, Entrechtung und Vernichtung der Juden oder zur allgemeinen NS-„Rassen“-Politik enthalten stets Fotodokumente zum Boykott jüdischer Geschäfte im April 1933 sowie zur öffentlichen Demütigung von so genannten „Rasseschändern“, wobei auch Bilder, die auf polnische Zwangsarbeiter verweisen, der Vorkriegszeit zugeordnet werden. Auf die häufige Präsenz von Karikaturen und Zeichnungen im „Stürmer“-Stil und des Stalüter-Plakates „Der Ewige Jude“ wurde bereits hingewiesen. Chronologisch gesehen folgen sodann im Zusammenhang mit der so genannten „Reichskristallnacht“ Bilder von brennenden oder zerstörten Synagogen und zumeist auch von einem Zug jüdischer Männer, die damals verhaftet und auf dem Weg in ein KZ eine Straße entlanggeführt wurden.

Was die Zeit des Zweiten Weltkrieges anbelangt, sind die auf Verbrechenopfer bezogenen Bilddokumente nahezu ausschließlich auf den Holocaust konzentriert. Sehr oft sieht man das Bild des kleinen Jungen mit den erhobenen Händen, das Teil des Stroop-Berichtes ist, der die Räumung des Warschauer Ghettos dokumentierte und auch bei den Nürnberger Prozessen vorgelegen hat.¹⁸ Hinzu kommen regelmäßig Bildaufnahmen von der Selektion auf der Rampe im KZ Auschwitz-Birkenau.

Die bekannten Fotos von KZ-Häftlingen hinter dem Stacheldrahtzaun, die auf die Befreier blicken, gehören ebenso wie die Bilder der Leichenberge in Bergen-Belsen nicht mehr zu den Bildquellen, die die „Täterperspektive“ reflektieren. Hierzu soll nur angemerkt werden, dass der Bildtyp, der Leichenberge zeigt, gegenüber dem „Befreiungstyp“ in den neuen Schulbüchern stark rückläufig ist. Das erscheint sinnvoll: Schon die Alliierten mussten im Zuge ihrer Re-education-Politik erfahren, dass die absolute

¹⁷ Vgl. Gerhard SCHOENBERNER: Der gelbe Stern. Judenverfolgung in Europa 1933 - 1945 [1960], Neuauf., München 1980.

¹⁸ Vgl. The Stroop Report. The Jewish Quarter of Warsaw is no more!, transl. and annot. by Sybil MERTON, London 1980. – Vgl. auch Christoph HAMANN: „Die Wendung aus Subjekt“. Zum Foto des Jungen aus dem Warschauer Ghetto 1943, in: GWU 51 (2000), S. 727-741 sowie DERS.: Bilderwelten und Weltbilder. Fotos, die Geschichte(n) mach(t)en, Berlin 2002, S. 53-62.

Negativität jenes Bildtyps zwar sehr heftige emotionale Erschütterungen, aber auch starke Abwehrreaktionen auslösen kann und empathische Zugänge eher erschwert.

Ohne die Bilddokumente hier im Einzelnen darstellen oder das implizite Narrativ des Kanons analysieren zu wollen, sei festgehalten, dass die aktuellen Schulbücher selbst bei diesem Bildinventar, das NS-Propaganda-Inhalte und den Blick der „Täter“ direkt wiedergibt, ihren überwiegend sehr nachlässigen editorischen und didaktischen Umgang mit Bildquellen unverändert fortsetzen.¹⁹ Sie verzichten in den Bildlegenden auf die elementarsten Angaben zur Entstehung (historischer Kontext und historische Situation), Funktion, Verwendung und Überlieferung der Dokumente, machen keine Angaben, wenn sie nur Bildausschnitte zeigen; auch Seitenverdreherungen sind keine Seltenheit. Überdies sind die inhaltlichen Beziehungen zwischen dem Autorentext, den Textquellen und den Bilddokumenten zumeist nur vage zu erahnen, wenn sie nicht ganz fehlen.

Insgesamt, so scheint es zumindest, mangelt es an geschichtsdidaktischem Bewusstsein dafür, dass man die gegebene „Täterperspektive“ bei der Arbeit mit diesen Quellen reflektieren müsste – und dies nicht zuletzt deshalb, weil die „Ikonen“ der NS-Vergangenheit sich tief in das kulturelle Bildgedächtnis eingepägt haben und unsere Wahrnehmung von den Opfern des Nationalsozialismus beeinflussen.

Bei der Gestaltung der Lehrwerke könnten die Schulbuchgestalter die Schülerinnen und Schüler explizit darauf aufmerksam machen, dass sie in bestimmten Bilddokumenten der „Täterperspektive“ begegnen – auch weil kaum Zeugnisse vorliegen, die die Opferperspektive“ spiegeln; sie könnten beispielsweise auch deutlich machen, dass die Fotografien vom Boykott jüdischer Geschäfte oder von den brennenden Synagogen ihrerseits Mittel der Propaganda und des Terrors waren, wohingegen Jürgen Stroop an seiner Karriere arbeitete, als er die Foto-Dokumentation bzw. das Foto-Album „Es gibt keinen jüdischen Wohnbezirk in Warschau mehr“ anfertigen ließ; damit wollte er, der auf Beförderung hoffte, die Anerkennung seiner Vorgesetzten gewinnen. Schließlich könnte man auf die Überlieferungsgeschichte dieser und ähnlicher Bilder hinweisen, ihren langen Weg in das kulturelle Bildgedächtnis andeuten und eine Verbindung zur Geschichte der Bundesrepublik herstellen.²⁰

Die Schulbücher aber verwenden diese Dokumente überwiegend illustrativ und geben damit ein falsches Signal: Sie laden weniger zu einer historischen Auseinandersetzung ein, die den Opfern gerecht würde, sondern setzen vielmehr auf einen flüchtigen emotionalen Reiz und fördern

¹⁹ Vgl. auch: Jürgen HANNIG: Bilder, die Geschichte machen. Anmerkung zum Umgang mit „Dokumentarfotos“ in Geschichtslehrbüchern, in: GWU 40 (1989), S. 10-32.

²⁰ Vgl. z. B. Cornelia BRINK: Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945, Berlin 1998 (Schriftenreihe des Fritz-Bauer-Instituts, Band 14); Detlef HOFFMANN: Fotografierte Lager. Überlegungen zu einer Fotogeschichte deutscher Konzentrationslager, in: Fotogeschichte 54 (1994), S. 3-20; Habbo KNOCH: Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur, Hamburg 2001; Susan SONTAG: Das Leiden anderer betrachten, München 2003; Katrin STEINACK: Die andere Seite – warum die Beschäftigung mit der Täterperspektive notwendig ist, in: Roman HERZOG (Hg.): Was bleibt von der Vergangenheit? Die junge Generation im Dialog über den Holocaust, Berlin 1999.

auf diese Weise den Prozess, der die „Ikonen“ der Opfer der NS-Verbrechen immer mehr in Signets verwandelt, hinter denen die historische Realität zu verschwinden droht. Die Geschichte der Opfer – und auch der Täter – wird trivial.²¹

Was aber die Bildquellen betrifft, die visuelle NS-Propaganda-Botschaften unverstellt transportieren, muss das didaktische „Framing“ in den Schulbüchern dringend verbessert werden. Nur ein Beispiel sei dafür genannt, wie leicht die „Logik des Gegners“ verfangen kann, wenn man den „Täterblick“ in Quellen präsentiert. So antworteten zwei Hauptschulklassen bei einem informellen Gespräch im Klassenverband auf die Frage, welche Vorstellungen sie sich von Juden machen würden, mit der Beschreibung jenes Phänotyps, den die „Stürmer“-Karikaturen und Stalüter-Plakate in ihren Schulbüchern zeigten. Sie wussten nicht, dass es zwar den Begriff des „jüdischen Volkes“ gibt, aber dennoch keineswegs „Juden“ wie „Juden“ „aussehen“.

Der Begriff der „Juden“, den die Schulbücher im Zusammenhang mit der Darstellung der antisemitischen NS-Politik und des Holocausts entwickeln, führt zu einer weiteren Beobachtung bei der Untersuchung der Darstellung der Opfergruppen des Nationalsozialismus. Erscheint es einerseits fast als selbstverständlich, so ist es doch andererseits als überaus problematisch anzusehen, wenn die Unterrichtswerke in traditioneller Weise damit fortfahren, die Geschichte des Nationalsozialismus mit einer durchgängigen Begriffsoption von „Deutschen“ vs. „Juden“ darzustellen. Denn sie vollziehen damit die logische Ausgrenzungsoperation der NS-Ideologie nach; diese schloss bekanntlich jüdische Staatsbürger aus ihrem Begriff des „deutschen Volkes“ aus. Machte die Rede von „Deutschen“ und „Juden“ in der NS-Ideologie Sinn, so lässt sie heute die vergangene „Täterperspektive“ in den Schulbüchern fortleben.

Man muss freilich konzedieren, dass die Schulbuchgestalter mit einem vergleichsweise komplizierten inhaltlichen und begrifflichen Problem konfrontiert sind. Denn viele gläubige Juden verstehen sich tatsächlich als Angehörige eines Volkes und nicht nur als Mitglieder einer Glaubensgemeinschaft. Die nationale Zugehörigkeit zu dem Land, dessen Staatsbürger man ist, kann gegenüber der Zugehörigkeit zum jüdischen Volk durchaus sekundär sein: Man sieht sich beispielsweise als „Jude in Deutschland“ und nicht als „deutscher Jude“.

Die uns vertrauten Schemata der nationalen Attribuierung können sich bei der Beschreibung solcher Sachverhalte als ungenügend erweisen, besonders wenn man – wie in Schulbüchern – einem eher alltagsprachlichen, schülergerechten Duktus folgen muss. So meinen die Schulbücher, wenn sie „Deutsche“ und „Juden“ begrifflich gegenüberstellen, zumeist eine Unterscheidung zwischen einer nicht-jüdischen, in der Regel also christlichen deutschen Bevölkerungsmehrheit und einer deutschen Bevölkerungsgruppe, die dem Judentum angehört. Doch den „Juden“, die Opfer der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik wurden, würde auch die-

²¹ Vgl. auch Bodo von BORRIES: Historisches Lernen an Bildern. Über die Wirkung von „Dokumentarfotos“ zum Nationalsozialismus, in: DERS.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988, S. 99-135.

se Präzisierung noch nicht gerecht werden. Denn die deutschen und europäischen Bürger und Bürgerinnen, die die Nationalsozialisten als „Juden“ zu „eliminieren“ sich anschickten, wurden über jüdische Eltern und Großeltern identifiziert. Somit fielen als „Juden“ dem Genozid nicht nur gläubige Juden der verschiedensten Glaubensrichtungen zum Opfer, sondern – ganz unabhängig von ihrer jeweiligen persönlichen Einstellung zum Judentum – auch Christen oder Menschen ohne religiöses Bekenntnis, wenn sie oder ihre Ehepartner jüdische Vorfahren hatten.

Deshalb, aber auch aus anderen Gründen, ist es nicht richtig, wenn die Schulbücher die Menschen, die die Nationalsozialisten als „Juden“ identifizierten, so darstellen, als bildeten sie eine einheitliche Gruppe und als wären die „Juden“ nicht auch deutsche, belgische oder polnische Staatsbürger gewesen. Die Trennlinie verläuft – wenn man nicht dem NS-Jargon auf den Leim gehen will – zwischen Christen und Juden, nicht zwischen Juden und Deutschen. Doch wenn man die Begrifflichkeit der Nationalsozialisten wirklich korrekt beschreiben wollte, müsste man von Deutschen (oder Europäern) mit Vorfahren sprechen, die der jüdischen Religionsgemeinschaft angehörten.

Mag es auch schwierig sein, die Autorentexte in den Schulbüchern sprachlich so exakt zu formulieren, dass alle Möglichkeiten einer Verwechslung von darstellender Metaebene und „Täterjargon“ ausgeschlossen werden, so es ist doch schwer begreiflich, dass keines der untersuchten Lehrwerke überhaupt darauf eingeht, wen die Nationalsozialisten eigentlich meinten, wenn sie von „Juden“ sprachen, und inwiefern die Juden ein Volk eigener Art sind – anders als die Schüler und Schülerinnen dies vom gängigen Nationbegriff her kennen und keinesfalls in dem Sinne, wie der NS-„Rasse“-Begriff es behauptete. Schließlich aber gilt es den NS-„Täterblick“, für den ein „Jude“ niemals etwas anderes als ein „Jude“ war, auch dahingehend zu dekonstruieren, dass man den falschen Schein der Gruppenhomogenität der „jüdischen“ Opfergruppe auflöst. Die Lernenden sollen wissen, dass das Spektrum der Menschen, die als „Juden“ verfolgt wurden, unterschiedliche Nationalitäten und verschieden ausgeprägte nationale Zugehörigkeitsgefühle umfasste, dass sie mehr oder weniger religiös und traditionsgebunden oder modern eingestellt waren, dass ihre subjektive Identität auf das Judentum bezogen sein konnte oder nicht und dass sie alle möglichen politischen Überzeugungen hatten, von glühendem Nationalismus bis hin zu einem internationalistisch ausgerichteten Kommunismus – und dass man in jeder dieser Hinsichten die Mitglieder dieser Opfergruppe auch anders beschreiben kann, so z. B. als deutsche, französische oder polnische Wissenschaftler oder Konservative oder Sozialdemokraten oder Sportler mit jüdischem Hintergrund. Dann lernen die Jugendlichen vielleicht, dass die Diskriminierung dort beginnt, wo man nur ein einziges Beschreibungsmerkmal für andere verwendet – und zwar genau das, das die anderen vom „Wir“ unterscheidet.

Fazit

Bei der Untersuchung der Darstellung der Opfergruppen des Nationalsozialismus zeigte sich, dass die aktuellen Unterrichtswerke vormalis vergessene Opfergruppen nicht mehr ausklammern. Doch geben sie auch fast keine Informationen über Zahlen, Relationen, Verfolgungsgründe und Zusammenhänge; außerdem werden die politischen Gegner des Nationalsozialismus tendenziell vernachlässigt. Der „Täterperspektive“ kommen die Darstellungen partiell dadurch nahe, dass sie fahrlässig mit den einschlägigen Bildquellen umgehen; offenbar werden diese Dokumente nicht als Zeugnisse des „Täterblicks“ reflektiert und deshalb eher illustrativ eingesetzt. Auch indem die Geschichte der überlebenden Opfer aus dem Zusammenhang der deutschen Geschichte seit 1945 ausgeblendet wird, gibt man partiell einem ausgrenzenden „Täterblick“ auf die Opfergruppen Raum, indem offen gelassen wird, inwieweit sie überhaupt dem „Wir“-Kollektiv zuzurechnen sind, dessen Geschichte in den Schulbüchern und im Curriculum behandelt wird. Dabei tritt die Begriffsopposition „Deutsche“ vs. „Juden“ besonders auffällig hervor: Sie perpetuiert genau jene Ausgrenzungsoperation, die der Nationalsozialismus definitorisch durchgesetzt hatte, vermittelt darüber hinaus eine unzutreffende Vorstellung von den Menschengruppen, die Opfer des eliminatorischen Antisemitismus der Nationalsozialisten wurden, und läuft schließlich auch Gefahr, bei den Schülern und Schülerinnen ein essentialistisches und somit stark ausgrenzendes Konzept „der Juden“ zu fördern.