

## NS-Kindheit und Geschichtsbewusstsein (II)<sup>1</sup>

### 1. *Autobiographischer Einstieg*

Ich bin 1939 geboren und gehöre demnach zur Generation der „Kriegskinder“, denen 2005 in Frankfurt ein großer Kongress gewidmet war.<sup>2</sup> Wie der Titel meines Beitrages ankündigt, gehe ich jedoch nicht von den Erfahrungen der *Kriegskindheit* aus, sondern von der damit eng verbundenen *NS-Kindheit*, die persönlich-emotional, aber auch beruflich (mein Arbeitsfeld ist die Geschichtsdidaktik), schwerer zu integrieren war als die dramatischen, zum Teil traumatischen Einwirkungen des Krieges. Mein Vater hat in der Waffen-SS gedient. Ich habe trotz intensiver Recherchen nie in Erfahrung bringen können, was er wirklich getan hat. Direkt besprochen haben wir, so lange er lebte, gar nichts. Das typische Schweigen und der Negativ-Befund bei Archiv-Recherchen haben die Problemlast nicht vermindert, sondern ins Unfassbare diffundiert.

Der autobiographische Einstieg wäre unnötige Effekthascherei, wenn im Persönlichen nicht etwas Allgemeines enthalten wäre. Ich bin nicht das einzige Täter-Kind in meiner Zunft. Der geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Diskurs der Bundesrepublik wurde (und wird zum Teil immer noch) durch Personen bestimmt, die den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg von Anfang bis Ende selbst erlebt haben oder - nach 1945 - die Folgen dieser Geschichte lebensgeschichtlich zumindest indirekt zu spüren bekamen. Zu fragen ist: Welchen Einfluss übte das mehr oder weniger direkte familiäre Involviertsein in den Nationalsozialismus auf spätere Theoriebildungen aus? Was wurde gedanklich bewusst registriert und reflektiert, was nicht? Wie verlief die unausweichliche Auseinandersetzung mit den „Vätern“? Wie gestaltete sich die geschichtsdidaktische Professionalisierung des Verhältnisses zur Vergangenheit in der zweiten Generation, die ihr „Geschichtsbewusstsein“ kämpferisch gegen die Emanzipationsansprüche der Studentenbewegung ins Feld führte?

### 2. *Autobiographische Auseinandersetzungen mit NS-Vätern*

An direkten Auseinandersetzungen mit der Geschichte der Väter fehlte es nicht, doch sie spielten sich - und das ist ebenso symptomatisch wie auch

---

<sup>1</sup> Erweiterte und überarbeitete Fassung der mündlich vorgetragenen „Sieben Thesen“ (NS-Kindheit und Geschichtsbewusstsein (I)). Der im Folgenden abgedruckte Aufsatz „NS-Kindheit und Geschichtsbewusstsein (II)“ ist auch erschienen in: Hans-Heino Ewers u. a. (Hg.), *Erinnerungen an Kriegskindheiten. Erfahrungsräume, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik unter sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive*, Juventa, Weinheim u. München 2006, S. 219-232.

<sup>2</sup> „Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa sechzig Jahre nach Kriegsende“: Internationaler Kongress, 14.-16. April 2005 in Frankfurt, veranstaltet und gefördert von mehreren universitären und außeruniversitären Institutionen.

folgenreich - außerhalb der hier zur Debatte stehenden Wissenschaftsdisziplinen ab. Anhand von drei bekannten Namen - Christoph Meckel, Dörte von Westernhagen und Wibke Bruhns - soll exemplarisch verdeutlicht werden, dass und wie die bewusste Erforschung der eigenen Familiengeschichte möglich war.

Christoph Meckel: Suchbild. Über meinen Vater (1980). Umschlagtext der Fischer-Taschenbuch-Ausgabe, Frankfurt a.M., 2005:

*„Der Mensch, den ich kannte, war nur ein Teil jenes anderen, den keiner kannte.“*

*Christoph Meckels Annäherung an den Vater erschien erstmals 1980 und war der Höhepunkt einer ganzen Reihe von literarischen Versuchen, in denen die Söhne ihre Väter und deren Arrangement mit dem Nationalsozialismus beschrieben. Heute ein Klassiker in der Literatur über den Vater, ist ‚Suchbild‘ auch ein Buch der Erinnerung, in dem die eigene Kinderzeit nach dem Krieg sensibel, poetisch und genau erfasst wird.*

*„Wie Christoph Meckel in seinem Vater die deutsche Malaise erkannte, hat etwas Allgemeingültiges.“ (DIE ZEIT)*

Dörte von Westernhagen: Die Kinder der Täter. Das Dritte Reich und die Generation danach. Umschlagtext der Ausgabe bei Kösel, München 1987:

*„Wir erkannten nicht, daß die Väter längst in uns weiter lebten, auf eine versteckte, schwer durchschaubare Weise.“*

*Die Tochter eines SS-Offiziers schildert als unmittelbar Betroffene ihr eigenes Schicksal sowie das weiterer Kinder von Nationalsozialisten. Noch heute belastet die verdrängte Vergangenheit der Väter das Leben der Kinder, bis es ihnen gelingt, Liebe und Haß, Bewunderung und Enttäuschung in einem Prozeß des Verstehens zu integrieren.“*

Wibke Bruhns: Meines Vaters Land. Geschichte einer deutschen Familie.

Umschlagtext der Ausgabe bei Econ, München 2004 (9. Auflage):

*„Diese gottverdammte Ehre.“ - Im August 1944 wird der Abwehroffizier Hand Georg Klamroth als Hochverräter hingerichtet. Jahrzehnte später sieht seine jüngste Tochter zum ersten Mal Filmaufnahmen von ihrem Vater, aufgenommen während des Prozesses gegen die Verschwörer des 20. Juli. Dieser Anblick lässt Wibke Bruhns nicht mehr los. Wer war dieser Mann, den sie kaum kannte, dieser fremde Vater, der ihr plötzlich so nah war? Die lange Suche nach seiner, ja auch ihrer eigenen Geschichte, führt sie zurück in die Vergangenheit. Die Klamroths sind eine großbürgerliche Kaufmannsfamilie und muten an wie ein Halberstädter Pendant zu den Buddenbruoks. Unzählige Dokumente, Briefe und Tagebücher bilden den Fundus dieses einzigartigen Familienepos.*

*„Verstehen will ich, wie entstanden ist, was meine, die Generation der Nachgeborenen so beschädigt hat.“*

Ungeachtet des gemeinsamen Interesses an retrospektiver Aufklärung zeichnen sich die drei Bücher - wie könnte es anders sein - durch ein je eigenes Profil aus, formal und inhaltlich. Das ist zum Teil schon durch die realhistorisch zu erforschenden Tatsachenzusammenhänge bedingt. Während Westernhagen und Bruhns ihren Vater gegen Ende des Krieges verloren (Westernhagens Vater wurde im März 1945 in Ungarn von einer sowjetischen Fliegerbombe „erwischt“; Bruhns Vater wurde hingerichtet) konnte Meckel als junger Mensch seinen Vater nach dem Krieg noch viele Jahre live „erleben“, so dass die NS- und Kriegsgeschichte faktisch hinter der scheinbar intakten, in Wirklichkeit aber seelisch verelendeten Nachkriegsgeschichte zurücktrat.

Meckels Vater war, wie der Sohn rückblickend feststellt, ein „Halbnazi“ (S. 181-182), „ein Mitgelaufener der Ideologie, freiwillig aktiv im Aufbau der Nazikultur, indirekt die Bücherverbrennung bejahend, die Eliminierung der Kommunisten und Juden, vor allem nach dem Krieg ein kranker Charakter, der die eigene Vergangenheit zu verdrängen suchte und sich als Opfer der Geschichte sah.“

Westernhagens Vater war SS-Offizier, der schon 1929 in die NSDAP eingetreten war und seine Seele „wirklich verkauft“ hatte. Ob der Vater direkt an Vernichtungsaktionen beteiligt war, konnte Westernhagen (ähnlich wie in meinem Fall) nicht feststellen (S.61). „Daß es anders gewesen sein könnte, ist jedoch nur schwer vorstellbar.“ Auch er, der Täter, fühlte sich am Ende als Opfer.

Bruhns' Vater, ebenfalls NSDAP- und SS-Mitglied, hat von der Verschwörung gewusst, aber die Beteiligten nicht angezeigt. Dafür wurde er gehenkt. Das klingt nach Widerstand und könnte so einer Heroisierung Vorschub leisten, doch dieser Gefahr erliegt die Autorin in keiner Weise, im Gegenteil. Sie enthüllt ein Panorama kaum noch verstehbarer menschlich-sozialer Verwerfungen, die auch die Ehe der Klamroths erfasste.

Auffällig sind auch die Stil- und Gestaltungsunterschiede bei den drei Autoren.

Bei Westernhagen übt die psychoanalytisch-intellektuelle Selbstaufklärung einen maßgeblichen Einfluss aus: Sie sieht den Vater im NS und sich selbst mit dem Vater verstrickt.

Meckels Leistung besteht dagegen eher in der atmosphärischen Verlebendigung des Familienlebens in der Nachkriegszeit. Über mehrere Seiten führt er uns zum Beispiel die „Erfahrung eines ungeheuren Mangels“ vor Augen. Alles emotional Wichtige fehlte. „Es fehlten Umarmungen, Selbstironie und Gedankenschärfe. Es fehlte die offene Strömung lebendigen Lebens. (...) Es fehlte die Bejahung ungewaschener Kinderhäuse, und es fehlte die Bejahung vaterfremden Denkens.“

Die fast suggestive Wirkung, die von Bruhns' Werk ausgeht, entstammt nicht zuletzt den ich-starken Einmischungen der Autorin, die immer wieder direkt fragt: Wie soll ich das verstehen? Was soll ich davon halten? Sie ist persönlich desorientiert, ratlos, empört und lässt es den Leser wissen.

Psychohistorisch aufschlussreich, aber auch menschlich ergreifend ist die Art und Weise, wie die Autoren den Abschied von ihren Vätern literarisch gestalten.

Meckel erlebt das allmählich Dahinsiechen des alt und krank gewordenen Vaters; er ist emotional beteiligt und doch (inzwischen) in sicherer Distanz (S. 166 f.): *„Im zerfleischenden, wachsenden, unabwendbaren Schmerz, im qualvollen Elend, das alle Organe erfaßte, in der Abwesenheit von Verpflichtung und Weltgeschichte ging es ihm [dem Vater] auf furchtbare Weise gut. Er beschäftigte sich mit Sachen, die außer ihm waren, mit Fotografien, Lektüren und Fragen zur Kunst. Er las noch Gedichte, vom ohne fiebrigen Schlaf unterbrochen, er dämmerte ohne Wut aus dem Leben hinaus. Schlafend starb er in einer Juninacht und, wie es sein Wunsch war, im eigenen Zimmer. Das Herz stand still, der Schrittmacher klopfte weiter.“*

Westernhagen zieht einen bewussten Schlussstrich unter ihre Recherchen, die psychoanalytisch begleitet wurden (S. 94): *Als ich die Bücher und Bildbände über den Holocaust, die Waffen-SS, die SS, die ‚Leibstandarte‘, den Krieg im Baltikum zusammenpackte, um sie in die Bibliothek zurückzubringen, fiel mir auf, daß ich es nicht nur mit Erleichterung, sondern auch bedauernd tat. Ich hatte eine bestimmte Zeitspanne mit dem Vater verbringen können, weil das ‚Jenseitsbüro‘ das ursprünglich vorgesehene, reguläre Zusammentreffen mit ihm übersehen hatte. Ich hatte ihn, wie es sich für eine ordentliche Liebesgeschichte gehört - für versäumte, darum nachgeholt, natürlich erst recht - verehren, verachten, begehren und hassen dürfen. Jetzt war die Frist um; Zeit, vom Vater, wie ich ihn nun kennengelernt hatte, Abschied zu nehmen.“*

Bruhns evoziert abschließend das Grauen der Hinrichtungsszene, um ein Fazit ihrer eigenen Verarbeitungsgeschichte zu wagen (S. 380 f.): *„Es war nicht meine Zeit. Ich bin wütend auf dich wegen der Demütigungen, die du Else zugefügt hast, und ich finde dich, den Mann, deswegen lächerlich. Vielleicht sollte ich weniger anmaßend sein. Ich bin verstört über das, was ich als deine Gleichgültigkeit verstehen muß gegenüber dem Schicksal der Juden, der Zwangsarbeiter, der Geisteskranken, der Häftlinge in den KZs, Himmlers ‚Untermenschen‘ in den besetzten Gebieten. Habe ich dich mißverstanden, weil du nie etwas gesagt hast? Jetzt stirbst du als ‚Untermensch‘. Sie haben dir den geistlichen Beistand versagt, um den du gebeten hast. Doch du hast deinen Ölberg hinter dir, und du bist ein Held in deinem Tod. Dein Leben lag in einer fürchterlichen Zeit, und wenn es denn für die Kinder besser werden sollte, das ist gelungen. Du hast den Blutzoll bezahlt, den ich nicht mehr entrichten muß. Ich habe von dir gelernt, wovor ich mich hüten muß. Dafür ist ein Vater da, nicht wahr? Ich danke dir.“*

Ich habe die drei Publikationen relativ ausführlich vorgestellt (sie stehen exemplarisch für eine inzwischen recht lange Reihe ähnlicher Publikationen),

damit deutlich wird, wie tiefgreifend und nachhaltig sich die existenziellen Erfahrungen der jeweiligen NS-Kindheit auf die betroffenen Menschen ausgewirkt haben. Die Auswirkungen mögen graduell verschieden gewesen sein; die Palette reicht vom einer gelungenen Integration der Kindheitserlebnisse über das dornige Ab- und Aufarbeiten der Vergangenheit bis hin zur depressiven Selbstzerstörung. Ganz ohne Schaden ist jedoch niemand dem Bannfluch der NS-Geschichte entwachsen, sofern er von diesem in der einen oder anderen Weise affiziert worden ist.

Welchen Einfluss übten die politisch-existenziellen Erfahrungen auf geschichtstheoretische Konzeptualisierungen aus, die dem Geschichtsunterricht (in der alten BRD) die Richtung wiesen und zum großen Teil immer noch Geltung beanspruchen? Dieser Frage wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

### 3. *Geschichtsbewusstsein als „zentrale Kategorie“*

1980, im selben Jahr wie Meckels *Suchbild*, erschien nach verschiedenen Vorarbeiten ein wegweisender Aufsatz von Karl-Ernst Jeismann, der „Geschichtsbewusstsein“ zur „zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik“ erhob<sup>3</sup> und damit überaus erfolgreich war. Dass es nach konservativer Auffassung eines „neuen“ Ansatzes bedurfte, war vor allem den bildungs- und gesellschaftspolitischen Strömungen der 70er Jahre geschuldet, die erstens das Schulfach Geschichte in seiner Eigenständigkeit bedrohten und zweitens historisch-politische Bildung ideologisch einseitig unter die Forderung nach Emanzipation stellten.<sup>4</sup> Mit dem Kampfbegriff „Geschichtsbewusstsein“ wurde eine Gegenfront errichtet, die vor allem der Gefahr einer „Indoktrination durch Geschichtsunterricht“ Einhalt gebieten und pluralistischer Offenheit den Weg bereiten sollte.

Dagegen wäre auch aus heutiger Sicht nichts einzuwenden, wenn die pluralistische Offenheit nicht gleichzeitig das eigentliche historisch-politische Konfliktpotenzial so weit verwässert und neutralisiert hätte, dass ein nach dieser Zielvorstellung angelegter Geschichtsunterricht in Unverbindlichkeiten oder Ratlosigkeit stecken zu bleiben droht, zumal die intellektuellen Ansprüche uneinlösbar hoch angesetzt waren. Ein ausgewogenes Geschichtsbewusstsein genügt nach Jeismann drei Anforderungsgruppen, die heißen:

1. „Analyse“ (u.a. Faktenwissen, Quellenkompetenz),
2. „Sachurteil“ (u.a. Deutungs- und Beurteilungskompetenz) und

<sup>3</sup> Karl-Ernst Jeismann, „*Geschichtsbewusstsein*“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn 1980 (UTB-Taschenbuch Nr. 954). Hinweise zur Genese der Neu-Konzeptionierung in den siebziger Jahren gibt der Herausgeber in seiner Einleitung.

<sup>4</sup> Der von Süßmuth hrsg. Sammelband enthält auch einen Aufsatz von Annette Kuhn über *Geschichtsdidaktik in emanzipatorischer Absicht. Versuch einer kritischen Überprüfung*.

3. „Wertung“ (u.a. Kenntnis normativer Begriffe, Erkennen von Prämissen in Wertungen).

Bezogen auf den NS erläutert Jeismann sein Konzept folgendermaßen: „Eine Unterrichtsreihe über die Zeit des Nationalsozialismus könnte also etwa mit einer Aufnahme der verschiedenen, im öffentlichen Bewußtsein faßbaren und gängigen Aussagen über das ‚3. Reich‘ beginnen und Lernzielen folgen, die die Sammlung, den Vergleich und die erste Stellungnahme zu diesen Aussagen formulieren und Vermutungen über die darin steckenden Positionen und Wertungen provozieren. Unterschiede oder Gegensätzlichkeiten solcher, von Wertungen dominierten Aussagen motivieren den Übergang zur Analyse der geschichtlichen Erscheinung; Lernziele aus dieser Dimension müssen nun das Phänomen in seinen Ursachen, Erscheinungsformen, Strukturen und Entwicklungsphasen erschließen - wobei immer schon aus dem Wissen um unterschiedliche Deutung die Analyse auf Wertungen zurück- und vorausweist. In einem dritten Abschnitt des Unterrichts kämen Lernziele aus dem Bereich des Sachurteils ins Spiel - je nach Klassenstufe unterschiedlich differenziert bis hin zu ‚Faschismustheorien‘ in der Sekundarstufe II. Die Erarbeitung dieser Lernziele kann auf die Analyse zurückgreifen, sie ergänzen oder auch unter neuen Aspekten problematisieren. Von da aus kann der Unterricht mit seinen Lernzielen wieder in die Dimension der Wertung zurückgreifen und nun auf einem höheren Niveau und vertieft die vorfindbaren Wertungen und Stellungnahmen zur Diskussion stellen und zur Formulierung eigener, nunmehr begründeter und differenzierterer Stellungnahmen führen.“ (S. 210-211)

Was hat dieser Text mit den Texten der zuvor zitierten drei Autoren Meck, Westernhagen, Bruhns zu tun? Macht es Sinn, hochabstrakte Wissenschaftsprosa, die das Prinzipielle zu erfassen sucht, und belletristische Texte, die das lebendige Detail auszeichnen, nebeneinander zu stellen? Eine Legitimation dieses Verfahrens wird deutlich, wenn wir uns das den verschiedenen Publikationen gemeinsame Interesse in Erinnerung rufen, das der Überwindung einer fatalen Vergangenheit galt. Wer waren die geschichtlich-lebensgeschichtlich wichtigsten Hauptakteure dieser Vergangenheit?

#### 4. *Ein Forschungsprogramm für die Zukunft*

Während die drei zuerst referierten Autoren sich *direkt* mit ihren *leiblichen* Vätern auseinandersetzen, ja, diese oft direkt ansprechen, anrufen, herbeizitieren, als wären sie noch am Leben,<sup>5</sup> tritt ein leiblicher Vater im Jeismann-Text nicht in Erscheinung, wohl aber ein „geistiger“ Vater: Theodor Schieder, auf den die Definition des Geschichtsbewusstseins als „zentrale Kategorie“ zurückgehe, wie Jeismann ausdrücklich erklärt (vgl. vor allem seine Anm. 4). Damit geraten wir sozusagen in ein vermintes Such- und Problemfeld;

---

<sup>5</sup> Stärker noch als bei den zitierten Autoren bis hin zur theatralisch-obszönen Inszenierung wird dieses Verfahren angewandt von Niklas Frank, *Der Vater. Eine Abrechnung* (1987). Goldmann 2001. Die Sehnsucht nach dem abwesenden Vater, der verzweifelt geliebt wurde, obwohl er als Kriegsverbrecher verurteilt war, kommt eindrucksvoll zum Ausdruck bei Kurt Meyer, *Geweint wird, wenn der Kopf ab ist. Annäherungen an meinen Vater „Pantermeyer“*, Generalmajor der Waffen-SS. Herder, Freiburg 1998. Fortgesetzt wurde die Reihe kürzlich durch Richard von Schirach, *Der Schatten meines Vaters*. Hanser, München 2005.

denn Schieder war, wie wir heute wissen, als Historiker und Akteur tief in den Nationalsozialismus verstrickt,<sup>6</sup> ohne nach dem Krieg jemals darüber gesprochen zu haben, auch nicht im engeren Kreis der Familie oder nächsten Verwandten.<sup>7</sup> Der Nationalsozialismus als brisantester Inhaltsbereich des Geschichtsbewusstseins verschwand auf die Weise transgenerationell gleichsam hinter eine Milchglasscheibe, was im Jeismann-Text noch deutlich zu spüren ist: Es wird keine konkrete Einzelheit genannt. Die Wörter Holocaust, Vernichtung der Juden, Täter, Opfer usw. werden vermieden. Die SchülerInnen werden in ein labiles Einerseits-und-andererseits hineinmanövriert, um an Ende „differenzierter“ urteilen zu können. Wer und was damit konkret gemeint ist, bleibt ziemlich unklar.

Mit anderen Worten: Der damals neue Ansatz, Geschichtsbewusstsein ins Zentrum geschichtsdidaktischer Forschung und Lehre zu stellen, ist an entscheidender Stelle stecken geblieben.<sup>8</sup> Geschichtsbewusstsein in Deutschland (nach Holocaust und II. Weltkrieg) ohne Sinn für die konflikthafte Spannung mit der spezifischen eigenen Vergangenheit, die ihrerseits spezifische Zukunftssorgen generiert,<sup>9</sup> ist wie Wandern in einer labyrinthischen Landschaft oder wie Debattieren ohne Thema. Das gilt allerdings weniger für die Schülerinnen und Schüler als vielmehr in erster Linie für uns, die Erwachsenen, die schulischen und akademischen Lehrerinnen und Lehrer, die das Bedrückende der Geschichte in und für sich durchgearbeitet haben müssten,<sup>10</sup> bevor sie den Schülerinnen und Schülern „richtiges“ versus „falsches“ Geschichtsbewusstsein antragen.

Die Auseinandersetzung mit den Vätern kann nun nicht mehr direkt nachgeholt werden. Möglich und nötig ist gleichwohl die retrospektive Einsicht in massive Verdrängungen, die prinzipiell jeder Generation eigen sind,<sup>11</sup> sowie

---

<sup>6</sup> Vorzuhalten ist Schieder u.a. seine Polendenkschrift von 1939, in der er die Entjudung Restpolens empfahl. Ausführlicher dazu Götz Aly, *Macht-Geist-Wahn. Kontinuitäten deutschen Denkens*. Büchergilde Gutenberg, Frankfurt a.M. S. 153-184.

<sup>7</sup> Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist das Interview mit Wolfgang Schieder, Sohn von Theodor Schieder, in: Rüdiger Hohls und Konrad H. Jarausch (Hrsg.), *Versäumte Fragen. Deutsche Historiker im Schatten des Nationalsozialismus*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 2000, S. 281-299.

<sup>8</sup> Ich sehe auch nicht, dass dieser Mangel inzwischen überwunden wurde, was den Verdienst verschiedener Anschlusspublikationen gleichwohl nicht in Frage stellt. Das kann aber hier nicht genauer erörtert werden.

<sup>9</sup> Ausführlicher dazu: Peter Schulz-Hageleit, *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs*. Centaurus, Herbolzheim 2004.

<sup>10</sup> Jeismann vollzog einen ersten vorsichtigen Schritt in diese Richtung, wenn er zum Schluss seiner Ausführungen auf die „Erfahrung unserer eigenen, der deutschen Geschichte“ verwies, aus der dem Geschichtsunterricht seine besondere Aufgabe zukomme. Dieser theoretisch eingeforderte Erfahrungsbezug hätte praktisch eingelöst werden müssen.

<sup>11</sup> Was eine „Generation“ kennzeichnet, wie sie zeitlich einzugrenzen ist, welche Konflikte die Generationenfolge bestimmen - diese und weitere Fragen sind Gegenstand

ein daraus resultierendes Forschungsprogramm. Was die drei eingangs referierten Autoren im lebensgeschichtlich-individuellen Kontext vorgeführt haben, ist in wissenschaftlich-geschichtsanalytische Denkformen zu übertragen. Dass Geschichten und Lebensgeschichten mit Verdrängungen randvoll sind, wird niemand bezweifeln. Diese Verdrängungen systematisch zu erforschen, gehört zu den Forschungsprojekten der Zukunft.<sup>12</sup>

### 5. *Selbthistorisierung und Geschichtsbewusstsein*

Was mit objektivierendem Anspruch als „Forschungsprogramm“ bezeichnet wird, bedeutet auf der Subjekt-Ebene unter anderem, vor allem für die älteren GeschichtsdidaktikerInnen, so etwas wie *Selbthistorisierung*. Unsere akademische „Jugend“ im Kalten Krieg ist inzwischen Geschichte mit eben jenen Verdrängungen, die oben angetippt wurden. Dass der weitgehend unbewusste Clinch mit der Vergangenheit damals nicht entschiedener gelöst wurde, ist retrospektiv nicht zum Vorwurf zu machen. Dass es dabei bleiben soll, ist weniger leicht zu akzeptieren. Der Stil vieler geschichtsdidaktischer Publikationen ist weniger selbstreflexiv und selbthistorisierend als vielmehr geschichtslos verkündend. Das muss nicht, das sollte nicht so bleiben.

Ohne kritische Distanz zur Vergangenheit, die sich in existenziellen Grenzsituationen zum Bruch mit dieser Vergangenheit verschärft,<sup>13</sup> ist Geschichtsbewusstsein ohnehin nicht zu entwickeln.

Selbthistorisierung war eine durchgehende gleichsam unterschwellige Dimension des Kongresses in Frankfurt, als sich Kriegskinder mit ihren mannigfaltigen Erfahrungen zu Wort meldeten und dabei den langen Umarbeitungsprozess von damals bis heute berücksichtigten.

Dass ein wachsameres Bewusstsein gegenüber unaufgearbeiteten Traditionen sowie Forschungen über transgenerationelle Verdrängungen nötig sind, zeigt ein Blick in heutige Schulbücher und Schulstunden.

### 6. *Der faktizistisch-unkritische Nachvollzug der NS-„Erfolgs“geschichte - eine unterschätzte Gefahr (Schulbuchkritik und Gegenkonzept)*

mannigfaltiger Erörterungen. Aus der Fülle der Literatur sei verwiesen auf Jürgen Reulecke (Hrsg.), *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert* (Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 58). Oldenbourg, München 2003.

<sup>12</sup> Verdrängungen sind das Kernstück psychoanalytischer Forschungen und Therapien, die sich allerdings weitgehend auf individuelle Fallstudien beschränken. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Geschichtswissenschaft und Psychoanalyse ist daher weiter voran zu bringen. Aus den bisherigen Projekten sei exemplarisch verwiesen auf Jörn Rüsen und Jürgen Straub (Hrsg.), *Die dunkle Spur der Vergangenheit. Psychoanalytische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein*. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1998.

<sup>13</sup> Entwicklungspsychologisch kommt „Geschichtsbewusstsein“ überhaupt erst mit der Pubertät/Adoleszenz zur Geltung, dann nämlich, wenn gegenwärtige Ich-Zustände mit früheren Ich-Zuständen korreliert werden können und der junge Mensch sich von der eigenen Vergangenheit bewusst distanziert. Ausführlich dazu Mario Erdheim in dem von Rüsen und Straub hrsg. Sammelband von 1998.

In einer schief und einseitig platzierten Auffassung von geschichtlichem Wissen begnügt sich der Geschichtsunterricht häufig, allzu häufig, mit dem bloßen Nachvollzug der Macht- und Ereignisgeschichte, wodurch das im Entstehen begriffene historisch-kritische Denken nicht angeregt, sondern autoritär kanalisiert wird. Nehmen wir als Beispiel das Thema „der Aufstieg des Nationalsozialismus“. Schon das Wort „Aufstieg“ suggeriert Erfolg, Glanz, Stärke und Befriedigung, die niemand missen will und ganz missen kann. Alle wollen „aufsteigen“, niemand möchte „absteigen“ oder looser sein. Wenn dieser „objektive“ Aufstieg dann noch mit subjektiven Aufforderungen zum identifikatorischen Nachvollzug des Vorgangs versehen wird („Wie haben die Nazis das geschafft?“), dann mutiert der Unterricht zur unkritischen Wiederholung nazistisch-wahnhafter Selbstrechtfertigungen.

Es genügt also nicht, die Nürnberger Gesetze in ihrem ideologischen Selbstverständnis „als solche“ wiederholen zu lassen („Nenne die wichtigsten Bestimmungen...“), ohne dass ein kritisches Bewusstsein für den Unrechtscharakter und die Sozialpathologie dieser Bestimmungen mental gegenwärtig ist. Es führt in die Irre, SchülerInnen zu einer sozusagen eindimensionalen „empathischen“ Einfühlung in Jugendliche der damaligen Zeit aufzufordern und ihnen zum Beispiel die Hausaufgabe zu stellen: „Nenne Gründe, warum viele Jugendliche in die HJ eintraten.“

Aber das ist doch „die“ Geschichte, wird mir entgegen gehalten, wenn ich derartige Unterrichtsverläufe (etwa bei Hospitationen während des Praktikums) beanstande. Wir müssen Tatsachen sprechen lassen und dürfen die Realgeschichte nicht aus heutiger Sicht moralisierend verfälschen.

In der Tat: Ein aufgesetztes Moralisieren ohne Wissensgrundlage wäre ebenso verfehlt wie Tatsachenfetischismus auf dem Trampelpfad der Gewaltgeschichte. Doch das wird hier ja auch nicht empfohlen. Empfohlen wird vielmehr ein Ineinandergreifen von kritischem Denken und realgeschichtlichem Wissen, das unterrichtspraktisch erreicht werden kann, wenn der katastrophale „Aufstieg“ *von vornherein in die kritische Perspektive* von Menschen gestellt wird, die damals schon besorgt und skeptisch waren.<sup>14</sup> Zeugnisse dieser Art gibt es inzwischen zum Glück zu Hauf.<sup>15</sup>

Leider wird der unkritische Nachvollzug der mörderischen NS-Geschichte durch anerkannte Publikationen und Medien nicht zurückgewiesen, sondern im

---

<sup>14</sup> Ausführlicher zu diesem Grundgedanken Brigitte Dehne, *Geschichte zum Einmischen*. In: *Geschichte-Erziehung-Politik* (GEP, Erscheinen eingestellt), Heft 7/1991, S. 607-621. Dehne nennt jene Menschen, die sich damals schon kritisch-skeptisch verhalten haben, in pädagogisch-didaktischer Absicht treffend „Filterfiguren“ und führt Beispiele an.

<sup>15</sup> Viele der auf dem o.a. Kongress vorgestellten Kinder- und Jugendbücher leisten diese Vorarbeit der kritisch-persönlichen Distanzierung, die eine wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit ausgewählten Quellen und Ereignissen nicht erübrigt, sondern im Gegenteil erst ermöglicht.- Wer den NS-Alltag eine Weile lang etwa in der Sicht und Realerfahrung Viktor Klemperers nachvollzieht (*Tagebücher 1933-1945*), der verbindet sozusagen zwangsläufig Fakten, Quellenstudium und kritische Perspektive.

Gegenteil voran getrieben, möglicherweise ohne böse Absichten, aber das kann didaktisch nicht „entschuldigend“ ins Feld geführt werden. In einem Schulbuch finden sich beispielsweise folgende Überschrift und Unterüberschrift:

„Rassenwahn und Führerprinzip - Womit rechtfertigen die Nazis ihre Politik“. Ebenda sollen die SchülerInnen sich mit der Frage beschäftigen: „Warum errichten die Nazis Konzentrationslager?“ Wenn die SchülerInnen die Fragen so beantworten, wie sie hier gestellt sind, werden sie sozusagen genötigt, in das Denken der Nazis einzusteigen, und das ist, höflich formuliert, ein mehr als *riskantes Verfahren*.

Empirische Untersuchungen vor Ort bestätigen - leider - die hier präsentierten Befunde. Irit Wyrobnik hat eine 4. Grundschulklasse beobachtet und festgehalten, wie das Thema Holocaust vermittelt wurde: das Ergebnis ist niederschmetternd.<sup>16</sup> Bei der Klärung der Frage, was NSDAP bedeute und wie diese Partei argumentiere, erscheint an der Tafel im blinden Nachvollzug der nazistischen Geschichtsideologie „Arbeitslosigkeit und Armut, die Juden haben Schuld“. Inwiefern das eine Beispiel repräsentativ für weitere Strukturen ist, muss hier offen bleiben. Als Symptom für unterschwellige Missstände und grobe Gefahren verdient der Befund so oder so Beachtung und geschichtsbewusst-wirksame Gegenkonzepte.

Das Risiko des unkritisch-faktzistischen Nachvollzuges der NS-Ideologie auf der einen Seite und der damit verbundenen Macht- und Gewaltgeschichte auf der anderen Seite lässt sich auf verschiedene Weise minimieren, u.a. durch

- a) den Einbezug der kritischen Perspektive von Anfang an (Stichwort „Filterfiguren“, vgl. oben), durch
- b) den chronologischen Vorgriff auf die grauenhaften Folgen der NS-Ideologie, durch
- c) psychohistorisches Insistieren auf dem Wahnhaften („Rassenwahn“), das in je eigener Form auch in anderen Bereichen zu beklagen ist (Wahnsinn des Wettrüstens, Massenhysterien u.ä.), durch
- e) die Aktivierung von Empathie und (realhistorischer) Fantasie (z.B. Welche Folge hätten Rassenwahn und Führerprinzip hier in unserer Schulklasse?), durch
- f) Erinnerung an die Grundrechte der Weimarer Verfassung, die ja nach wie vor Gültigkeit hatte, um nur einige Ansätze anzudeuten.

Unüberlegt - zumindest in sprachlicher Hinsicht - ist auch eine von respektablen Rednern vertretene Auffassung, der zufolge der Holocaust zur deutschen Identität gehöre.<sup>17</sup> Ich muss so etwas auch und gerade als Täterkind

<sup>16</sup> Irit Wyrobnik, *Grundschulunterricht zum Thema Holocaust in Deutschland. Unterrichtsbeobachtungen in einer 4. Klasse*. In: Pädagogisches Forum, Januar 2006 (lag zur Zeit der Niederschrift als Manuskript vor).

<sup>17</sup> Vgl. dazu etwa die Äußerungen von Jörn Rüsen in einem Gespräch zum Thema *Von der Moralisierung zur Historisierung - Überlegungen zur deutschen Geschichtskultur*, abgedruckt in: Mittelweg 36, Heft Juni/Juli 2004, bes. S. 86.- Die Implantierung des

entschieden zurückweisen. Der Holocaust gehört weder zur Identität „der Deutschen“ noch zu meiner individuellen Identität. Gewiss: Er gehört zur deutschen Geschichte und zu meiner familiären Vorgeschichte. Er kommt beruflich als Bemühen um Wiedergutmachung zur Geltung, er wird mich persönlich als Schuld und als Schuldgefühl bis an mein Lebensende beunruhigen und verpflichtet uns alle, vor allem die nichtjüdischen Deutschen, für die Zukunft. Viele weitere Verknüpfungen, in denen der Massenmord an den Juden eine maßgebliche Rolle spielt, könnten angefügt werden, u.a. die Dimension des Europäischen, die neuerdings verstärkt thematisiert wird. Ein Ineinanderschieben von Judenmord und deutscher Identität ergibt sich auf diesen Wegen gleichwohl nicht, und das ist gut so.

### 7. Zwischenbilanz

Kindheitserinnerungen sind vielschichtig, und es kommt sehr darauf an, in welches theoretisch-mentale Koordinatensystem wir unsere jeweilige Erzählung einpassen. Die Verschiebung der hier entfalteteten Erzähl-Argumentation von der Kriegskindheit auf die NS-Kindheit hatte folgende Gründe:

- Ein Bewusstsein für die Folgen der NS-Kindheit stimuliert die Bildung eines kritischen Geschichtsbewusstseins ungleich stärker als die Erinnerungen an das Erleiden von Kriegsgeschehnissen.
- NS-Kindheiten und ihre Folgen sind kein Thema für öffentliche Selbstdarstellungen. Als Ausgangspunkt und Antriebspotenzial von Therapien und Gesprächskreisen<sup>18</sup> sowie von persönlichen Initiativen zur Wiedergutmachung<sup>19</sup> haben sie gleichwohl ihren Einfluss ausgeübt, der als „latenter“ Inhalt, sozusagen unterhalb der offiziellen „manifesten“ Kongress-Thematik, mit in Betracht zu ziehen und weiterhin zu fördern ist.
- Die gesamtgesellschaftliche Verarbeitung des Holocaust-Traumas bleibt bis auf Weiteres recht labil bleibt. Gegen die Gefahr erneuter Verdrängungen

---

Holocaust in die „deutsche Identität“ kann auch Ergebnis einer journalistisch verkürzenden Sprache sein, wie die Jüdische Allgemeine vom 10. Februar 2005 dokumentiert. Hier wurde eine Rede des Bundespräsidenten Horst Köhler abgedruckt, in der es hieß: „Die Verantwortung für die Schoa ist Teil der deutschen Identität“ (Hervorhebung P.S.-H.). Die Zeitungsredaktion eliminierte die Verantwortung und titelte kurz: „Die Schoa ist Teil der deutschen Identität“. Bedarf es langer Begründungen dafür, dass die politische Verantwortung für Taten, die Menschen nicht begangen haben, etwas anderes ist als die in ihre Identität sozusagen implantierten Taten selbst?

<sup>18</sup> Über einen solchen Gesprächskreis berichtet eindrucksvoll, exemplarisch zitiert, Hinrich Paul.; *Brücken der Erinnerung. Von den Schwierigkeiten, mit der nationalsozialistischen Vergangenheit umzugehen*. Centaurus, Pfaffenweiler 1999.

<sup>19</sup> Die Speer-Tochter Hilde Schramm, hier exemplarisch zitiert, hat die Stiftung „Zurückgeben“ ins Leben gerufen, die Stipendien an jüdische Künstlerinnen und Wissenschaftlerinnen vergibt. Das Geld kommt aus Spenden von Familien, die geraubtes jüdisches Eigentum geerbt haben und die rechtmäßigen Besitzer nicht mehr finden konnten.

sollten nicht nur Juden, sondern vor allem die Kinder und Enkel der Täter Stellung beziehen. Dazu ein letztes Wort.

### 7. *An Bubis denken, wenn Walser spricht*

Im Laufe des eingangs erwähnten Kongresses wurde mir noch einmal deutlich, wie wichtig die jüdische Perspektive als Widerpart im Denken der nichtjüdischen Deutschen ist. Ohne diesen Widerpart wächst die Gefahr des Rückfalls in die selbstgerechte Affektabwehr, die im Oktober 1998 besonders drastisch zur Geltung kam. Wir erinnern uns: In seiner Rede zum Dank für den Friedenspreis des deutschen Buchhandels plädierte Martin Walser dafür, die „Moralkeule Auschwitz“ endlich liegen zu lassen, und alle applaudierten - mit Ausnahme von Ignatz Bubis (1927-1999), dem damaligen Vorsitzenden des Zentralrats der Juden, der mit Recht die Reinszenierung einer „Kultur des Wegschauens und Wegdenkens“ befürchtete.

Bei der Eröffnung des Kriegskinder-Kongresses äußerte Dieter Graumann, Vorstandsmitglied der Jüdischen Gemeinde Frankfurt, deutlich sein „Unbehagen“ angesichts der Tatsache, dass im Thema des Kongresses die Opfer des Holocaust als „Kriegskinder“ keine Beachtung gefunden haben. Dieses Signal (vgl. dazu *Frankfurter Rundschau* vom 15. April 2005) war als öffentlicher Merkposten m.E. wichtig, auch wenn weder die Kongress-Veranstalter noch der Kongress-Verlauf Anlass für platte Vorhaltungen boten. Auch bei der Abschlussveranstaltung kam die kritisch-skeptische Sicht in überzeugender Form zur Geltung: Micha Brumlik referierte über Holocaust-Gedenken und „das Leid der Deutschen“ (!).

Der jüdische Widerpart erübrigt sich erst dann, wenn die nicht-jüdischen Deutschen (zukünftig als BürgerInnen eines zusammenwachsenden Europas) diesen Teil mentalitätsgeschichtlich-kollektiv sicher verinnerlicht und integriert haben, so dass sie, personifizierend gesprochen, Bubis in sich mitdenken lassen, wenn Walser sich zu Wort meldet. Der Zeitpunkt der Entwarnung ist noch nicht gekommen, noch lange nicht.