

NS-Kindheit und Geschichtsbewusstsein

Sieben Thesen zur Geschichtsdidaktik

anlässlich des Kongresses
*Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa
sechzig Jahre nach Kriegsende*

Frankfurt, April 2005

1. *Verdrängungen bearbeiten und möglichst weitgehend aufheben - auch und gerade in der Geschichtsdidaktik*

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 geboren - die Folgen dieser Geschichte lebensgeschichtlich zumindest indirekt zu spüren bekamen. Die Relevanz und Tragweite dieser Erfahrungen sowie ihr unausweichlicher Einfluss auf die Wissenschaft in Forschung und Lehre sind jedoch weitgehend verdrängt oder zumindest unterschätzt und daher auch nicht weiter thematisiert worden.

Ich möchte einige Denkanstöße zur Aufhebung dieser Verdrängungen formulieren, ohne damit die gesamte Geschichtsdidaktik - ist es nötig, das zu betonen? - in Frage zu stellen. Es geht nicht um die Aufhebung oder Überwindung bisheriger Konzeptionierungen, sondern um ihre gedankliche Vertiefung und Dynamisierung, die immer dann zu Stande kommen, wenn Dimensionen des Unbewussten in einer bewusst elaborierten Theorie zu Tage treten. Ich will das sogleich an einem Beispiel aus den eigenen Arbeitsergebnissen verdeutlichen.

2. *Direkt und offen miteinander sprechen*

Ein fester Bestandteil der Unterrichtspraxis in den meisten Fächern ist das sogenannte „fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch“, gegen das ich vor rund zwanzig Jahren eine kräftige Antipathie entwickelt habe, die sich mit noch kräftigeren didaktisch-rationalen Argumenten begründen ließ. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ist in den meisten Fällen eine Mausefallen-Induktion, die zuschnappt, wenn ein Schüler nach langem Hin und Her endlich eben jene Antwort liefert, die der Lehrer von Anfang an im Kopf hat. Diesem methodischen Ungetüm, das zum Glück nicht nur mir, sondern auch vielen anderen Kollegen ein Dorn im Auge war und immer noch ist,¹ habe ich als notwendige Ergänzung das „authentische Gespräch“ entgegengestellt,² das hier und jetzt aber nicht weiter didaktisch-rationalisierend verteidigt, sondern als

Produkt eines verdrängten Bedürfnisses erwähnt werden soll, das mir damals als solches freilich noch nicht bewusst war.

Die didaktische Forderung nach mehr Authentizität im Gespräch, auch in der Schule, auch und gerade bei geschichtspolitischen Fragen, wurde angetrieben durch Mangelenerfahrungen in der eigenen Familie, durch das Schweigen und Verschweigen in den 50er und 60er Jahren, durch die Unfähigkeit zur Trauer und zur „Aufarbeitung der Vergangenheit“, die uns ja bis heute nicht los lässt.

Die Idee des authentischen Gesprächs ist mit diesen introspektiven Einsichten nicht hinfällig, sie ist aber mit einem Fragezeichen zu versehen und darf vor allem didaktisch nicht überschätzt oder gar methodisch verabsolutiert werden.

Nachdem ich frühere Unbewusstheiten in einem eigenen Konzept sozusagen dingfest gemacht habe, muss es erlaubt sein, entsprechende Fragezeichen auch hinter andere Konzeptionierungen zu setzen.

3. *Erzählen können - Lernziel und selbstkritische Bedingungsfeldanalyse*

Ein Renner im geschichtsdidaktischen Diskurs ist die auf das Globalziel der „narrativen Kompetenz“ hin ausgerichtete „Erzählung“, die ja nicht mehr naiv-dichterisch wie noch zu Zeiten Ebelings, sondern problembewusst und sinnbildend angelegt sein soll. Dagegen ist prinzipiell gewiss nichts einzuwenden. Zu bedenken ist gleichwohl: Die emphatische Nachdrücklichkeit, mit der die Geschichtsdidaktik seit einigen Jahren die historische Erzählung in den Mittelpunkt ihrer Reflexionen stellt, ist das genaue Gegenstück des Nicht-Erzählen-Könnens und Nicht-Erzählen-Wollens, das unzählig viele Kolleginnen meiner Generation bei den Eltern erfahren und dann selbst verinnerlicht haben. Ausnahmen bestätigen die Regel.

Bevor der Erzählboom unserer Tage ausbrach, in den siebziger Jahren, wurde die Erzählung im Sprachstil des Unbedingten von nicht wenigen Kollegen total abgelehnt. Dieser Wechsel von der heftigen Ablehnung zur befürwortenden Profilierung der Methode (in neuer Gestalt) ist ein lohnendes Thema für vertiefende Recherchen in dem hier skizzierten Sinn.

Die Didaktik der historischen Erzählung ist, überspitzt formuliert, der Phantomschmerz des Nicht-Erzählten und Nicht-Erzählbaren.

4. *Den faktizistisch-unkritischen Nachvollzug der NS-„Erfolgs“geschichte vermeiden (Schulbuchkritik und Gegenkonzept)*

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.³ Zeugnisse dieser Art gibt es inzwischen zum Glück zu Hauf.⁴

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

Das Risiko 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.⁵ Ich muss so etwas auch und gerade als Täterkind 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.

Etwas ganz anderes wäre es, wie der Bundespräsident in einer Rede äußerte, der *Verantwortung für den Holocaust* einen Platz in der deutschen Identität zuzuweisen (vgl. dazu Anm. 4).

(Der Kongress lieferte einige weitere Bestätigungen für die hier zusammen getragenen Beobachtungen. In der Sektion 2 wurde berichtet, dass SchülerInnen einer Grundschulklasse aufgefordert wurden zu sagen, an welchen Merkmalen man denn Juden erkennen könne. In der Sektion 1 habe ein Referent im Himmler-Deutsch gesprochen, berichtete der Workshop-Leiter.)

5. *Die Bedeutung geschichtsdidaktischer Leitbegriffe im Spiegel generationsspezifischer Erfahrungen „durcharbeiten“ und diskutieren*

Auch die übergreifenden Leitbegriffe oder „Kategorien“ des geschichtsdidaktischen Diskurses können in Fortsetzung der hier begonnenen Argumentationslinie vertiefend befragt werden, zu denken ist da vor allem an den geschichtsdidaktischen Kampf- und Kernbegriff

- Geschichtsbewusstsein, das, wenn ich mal so sagen darf, mit einem großen Hohlraum konzeptualisiert wurde; denn der Unruhe stiftende Hauptinhalt dieses Geschichtsbewusstseins, Holocaust und Nationalsozialismus, blieb weitgehend ausgespart, auch und vor allem in seiner inneren, persönlichen Wirkungsgeschichte.⁶ - Zu denken ist in ähnlicher Weise an die

- Didaktik der Sinnbildung, in der für die Thematisierung des totalen historisch-politischen Sinnverlustes argumentativ-strukturell einfach kein Platz war. Ich wünsche mir und hoffe, dass die großen Begriff der Geschichtsdidaktik in Zukunft existenziell-politisch verstärkt „durchgearbeitet“ werden, um so eine unproduktive Scholastisierung unserer Disziplin zu vermeiden.

Wir haben versucht, Zerstörtes zu bewahren oder wieder herzustellen. Wir wären freier gewesen, bzw. freier geworden und noch weiter gekommen, wenn

wir uns von dem Zerstörten, dem Verlorengegangenen, der Geschichte in uns, bei Zeiten bewusster, entschiedener verabschiedet hätten, nach der zuvor unabdingbaren Trauerarbeit.⁷

6. *Eine Selbsthistorisierung in kollegial-dialogischer Verständigung steht an (Ego-Geschichte, Wir-Geschichte, Geschichtsdidaktik)*

Ich bin 1939 geboren und gehöre demnach zur Generation der Kriegskinder, denen der jetzt ablaufende Kongress gewidmet ist. Viele Befunde, die Radebold u.a. durch Forschung und Therapie erbracht haben,⁸ treffen auch auf mich zu, vor allem das zerrissene, aber nicht aufgehobene, sondern extrem spannungsreiche Verhältnis zum Vater.

Viel schwieriger als die retrospektive Selbstkennzeichnung als *Kriegskind*, viel schwieriger und voller schwer kalkulierbarer Konsequenzen, ist die Selbstkennzeichnung als *NS-Kind*, die ich hier für mich anwende. Die Auseinandersetzung mit dem leiblichen Vater, verallgemeinert gesprochen: mit Vätern und Müttern sowie Vor-Bildern und ihren inneren oft unaufgeklärten Traditionen war lange Zeit ein Dreh- und Angelpunkt meiner geschichtsdidaktischen Reflexionen, die 60 Jahre nach Kriegsende aber nicht einfach fortzusetzen, sondern im Hinblick auf die Zukunft auszuwerten sind.

Das Gespräch über derartige Einsichten und Lernprozesse ist schwierig, es findet bisher praktisch nicht statt. Der Stil vieler geschichtsdidaktischer Publikationen ist weniger selbsthistorisierend und dialogisch als geschichtslos verkündend.

Gewiss: Geschichtskennnisse und didaktisch-methodisches Können sind wichtig, wir müssen beides vermitteln. Aber ebenso wichtig, wenn nicht sogar noch wichtiger, ist unsere Einstellung zur Geschichte, das von retrospektivem Entsetzen und prospektiver Zukunftssorge getragene selbst-reflexive Geschichtsbewusstsein, das - bitte schön - nicht gleich projektiv an den SchülerInnen abzuarbeiten, sondern erst einmal in uns selbst zu klären ist.

7. *Europa: Wissen, wofür man lebt und arbeitet*

Meine dieser Lebens- und Denkerfahrung entstammende Haltung gegenüber Europa ist voller Hoffnung, aber auch voller Skepsis; denn etliche zukunftsweisende, friedenspolitisch relevante Wegweiser, die das deutsche Grundgesetz verzeichnet hat, zum Beispiel die unmissverständliche Absage an Angriffskriege (Art. 26 GG), sind in der europäischen Verfassung nicht enthalten, von einer friedensbedrohenden Politikpraxis, etwa durch Aufrüstung und Waffenexport, ganz zu schweigen. Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen des Geschichtlichen. Das Lernen aus Geschichte gehört wesentlich dazu.

8. *Nachtrag:*

Im Laufe des Kongresses (14.-16. April 2005) 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 Kongresses, auf den wir jetzt zurückblicken können, 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. etwa 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.

¹ Exemplarisch sei auf *Brigitte Dehne* verwiesen, die ein unterrichtspraktisch anspruchsvolles Gegenkonzept zu der rituellen Lehrer-Fragerei entwickelt hat: Schülerfragen als konstitutives Element des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* Heft 11/2000, S. 661-680.

² Die Idee des „authentischen Gesprächs“ habe ich erstmals im *Journal für Geschichte*, Heft 1/1987, vorgestellt. Nachdruck u.a. in einer Dokumentation, die über die T.U. Berlin oder den Autor zu erhalten ist.

³ Ausführlicher zu diesem Grundgedanken *Brigitte Dehne*: *Geschichte zum Einmischen*. In: *Geschichte-Erziehung-Politik (GEP)*, erscheint leider nicht mehr), 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.

⁴ Auch viele der auf dem 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 in der Sicht und Realerfahrung *Viktor Klemperers* nachvollzieht (*Tagebücher 1933-1945*), der verbindet sozusagen zwangsläufig Fakten, Quellenstudium und kritische Perspektive.

⁵ 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 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“. 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?

⁶ Es ist m.E. kein Zufall, dass wesentliche Anstöße zum Thematisieren des lange Verdrängten in der Ich-Perspektive von Frauen kamen, die weder mit der Geschichtsdidaktik noch mit der männlich dominierten

geschichtswissenschaftlichen „Zunft“ direkt etwas zu tun haben. *Dörte von Westernhagen: Die Kinder der Täter. Das Dritte Reich und die Generation danach.* Kösel, München 1987. *Wibke Bruhns: Meines Vaters Land. Geschichte einer deutschen Familie.* Econ, München 2004.

- ⁷ Die Diagnose einer „Unfähigkeit zu trauern“ ist 1967 mit Nachdruck von *Alexander und Margarete Mitscherlich* formuliert worden. Diese Diagnose in den „psychohistorischen“ Kontext zu stellen und dabei besonders die Geschichtsdidaktik zu thematisieren, verlangt eine aufwändige Forschungsarbeit, die noch zu leisten wäre. Einige vorläufige Ergebnisse habe ich in der unten angegebenen Publikation formuliert.
- ⁸ Exemplarisch sei verwiesen auf *Hartmut Radebold* (Hg.): *Kindheiten im II. Weltkrieg und ihre Folgen.* Psychosozial-Verlag, Gießen 2004.- Der ebd. abgedruckte Beitrag von *Bertram von der Stein* über „Charakteristische Abwehrformen bei Kindern von Flüchtlingen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten“ enthält besonders eindruckliche Belege für die hier entwickelte Argumentationslinie.

Ergänzender Literaturhinweis:

Der lebens- und ideengeschichtliche Hintergrund der hier formulierten Thesen wurde in folgender Publikation genauer dargestellt und erörtert: *Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge. Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs.* Centaurus-Verlag, Herbolzheim 2004.