

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

(in Fortsetzung der bisherigen Reihe
»Studien zur internationalen Schulbuchforschung«)

Band 125

Herausgegeben von Simone Lässig

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)

Heidemarie Kemnitz (Braunschweig)

Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)

Manfred Rolfes (Potsdam)

Peter Vorderer (Amsterdam)

Georg-Eckert-Institut (Hg.)

Grenzgänger /
Transcending Boundaries

Aufsätze von Falk Pingel / Essays by Falk Pingel

Redaktion

Roderich Henrÿ, Susanne Grindel, Wendy Anne Kopisch
und Verena Radkau
mit Unterstützung durch
Anna Stock-Hesketh

V&R unipress



„Dieses Softcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89971-711-2

© 2009, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Titelbild: Falk Pingel in seinem Büro im Georg-Eckert-Institut © Hanna-Luise Lass

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Vorwort	7
-------------------	---

Wissenschaftliche Aufarbeitung und schulische Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust

Überleben unter extremen Bedingungen – Hafterfahrungen im Konzentrationslager	13
Die KZ-Häftlinge zwischen Vernichtung und NS-Arbeitseinsatz	45
The Destruction of Human Identity in Concentration Camps: The Contribution of Social Sciences to an Analysis of Behavior under Extreme Conditions	59
Individuelle Leidenswege und kollektive Nationalgeschichte. Nachwirkungen nationalsozialistischer Verfolgung in unterschiedlichen sozialen und politischen Kontexten	83
Die NS-Psychiatrie im Spiegel des historischen Bewußtseins und sozialpolitischen Denkens in der Bundesrepublik	109
From Evasion to a Crucial Tool of Moral and Political Education. Teaching National Socialism and the Holocaust in Germany	141
Unterricht über den Holocaust. Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion	165

Zeitgeschichtliche Analysen zu Politik, Wirtschaft und Bildung in Deutschland nach 1945

Western Alliance and the Welfare State – The German Response to Fascism? The Federal Republic of Germany 1949–1989	183
Der aufhaltsame Aufschwung. Die Wirtschaftsplanung für die britische Zone im Rahmen der außenpolitischen Interessen der Besatzungsmacht .	209

Wissenschaft, Bildung und Demokratie – der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform	233
Geschichte unserer Zeit – Zeit für Geschichte? Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Zeitgeschichte in den Westzonen und in der Bundesrepublik	265
Geschichte in Forschung und Unterricht – didaktische Implikationen des Konzepts einer historischen Sozialwissenschaft	291

Schulbuchrevision und Schulbuchforschung

Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation	319
Einigung auf ein Minimum an Gemeinsamkeit Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina	339
Reform or Conform: German Reunification and its Consequences for History Schoolbooks and Curricula	361
How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks	385
Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart	403

Vorwort*

Die vorliegende Sammlung vereint Aufsätze von Falk Pingel aus drei Jahrzehnten wissenschaftlicher Arbeit. Drei Forschungsschwerpunkte zeichnen sich ab, die der Autor selbst als prägend für seine Arbeit versteht.

Der erste und für seinen wissenschaftlichen Werdegang entscheidende Themenbereich ist die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus gewesen. Hier hat sich Falk Pingel zu einem Zeitpunkt, an dem das noch keinesfalls üblich war, nicht nur den Tätern, sondern auch und vor allem den Opfern der nationalsozialistischen Politik zugewandt. Seine Studien zu Widerstand, Selbstbehauptung und Vernichtung in Konzentrationslagern gehören zu den in der Zeitgeschichtsforschung vielbeachteten und wegweisenden Arbeiten, die auch heute noch grundlegend für die Forschung sind. Der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus galt aber nicht nur Falk Pingels fachwissenschaftliche, sondern ebenfalls seine gesellschaftspolitische, pädagogische und geschichtsdidaktische Leidenschaft. Seit vielen Jahren forscht er international vergleichend zu dieser Problematik und wirkt an zahlreichen internationalen Projekten zur *Holocaust Education* bis heute beratend mit.

Ein zweites Forschungsfeld ist die deutsche Nachkriegsgeschichte in ihren politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Dimensionen. Schon früh ging Falk Pingel auch hier über eine eher traditionelle (Re)konstruktion des Vergangenen hinaus und untersuchte auf einer Metaebene die Rolle der Geschichtswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Zeitgeschichte und zur Geschichtsdidaktik.

Der dritte Themenbereich schließt folgerichtig an diese Interessen an: Wer sich mit Fragen der Vermittlung geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisse und

* An dieser Stelle sei allen beteiligten Verlagen und Einzelpersonen für die Genehmigung des Nachdrucks gedankt. Die Zitationsweise und die Rechtschreibung der Originale wurden weitgehend beibehalten. Die Beiträge sind thematisch zusammengefasst und innerhalb der Themenfelder chronologisch, beginnend mit dem jüngsten Erscheinungsdatum, geordnet. Unser Dank gilt auch Hanna Schissler (Georg-Eckert-Institut), die diese Aufsatzsammlung angeregt hat.

ihrer gesellschaftlichen Relevanz auseinandersetzt, kommt an einem zentralen Medium dieser Vermittlung nicht vorbei: dem Schulbuch. Falk Pingel hat auf solider wissenschaftlicher Grundlage seine inhaltlichen Schwerpunkte auf die Schulbuchforschung übertragen. Dabei hat er diese methodisch konsolidiert und weiterentwickelt. Niemand, der sich heute wissenschaftlich mit Schulbüchern befasst, kommt an seinen inhaltlichen wie methodischen Arbeiten zur Schulbuchforschung vorbei.

Während der Anspruch von Schulbüchern und insbesondere von Geschichtsbüchern, Identitäten zu stiften oder zu stärken, allgemein bekannt ist, liegt das Verhältnis von Anspruch und Realität, also den Intentionen der Schulbuchmacher und der Rezeption der Schulbuchnutzer, noch weitgehend im Dunkeln. Das ist insbesondere in Konfliktgesellschaften ein Problem: Ob Geschichtsbücher in Gesellschaften, in denen Konflikte – wie etwa im Nahen Osten – noch offen ausgetragen werden, oder in Transformationsgesellschaften wie den Nachfolgestaaten Jugoslawiens, die sich nach dem offiziellen Ende der Feindseligkeiten neu orientieren müssen, in konkreten Versöhnungsprozessen eine positive Rolle spielen können – dieser Frage ist Falk Pingel intensiv sowohl theoretisch als auch praktisch nachgegangen. Sein bildungspolitisches Engagement zeigte sich insbesondere im Jahr 2003, in dem er als *Director of Education* der OSZE Mission in Bosnien und Herzegowina die neue Bildungsabteilung zur Koordinierung der Erziehungsreform im Lande aufgebaut hat. Hier konnte er sich vor Ort und im direkten Umgang mit den Beteiligten ein Bild von den Möglichkeiten und Grenzen einer Schulbuchrevision machen und diese in seiner wissenschaftliche Arbeit reflektieren.

Falk Pingel hat es in seiner langjährigen Arbeit am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung verstanden, die friedenspädagogischen Ansätze, die das Institut lange geprägt haben, aufzugreifen, theoretisch weiterzuentwickeln und in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten in die Praxis umzusetzen.

Die Beiträge zu diesem Band zeigen einen Wissenschaftler und einen politisch engagierten Bürger auf der Suche nach einer Synthese zwischen den Erfordernissen theoretisch stringenter und methodisch sauberer wissenschaftlicher Arbeit einerseits und gesellschaftspolitischem Engagement andererseits, einen Wissenschaftler, der sich nicht scheut, die normativen Implikationen seines Tuns offenzulegen in der festen Überzeugung, dass sich Wissenschaft und »Wahrheit«, methodenbewusste Forschung und Völkerverständigung miteinander verbinden lassen. Falk Pingel hat immer wieder die politische Verantwortung der Wissenschaft thematisiert und damit auch Grenzen überschritten – zwischen Forschung und Politik, ebenso wie zwischen Fachwissenschaft und Bildung oder zwischen Staaten und Kulturen.

Es war für uns ein besonders anregendes und inspirierendes Vorhaben, anlässlich seines Ausscheidens aus dem Georg-Eckert-Institut seine in unterschiedlichen Kontexten entstandenen, an ganz verschiedenen Orten publizierten und auch jeweils spezifischen Zielen folgenden Aufsätze zusammenzutragen und damit uns wie den Leserinnen und Lesern die Chance zu geben, Falk Pingels Texte im Zusammenhang zu erschließen und so vielleicht noch einmal ganz neu zu lesen.

Braunschweig im April 2009

Simone Lässig

Wissenschaftliche Aufarbeitung und schulische Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust

Überleben unter extremen Bedingungen – Hafterfahrungen im Konzentrationslager*

Von Fallstudien zum Modell?

Der Zugang zu Akten in den ehemaligen sozialistischen Ländern, die bisher der Forschung verschlossen waren, sowie die Freiheit, Themen zu wählen, die politisch inopportun schienen oder tabu waren, hat eine Reihe von Arbeiten angeregt, die unser Wissen über einzelne Lager bedeutend vertieft haben (u. a. Długoborski/Piper, 1999; Strebel 2003; Sprenger 1996).

Erst in den letzten Jahren sind diese Einzelstudien durch mehrbändige Serienwerke oder zusammenfassende Darstellungen ergänzt worden, die eine Gesamtschau der Lager anstreben (Benz/Distel, 2001 ff; Frei et. al. 2000). Auch zu dem hier behandelten Thema erbringen diese Studien zwar eine Fülle neuer Informationen; bis auf wenige Ausnahmen orientierten sie sich aber am etablierten Modell struktur- und institutionengeschichtlicher Beschreibungen und erweiterten die theoretischen Zugriffe auf die Lagergesellschaft nicht. Daher ändern sie die bisherigen Einschätzungen über die Faktoren, die Leben und Sterben der Häftlinge beeinflussten, sowie die Einsicht in die beschränkten Handlungsmöglichkeiten, die diese hatten, nicht grundsätzlich, sondern differenzieren sie. Ihr großes Verdienst liegt vor allem darin, eine zusammenhängende Geschichte eines Lagers rekonstruiert, bisher vernachlässigte Gruppen wie z. B. die Zeugen Jehovas oder weibliche Häftlinge detaillierter beschrieben sowie die Ausdehnung des Lagersystems konkretisiert zu haben.

Außerhalb Deutschlands wird die Breite regionaler Forschungen zum Nationalsozialismus in Deutschland, die sich auch in den neueren Studien widerspiegelt, oft übersehen. Regionale Arbeiten zu den Konzentrationslagern konzentrieren sich einerseits auf die Jahre unmittelbar nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten, andererseits auf die letzten beiden Kriegsjahre, Zeiten also,

* Dieser Aufsatz erscheint in Kürze in englischer Sprache unter dem Titel » Social life in an a-social environment – the inmates' struggle for survival« in: Jane Caplan/Nikolaus Wachsmann (Eds.), *Concentration Camps in Nazi Germany. The New Histories*, London: Routledge (2009).

in denen das System anfangs expandierte, um am Ende zu kollabieren. Diese Schwerpunktsetzung an den Extremen der Entwicklung hat die Forschung veranlasst zu problematisieren, ob man überhaupt noch von einer einheitlichen Struktur der Lager sprechen könne, die den Wandel der institutionellen Verfassung, der Häftlingszusammensetzung, der Haftzwecke und -ziele sowie der Lebensbedingungen und Sterbezyklen von 1933 bis 1945 umfasst und in eine historische Einheit bringt. Diese Problematisierung bezieht sich auch auf die Analyse der Lagergesellschaft und lässt sich in die Frage fassen, ob denn die Kategorien, mit denen das Dachauer Lager in den Jahren 1933 und 1934 analysiert wird, sich auch auf die Erforschung der Haftbedingungen in Auschwitz-Birkenau in den Jahren 1943/44 anwenden lassen. Die ältere struktur- und entwicklungsgeschichtlich angelegte Forschung hat diese Frage implizit stets bejaht. Erst die Aufschließung von lebensgeschichtlichen Quellen und die Anwendung sozialgeschichtlicher und ethnografischer Ansätze haben zu Zweifeln geführt, ob die inneren Bedingungen in den sogenannten Todeslagern mit extrem hoher Sterblichkeit überhaupt noch mit einem strukturgeschichtlichen Instrumentarium zu erfassen seien und nicht vielmehr auf Zufallsbeziehungen beruhten, in denen keine systematische Lagerordnung mehr erkennbar war und folglich die Häftlinge auch keine zielgerichteten Handlungsstrategien entwickeln konnten, sondern alle Strukturen vom tödlichen Spiel des Chaos überdeckt wurden (Wildt, 1989; Wagner, B.C. 2000; einem mehr traditionellen, strukturellen Ansatz folgen Gutman/Berenbaum 1994).

Die Frage nach der Herrschaft des Chaos, das nicht mehr analysiert werden kann, ist zwar auf Tagungen häufig gestellt, historiographisch aber nicht ernsthaft geprüft worden. Die wissenschaftliche Beschreibung verweist vielmehr in zwei andere Richtungen:

Soweit sie die Häftlingsgesellschaft betreffen, beschreibt die Mehrzahl neuerer Einzelstudien in großer Ausführlichkeit die defizitären Lebensbedingungen und das von der SS provozierte Sterben in den Lagern. Die Technik »dichter Beschreibung«, die oft auf Häftlingsberichten und Interviews beruht, geht dabei mit der Analyse institutioneller Strukturen Hand in Hand. Da diese Studien aber stark regional orientiert sind oder oft nur einen Teil der Häftlingsgesellschaft genauer untersuchen, fehlt zumeist eine vergleichende Perspektive, ohne die sich schwerlich ein theoretischer Rahmen für die Erfassung des Lagerlebens entwickeln lässt und übergreifende Fragen beantwortet werden könnten.

Eine theoretisch fundierte Antwort hat Wolfgang Sofsky (1993) gegeben, indem er das Konzentrationslager als ein sich abgeschlossenes System absoluter Macht definiert hat: Die SS hat diese Macht in den Händen, delegiert sie aber teilweise an Funktionsträger unter den Häftlingen; sie bricht damit die ansonsten klare Dichotomie von Herrschern und Beherrschten auf, die leicht auch

in eine Opposition oder gar zu Widerstand der Beherrschten gegen die Herrscher hätte führen können. So aber bilden die besser gestellten Funktionshäftlinge ein Zwischenglied zwischen SS und der Masse der Häftlinge; einerseits können Funktionshäftlinge das Lager vor der SS bis zu einem, allerdings nie festgelegten, Grade schützen, andererseits bilden sie den verlängerten Arm der SS und stellen damit eine ständige Bedrohung für die Häftlinge dar.

Sofskys Studie schließt in ihrem soziologischen Ansatz an frühe Arbeiten aus der Nachkriegszeit an und bietet einen umfassenden theoretischen Rahmen für die Beschreibung der Lagerinnenwelt. Allerdings: Sein Material bilden im Wesentlichen seit langem bekannte Häftlingsberichte, die vor allem die Kriegszeit beschreiben und die Perspektive der aus politischen Gründen Verhafteten und der intellektuellen Häftlinge wiedergeben, also derer, die schreiben wollten und konnten. Die Studie ist daher nur bedingt geeignet, die Frage nach der Einheit des Systems von 1933 bis 1945 zu beantworten. Auf Grund einer vorgegebenen Herrschaftsstruktur, die »das Lager« kennzeichne, stellt sich Sofsky die Frage nicht, ob etwa Auschwitz-Birkenau oder Majdanek aus Dachau hervorgegangen sind und in den Anfängen bereits äußere Rahmenbedingungen und Verhaltensdispositionen geschaffen worden seien, die in der institutionellen Struktur und im Häftlingsverhalten der Todeslager im Kriege wieder auffindbar waren.

Die folgende Darstellung macht den Versuch, wesentliche Elemente der Häftlingsgesellschaft im Lichte neuerer – vor allem aus dem deutschsprachigen Raum stammender – Forschungen zu beleuchten. Ich gehe von einigen allgemeinen Überlegungen zur Überlebensfähigkeit und Überlebensmöglichkeiten im KZ aus, um sodann auf Forschungen zu spezifischen Bedingungen und Reaktionsweisen einzelner Häftlingsgruppen einzugehen.

Die Entwicklung von Herrschaftssystem und Häftlingsgesellschaft

Auf Grund von Berichten ehemaliger Häftlinge, die bereits in den dreißiger Jahren – oft in der Emigration – veröffentlicht wurden, sind wir relativ gut über das Innenleben der Lager zur Zeit der nationalsozialistischen Machtsicherung informiert. Doch fehlten – von wenigen Ausnahmen abgesehen – bis in die 1990er Jahre eingehendere wissenschaftliche Studien. Ergiebiger hierzu sind die sorgfältigen Arbeiten, die von der Gedenkstätte Sachsenhausen vorgelegt worden sind und auf der Auswertung von Häftlingsakten des Lagers Oranienburg beruhen. Die Sachsenhausener Untersuchungen untermauern nun auch statistisch, dass der Großteil der Häftlinge aus der umgebenden Region kam, d.h., dass viele Häftlinge sich untereinander kannten und auf einen gemeinsamen politischen sowie lokalen Hintergrund rekurrieren konnten, der sie selbst über politische Differenzen hinweg verband (Siehe insbesondere die sorgfältigen

Arbeiten zu Sachsenhausen in Knop/Krause/Schwarz 1994; auch Benz/Distel; Drobisch/Wieland 1993). Die sich formierende Häftlingsgesellschaft war jung: Die mit Abstand größten Altersgruppen bildeten die 21- bis 30- und 31- bis 40jährigen. Die größten Berufsgruppen stellten erwartungsgemäß Arbeiter und Handwerker; auch die relativ kurze Haftdauer von wenigen Monaten, die schon aus den Berichten hervorgeht, wird mit Zahlenmaterial erhärtet. Der Schwerpunkt der Verfolgung im Frühjahr 1933 richtete sich eindeutig gegen Kommunisten (so waren ca. 2/3 der politischen Häftlinge im Arbeitserziehungslager Breitenau 1933 Kommunisten; Richter, 1993). Bereits hier wurde die starke organisatorische Stellung der kommunistischen Häftlinge in den Konzentrationslagern und ihr späterer Kampf um die Besetzung von Positionen im Funktionssystem angelegt. Aber bereits während des Jahres 1933 fächerte sich die Häftlingszusammensetzung auf; es wurden nicht nur politisch Verfolgte eingeliefert, sondern auch Insassen von Arbeitshäusern, Homosexuelle, Landstreicher etc., die als »sozial unerwünscht« in der NS-Gesellschaft galten; hier schwingt bereits ein rassistisches Moment von erblicher Belastung und somit »Minderwertigkeit« mit; davon war auch die noch relativ kleine Gruppe jüdischer Häftlinge betroffen; denn die Juden waren von Anfang an Zielscheibe individuellen Terrors und wurden in der Regel getrennt von den anderen Häftlingen in eigenen Unterkünften untergebracht.

Die Ausdehnung des Herrschaftssystems durch die »Eingliederung« Österreichs und die Besetzung der Tschechoslowakei führten zu einer weiteren Ausweitung der Häftlingsgesellschaft, die sich »internationalisierte« (wobei die Österreicher als »Reichsdeutsche« galten). Die massenweise Einweisung von Juden nach den Novemberpogromen 1938 war mit einem Ausbruch bisher kaum gekannten inneren Terrors und materieller Notlage für die neuen Häftlinge verbunden, da es nicht genügend Schlafplätze für sie gab und die hygienische Versorgung gänzlich unzureichend war (Hofmann 1994). Nur die relativ begrenzte Haftdauer der meisten dieser Häftlinge entspannte die Lage vorübergehend, bis mit den neuerlichen Einlieferungsschüben seit Kriegsbeginn, die dem Frontverlauf folgten, sich endgültig die Teilung der Häftlingsgesellschaft in »alte« und »neue« Zwangsmitglieder vollzog, die bis zur chaotischen Auflösungsphase charakteristisch bleiben sollte. Die Häftlingsbaracken konnten nämlich häufig die Mehrheit der innerhalb kurzer Zeit zu Hunderten eingelieferten neuen Häftlinge nicht mehr fassen, so dass die »Neuen« im Freien oder in Zelten campieren mussten und mit geringster Versorgung dahinvegetierten, da die SS sich nicht einmal in der Lage sah, sie zur Arbeit einzusetzen. Es gilt für die gesamte Zeit der Lagergeschichte, dass die Ausweitung des Lagersystems (Aufbau neuer Lager, plötzlicher Anstieg der Häftlingszahlen) mit erhöhter Sterblichkeit verbunden war. Dabei waren die neu Eingelieferten stets besonders gefährdet, entweder, weil sie das Opfer aktueller, gegen sie gerichteter Verfol-

gungsmaßnahmen waren, und/oder weil die SS keine Vorkehrungen traf, die erforderlichen zusätzlichen Unterbringungsmöglichkeiten und Verpflegungsrationen zur Verfügung zu stellen. In den Phasen bis 1936 konnten auf Grund der Übersichtlichkeit der Lager und ihrer vergleichsweise homogenen Zusammensetzung solche Nachteile durch Solidaritätsleistungen der »alten« Häftlinge gemildert werden. Doch schon ab 1936 zerbrach diese auf das ganze Lager gerichtete Solidarität oder teilte sich auf einzelne Häftlingskategorien auf, so dass Gruppenbindungen, die meistens auf Lebenszusammenhänge aus der Zeit vor der KZ-Haft zurückgingen, an Bedeutung für die Stellung im Lager und für die Überlebensaussichten zunahmen.

Infolge der Besetzung fremden Territoriums kamen während des Krieges zwar überwiegend Häftlinge in die Lager, die von der SS als »politisch« kategorisiert wurden; zugleich ging der Anteil derer deutlich zurück, die vor ihrer Verhaftung wirklich politisch organisiert waren oder gar Erfahrungen aus dem Widerstand ins Lager brachten. Er beschränkte sich auf kleine Kerne von zu meist kommunistisch/sozialistisch oder konservativ-national ausgerichteten Häftlingen, die antinationalsozialistisch eingestellt waren. Solche sich selbst als politisch verstehende Kerngruppen bildeten sich insbesondere unter den deutschen, französischen, polnischen und später auch den sowjetischen Häftlingen heraus, wobei letztere offiziell meistens den Kategorien der »Zivilarbeiter« oder »Kriegsgefangenen« zugeordnet waren.

Die Funktionshäftlinge – zwischen Konkurrenz und Solidarität

Zur Überwachung der Ordnungs- und Disziplinarvorschriften im Lager sowie zur Organisation der Lagerabläufe setzte die SS Häftlinge als Lager-, Block- und Stubenälteste ein; den Arbeitskommandos standen sogenannte Häftlings-Kapos vor. Zudem führten Häftlinge die Lagerstatistik und waren in der Lagerküche, der Wäscherei etc. beschäftigt. Deutsche politische Häftlinge hatten bereits in den Vorkriegsjahren versucht, diese ihnen von der SS übertragenen Aufgaben in der Verwaltung des Lagers und bei der Beaufsichtigung der Mithäftlinge zu nutzen, um sich selbst vor dem SS-Terror zu schützen, die Unterbringungsbedingungen zu verbessern, sich zusätzliche Nahrungsquellen aufzuschließen und zu verhindern, dass Angehörige ihrer Gruppe in Lager überstellt wurden, die für eine hohe Sterblichkeit berüchtigt waren. In der Tendenz sollte durch die Übernahme solcher Funktionen das gesamte Lager vor Übergriffen der SS geschützt und die Haftbedingungen für alle abgemildert werden. In der Realität schuf die SS damit aber eine Häftlingshierarchie, die ebenso wie zum Nutzen aller auch zum Vorteil Weniger oder gar zum Missbrauch und Schaden der Mithäftlinge wirken konnte.

In vielen Lagern konkurrierten politische Gruppen mit Mithäftlingen aus der Kategorie derjenigen – zumeist deutschen – Häftlinge, die wegen krimineller Vergehen von den Nationalsozialisten als – erblich belastete – »Berufsverbrecher« eingestuft und deswegen aus »kriminalpräventiven Gründen« in ein Konzentrationslager eingewiesen worden waren. Unter dem zunehmenden Vernichtungsdruck während des Krieges entspann sich zwischen Funktionshäftlingen dieser beiden Gruppen ein lagerinterner Kampf, über den auf Grund neuer Aktenfunde in den 1990er Jahren eine intensive wissenschaftliche Debatte geführt worden ist (Niethammer, 1994).

Funktionshäftlinge bewegten sich in einem größeren Netz sozialer Beziehungen, sowohl zu Häftlingen (Gewalt-, Vorgesetztenverhältnis), als auch zur SS (Abhängigkeit, Handel-Bestechung, Widerstand). Manche nutzten ihre Stellung auch dazu Mithäftlinge in sexuelle Abhängigkeit zu bringen, indem sie zu jungen Häftlingen gegen materielle Vorteile homosexuelle Beziehungen unterhielten; sie hatten die Möglichkeit die im Kriege eingerichteten Lagerbordelle zu besuchen – Verhaltensweisen, die für normale Häftlinge undenkbar waren. Sie zählten zur »Lagerprominenz«, die etwa 10 % der Häftlinge ausmachte (Raim, 1992: 246; Freund, 1989: 183).

Angesichts der unterschiedlichen Haftbedingungen, die die SS den diversen Kategorien und Gruppierungen der Häftlinge beimaß, war die Lagergesellschaft nicht homogen, auch wenn die Vorteile, die sich einzelne Häftlinge errangen oder von denen größere Gruppen profitierten, stets von der Macht der SS abgeleitet, daher auch jederzeit widerrufen und entzogen werden konnten. Haft-erfahrung im KZ blieb daher zu einem großen Teil gruppenspezifisch geprägt.

Mithäftlinge haben das Wirken von politisch organisierten Funktionshäftlingen vor allem dann positiv eingeschätzt, wenn es willkürliche Misshandlungen einschränkte, die hygienischen Einrichtungen sowie die Behandlung von wenigstens nicht all zu schwer erkrankten oder erschöpften Häftlingen im Krankenbau verbesserte. Solche Erleichterungen wurden in vielen Lagern im Jahr 1943 verzeichnet; sie bewegten sich allerdings im Rahmen der Politik des Wirtschaftsverwaltungshauptamtes, das so die Arbeitsfähigkeit der Häftlinge fördern wollte. Diese Politik verschaffte den politisch organisierten Häftlingen zugleich größeren Einfluss im Funktionssystem, da die SS sich durchaus der Tatsache bewusst war, dass sie ihre Ziele mit Hilfe dieser Häftlinge besser würde durchsetzen können als mit den bisher oft bevorzugten Häftlingen aus der Kategorie der von ihr so bezeichneten Berufsverbrecher. Die SS zog sich sowohl aus Personalmangel, wohl aber auch, um den unmittelbaren Kontakt mit der Masse der unterernährten und oft kranken Häftlinge zu vermeiden, mehr und mehr aus der inneren Lagerführung zurück, wodurch sich Häftlings-Funktionsträger in der Tat eigene Handlungsräume schaffen konnten und die SS bis zu einem gewissen Grade sogar von deren Fähigkeiten in der Organisation des

Lagers abhängig wurde. Auf diese Leistungen entwickelten die Funktionshäftlinge einen gewissen Stolz, an dem andere gemessen wurden. So urteilte ein politischer Funktionsträger über den Lagerältesten des Mauthausener Nebenlagers Melk: »...aber so richtig war er nicht der Mann, der so ein Lager, besonders nachher, wie wir auf 10.000 waren [als das Lager etwa 10.000 Häftlinge umfasste – F.P.], so ein Lager in Schuss hätte halten können.« (Perz, 1991: 265). Das Lager »in Schuss« oder »sauber« zu halten, ohne selbst schuldig an Häftlingsmisshandlungen zu werden, bildete die Idealvorstellung, der allerdings auch viele Funktionshäftlinge nicht entsprechen konnten. Der Masse der Häftlinge blieb oft unklar oder verborgen, in wie weit einzelne Funktionsträger den SS-Terror wirklich lindern konnten und wollten. Je größer die Lager wurden, desto häufiger waren die Funktionsträger der Masse der Häftlingen präsenter als die SS selbst; sie waren das tägliche Gegenüber, bei der Arbeit und in den Unterkünften: » In Erinnerungsberichten von Häftlingen fällt auf, dass sich viele nur nebelhaft an das SS-Personal des Lagers, aber sehr lebhaft an Schikanen und Brutalität einzelner Funktionshäftlinge erinnern, die im täglichen Dasein allgegenwärtig waren.« (Sprenger, 1996: 143)¹

Je mehr allerdings das Ende heranrückte und je schlechter die Versorgungslage wurde – und das war bereits wieder im Winter 1943/1944 der Fall –, je weniger sich die geplante Industrieproduktion durch Häftlingsarbeit wegen Zerstörungen durch Luftangriffe und Mangels an Grundstoffen in den veranschlagten Zeiträumen realisieren ließ, desto chaotischer gestalteten sich wieder die inneren Verhältnisse und desto mehr beschränkte sich die Reichweite von kollektivem Handeln auf die jeweils eigene Gruppe. Als die ersten Lager im Osten im Herbst 1944 angesichts der heranrückenden Front aufgelöst wurden und die Lager im Reichsgebiet immer neue Züge ausgemergelter evakuierter Häftlinge aufnehmen mussten, waren die meisten Häftlinge immer weniger in der Lage, die Funktionsstellen als ein konkludentes Handlungssystem zu ihrem Nutzen wahrzunehmen. Ruth Klüger (1992), die als 13jährige nach Auschwitz-Birkenau deportiert worden war, unterscheidet in Auschwitz-Birkenau eine kleine Elite, die ihre eigenen Kämpfe um Einfluss oder gar Macht ausfocht, von der Mehrheit der »normalen« Häftlinge, deren Kämpfe von ganz anderer Qualität und Notwendigkeit gewesen seien. Willkürverhalten nahm nicht nur bei der SS, sondern auch unter den Häftlingen zu; individuelles Durchsetzungsvermögen wurde wichtiger als Gruppenstärke. Die Historikerin Silvija Kavcic (2007: 122) registriert diesen Prozess der Auflösung kollektiver Strukturen in ihren Interviews mit Überlebenden aus Ravensbrück, wenn die Interviewten über die Zustände im völlig überfüllten Lager 1944 berichten: »Als Konsequenz

1 Häftlinge konnten sich in Nachkriegsprozessen oft genauer und in größerer Zahl an Misshandlungen durch Funktionshäftlinge als durch SS-Leute erinnern (Raim, 1992: 290 f).

dieser Zustände begann ein erbarmungsloser Existenzkampf unter den Häftlingen. Kaum einer hatte noch die Energien für Mitgefühl gegenüber anderen«.

In Auschwitz begegneten sich die Extreme. In den steinernen Kasernenbauten im Hauptlager Auschwitz I waren mehrheitlich nicht-jüdische, politische Häftlinge untergebracht, die in der Regel die offiziellen Verpflegungsrationen erhielten; hier hatten länger inhaftierte polnische Häftlinge ähnlich effektive Widerstandsorganisationen aufgebaut, wie sie von Buchenwald bekannt waren, die in diesem Falle aber ein politisches Spektrum von der nationalen Rechten bis zur sozialistisch/kommunistischen Linken umfassten. Die jüdischen Häftlinge in Birkenau (Auschwitz II) hausten dagegen zusammengepfercht in zugigen, im Winter zum Erfrieren kalten, im Sommer stickig heißen Holzbaracken. Ihr Leben war ständig von Unterernährung, Misshandlungen und Selektionen bedroht.

Aber beide Lagerteile waren miteinander funktionell verbunden und kommunizierten miteinander. Zwar bestanden für viele Häftlinge unüberwindliche Schranken zwischen beiden Lagerbereichen, doch die »privilegierte« Situation im Hauptlager und der kaum Nivellierungen zulassende Kampf ums Überleben in Birkenau stellen die Extreme einer Skala zugemessener Haftbedingungen dar, die sich seit dem Kriege in fast jedem Lager fanden. Die amerikanischen Soldaten Fleck und Tenenbaum bezeichnen in ihrem Bericht vom 24. April, den sie also unmittelbar nach der Befreiung 1945 niederschrieben, das sogenannte kleine Lager in Buchenwald als »einen Alptraum«. »Die Zustände ... sind unerträglich und unbeschreiblich. In dem Hauptlager [dagegen] gibt es feste Unterkünfte, sauber und in Ordnung.« (zitiert nach Niethammer, 1994: 197).

Michael Wildt (1989), kommt zum Schluss, dass die »Lager im Osten« wie Auschwitz, Maidanek und andere nicht mehr mit den Kategorien analysiert werden könnten wie die Konzentrationslager im Reichsgebiet, denen keine direkten Massenvernichtungsanlagen über lange Dauer zugeordnet waren. Der Terror sei in den besetzten Ostgebieten intensiver gewesen und habe breitere Bevölkerungsschichten umfasst; konkurrierende Macht- und Verwaltungsstrukturen hätten radikales und willkürliches Handeln bei der politischen Verfolgung, der wirtschaftlichen Ausbeutung und rassistisch motivierten Vernichtung begünstigt. Wenn dieses auf das Lagersystem im Osten allgemein zutreffen mag, so bildete jedoch jedes einzelne Lager ähnliche Strukturen ab, wie sie sich in den älteren Lagern des Reichsgebietes herausgebildet hatten, soweit überhaupt Häftlinge mehrere Monate in einem Lager am Leben blieben. Chaotische Zustände, in denen eine soziale Ordnung kaum mehr erkennbar war und die auf das Aussterben der Häftlingspopulation zielten, fanden sich seit Kriegsbeginn nicht nur »im Osten«, sondern auch in Teilen der »alten« Lager wie Buchenwald, Sachsenhausen und Dachau. In diesen speziellen Lagerkomplexen vor allem zeigten sich die Stadien von Unterernährung, Verwahrlosung, kör-

perlichem und geistigem Verfall bis zur Apathie und damit der Unmöglichkeit noch etwas für sich selbst tun oder auf Anordnungen der SS reagieren zu können.

»La mort commence par les souliers« (»der Tod beginnt bei den [fehlenden oder unzureichenden] Schuhen«), stellt der französische Historiker Robert Steegmann in seiner Monographie über das Lager Struthof im Elsaß nüchtern fest (2005: 365). Steegmann hat mit begrifflicher Knappheit, Klarheit und Schärfe eine an den Annals orientierte Lagergeschichte geschrieben, die Häftlingsalltag und institutionelle Struktur miteinander verbindet (so lauten Kapitelüberschriften z. B. »Arriver au camp«, »Partir du camp«, »Mourir au camp«), sich aber aller expliziten Wertungen enthält. Die Arbeit unterscheidet sich nicht nur durch den Stil von deutschen Forschungen, sondern auch durch die zahlreichen Statistiken, auf denen der eher knappe Text aufbaut. Steegmann sucht nach den Konstellationen, in denen Entscheidungen für strukturelle Vorgaben gefallen sind, die dann die Lebensbedingungen der Häftlinge determiniert haben. Mit einem erstaunlichen Vertrauen in die Kraft der strukturellen Analyse stellt er in der Auswertung der Todesstatistiken die Frage »Welche Häftlinge starben, und warum« (S. 217). Seine Aufschlüsselung der Mortalität nach unterschiedlichen Faktoren wie Häftlingskategorie, Alter und Zeitabschnitt der Lagerentwicklung bestätigt eine Reihe von Ergebnissen, zu denen ich in meinen früheren Arbeiten gekommen bin, die mangels neuen statischen Materials bisher aber nicht überprüft wurden. Danach haben in den ersten Kriegsjahren die nach den rassistischen Kategorien der SS als »minderwertig« eingestuften Häftlingsgruppen eine deutlich höhere Todesrate als die »politischen« Häftlinge. Nachdem auf Grund der harten Verfolgungssituation die Zahl der Überlebenden aus diesen Gruppen deutlich verringert worden war und seit 1942 nur noch wenige Neuankömmlinge in diesen Kategorien zu verzeichnen waren, stabilisierte sich deren Sterblichkeit auf einem niedrigeren Niveau, während die der »politischen« zunahm. Die nun relativ kleinen Gruppen etwa der Häftlinge mit dem grünen oder dem rosa Winkel zählten zu den »Konzentrationsären«, den alten Häftlingen, die kraft ihrer Routine eine Stellung erreicht hatten, in der sie materiell den Tag überstehen konnten und von unmittelbarem SS-Terror einigermaßen sicher waren. Die Einlieferungszahlen von »politischen« Häftlingen aber stiegen an; viele von ihnen repräsentierten die »Neuen«, Unerfahrenen. Zugleich wurde die Zuschreibung »politischer Häftling« unspezifischer, da soziales und nationales Herkommen und sowie die (partei-)politischen Zugehörigkeiten stark variierten und oft nicht einmal antifaschistisches Engagement für die Verhaftung entscheidend war. D.h. die soziale und politische Kohärenz der Kategorie nahm ab. Das schwächte die gesamte Gruppe. Das statistische Material, das Steegmann ausbreitet, unterstreicht eine Beobachtung, die sich schon in den unmittelbar nach der Befreiung veröffentlichten Häftlingsberichten findet,

dass nämlich die ersten Monate der Haft entscheidend für das Überleben sind. Wer die ersten drei Monate und dann das erste Jahr überstanden hatte und damit in den Status des »Konzentrationshäftlings« wechselte, hatte eine überdurchschnittliche Aussicht zu überleben, jedenfalls bis zum Chaos der letzten Monate, die das überkommene soziale Gefüge noch einmal erschütterten.

Das Verhalten einzelner Funktionshäftlinge ist Gegenstand von Nachkriegsprozessen geworden und geahndet worden. Niethammer (1994) hat mit seiner Forschungsgruppe in einem Aufsehen erregenden Buch über die sowjetischen Prozesse gegen kommunistische Häftlingsfunktionäre aus Buchenwald die Gruppenkämpfe im KZ minutiös nachgezeichnet. Dabei wird nicht nur deutlich, dass kommunistische Häftlinge ihre Funktionsstellen nutzen, um konkurrierende politische Organisationen im Lager von Funktionsstellen fernzuhalten, indem sie Mithäftlinge z. B. auf Transportlisten für andere Lager setzten und sie dadurch akut gefährdeten. Die Prozessakten zeigen auch Grenzen des Handels von Funktionshäftlingen. Für das Leben eines bedrohten jüdischen kommunistischen Häftlings einzutreten, konnte eine solche Grenze bedeuten, die selbst ein gutwilliger kommunistischer Funktionshäftling nicht zu überschreiten wagte, der bereit war, Parteigenossen z. B. im Häftlingskrankenbau, den die SS weitgehend mied, zu verstecken, sich aber weigerte gleichen Schutz einem jüdischen »Kameraden« zu bieten (Niethammer, 1994: 470). Die von der SS gesetzte rassistische Doktrin drückte gegebenenfalls auch dem Häftlingshandeln den Stempel auf.

Solche Fälle brachten nach der Befreiung die kommunistische Selbstinterpretation ins Wanken, nach der die Funktionsstellen zum Ausbau eines illegalen Widerstandsnetzes im Lager gedient hätten, das Gruppierungen aus unterschiedlichen nationalen Gruppen umfasst und das letztendlich dem gesamten Lager zum Vorteil gereicht habe. Ehemalige kommunistische Funktionshäftlinge wurden von den wechselnden Strategien ihrer eigenen Partei eingeholt, da die sowjetische Militäradministration ihr Wirken weit weniger heroisch einschätzte und sie vielmehr der Kollaboration mit der SS und der Mitwirkung an Tötungsaktionen beschuldigte, deren Opfer auch Parteigenossen geworden seien, die eigentlich hätten geschützt werden müssen. So endeten ehemalige kommunistische Funktionshäftlinge aus Buchenwald in den Lagern des Gulag. Auch in DDR-Nachfolgeuntersuchungen sahen sich führende KPD-Häftlingsfunktionäre mit dem Vorwurf konfrontiert, als Handlanger der SS Verbrechen begangen und mit dem Versuch, Positionen in der Lagerverwaltung besetzt zu halten, grundsätzlich eine falsche Strategie eingeschlagen zu haben. Doch mit dem Wechsel von der stalinistischen zur anti-stalinistischen Linie wurden aus potentiellen Mittätern wieder Widerstandskämpfer. Die kommunistischen Nachkriegsprozesse sind nur ein – allerdings besonders deutlicher – Beleg dafür, dass das Verhalten im KZ für wechselnde politische Interpretationen offen blieb.

Es ging hier nicht vordringlich darum, die spezifischen Handlungsbedingungen der Häftlinge zu verstehen und daraus ein Urteil abzuleiten, sondern übergreifende Strategien der innerkommunistischen Auseinandersetzung und des Kalten Krieges auch auf das Verhalten im KZ anzuwenden.

Die Urteile über das Verhalten politisch organisierter Häftlingsgruppen gehen auch heute noch weit auseinander. Betonen Frei u. a. den »starken Überlebenswillen der Häftlinge und ihren gerade darin begründeten sozialen Zusammenhalt« (2000: 8), so wird die problematische Seite dieses Verhaltens, das vor allem der eigenen Gruppe zugutekam und andere oft bewusst ausschloss, in den Forschungen von Niethammer (1994) deutlich. Niethammer (S. 78) trägt in seinem zusammenfassenden Urteil über die Ziele der KPD-Häftlingsgruppe in Buchenwald der mehrstufigen Handlungsorientierung Rechnung. Er nennt die KPD-Häftlingsgruppe zwar »ein arbeitsteiliges Überlebenskollektiv«, das aber »eine aktive Bündnispolitik« betrieben und sich so also auch für andere eingesetzt habe. Insbesondere habe sie »das Lager ›diszipliniert‹« und »im Rahmen des Möglichen ›hygienisiert‹«.

Es bleibt eine Frage der Untersuchungsperspektive, welcher moralische Wert dem Häftlingsverhalten beigemessen wird. Die unentschiedene Haltung der Forschung ist ein Zeichen des Dilemmas, in dem die Häftlinge selbst standen. Unter den gegebenen Umständen war Handeln, das dem individuellen und zugleich dem allgemeinen Wohl der Häftlinge zugutekommen sollte, kaum möglich.

Fragmente einer »geschlossenen Gesellschaft«

Die Auseinandersetzungen um die Teilhabe an der »abgeleiteten Macht« (Sofsky) spiegelten Handlungsorientierungen und mentale Behauptungsstrategien wider, die auf Einstellungen verwiesen, die sich die Häftlinge schon vor ihrer Inhaftierung angeeignet hatten. Innerpolitische Auseinandersetzungen, und zwar nicht nur zwischen den unterschiedlichen Flügeln etwa der kommunistischen Bewegung, sondern auch sozial bedingte Unterschiede setzten sich häufig im Lager fort. Häftlinge aus der Arbeiterschicht oder mit einer Handwerker-ausbildung begegneten Angehörigen intellektueller Berufe mit Distanz, weil sie als lebensuntüchtig galten, durch ungeschicktes Verhalten leicht Zielscheiben von Quälereien der SS würden und man sich deshalb von ihnen fernhalten müsse. Solche (Vor-)urteile konnten sich selbst gegen Angehörige der eigenen Gruppe richten; tradierte Einstellungen traten unter den restringierten Lagerbedingungen noch schärfer hervor.² Ein Intellektueller »tauge nicht im Klas-

2 Jansen, 2000, identifiziert nationale und soziale Vorurteile in Zeugenaussagen für Prozesse

senkampf« und widerstehe nicht der Lagersituation, weil er nur eine theoretische Position habe. Organisierte politische Häftlinge grenzten sich von Häftlingen ab, die zwar ebenso wie sie das rote Dreieck auf der Häftlingskleidung trugen, aber keiner politischen Organisation angehörten; diesen sei das rote Dreieck, das anzeigte, dass sie aus politischen Gründen ins Lager eingewiesen worden waren, nicht wirklich zugekommen (Kavcic, 2007: 132 ff.). Mit dem Stempel »Politischer Häftling« bewahrte die SS denjenigen, die auch im Lager – illegal – einen politischen Zusammenhang aufrecht erhielten, ein Stück ihrer vorkonzentrationsären Identität und trug so sogar indirekt dazu bei, ihr Gruppenbewusstsein zu stärken.

Die Kategorie der »politischen« Häftlinge hat von jeher im Fokus der Zeugenberichte als auch der wissenschaftlichen Darstellung gestanden. Hier war und ist die Quellenlage am besten: Auf Seiten der NS-Überlieferung sind relativ viele Akten der Häftlingsregistraturen aus Lagern erhalten, in denen die »Politischen« die Mehrheit darstellten; aus kleineren Gruppen, insbesondere, wenn sie sozial stigmatisiert waren (wie etwa den wegen »Homosexualität« eingelieferten Häftlingen) lagen lange Zeit kaum Selbstberichte vor; auf der anderen Seite sind die Akten für die große Anzahl der jüdischen Häftlinge etwa in Auschwitz und Majdanek nur sehr bruchstückhaft überliefert; zudem sind wegen der geringen Überlebenschancen und der schwierigen Eingliederungssituationen nach dem Kriege nur relativ wenige Zeugenberichte veröffentlicht worden. Um so verdienstvoller sind Arbeiten, die bisher weniger beachtete Häftlingsgruppen, über die auch in der Forschung oft nur vergrößernde Urteile tradiert worden sind, zum Gegenstand von sorgfältigen Einzeluntersuchungen gemacht haben. Hierzu zählen die informationsreichen und umfangreichen Forschungen des Museums von Auschwitz zum sogenannten »Zigeunerlager«, in dem Sinti und Roma bis zu ihrer Ermordung in den Gaskammern untergebracht waren. Die Arbeit von Długoborski (1998) zeigt hier einen Paradigmawechsel in der Ausrichtung der Gedenkstätte an, in deren Veröffentlichungen bis dahin die politischen Häftlinge im Vordergrund standen.

Dank der jahrelangen Untersuchungen, die Wolfgang Ayaß einer zwar häufig erwähnten, aber kaum im einzelnen recherchierten Gruppe gewidmet hat, nämlich den von der SS sogenannten »Asozialen«, liegt seit einiger Zeit eine Monographie auch über diese Häftlinge vor (Ayaß, 1995), deren Verhalten in den Berichten politischer Häftlinge in der Regel ungünstig beurteilt worden war. Unordnung, Unsauberkeit, Streit konstatierte der Blick von außen auf diese

der Nachkriegszeit, z.B. »Wir« waren »gute« politische, d.h. anti-nazistisch eingestellte Häftlinge, die »Anderen« waren »schlechte« undisziplinierte Gruppen, denen ein politisches Bewusstsein fehlte. Kavcic (2007: 86 f) berichtet, dass sich die Kluft zwischen Arbeiterherkommen und Intellektuellen in den sozialistischen und kommunistischen Parteigruppen der Slovenen im Lager fortgesetzt habe.

Gruppe und entdeckte damit bei ihr genau diejenigen negativen Eigenschaften im Konzentrationslager, derentwegen sie auch außerhalb stigmatisiert und unter den Nationalsozialisten als »erblich belastet« verfolgt wurde. Der Blick von innen zeigt, dass die Einlieferung ins KZ, der in der Regel andere Formen des Freiheitsentzuges vorangegangen waren, die oft ohnehin schwierigen familiären oder sonstigen sozialen Bande von Angehörigen dieser Kategorie gänzlich und nachhaltig zerstörte. Wer aber über keine Außenbeziehungen – auch gedankliche – mehr verfügte, dem entglitt jegliche Zukunftsperspektive; in der Lagergesellschaft fanden die Häftlinge der »asozialen« Kategorie kaum Halt, so dass ihnen stabilisierende Orientierungen fehlten und sie weitgehend auf individuelle Lebenstüchtigkeit angewiesen waren, um sich in der KZ-Situation zurecht zu finden.

Nach wie vor fehlt eine eingehende Untersuchung zu Lage und Verhalten der jüdischen Konzentrationslagerhäftlinge (Stein, 1992; eindringlich zu Bergen-Belsen: Wenck, 2000). Juden sind ab 1944 wieder vermehrt in die Lager auch im Reichsgebiet eingeliefert worden; für diese Zeit weiterer schneller Expansion des Lagersystems ist die Aktenbasis besonders unzureichend. Gerade jüdische Häftlinge wurden in dieser Phase häufig von einem Lager ins andere transportiert, was ihren Aufenthalt in einer Lagereinheit auf wenige Monate reduzierte und es schwierig macht, ihre Stationen zu verfolgen. Jüdische Häftlinge nahmen die unterste Stufe in der Lagerhierarchie ein; sie hatten nur wenige Möglichkeiten in leichte Arbeitskommandos oder in Funktionsstellen zu gelangen. Neuere Studien zu Nebenlagern, in denen vorwiegend Juden inhaftiert waren, zeigen, dass auf Grund des häufigen Lager- und Arbeitsplatzwechsels, der Überbelegung und der unzureichenden Ernährung Juden kaum Möglichkeiten zur Selbstorganisation hatten. Da ihr nationales Herkommen, ihre soziale und politische Zugehörigkeit ohnehin stark variierten, war das gemeinsame Verfolgungsschicksal vielleicht mehr noch als bei anderen Gruppen das eigentliche Merkmal ihrer Kategorie. Unter diesen Bedingungen ist es bemerkenswert, dass neuere Studien Beispiele dafür nennen, dass selbst unter diesen Bedingungen jüdische Häftlinge ihre Religiosität im Lager ausübten, auch wenn diese Erwähnungen nicht über eine Reihung von Einzelfällen hinausgehen (Raim 1992:255; Wagner, Bernd, 2000:134; Rahe, 1993; Koenig, 1999). Während jüdische Einzelschicksale in anderen Gruppen, etwa innerhalb des sozialistischen oder kommunistischen Kollektivs, gut bekannt sind, bleibt es trotz einiger neuerer Studien genauer zu untersuchen, welche Bedeutung die Zugehörigkeit zur jüdischen Religion und zur jeweiligen jüdischen Gemeinde für die jüdischen Häftlinge im Allgemeinen (noch) hatte.³

3 Apel (2003); Saidel 2004.

Forschungen wie auch Zeugenberichte zur Religiosität im Lager haben sich in der Vergangenheit fast ausschließlich mit den beiden wichtigsten christlichen Konfessionen, Katholiken und Protestanten, beschäftigt. Auf die Zeugen Jehovas wurde zwar in der Regel hingewiesen, da sie in ihrem unbeugsamen Einstehen für ihre Überzeugung KZ-Haft, Folter und Schikanen auf sich nahmen, ohne dass sie allerdings selbst Gegenstand eingehender Forschung wurden. Erst Detlev Garbe (1993) hat ihnen eine sorgfältige erstellte Studie gewidmet. Wenn auch Garbe ebenso wie die Arbeit von Hesse und Harder (2001) die bisherigen Urteile über die Zeugen Jehovas im Wesentlichen bestätigt, so sind wir nun nicht mehr auf die Widerspiegelung durch die Interpretation anderer angewiesen, sondern können unsere Bewertungen auf die Analyse von Quellen aufbauen, die sich auf die Zeugen Jehovas selbst beziehen. Zum Funktionssystem hatten sie kaum Zugang; auch sind Misshandlungen gegenüber Mithäftlingen aus ihrer Kategorie wenig berichtet worden, dagegen werden ihr starker innerer Zusammenhalt und ihre Widerständigkeit gegenüber der SS in Fragen ihrer Überzeugung (Verweigerung des Wehrdienstes und des Hitler-Grußes) hervorgehoben. Auch wenn Häftlinge aus anderen Kategorien die Zeugen Jehovas deswegen zum Teil bewunderten, so nahmen sie doch zugleich eine distanzierte Haltung ein, denn das kompromisslose Eintreten für ihre Überzeugung brachte den Zeugen Jehovas harte Bestrafungen und den Ruf von lebensuntüchtigen Idealisten ein. Die Gruppe blieb daher weitgehend isoliert und ihr Verhalten strahlte nicht auf die Häftlingsgesamtheit aus. Ihr im Allgemeinen positiv eingeschätztes Gruppenverhalten schien so sehr an die Ideologie der Zeugen Jehovas gebunden und zugleich zu starr gegenüber den SS-Machtansprüchen zu sein, als dass andere Häftlinge sich an ihm hätten orientieren wollen.

Das Beispiel der Zeugen Jehovas zeigt, wie schwer es war, unterstützende soziale Bindungen zwischen unterschiedlichen Häftlingsgruppen aufzubauen. Denn sich gegenseitig unterstützende Handlungen forderten immer die Aufmerksamkeit oder Intervention der SS heraus; sie mussten deshalb möglichst illegal bleiben oder bedurften des starken psychischen und materiellen Schutzes einer Kerngruppe, die sie trug; dies erschwerte aber zugleich die Übertragung auf andere, die diesen Zusammenhalt nicht hatten.

Zu den Differenzierungsmerkmalen der Lagergesellschaft zählte auch die nationale Zugehörigkeit: Die SS unterstrich durch eine von der Rassenideologie getragene unterschiedliche Behandlungsweise etwa jüdischer und osteuropäischer oder nord- und westeuropäischer Häftlinge die Wichtigkeit der nationalen Zuordnung, der sie auch durch entsprechende Markierungen an der Häftlingskleidung und zum Teil durch gesonderte Unterbringung Ausdruck verlieh. Für die Häftlinge bildeten schon aus diesen Gründen, aber auch wegen der gemeinsamen Sprache die nationalen Gruppen eine wichtige Bezugsgröße, die Verhaltensicherheit schuf. Dies gilt vor allem für die ersten Kriegsjahre, die mit

einer starken Internationalisierung der Häftlingsgesellschaft verbunden waren. (Schuyf, 2007; Bergner, 2002 liefert eine hervorragende, sorgfältige Darstellung der Schicksale der italienischen Häftlinge mit detaillierter Datenbank über mehr als 10.000 Deportierte; Nationalitäten, 2007.)

Im Kontrast zur Popularität und erzieherischen Funktion, die Kinderchicksalen aus dem KZ beigemessen wird, sind sie erstaunlich wenig zum Gegenstand der Forschung geworden. Die Tatsache, dass selbst Kinder Teil des sozialen Lager-Kosmos gewesen sind, ist zwar am Beispiel weniger Einzelschicksale literarisch bearbeitet und so zum Teil weltbekannt geworden (Neven 2009, zu Anne Frank s. www.annefrank.org)⁴ Diese biographisch angelegten Werke haben aber eher verdeckt, dass die Zahl der Kinder in der letzten Phase der Lagerentwicklung merklich zugenommen hat, so dass sie durchaus die Aufmerksamkeit der Forschung als eigene Gruppe innerhalb der Lagergesellschaft verdienen.⁵

Jugendliche und Kinder (hierzu zählt die Literatur in der Regel Personen unter 18 Jahren) kamen in größerer Anzahl mit den Massentransporten jüdischer Häftlinge während des Krieges in die im Osten gelegenen Lager. So wurden nach Auschwitz schon ab 1941/42 Jugendliche eingeliefert, da bei manchen Aktionen ganze Familien verhaftet worden waren. Nichtjüdische Kinder wurden offenbar in Auschwitz ab 1943 ins Lager integriert und in speziellen Kinderblocks untergebracht.⁶ Ein deutlicher Anstieg von Jugendlichen und Kindern ist mit der Ankunft der ungarischen Juden in Auschwitz im Mai 1944 zu verzeichnen (Kubica, 1999).⁷ Ob die Tatsache, dass Kinder die Selektion überstanden, im Wesentlichen auf individuelles Verhalten zurückzuführen war (indem sie sich z. B. ein kräftiges Aussehen gaben oder auf Befragen ihr Alter heraufsetzen, wie das Ruth Klüger auf Anraten eines Mithäftlings tat), oder ob die SS auf Grund der großen Anzahl der Eingelieferten und des Arbeitskräftebedarfs weniger genau ausselektierte, kann bisher nicht entschieden werden. Auch ist nicht deutlich, ob die SS eine bestimmte Politik mit der Inhaftierung von Kindern verfolgte, die bisher entweder dem Gastod überantwortet oder gar nicht erst in die Lager verbracht worden waren.⁸ Auch Schwangere wurde ein-

4 Die Biographie von Anne Frank ist ein Standardthema der Geschichtsschulbücher in vielen europäischen Ländern.

5 Die Sondersituationen der »Familienlager« wie Theresienstadt und Bergen-Belsen oder des tschechischen Familienlagers in Auschwitz-Birkenau sind bereits in der älteren Literatur eindrücklich geschildert worden. Auf sie wird hier nicht eingegangen.

6 Świeboki, 1999: S. 37.

7 Laut Kubica (1999: 295) befanden sich im April 1944 in Auschwitz-Birkenau 2846 Kinder und Jugendliche.

8 So wurden Kinder und Jugendliche aus Stutthof nach einem Aufenthalt von wenigen Wochen zum Teil in andere Lager, insbesondere ins »Jugendschutzlager« Uckermark und das KZ Ravensbrück, geschickt, andere aber nach Auschwitz zur Vergasung überstellt (Stutthof,

geliefert und konnten ihre Kinder im KZ gebären, doch wurden ihnen diese in der Regel sofort oder wenige Tage nach der Geburt entzogen und ermordet. Es ist nicht erkennbar, dass die SS in den Lagern eine »Eindeutschungspolitik« verfolgt hätte, wie sie diese zum Teil gegenüber Kindern von Zwangsarbeiterinnen anwandte, die im Reich arbeiteten und deren Kinder in besondere Heime kamen, in denen eine hohe Sterblichkeit herrschte. Wie der Alltag für die Kinderhäftlinge ausgesehen hat, lässt sich erst an Einzelfällen rekonstruieren. Die unter-14jährigen mussten in Auschwitz offenbar nicht arbeiten. Manche Kinder erlangten im KZ bereits ab ca. 4–6 Jahren eine gewisse Unabhängigkeit von ihren Eltern oder erwachsenen Betreuern und begannen sich selbst zu versorgen (Rahe, 1995; zu Jugendlichen s. Projektgruppe, 1999; Diercks, 2000).

In besonderem Maße in Lagern mit einem hohen Anteil jüdischer Häftlinge sank das Durchschnittsalter der Häftlinge 1944. Die jüngsten Häftlinge waren in Kaufering und Mühldorf – zwei Nebenlagern von Dachau, die ungarische Juden aufgenommen hatten – 13 und 14 Jahre (Raim, 1992: 189). Den stärksten Jahrgang im Lager bildeten die 1927 Geborenen, die also damals 18 Jahre alt waren (ähnlich Perz, 1991: 253). Durch die Neueinlieferungen insbesondere jüdischer Häftlinge und die Transportbewegungen des Jahres 1944 polarisierte sich die Häftlingsgesellschaft altersmäßig: Die Jahrgänge 1926–1930 stellten in Kaufering und Mühldorf die größte Gruppe der Häftlinge, während die Jahrgänge von 1906 bis 1910 die zweitgrößte Gruppe bildeten; sie repräsentierten damit die alte Struktur.⁹ Deren Angehörige waren im Wesentlichen vor 1944/1943 eingeliefert worden; sie galten als die Älteren und Erfahrenen, während die große Masse derer, die in den letzten Jahren in die Lager kamen, von häufigen Transporten und somit Lagerwechseln unter unsteten Bedingungen erfasst wurde und weniger Gelegenheit hatte, sich einen festen Platz in der Lagerhierarchie zu sichern.

Auf Grund der statistisch erhärteten Beobachtung, dass die Todesrate weiblicher Häftlinge häufig geringer als die der männlichen war, ist in der Literatur die Vermutung ausgesprochen worden, Frauen entwickelten stärkere Widerstandskraft gegenüber den Lagerbedingungen; ihre innere Solidarität sei größer,

1996: 138 ff) Bisher gibt es nur sporadische Angaben zur Anzahl von Kindern im KZ. Von den 4508 Häftlingen, die sich unmittelbar vor der Evakuierung noch im Lager Stutthof aufhielten, waren 30 Kinder, die schließlich mit den übrigen Häftlingen über See evakuiert wurden (Stutthof, 1996: 140). In Nordhausen-Ellrich betrug der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter den ungarischen Häftlingen fast 50 % (J.-C. Wagner, 2000: 33). Fleck und Tenenbaum berichten, dass unter den befreiten Häftlingen in Buchenwald 700 Kinder waren (nach Niethammer, 1994: 197).

- 9 In die gleiche Richtung weist der Befund von J.-C. Wagner (2000: 30) für ein Nebenlager von Mittelbau-Dora, Ellrich; hier waren über 70 % der sowjetischen Häftlinge zwischen 18 und 30 Jahre alt, während Belgier und Franzosen, die in der Regel früher eingeliefert worden waren, etwa zur Hälfte älter als 30 waren.

soziale und hygienische Verwahrlosung komme seltener vor (Schwartz, 1998).¹⁰ Nach wie vor ist diese Diskussion schwer zu entscheiden, da sich die Faktoren, die das Verhalten der Häftlinge beeinflusst haben, nicht klar voneinander trennen lassen. Eine vergleichende Auswertung ist schon deswegen schwierig, weil weibliche Häftlinge in eigenen Lagern oder Lagerkomplexen untergebracht waren. Die vielerorts auftretende geringere Sterblichkeit kann häufig auf den anders gearteten Arbeitseinsatz zurückgeführt werden. Frauen leisteten seltener schwere körperliche Außenarbeiten; sie waren häufiger in fließbandartigen Innentätigkeiten beschäftigt. Man könnte meinen, dass hier das Frauenbild der Industrie und der SS gleichermaßen einen positiven Einfluss auf die Konzeption von Haftbedingungen für Frauen ausübte. Wo dieser Einfluss aber nicht zum Tragen kommen konnte, wie etwa im Frauenlager in Auschwitz-Birkenau, können wir bisher auch nicht feststellen, dass die Unterbringungsbedingungen und die Behandlung durch die SS günstiger gewesen wären. Wir haben in diesen Fällen auch keine deutlichen Hinweise aus den Häftlingsberichten über höhere soziale Kohäsion unter den weiblichen Häftlingen.¹¹

Ein Unterschied bei vergleichbaren Bedingungen scheint allerdings dort hervorzutreten, wo gegen die Regel vorkonzentrationsähnliche soziale Zusammenhänge durch die Einlieferung nicht zerrissen wurden, wie in den sogenannten Familienlagern in Auschwitz oder Bergen-Belsen. Hier wird berichtet, dass Frauen schneller den Einlieferungsschock überwandten und die Sorge für die »Familie« übernahmen, während Männer eher vor der Unordnung, den katastrophalen hygienischen Verhältnissen und der unzureichenden Ernährung kapitulierten und unfähig waren eine verantwortungsvolle soziale Rolle zu übernehmen. Doch auch aus anderen Lagern wird berichtet, dass Frauen länger und stärker als Männer an Familienbindungen festhielten und aus ihnen Vertrauen und Zukunftshoffnungen schöpften, soweit sie selbst in positive familiäre Zusammenhänge eingebunden waren. Für Männer scheinen die Pflege oder das Eingeständnis der Fortdauer solcher emotionaler Bindungen an die Familie außerhalb des KZ es eher erschwert zu haben sich auf den KZ-Alltag einzustellen. Die Verhärtung von Verhaltensweisen und Gefühlen führte sie in Abwehrhaltungen gegenüber und zum Bruch mit Erinnerungen an Bindungen, die nicht mehr ins KZ »passten«. Da solche Interpretationen sich durchaus in all-

10 Zu den weiblichen Häftlingen allgemein s. den Beitrag von Jane Caplan in: Jane Caplan/Nikolaus Wachsmann (Eds.), *Concentration Camps in Nazi Germany. The New Histories*. London: Routledge (2009 – im Druck).

11 Die Historiker Gabriele Pfingsten und Claus Stollberg (1998) weisen zwar für das Industrie-Nebenlager Hannover-Limmer nach, dass die Gruppe der französischen, mehrheitlich »politischen« weiblichen Häftlinge sich eine privilegierte Position verschaffen konnte. Als eine Gruppe, die über längere Zeit weitgehend in gleicher Zusammensetzung im Lager verblieb, zeigt sie aber ganz ähnliche Verhaltensweisen, wie sie von den politisch organisierten Männergruppen bekannt sind.

gemeine, geschlechtstypische Erklärungsmuster einfügen, haben sie zwar einen hohen Grad an Plausibilität; sie sind aber bisher nicht durch vergleichende Interviews mit Überlebenden oder eine methodisch nachvollziehbare Interpretation der Literatur bestätigt.

Seit den 1990er Jahren liegen erstmals Forschungen zu weiblichen Häftlingen vor, die mit dem schwarzen Winkel der »Asozialen« gekennzeichnet waren. Sie beziehen verdienstvollerweise lebensgeschichtliche Interviews mit Überlebenden ein und können so zeigen, dass Milieuprägungen sozialer und politischer Art vor der Einlieferung ins Lager das Verhalten und die soziale Organisation im KZ beeinflusst und zur Orientierungsunsicherheit vieler Frauen beigetragen haben, die der Kategorie der »Asozialen« angehörten (Amesberger/Halbmayer 2001). Diese zeigten im Gegensatz zu »politischen« Häftlingen eine Tendenz zur Isolierung und Vereinzelung, was sich vom Verhaltensmuster männlicher Häftlinge der gleichen Kategorie nicht unterscheidet. Ausgrenzung und Isolation von dominanten gesellschaftlichen Gruppen setzten sich im Lager fort und hielten selbst häufig nach der Befreiung an (Schikorra 2001; s.a. Eschenbach 1998).

Sprache in der Sprachlosigkeit

Zu den Bereichen des KZ-Alltags, die erst in jüngster Zeit Gegenstand der Forschung geworden sind, gehört die kulturelle und sprachliche Kommunikation unter den Häftlingen (Die Dissertation von Nicole Warmbold (2006) bietet eine Dokumentation der wichtigsten Elemente und eine aktuelle Übersicht über deren wissenschaftliche Aufarbeitung.). Freilich bleiben Dokumentation und Interpretation der sogenannten Lagersprache noch lückenhaft, da nicht hinreichend lagerspezifische Untersuchungen zum Thema vorliegen, die angesichts der unterschiedlichen Lagerbedingungen und Häftlingszusammensetzung notwendig wären, um die Spezifik des in den Lagern gesprochenen »Dialekts« und dessen Wortschatzes erfassen zu können.¹² Die Häftlingsberichte geben darin nur beschränkt Einsicht, da die abgehackte Lagersprache kein geeignetes Ausdrucksmittel war, das Lager in der Rückschau zu beschreiben. Sie passte weder zu Heroisierung des Widerstandes noch zur Schilderung des Grauens (Wesołowska, 1998). Die Überlebenden wollten sich oft jedoch gerade freischreiben von den Einschränkungen der Kommunikation, die ihnen das Lager auferlegt hatte. Gerade die frühen Häftlingsberichte benutzen daher oft eine emotional stark anrührende Sprache, während spätere stärker interpretierend

12 Jagoda u. a. (Bd.2) haben ca. 1500 Lagerausdrücke zusammengestellt.

und beschreibend vorgehen. Nur in relativ wenigen direkten Zitaten erlauben sie einen Einblick in die im Lager gesprochene Sprache..¹³

Die Lagersprache spiegelt Herrschafts- und soziale Strukturen des Lagers wider. In sie sind typische SS- Ausdrücke ebenso eingegangen wie von den Häftlingen selbst geprägte Sprechweisen. Deutsch war die Herrschaftssprache und somit mussten die Häftlinge ein rudimentäres Deutsch lernen, um die Lagersprache zu verstehen. Allerdings fanden je nach Zusammensetzung der Häftlingsgesellschaft auch Ausdrücke aus anderen Sprachen Eingang; so war in Auschwitz die Lagersprache mit polnischen Worten durchsetzt (deutsche Redewendungen oder Worte der Lagersprache wie »Organisieren« oder »Muselmann« wurden ins Polnische übersetzt; Jagoda u. a. Bd.2) und Polnisch war zugleich Decksprache für den Widerstand; in kleineren Nebenlagern konnten sich 1944 sogar jüdische ungarische Häftlinge eine gewisse Sprachherrschaft verschaffen und Alltagsbewährung damit vom Verstehen ungarischer Ausdrücke abhängig machen (Raim, 1992: 252). Auch die sogenannten Spanienkämpfer erhielten als »alte« Häftlinge in Nebenlagern von Mauthausen ähnlichen sprachlichen Einfluss. Die Sprachenverschiedenheit erwies sich als kommunikationshemmend; die Auseinandersetzung um das »Sagen« im Lager vertiefte den Graben zwischen den »Herrschenden«, die zugleich die herrschende Sprache sprachen, und den »Beherrschten«, die mühsam die Bedeutung der Kommandosprache herausfinden mussten.

Die Kommunikation war in der Regel auf das Notwendige beschränkt. Das galt vor allem für den Umgang mit der SS, den die Häftlinge ohnehin, wo immer möglich, zu vermeiden suchten. Die Kommunikation war einseitig, kaum rezipiert. Die Häftlinge empfingen von der SS Befehle und kurze Anordnungen, die sie ebenso knapp und formelhaft zu beantworten oder wortlos zu befolgen hatten; dabei war in ihren Antworten jegliche emotionale Färbung zu vermeiden. Sie mussten sich von Seiten der SS Herabsetzungen und Beschimpfungen vergegenwärtigen, die es zu ertragen, aber nicht zu beantworten galt. Sie wurden mit ihrer Nummer und als Nummer, nicht als Individuen mit Namen angesprochen. Dementsprechend reduziert war die Grammatik der Sprache, deren Gerüst Substantive oder substantivierte Verben bildeten, die wichtige Gegenstände des Lagers bezeichneten oder Aufforderungen beinhalteten, deren Nichtbefolgung tödlich sein konnte.

13 Die Häftlingsberichte und deren sprachliche Mittel sind erst seit den 1980er Jahren als Literaturgattung von der Forschung ausführlicher untersucht worden (Krause, 1989; Gehle, 1996; Körte, 2002). Die Autoren geben bestimmte »Botschaften« über die Bewährung im Lager oder das Verzweifeln an den unmenschlichen Haftbedingungen weiter, die ihren Stil formen. Andrea Reiter (1995) interpretiert diese unterschiedlichen Mitteilungsformen von autobiographischen Berichten als Modelle einer Bewältigung der KZ-Erfahrung.

Dieser Sprachstil übertrug sich auf die Kommunikation unter den Häftlingen, denn auch hier diente über den Tag Sprache vor allem der Übermittlung von Befehlen, Anordnungen oder kurzen Ratschlägen, die auf unmittelbar praktisches Handeln gerichtet waren und nicht der Reflexion oder Gefühlsäußerungen galten. Der Austausch von Höflichkeiten, ein Händedruck oder »Guten-Tag-Sagen« waren verpönt, solche Gesten zivilisatorischer Normen schienen dem Lager nicht angemessen. Wer sie äußerte, schien das Lager nicht »verstanden« zu haben, hielt an Codes fest, die der Welt außerhalb der Lager angehörten. Für neue Häftlinge, insbesondere wenn sie aus einem bürgerlichen Milieu kamen, stellten diese ungeschriebenen Regeln eingeschränkter Kommunikation eine psychische Belastung dar. Wollten die Neuen gegenüber der SS nicht auffallen und sich gegenüber den Mithäftlingen nicht isolieren, so mussten sie sich schnell anpassen. Generell war das Sprechen miteinander in vielen Situationen gefährlich, weil es gegenüber der SS grundsätzlich Verdacht erregte. Jegliche offene Solidaritätskundgebung war zu vermeiden.

Die Sprachmuster der SS, die die verbrecherische Wirklichkeit in den Lagern verschleierten, gingen insbesondere in die Sprechweisen der Funktionshäftlinge ein. Das Forschungsteam von Niethammer (1994: 147 ff.) fand typische SS-Termini in den Vernehmungsakten der kommunistischen Nachkriegsverfahren gegen KPD-Funktionshäftlinge aus Buchenwald; diese sprachen in der Regel nicht von »töten« », sondern benutzten von der SS geprägte Ausdrücke wie »abspritzen«, wenn sie über das Verabreichen tödlicher Injektionen berichteten, mit denen kranke und geschwächte Häftlinge in den Krankenblocks ermordet wurden. Sie übernahmen diese verharmlosenden Begriffe, die zugleich anzeigen sollten, dass das Lagerleben mit normaler Sprache nicht zu beschreiben und damit auch »normalen« ethischen oder juristischen Bewertungskriterien entzogen war. Fluchtversuche wurden auch im Nachhinein noch als »unkameradschaftlich« bezeichnet, weil sie oft Kollektivstrafen nach sich zogen und somit negative Folgen für die Gesamtheit der Häftlinge hatten. Damit wurde sogar die Auslieferung von flüchtigen Mithäftlingen durch Funktionshäftlinge gerechtfertigt (Wollenberg, S. 48). Die »Lagerethik« ersetzte individuelle Wertmaßstäbe und schuf sich mit dem »Kamerad« eine eigene Bezugsgröße.

Soziale Distanzierung und sprachliche Realitätsverweigerung drückten sich in der Umdeutung von Begriffen aus, die zwar der Umgangssprache entnommen wurden, im Lager aber eine neue Bedeutung erhielten oder anders konnotiert wurden. Offenbar verbunden mit dem Ansteigen der Sterblichkeit zu Kriegsbeginn wurden die dem Verhungern preisgegebenen Häftlinge »Invalide« oder »Muselmänner« genannt. Ersterer Ausdruck wurde von der SS übernommen, während letzterer offenbar von den Häftlingen selbst ins Lager übertragen worden ist.

Sich an die Lagersprache zu halten, war einerseits Bestandteil des »konzentrationsären« Verhaltens, das beherrscht werden musste, um Überleben zu sichern. Andererseits eröffneten sich denjenigen, die sich angepasst hatten, unter dem Schutz dieser Anpassung gruppenspezifische Kommunikationszirkel, die sich außerkonzentrationsäre Sprechweisen bewahrt hatten. So hielten kommunistisch organisierte Häftlinge in internen Besprechungen am Parteijargon fest; die Zeugen Jehovas und andere, kleine religiöse Gruppen verleugneten sprachlich die Zugehörigkeit zu ihrer Glaubensgemeinschaft nicht oder pflegten deren eigenen Code zumindest dann, wenn sie von SS und nicht vertrauenswürdigen Funktionshäftlingen unbeobachtet waren. Nur in Ausnahmefällen entwickelte sich Lagersprache zu einer »Geheimsprache«, um vor der SS unerlaubte Tätigkeiten (Treffen, Versammlungen, »Organisieren«¹⁴ etc.) zu verheimlichen.

Ein Refugium der Bewahrung intellektueller Identität bildeten die Lagerbibliotheken, die ursprünglich aus propagandistischen Gründen eingerichtet worden waren, um den anfänglichen »Umerziehungszweck« der Lager zu demonstrieren. Politische Häftlinge hatten es jedoch insbesondere in den Lagern im Reich verstanden, von der SS verfeimte Literatur einzuschmuggeln und die Aufsicht über die Bibliothek zu erhalten, so dass die Bibliotheken auch als illegale Versammlungsräume genutzt wurden (Seela 1990, 1991; zur Wichtigkeit von Lesen s.a. Klüger).

Auch künstlerische Darstellungen des KZ-Alltags waren Formen individueller Verarbeitung des Lagers; sie dienten aber ebenso der Dokumentation für die Außen- und Nachwelt und hatten damit einen kollektiven Wert, der über das Lager hinaus wies (Bruhns, 2007). Zugleich nutzte aber auch die SS insbesondere die musikalischen Fähigkeiten von Häftlingen zur Alltags-»Gestaltung«, indem sie eine Häftlingskapelle z. B. zum Aus- und Einmarsch der Häftlinge ins Lager oder zu »feierlichen« Anlässen wie Reden des Kommandanten aufspielen ließ; sie degradierte das Spiel der Kapelle zur »Begleitmusik« des Terrors, wenn die Kapelle z. B. das Aufhängen eines Häftlings am Galgen »untermalen« musste.

»Angesichts des Todes«

Nicht zuletzt durch die Auswertung von lange unbeachtet gebliebenen Häftlingszeugnissen ist es jetzt in beschränktem Umfang möglich, in die Handlungsbedingungen Einblick zu nehmen, unter denen die Mitglieder des soge-

¹⁴ »Organisieren« war selbst ein Ausdruck der Lagersprache und meint die – in der Regel von der SS als illegal angesehene, zum Teil auch auf »Kameradendiebstahl« oder der Übervorteilung anderer Häftlinge beruhende – Beschaffung zusätzlicher Verpflegung, Kleidung etc., ohne die Überleben in vielen Lagern während des Krieges nicht möglich war.

nannten Sonderkommandos agierten, die von der SS zu unmittelbaren Helfern des Mordprozesses in den Vernichtungsanlagen gemacht wurden. Die Journalisten und Historiker Eric Friedler, Barbara Siebert und Andreas Kilian (2002; s.a. Sonderkommando, 1996) haben Zeugenaussagen über das Sonderkommando in Auschwitz gesammelt und ausgewertet, dazu auch eigene Interviews durchgeführt, um einer »Dämonisierung« dieser Häftlinge entgegenzuwirken (Friedler, 2002: 7; siehe auch www.sonderkommando-studien.de – 3. April 2009).¹⁵ Es ist ihr Bestreben, Verständnis für die (un)menschliche Grenzsituation zu erzeugen, in die die Angehörigen des Sonderkommandos gestellt wurden, und sie vor Vorverurteilung zu schützen. Die Selbstberichte können dem Leser die verzweifelte Situation im Sonderkommando näher bringen, zugleich wird aber eine kaum überbrückbare Distanz bestehen bleiben, sich den Alltag dieser Helfershelfer der Todesfabrik (Otto Kulka) zu vergegenwärtigen. Sie waren psychisch dem furchtbarsten Druck ausgesetzt, denn sie waren gezwungen, die nach Auschwitz Deportierten zu betrügen, indem sie ihnen das wirkliche Schicksal, das sie erwartete, verheimlichen mussten, wenn sie sie zur Gaskammer führten oder bei der Entkleidung halfen. Ein Mitglied des Sonderkommandos beschreibt in geheimen Aufzeichnungen den für Außenstehende kaum nachvollziehbaren Zwiespalt, in dem die Häftlinge standen, wenn sie für Ruhe und einen »geordneten« Ablauf des Vernichtungsprozesses sorgen mussten, wo doch Empörung, Aufschrei und Gegenwehr die angemessene Reaktion gewesen wäre. Indem er dies im Lager notierte, zweifelte er doch zugleich daran, dass eine schriftliche Nachricht allein für die Nachwelt glaubhaft wäre:

»...ich will sagen, dass Sie ganz sicher die Wahrheit nicht herausbekommen, denn das kann sich niemand vorstellen. So genau wie die Ereignisse selbst, das kann sich kein Mensch vorstellen; ...das alles wird nur einer von uns weitergeben können...aus unserer kleinen Gruppe, aus unserem engen Kreis, wenn jemand von uns vielleicht überlebt, was wir nicht einmal zu einem Prozent glauben.« (Salmen Lewenthal, in: *Inmitten*, 196; auch zitiert bei Friedler, 2002:162 f. Heimliche erstellte Berichte, die vergraben worden waren, wurden nach der Befreiung zu Tage befördert). Der Häftling des Sonderkommandos Salmen Gradowski zeichnete seinen in der Asche der Verbrannten begrabenen Bericht mit vollem Namen – die beglaubigte Dokumentation war ihm wichtiger als der Schutz seines Lebens, das er ohnehin weitgehend aufgegeben hatte (*Inmitten*, 196:137 ff; s.a. Gradowski 2001).

Die Mitglieder des Sonderkommandos erhielten von der SS Sonderzuteilungen, u. a. von Alkohol; sie konnten sich an »Effekten«, d. h. den Wertsachen der

15 Auch die Gedenkstätte Auschwitz, dabei zum Teil zurückgreifend auf ältere Veröffentlichungen der »Hefte von Auschwitz«, hat eine Dokumentation von Zeugenberichten aus dem Sonderkommando vorgelegt, allerdings ohne sie zu kommentieren (*Inmitten*, 1996).

Ermordeten, »bereichern«. So bildeten sich die im Lager üblichen »Tauschbeziehungen« auch hier heraus, und zwar sowohl zur SS als auch untereinander. Diejenigen, die die »Ärmsten der Armen« (Krakowski, 2007:59) waren, galten zugleich als »reich«. Mit längerer Dauer bildeten sich auch im Sonderkommando engere soziale Beziehungen heraus, und zwar vor allem wiederum innerhalb von nationalen/sprachlich homogenen Gruppen. Die Interviews und Auswertungen von Friedler unterstreichen, wie wichtig Gruppenbindungen waren, um stabiles Verhalten herauszubilden, das sich nicht gänzlich den Anforderungen des Lageralltags unterwarf und Solidaritätsbildung unterstützte. Schließlich entwickelten mehrere Gruppen – hierzu zählten insbesondere sowjetische Kriegsgefangene – innerhalb des Kommandos ein Eigenbewusstsein, das ihre Widerstandskraft gegenüber der Selbstaufgabe und völligen Unterordnung unter die SS-Anforderungen stärkte. Christian Jansen¹⁶, sieht in der Stabilisierung von Gruppenbindungen und politischen Orientierungen, die oft Bezug nehmen auf Orientierungen aus der Zeit vor der Inhaftierung, ein Argument gegen Sofskys Paradigma der »absoluten Macht«. Nicht alle Häftlingsgruppierungen hätten sich im Kampf aller gegen alle verzehrt (S. 104); einzelne entwickelten einen Zeithorizont über das Lager hinaus und entzogen sich so zumindest intellektuell dem Machtanspruch der SS. Die heimlich verfassten Notizen und Lagerchroniken legen davon Zeugnis ab.

Das Sonderkommando umfasste ab 1943 bis zu 400 Häftlinge. Als die Massentransporte der ungarischen Juden in Auschwitz ankamen und die Zahl der täglich in den Gaskammern Ermordeten noch einmal anstieg, wurde das Kommando auf ca. 900 Häftlinge erweitert. Das erschwerte eine enge Kontrolle durch die SS und eröffnete den Häftlingen Handlungsräume. Auch wenn es als »Todesinsel« galt, so blieb das Sonderkommando auf die Dauer doch nicht völlig vom Gesamtlager oder der Außenwelt abgeschlossen. Einzelne seiner Mitglieder trafen Fluchtvorbereitungen und nahmen Kontakt zur Widerstandsorganisation im Hauptlager auf, vor allem, um Nachrichten über den Vernichtungsvorgang nach außen zu leiten. Dafür wurden sogar unter hohem Risiko Fotos angefertigt.

Über die Frage, ob und wann ein Aufstand gegen die SS zu wagen sei, kam es allerdings zu einem tragischen Interessengegensatz zwischen den Widerstandsgruppen im Sonderkommando und im Hauptlager. Die Annäherung der Front hätte für das mehrheitlich aus jüdischen Häftlingen bestehende Sonderkommando den Tod bedeutet, da die SS sie vor der Aufgabe des Lager als unmittelbare Zeugen des Vernichtungsprozesses mit Sicherheit ermorden hätte. Das Sonderkommando wollte daher möglichst frühzeitig losschlagen, um der SS zuvorzukommen; der Widerstand im Hauptlager aber möglichst spät, um von den heranrückenden sowjetischen Truppen Unterstützung erhalten zu können.

16 (2000), der ein kleines Arbeitslager mit besonders harten Bedingungen untersucht hat

So blieb der Aufstand des Sonderkommandos von Auschwitz im September 1944 eine isolierte Tat, der die meisten seiner Mitglieder zum Opfer fielen. Der »Funke«, der sich in einzelnen Gruppen des Sonderkommandos entzündete, vermochte nicht, die Flamme in das Hauptlager weiterzutragen:

»Wenn es einen Einzigen gegeben hätte, wenn ein einziger von uns seinen Geist von diesem berausenden Opium der Spaltung, mit dem die Banditen unsere gelähmten Herzen vorsätzlich voll gepumpt hatten, hätte befreien können, wenn dieser eine Mann sich in den Kampf gestürzt hätte, wäre das Wunder geschehen. Seine Willensstärke hätte allen Flügel verliehen, sein Eifer hätte sich in einen Aufruhr verwandelt und jener Funke, der unter der Asche in einem jeden schwelte, der niemals erloschen war, hätte sich glühend in einem heiligen Feuer entzündet«, schrieb Salmen Gradowski (2001, zitiert nach Friedler, 2002:267) und findet dabei zu einer in den geheimen Aufzeichnungen seltenen metaphorischen Ausdrucksweise.

Ähnliche Akte von Gegenwehr wie in Auschwitz hat es auch in den Sonderkommandos von Sobibor und Chełmno gegeben. Sie zeigen alle eine gleiche Struktur: Wenn eine widerstandsbereite Gruppe überzeugt war, dass die SS die Ermordung des gesamten Kommandos plante, entschloss sie sich zum Handeln, da jede Hoffnung auf Überleben ausgeschlossen war. Solange aber nur Teile unmittelbar vom Tode bedroht waren, kam keine gemeinsame Aktion zu Stande.¹⁷

Der israelische Historiker Gideon Greif (1998) hat versucht, die Handlungen des Sonderkommandos generell in eine moralische Zielsetzung einzuordnen, um so den Vorwurf zu entkräften, die Mitglieder des Kommandos hätten an der Vernichtung der Juden mitgearbeitet. Er geht davon aus, sie hätten aus moralischen Gründen die Deportierten davor bewahrt ihre wahre Bestimmung in den Augenblicken vor dem Tod zu erfahren, da andernfalls die Deportierten zu Verzweiflungshandlungen gegriffen hätten, die ihren Tod nur schmerzhafter gemacht hätten. Doch angesichts des routinierten Mordvorgangs, in den die Mitglieder des Sonderkommandos eingespannt waren, waren eher Distanzierungsmechanismen übermächtig als Mitgefühl. Die Moral war, das eigene Leben zu verlängern, und nicht den Tod der anderen möglichst schmerzlos zu gestalten. So wissen wir nur von einzelnen Fällen, in denen Deportierte oder Mitglieder des Sonderkommandos das Schweigen durchbrochen und Gegenwehr

17 Shmuel Krakowski, der selbst in der Untergrundbewegung des Ghettos in Łódź tätig und als Häftling in Auschwitz war, hat SS-Zeugnisse und Zeugenberichte zum »Todeslager Chełmno« gesammelt (Krakowski, 2007). Er rekonstruiert den Hergang einer verzweifelten Revolte der letzten Mitglieder des Sonderkommandos, die im Zuge der Auflösung des Lagers von der SS erschossen werden sollten und im Augenblick dieser Gewissheit, dass nun auch für sie der letzte Augenblick gekommen war, sich widersetzten. Sie töteten und verletzten einige SS Leute; von den ca. 40–50 Mitgliedern des Sonderkommandos gelang aber nur zweien die Flucht.

versucht haben; doch solche isolierten Proteste sind sofort von der SS niedergeschlagen worden (vergl. auch Ambach/Köhler, 2003, zu Lublin-Majdanek).

Forschungsperspektive: Erfahrungswandel in wissenschaftlicher Reflexion

Das Wissen über die Konzentrationslager und insbesondere über die »Zwangsgemeinschaft« (Hans-Günter Adler), in der die Häftlinge zueinander standen, ist wesentlich durch die Berichterstattung von ehemaligen Häftlingen geprägt worden. Dabei spielen eine herausragende Rolle Werke von Zeitzeugen, die über ihre eigenen Hafterfahrungen hinaus eine systematische Analyse der Lager anzielten wie Bruno Bettelheim, Eugen Kogon, Benedikt Kautsky, Victor Frankl, Hans-Günter Adler, David Rousset, Primo Levi, Dunin-Wasowicz, Margarete Buber-Naumann. Ruth Klüger (1992) schloss hieran mit ihrem späten Bericht über ihre Hafterfahrung im Jugendalter an. Ihr Zeugnis besticht durch knappe Entschiedenheit des Urteils, die Schärfe von Einzelbeobachtungen und eine fast schmerzende Vermeidung von Pathos; Klüger hat der Öffentlichkeit ca. 50 Jahre nach dem Ereignis eine Authentizität vermittelt, die kaum noch einholbar sein wird.

Das in den Nachkriegsjahrzehnten vorherrschende Deutungsschema folgte zumeist psychoanalytischen Erklärungsmodellen, wie sie von Bettelheim und Frankl angeboten worden waren, weniger der mehr soziologisch angelegten Analyse von Kogon. Bereits Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre von Forschungseinrichtungen und Hilfsorganisationen gesammelte Interviews mit Überlebenden der Verfolgung (Goldstein 1991)¹⁸ und erste wissenschaftliche Deutungen von Verfolgungstrauma und Überlebenserfahrungen (Glicksman) blieben ohne nachhaltige Wirkung. Nach der Phase der Selbstberichte in den Jahren nach der Befreiung ging sowohl die Berichterstattung als auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Konzentrationslagern und der Hafterfahrung deutlich zurück. Erst die verstärkte juristische Verfolgung von NS-Straftätern mit Beginn der 1960er Jahre (Zu nennen sind hier der Auschwitz-Prozess in Deutschland und der Eichmann-Prozess in Israel, die beide international in den Medien reflektiert wurden) regte auch die wissenschaftliche Forschung an. So legte das Münchener Institut für Zeitgeschichte Darstellungen des KZ-Systems vor, die vorwiegend auf Gutachten beruhten, die für NS-Pro-

18 Es handelt sich hier um Interviews, die bereits in den USA von 1949 bis 1951 aufgenommen worden waren, aber erst 1991 von Herbert Strauss in der Rückerinnerung seiner eigenen Forschungen in der Nachkriegszeit veröffentlicht worden sind. Allgemein s. Michael Pollak, *Die Grenzen des Sagbaren, Lebensgeschichten von KZ-Überlebenden als Augenzeugenberichte und als Identitätsarbeit*, Frankfurt/M. – New York 1988.

zesse erstellt worden waren (Broszat 1967). Da diese Arbeiten aber zum Ziele hatten, Zeugenaussagen dokumentarisch zu prüfen bzw. zu erweitern, nahmen sie gerade nicht auf die »Erlebnisliteratur« mit ihrer subjektiven Perspektive, sondern vornehmlich auf die staatliche Überlieferung Bezug. Darin haben sie sich bis heute als stilbildend erwiesen. Die durchgehende Orientierung der Forschung auf eine sachliche, dokumentarisch abgesicherte historische Beschreibung der Lagerverhältnisse mag dazu beigetragen haben, dass interdisziplinäre Zugänge zur Interpretation der Häftlingsgesellschaft so gut wie fehlen. Obwohl wir aus den Nachkriegsjahren psychologisch und psychoanalytisch angelegte Interpretationsansätze vorfinden und wir über eine Fülle von Literatur über die Verarbeitung von KZ-Erfahrung aus medizinischer Sicht verfügen, verbinden sich dieser Stränge der Forschung immer noch nicht zu einer Gesamtsicht der Hafterfahrung und der Häftlingsbeziehungen (Stoffels, 1994).

Sicherlich bedürfen Zeugenaussagen ebenso wie Dokumente der staatlichen Überlieferung genauer Nachprüfung. Der Wille zur Bestrafung der Täter, auch Rachegedanken, die Überhöhung der Moralität von Häftlingshandlungen – insbesondere von Aktionen des Widerstandes – dürften Berichte und Zeugenaussagen gerade unmittelbar nach dem Kriege häufig mitgeprägt haben (Jansen 2000). Diese Motivationen spielen aber in Interviews, die lange nach der Zeit des Erlebens gemacht worden sind, eine ungleich geringere Rolle. Übergreifende Bewertungen, in die die Lebenserfahrung nach der Befreiung eingeht, treten an ihre Stelle. Bisher haben wir kaum systematische Kenntnisse über solche Umwertungen der KZ-Erfahrung nach der Befreiung.

Zeugenberichte sind grundlegend für Werke geworden, die sich mit einzelnen Häftlingsgruppen beschäftigen, sie werden aber weit weniger berücksichtigt in wissenschaftlichen Werken, die einen systematischen Überblick über das Lagersystem oder einzelne Lager geben. In den vergangenen beiden Jahrzehnten aber haben Historiker, Journalisten und Filmemacher umfangreiche Dokumentationen von Zeugenaussagen erstellt, die zu einem großen Teil auch als Videomaterial zur Verfügung stehen. Damit wird uns am Ende der Lebenszeit der Überlebenden eine ungewöhnliche Fülle an Reflexion über die Hafterfahrung zugänglich, die von der Forschung bisher noch nicht aufgearbeitet worden ist. Diese neu produzierten Quellen sollten von den Historikern nicht nur als Begleitmaterial angesehen werden, dessen größter Nutzen zuweilen im pädagogischen Bereich angesiedelt wird, sondern selbst systematisch ausgewertet, mit früheren Berichten verglichen und in die historische Beschreibung einbezogen werden. Denn bisher ist noch nicht ausgewertet, in wie weit diese späten, lebenszeitlichen Interviews bisherige Sichtweisen sowohl auf die KZ-Erfahrung selbst als auch auf deren Verarbeitung nach der Befreiung änderten. Oft werden Zeugenberichte nur benutzt, um mehr Informationen über die materiellen Zustände in den Lagern herauszufiltern und so die staatliche Überlieferung zu

ergänzen. Damit werden sie aber gerade ihres interpretativen Wertes entkleidet, der durch keine SS-Überlieferung einzuholen ist.

Die Erzählstrukturen über die Lager scheinen in der Wissenschaft inzwischen so festgelegt, dass ihnen auch Arbeiten folgen, die sich wesentlich auf *oral history*, also die Auswertung von Zeugenaussagen, stützen. So gliedert Kavcic (2007) ihre in den 1990er Jahren gemachten Interviews nicht nach der Erzählstruktur der Interviewten, sondern nach gängigen, systematischen Kategorien der Lagerstruktur, wie sie sich in der Literatur herausgebildet haben (wie z. B. Strafen, Selektionen, Gruppenbildung, Funktionshäftlinge). Es wird nicht deutlich, inwieweit die Interviews diese Struktur selbst vorgeben oder andere Kategorien der Ordnung des Lagers und vor allem seiner Verarbeitung nach der Befreiung in den Vordergrund stellen. Damit wird die Chance vertan, Zeugenaussagen auch heute noch zu nutzen, um eingeschliffene Interpretations- und Beschreibungsmuster infrage zu stellen oder zu erweitern. Allerdings beschäftigt sich Kavcic im zweiten Teil ihrer Arbeit mit der Erinnerungskultur im titoistischen Slovenien bzw. Jugoslawien; hier zeigt sie, dass durch die offizielle Erinnerungspolitik bestimmte Erfahrungen unsagbar, andere in den Vordergrund gerückt wurden, sie versucht aber nicht zu eruieren, wie dies auf die Wiedergabe der KZ-Erfahrung heute gewirkt haben könnte (Jureit/Orth 1994, Umgang mit Interviews auf Grund eigener Interviews; allgemein: Wieviorka 1992). Es liegt nahe, beide Stränge der Forschung in Zukunft enger zusammenzubringen, und somit ein Auseinanderfallen oder Gegenüber von »faktologischer«, »objektiver« und »subjektiver«, »erlebter«, »gedeuteter« Geschichte zu verhindern. Gerade, wenn wir die Vielzahl der Einzelinformationen vergleichend zusammenbringen wollen und nach dem systematischen Zusammenhang der Lagerwelt nicht nur in institutioneller Hinsicht fragen, sondern auch mit Blick auf die Auswirkungen für die Häftlinge, deren Möglichkeiten sich zu organisieren, sich aktiv zu verhalten, dann sind deren Zeugnisse unverzichtbar für eine Gesamtdarstellung des Lagersystems. Das gilt viel mehr noch für einen Vergleich, der Lager unterschiedlicher Herrschaftssysteme in den Blick nimmt. Wenn »das Lager« zu den systematischen Herrschaftsinstrumenten des 20. Jahrhunderts gehören sollte (Zygmunt Baumann), dann brauchen wir den vergleichenden Blick auch auf die inneren Verhältnisse, in denen Bewacher und Häftlinge zusammengebunden waren – nicht zuletzt deswegen, weil aus beiden Gruppen Menschen das Lager überlebt und die jeweilige Welt danach mitgeprägt haben (Streibel, 1996; Armanski 1993) .

Literatur

- Abgeleitete Macht. Funktionshäftlinge zwischen Widerstand und Kollaboration, ed. KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen: Edition Temmen, 1998.
- H.-G. Adler, Theresienstadt 1941 – 1945. Das Antlitz einer Zwangsgemeinschaft, Göttingen: Wallstein 2005.
- D. Ambach, T. Köhler, Lublin-Majdanek. Das Konzentrations- und Vernichtungslager im Spiegel von Zeugenaussagen, Düsseldorf: Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003.
- H. Amesberger, B. Halbmayer, Vom Leben und Überleben – Wege nach Ravensbrück, Bd. 1: Dokumentation und Analyse, Bd. 2: Lebensgeschichten, Wien: Promedia Verlag, 2001.
- Anatomy of the SS State, New York: Walker and Company, 1968.
- L. Apel, Jüdische Frauen im Konzentrationslager Ravensbrück 1939 – 1945. Berlin: Metropol 2003.
- G. Armanski, Maschinen des Terrors. Das Lager (KZ und Gulag) in der Moderne, Münster: Westfälisches Dampfboot, 1993.
- Auschwitz 1940 – 1945. Central Issues in the History of the Camp, eds W. Długoborski, F. Piper, 5 vols, Oświęcim: State Museum Auschwitz-Birkenau, 2000; vol. 1: A. Lack et. al. (eds), The establishment and organisation of the camp; vol. 2: T. Iwaszko et. al. (eds), The prisoners – their life and work; vol 3: F. Piper (ed.), Mass murder; vol. 4: H. Świebicki (ed.): The resistance movement; vol. 5: D. Czech et.al. (eds), Epilogue.
- W. Ayaß, ›Asoziale‹ im Nationalsozialismus, Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.
- C. Baganz, Erziehung zur ›Volksgemeinschaft‹? Die frühen Konzentrationslager in Sachsen 1933 – 1934/37, Berlin: Metropol 2005.
- Z. Bauman, Modernity and the Holocaust, Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1989.
- W. Benz, B. Distel (Hg.), Terror ohne System. Die ersten Konzentrationslager im Nationalsozialismus 1933 – 1935, Berlin: Metropol, 2001.
- W. Benz, B. Distel (Hg.), Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager, München: Beck; Bd. 1: Die Organisation des Terrors, 2005; Bd. 2: Frühe Lager, Dachau, Emslandlager, 2006; Bd. 3: Sachsenhausen, Buchenwald, 2006; Bd. 4: Flossenbürg, Mauthausen, Ravensbrück, 2007; Bd. 5: Hinzert, Auschwitz, Neuengamme, 2007; Bd. 6: Natzweiler, Groß-Rosen, Stutthof, 2008; Bd. 7: Niederhagen/Wewelsburg, Lublin-Majdanek, Arbeitsdorf, Herzogenbusch (Vught), Bergen-Belsen, Mittelbau-Dora, 2008; Bd. 8: Riga, Warschau, Vaivara, Plaszów, Kulmhof/Chelmno, Belżec, Sobibór, Treblinka, 2009.
- G. Bergner, Aus dem Bündnis hinter dem Stacheldraht. Italienische Häftlinge im KZ Dachau 1943 – 1945, Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2002.
- B. Bettelheim, The Informed Heart. A study of the psychological consequences of living under extreme fear and terror, Harmondsworth: Penguin Books, (1987).
- M. Bruhns, ›Die Zeichnung überlebt...‹ Bildzeugnisse von Häftlingen des KZ-Neuengamme. Bremen: Edition Temme, 2007.
- M. Buber-Neumann, Under Two Dictators. Prisoner of Stalin and Hitler. With an Introduction by Nikolaus Wachsmann, London: Pimlico, 2008.

- C. Callegari, «Non dite mai: non ce la faccio più». Giovani ebrei durante la Shoa e sviluppo della resilienza, in *History of Education & Children's Literature* 1, 2006, 283 – 310.
- H. Diercks, Jugendliche Häftlinge des KZ Neuengamme aus der Sowjetunion erinnern sich, Hamburg: Edition Temmen, 2000.
- Die nationalsozialistischen Konzentrationslager. Entwicklung und Struktur, hrsg. von U. Herbert, K. Orth, C. Dieckmann, 2 Bände, Göttingen: Wallstein 1998.
- W. Długoborski (ed.), Sinti und Roma im KL Auschwitz-Birkenau 1943 – 1944 vor dem Hintergrund ihrer Verfolgung unter der Naziherrschaft, Oświęcim: Staatliches Museum Auschwitz, 1998.
- K. Drobisch, G. Wieland, System der Konzentrationslager 1933 – 1939, Berlin: Akademie Verlag, 1993.
- I. Eschebach, »Das Stigma des Asozialen. Drei Urteile der DDR-Justiz gegen ehemalige Funktionshäftlinge des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück«, in *Abgeleitete Macht*, 69 – 81.
- G. Fackler, »Des Lagers Stimme« – Musik im KZ. Alltag und Häftlingskultur in den Konzentrationslagern 1933 bis 1936. Mit einer Darstellung der weiteren Entwicklung bis 1945, Bremen: Temmen, 2000.
- V. Frankl, *Man's Search for Meaning*, New York: Washington Square Press, 1984.
- N. Frei, S. Steinbacher, B. C. Wagner (Hg.), *Ausbeutung, Vernichtung Öffentlichkeit. Neue Studien zur nationalsozialistischen Lagerpolitik*, München: K.G. Saur, 2000.
- F. Freund, *Arbeitslager Zement. Das Konzentrationslager Ebensee und die Raketenrüstung*, Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 1989.
- E. Friedler, B. Siebert, A. Kilian, *Zeugen aus der Todeszone. Das jüdische Sonderkommando in Auschwitz, Lüneburg: zu Klampen*, 2002.
- D. Garbe, *Zwischen Widerstand und Martyrium. Die Zeugen Jehovas im »Dritten Reich«*, München: Oldenbourg, 1993.
- H. Gehle, »Atempause – Atemwende. Die Literatur der Überlebenden«, in *Auschwitz: Geschichte, Rezeption und Wirkung*, ed. Fritz-Bauer-Institut, Frankfurt/M.: Campus 1996.
- W. Glicksman, »Social differentiation in the German concentration camps«, in *Yivo Annual Jewish Social Sciences* 8, 1953, 123 – 50.
- J. Goldstein, I. F. Lukoff, H. A. Strauss, *Individuelles und kollektives Verhalten in Nazi-Konzentrationslagern : soziologische und psychologische Studien zu Berichten ungarisch-jüdischer Überlebender*, Frankfurt/M.: Campus 1991.
- Z. Gradowski, *Au Coer de l'enfer. Document écrit d'un Sonderkommando d'Auschwitz – 1944*, ed. P. Mesnard, C. Saletti, Paris: Edition Kimé, 2001.
- G. Greif, »Die moralische Problematik der »Sonderkommando«-Häftlinge«, in *Die nationalsozialistischen Konzentrationslager*, 1023 – 1045.
- Y. Gutman, M. Berenbaum (eds), *Anatomy of the Auschwitz Death Camp*, Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1994.
- H. Hesse, J. Harder, »Und wenn ich lebenslang in einem KZ bleiben müsste...« Die Zeuginnen Jehovas in den Frauenkonzentrationslagern Moringen, Lichtenburg und Ravensbrück, Essen: Klartext, 2001.
- T. Hofmann, H. Loewy, H. Stein, *Pogromnacht und Holocaust: Frankfurt, Weimar, Buchenwald...Die schwierige Erinnerung an die Stationen der Verfolgung*, Wien: Böhlau 1994.

- Inmitten des grauenvollen Verbrechens. Handschriften von Mitgliedern des Sonderkommandos, ed. Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau: Oświęcim, 1996.
- C. Jansen, ›Häftlingsalltag auf dem Laagberg bei Wolfsburg‹, in Frei, Ausbeutung, Vernichtung Öffentlichkeit, 75–107.
- U. Jureit, K. Orth, Überlebensgeschichten. Gespräche mit Überlebenden des KZ-Neuengamme, Hamburg: Dölling und Galitz, 1994.
- S. Kavčič, Überleben und Erinnern. Slowenische Häftlinge im Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück, Berlin: Metropol 2007.
- H. J. Keden, ›Musik in nationalsozialistischen Konzentrationslagern‹, Aus Politik und Zeitgeschichte, 2005, Nr. 11, 40–46.
- K. Klein, Kazett-Lyrik. Untersuchungen zu Gedichten und Liedern aus dem Konzentrationslager Sachsenhausen, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1995.
- R. Klüger, Still Alive. A Holocaust Girlhood Remembered, New York: Feminist Press, 2001.
- M. Knop, H. Krause, R. Schwarz, Die Häftlinge des Konzentrationslagers Oranienburg, in Konzentrationslager Oranienburg, hrsg. von Günter Morsch, Oranienburg: Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, 1994, 67–77.
- E. Koenig, ›Auschwitz III – Blechhammer‹, in Dachauer Hefte 15, 1999, 134–152.
- M. Körte, ›Erinnerungsliteratur‹, in Dachauer Hefte 18, 2002, 24–33.
- E. Kogon, The Theory and Practice of Hell. The German Concentration Camps and the System Behind Them. With a New Introduction by Nikolaus Wachsmann, New York: Farrar, Straus and Giroux, 2006.
- S. Krakowski, Das Todeslager Chelmno/Kulmhof, Jerusalem/Göttingen: Yad Vashem/Wallstein, 2007.
- O. Kraus, E. Kulka, The Death Factory, document on Auschwitz, Oxford: Pergamon Press, 1966.
- R. D. Krause, ›Truth but not art? German autobiographical writings of the survivors of Nazi Concentration camps, Ghettos and Prisons‹ in Y. Bauer, A. Eckhardt, F. Litell (eds), Remembering for the Future. The impact of the holocaust and genocide on Jews and Christians, vol. III, Oxford: Pergamon Press, 1989, 2958–2972.
- K. Kreiser, ›»Sie starben allein und ruhig, ohne zu schreien oder jemanden zu rufen.« Das »Kleine Lager« im Konzentrationslager Buchenwald‹, Dachauer Hefte 14, 1998, 102–124.
- H. Kubica, ›Children and adolescents in Auschwitz‹, in Auschwitz 1940–1945, vol. II, The prisoners, their life and work, 285–318.
- P. Levi, If This Is a Man, London: Everyman's Library, 2000.
- D. Monneuse, ›Idéaltype des parcours empruntés par les rescapés des camps de concentration nazis après 1945‹, Bulletin Trimestriel de la Fondation Auschwitz, No. 96, July-September 2007, 75–103.
- J. Müller, A. Sternweiler (Hg.), Homosexuelle Männer im KZ Sachsenhausen, Berlin: Männerschwarm, 2000.
- ›Nationalitäten im KZ‹, Dachauer Hefte 23, 2000.
- B. Neven, The Buchenwald Child. Truth, Fiction and Propaganda, New York: Camden House 2007.
- L. Niethammer (Hg.), Der ›gesäuberte‹ Antifaschismus. Die SED und die roten Kapos von Buchenwald. Dokumente, Berlin: Akademie Verlag, 1994.

- B. Perz, Projekt Quarz. Steyr-Daimler-Puch und das Konzentrationslager Melk, Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 1991.
- G. Pffingsten, C. Füllberg-Stolberg, ›Frauen in Konzentrationslagern – geschlechtsspezifische Bedingungen des Überlebens‹, in Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, 911 – 938.
- F. Pingel, ›The Destruction of Human Identity in Concentration Camps: The Contribution of the Social Sciences to an Analysis of Behavior under Extreme Conditions‹, in Holocaust and Genocide Studies 6, 1991, 167 – 184.
- Projektgruppe für die vergessenen Opfer des NS-Regimes/KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hg.), ›Und vielleicht überlebte ich nur, weil ich sehr jung war.‹ Verschleppt ins KZ Neuengamme: Lebensschicksale polnischer Jugendlicher, Bremen: Edition Temmen, 1999.
- T. Rahe, ›Jüdische Religiosität in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern‹, in Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 44, 1993, 87 – 101.
- T. Rahe, ›Aus »rassischen« Gründen verfolgte Kinder im Konzentrationslager Bergen-Belsen, in E. Bamberger, A. Ehmann (Hg.), Kinder und Jugendliche als Opfer des Holocaust. Dokumentation einer Internationalen Tagung in der Gedenkstätte Haus der Wannseekonferenz, 12. bis 14. Dezember 1994, Heidelberg: Kultur- und Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma, 1995.
- E. Raim, Die Dachauer KZ-Außenkommandos Kaufering und Mühldorf. Rüstungsbauten und Zwangsarbeit in den letzten Kriegsjahren 1944/45, Landsberg: Landsberger Verlagsanstalt, 1992.
- G. Richter (Hg.), Breitenau. Zur Geschichte eines nationalsozialistischen Konzentrations- und Arbeitserziehungslagers, Kassel: Verlag Jenior & Pressler, 1993.
- W. Röhl, Homosexuelle Häftlinge im Konzentrationslager Buchenwald, Weimar: Gedenkstätte Buchenwald 1992.
- D. Rousset, The Other Kingdom, New York: Reynal & Hitchcock, 1947.
- R.G. Saidel, The Jewish Women of Ravensbrück Concentration Camp, Madison, Wisc.: Terrace Books, 2004.
- C. Schikorra, Kontinuitäten der Ausgrenzung. ›Asoziale‹ Häftlinge im Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück, Berlin: Metropol, 2001.
- C. Schikorra, ›»Asoziale« Häftlinge in Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück – die Spezifik einer Häftlingsgruppe‹, in W. Röhr, B. Berlekamp (Hg.), Tod oder Überleben? Neue Forschungen zur Geschichte des Konzentrationslagers Ravensbrück, Berlin: Edition Organon, 2001, 89 – 122.
- J. Schuyf, Nederlanders in Neuengamme. De ervaringen van ruim 3300 Nederlanders in een Duits concentratiekamp 1940 – 1945, Zaltbommel: Uitgeverij Aprilis, 2007.
- G. Schwarz, ›Frauen in Konzentrationslager – Täterinnen und Zuschauerinnen‹, in Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, Bd. II, 800 – 821.
- T. Seela, Lesen und Literaturbenutzung in den Konzentrationslagern. Das gedruckte Wort im antifaschistischen Widerstand der Häftlinge, Berlin (Ost) 1990.
- K. Snijders, Nederlanders in Buchenwald 1940 – 1945: een vericht over de geschiedenis van Nederlandse gevangenen die tijdens de national-socialistische bezetting van 1940 – 1945 in het concentratiekamp Buchenwald zaten, Göttingen: Wallstein 2001.
- W. Sofsky, The order of terror: the concentration camp, Princeton: N.J.: Princeton University Press, 1997.

- I. Sprenger, Groß-Rosen. Ein Konzentrationslager in Schlesien, Wien: Böhlau 1996.
- R. Steegmann, Struthof. Le KL-Natzweiler et ses kommandos, Strasbourg: La Nuée Bleue, 2005.
- H. Stein, Juden in Buchenwald, 1937 – 1942, Weimar: Gedenkstätte Buchenwald, 1992.
- B. Strebel, Das KZ Ravensbrück. Geschichte eines Lagerkomplexes, Paderborn: Schöningh 2003.
- R. Streibel, H. Schafranek (Hg.), Strategie des Überlebens. Häftlingsgesellschaften in KZ und GULAG, Wien: Picus, 1996.
- H. Stoffels (Hg.), Terrorlandschaften der Seele. Beiträge zur Theorie und Therapie von Extremtraumatisierungen, Regensburg: S. Roderer Verlag, 1994.
- Stutthof. Das Konzentrationslager, Gdańsk: Wydawnictwo »Marpress«, 1996.
- Verfolgung Homosexueller im Nationalsozialismus, ed. KZ-Gedenkstätte Neuengamme, Bremen: Edition Temmen, 1999.
- B. C. Wagner, IG Auschwitz. Zwangsarbeit und Vernichtung von Häftlingen des Lagers Monowitz 1941 – 1945, München: Beck 2000.
- J.-C. Wagner, »Noch einmal: Arbeit und Vernichtung. Häftlingseinsatz im KL Mittelbau-Dora 1943 – 1945«, in Frei, Ausbeutung, Vernichtung Öffentlichkeit, 11 – 41.
- J.-C. Wagner, Produktion des Todes. Das KZ Mittelbau-Dora, Göttingen 2004.
- N. Warmbold, Lagersprache. Zur Sprache der Opfer in den Konzentrationslagern Sachsenhausen, Dachau, Buchenwald, Diss., Technische Universität Braunschweig, 2006.
- A.-E. Wenck: Zwischen Menschenhandel und »Endlösung«. Das Konzentrationslager Bergen-Belsen, Paderborn: Schöningh 2000.
- D. Wesołowska, Wörter aus der Hölle. Die »lagerszpracha« der Häftlinge von Auschwitz, Kraków: Impuls 1998.
- A. Wieviorka, Déportation et génocide: entre la mémoire et l'oubli, Paris: Hachette Littérature, 1992.
- M. Wildt, Die Lager im Osten. Kommentierende Bemerkungen, in Die nationalsozialistischen Konzentrationslager, Bd. I, 508 – 520.

Die KZ-Häftlinge zwischen Vernichtung und NS-Arbeitseinsatz*

Zahlreiche neuere Darstellungen zur Geschichte der Konzentrationslager beschäftigen sich verstärkt mit dem Häftlingsarbeitseinsatz; professionelle Historiker und regionale Geschichtsrgruppen, die sich auch, aber nicht ausschließlich, auf historische Laien stützen, interessieren sich gleichermaßen für das Thema. Ihre Veröffentlichungen scheinen von einem bestimmten Motiv getragen zu sein: Sie wollen die bereits bekannten grausamen, z.T. lebensvernichtenden Haftbedingungen noch aus einer anderen Perspektive sehen, die Schilderung von Willkür und Schikane im KZ ergänzen durch den Hinweis auf die Rationalität der Ausbeutung, auf den Nutzen, den Häftlinge nicht nur für die SS, sondern für die NS-Wirtschaft im allgemeinen darstellten.

Freilich, wenn man sich diese Arbeiten im einzelnen anschaut, so beschreiben sie doch mehrheitlich wieder die gleiche Geschichte von Mißhandlung, Entwürdigung, Entzug der notwendigen Reproduktionsbedingungen unter dem Deckmantel der Arbeit: Arbeit als Mittel der Vernichtung – diese Formel findet sich als Titel und sie ist bereits zum Schlagwort geworden.¹ Die Seite des Ge-

* Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich erstmals auf einem gemeinsamen Seminar der Friedrich-Ebert-Stiftung, der Aktion Sühnezeichen und des Arbeitskreises Stadtgeschichte Salzgitter im Juni 1987 gehalten habe; die Anmerkungen sind hier entsprechend knapp gehalten. Mehr empirisches Material wird demnächst in einem von Ulrich Herbert zusammengestellten Tagungsband vorliegen: Der »Reichseinsatz«. Ausländische Arbeitskräfte in der nationalsozialistischen Kriegswirtschaft, 1939–1945, Bonn 1990. Zuerst erschienen in: Wolfgang Michalka (Hg.) im Auftrag des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes, Der Zweite Weltkrieg. Analysen, Grundzüge, Forschungsbilanz, München, Zürich: R.Piper (1989), 784–797.

1 Zu den ersten Untersuchungen, die sich auf den Aspekt des Arbeitseinsatzes konzentrierten, gehört: Nationalsozialistische Konzentrationslager im Dienst der totalen Kriegsführung. Sieben württembergische Außenkommandos des Konzentrationslagers Natzweiler/Elßaß, hrsg. von Herwart Vorländer, Stuttgart 1978 (= Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg, Reihe B, Bd 91); eine Übersicht über die zahlreichen Regionalstudien, die seitdem entstanden sind, bieten die »Informationen« des Studienkreises zur Erforschung und Vermittlung der Geschichte des deutschen Widerstandes 1933–1945. [796] Die wohl umfangreichste neuere Arbeit stellt dar: Konzentrationslager

winns für den Ausbeuter, die wirtschaftliche Rationalität scheint hier und dort auf, prägt aber nicht den Inhalt, wird nicht oder nur selten in einer eigenständigen Argumentation verfolgt. Der gequälte Häftling, nicht die Kassen der Konzerne, nicht einmal die der SS stehen im Vordergrund; vor allem die SS in den den Firmen angegliederten Lagern, vielleicht die zivilen Vorarbeiter terrorisierten die Häftlinge, nicht die Wirtschaftlichkeitsberechnungen der Konzernleitungen. So wird der Häftling zum Sklaven, bloßes Eigentum im Verfügungsrecht des Besitzers, der SS, von dessen Nutzen einfach ausgegangen wird, ohne ihm wirklich auf den Grund zu gehen.²

Hier interessieren gerade diese Fragen: Was bedeutet der Ausdruck »Sklavenarbeit«? Weist er darauf hin, daß Zwangsarbeit dem kapitalistischen System nicht inhärent ist, deckt seine Anwendung im Grunde die These, der Industrie [785] seien die Häftlinge aufgezwungen worden? Wie, wenn der Krieg gewonnen worden wäre? Ist anzunehmen, daß die Privatbetriebe möglichst schnell wieder ausschließlich zu freier Lohnarbeit übergegangen wären?

Diese Fragen lassen sich nicht aus der Beschreibung der Arbeits- und Haftbedingungen allein beantworten. Die KZ-Arbeit, wenn sie einen systematischen Stellenwert für das System hatte und nicht nur ein Mittel unter anderen der Vernichtung »lebensunwerten Lebens« war, muß im Zusammenhang des Gesamtsystems, dessen Nutzen- und Kostenrechnung gesehen werden. Nur so kann entschieden werden, ob sie Bestandteil des Wirtschaftssystems und der Arbeitsordnung des Nationalsozialismus gewesen ist oder ob sie Bedeutung nur im internen System des Haftvollzugs gehabt hat.

Petzina unterscheidet in der Geschichte der nationalsozialistischen Arbeitsmarktpolitik fünf Abschnitte:³

1. 1933/34 Suchen nach einer neuen Arbeitsordnung, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen;

in Hannover. KZ-Arbeit und Rüstungsindustrie in der Spätphase des Zweiten Weltkriegs, Hildesheim 1985.

Das KZ-Außenlager Hannover-Mühlberg. »Vernichtung durch Arbeit«, hrsg. vom Kulturamt der Stadt Hannover (= Kulturinformationen Nr. 1,0.].); Miroslav Karny, »Vernichtung durch Arbeit«. Sterblichkeit in den NS-Konzentrationslagern, in: Beiträge zur nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik, 5 (1987), S. 133–158; Verfolgung, Ausbeutung, Vernichtung. Lebens- und Arbeitsbedingungen der Häftlinge in deutschen Konzentrationslagern 1933–1945, hrsg. von Ludwig Eiber, Hannover 1985.

2. Einige neuere Arbeiten orientieren sich stärker an politökonomischen Fragestellungen; s. Gerd Wysocki, Häftlingsarbeit in der Rüstungsproduktion. Das Konzentrationslager Drütte bei den Hermann-Göring-Werken in Watenstedt-Salzgitter, in: Dachauer Hefte, 2 (1986), S. 35–67; das gesamte Heft ist dem Arbeitseinsatz gewidmet; Florian Freund u. Bertrand Perz, Das KZ in der »Serbenhalle«. Zur Kriegsindustrie in der Wiener Neustadt, Wien 1987; Florian Freund, »Arbeitslager Zement«. Das Konzentrationslager Ebensee und die Raketenrüstung, Wien 1988; vgl. auch den Beitrag von Reinhard Fröbe in diesem Band.
3. Dieter Petzina, Die Mobilisierung deutscher Arbeitskräfte vor und während des Zweiten Weltkriegs, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 18 (1970), S. 442–455.

2. 1935/36 Abbau der Arbeitslosigkeit vor allem durch Rüstungswirtschaft;
3. erste Phase des Vierjahresplans bis Sommer 1938;
4. Übergang zur Zwangslenkung der Arbeitskräfte ab Sommer 1938;
5. ab 1942 zentrale Lenkung durch das Rüstungsministerium und den Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz.

Diese fünf Abschnitte lassen sich in drei Perioden zusammenfassen, von denen die erste die Jahre 1933 – 1936, die zweite die Jahre 1936/37 – 1942 und die dritte 1942 – 1944/45 umfassen. Jede dieser drei Perioden bezeichnet wesentliche Entwicklungsabschnitte der nationalsozialistischen Herrschaft insgesamt, die jeweils neue Instrumente der Arbeitsmarktpolitik erforderten. Auch die Entwicklung der Konzentrationslager läßt sich nach genau diesen drei Perioden gliedern. Sie bilden wichtige Einschnitte für die Entwicklung der Lagergröße, der Häftlingszahlen, der Häftlingszusammensetzung und der Ausweitung der Einlieferungsgründe. Mit jeder neuen Periode nimmt die Bedeutung des Arbeitseinsatzes zu.⁴

Meine These zum Verhältnis von KZ-Arbeitseinsatz und nationalsozialistischer Arbeitsmarktpolitik wird aus diesen Sätzen schon deutlich: Die Arbeit von KZ-Häftlingen ist in erster Linie vom Gesamtsystem her zu begreifen, wenn auch die SS zeitweilig eigene Interessen verfolgte, die sich aber im großen und ganzen in das Gesamtsystem haben einfügen müssen.

Gerade in diesem Zusammenhang ist das eigentlich bemerkenswerte Faktum, daß das Bestreben der SS, tatsächlich einen »Sklavenstaat« im NS-Staat mit Hilfe der Konzentrationslager einzurichten, nicht zuletzt deswegen scheiterte, weil die Privatindustrie in einer von Staat oder Partei beherrschten Teilwirtschaft langfristig eine Gefährdung ihrer selbst sah.⁵ Daraus schon geht hervor, daß die Form der Häftlingsarbeit, die während des Krieges schließlich gefunden wurde, ausdrücklich eine solche sein sollte, die mit einer kapitalistisch geführten Wirtschaft zu vereinbaren war. Es bleibt allerdings die Frage, ob und welche spezifischen Bedingungen hinzukommen mußten, damit sich die Privatwirtschaft bereit fand, Zwangsarbeit ins eigene System der freien Lohnarbeit zu integrieren. Es wäre verkürzt, dies nur aus der Kriegssituation heraus verstehen

4 Ich darf hier auf meinen Aufsatz hinweisen: Die Konzentrationslagerhäftlinge im nationalsozialistischen Arbeitseinsatz, in: Zweiter Weltkrieg und sozialer Wandel, hrsg. von Waclaw Dlugoborski, Göttingen 1981, S. 151 – 163, aus dem dieser Absatz zitiert ist.

5 Speer hat bezeichnenderweise für die »Versklavung« von Arbeitskräften im Krieg vor allen die SS verantwortlich gemacht; im wesentlichen hatte er aber keine Alternative zur Zwangsarbeit zu bieten; in seiner Auseinandersetzung mit der SS ging es ihm in Wirklichkeit darum, die SS als Wirtschaftsfaktor unter seine Kontrolle zu bekommen. Albert Speer, Der Sklavenstaat. Meine Auseinandersetzungen mit der SS, Stuttgart 1981; Falk Pingel, Häftlinge unter SS-Herrschaft. Widerstand, Selbstbehauptung und Vernichtung, Hamburg 1978, S. 123 ff.; Karyn, Vernichtung (wie Anm. 1), S. 157.

zu wollen. Betrachten wir die einzelnen Phasen des Griffs nach der Häftlingsarbeitskraft genauer.

Nicht erst die Arbeitsknappheit im Kriege hat die Versuchung hervorgerufen, die Arbeitskraft der Häftlinge auszunutzen. Systematisch wurde dieser Gedanke bereits von der SS in München für das Lager Dachau im Zusammenhang der Einlieferungen der sogenannten »Asozialen« im Herbst 1933 und im Jahre 1934 entwickelt; diese Häftlinge wurden z. T. ausdrücklich mit dem Ziel in die Konzentrationslager überstellt, die Kapazität der lagereigenen Werkstätten zu erweitern, allerdings, soweit sich sehen läßt, vor allem, um für SS-eigenen Bedarf zu produzieren. Doch dieses Konzept setzte sich nicht durch, da es gegen die wichtigste Funktion der NS- Herrschaft zu dieser Zeit verstieß, nämlich das kapitalistische System überhaupt zu retten, und nicht etwa, ihm Konkurrenz zu machen. Konkret scheiterte die SS in Dachau schon an der örtlichen Handwerkskammer, die die Dachauer Bäcker, Schuster usw. mobilisiert hatten. Denn diese fürchteten die Konkurrenz der SS auf dem privaten Markt und um ihre eigenen Aufträge für das Lager. Häftlingsarbeit wurde in der Regel nur dort zugelassen, wo sie auch außerhalb der Lagerwelt üblich war, z. B. bei Infrastrukturmaßnahmen, die nicht in die Produktion selbst eingriffen, sondern deren Investitionskosten möglichst gering oder die Subsistenzkosten der Arbeiter senken und damit die Löhne niedrig halten sollten: Gewinnung von Siedlungsland durch Moortrockenlegung, Straßenbau usw. Hier organisierte der Reichsarbeitsdienst Lagerarbeit in größerem Ausmaß, als dies zu dieser Zeit die SS mit den KZ-Häftlingen überhaupt hätte tun können. Und der Reichsarbeitsdienst (RAD) tat dies, um die schädliche Kehrseite der freien Lohnarbeit, nämlich die Arbeitslosigkeit, zu vertuschen. Selbst hier trat der RAD als Konkurrent zur KZ-Arbeit auf und die SS zog sich von dieser Konkurrenzsituation letztendlich sogar zurück. Allerdings schon diesmal weniger aus Schwäche, sondern weil sich ihr neue Betätigungsbereiche eröffneten.

Freilich kommt in der Auseinandersetzung zwischen dem RAD und der SS um den Stellenwert der Arbeit in den Emslandlagern, wo sich beide Organisationen das Feld streitig machten, auch die ideologische Komponente des Konflikts um die Arbeit als Mittel des Haftvollzugs zum Ausdruck.⁶ Denn der RAD nahm die nationalsozialistische Propaganda ernst und machte für sich geltend: Arbeit adelt, und KZ-Häftlinge verdienen den Adel nicht. Im Gegenteil, wenn KZ-Häftlinge nützliche Arbeit verrichten sollten, würde [787] dies das Ansehen der RAD-Arbeitslager schädigen. Gegen diese Auffassung konnte sich die SS nach ihren eigenen Kategorien nicht wehren. Denn überwiegend waren

6 Den Arbeitseinsatz in den Emslandlagern beurteilt zusammenfassend Elke Suhr, *Die Emslandlager*, Bremen 1985, S. 186 ff.; s. a. die Dokumentation von Erich Kosthorst und Bernd Walter, *Konzentrations- und Strafgefangenenlager im »Dritten Reich«*. Beispiel Emsland, 3 Bde, Düsseldorf 1983.

die Häftlinge ja noch nicht im Lager, um zu arbeiten, sondern um vom Staat die Leute fernzuhalten, die eine Gefährdung seines kapitalistischen Charakters darstellten oder darzustellen schienen. Andere Prioritäten zu setzen, war in der ersten Periode gescheitert. So bestimmte sich die Stellung der Arbeit in dieser Periode hauptsächlich vom internen Lagervollzug und nicht von externen ökonomischen Faktoren her, die Häftlingsarbeit weitgehend als unerwünscht gelten ließen. Als Mittel des Haftvollzugs trug die Arbeit dessen Eigenschaften, war qualvoll, Mißhandlung, Entwürdigung. Sie richtete sich mehr an der Doktrin der Beschäftigung als an der Nützlichkeit des zu erarbeitenden Produktes aus, dem Diktum folgend: Wer ißt, soll auch arbeiten. Das NS-System war noch nicht so ausgereift, als daß die SS schon stark genug gewesen wäre, auch die Umkehrung des Satzes zu realisieren: Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.

Als die SS schließlich die Emslandlager räumte, gab zu diesem Entschluß die Auseinandersetzung mit dem RAD schon nicht mehr den Ausschlag. (Die Lager gingen bekanntlich an die Justizverwaltung über.) Der Rückzug aus diesem Lagerkomplex (und anderen, die in der ersten Periode gegründet worden waren) leitete in Wirklichkeit einen Ausbau des KZ-Systems ein.

Die wichtigen Änderungen, die in der zweiten Periode eintraten, sind allgemein bekannt. Ohne Zweifel waren es die Interessen der SS, die nun darauf hinwirkten, daß neue Lager dort angelegt wurden, wo die Häftlinge bei der Steingewinnung oder -verarbeitung eingesetzt werden konnten. Häftlinge arbeiteten für SS-eigene Werke und schufen somit der SS Gewinne – vorausgesetzt, daß die Betriebe gewinnbringend arbeiteten. Der SS gelang nun die eigene, mit Häftlingen geleistete Wirtschaftstätigkeit, weil die Arbeitslosigkeit nicht nur behoben war, sondern in manchen Sektoren der Produktion, und gerade in der Steinverarbeitung bereits Arbeitskräftemangel herrschte. Konkurrenz war nicht zu fürchten, weil es für die Privatindustrie weitaus lohnendere Fertigungszweige gab. Die Häftlinge arbeiteten nicht in einem hochprofitablen Sektor der kapitalistischen Produktion.

Wie weit stellt dieser Häftlingseinsatz einen Einbruch in das System der freien Lohnarbeit dar? Bestimmte Infrastrukturarbeiten, die z. T. direkt auf Rüstung und Kriegsvorbereitung bezogen waren, wie z. B. den Bau des »Westwalls«, führten staatliche Organisationen wie der RAD oder die Organisation Todt aus, die ihre Arbeiter zwangsverpflichteten, kasernierten und disziplinarischen Maßnahmen unterwarfen. Aber auch in der direkten Produktion, und zwar gerade in solchen Sektoren, in denen mächtige Firmen miteinander konkurrierten, schränkten staatliche Vorschriften den Wechsel des Arbeitsplatzes ein. Die Organisation des Vierjahresplans unter Beteiligung [788] führender Großindustrieller – insbesondere aus dem IG-Farben-Konzern – bereitete bereits die Lenkung des zukünftigen Ausbaus der Wirtschaft und der Verteilung der Ressourcen durch staatliche Organe vor, in denen gleichsam »Delegierte« der

Großindustrie das Sagen hatten. Freilich nutzte die Wirtschaft gerade in dieser Phase noch ihre Gewinnspannen, um sich gegenseitig Facharbeiter durch Lohnangebote abzuwerben, die die staatlicherseits bzw. durch die Treuhänder der Arbeit festgesetzten Lohnhöhen überschritten. Wenn es also auch noch gegenläufige Tendenzen gab, so war das Prinzip der freien Verfügbarkeit der Arbeitskräfte bereits eingeschränkt, in die Zukunft reichende Wirtschaftsplanungen nahmen kaum noch Rücksicht darauf. Die Lenkung der Arbeitskraft war mit dem Vierjahresplan in ein neues Stadium getreten, in das sich die Pläne der SS einfügen ließen, ohne daß die SS die treibende Kraft zum neuen Wirtschaftsdirigismus gewesen wäre. Die noch verbreiteten unterschiedlichen Auffassungen hängen damit zusammen, daß ein Teil der Firmen oder bestimmte Industriezweige sich weiterhin auf einem freien internationalen Markt orientierten und auf diesem auch in fernerer Zukunft Absatzchancen sahen, andere aber bereits auf das von Hitler geforderte Konzept der »Autarkiewirtschaft« umgeschwenkt waren, das von einem geschlossenen, von Deutschland beherrschten Wirtschaftsraum ausging, der zwar weder die Warenkonkurrenz zu fürchten hatte, noch aber über ein unbegrenztes Potential von Arbeitskräften und »Billiglohnländern« verfügen würde. Der Vorteil des Autarkiekonzeptes lag darin, der deutschen Industrie einen Absatzraum zu schaffen, der mit dem amerikanischen Binnenmarkt und dem britischen Empire konkurrieren konnte; sein Nachteil war, daß Expansion allein mit wirtschaftlichen Mitteln nicht möglich war, d.h. es war auch absehbar, wo die Grenzen von Produktion und Absatz lagen. Wenn diese auch weiter gesteckt sein würden als bisher, so sahen doch auch die klügeren Köpfe der nationalsozialistischen Wirtschaft, daß Planung und Kontrolle der Ausbeutungsmöglichkeiten in einem solchen, im wesentlichen durch die politische Macht bestimmten Wirtschaftsraum unumgänglich seien, aber natürlich auch zum Nutzen derer ausfallen würden, die sich nun statt in der sogenannten freien Konkurrenz in der staatlichen Wirtschaftsplanung würden durchsetzen können. Von diesen Prämissen her und angesichts der bereits vorhandenen Knappheit von Arbeitskräften war es nicht überraschend, daß die SS nun in einem durchaus bescheidenen Rahmen Zwangsarbeit einsetzen konnte und niemand mehr darin eine Bedrohung der freien, kapitalistischen Wirtschaft sah. Wenn es ein Problem beim Häftlingsarbeitseinsatz gab, dann lag dieses nicht bei der freien Wirtschaft, sondern bei der SS.

Die SS verfolgte mit ihren eigenen Wirtschaftsunternehmungen vor allem das Ziel, sich unabhängig zu machen. Sie wollte sich eine eigene Geldquelle erschließen, denn die SS war ja eine Organisation der Partei und von deren [789] Haushalt abhängig, wenn sie sich praktisch auch weitgehend durch den Staatshaushalt finanzierte. Aber Gelder des ordentlichen Haushaltes bekam sie nur für Zwecke, die sie als quasi staatliches Organ wahrnahm, wie z. B. den Bau und die

Unterhaltung der Konzentrationslager. Konzepte, die sie also im polizeilichen Sektor verfolgte, waren stets davon abhängig, ob sie letztendlich von der staatlichen Administration genehmigt wurden. Der finanziellen Beschränkung entsprach eine inhaltliche Kontrolle. Gerade diese wünschte Himmler aber in Hinblick auf die sich ausweitenden Aufgaben der SS als einer Organisation zu überwinden, die sich nicht im Schutz von Partei und Staat vor dem »inneren Feind« erschöpfen, sondern auch eine rassistisch geprägte Wissenschaft vorantreiben, eigene kulturelle Projekte verfolgen und vor allem – je näher der Krieg rückte, desto dringlicher wurde dies – die Siedlung und Beherrschung des »Ostraumes« verwirklichen sollte.

Es ist nun erstaunlich zu sehen, daß die SS selbst nicht im Stande war, diese Absichten, die in die politische Ökonomie des Gesamtsystems paßten, zu verwirklichen. Wichtige Produktionsvorhaben in den Konzentrationslagern, wie die Ziegelwerke in Neuengamme und Sachsenhausen, brachten riesige Verluste, die sich für die beiden Werke in den Jahren 1941/42 auf insgesamt 5700 000 RM beliefen. Einen bedeutenden Gewinn unter den KZ-Unternehmungen erzielte nur die Textil- und Lederwertung (Texled), bei der im wesentlichen weibliche Häftlinge des KZ Ravensbrück beschäftigt waren eine Gesellschaft, die in der Wertschätzung der SS durchaus hinter den Steinfirmen rangierte. Enno Georg führt in seiner Arbeit über die SS-Unternehmungen das finanzielle Desaster der Deutschen Erd- und Steinwerke (DEST), in der die Steinbrüche und Ziegeleien der Konzentrationslager zusammengefaßt waren, vor allem auf technische Unzulänglichkeiten und zu groß dimensionierte Fertigungsanlagen zurück, die ohnehin eine lange Anlaufzeit brauchten, bevor sie sich amortisieren würden.⁷ Ohne Frage stand der SS anfangs nicht hinreichend ausgebildetes technisches Personal zur Verfügung, um die neuen Aufgaben sachgerecht zu bewältigen. Es kommt aber der Häftlingseinsatz selbst als ein weiterer, ins Gewicht fallender Faktor hinzu; nicht nur die technisch-administrative Führung war unzulänglich, der Einsatz der Zwangsarbeiterschaft erwies sich als ebenso ineffektiv. Der Aufbau der Ziegeleien, vor allem der dazugehörigen Infrastruktur wie Verlade- und Hafenanlagen, z. T. die Produktion selbst, mit Sicherheit auch die Arbeit in den Steinbrüchen, erfolgte weitgehend ohne Rücksicht auf den Erhalt der Arbeits-, ja der Lebenskraft der beschäftigten Häftlinge. Hierfür sind außerökonomische Gründe anzuführen, die in den Grundsätzen der Häftlingsbehandlung liegen und die der SS einfach keine andere Haltung als die der dauernden Schikane und Mißhandlung erlaubten. Das reicht aber nicht aus. Denn es erklärt nicht, warum an unterschiedlichen Arbeitsplätzen unterschiedliche Todesraten

7 Enno Georg, Die wirtschaftlichen Unternehmungen der SS, Stuttgart 1963 (= Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Nr. 7).

auf- [790] traten. Warum entwickelte sich die Arbeit gerade in den Steinbrüchen in Mauthausen, im Ziegelwerk in Oranienburg zu einer besonderen Strafe?

Die Lager-SS hatte in der zweiten Periode bestimmte Produktionsnormen zu erfüllen. Da es sich bei den geschilderten Arbeitsvorhaben im wesentlichen um schwere körperliche Arbeit ohne technische Kenntnisse handelte, bestand die Strategie der SS, Arbeitsleistung zu steigern, allein darin, die Kraftreserven der Häftlinge zu mobilisieren, bis sie verbraucht waren, da die SS den Häftlingen unterstellte, daß diese ihre Arbeitskraft der SS nach Möglichkeit vorenthalten würden. Die SS konnte diese Strategie durchhalten, weil die Arbeitskraft zu dieser Zeit noch stets ersetzbar war. Nie mehr als ein Drittel der Häftlinge war in SS-Betrieben beschäftigt, schätzungsweise ein Drittel der Häftlinge war überhaupt ohne Beschäftigung und für einen Teil dieser Häftlinge kehrte sich nun tatsächlich das Motiv aus der ersten Periode um: Da sie nicht arbeiteten, wurden sie ausgehungert, so z. B. polnische Häftlinge in Buchenwald oder Dachau. Oder anders: Nur so lange jemand arbeitete, durfte er essen. (Erst in der dritten Periode sollte es noch eine Ausdeutung dieses Satzes geben: Iß, damit Du arbeiten kannst.) Der ungeheure Verschleiß der Arbeitskraft schlug ökonomisch für die Lager-SS nicht negativ zu Buche:

Sozial- und Krankheitskosten gab es nicht, die Lohnkosten waren zu vernachlässigen; sie betrugen nicht mehr als 30 Pf. pro Tag. Die Arbeitskraft wurde den Bilanzführern als Kostenfaktor nicht bewußt – das war eigentlich noch unter dem Niveau eines Sklavenstaates. Deshalb gab es niemanden, der die Lager-SS in ihrer Ausbeutungswut bremste, obwohl diese ökonomisch unsinnig war. Denn die Leistung pro Häftling erreichte wohl kaum die 50-Prozent-Marke eines Zivilarbeiters, oft lag sie beträchtlich darunter. Hierin ist natürlich auch ein Grund für den finanziellen Fehlschlag der DEST-Projekte zu sehen. So entstand in der zweiten Periode die paradoxe Situation, daß schwere und keine Arbeit zu ähnlich hohen Todesraten führten.

An Arbeitsplätzen, an denen nicht die Körperkraft für die Arbeitsleistung entscheidend war und wo die SS infolgedessen weniger in die Versuchung kam, durch ihre hemmungslose Auszehrung mehr Leistung zu fordern, erzielte sie auch andere finanzielle Ergebnisse. Den SS-Wirtschaftsprüfern in Berlin fiel dieses am positiven Beispiel der Texled auf. Die Texled führte beträchtliche »Obergewinne« an das Reich ab; durch erhöhte Lohnkosten ließ sich der Gewinnanteil der Gesellschaft auf Kosten der Überweisungen ans Reich steigern, d. h. der Gewinn der Texled ließ sich u. a. dadurch vermehren, daß der Wert der eingesetzten Arbeitskraft höher veranschlagt wurde – die Arbeitskraft mußte auch für die SS zu einem Wert werden, damit sie ihr wirklich Werte schaffen konnte. Die Texled setzte sich daher dafür ein, daß das Häftlingsentgelt erhöht wurde; dies hatte auf der anderen Seite aber zur Folge, daß ein toter Häftling die SS nun wirklich auch etwas kostete und daher mit [791] der Arbeitskraft mög-

licherweise pfleglicher umzugehen war als bisher. Freilich standen die traditionelle Lagerorganisation und der Zugang immer neuer Häftlinge der reibungslosen Durchsetzung dieses Prinzips noch entgegen. Zumal mit den Einlieferungen der sowjetischen Kriegsgefangenen, dem Anstieg der rassenideologisch bedingten Vernichtung seit dem Krieg gegen die Sowjetunion, gewann der Satz noch an Bedeutung: Du sollst gar nicht essen, also auch nicht arbeiten. Der Prozentsatz der bei den SS-Betrieben arbeitenden Häftlingen nahm ab, die Zahl der Häftlinge dagegen bedeutend zu. Es hätten wohl kaum so viele Arbeitsplätze in der Steinindustrie aufgeschlossen werden können, um all diese Häftlinge zu beschäftigen. Als ökonomisches Modell hatte sich der Häftlingsarbeitseinsatz für die SS im ganzen noch nicht bewährt; innerhalb des SS-Systems war er mehr zu einem Mittel des Haftvollzugs verkommen, »löste« dort die Überfüllungsprobleme, statt Werte für den SS-Staat zu schaffen. Dies änderte sich erst, als die SS nicht mehr allein aus eigener Motivation, sondern auf Druck von außen produzieren sollte und dadurch gezwungen wurde, den Arbeitseinsatz neu zu organisieren.

Die Umstrukturierung des Arbeitseinsatzes der Konzentrationslager in der dritten Periode war mit dem Ziele verbunden, die Häftlinge nunmehr in einem zentralen Sektor der Produktion tätig werden zu lassen, in der Rüstungsproduktion. Hierzu liegen auch die meisten neueren Untersuchungen vor. Es ist wichtig festzuhalten, daß der Anstoß zu dieser Umstellung nicht allein von der SS ausging, sondern ebenso von privaten Firmen, dem Rüstungsamt der Wehrmacht und Speer als dem für die Rüstungsindustrie zuständigen Minister. Veranlaßt wurde die Umstellung durch den gescheiterten und verlustreichen »Blitzkrieg« in der Sowjetunion, der für die gesamte Kriegsstrategie eine neue Basis verlangte. Die Formen des Arbeitseinsatzes in dieser Zeit sollen hier nicht im einzelnen geschildert werden. Hier interessiert die Frage: Welche Stellung hatte der Rüstungsarbeitseinsatz der Häftlinge im Gesamtsystem?

Von der SS aus gesehen, beginnt er im Grunde genommen mit einem Scheitern. Denn ursprünglich wollten die SS-Führung, Himmler, wie auch Pohl, der Leiter des SS-Wirtschafts-Verwaltungshauptamtes, dem die Konzentrationslager nun unterstanden, die Tätigkeit in der Rüstungsfertigung nutzen, um der SS eine eigene Waffenherstellung zu verschaffen und somit die Waffen-SS unabhängiger von der Wehrmacht zu machen. Doch diese Versuche, in Neuenhamme begonnen, wurden schnell durchkreuzt, von mehreren Seiten: Von der Privatindustrie, die auf diesem Sektor keine Konkurrenten zulassen wollte, da sie in der Verteilung der Aufträge und Grundstoffe durch das Speer-Ministerium ohnehin schon genug staatlichen Einfluß vorfand und zudem die Gründung der Staatsbetriebe wie der Hermann-Göring-Werke und des VW-Werkes hatte hinnehmen müssen bzw. selbst provoziert hatte, zum anderen, da gerade in der Waffenfertigung maximale Gewinne zu machen [792] waren. Die Verstaatli-

chung der Wirtschaft wollte sie in diesem Sektor nicht weiter forcieren. Aber auch Speer sprach sich gegen eine eigenständige SS-Produktion aus. Himmler mußte ein Bekenntnis zur Privatwirtschaft ablegen und zudem allen Überlegungen abschwören, nach dem Kriege wieder auf die Pläne einer SS-eigenen Wirtschaft zurückgreifen zu wollen.

Was aber den Faktor Zwangsarbeit allgemein betrifft, so stand die SS in dieser Phase nicht mehr allein, ja innerhalb des Zwangsarbeitseinsatzes spielte sie in den Jahren ab 1942 sogar eine untergeordnete Rolle. Der Staat verteilte nicht nur die Produktionsaufträge, sondern noch vielmehr die Arbeitskräfte. Die Industrie hatte dieses System angenommen, weil ein Markt an freien Arbeitskräften ohnehin nicht mehr bestand. Wie es scheint, haben viele Betriebe bereitwillig ihre Produktionsweise auf die ausländischen Zwangsarbeiter umgestellt, sich selbst an der Auswahl von KZ-Häftlingen beteiligt und Anforderungen nach mehr Häftlingen gestellt. Einige Firmen, wie die IG-Farben in Auschwitz, griffen sogar begierig nach den Häftlingen als Voraussetzung weiterer Expansion. Daß hochgespannte Erwartungen nicht erfüllt wurden, daß die individuelle Arbeitsleistung weiterhin oft zu niedrig blieb, hat in der Regel nicht dazu geführt, daß betroffene Firmen auch nur den Versuch machten, das Ausmaß des Häftlingseinsatzes wieder zurückzuschrauben.⁸

Die Arbeitsprozesse wurden soweit zerlegt, daß sie von angelernten Kräften vollzogen werden konnten; die »Oberschicht« der deutschen Facharbeiter übte oft nur noch Aufsicht und Kontrolle aus. Erst zukünftige Forschungen werden zeigen können, ob die Vermutung richtig ist, daß die Industrie auf den Einsatz der Zwangsarbeiter mit einem Rationalisierungsschub reagierte. War es Zufall oder Notwendigkeit, daß hochmoderne Werke wie IG-Auschwitz, das VW-Werk, und die Hermann-Göring-Werke überwiegend mit Fremdarbeitern und Zwangsarbeit aufgebaut wurden? Daß der Ausstoß wichtiger Waffen mit der Zunahme ausländischer Zwangsarbeiter stieg, beweist allerdings noch nicht, daß er vor allem einem durchrationalisierten Einsatz von Fremd- und Zwangsarbeit zuzuschreiben ist. Die Konzentration auf wenige Vorhaben mag hierfür mehr verantwortlich gewesen sein. Rein zahlenmäßig schufen die Fremdarbeiter keine neue Arbeitsproduktivität, da sie insgesamt ja nur die Zahl der eingezogenen deutschen Arbeiter ersetzten. Es muß eher davon ausgegangen

8 Nur bei wenigen Betrieben wäre das unmöglich gewesen. Sie beruhten von vornherein auf Zwangs- und Fremdarbeit; Gerd Wysocki, *Zwangsarbeit im Stahlkonzern. Salzgitter und die Reichswerke »Hermann Göring« 1937–1945*, Braunschweig 1982; Klaus-Jörg Siegfried, *Rüstungsproduktion und Zwangsarbeit im Volkswagenwerk 1939–1945. Eine Dokumentation*, Frankfurt 1987; ders., *Das Leben der Zwangsarbeiter im Volkswagenwerk 1939–1945*, Frankfurt 1988. Fremd- und Zwangsarbeitseinsatz als Bestandteil der Firmenpolitik wird sichtbar z. B. in den Beiträgen von Karl Heinz Roth u. a. in: *Das Daimler-Benz-Buch. Ein Rüstungskonzern im »Tausendjährigen Reich«*, hrsg. von der Hamburger Stiftung für Sozialgeschichte im 20. Jahrhundert, Nördlingen 1987.

werden, daß die Arbeitsproduktivität pro Person sank; zumal für den Einsatz der KZ-Häftlinge trifft dies in der Regel zu. Nach unseren bisherigen Kenntnissen waren KZ-Häftlinge überwiegend beim Bau neuer Rüstungsfabriken oder ihrer Verlagerung unter die Erde tätig, weniger direkt in der Produktion (eine Ausnahme machten vielleicht die Gewehrherstellung und die Luftfahrtindustrie). Aber auch hierzu geben die vorliegenden Arbeiten in der Regel kaum genaue Auskunft. Dabei ist die Frage, wieweit die Produktionsweise auf den Fremd- und Zwangsarbeitseinsatz umgestellt wurde, [793] natürlich auch für die Untersuchung der Startchancen der westdeutschen Industrie im internationalen Vergleich nach 1945 von großer Bedeutung.

Es läßt sich bisher also nur auf einem generellen Niveau folgern, daß sich der Zwangsarbeitseinsatz nicht nur organisatorisch, sondern auch bilanzmäßig ins kapitalistische System integrieren ließ. Wie dies auf der betrieblichen Ebene aussah, muß weitgehend erst noch erforscht werden. Wenn die Gewinne vieler Werke ab 1944 sanken, so liegt dies vor allem daran, daß der Umsatz zurückging, Rohstoffe ausblieben, der Produktionsfluß insgesamt ins Stocken kam, Bombenschäden ausgeglichen werden mußten.

Die SS konnte sich durch den Verleih der Häftlinge im wesentlichen keine neue Geldquelle erschließen. Zwar wurde das Entgelt, das die Firmen für die entliehenen Häftlinge bezahlen mußten, schrittweise erhöht und reichte für Häftlingsfacharbeiter an dasjenige heran, das für zivile Arbeitskräfte zu zahlen war, doch mußte die SS diese Gelder an das Reich abführen.

Für die privaten Betriebe stellte die Höhe des Häftlingsentgeltes kein Problem dar, da sie bei Staatsaufträgen ohne nennenswerte Konkurrenz – nicht der Preis, sondern die Produktionsfähigkeit entschied über die Vergabe über den Preis aufgefangen werden konnte, auch wenn die Arbeitsleistung der Zwangsarbeiter geringer als die ziviler Lohnarbeiter war. Es ist daher festzuhalten, daß der Ausdruck »Sklavenarbeiter« für diese Periode nur noch bedingt zutreffend ist, da die Arbeiter nicht dem Betrieb gehörten, für den sie arbeiteten, sondern dieser bei verschiedenen Verleihagenturen wie dem Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz und dem Wirtschafts-Verwaltungshauptamt um die benötigten Kontingente werben mußte und Verträge über die Subsistenzbedingungen mit ihnen abschloß.

Vor allen Dingen war die Arbeitskraft nicht mehr – wie in der zweiten Periode bei den SS-Betrieben – beliebig ersetzbar. Die Betriebe reagierten daher sehr unterschiedlich auf die neue Situation. Es gab Werke, die bestrebt waren, die Arbeitsverhältnisse der Zwangsarbeiter – und hierzu zählen die KZ-Häftlinge – denen freier Arbeiter bis zu einem gewissen Grade anzugleichen. So waren es die IG-Farben, die dem KZ Auschwitz und dem Wirtschafts-Verwaltungshauptamt vorschlugen, Leistungsprämien einzuführen, die die Form von direkter Entlohnung, aber auch von kulturellen Reproduktionsleistungen haben konnten;

hierzu zählte nach Auffassung der SS und der Betriebe dann auch die in der Tat verwirklichte Einrichtung von Lagerbordellen. Das schwerste Hindernis für eine im ganzen lebenssichernde Behandlung der Häftlinge bildete sicherlich die Rassenideologie, von der zumindest unbewußt – viele deutsche Vorarbeiter und Betriebsführer, insbesondere aber die Aufsichtskräfte wie der Werkschutz nicht frei waren. Jörg Siegfried hat dies für VW belegt. Es bleibt aber zu fragen, wie sich unterschiedliche Ernährung, Unterbringung und Behandlung – Mißhandlungen [794] waren bei »Ostarbeitern« offensichtlich häufiger – auf den Arbeitsprozeß selbst auswirkten, ob die Arbeitsbedingungen und Arbeitsleistungen unterschiedlich waren, welche Interessen die Betriebsführung hatte, solche Unterschiede bestehen zu lassen, oder welche Hindernisse ihr erwuchsen, wenn sie diese zu überwinden suchte. Daß der Rassismus der nationalsozialistischen Gesellschaft auch in die Wirtschaft Eingang gefunden hatte, wissen wir. Wie sie aber konkret mit ihm umging, wird erst nach und nach sichtbar.⁹ Solange dies aber noch nicht hinreichend geklärt ist, bleibt unbestimmt, welchen Stellenwert eigentlich Zwangsarbeit im kapitalistischen System hat, unter welchen Bedingungen sie vom Kapital akzeptiert und ökonomisch noch mit Gewinn betrieben werden kann. Sicher ist jedenfalls, daß die Wirtschaftsführer des Nationalsozialismus darauf geachtet haben, daß die privatwirtschaftliche Grundlage durch staatliche Auftragslenkung und Arbeitsmarktkontrolle nicht in Frage gestellt wurde. Die SS wurde voll in den Dienst dieses Systems gestellt; ihr Ehrgeiz, ein eigenes Wirtschaftssystem zu errichten, mußte weitgehend unbefriedigt bleiben. Geht man von der Prämisse des Sieges aus und zieht die von SS und Staatsführung vorgelegten Unterwerfungskonzepte in Betracht und stellt die Tendenzen der Wirtschaft in Rechnung, die freie Konkurrenz als leitendes Prinzip in den besetzten Gebieten auszuschalten, so wird man davon ausgehen müssen, daß auch nach dem Kriege allenfalls der deutsche Arbeiter über seine Arbeitskraft hätte bedingt frei verfügen können.

Der Widerspruch zwischen ökonomischer Rationalität und ideologisch bedingter Menschenvernichtung blieb gesamtgesellschaftlich in der dritten Periode erhalten, ja brach seit dem Kriege gegen die Sowjetunion erst voll durch.¹⁰ Hiergegen konnte sich die Wirtschaft nicht durchsetzen; sie hat allerdings auch keine bemerkenswerten Versuche unternommen, dieses zu tun. Ja, die IG-Farben, Krupp, Siemens, um nur einige zu nennen, haben die gesamtwirtschaftliche

9 Ulrich Herbert, *Fremdarbeiter. Politik und Praxis des »Auslandereinsatzes« in der Kriegswirtschaft des Dritten Reiches*, Bonn 1985; *Herrenmensch und Arbeits- [797] völker. Ausländische Arbeiter und Deutsche 1939–1945*, Berlin 1986 (= Beiträge zur nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik, Bd 3).

10 Eine Zusammenfassung der gegenwärtigen Diskussion bietet Ulrich Herbert, *Arbeit und Vernichtung. Ökonomisches Interesse und Primat der »Weltanschauung« im Nationalsozialismus*, in: *Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit*, hrsg. von Dan Diner, Frankfurt 1987, S. 198–236.

Mißlichkeit der Vernichtung von wertvoller Arbeitskraft durch den Massenmord an den Juden noch in betriebswirtschaftlichen Nutzen umzumünzen verstanden, indem sie Teile ihrer Werke nach Auschwitz auslagerten, wo eine Minderheit der deportierten Juden die Selektion vorerst überstand, um in den Fabriken zu arbeiten. Gewiß, dies war eine kurzfristige und eine kurzsichtige Rechnung, eine menschenfeindliche ohnehin, aber wir wissen aus den Gründungsakten der IG-Farben-Monowitz hinreichend, daß es eine Rechnung war.

Noch etwas muß in Auseinandersetzung mit der Literatur betont werden. Trifft der Ausdruck »Vernichtung durch Arbeit« die Verhältnisse in den Konzentrationslagern in den ersten Kriegsjahren voll, so trifft dieses auf die dritte Periode nur noch bedingt, und wenn, zumeist in einem veränderten Sinne zu. Nicht die Vernichtung, sondern die Ausnutzung der Arbeitskraft war in der Mehrzahl der Häftlingsarbeitsstätten das Ziel. Allerdings – die Existenzbedingungen rangierten immer beträchtlich unter denen der deutschen Bevölkerung, da von den Zwangsarbeitern ja nur eine minimale Loyalität, eben gerade Arbeitsbereitschaft, gefordert werden mußte; das übrige sicherte der Zwang, der nicht im gleichen Maße gegen die Gesamtheit der Bevölkerung angewandt werden konnte. Der Grad der Ausnutzung wird nun wesentlich durch die Zeit bestimmt, in der der Arbeiter ausgezehrt wird. Das ist im zivilen Arbeitsleben nicht anders. Wenn auch heute noch die Mehrheit bestimmter Berufsgruppen wenige Jahre vor dem Pensionsalter als berufsunfähig in Rente geschickt wird, so ist dies für das Gesamtsystem noch tragbar, betrieblich sogar eine vorteilhafte Lösung, um die sinkende Arbeitsleistung und abnehmende Innovationsfähigkeit älterer Arbeitnehmer in Grenzen zu halten. Wenn ein KZ-Häftling 1943 in vermutlich zwei Jahren abgearbeitet sein würde, so war dies systemkonform. Das Ziel seiner Arbeit in der Rüstungsindustrie war ja das siegreiche Kriegsende. Je näher das Ende rückte und je ferner der Sieg, desto schneller verkürzten sich die Lebenserwartungen der arbeitenden Häftlinge. Auch das war systemkonform. Und wenn schließlich in den unterirdischen Bauvorhaben in Dora und anderswo wieder von Vernichtung durch Arbeit gesprochen werden konnte, so war doch das Ziel nicht die Vernichtung, sondern das Produkt – aber wenn dieses noch einen Zweck erfüllen sollte, dann mußte es in wenigen Monaten, schließlich Wochen fertig sein. So blieben vielen Häftlingen nur diese Wochen bis zum Sterben.¹¹

11 Hierzu hat Walter Bartel in der DDR in den 60er Jahren eine Reihe von Arbeiten angeregt, u. a. die Dissertationen von Laurenz Demps, Zum weiteren Ausbau des staatsmonopolistischen Apparats der faschistischen Kriegswirtschaft in den Jahren 1939 – 1945 und zur Rolle der SS und der Konzentrationslager im Rahmen der Rüstungsproduktion, dargestellt am Beispiel der unterirdischen Verlagerung von Teilen der Rüstungsindustrie, Diss. Berlin (Ost) 1970, und Götz Dieckmann, Existenzbedingungen und Widerstand im Konzentrationslager Dora-Mittelbau unter dem Aspekt der funktionellen Einbeziehung der SS in das System der fa-

In der letzten Phase des Krieges hat das Kapital seine größten Zugeständnisse an die SS gemacht, als es duldete, daß die SS die Verfügungsgewalt über ganze Produktionsbereiche bekam, wie das beim Dora-Komplex unter Kammler im Harz der Fall war. Aber zu dieser Zeit lösten die Kapitalisten ihre Verbindungen zum Regime und orientierten sich bereits auf den Neuaufbau unter westlichem Vorzeichen. Da schwand der Widerstand gegen ein SS-Wirtschaftsimperium, das ohnehin keine Chance auf Dauer mehr hatte – wohl aber der Kapitalismus, der dieses System mit hervorgebracht, es gleichwohl überdauert hat.

schistischen Kriegswirtschaft, Diss. Berlin (Ost) 1968; neuere Einzelforschungen zum Häftlingsarbeitseinsatz sind in der DDR nicht veröffentlicht worden; einen Überblick bietet Dietrich Eichholtz, Geschichte der deutschen Kriegswirtschaft, Bd 2: 1941 – 1943, Berlin (Ost) 1985.

The Destruction of Human Identity in Concentration Camps: The Contribution of Social Sciences to an Analysis of Behavior under Extreme Conditions*

Abstract

This article examines the question of whether it is possible to use categories of the social sciences when analyzing the behavioral patterns of concentration camp detainees. The study illustrates that despite widespread arbitrary and harassing treatment, not only chance and chaos were at the root of the inmates' attempts and strategies to assert themselves in the camps. There rather was an emergence of social groups and strata who had different possibilities of action and chances of survival. The author objects to an absolutizing of psycho-analytical approaches which would mostly involve unverified hypotheses concerning the inmates' psychological way of coping with their experience.

Might not survivors of the concentration camps take offence at remarks of a scientific nature, on the living conditions of the prisoners, made by someone whose knowledge of camp life was based on the published literature and on accounts by the prisoners, but who had no direct experience of the camps himself? Can there be a successful scientific analysis of the concentration camp system? Is such an analysis in fact appropriate? No less a figure than Elie Wiesel has stated his opposition to attempts to make the life of the inmates an object for analytical, objective description.

The concentration camp has often been depicted as a closed 'universe in itself' (*l'univers concentrationnaire*), whose living conditions were in no way comparable to those of the external world which, though it surrounds the camp, is separated from the inmates. Even the very expression 'living conditions' is insufficient as an attempt to transfer the normality of the external world to the camp. Was not death the pervasive reality that stamped its signature on everyday

* Zuerst erschienen in: Holocaust and Genocide Studies 6–2 (1991), 167–184.

life, and wasn't dying the inescapable expectation? And isn't there an all too obvious indication of this in those prisoner narratives that chose as a motto a line from Dante's *Inferno*: ›Abandon all hope, you who enter here‹? Moreover, doesn't this motto at the same time reflect the fact that the prisoners indeed adopted this perspective as their own — one that was basically imposed on them by their SS guards? These words, after all, are only a literary transfiguration of the unadorned announcement that newly arrived prisoners in Auschwitz and elsewhere were confronted with: you came in through the gate, but the only exit here is through the chimney!

Given such conditions, what else could be expected but chaos and despair? A key question poses itself: does this unique society have any kind of a history, does it permit latitude for differentiation in social behavior and mental orientations? In sum, is the National Socialist concentration camp amenable to a social-historical analysis?

[168]

I.

When I began to look into the history of the concentration camps, one of the first things I learned was that the camps in the form in which they were experienced by most inmates, i. e. during the period of their greatest expansion in the years of total war 1942 – 1944, are difficult to comprehend unless the historical process which shaped the camps' final structure is reconstructed. Neither the camps nor the inmates were without history. There were significant changes in the size, function and internal structure of the concentration camps from 1933 to 1945. These changes were dependent on developments taking place more generally in the National Socialist system of domination. Four periods can be identified:

1. ›Seizure of power‹ and stabilization of the system, 1933 – 1936.
2. War preparations and the initial years of the ›Blitzkriege,‹ 1936 – 1941, with the beginning of the war in 1939 as a critical watershed.
3. Total war, 1942 – 1944.
4. Dissolution and final defeat of the system, from the autumn of 1944 to May 1945.

One of the most important indicators for distinguishing between these development periods is mortality. It was comparatively low in the first period, rose noticeably in the second period, and then soared to often devastating pro-

portions during the second half of that period, in 1940 and 1941. In many camps, mortality declined after 1942, only to increase once more in 1944.¹

The temporary improvement in the living conditions for a portion of the prisoners during the third period was due to the circumstance that the concentration camps were being used more and more for armaments production. For that material reason, food and housing conditions had to be improved — at least for those inmates who were employed in important and technically demanding branches of production. But this correlation between armaments manufacture and the improvement in living conditions of many inmates associated with such work did not constitute a clear tendency. The means of domination, internal organization and the network of concentration camps (as a part of that organization) were just as contradictory in their structure as the war aims of the system. They were included within the framework of measures for mass annihilation directed against certain segments of the population in Germany, and especially in the occupied territories. Several of the camps were refashioned into ›death camps‹, in which the Jewish population was subsequently systematically exterminated.

Let me point briefly to another element that changed from period to period, namely the social make-up of the inmates. The majority of prisoners in the first period were the actual political opponents of the National Socialist regime (communists, trade unionists, social democrats, as well as artists, intellectuals and non-socialist, bourgeois politicians) although it was not long before prisoners were being incarcerated for other than political reasons, for example, because of repeated criminal offences. Hence, prisoner society at this juncture was relatively homogeneous. Though living conditions were onerous, they were generally bearable for most prisoners. There were some individual prisoners especially well-known and despised by the Nazis who singled them out for intentional maltreatment. Jewish inmates, at this time amounting to hardly more than 10% of the total number of prisoners, were at particular risk. Intentional and repeated abuse most frequently led to such severe physical and mental damage that it resulted, directly or indirectly, in the death of the inmate. Often decisive in this context was whether the SS succeeded in isolating the victim from the group. Damage was a far more severe experience for the prisoner if, right from the start, he was not situated in a network of group [169] ties. The protection of a group was necessary for acts of assistance, such as giving medical treatment to an injured inmate, providing him with additional food, or arranging for his transfer to an easier work gang. Whoever did not receive this or

1 F. Pingel, *Häftlinge unter SS-Herrschaft. Selbstbehauptung, Widerstand und Vernichtung im nationalsozialistischen Konzentrationslager* (Hamburg: Hoffman and Campe, 1978); idem, ›The Concentration Camps as Part of the National-Socialist System of Domination,‹ in *The Nazi Concentration Camps* (Yad Vashem: Jerusalem, 1984), pp. 3–17. [183]

similar help had to compensate for that deficiency by increasing his own output, physically or mentally.

Thus, prisoner society exhibited a differentiated fabric from its very inception. In this regard, the decisive features were often those connected with a person's individual lifehistory before his incarceration in the camp. To stick with the example of the Jewish prisoners: they were subjected to particularly high levels of harassment and torment. Generally, they did not belong to one of the politically dominant groups. Consequently, they could be isolated more easily. Since they were maltreated, other prisoners kept as far away from them as possible so as to avoid being beaten themselves. Jewish prisoners were materially and socially downgraded. In contrast, communist inmates quite early on set up a communications network and tried to provide each other with some modicum of mutual protection. The attitude of the SS and the possibilities for action open to the inmates functioned to generate differences in the social fabric.

Beginning in the years of increasing mortality from 1937 on, inmate behavior concentrated more and more on the problem of obtaining the necessary food for day-to-day survival and assignment, if possible, to a protected work gang and barracks where they were, to a certain extent, safe from harassment. Activity was dominated by a single overriding concern: one's own immediate survival. Social relations had become far more complicated. Herded together in a narrow space, living under the burden of great material hardships, were several thousand people from different countries and social strata, and with highly divergent political views. Hierarchies developed and were shaped by internal as well as external camp-related factors:

1. The manner of treatment reserved by the SS for certain specific groups in the inmate population: for example, Polish or Jewish prisoners, had much worse survival chances right from the start than German non-Jewish prisoners.
2. The collection of direct experience of prisoners in the camps: a long term of incarceration generally meant that one knew how to behave and often implied assignment to a better work gang and, under certain circumstances, even included so-called ›functions of domination.‹ The SS allotted prisoners certain jobs in supervising and administration; these were performed mainly by German inmates who were incarcerated for a longer time period. New arrivals found that such posts were ›occupied.‹
3. The abilities and social ties which the new arrivees had when they entered the camp. There is no doubt that the first of these three clusters of factors which were decisive in shaping the possibilities for action in the camp was the most important. This cautions one not to overevaluate the importance of subjective factors, i. e. conscious action and an individual's specific set of abilities — in determining a prisoner's position in the camp hierarchy. It should also be borne in mind that the camps were not all the same, and that different

groups were able to make use of different areas for action. De Wind concludes:

Especially under circumstances where there were relatively greater chances for survival than in the extermination camps, such as in hiding, in work camps and in a few concentration camps, e. g. Theresienstadt, specific personality traits such as staying power, sociability and cleverness could increase a person's chances of survival. The more violent and murderous a camp was, the less use were individual abilities for survival.²

Differences between prisoners were especially evident in Auschwitz. While a relatively 'privileged' group of non-Jewish prisoners, whose members were employed in camp administration or at other preferred jobs, were housed in the old main camp, the great mass of Jewish prisoners in Birkenau had no other option but to try to stay alive from day to day in the struggle of each against all.

Aside from the fundamental difference between Jewish and non-Jewish inmates, the traditional categories lost their importance during the third period. The camps had become so confusingly large, and the social, national and ideological groups were already so differentiated among themselves, that it was difficult to make clear distinctions between them. The hierarchy had become more permeable. One's position in the work process was the essential factor determining a person's survival chances. It is likely that individual techniques for survival were of greatest influence during the third period.

These few brief points should suffice to indicate that prisoner society was internally differentiated and underwent a dynamic process of development. For that reason, categories of historical social science can be usefully employed in describing this society. Indeed, such categories are essential if we wish to comprehend what survivors themselves reported about their incarceration in the camps and their post-camp lives.

II.

A survey of the literature on concentration camps, including both accounts as well as descriptive and analytical studies by outsiders, indicates that such materials focus mainly on the war period, especially the years 1941 – 1944. That in itself is not surprising, since in fact most inmates were imprisoned during this period. Moreover, these years included the most horrible atrocities in the history of National Socialist concentration camps. In the initial period after liberation,

2 E. De Wind, 'Psychische und Soziale Faktoren der Traumatisierung durch Krieg und Verfolgung,' *Psychosozial* 9 (1986), 43 – 52.

survivor accounts were dominated by traumatic experiences as a result of maltreatment, the program of ›annihilation by work,‹ arbitrary shootings, etc. The development of the camps themselves was largely neglected.³ There were some early exploratory attempts soon after the liberation to describe prisoner behavior in terms of its social differentiation, but this direction was not pursued.⁴ The camps were viewed as an institution with a largely static structure, oriented toward the destruction of life. The terror and, to a lesser extent, the difficult paths chosen to try to cope and stay alive by those confronted with that terror, were the main topic in the literature. The most important message of these reports could be summed up as: ›Look, I survived!‹ Most of the reports were based on a dichotomous image of man: the brave, unyielding prisoner on the one side, pitted against the brutal, inaccessible SS man on the other. Only a few authors went beyond this and attempted, by means of a more detailed investigation of the prisoner situation and the actions of the SS, to learn in what way the inmates had actually been able to survive the camps.

This question quickly narrowed the perspective to an attempt to isolate a purported ability to survive as a mental and physical disposition that was suited to coping with and mastering the challenge of an extreme situation like that of the concentration camp. The concentration camps were conceptualized as a system of extreme environmental conditions where the ›human being‹ had to prove himself — or necessarily perish. The camp — as an extreme form of a human authoritarian society — reduced men to what they really were: morally worthy or worthless, good or evil, fundamentally inviolable or amenable to being shattered psychologically and manipulated.

This perspective is based on a simple correlation: in an extreme situation, the person shows those true patterns of behavior which form the basis of his personality. This basis is [171] often concealed under ›normal‹ social conditions. That assumption applies, by the way, both for the rulers and those they rule. In this analytical vein, the concentration camp was sometimes conceptualized as a kind of ›laboratory‹ in which human behavior in extreme situations could be

3 R. D. Krause, ›Truth but not Art; German Autobiographical Writings of the Survivors of Concentration Camps, Ghettos and Prisons‹, in *Remembering for the Future*, vol. III (Oxford: Pergamon, 1989), pp. 2958–2972.

4 Cf. W. Glicksman, ›Social Differentiation in the German Concentration Camps‹; *Yivo Annual Jewish Social Science* 8 (1953), 123–150; E. Luchterhand, ›Prisoner Behaviour and Social System in the Nazi Camp‹; *Int J. Psychiatry* 13 (1979), 245–264; H. Arendt, ›Social Science Techniques and the Study of Concentration Camps‹; *Jewish Social Studies* XII (1950), 49–164; J. Goldstein, I. F. Lukoff, H. A. Strauss, ›Early Perceptions of Concentration Camp Experience: Autobiographical Accounts of Hungarian-Jewish Concentration Camp Survivors 1945/46 as Studied by an Interdisciplinary Team 1948/1951‹, paper presented by Strauss at the International Conference Psychological and Psychiatric Sequelae of the Nazi-Terror in Aging Survivors and their Offspring, Hanover, 1989.

studied.⁵ It was such an objective and generalizing approach that prompted former concentration camp prisoners to voice criticism of concentration camp research. The ›laboratory‹ conception described was often even based on the hypothesis that the SS had consciously planned the concentration camps as an experimental station in order to discover the prerequisites and effects of totalitarian domination. One could then ask who had ›passed‹ the test. Especially in the English-speaking countries, a veritable ›survivor literature‹ has developed, attempting to establish the type of the ›survivor.‹ Terrence Des Pres authored the most important study claiming to offer a broad empirical basis.⁶ Yet his work is not free of certain idealizations; the ›good ones,‹ for example, are those who master the concentration camps: ›Survivors were able to maintain societal structures workable enough to keep themselves alive and morally sane.‹⁷ This reflected an explanatory approach that did not attribute survival solely to chance or to factors external to the prisoner.

In view of the discussion, especially widespread in the United States, regarding the guilt attached to survival and lasting damage due to persecution (problems manifested supposedly into the third generation) this positive image of the survivor also served to enhance the respect of Jewish survivors and strengthen their identity. Of course, individual abilities were overestimated in the process, and positive experiences from early childhood were psychoanalytically interpreted as a source for later strength for survival. Thus, one can read that a positive childhood and adequate motherly affection created essential prerequisites for being able to resist deprivations such as the concentration camp: ›Those good experiences lend structure to the intrapsychic self and establish a reservoir from which the child can draw in time of deprivation, for example, in a concentration camp.‹⁸ Experience in the camp is equated with other stress situations which, whenever they occur, can be mastered on the basis of a stable childhood.

5 Y. Gutman, ›Social Stratification in the Concentration Camps,‹ in the *Nazi Concentration Camps*, pp. 143–176, criticizes Bettelheim and Hannah Arendt in this regard; cf. Y. Eliach: *The Holocaust presents a wide range, a gigantic human laboratory in which all human actions and reactions transpired in the most extreme fashions. This extremism attracts to the field of Holocaust study researchers of many different fields of specialization, who view the Holocaust as the best and largest human laboratory to prove any given thesis*, the *Nazi Concentration Camps*, p. 345.

6 T. Des Pres, *The Survivor — An Anatomy of Life in the Death Camps* (New York: Oxford University Press, 1976); Des Pres is strongly criticized by B. Bettelheim: ›Surviving,‹ in idem, *Surviving and other Essays* (New York: A. A. Knopf, 1979).

7 Des Pres, p. 142.

8 B. Schwartz-Lee, ›Hidden Strengths: Holocaust Survivors‹ Transcendence and Their Agonies,‹ unpublished paper, presented at the Twelfth Annual Scientific Meeting, International Society of Political Psychology, Jerusalem 1989.

Nonetheless, Bettelheim had already stressed that it was quite possible to survive by behaving in an extremely immoral manner. Yet the descriptions of the struggle for life in the camps did not fit in with the type of survivor who accepted life for himself despite all the debasing conditions he encountered. The survival studies focused on those who had survived with a moral attitude — and not on persons who had simply managed to stay alive by rigorous pursuits of their own interests. No statistics can prove that one or the other had the better chance. Both ways of assuring survival are described in a detailed interview cited by Shama Davidson in his study on human reciprocity:

Halina Birenbaum, who spent three years, from age twelve to fifteen, in the Warsaw ghetto, Majdanek, Auschwitz and Ravensbrück, describes simply and vividly the issues we are presenting here:⁹

The reality of Majdanek weighed me down even more than that pile of bodies under which I almost stifled in the railroad car . . .

I was thirteen. The years of persecution in the ghetto, the loss of my father and my brother, and, most painful of all, the loss of my mother, had impaired my nervous system, and at a time when I should have forced myself to be as resistant as possible, I broke down completely . . .

We had to fight for everything in Majdanek: for a scrap of floor-space in the hut on which to stretch out at night, for a rusty bowl without which we could not obtain the miserable ration of nettle-soup which they fed us, of yellow stinking water to drink. But I was not capable of fighting. Fear and horror overcame me at the sight of women prisoners struggling over a scrap of free [172] space on the floor, or hitting one another over the head at the soup kettles, snatching bowls. Hostile, aggressive women, wanting to live at any price. Stunned, aghast, famished, terrified, I watched them from a distance. Had it not been for Hela (her sister-in-law), her boundless devotion and constant care, I would have perished after a few days. Hela had vowed inwardly to my mother that she would take her place, and she kept her vow . . .

Hela fought with redoubled strength — for herself and for me. She shared every bite she acquired with me . . . She gave me all the love she felt for my brother and did everything in her power to make easier my life in the camp. For a long time I could not rouse myself from my state of listlessness. Had it not been for Hela's efforts I would not have roused myself from my apathy and despair . . .

Only here did I recognize the true nature of my sister-in-law, and only here did I come to love her. Later I was ready to make my sacrifice for her. Out of regard for her, and thanks to her help, I too finally joined the fight for life in the camp of death . . .

I roused myself from the state of apathy and despair that followed my mother's death...

This quote makes clear to what a considerable degree the chances of surviving could depend on help given by another person, and the extent to which one's own will to act could be choked by confrontation with the mass annihilation and the egoism of many prisoners who were no longer capable of sensing any

9 S. Davidson, ›Human Reciprocity among Jewish Prisoners in the Camps,‹ in 777e Nazi Concentration Camps, pp. 555–572.

emotion or sympathy for their fellow inmates. These are undoubtedly correct observations. Yet just like many other authors, Davidson deals only with acts of solidarity when he examines individual forms of survival. He repeats, as it were, the distancing of the survivor from the selfishness of the others (›I watched them from a distance‹). This gives rise to the impression that only acts of solidarity actually helped individuals to survive. Certainly more persons would have survived had all acted in solidarity one with the next. Unfortunately, however, it is undeniable that stealing, fighting for food, and selfishly taking care of one's own basic needs (insofar as that was still possible) indeed contributed to an individual's ability to survive. The fact that this way of surviving appears to be morally despicable must not prevent objective analysis from recognizing its existence. Certainly, authors who stress the role of solidarity do not wish to deny that there were other ways of surviving. Actually, their message is that human beings, even in such extreme situations of compulsion like that of a concentration camp, are capable of solidarity. However, possibilities for solidarity were in fact limited in the camps due to the pressure to liquidate inmates and the restricted resources for physical survival. This was the essence of the tragedy of those prisoners who did not wish to apportion and compromise their solidarity, and were not prepared to remove the name of their friend from the list for gassing in order to replace it with someone else's name. The demand for undivided solidarity could be quite deadly in the camp — since it was incompatible with living conditions there. There were numerous inmates who suffered severely as a consequence of this dilemma, even after liberation.¹⁰

The view that those who ran the camp and exercised terror had certain personality defects was in keeping with the conception that a special personality structure was required in order to assert oneself as a prisoner vis-ci-vis the SS. This assumption also appeared convincing to many of those who had direct experience of fascist terror. Its actual violence and brutality exceeded the imagination even of people who thought they had foreseen the possibility of such acts. What manner of ›monsters‹ were the individuals who served this system, and what a robust, ›healthy nature‹ a person who opposed it had to have? Yet, it is instructive to consider the case of Adolf Eichmann in order to gain an impression of the persuasive power of such fundamental anthropological patterns. Did we [173] know what sort of person he was? Only his history after National Socialism and the trial in Israel revealed this to us. We imagined brutal butchers, and found sensitive bureaucrats instead.

But even beyond popular scientific assumptions about the sadistic, brutal or unfeeling structure of the men of the SS and the robust, albeit social nature of the survivor, scientifically founded conceptions evolved which maintained that

10 J. Amery, *Jenseits von Schuld und Sühne* (Munich: Szczesny, 1966).

there was a specific personality structure that was a prerequisite for attitudes of survival. Such analyses were advanced particularly by psychoanalytically oriented inmates after their release or liberation from the camp. Since it was mainly psychiatrists who dealt after the war with traumatic memories in the life-history of former camp inmates in connection with indemnification trials, the small number of more sociological studies were given less attention. The approach of the psychoanalysts proceeded on the basis of a relatively simple challenge/ response model. It postulated that it had been the intention of the SS to destroy the personality of the prisoner. The latter, for his part, had been compelled to develop an interest in preserving his personality. The question was: how was he able to do this?

Bruno Bettelheim was probably the best known among the psychoanalysts who examined this question in the first two decades after the end of the war. Bettelheim reasoned that the prisoner had been able to preserve an undamaged core of his personality and a sense of human morality in the face of the destructive camp norms only by means of a split in his personality. One part of his ego had to deal with the necessities of the emotionally numbing everyday life in the camp, distancing itself from death's daily presence, while holding on for support to one's own necessary life-preserving activities (such as organizing food, and gaining advantages at work without concern for the harm that this may have caused others). To this extent, he adhered to the conditions laid down by the SS. In contrast, the other part of the personality kept alive the memory of the ›personality external to the camp‹; it preserved feelings and emotion for oneself and others, kept a firm grip on human morality and observed from a distance what the other part of the personality was doing. A schizophrenic situation demands a schizophrenic character — that in sum was the psychiatric conclusion Bettelheim drew from his own experiences as a prisoner in Dachau and Buchenwald.¹¹

According to Bettelheim, survival does not necessarily mean to survive as a humane — and thus ›schizophrenic‹ person. On the contrary, his daily observations taught him that the veteran prisoners had largely discarded their ›pre-concentration‹ personality, and were now dominated by the other, ›concentration‹ part. In his view, these persons had adopted the morality of the oppressor, and indeed were characterized by an ›identification‹ with him. Bettelheim called attention in this connection to two essential points of reference in behavioral development in the camps: the personality experiences of the prisoner before his incarceration, and the encounter with the SS in the camp. But he saw these two poles of reference in absolute terms. There appeared to be no

11 B. Bettelheim, *The Informed Heart: the Human Condition in Modern Mass Society* (London: Thames and Hudson, 1961).

mediation between the two poles. Either the camp experience had to be split off and separated from the core of one's own personality (in order to preserve one's 'true self'), or the personality is completely absorbed by the ›second ego,‹ and identifies with the oppressor. Only the individual life-history can provide a clue as to the prisoner's decision: i. e. whether he musters sufficient ›ego strength‹ in order to resist the pervasive claims of the oppressor's morality. Preservation of the pre-camp personality core is in large measure an achievement based on assessing and distancing oneself from one's own behavior patterns in the camp, and those of others. Bettelheim's theoretical approach can thus be classified as individualistic, intellectual and psychoanalytical.

[174]

Bettelheim drew more general conclusions for behavior in present-day society from his analysis of concentration camp experience. In his view, the modern world is a mass society, comparable to the concentration camp, which robs the individual of his personality, forcing on him the morality of the all-powerful mass. In his eyes, the concentration camp represents a clear example of a human being who asserts himself, refusing to be absorbed as a mere cog in a larger machine.

Robert Lifton also applied the schizophrenic doubling of the world in the camps to the explanation of SS behavior patterns.¹² Using the example of the camp doctors, he demonstrated that ›doubling‹ was a kind of splitting of reality. The doctors behaved like professional killers in the camp, while after hours they led ›normal‹ family lives, were sensitive, loving fathers, and played the piano with genuine feeling. The commandant of Auschwitz, Rudolf Hoss, can also serve as an example. Lifton interpreted this behavior as a kind of psychic hygiene, a mechanism for coping with Auschwitz.

Such interpretations are possible, but they are by no means necessary. Basically, Lifton is still proceeding on the assumption that the concentration camp doctors, in the core of their personality, were professional killers who were compensating their terrible activity in the camp by means of a ›family life‹ that was as normal as possible. We probably come nearer to the truth by admitting that nothing at all was compensated. The doctors simply continued to lead their accustomed private lives because the concentration camp, as an institution, did not in actual fact force them to change those lives. They altered their behavior only to the extent necessary, namely in the camp. Whether it was really necessary to split their personality in order to do this is once again a question that can only be decided individually. We have learned a bitter lesson from the life-histories of

12 R. J. Lifton, ›Medicalized Killing in Auschwitz,‹ in *The Nazi Concentration Camps*, pp. 207–233; R. J. Lifton, *The Nazi Doctors. Medical Killing and the Psychology of Genocide* (New York: Basic Books, 1986).

concentration camp guards: qualities such as ›being‹ a father or ›being able to play the piano‹ are readily accommodated with the personality structure of a professional killer. The term ›professional killer‹ takes on a cynical meaning: they were killers in their jobs, but not generally and everywhere. This is also demonstrated by the often quite normal postwar careers later pursued by such former professional killers.

Bettelheim's and Lifton's analyses are based on samples that are too narrow in their historical base. Both authors have very specific prisoners or SS men in mind. Already in the book by Eugen Kogon, who had much more intense and longer-term experiences as a camp prisoner than Bettelheim, one can find a substantially broader behavioral repertoire. Kogon published the first serious analysis of the camps based on scientific categories to appear after the war. In his work too, there are indications of a dichotomous fundamental anthropological pattern.¹³ Although Kogon, in his sociological approach, described a large number of individual prisoner groups in the camp, at times he followed a schematic interpretation according to which people in the camp ultimately showed themselves to be good or evil, ›higher‹ or ›inferior‹. However, Kogon does not associate this evaluation with the ability to survive, but rather with the capacity of prisoners to render each other mutual support.

Kogon presented the camps from the perspective of the inmates as a closed, static system. But if the institution ›concentration camp state‹ is broken down into its phases of development and prisoner behavior dissected into its social components, it is evident that there can be no talk about a uniform conception of the extreme situation represented by the concentration camp. Accordingly, there is no particular way of reacting which can define what type of a person a survivor is, or that necessarily reveal a personality core that reflects what the human being really is. Reality is more complicated. People as a rule are neither good nor evil, but rather harbor within themselves the ability to exhibit both sorts of [175] behavior. What specific behavior patterns predominated in the camps depended on the challenges the SS presented to the inmates and the abilities prisoners had acquired before their incarceration, and on group relations and ideological attitudes governing prisoner adaptation to camp conditions. Insofar as generalizations can be made here, they refer to social factors, behavioral patterns and mental attitudes, but rarely to moral qualities or judgments.

13 E. Kogon, *Der SS-Staat* (Frankfurt: Europelisch Verlagsanstalt, 1946), English version: *The Theory and Practice of Hell* (London: Seeker and Warburg, 1951).

III.

I would now like to show, exemplified by several stages in concentration camp imprisonment, the great importance of two factors for an assessment of the way in which inmate behavior contributed to strengthening both one's own ability to survive, and that of others: namely, the framework in which the specific behavior was embedded and the aims toward which it was oriented. However, it will become clear in such an analysis to what a substantial extent human behavior also represents a continuum of personality experience — this despite considerable external breaks and ruptures. That continuum will not be interpreted here psychoanalytically, but rather in social-historical terms. Hillel Klein summed up this approach to knowledge in a critique of traditional analyses of concentration camp behavior as follows: ›We have become increasingly aware, however, that each survivor's social and intrapsychic life was just as different during the Holocaust as before and after.‹¹⁴

Already during the first few hours after his admission to the camp, important decisions were made about the further path the prisoner would follow into camp society. Thus, examining this admission and acclimatization phase, numerous studies attempted to explain the development and crystallization of inmate behavior patterns. The prisoners themselves often described this process during the first few days in the camp as ›depersonalization‹: naked, without any possibility for individual expression, they were at the mercy of the SS and the prisoners holding functional positions, and were turned into mere numbers. The prisoner was given no opportunity to express his own needs. Whoever dared to do so, by saying something to the SS, or assisting maltreated fellow inmates or those collapsing from weakness, or whoever expected information or words of encouragement from veteran prisoners or the SS, was himself mistreated, or at the least left isolated and disappointed, since he was denied personal attention. In the short span of a few hours, it was decided that an entire reservoir of behavioral and communicative patterns formerly at the disposal of the new inmate could no longer be applied. It is possible to speak in this connection of a triple deprivation — material, social and emotional. Coping with this deprivation was certainly one of the central initial ›tasks‹ of the prisoner in the camp. This adaptation phase was also demonstrable by material contained in later interviews. Studies in the Cracow Psychiatric Clinic have corroborated the ob-

14 H. Klein, ›The Survivors‹ Search for Meaning and Identity,‹ in *The Nazi Concentration Camps*, pp. 543 – 553.

servations made by prisoners that early achievements in adaptation were co-decisive for survival chances during the first three months.¹⁵

Psychoanalytic interpretations have conceived the total disregard for the adult personality as a ›narcissistic insult‹ that returned the prisoner, so to speak, to an earlier state of childhood; the behavioral adaptation thus constituted a ›regression.‹¹⁶ Yet here too, no matter how you evaluate the emotional and cognitive strategies for processing this shock, it was no longer possible to demonstrate traditional feelings and interpersonal acts on the behavior plane — a restricted code was required, one not necessarily associated with a corresponding psychic regression. It is correct that this restriction in expression of [176] life was often so formative that the individual was unable to break free from it even after liberation, and the personality's original abilities to develop feelings and to express or share them with others were lost. This inner state of withdrawal and callousness toward others is often described by the concept ›hardening.‹¹⁷

Given and present group bonds were the most important element in this phase helping the new prisoner to avoid plummeting into the depths of isolation and disorientation, a situation that brought punishments and physical injuries in its wake and reduced survival chances. Although group bonds had a high orientational value for the new prisoner, their moral quality and ability to ensure survival could be quite different. Thus, the intentions of groups with high internal cohesion, such as political prisoners or ›criminal‹ elements (i. e. persons who had been put in the concentration camp because of repeated criminal offenses, and not due to their political views) were often opposed, even though many of their behavioral patterns were identical. Both competed for functional positions, secured for themselves adequate housing and attempted to ›organize‹ additional food for their respective group. While this was the limit of activity for many groups of ›criminals‹, and they constructed their own advantage on the oppression of others, political inmates often tried to extend the privileges they had won to other fellow prisoners, or to pass them on to specific inmates.

The extent to which belonging to a group whose members gave one another mutual assistance was really advantageous also depended on the attitude of the SS toward the group. At certain times, it was quite certainly lethal to belong to the Jehovah's Witnesses, for example, even though they had close ties of solidarity; since they steadfastly refused to compromise with the regime in any way which

15 A. Szymusik, ›Untersuchungen der ehemaligen KZ-Haftlinge in der Krakauer Psychiatrischen Klinik in den Jahren 1959–1989,‹ unpublished paper, Conference ›Psychological and Psychiatric Sequelae.‹

16 E. Jacobson, ›Depersonalisierung,‹ in *Psyche* 28 (1974), 193–220.

17 H. Dasberg, ›Psychiatric and Psychosocial Effects of the Holocaust. An Israeli Viewpoint,‹ unpublished paper, Conference of ›Psychological and Psychiatric Sequelae.‹

contradicated their worldview, they were subjected to especially bad treatment by the SS.

Whoever was without a group for orientational aid had to rely on learning through ›trial and error‹ and maintaining a high and constant level of alertness. On the one hand, he had to orient himself completely toward the camp, adhere to its strict daily regimen, not become conspicuous to the SS and economize on his own strength and energies. On the other hand, he had to block out portions of the camp reality. He could not allow the mountains of corpses to instill a sense of resignation in him; it was impossible for him to show sympathy for each and every one of the other starving prisoners without perishing himself. Lifton termed this process ›derealization‹: The sense that one was on a separate planet — contributed to the process of ›derealization‹, to the feeling that things happening there did not ›count‹ in terms of the ›real world‹.¹⁸ A former prisoner described the emotional blocking: ›We talked together as friends about concrete things, not about feelings. I think all of the feelings were blocked; if you felt too much, you felt bad. To feel was to feel unpleasant, better not to feel at all, don't think about it.‹¹⁹

The result of such an attitude is a behavior designated ›selective apathy‹ and ›active denial‹ by psychologists. Although Bettelheim was referring to the same process with his concept ›personality split‹, the concepts introduced by Lazarus, among others, are more serviceable, since they can be applied to the planes of emotion, cognition and action.²⁰ What was actually decisive for the prisoner was his orientation on the behavioral level to the camp, no matter how he interpreted it emotionally and in cognitive terms. The concrete shaping of ›active denial‹ remained open for quite different moral values and personality images. It made it possible for the prisoner to concentrate exclusively on the naked daily regimen of the camp and efforts to guarantee minimal material conditions, to the extent that was indeed permitted by the SS. Moreover, it prevented the prisoner from falling into a vicious circle of lack of food, loss of energy, mistakes and punishments, psychic damage, [177] isolation and resignation, extending to the stage of apathy and deterioration characteristic of the so-called ›Muselmann‹ (Muslim). That term was used to describe someone who had lost all incentive to act and was no longer capable of adhering to rules of behavior. Unless there was outside help, his death could not be prevented. Adapting to daily life in the camp was the prerequisite for all longer-term perspectives, whether those were ori-

18 Lifton, ›Medicalized Killing,‹ p. 229.

19 Lifton, ›Medicalized Killing,‹ p. 229.

19. J. E. Dimsdale, ›The Coping Behavior of Nazi Concentration Camp Survivors,‹ in *Survivors, Victims and Perpetrators. Essays on the Nazi Holocaust*, ed. Joel Dimsdale, Washington 1980, pp. 163 – 174.

20 P. Brenner et al., ›Stress and Coping under Extreme Conditions,‹ in *Survivors*, pp. 219 – 258.

ented toward resistance or collaboration with the SS. Perhaps it is superfluous to point out that only a small number of prisoners developed such perspectives, at least during the second and third periods.

The less camp reality and necessary patterns of behavior were in accord with the customary ideas and actions of a prisoner, the more selective he had to be in picking out from his previously operative arsenal of judgments and actions those few that were still relevant to his current condition. Much more frequently encountered than Bettelheim's ›split personality‹ is the type who in actual fact only had a highly restricted code of judgment and latitude for action at his disposal, and who accepted, in any case temporarily, that this would have to suffice for his life in the camp. In order to explain the behavior of these so-called ›concentrationals‹, it is by no means necessary to presuppose that they identified with the morality of the oppressor, although this naturally cannot be ruled out in the individual case. Generally speaking, it is enough to assume that they submitted to the behavioral constraints and demands of the oppressor, no matter how they explained that fact to themselves. There were different perspectives and ways of acting hidden behind the phenomenon of so-called ›concentrational behavior‹: the brutal exploitation of the weaker fellow prisoner, moral acceptance of SS behavior, yet at the same time assistance for others, who are less well off, provided from the material basis one had put together by working; or the possibility of acquiring elements of culture in the camp, and of pursuing illegal jobs. Adapting to the camp did not mean unconditional surrender and subjugation to its dictates.

Only few inmates were able to withdraw from the influence of the compulsion to adapt and succeeded in demonstrating behavior characteristic of life outside the camp.²¹ Whoever denied every compromise and put up spontaneous and open resistance was immediately murdered by the SS, or eliminated within the span of a few days.

As a rule, early failure to adapt can be attributed to two factors: the ›cognitive dissonance‹ between the external world and the camp was insurmountable, or the inmate simply possessed no practical abilities to cope with and master the struggle for existence in the camp. Often, of course, both these factors were operative. Bettelheim had already established that specifically in the first three months, not only SS terror, but also certain camp-external traits of the prisoner functioned as selection factors. He noted that belonging to a given socio-economic stratum, political education, and previous experience of imprisonment had an influence on adaptational achievement.

21 Mention should be made here of the French prisoner Adelaide Hautval who, as a physician, refused to take part in medical experiments. She succeeded in preserving her moral values face to face with the SS, cf. Pingel, *Häftlinge*, p. 303.

IV.

It is frequently asserted that positive expectations about the future strengthened behavior which assured survival. No matter whether such expectations were of a personal nature, such as the hope of returning to one's family, or shaped by one's worldview, such as the conviction of living for the sake of a cause, like socialism or God etc., both types were imbued with the firm belief that National Socialism could be overcome. Life in the concentration camp thus took on meaning via the belief that there was a future. There is no doubt that such factors molded behavior, though this process was by no means always [178] clear and stabilizing. Faced with the concentration camp, someone might lose his faith; that loss had a destabilizing, perhaps even brutalizing effect. Hope for the future could lead to illusions that undermined one's attentiveness toward the hard regimen of everyday life. The belief in a better life was capable of making the confrontation with concentration camp everyday life unbearable. What was important was that it was possible to relate ideological conceptions and hopes for the future to realities in the camp. When that occurred, even expectations that were opposed in respect to content had a similar stabilizing effect.²² It was hard, especially in Auschwitz, to maintain such hopes in the face of daily reality. Langbein describes how one could be destroyed likewise as a consequence of extending aid to one's fellow inmate. As a prisoner in a functional position, even if an inmate had managed to have somebody's name removed from the list for gassing, as a rule that only meant that some other person was selected instead, or that the prisoner rescued by such intervention might be killed the very next day by an injection. There was no possibility for human action which could result in lasting success. Langbein contends that this demoralized many, and they ultimately gave up trying to assist their fellows. Yet he contrasted this with his notion that the struggle for the life of one's fellow prisoners had to be kept alive, because otherwise the strength to resist would atrophy and disappear completely. Langbein shows just how closely interconnected solidarity and egoism actually were.²³

22 Dimsdale, in ›Coping Behavior,‹ gives some instructive examples in his interviews: ›On the first day, I learned that the SS would kill me eventually. I knew that I would die, that there was no possibility a man could go from the camps. The uncertainty was removed and also the fear; I became active in the camp underground.‹ — ›I believed in my personal survival. You felt that it could happen to everybody around you, but death could not happen to you.‹ — ›Life was carried out from day to day, one day to another; we lived from one meal to another. Any thinking that I did was no longer than a couple of hours or the next day into the future. I did not think any longer than the immediate period and its needs.‹ (pp. 166, 168).

23 H. Langbein, ›Auschwitz: The History and Characteristics of the Concentration and Extermination Camp,‹ in *The Nazi Concentration Camps*, pp. 273–289.

To the extent that ideas about the future, ideological views, practical abilities and social ties were especially pronounced among certain categories of prisoners, patterns of behavior developed that were considered typical of that category. That was the case, for example, when it came to communists, Jehovah's Witnesses, and members of individual national groups at certain times.

The question arises whether Jewish prisoners were conspicuous as a result of special behavior, and whether the Jewish religion guided their actions in a particular way. No general answer can be given. Jewish camp inmates were so heterogeneous, came from many different cultural areas, and conceived in such different ways of their adherence to religion that what constituted the real common element in their group was their comprehensive and shared persecution. It was mentioned above that Jewish prisoners were the category in the worst situation in all periods of camp history, and that it was hardest for them to create possibilities for action that went beyond attempts to stay alive on a daily basis. Yet even in Auschwitz-Birkenau, there were prisoners who kept Jewish religious customs and practiced their faith. Nonetheless, solid data on this is meager, and even in Israel that question has been rarely examined in the numerous studies on the history of the camps. Hence, the opposite conclusion was drawn: didn't the Jewish religion actually enhance the feeling of being a victim? Didn't it serve to prevent the genesis of resistance instead of helping to develop it? The prisoner reports available do not permit one to draw such a conclusion. Rather, they suggest that the Jewish religion did not play a significant action-guiding role for the great mass of Jewish prisoners, either actively or passively.²⁴

In any case, when it came to the largely assimilated German Jews, the tradition and goal orientation of their previous way of life had by then generally collapsed. More frequently than in connection with other non-Jewish groups, the concentration camp constituted the final point in a long series of persecutions (though this was not always so). The extensive passivity of many German Jews toward the extermination process can be understood in the framework of explanation positing an unbridgeable dissonance between the experience of integration and the history of persecution. The camp and physical [179] extermination revealed themselves as the final negation of the assimilation process. In assessing the behavior of the German Jews, one should bear in mind that a large proportion of them had taken advantage of the opportunity to leave Germany before the war. Hence, those who remained on were in a more specific category: in the main, persons who felt in any event a massive sense of resig-

24 The state of research on Jewish prisoners was characterized by Y. Eliach at the 1980 Yad Vashem Conference as follows: ›I do not know if we have at present sufficient information to reach the conclusion that the Jew merely acted as an individual in the multinational complex of camp inmates, or that he acted as a Jewish prisoner with his own specific identity, despite the lack of any Jewish framework.‹ *The Nazi Concentration Camps*, p. 345.

nation when faced with the ever intensifying discrimination and isolation — or who, in purely physical terms, no longer felt able to take leave of Germany.

The situation was different for the greater majority of Jews from Eastern Europe. They lived in ghettos, and persecution and pogroms were still a vivid memory in their minds. On the one hand, those experiences contributed to a fateful attitude: though persecution was an ineradicable part of diaspora life, the diasporic Jewish communities would survive in the end. On the other hand, it was specifically groups of Eastern European Jews which formed the nuclear cells of the resistance.

Other Jewish communities, such as the Jews of Hungary or Greece, were subjected to annihilation or incarceration virtually without any preparation. The special conditions of their imprisonment make it possible to reconstruct the fates of groups, something impossible in the case of the majority of Jewish camp prisoners.²⁵

In analyzing inmate society, the behavior of Jewish prisoners can often only be distinguished from the general mass of prisoners in cases where Jews were members of specific associations, such as Zionist organizations or the socialist Bund. The Jewish resistance movement developed from the midst of these organizations, especially in the ghettos. The only open revolts, whose aims were the destruction of the camp and the escape of the prisoners, took place in extermination camps and were carried out by Jewish inmates. However, the potential for resistance developed here was quite evidently connected with the special situation faced by inmates in the extermination camps, which will not be dealt with here.²⁶

Using the example of the so-called Theresienstadt 'family camp' in Birkenau, the ambivalence of a belief oriented toward the future has been described on numerous occasions in shattering terms. The attempt to preserve a reality external to the camp as source of meaning for one's life led here for some to the illusion that they might in fact be able to survive Auschwitz.²⁷

25 M. Molho, *In Memoriam. Homage aux victims Juives des Nazi en Grece*, 3 vols. (Saloniki: Americale, 1948–1953).

26 F. Pingel, 'Resistance and Resignation in Nazi Concentration Camps,' in *The Policies of Genocide*, ed. Gerhard Hirschfeld, (London: Allen and Unwin, 1986), pp. 30–72; Krysztof Dunin-Wasowicz, *Resistance in Nazi Concentration Camps, 1933–1945* (Warsaw: PWN, 1982); M. Novitch (ed.), *Sobibor Martyrdom and Revolt: Documents and Testimonies* (New York: Holocaust Library, 1980); *Jewish Resistance during the Holocaust. Proceedings of the Conference on Manifestations of Jewish Resistance* (Jerusalem: Yad Vashem, 1971).

27 Pingel, *Häftlinge*, pp. 214 ff.; O. Dov Kulka, 'Ghetto in an Annihilation Camp — Jewish Social History in the Holocaust Period and its Ultimate Limits,' in *The Nazi Concentration Camps*, pp. 315–330; M. Karny, 'Das Theresienstädter Familienlager in Birkenau,' in *Judaica Bohemiae*, XV/1 (1979), pp. 3–26.

Although the conditions of incarceration in the camp exerted heavy pressure on the prisoners to unify their actions and limit them to a small number of activities functional for survival, camp society remained differentiated to a degree that allowed latitude for different types of action and thinking. In addition to the historical phases of development sketched above, another factor which contributed to different camp conditions was the array of different prerequisites brought by the prisoners themselves into the camp. These consisted in the main of their differing philosophical outlooks, social origin and various practical skills. That bundle of factors influenced not only the positions accorded to groups of prisoners by the SS, but also affected strategies of coping with existing conditions and seeking out options for possible action. This holds true even for Auschwitz-Birkenau. In view of the devastating mortality rate prevalent there and the basic uniformity in food and housing conditions, it is most difficult to make any differentiations in regard to social, ideological or national groups. Nonetheless, the two most important studies on prisoner behavior in Auschwitz also operate with the categories that are the subject of this paper.²⁸

None of these strategies was able to guarantee the preservation of life, and all were merely ways to defend it. The statement by De Wind — ›belief in a strategy for survival should be seen as a kind of illusion‹²⁹ — can also be understood in this light.

V.

[180] The story of survival of the camp inmate and the development of his changes in personality did not come to an end with liberation. Many of those who managed to cope with Auschwitz and had been active members of society before their incarceration proved ultimately unable to readjust to the world after Auschwitz. As a result of survival, they had become unfit for life. This finding serves once again to refute attempts to posit a specific unitary type of the survivor. The ability to survive often proved itself to be relative — i. e., relative to the life-history of the individual person. Frequently, it only became clear after liberation just how powerfully the incarceration had stamped its imprint on behavior. After leaving the camp, the emotional blocks and the constant necessity to guarantee one's immediate needs became an impediment to the cultivation of open social relationships, and to holding down a regular and con-

28 H. Langbein, *Menschen in Auschwitz* (Vienna: Europaverlag, 1972); A. Pawelczynska, *Values and Violence in Auschwitz. A Sociological Analysis* (Berkeley: University of California Press, 1979).

29 De Wind, ›Psychische und soziale Faktoren‹, p. 45.

tinuous job. Others were unable to come to terms with the fact that they had been able to survive the most degrading and destructive living conditions, and that they had in fact been capable of adapting to such a situation.

The physical and mental disturbances of former concentration camp internees were soon given the medical label ›concentration camp syndrome.‹ Although there are numerous case studies and synoptic analyses, our knowledge about the distribution of the syndrome is meager. This is due to the fact that, as a rule, no control group of prisoners who did not exhibit the syndrome were studied; moreover, hardly any comparisons were made with a non-prisoner population. To date, it remains impossible to make any definite statements about the factors which trigger the syndrome. Contrasted with the hypothesis that the concentration camp syndrome is an expression of inadequate processing of the camp during the time of imprisonment itself, studies tend to indicate that the intensity of the persecution trauma — in particular, physical injuries and deprivations — constitutes a major causal factor for the emergence of the syndrome. Frequently, some connection is suspected with the life-history of the former inmate after the war, yet it has likewise been impossible up to now to establish this linkage conclusively. The older view, generally positing a hereditary predisposition for such pathological manifestations, and espoused particularly by psychiatrists and physicians in West Germany, has now been virtually unanimously rejected.

The initial conclusion that can be drawn from this finding is that there are stress situations whose mastering does not lead to a strengthening of the personality, but rather leaves permanent damage. Such damage often surfaces only after the stress has stopped. Lazarus et al. have designated stress situations of this type as a trauma in the narrow sense of the term.³⁰

Hence, the following finding of Bettelheim from his *Trauma and Reintegration* can provide a useful point of departure for analysis. Bettelheim states that the problem associated with the fact of having survived consists of two complexes: (1) the trauma of camp incarceration itself and (2) the life-long after-effects of this trauma.³¹

In this connection, it remains an open question as to whether the after-effects actually do noticeable harm; there is only an assumption that after-effects exist. The concentration camp is an experience that one does not get rid of or discard. The path taken in life cannot be switched back or turned around; it is impossible to simply hook up again with the time before imprisonment.

In Bettelheim's analysis, the concentration camp trauma is distinguished from conventional delusions. Someone suffering from delusions believes envi-

30 Brenner et al., ›Stress,‹ p. 252.

31 Bettelheim, *Surviving and other Essays*.

ronmental factors have the power to destroy his life. A person suffering from the camp syndrome cannot [181] break loose from the idea that certain powers actually did wish to kill him. Basically, his general question is: how can I deal with man's potential for destruction even if it no longer manifests itself in actuality? — because I, perhaps in contrast to my fellow human beings, have experienced what men are really capable of. The initial concrete question derived from this is: should I speak about it or not? Does it make people uncomfortable when I do talk about it? Is what I tell credible in the world I now live in? What perspective can I myself have on the world if this experience doesn't leave hold of its grip on me? Moreover, if survivors cannot break free from such experiences, then perhaps Hitler was ultimately victorious after all. Possibly only to avoid this terrible conclusion, says Judith Hassan, the majority of survivors found a new meaning for their life in their family and job.³² We can only hope this is so, but do not know that for certain.

It appears that it becomes possible to positively master this constant accompaniment of the world of the camp in inmate consciousness if a positive meaning can be derived from it. Whoever succeeds in perceiving the meaning of dealing with these ideas as part of the attempt to transmit them to others — in order to prevent their reoccurrence — derives positive incentives for action from this. Such incentives are positive in the sense that his survival takes on a meaning without his having to deny the ideas that have remained with him from the time of his imprisonment. There are too few studies based on a social or international comparison to corroborate this empirically. Yet it is a possible interpretation that can claim a certain degree of probability based on general observations.

This may become clearer in confronting another sort of damage caused by persecution which is often viewed as a part of the concentration camp syndrome, namely survival-associated guilt feelings. Behind them looms the question: why was it me who survived? Did I survive at the expense of someone else — a suspicion which usually is true in some sense — because I didn't take the risk of helping someone, or because I occupied a position by denying it to someone else? In the camp itself, it was not possible to reflect on this, since it would have challenged the very application of techniques for survival. Yet after these have become unnecessary, the way is open to reflection, and it can call into question the meaning of having prevailed and survived.

Numerous authors speak about a guilt consciousness that appeared almost automatically after liberation. Here too, doubts about its general validity are in order. Unfortunately, studies on the integration of camp inmates during the

32 J. Hassan, 'The Survivor as Living Witness,' in *Remembering for the Future*, vol. I, pp. 1093–1104 (Oxford: Pergamon, 1989).

period immediately after release from incarceration are rather inaccurate. Frequently, the feeling of guilt appears to be the first clear symptom of a concentration camp syndrome in the process of formation; it is therefore accorded a primary importance. Of course, the process can also be seen from a different angle. After the initial flush of euphoria at having survived, after the search for family members and the first examples of social welfare and care, the liberated prisoner is confronted relatively quickly with the demands of everyday life: the need to show normal feelings toward his fellow human beings and to concentrate on the now requisite sphere of work and profession. Many a former inmate discovered that he was (still) unable to do so. Now begins the history of his professional and social disintegration. The question regarding the meaning and reasons for his survival poses itself for the first time in the context of his experience of being unable to integrate his conceptual world with that of post-camp everyday life. To have survived also makes a demand on society after Auschwitz. Frequently, we have paid but insufficient attention to such demands. The way society deals with the survivors and the acceptance their experiences find in that society appear to be factors that have a significant impact on the triggering of the guilt syndrome. Thus, for example, studies by Eitinger suggest that survival guilt is [182] context-dependent. Such guilt, virtually unexamined, is found to exist in the United States, but is noted far less often in Israel, and in a less pronounced form.³³

There were also inmates who — despite an apparent positive intellectual processing of the camp experience — were severely damaged as a result of the compromises it demanded of them. Imprisonment penetrated so deeply into their personal values that it stole from them, as it were, their freedom and self-determination, permanently. The suicide of Jean Amery many years after his ›liberation‹ can thus be interpreted as a dialectical reversal: the attempt in suicide to regain determination over one's own life.³⁴

Every experience is individual. The more distant the experience of the individual becomes from our daily lives, the more difficult it is for us to comprehend. It is understandable that within the consciousness of a former concentration camp inmate, his experience as prisoner appears to him incomparable — an ordeal that has irreversibly marked and molded his life. All attempts by later generations to reconstruct a myth of the survivor have ended in

33 L. Eitinger, *Concentration Camp Survivors in Norway and Israel*, London 1964; W. G. Niederland, *The Problem of the Survivor*, *Journal of the Hillside Hospital*, X, nos 3–4 (1961), 233–247; idem, ›The Survivor Syndrome: Further Observations and Dimensions,‹ *Journal of the American Psychoanalytical Association* 29 (1981), 413–425; J. J. Schwartz, ›Conscious and Unconscious Guilt in Patients with Traumatic Neuroses,‹ *American Journal of Psychiatry* 141 (1984), 1638–1639; *Schicksale der Verfolgten*, ed. Hans Stoffels, Berlin 1990.

34 J. Amery, *Hand an sich legen. Diskurs über den Freitod*, Stuttgart 1989; G. Motola, ›Primo Levi: His Life and Death,‹ *European Judaism* 21(2), 42–46.

failure. They do not touch the reality of the story of survival either in its individual expression or in any general sense. Just how much everyday camp life was in contradiction with that formation of myth, and the magnitude of the tribute it demanded from each inmate, may be expressed by the fact that not a single one of the numerous lifestories, narratives and novels dealing with concentration camps has created any heroic figures. The inhuman compromises each prisoner had to make who wished to survive during the terrible tribulations of the camp prevented the emergence of figures of exalted human purity and greater-than-life dimensions. The survivor exists neither as a general character nor as an individual hero.

Nonetheless, in summary there exist general statements about strategies aimed at confronting the demands of camp life. Yet mastering and overcoming the camp did not end with release or liberation. Strategies that previously served to preserve life had to be exchanged for new ones that were appropriate for life outside the camp. But such strategies could no longer only be the same ones acquired before one's imprisonment. The universe beyond the camp perimeter is no longer a world without camps. This holds true not only for the former inmate, but also in a general, less concrete meaning for us as well. In a general sense, after all, all of us are, as Lifton formulated it, survivors. The concentration and extermination camps are part of the history of our times, and the effort to make sure that political systems never make use of them again remains one of our tasks. The forms chosen by survivors to come to terms with their experience in our world have become a part of the social history of the post-war era. If we wish to understand that history, we have to rely on the normal means of knowledge with which we attempt to fathom our world. Scientific inquiry is one of those instruments. As horrible as the experiences of camp prisoners were, their scope is not limited to what is individual. In order to understand those contents that can be generalized, we utilize the scientific approach. It does not exclude, but rather presupposes our appreciation for the individual experience. Thus, a prerequisite for everything else is that we listen to the narratives told by former prisoners.

Individuelle Leidenswege und kollektive Nationalgeschichte.

Nachwirkungen nationalsozialistischer Verfolgung in unterschiedlichen sozialen und politischen Kontexten*

Die Annahme scheint einsichtig, daß Auftreten und Ausprägung von körperlich-seelischen Schäden, die aus KZ-Haft und Konfrontation mit dem Vernichtungsprozeß resultieren, von der politisch-sozialen Umgebung beeinflußt werden, in der die ehemals Verfolgten leben. Diese Bedingungen waren und sind höchst unterschiedlich; ob Verfolgte aus osteuropäischen Ländern beispielsweise nach Israel oder in die USA auswanderten oder sich gar in Deutschland niederließen, ob sie in ihre Heimat zurückkehrten, sie trafen auf ganz unterschiedliche materielle Bedingungen, soziale Umwelten und kulturelle Lebensweisen. Im folgenden geht es um dieses Spannungsverhältnis von individuellem Erleben und gesellschaftlichem Umfeld.

So sehr man gerade von einem psychotherapeutischen Ansatz her geneigt sein dürfte, anzunehmen, daß individuelle Leidensentwicklung und kollektiver Response sich miteinander verschränken, so schwer ist es doch, im einzelnen Beziehungen zwischen ihnen nachzuweisen und die Spuren kollektiver Einflußnahme auf individuelle Schicksale freizulegen. Das »KZ-Syndrom« ist in breiten klinischen Untersuchungen in Polen sowie in Deutschland, in Israel und in den USA, um nur einige Länder zu nennen, beschrieben worden (Peters 1989). Diese klinischen Untersuchungen legen die Folgerung nahe, daß über alle Unterschiede des sozialen, politischen und kulturellen Kontextes hinweg, in dem der Verfolgte nach seiner Befreiung lebte, sich ähnliche Nachwirkungen der Verfolgung durchsetzen. So gewann die Anschauung an Boden, daß jemand, der mit dem Holocaust oder dem KZ konfrontiert gewesen ist, auf Dauer körperlich krank oder seelisch geschädigt sein müsse, denn die medizinische Literatur beschrieb und dokumentierte fast ausschließlich Fälle mit dauernden Schäden. Lebensverläufe einer möglicherweise geglückten Integration wurden sehr viel seltener behandelt. So eindrucksvoll die Befunde aus den Leidensgeschichten

* Zuerst veröffentlicht in: Hans Stöffels (Hg.), *Terrorlandschaften der Seele. Beiträge zur Theorie und Therapie von Extremtraumatisierungen*, Regensburg: S. Roderer Verlag (1994), 215–236.

auch sind, so erlauben sie es doch nicht, generelle Folgerungen zu ziehen, die die jeweiligen nationalen Untersuchungszusammenhänge außer acht lassen. Bis auf wenige Ausnahmen fehlen uns für die 50er, 60er und 70er Jahre international oder gar sozio-kulturell vergleichende Forschungen; nur selten wurden Kontrollgruppen aus der nicht-verfolgten Bevölkerung mit untersucht.

Krankheitssymptome und Lebensstationen

Anfangs ließen sich die Symptome nur selten klar umreißen; auch war die Terminologie vor allem im internationalen Maßstab nicht eindeutig; dies um [216] so mehr, als es sich um ein neues, bisher nicht bekanntes Krankheitsbild handelte und sich eine einheitliche Begrifflichkeit erst in der Entwicklung der Symptome ausbilden konnte. Da der Krankheitsverlauf sich zudem in den unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Phasen des Patienten änderte, ist oft schwer zu unterscheiden, ob sich in dem Wandel der Terminologie und des Krankheitsbildes die Geschichte des Krankheitsverlaufes oder vielmehr die Geschichte der Erforschung der Krankheit äußert (Paul 1967).

Krankhafte Symptome mögen im Einzelfall schon lange bestanden haben, als verfolgungsbedingt wurden sie oft erst viel später erkannt. So stellte sich für den Betroffenen ein lebensgeschichtlicher Zusammenhang zwischen Krankheit und Verfolgung oft erst her, als sich die Möglichkeit ergeben hatte, für Verfolgungsschäden Wiedergutmachung zu beantragen. Erst die Erstellung von Gutachten, die für entsprechende Anträge erforderlich waren, führte viele Mediziner und Psychoanalytiker insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland und in den Vereinigten Staaten dazu, bisher oft separat gedeutete Phänomene zusammenzusehen und in einen einheitlichen Krankheitsverlauf zusammenzufassen.

Bereits über den Zeitpunkt, an dem erste Symptome eines Folgeschadens in der Regel ausbrechen würden, besteht in der Literatur keine Einigkeit. In ersten Begegnungen mit befreiten Häftlingen und Überlebenden der Todesmärsche standen deren körperliche Erschöpfung, physische Ausgezehrtetheit sowie somatischen Erkrankungen und Beeinträchtigungen im Vordergrund. Doch es hatte den Anschein, als könnten diese Erschöpfungszustände relativ rasch überwunden werden. Körperlich weniger beeinträchtigte Häftlinge zeigten unmittelbar nach der Befreiung Freude, Erleichterung, ja sogar euphorische Zustände wurden berichtet, so daß man davon ausging, daß auch viele der noch Geschwächten ihre normale emotionale Ausdrucksfähigkeit wiedererlangen würden. Es schien, als könnten die unmittelbaren und für die Befreier sichtbaren Auswirkungen von Haft und Entbehrung bei der Mehrheit der Betroffenen innerhalb weniger Wochen weichen.

Bei genauerem Hinsehen stellt sich jedoch heraus, daß die Umstellung auf das Leben nach der Befreiung in der Regel nicht unproblematisch verlief. Schon in den ersten Wochen verwoben sich Verfolgungs- und Nachkriegsgeschichte, wirkten aufeinander und bahnten typische Lebensläufe der Verfolgten, die stärker als andere Gruppen der Bevölkerung auf ihresgleichen angewiesen blieben. Das traf insbesondere auf überlebende Juden zu, die in DP-Lagern in Deutschland untergebracht waren. Als Kollektiv von den Institutionen der Siegermächte verwaltet, die das vorausgegangene Schicksal nur ganz unzureichend kannten, mußten die Verfolgten versuchen, sich auch in kollektiven Organisationsformen zu behaupten (Jacobmeyer 1985). Dieser neuerliche Vergesellschaftungsprozeß angesichts der Befreiung erlaubte es vielen Verfolgten nicht, individualisierende Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen auszubilden, die außerhalb des Lagers erforderlich waren, und Lebensperspektiven zu entwerfen, die über das Lager hinausreichten. Die meisten derer aber, die nicht (noch nicht oder nicht mehr) in Lagern lebten, befanden sich auf der Migration, um einen soziologischen Terminus zu gebrauchen. Mehr subjektiv gesprochen, waren sie auf der Suche nach Angehörigen, nach einer Umgebung, die ihnen vor der Verfolgung die Heimat bedeutet hatte. Für die meisten der [217] osteuropäischen Juden erwies sich diese Suche als Illusion. Der Nationalsozialismus hatte sie traditioneller Lebenszusammenhänge beraubt. In Kategorien der Zeit gesprochen: Die Vergangenheit ließ nur noch eine unbestimmte Zukunft offen. Die vergangene Geschichte in das neue Leben hinüberzuführen, erwies sich in vielen Fällen als unmöglich. Es war für die meisten klar, daß der Zustand, der auf die Befreiung folgte, nur ein Übergang war, Wanderung und Suche nach neuen Perspektiven.

Hier schieden sich bereits Verfolgungsschicksale von osteuropäischen Juden, die Familie, Hab und Gut verloren hatten, den Wohnort, das Land aufgeben mußten, um sich in Übersee eine neue Existenz aufzubauen, z. B. von deutschen politischen Häftlingen, ob sie nun aus Buchenwald oder aus Auschwitz zurückkehrten, aber eben mit viel größerer Wahrscheinlichkeit in Familien, auch wenn sie dezimiert waren, in Häuser, vielleicht zerstörte, aber eben doch in eine Umgebung zurückkehrten, die regional und sozial, oft sogar politisch bekannte Anknüpfungspunkte bot.

Aus unterschiedlichen Gründen wissen wir relativ wenig über das psychische und physische Befinden der Verfolgten in den Jahren nach der Befreiung und der Auflösung der DP-Lager. Auf der Wanderung geht man nicht zum Arzt, hinterläßt wenig Berichte und ist schwer zu identifizieren. Und auch wer sich in Europa in seinem Heimatland niederließ, mußte sich in einer Nachkriegsgesellschaft zurechtfinden, die selbst in der Regel über wenig materielle Mittel verfügte, in der es mit der medizinischen, zumal mit einer psychosozialen Betreuung nicht zum besten gestellt war. Erst am Ende der 50er/Anfang der 60er

Jahre erschienen vermehrt Studien, die sich mit der »KZ-Neurose« und Verfolgungsschäden im allgemeinen befaßten. Im Rückblick auf die Jahre, in denen solche Schäden nicht bekannt geworden waren, bildete sich die Meinung heraus, daß dem Ausbruch von Folgeschäden eine Phase der Euphorie und von längerfristigen Integrationsversuchen, jedenfalls eine von Sinn- und Lebensgefühlen ausgefüllte Phase vorausgehe, die als »Stille vor dem Sturm« gedeutet und bald in den Krankheitsverlauf integriert wurde. Dennoch blieben Unsicherheiten, wie diese »symptomfreie« Zeit zu interpretieren sei. Für die mehr Konservativen diene sie als Beleg dafür, daß die Verfolgungserfahrung ohnehin nicht die Krankheitsursache gewesen sei, andere fanden zu einer ersten Unterscheidung zwischen Ursache und konkreter Ausformung der Schädigungen.

Am weitesten ging in dieser Unterscheidung wohl Levinger, der in den 50er Jahren in Israel 800 Patienten mit Gesundheitsschäden untersucht hatte. Da viele der jüdischen Einwanderer sich eine Zeitlang in einem DP-Lager aufgehalten hatten, folgte Levinger, die wiederholte Lagersituation sei der konkrete Auslöser neurotischer Zustände wie Depressionen, Angstgefühlen und Apathien gewesen: »Für die Genese der Neurosen bedeutungsvoll ist der jahrelange Aufenthalt in DP-Lagern, bedeutungsvoller noch als das KZ. Wohlgemerkt: Für die Genese, d. h. die Entstehung und Entwicklung; nicht die primäre Ursache ... Neurotisch sind die Menschen im DP-Lager geworden, mit dem Nachdruck auf geworden.« (Levinger 1962, S. 78).

Wissenschaftliche Interpretationen im nationalen Kontext

[218] Hätte also eine andere Nachkriegssozialisation den Schaden mildern oder gar verhüten können? Levinger stellte in der Tat den »denkbar schlechtesten Rehabilitationsmöglichkeiten«, die das DP-Lager bot, die Aufnahmebereitschaft der israelischen Gesellschaft gegenüber, die die Einwanderer »rehabilitierte« und »integrierte«. Levinger vertrat damit prononciert die Meinung, daß die soziale Anerkennung und die materielle Hilfe, die Einwanderer nach Israel in einem jüdischen Gemeinwesen finden würden, ihnen das Gefühl vermittele, Zukunftsaufgaben mit anderen angehen zu können, die das eigene Verfolgungsschicksal geteilt hatten oder es doch wenigstens aufgrund ihrer gemeinsamen Herkunft verstehen konnten; damit sei ein wichtiges Moment einer relativ gesund verlaufenden Nachkriegskarriere ehemals Verfolgter gegeben. Während er neurotische Störungen, die bei den von ihm untersuchten Patienten am häufigsten auftraten, als mitverursacht durch den weiteren Lageraufenthalt nach der Befreiung ansah, stellte er tiefgreifende Persönlichkeitsveränderungen in so geringem Maße fest, daß er dies »der Eigenart Israels« zuschrieb, die insbesondere jungen Menschen günstigere Integrationsmöglichkeiten eröffne

als andere Länder, aus denen ihm Untersuchungsberichte vorlagen. Insbesondere schränkte er die Bedeutung des von Venzlaff (1958) in die Diskussion gebrachten Begriffs des Persönlichkeitswandels ein, der ihm die israelische Situation nicht zu treffen schien, in der Bundesrepublik aber gleichsam aus einer sozialen Notwendigkeit heraus formuliert worden war, weil »bloße« Neurosen in der Regel nicht als entschädigungsfähig galten. Lag dieser anderen Begrifflichkeit wirklich ein anderes Substrat krankhafter Verhaltensweisen zugrunde? Waren diese typisch für Re-Integrationsschwierigkeiten ehemaliger Verfolgter in der Bundesrepublik? Beeinflusste also doch das nationale Kollektiv Integrationschancen und Krankheitsanfälligkeit?

Die Mediziner in der Bundesrepublik Deutschland gingen von einem anderen Ausgangspunkt aus. Die Mehrheit der Psychiater in der Bundesrepublik folgte in den 50er Jahren der Anschauung, daß es bestimmte Persönlichkeitstypen gebe, die besonders krisenanfällig seien (Richartz et al. 1981; Pross 1988, S. 133 ff.). Die Verfolgung sei möglicherweise nur ein Glied in einer Kette von insgesamt nicht bewältigten Lebenskrisen. Das begutachtete Leiden lag dann im wesentlichen in der Struktur der individuellen Persönlichkeit begründet, auch wenn eingeräumt wurde, daß die Verfolgungssituation die Form und damit vielleicht auch die Stärke des Leidens beeinflusst haben mochte; das gleiche Leiden wäre aber mit hoher Wahrscheinlichkeit auch unter vielen anderen Umständen aufgetreten (Fallbeispiele s. Pross 1988). Das Interesse der Exploration lag daher nicht auf der Zeit der Verfolgung, sondern davor oder danach, in Zeiten also, in denen die unterstellte allgemeine Leidensstruktur der Persönlichkeit aufgewiesen werden mußte. Mit dieser Grundposition fügte sich der überwiegende Teil der deutschen Gutachter in die Hauptströmung der politischen Kultur ein, die u. a. darauf ausgerichtet war, gesellschaftliche Folgekosten der nationalsozialistischen Vergangenheit zu begrenzen. Natürlich stellte es eine besondere Tragik dar, daß Gutachter, die in diesem Zusammenhang auf erbbiologische Grundsätze verwiesen, welche vor wenigen Jahren [219] die Etablierung der nationalsozialistischen Rassenlehre vorbereiten halfen, eben die Opfer rassistischer Verfolgung beurteilten. Aber das sollte die Augen nicht davor verschließen, daß auch manche Gutachter, die psychoanalytischen Modellen folgten und sich von rassistischen Anschauungen frei fühlten, sich eine lebensgeschichtliche Verarbeitung traumatischer Erfahrung überhaupt nur im Spiegel frühkindlicher Prägungen denken konnten und der Beschreibung der Jahre vor der Schädigung unverhältnismäßig viel Platz einräumten (Lohmann 1984).

Natürlich war nicht zu erwarten, daß die in der Bundesrepublik lebenden Verfolgten eine andere Persönlichkeitsstruktur aufwiesen als die nach Israel ausgewanderten. Da aber bei den deutschen Verfolgten in der Regel weder das DP-Lager noch die Einwanderungssituation als Faktoren in Frage kamen, die einen sich anbahnenden Verfolgungsschaden hatten auslösen können, ande-

rerseits die sogenannte symptomfreie Zeit einer Erklärung bedurfte, lag es nahe, noch weiter zurückzugreifen und eine krisenanfällige Persönlichkeit zu konstruieren – was sich im Hinblick auf die krisengeschüttelte deutsche Geschichte der 20er, 30er und 40er Jahre dann in vielen Einzelfällen auch als erfolgreicher Zugriff auf die Lebensanalyse erweisen konnte. Auf diese Weise wurde vor allem Personen, die andauernd in niedrigen sozialen Milieus gelebt hatten, die Anerkennung als Verfolgter verwehrt. Der Gedanke, die Verfolgungszeit selbst einer sorgfältigen und differenzierenden Analyse zu unterziehen und unterschiedliche Verfolgungssituationen mit unterschiedlichen Symptomen von Verfolgungsschäden zu korrelieren, kam in den 50er Jahren nur wenigen Ärzten.

Levinger hat in seiner Untersuchung eine weitere, damals bereits einflußreiche Interpretation von Verfolgungsschäden relativiert, die ihre Bedeutung wiederum einem spezifisch nationalen Kontext verdankte. Der deutsch-amerikanische Psychiater Hans Strauss hatte den Begriff der »Entwurzelungsdepression« geprägt, der Deportation und KZ-Haft auf der einen und Emigrationserlebnis auf der anderen Seite in Beziehung setzte (Strauss 1957). Strauss war der Meinung, daß sich in vielen Fällen die verfolgungsbedingte Entwurzelung in einer emigrationsbedingten Isolierung fortsetze und sich aus beiden das Gesamtsymptom formen würde. Sowohl die Hafterfahrungen als auch die sozio-kulturellen Lebensumstände in den engen jüdischen Gemeinden Osteuropas hätten es den Einwanderern schwer gemacht, sich dem amerikanischen Leben anzupassen. Für Strauss standen so deutlich die sozialen und psychischen Folgen von Verschleppung, Verlust von Angehörigen, von KZ-Haft und Integrationsproblemen in den USA im Vordergrund, daß er den Einfluß von Mißhandlungen und Unterernährung, also von körperlichen Einwirkungen, relativ gering bewertete. Bei ihm stehen also an der Stelle der von Levinger günstig bewerteten Integrationsbedingungen in Israel die schlechtere Ausgangslage der Integration in die amerikanische Gesellschaft, die die Entwurzelung der Verfolgten seit ihrer Deportation oft nicht mehr habe rückgängig machen können.

Diese frühen Deutungen lassen bereits nationale Muster erkennen, bei denen schwer zu unterscheiden ist, inwieweit sie allein nationalen Wissenschaftstraditionen entsprechen oder tatsächlich unterschiedliche Nachkriegslebensläufe der untersuchten Patientengruppen widerspiegeln. Um dies zu klären, müßte auf die ursprünglichen Erhebungen unter neuen Fragestellungen zurückgegriffen oder müssten überhaupt neue Quellen aufgeschlossen werden.

Differenzierung der Lebenswege und Vereinheitlichung des Krankheitsbildes

Nahezu alle Interpretationsansätze hatten aber über die nationalen Begrenzungen hinweg eine gemeinsame Ausgangsbasis, die einer wirklichen Verständigung zwischen Verfolgungsoffer und »Betrachter« entgegenstand und die es nicht erlaubte, den exzeptionellen Charakter der Konfrontation mit Massenvernichtung und Konzentrationslager zu erkennen. Anfangs blieben die Menschenbilder, die die Beobachter hatten und mit denen sie das Verhalten von Opfern und Tätern einordneten, im wesentlichen ungebrochen. Sie gingen davon aus, daß die Opfer, soweit diese krankhafte Symptome zeigten, sich nicht in eine Gesellschaft integrieren konnten, die sie selbst als weitgehend geordnet und heil ansahen. Die Täter wurden ganz allgemein als brutal, vertiert, außerhalb der menschlichen Gemeinschaft stehend angesehen. Dieses zeigen nicht nur die Prozeßberichte gegen nationalsozialistische Verbrechen in den Siegerländern und in Deutschland, sondern auch Erlebnisberichte von Verfolgten. Aus dieser vertierten Welt waren die Opfer nun befreit und sollten sich wieder in die normale menschliche Gemeinschaft integrieren. In der Wahrnehmung der Opfer aber hatten nicht nur sie sich selbst, sondern hatte sich die Menschheit schlechthin geändert. Diesen grundsätzlichen Wandel des Bildes von dem, was nun als menschenmöglich gelten mußte und was an Inhumanität im menschlichen Handeln erwartbar war, vollzogen Psychiater, Historiker und Soziologen bis auf wenige Ausnahmen erst mit einer Verzögerung von 10 bis 15 Jahren nach. Viele der Opfer kamen nicht mehr davon los, die Bereitschaft zur Gewalt und zur Gefährdung menschlichen Lebens und menschlicher Beziehungen auch dort zu sehen, wo sie aktuell nicht gegeben waren. Viel deutlicher als für die, die sie untersuchten, war für die Verfolgten die Welt nach Auschwitz nicht mehr die Welt ohne Auschwitz.

Infolge der Wiedergutmachungsgesetzgebung bestand ein gewisser Zwang, die unterschiedlichen nationalen Ansätze zu harmonisieren. Sowohl durch die Ergebnisse internationaler Kongresse als auch aufgrund der Arbeiten jüngerer deutscher Psychosomatiker ließ sich die bisherige deutsche Begutachtungslinie nicht länger aufrechterhalten. So gewann auch in der Bundesrepublik eine Position an Boden, die sich darauf konzentrierte, herauszufinden, welche Art von Verfolgung und Mißhandlung zu welchem Schaden geführt habe, die also ein im wesentlichen mechanisches Ursache-Wirkung-Verhältnis zugrunde legte. Wenn ein solches bestand, dann war es relativ bedeutungslos, danach zu fragen, wann innerhalb der individuellen Lebensgeschichte die Symptome auftauchten und es bestand wenig Anreiz, sie in Beziehung zum umgebenden Kollektiv zu setzen.

Zwar brach diese Richtung mit dem vorherrschenden Kontinuitätsverständnis in Deutschland und faßte die Verfolgungssituation als Bruch in der Lebensgeschichte auf, betonte die Strukturveränderung der Person durch die Verfolgung und löste sie von frühkindlichen Prägungen. Sie beschäftigte sich damit, wie ein möglichst deutlich zu umreißendes Verfolgungstrauma [221] auf die sozialen Fähigkeiten, das emotionale Befinden und den körperlichen Zustand wirkte. Die Auffassung, daß die Art der Verfolgung Schädigungen noch Jahre nach der Befreiung nach sich ziehen könnte, setzte sich schließlich soweit durch, daß sogar die Meinung entstehen konnte, nach längerer KZ-Haft müßten quasi zwangsläufig dauernde Schäden auftreten. Die Gründe hierfür lagen wahrscheinlich weniger in den einzelnen Untersuchungen als in deren Rezeption. Es wurde nicht hinreichend beachtet, daß sich die Untersuchungen und Forschungen fast ausschließlich auf solche Verfolgte bezogen, die selbst Gesundheitsschäden reklamiert hatten. So wurde man zwar individuellen Leidenswegen in höherem Maße gerecht als vorher, sah die Verfolgten auch wieder stärker in ihrem eigenen sozialen Zusammenhang, isolierte sie aber zugleich als weitgehend traumatisierte Gruppe von der sie umgebenden Gesellschaft.

Angesichts so unterschiedlicher nationaler Zugänge zu einem offensichtlich ähnlichen Problem ist es erstaunlich, daß einen internationalen Vergleich auf breiter Basis bisher nur, soweit ich sehe, Leo Eitinger durchgeführt hat, was die Schwierigkeit der von mir gewählten Fragestellung noch einmal hervorhebt. Die Differenzierungen, die seine Arbeit über ehemals Verfolgte in Norwegen und Israel freilegt (Eitinger 1972), sind von nachfolgenden Forschungen kaum weiter ausgearbeitet worden, so daß die statistische Basis für gewichtende, quantitative Aussagen weiterhin schmal bleibt. Stärker als andere differenziert Eitinger die Arten des Verfolgungstraumas. Bei der norwegischen Untersuchungsgruppe handelt es sich vor allem um politische, nichtjüdische Häftlinge, die als Nacht- und Nebel-Gefangene besonderen Schikanen ausgesetzt und lange Zeit ihrer Haft von anderen isoliert waren. Der Verlust von Angehörigen und soziale Isolierung nach der Befreiung spielten für diese Gruppe eine weitaus geringere Rolle als physische Entbehrungen und körperliche Mißhandlungen während der Haft. Die norwegischen Häftlinge durchliefen keine DP-Lager, sie wurden z. T. sogar durch eine Aktion des Roten Kreuzes vorzeitig und unter ständiger Betreuung entlassen, kehrten in ihre Familien zurück und wurden langfristig medizinisch betreut. Ihre Haftsituation und ihre Wege nach der Befreiung unterschieden sich also merklich von denen jüdischer Häftlinge. Dennoch zeigten sich auch bei ihnen anhaltende körperliche und seelische Störungen, die freilich nicht mehr als »Entwurzelungsdepression« gedeutet werden konnten. Eine differenzierte Analyse des Aufenthaltes im Konzentrationslager lieferte Eitinger den Schlüssel für die Ätiologieforschung. Er versuchte, die Schwere der Haft (insbesondere Mißhandlung, Hunger, Haftdauer) mit dem Auftreten bestimm-

ter Folgeschäden zu korrelieren. Unter Hinweis auf die Studien von Allport schloß Eitinger aus seinen Befunden, daß wiederholte Verletzungen, vor denen der Betroffene sich nicht schützen kann, vor denen er keine Hilfe von anderen, insbesondere auch nicht von Mithäftlingen oder Familienangehörigen erwarten kann, sein Menschenbild gleichsam umkehren und Abwehr- und Verarbeitungsmechanismen (»endurance«) durchbrechen und zu irreparablen Schädigungen seelischer und emotionaler Art führen. Die Kumulation solcher Symptome faßte Eitinger unter den Begriff »KZ-Syndrom« zusammen, der international den weiteren des »Verfolgungsschadens« weitgehend ablöste. Der Vorteil dieser Begrifflichkeit ist, daß nun – wieder – die Haft- bzw. Verfolgungssituation selbst ins Zentrum gerückt [222] wurde; ihr Nachteil besteht darin, daß eine Mehrzahl von Symptomen und eine Vielzahl von Verfolgungssituationen in ihr zusammengefaßt sind, die in der Einzelanalyse oft wieder getrennt werden müssen.

Der internationale Vergleich nahm allzu vorschnelle Deutungen zum Einfluß sozio-kultureller Umgebungen erst einmal zurück. Eitingers Ergebnisse legten vielmehr den Schluß nahe, daß schon sehr früh Aktivitätshemmungen, emotionale und soziale Isolierung sichtbar werden konnten, so früh, daß eine sozio-kulturelle Prägung weitgehend auszuschließen war. Das DP-Lager als Durchgangsstation des Selbstvergewisserungsprozesses nach der Befreiung erschien in einem anderen Licht als bei Levinger. Diejenigen, die sich wenig geschädigt fühlten, verließen nämlich relativ schnell, innerhalb weniger Monate, die Lager; diejenigen aber, die gesundheitlich schwerer angegriffen waren und bereits unter Antriebs- und Perspektivlosigkeit litten, blieben da. Das DP-Lager war nicht der eigentliche »Nährboden«, wie Levinger gemeint hatte, »auf dem die Neurose wuchs«, es war oft nur der Platz, an dem die Einstellung auf die »Freiheit« geleistet werden mußte, es war der Ort ihres Gelingens oder Scheiterns, kaum deren Ursache. Das bestätigen im übrigen die erst in den letzten Jahren vorgelegten historischen Untersuchungen zu diesen Lagern (Jacobmeyer 1983; Peck 1988a). Die sogenannte symptomfreie Zeit stellte sich oft als Latenzphase heraus, in der bei einem Teil der Verfolgten (es läßt sich nicht bestimmen, wie groß dieser Teil war) bereits soziale und körperliche Behinderungen erkennbar wurden. Von der norwegischen Gruppe, die die geringsten chronischen Schäden zeigte, konnten bereits bis Ende 1945 86 % eine geregelte Arbeit wieder aufnehmen, nur 1,2 % gelang dieses später als 1948. Die entsprechenden Zahlen für die in ambulanter oder klinischer Behandlung Befindlichen lauten 57 bzw. 63 % und 7,8 bzw. 12,5 %. Naturgemäß verschiebt sich das Bild bei der israelischen Gruppe zeitlich, da die Emigration den Arbeitsbeginn hinausschob, doch ist die gleiche Tendenz sichtbar. Um dies an den Extremdaten zu illustrieren: 47 % der voll arbeitsfähigen Gruppe erreichte bereits bis Ende 1945 eine geregelte Arbeit, 66,3 % der »psychotischen«, schwer

geschädigten Gruppe nie. Auch die Selbstinterpretationen stimmen hiermit überein. Es waren die Arbeitsfähigen, früh Integrierten, die weniger einschneidende Persönlichkeitsveränderungen bei sich wahrnahmen, die als schlimmste Erlebnisse vor allem das Verhalten anderer berichteten und auch positive Erinnerungen, wie z. B. gegenseitige Unterstützung, nennen konnten. Die übrigen Gruppen betrachteten sich selbst mehrheitlich als verändert, hatten am eigenen Leibe Schlimmes erfahren und sahen sich nicht in der Lage, »Positives« zu erzählen. Eitinger stellte also fest, daß sich in den Symptomen die israelische und norwegische Gruppe nicht grundsätzlich unterschieden und in beiden vergleichbare Folgeschäden auftraten, die jedoch in Israel weniger stark ausgeprägt waren als in Norwegen. Diese Ergebnisse relativieren weiterhin die sozialhistorische Hypothese und unterstreichen die prägende Wirkung des jeweiligen Verfolgungstraumas. Es ist daher unumgänglich, an diesem Punkte ausführlicher zu werden.

Ein frühes Auftreten von Symptomen wurde bereits in den ersten Nachkriegsjahren diagnostiziert, allerdings von Wissenschaft und Öffentlichkeit kaum wahrgenommen (Shuval 1957/58; Michel 1955; Friedman 1949). Auch Levinger teilte hierzu eine Beobachtung mit, deren Bedeutung ihm aber nicht [223] gänzlich aufging: »Eine kluge Antragstellerin hat es einmal so ausgedrückt: Als der Kopf leer war und all das ständige Sich-Ärgern, Sich-Wegducken, Essenstehlen usw. weg war aus dem Kopf, da kam die Angst und die Verstimmung hinein.« (Levinger 1962, S. 78). In diesen Worten liegt ein Hinweis auf die konkrete Verhaltensumstellung, die andere Einstellung zur sozialen Umgebung, die von allen gefordert wurde, die aus langer KZ-Haft befreit wurden. Der tägliche Druck, der bisherige Verhaltensweisen geformt hatte, ließ unmittelbar nach der Befreiung nach, ließ den Kopf leer werden, Aktivitäten ins Leere laufen und setzte Reaktionen frei, die bisher unmöglich waren, weil sie mit hoher Wahrscheinlichkeit den baldigen oder sofortigen Tod nach sich gezogen hätten. Bereits in dieser Situation differenzierten sich die Verhaltensweisen wahrscheinlich stärker, als dies bisher von der Literatur wahrgenommen wurde. In der Euphorie öffnete sich der emotionale Block, den die Mehrzahl der Häftlinge sich hatte anlegen müssen, weil anders der Tag im Vernichtungslager nicht zu überstehen war (Pingel 1991). Gefühle wurden nun zugänglich, die lange verboten waren. Dabei entstanden unkalkulierte Lebensverbindungen, wurden Kinder gezeugt aus der Situation des Augenblicks, die neue, auf die Dauer manchmal nur schwer tragbare Bindungen schufen, jedenfalls eine typische Situation von post-konzentrationsärer Sozialisation, die die Gruppe der ehemaligen Verfolgten durch viele zeitliche und nationale Brechungen hindurch kennzeichnete. Aber es gab auch die Situation ohne Ausweg, in der die Öffnung des Blocks versagte, Isolation und Untätigkeit oder ziellose Rast, weil kein Bedarf mehr an ständiger Lebenssicherung bestand, sich fortsetzten – was übrigens

ebenso wie die Euphorie beobachtet wurde. Doch wurde vorausgesetzt, daß das, was gleichzeitig gesehen wurde, individuell hintereinander ablief, was die Lebensberichte allerdings nicht erhärten und was wahrscheinlich unzutreffend ist.

Die Verhaltensänderungen, die nach der Befreiung gefordert wurden, sind gleichsam spiegelbildlich zu sehen zu denjenigen, die nötig waren, um sich der Verfolgungs- und Lagersituation anzupassen. Beide Male verlangte die Umstellung, mit bisherigen Wertvorstellungen, Handlungsweisen und sozialen Interaktionsmustern zu brechen. Dabei konnten internalisierte Verhaltensweisen so nachhaltig zerstört werden, daß die Persönlichkeit selbst daran zerbrach; d. h. umgekehrt, daß die Umstellung selbst wieder von Einsichten und Fähigkeiten geleitet werden mußte, die über den Bruch hinaus ein Mindestmaß an Kontinuität der Persönlichkeit garantierten. Wer z. B. sich im Lager bestimmten ideologisch, religiös oder politisch geprägten Gruppen angeschlossen hatte, für den wurde es wichtig, wie weit er diese Bindungen nach der Befreiung wieder fand und sich die Sinnstiftungen, die sich aus ihnen bisher ergeben hatten, als weiterhin gültig erwiesen. Wo die Diskontinuitäten der sozialen Beziehungen, Sinndeutungen und praktischen Arbeitsfelder am größten waren, da bestanden die schlechtesten Möglichkeiten, emotionale Sperren aufzuheben, apathischer Zukunfts- und Antriebslosigkeit zu entgehen und Sinnzusammenhänge zu erhalten. Das soll nicht bedeuten, daß nicht auch diejenigen, die aktiv ihre Lebensgestaltung aufnahmen, Symptome körperlicher oder seelischer Versehrtheit zeigten, unter Angstträumen litten und von Selbstzweifeln geplagt wurden. Es macht nur wahrscheinlich, daß diese Symptome nicht lebensbeherrschend wurden und sich zu Krankheitsbildern verfestigten [224] (Luchterhand 1980; Pingel 1991). Solche Sinn- und Arbeitszusammenhänge konnten natürlich auch noch Jahre nach der Befreiung wieder verlorengehen oder in Frage gestellt werden, je nach dem, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse änderten, in denen der Verfolgte lebte. So konnten auch noch lange nach der Befreiung die Hafterfahrungen neu interpretiert werden und bisherige Integrationsstrategien scheitern. Hier vor allem ist wohl der Einfluß sozio-kultureller Faktoren der Nachkriegszeit anzunehmen. Die spezifische Konstellation von Nachkriegsgesellschaften, ob es sich hierbei um Sieger oder Besiegte handelte, soll uns im folgenden noch beschäftigen.

Der Gang der Forschung zeigt also eine eigentümliche Entwicklung: Die wenigen, soziologisch orientierten, oft auf einer kleinen empirischen Basis beruhenden Untersuchungen in den ersten Jahren nach der Befreiung schenkten nationalen Besonderheiten kaum Beachtung, was nicht zuletzt daran liegt, daß die Verfolgten sich oft noch nicht endgültig niedergelassen halten. Konturen allgemeiner Folgeschäden, insbesondere die beschränkte Fähigkeit, soziale Kontakte aufzunehmen und offen Gefühle zu zeigen, schälen sich bereits heraus. Es ist vor allem die durch die deutsche Wiedergutmachungsgesetzgebung ge-

forderte Begutachtung, die oft zu national strukturierten, auch manchmal politischen Ideologien zuzuordnenden Interpretationsmustern führte. Diese wurden durch internationalen Austausch der Untersuchungsergebnisse in den sechziger Jahren weitgehend harmonisiert. Die Besonderheiten der Gesellschaften, in denen sich die ehemals Verfolgten zurechtfinden mußten, treten deutlich zurück. Seitdem aber weitgehend einheitliche Interpretationsmuster bestehen, fehlen international vergleichende Untersuchungen.

Gesellschaft und Holocaust-Erfahrung

Ich will nun in aller Kürze einige der bereits angesprochenen national unterschiedlichen Kontexte kennzeichnen, in die die Verfolgten sich einfinden sollten.

USA

Die US-amerikanische Gesellschaft versteht sich als offen, im konkreten wie übertragenen Sinne. Sie ist ohne Einwanderung nicht denkbar; sie hat Gruppen unterschiedlicher Nationalität und ideologischer Prägung aufgenommen. Ein großer Teil der amerikanischen Juden gehört heute zu den ökonomisch relativ gesicherten und sozial assimilierten Einwanderungsgruppen, deren Repräsentanten über einen gewissen politischen Einfluß verfügen (Rohlfes 1990). Das Schicksal der europäischen Juden war in den USA nicht unbekannt. Während des Krieges forderten Sprecher der jüdischen Organisationen gezielte Maßnahmen der amerikanischen Regierung gegen die Vernichtungspolitik – allerdings ohne Erfolg. Trotz der auf den ersten Blick nicht ungünstigen Einwanderungsvoraussetzungen machten allerdings schon früh Untersuchungen darauf aufmerksam, daß angesichts der körperlich-seelischen Verfassung vieler neu eingewanderter Juden keine leichte Integration zu erwarten sei. Doch die Schwierigkeiten der neu Eingewanderten wurden auch von den Experten oft im [225] Lichte der allgemeinen amerikanischen Erfahrung gesehen, d. h. auf dem Hintergrunde der normalen Probleme von neuen Einwanderungsgruppen. Der amerikanischen Selbstinterpretation waren die tiefen Erfahrungen andauernder Inhumanität fremd. Viele Verfolgte vermeinten Abwehr und Vorbehalte zu verspüren, die sie davon abhielten, über ihre Geschichte zu berichten. Dahinter schien unausgesprochen die Anschauung zu stehen, die Verfolgten könnten am schnellsten die Normalität amerikanischer Lebensweisen erreichen, wenn sie sich von der Erinnerung an die böse Zeit in Europa lösen würden (Dinnerstein 1982; Friedlander 1988). Dies kam in gewisser Weise sogar dem Amerika-Bild

vieler Einwanderer entgegen, die durchaus vom Willen getragen waren, sich auf eine neue, von Holocaust und Verfolgungstradition unberührte Kultur einzustellen. Selbst Psychiater teilten die Überzeugung, daß ständige Rückerinnerung die Verfolgten daran hindere, neue Lebenschancen zu sehen und anzunehmen. Sie verbanden diese Meinung über die heilende Kraft der nicht-hinterfragten Integration mit älteren Anschauungen über die Herkunft von Neurosen, nach denen die Streßfahung immer wieder durcharbeitende Gedanken und Gespräche die Streßwirkung nicht überwinden, sondern verlängern würden. So waren Gespräche über die Vergangenheit in der Regel nur mit Personen und in Familien möglich, die das gleiche Schicksal erlitten hatten. Angehörige der zweiten Generation beschreiben im Rückblick diese »Verschwörung des Schweigens«, die soziale Enge familiären Lebens und familiärer Kontakte, die oft auch dann anhielten, wenn die Überlebenden neue Arbeit, neue Berufe fanden und über ein hinreichendes Einkommen verfügten (Steinitz u. Szoni 1977; Epstein 1979).

Auffällig ist, daß vor allem amerikanische Psychiater den Begriff der »Überlebensschuld« formten, die als »Survivor-Guilt-Syndrom« als fester Begriff in die Fachliteratur einging und, einmal gebildet, als eines der Symptome eines Verfolgungsschadens auch in anderen nationalen Zusammenhängen häufig erwähnt wurde (Niederland 1961 und 1978).

Die Tatsache, überlebt zu haben, hing bei jüdischen Häftlingen in der Tat sehr viel häufiger als bei anderen Verfolgten von willkürlichen, jedenfalls von den Betroffenen kaum zu beeinflussenden Entscheidungen der Nationalsozialisten ab. Eigene Strategien der Lebenssicherung konnten z. B. auf die Selektionsentscheidungen der SS in Auschwitz nicht wirken und auch die Lebenschancen in einem Lager wie Birkenau nur wenig erhöhen. Mehr als Überlebende aus anderen verfolgten Gruppen antworten Juden auf die Frage, warum sie überlebt hatten, sie wüßten es nicht; ganz selten konnten sie es eigenen Verhaltensweisen zuschreiben. Dieses Gefühl, zufällig oder grundlos überlebt zu haben, ist sicherlich der Kern der als Überlebensschuld definierten Selbstzweifel. Solche Zweifel können sich bis zur Selbstanklage verstärken, jüdische Angehörige und Mithäftlinge, die in den Tod gingen, verlassen zu haben. Sicherlich setzt sich auf diese Weise der Betroffene damit auseinander, daß es ihm oft nicht möglich gewesen war, gegen den Tod von Angehörigen oder Mithäftlingen, der sich in unmittelbarer Nähe vollzog, zu kämpfen oder um sie zu trauern. Die Selbstanklage, das so vielen gemeinsame Schicksal nicht geteilt zu haben, spiegelt wohl aber auch das Gefühl einer gegenwärtigen Verlassenheit wider. Was geschehen war, erwies sich nicht als mitteilbar. Viele von denen, die zufällig überlebt hatten, sahen aber in ihrer möglichen Zeugenschaft der Vernichtung den einzigen Sinn des Überlebens. In der Regel bot sich ihnen keine Öffentlichkeit, diese Sinngebung zu erfüllen.

Um mehr über die mentalen Verarbeitungsstrategien der Überlebenden zu erfahren, wäre es wünschenswert zu wissen, ob diejenigen, die schon bald nach der Befreiung aktiv Lebensentscheidungen trafen und nach Eitingers Untersuchung weniger von gravierenden Folgeschäden betroffen waren, später auch seltener unter der Überlebensschuld zu leiden hatten. Da aber gerade in den USA entsprechende Längsschnittuntersuchungen nicht bestehen, wird es vielleicht auch hier offen bleiben müssen, ob sich das Symptom »Überlebensschuld« unter den besonderen gesellschaftlichen Erfahrungen in den USA deutlicher und häufiger artikuliert hat als in anderen nationalen Zusammenhängen, oder ob die amerikanischen Psychiater dieses Syndrom nur besonders deutlich erkannt und herausgearbeitet und damit wesentlich dazu beigetragen haben, die Kenntnis darüber zu verbreiten.

Ich möchte hier noch auf einen anderen wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang hinweisen, der ebenfalls seinen Ausgangspunkt im wesentlichen in den USA hatte und wenig dazu angetan war, das Selbstbild der Überlebenden zu stärken, obwohl dies sicherlich nicht beabsichtigt war. Arbeiten u. a. von Arendt (1963), Trunk (1972), Hilberg (1961), die den Deportations- und Vernichtungsprozeß analysierten, gelangten zu der Schlußfolgerung, das Gros der verfolgten Juden habe seinem Schicksal passiv gegenübergestanden, wenn nicht sogar mehr oder weniger ungewollt kollaboriert, den Unterdrückern damit das Handwerk erleichtert und Widerstand aus den eigenen Reihen erschwert. Auch Bettelheims (1960) Interpretationsmodell der »Identifikation mit dem Unterdrücker«, das damals wohl in der Öffentlichkeit bekannteste Deutungsschema des Verhaltens von KZ-Häftlingen, trug zu dieser Anschauung mit bei. So konnten sich manche der Überlebenden des Gefühls nicht erwehren, der Passivität gegenüber der allgemeinen Lebensbedrohung, unter der die europäischen Juden gestanden hatten, eventuell sogar der Mithilfe am Vernichtungsprozeß angeprangert zu sein.

Die jüdischen Gemeinden haben schließlich selbst erkannt, daß diese Stigmatisierung der jüdischen Opfer auf die Gesamtheit der amerikanischen Juden übertragen werden konnte. Inzwischen hat sich so etwas wie eine Gegenbewegung gebildet, die mit hohem wissenschaftlichen und publizistischen Aufwand ein Bild vom emotional starken »Survivor« verbreitet, der/die gerade deswegen überlebt habe, weil er/sie auch in der Verfolgung an sozialen Bindungen festgehalten, das Leben stets bejaht habe, nicht verzweifelt und deswegen durchgekommen sei und sich so in Amerika eine neue, erfolgreiche Existenz habe aufbauen können (Rabinowitz 1977; Des Pres 1976). Abraham Peck hat von einer Holocaust-»Besessenheit« in Amerika gesprochen (Peck 1988).

Wenn es auch richtig war, der einseitigen Betonung von Verfolgungsschäden, insbesondere ihrer Verallgemeinerung auf die Gesamtheit der Überlebenden, und dem undifferenzierten Vorwurf der Passivität entgegenzuwirken, so idea-

lisierten Literatur und Medien nun einen Überlebensstyp, der sich in der Wirklichkeit nur selten gefunden hatte. Auch hierfür stellte die Psychoanalyse frühkindliche Interpretationsschemata bereit. So kann man lesen, daß eine positive Kindheit mit einer hinreichenden mütterlichen Zuwendung eine wesentliche Voraussetzung dafür schaffe, Deprivationen wie [227] dem KZ zu widerstehen: »Those good experiences lend structure to the intrapsychic self and establish a reservoir from which the child can draw in time of deprivation, for example, in a concentration camp.« (Schwartz-Lee 1988)

Damit wird die einzigartige Ungeheuerlichkeit der nationalsozialistischen Verfolgungserfahrung wieder verdeckt und eine Persönlichkeitsstruktur konstruiert, die sich über alle Erfahrungsbrüche hinweg stabil und gesund erhalten habe. Es ist verständlich, daß ein solches Bild Trost gibt, daß es soziales Ansehen stärkt, daß es insbesondere eine sinnvolle Antwort auf die Lebenszweifel gibt, weil es den Sinn des Lebens sozusagen in den Beginn der mütterlichen oder väterlichen Erziehung zurückprojiziert, die damit gleichsam eine Vorbereitung für alle späteren Herausforderungen des Lebens geschaffen habe. Nichtsdestoweniger stellt dieses Bild eine überzogene Reaktion auf die vorausgegangene Stigmatisierung dar, ist Ausdruck eines neuen Selbstbewußtseins, funktionalisiert aber auch den Holocaust für politisch-ideologische Zwecke. Diese Welle des Interesses an der Holocaust-Erfahrung hat bei vielen, nun oft schon älteren Verfolgten den Bann des Schweigens gebrochen, ihre Stimmen sind tausendfach in Universitätsarchiven gespeichert und ihre Berichte bleiben auf Videobändern auch folgenden Generationen erhalten. Der gesellschaftliche, ja politische Charakter dieses Prozesses zeigt sich im übrigen darin, daß auch andere, neuere Einwanderergruppen ihre Verfolgungs- oder Diskriminierungsgeschichte entdecken, aufarbeiten und dem jüdischen Holocaust-Schicksal gleichsetzen. Beide Tendenzen sind in ähnlicher Weise inzwischen ebenso in Kanada zu beobachten.

Israel

Es erscheint auf den ersten Blick selbstverständlich, daß Verfolgte, die nach Israel auswanderten, sich weniger sozial isoliert fühlten, daß ihre Erfahrungen der Umwelt weniger fremd erschienen, ja, daß sie mit Verständnis und Gesprächsbereitschaft rechnen konnten. In der Regel entschied man sich für ein bestimmtes Einwanderungsland, weil man dort Freunde oder Verwandte hatte oder konkret auf institutionelle Hilfe rechnen konnte. Wer nach Israel ging, entschloß sich oft jenseits konkreter personeller oder institutioneller Anknüpfungspunkte, den Aufbau eines eigenen jüdischen Staates als Konsequenz aus der nationalsozialistischen Verfolgung zu unterstützen. Bereits in deutschen DP-Lagern formte sich eine Gruppe, die versuchte, Antworten auf den Kulturschock

zu finden, den der Holocaust für viele der kulturell assimilierten Juden in Ost- und Westeuropa darstellte. Ihr Glaube an Vernunft, Aufklärung, Menschlichkeit und Toleranz als Zentrum abendländischen Denkens war angesichts der organisierten Massenvernichtung zusammengebrochen. Kleine Gruppen vorwiegend intellektueller Juden warben für die Auswanderung nach Israel und entwarfen eigene Vorstellungen eines praktischen Humanismus, der freilich in der Selbstgerechtigkeit europäischer Tradition nicht verwirklicht werden konnte. Der Bruch, den die Emigration bedeutete, war so für sie bewußt gesetzt (Keynan 1990). So häufig also die Auswanderung nach Israel mit einem aktiven Aufbauwillen korrelierte, so sehr Engagement, politischer und sogar militärischer Einsatz (z.B. manchmal schon im Krieg 1948) von den neu Eingewanderten gefordert waren, so stellen sich doch bei näherer Analyse Paral- [228] lelen etwa zur amerikanischen Situation her, auch wenn die Lebenslagen der israelischen Neueinwanderer weniger deutlich von denen der länger im Lande Lebenden abzugrenzen sind.

Die in Israel vorherrschende politische Ideologie formten vor dem Krieg eingewanderte Zionisten, die Europa verlassen hatten, ohne daß sie sich erst so hoch traumatischen Erlebnissen hatten aussetzen müssen. Sie werteten das Schicksal der Holocaust-Überlebenden als letzten und allzu späten Beweis der Unmöglichkeit, als Jude in Europa zu leben. Die Geschichte des europäischen Judentums war in einer Katastrophe geendet, von der her die letzten 200 Jahre einer jüdischen Emanzipation als Fehlentwicklung gedeutet wurden. Die Lebensläufe der Verfolgten verkörperten dieses Scheitern, die Unzahl der Opfer war Mahnung, einen anderen Weg einzuschlagen. Die Verfolgung rechtfertigte noch im nachhinein die Entscheidung der Pioniere, die den Staat aufbauten und ihn entschlossen nach außen verteidigten. Im einzelnen bestand wenig Neigung, sich tiefer auf die Geschichte derer einzulassen, die der Massenvernichtung entkommen waren. Im Unterschied zu vielen anderen Einwanderungsländern war man sich aber dennoch ihres Schicksals bewußt, man gedachte der Verfolgten und der Opfer. Aber bis in die 60er Jahre hinein, bis etwa zum Eichmann-Prozeß, wurde z.B. in den Schulen nicht ausführlich und sachlich über den Holocaust unterrichtet. Mehrere israelische Studien haben in letzter Zeit darauf aufmerksam gemacht, daß die offiziellen Erinnerungsfeiern mit zwei sich widerstreitenden Inhalten gefüllt wurden, die nur sehr selektive Identifikationsangebote an die Überlebenden machten, in denen sich viele von ihnen nicht wiederfinden konnten (Schatzker 1988; Friedlander 1987; Zertal 1989; Davidson 1987). Mit der Erinnerung an die Katastrophe wurde heroischer Widerstand und kulturell-religiöse Selbstbehauptung auch angesichts der Vernichtung gewürdigt – beides hatte jedoch nur das Verhalten weniger gekennzeichnet. Insbesondere diejenigen, die aus körperlichen oder seelischen Gründen ihrem eigenen Wunsch nicht entsprechen konnten, beim Militär oder bei der Arbeit

ebensoviel zu leisten wie die »Starken«, verknüpften ihre gegenwärtige Leistungsschwäche mit der Schwäche vor dem Nationalsozialismus und sahen sich gefangen in anhaltenden Minderwertigkeitsgefühlen. Wenn auch solche, das eigene Versagen betonende Interviews in israelischen Berichten häufig zitiert werden, so sollte das nicht verdecken, daß die praktischen Integrationsleistungen in den ohnehin kleineren israelischen Kommunen, wie etwa im Kibbuz, erfolgreicher waren als in jüdischen Gemeinden der USA. Das scheint sich auch darin zu zeigen – obwohl es gesichertes statistisches Material hierzu noch nicht gibt –, daß die als für amerikanische Verhältnisse typisch beschriebene Ein- oder Zwei-Kind-Familie jüdischer Verfolgten-Paare in Israel die Ausnahme bildete, was zugleich dazu geführt haben dürfte, daß Übertragungen auf die zweite Generation sich weniger deutlich ausprägten. Auch die vergleichenden Forschungen von Eitinger (1972) und Matussek (1971) kommen zu dem Ergebnis, daß schwere Folgeschäden in Israel seltener auftraten als in Deutschland bzw. Norwegen. Eine israelische vergleichende Untersuchung mit einer Kontrollgruppe nicht-verfolgter Personen kommt sogar zu dem Ergebnis, daß die Verfolgten sich nicht häufiger psychosomatisch beeinträchtigt fühlen (Shuval 1957/58).

[219]

In Israel riß der Eichmann-Prozeß die Erinnerungen der Überlebenden auf schmerzhaft Weise wieder auf und zerstörte zu einem großen Teil die bisher geltenden Identifikationsmuster. Zeugenaussagen brachten insbesondere der Jugend die Atmosphäre der Wehrlosigkeit, des Ausgeliefertseins und die menschliche Erniedrigung nahe, der sich die Verfolgten ausgesetzt gesehen hatten. Damit stieg das Bewußtsein gegenüber möglichen Schädigungen, gegenüber quälenden Nachwirkungen der Verfolgung. Die junge Generation schien sehr viel offener für einen weniger emotional geprägten, dafür in der Sache sehr viel breiter angelegten Unterricht über den Holocaust; detailliertere wissenschaftliche Untersuchungen über die Vernichtungspolitik und bleibende Schädigungen der Überlebenden kamen erst jetzt in Gang. Geschichtsschreibung und öffentliches Geschichtsbewußtsein öffneten sich stärker den unterschiedlichen Reaktionsweisen, die die jüdische Bevölkerung gegenüber dem Nationalsozialismus gezeigt hatte. Heute ist die staatliche Politik bemüht, die Erinnerung an die Verfolgung bei der jungen Generation nicht nur wachzuhalten und mit konkreten Kenntnissen zu füllen, sondern auch ihre allgemeine Bedeutung für das politisch-historische Selbstverständnis in Israel herauszustellen. Dies geschieht aber in einer Zeit, in der der Bevölkerungsanteil sowie der politisch-wirtschaftliche Einfluß der aus Europa stammenden Juden sinkt. Angesichts der dringenden gegenwärtigen sozialen und außenpolitischen Probleme Israels und einer zunehmenden inneren, religiösen wie ethnischen Inhomogenität gewinnen zionistische Tradition ebenso wie die Holocaust-Erfahrung als doppelte

Voraussetzungen des heutigen Israels an Bedeutung und werden gleichsam als unterschiedliche Traditionen jüdisch-israelischen Lebens versöhnt und den nachwachsenden Generationen nahegebracht. Dies kann verstanden werden als ein Legitimationsangebot gerade auch an die Eingewanderten aus anderen Kulturkreisen, denen die Geschichte der Judenverfolgung in Europa und die Lebenswege, die von ihr in den Aufbaujahren Israels geprägt wurden, weniger nahestehen.

Deutschland

Wenn ich erst zum Schluß auf Deutschland eingehe, so liegt das daran, daß Deutschland im wesentlichen das Land der Täter, nicht der Opfer ist. Dabei mußten die wirklichen Opfer sehr schnell gewahr werden, daß die deutsche Gesellschaft zwar eine Gesellschaft der Täter war, sich aber in ihrer Gesamtheit als Opfer zu verstehen geneigt war, als Opfer eines Systems, das nur wenige Täter kannte, aber gleichsam alle getroffen hatte. Wieweit diese Erfahrung die wirklichen Verfolgten psychisch geknickt hat, Aktivitäten frühzeitig gelähmt und soziale Chancen beeinträchtigt hat, läßt sich im einzelnen nicht sagen; klarer sind die Folgen durch konkrete administrative Eingriffe zu fassen. Durch gesetzgeberische oder Verwaltungsmaßnahmen (sog. Huckepack-Verfahren in der Justiz der Britischen Besatzungszone, § 131 Grundgesetz, weitgehende Einstellung der juristischen Nachforschungen zu nationalsozialistischen Verbrechen in den 50er Jahren) sowie Protektion in der privaten Wirtschaft wurden Täterkarrieren eröffnet, die zugleich berufliches Fortkommen und gesellschaftliches Ansehen von Opfern einschränkten. Das staatliche Gesundheitswesen, Polizei und Justiz, später vor allem die Bundeswehr sind hier zu nennen, wobei »Täter« nicht mit »Verbrecher« gleichzusetzen ist, sondern eher bedeutet: Mittäter, Förderer des Systems, tätig an einer Stelle, in der man integriert war, viele positive Seiten sah und diese auch weiterhin nach dem Krieg positiv bewertete. Diese Nachkriegs- Täterkarrieren schufen ein eigenes Bild der nationalsozialistischen Herrschaft und der Verfolgungsopfer, die sie hervorgebracht hatte. Die damit verbundene Geschichtsdeutung erwies sich als so mächtig, daß bis auf wenige Ausnahmen Historiker, Ärzte und Juristen ebenso wie einflußreiche Politiker die sog. Gemeinschaftsfremden aus den Verfolgten ausgrenzten und einen sehr engen Verfolgungsbegriff formulierten, der auch der Wiedergutmachungsgesetzgebung zugrunde lag, die in einer bestimmten politischen Situation entstanden war und auch mit Hinsicht auf finanzielle Lasten im Umfang begrenzt werden mußte.

Nicht nur die Verfolgten fühlten sich durch den Krieg geschädigt. Auch die Zivilbevölkerung war weitaus mehr als im Ersten Weltkrieg in Mitleidenschaft

gezogen worden, hatte emotionale Erschütterungen ertragen, Verlust an Personen und Besitz hinnehmen müssen. Da Lebenszusammenhänge bis weit in die Nachkriegszeit nachhaltig zerbrochen wurden, lag die Frage nahe, ob denn überhaupt ein Unterschied zu den Verfolgungserlebnissen vorliege. Die Argumentation lautete: Wenn wir dies alles haben ertragen müssen und ohne Schaden überstanden haben, warum habt ihr eure Vergangenheit noch nicht überwunden? Es gab Gutachter, die darauf hinwiesen, daß die Bevölkerung im allgemeinen die schweren Beeinträchtigungen durch den Krieg ohne andauernde seelische Schäden überstanden habe; dies sei ein Zeichen dafür, daß auch schwerste Streßsituationen von gesunden Individuen bewältigt werden konnten.

Die Frage, ob eine solche Wahrnehmungsweise der eigenen Geschichte nicht sozialpsychologische Folgelasten habe, wurde nur von wenigen gestellt. Zu ihnen gehörten Alexander und Margarete Mitscherlich mit ihrer Arbeit über »Die Unfähigkeit zu trauern« (1967). Wie tief sie damit das herrschende durchaus in dem Sinne: von den Herrschenden gewollte – Selbstverständnis trafen, zeigte sich noch in der späten Antwort, die der Staatsphilosoph Hermann Lübbe gleichsam als offizielle Verteidigung des in seinem Selbstwertgefühl angegriffenen Gemeinwesens gab. Er zog aus der Last der Geschichte einfach entgegengesetzte Folgerungen. Angesichts der unleugbaren Tatsache von über sechs Millionen Parteimitgliedern, unzähligen Funktionsträgern und weitgehender Loyalität der Massen gegenüber dem System sei das individuelle Schweigen, das die Mitscherlichs beklagten, sogar die Voraussetzung für den kollektiven Vergesellschaftungsprozeß, der eine erfolgreiche Staatsbildung begleiten müsse. Ohne die soziale und ideologische Integration der vielen Mittäter und Anhänger des Nationalsozialismus hätte der westdeutsche Nachkriegsstaat nicht stabilisiert werden können. Dies implizierte aber, die gängige – durch Besatzungspolitik und »Entnazifizierung« eher gefestigte als in Frage gestellte – Rollendefinition offiziell zu akzeptieren. Dies war damals auch Adenauers Position und beschreibt die Wirklichkeit der 50er Jahre. Margarete Mitscherlich (1987) räumte ein, daß dies in der Tat eine der Voraussetzungen der schnellen Staatsbildung und der sie tragenden politischen Mehrheit gewesen sei; gerade deswegen sei deren politisches Fundament aber weit unsicherer, als Lübkes eher harmonisierende Argumentation nahelegte. Die bundesdeutsche Gesellschaft sei nämlich weder sensibel gegenüber den [231] wirklichen Opfern, noch gegenüber den eigenen Handlungsmöglichkeiten und nicht in der Lage, gegenwärtige oder zukünftige Gefährdungen der und Herausforderungen an die Gesellschaft zu erkennen.

Es ist nach wie vor schwer festzustellen, inwieweit realpolitische Entscheidungen oder politische Mentalitäten tatsächlich von solchen sozialpsychologischen Faktoren abhängen. In der öffentlichen Diskussion und in der historischwissenschaftlichen Literatur wurden bis in die 70er Jahre hinein als Ver-

folgte vor allem die Opfer des aktiven, politisch oder christlich-religiös motivierten Widerstandes gefaßt, der sich gegen einen vermeintlich kleinen Kreis von Systemträgern gewandt hatte. Die Gegenwart jüdischer Opfer in der Bundesrepublik blieb in den 50er Jahren völlig schemenhaft. Die Wiedergutmachungszahlungen an Israel orientierten hier den Blick nach außen. Angesichts dieses weithin akzeptierten »konstitutiven Schweigens« (Lübbe) zur eigenen Rolle in der Geschichte nahmen Begriffe in der Bundesrepublik eine andere Bedeutung an als in der historisch-politischen Diskussion unter Verfolgten anderer Länder. Wenn in Israel oder in den USA die Juden den »Verlust ihrer Geschichte« beklagten, so lieferte dieser Terminus in der bürgerlichen Welt der Opfer-Täter-Gesellschaft der Bundesrepublik den Titel für das Lamento über die verringerte Bedeutung des historischen Bewußtseins im allgemeinen und die besondere Tatsache, daß durch Nationalsozialismus und deutsche Teilung die kollektive Nationalgeschichte abhanden gekommen sei; nicht angesprochen wurde, daß Individuen vermißt und Gemeinschaften zerstört waren. Es scheint, als sei das Ende des deutschen Nationalstaates die zentrale bürgerliche Verlust Erfahrung gewesen, und nicht die von den Nationalsozialisten angestrebte Vernichtung der europäischen Judenheit (Heuss 1959).

Die Geschichte der Verfolgten in der Bundesrepublik zeigt frühe Brüche und Aufspaltungen. Ein gemeinsames Bewußtsein von Verfolgung fehlte bzw. das Bewußtsein einer gemeinsamen Verfolgung wurde sogar von manchen der Betroffenen abgelehnt. Die jüdischen Überlebenden (Arndt et al. 1988; Brumlik et al. 1988) stehen in Deutschland neben anderen verfolgten Gruppen, die zahlenmäßig zum Teil stärker sind. Unter diesen haben vor allem die politisch und religiös Verfolgten, die oft zugleich wegen aktiven oder passiven Widerstands langjähriger KZ-Haft ausgesetzt waren, größere Beachtung gefunden. Im Gegensatz zu den Juden konnten sie ihre Inhaftierung oft auf eigene Handlungen zurückführen und sehen auch noch heute einen Zusammenhang zwischen ihrer damaligen Tätigkeit, der Haft und ihrem Weg nach der Befreiung. Auch das Überleben im KZ schreiben sie weniger dem Zufall zu als jüdische Häftlinge; soziale Gruppenzusammenhänge und politisch-ideologische Orientierungen spielen hier eine mitunter sogar wichtige Rolle. Sie fanden zum Teil Öffentliche Anerkennung für ihr Verhalten und die in Kauf genommenen Leiden.

Anders erging es Überlebenden aus sozial deklassierten Gruppen, die vom Nationalsozialismus als »Gemeinschaftsfremde« verfolgt worden waren, wie die Zigeuner, Homosexuelle, mehrfach Vorbestrafte, deren Verfolgtenstatus bis heute nicht oder nur eingegrenzt anerkannt worden ist (Lautmann 1977; Zülch 1979); das trifft auch auf die psychisch Kranken zu. Angehörige dieser Gruppen sehen sich oft und zu Recht als Opfer der Rassenpolitik und viele von ihnen leiden unter Verfolgungsschäden, doch zwischen Selbst- und staatlich [232] sanktionierter Fremddefinition klafft ein Widerspruch. Ihre Diskriminierung

setzte sich bis in die demokratische Gesellschaft fort und schuf ein Kontinuum gesellschaftlicher Lage über die politischen Systeme hinweg. Diese Feststellungen gelten trotz der unterschiedlichen Systeme in ähnlicher Weise für die alte Bundesrepublik wie für die DDR. Die Gruppen der nicht aus politisch-rassischen Gründen im engeren Sinne Verfolgten wurden in der DDR noch deutlicher und dauerhafter diskriminiert. Materiell besonders unterstützt wurden sie nie. Als Verfolgter wurde nur anerkannt, wer Widerstand geleistet oder zumindest eine »antifaschistische« Haltung gezeigt hatte, wobei auch der anfänglich breite Begriff des Antifaschismus immer mehr eingeengt wurde und einseitig das herrschende Regime legitimieren sollte. So wurde die kleine Gruppe jüdischer Überlebender in DDR aus der allgemeinen Erinnerung verdrängt und ihr ein eigenständiger Status in der Gesellschaft der DDR nicht zugebilligt. Bewußt als Verfolgte konnten sich jüdische Überlebende nur artikulieren, wenn sie sich der herrschenden Sichtweise vom Antifaschismus anschlossen oder aber sich politisch-sozial isolierten.

Die Umwertungen, die in den 70er Jahren in der Bundesrepublik zum Durchbruch kamen, waren im wesentlichen einem generativen Einschnitt zu verdanken. Die nachwachsende Generation stellte bisher gültige politisch begründete Legitimationsmuster in Frage. Geschichts- und Sozialwissenschaftler suchten nach neuen Interpretationsmustern und Methoden, um die Bedingungen für die Mittäterschaft der vielen und die schmale Basis des Widerstandes herauszuarbeiten. Ein Verfolgungsbegriff wurde gängig, der die Breite der wirklichen Ausgrenzung und Vernichtung zum Ausdruck brachte und darauf abzielte, das Spektrum der Verhaltensweisen von Widerstand und Ergebung, Selbstbehauptung und Resignation zu erkennen. Insbesondere Beschäftigte in den sozialen Berufen suchten die Geschichte ihrer Institutionen unter dem Nationalsozialismus zu erforschen und daraus Handlungsbegrenzungen, die möglicherweise bis heute fortwirken, freizulegen. Sie reflektierten ihre eigene Rolle im Spiegel der Geschichte des Nationalsozialismus und bestimmten damit auch ihr gegenwärtiges Verhältnis zu Behinderten, Alten und sozial Deklassierten neu (Dorner et al. 1980). Dies berührte wohl auch die Lage einiger Verfolgter, ermöglichte nachträglich in geringem Umfang materielle Entschädigung. Aufgrund der Forschungen von Historikern, Juristen und Medizinern wurden manche Ausschlusskriterien des Bundesentschädigungsgesetzes korrigiert. Lebensläufe, deren Zugehörigkeit zur Sozialgeschichte der Bundesrepublik bisher verdeckt waren, wurden veröffentlicht, ein Gespräch zwischen der jungen und der Generation der Alten begann, oft sogar in der Öffentlichkeit, durch Medien vermittelt, das in den Jahrzehnten vorher selbst in den Familien nicht stattgefunden hatte. Aber die Zeit, in der die Verfolgten-Gruppen insgesamt oder einzelne gesellschaftliches Bewußtsein hatten prägen und durch eigene Tätigkeit Einfluß ausüben können, ist im großen und ganzen vorbei. Im

nachhinein wurde noch einmal deutlich, daß viele Verfolgte um ihre Anerkennung hatten kämpfen müssen, damit ihre Vergangenheit und damit auch die Person, zu der sie durch die Verfolgung geworden waren, angemessen gewürdigt wurden. Dafür mußten sie beträchtliche Energie mobilisieren, was viele überforderte und resignieren ließ.

[233]

Zusammenfassung

Versuchen wir mit aller Vorsicht und Vorläufigkeit, diese Befunde zusammenzufassen, so werden trotz der Unterschiede im einzelnen ähnliche Schemata sichtbar, nach denen die Verfolgten beurteilt wurden und die ihre Rollen und Kommunikationsmöglichkeiten in den Nachkriegsgesellschaften umgrenzten. Auch wenn anfangs nationale Integrationsbedingungen zu national-spezifischen Interpretationsmustern führten, schälten sich im internationalen Vergleich schließlich analoge Sozialisationswege und Krankheitsbilder heraus. Das legt den Schluß nahe, der Definition des eigentlichen Verfolgungstraumas wieder mehr Aufmerksamkeit zu schenken, was die Frage einschließt, wie der Verfolgungsalltag, z. B. im Konzentrationslager, von den Betroffenen erlebt und noch zur Zeit der Verfolgung verarbeitet wurde. Weiterhin weisen die sich andeutenden individuellen und kollektiven Verarbeitungsmuster auf grundsätzliche Schwierigkeiten in den Nachkriegsgesellschaften hin, den Vernichtungswillen der Täter und den Leidensdruck der Opfer wirklich zur Kenntnis zu nehmen und in das politisch-historische Bewußtsein zu integrieren.

Zweifellos hat es in allen Nachkriegsgesellschaften anfangs eine hohe Publizität über die Leiden, insbesondere die körperlichen, und die Massenvernichtung gegeben. Die Aufbaumentalität, die in ganz unterschiedlicher Ausprägung z. B. in Deutschland und in Israel (oder auch im hier nicht behandelten Polen und Frankreich) vorherrschte, ermöglichte zwar Teilidentifikationen, gab Zugang zu Arbeit und relativer materieller Sicherheit, sie verschloß sich aber gleichzeitig – in unterschiedlichen Abstufungen – Leiderfahrung, einer tieferen Analyse der angeblichen Passivität der Opfer gegenüber der Vernichtungsdrohung und heroisierte bestimmte Verfolgtengruppen. Sie entwarf Bilder einer neuen Zukunft, zu der zwar der Heroismus, aber nicht das Leiden der Opfer einen Beitrag geleistet habe. Damit verengte sich der Blick auf wenige, deren öffentliche Artikulationsmöglichkeiten stiegen; die Tiefe insbesondere der jüdischen Verlusterfahrungen wurde dagegen nicht ausgelotet. Diese eingeschränkte Würdigung der Verfolgungserfahrung, die das jeweils herrschende Kulturverständnis nicht nachhaltig erschütterte, verband sich hinsichtlich der

Analyse von Verfolgungsschäden mit Fehldeutungen, die sich aus spezifisch nationalen Kontexten zu ergeben schienen.

Nicht nur in den beispielhaft behandelten Nationen vollzog sich in den sechziger und siebziger Jahren ein Wandel, der als Ende der Nachkriegszeit beschrieben werden kann; dies unterstreicht, wie nachhaltig der Krieg die Sozialideologien der betroffenen Länder geprägt hat, ohne daß sich allerdings die Bevölkerung dieser Prägung immer bewußt war.

Die zunehmende Aufmerksamkeit für die gesellschaftliche Tiefendimension der nationalsozialistischen Verfolgung hat dazu geführt, daß sich mehr Verfolgte öffentlich äußern und ihr Leiden und ihre Lehren in der gesellschaftlichen Reflektion wiedererkennen konnten. Dieser Prozeß ist ebenfalls gleichsam ubiquitär in der Bundesrepublik, in den USA oder Israel festzustellen. Die Aufbaugeneration machte der Nachkriegsgeneration Platz, die neue gesellschaftliche Probleme erkannte und offener den Belastungen der eigenen Gesellschaft durch die Vergangenheit, auf der jene aufbaute und die sie gleich- [234] zeitig überwinden mußte, gegenüberstand. Dieser Prozeß setzte allerdings so spät ein, daß er die soziale Isolierung, in der sich viele Verfolgte befanden, kaum aufbrechen konnte. Immerhin öffneten sich Kommunikationsmöglichkeiten und realisierte sich für manche der Vorsatz, als Überlebender wenigstens Zeuge zu sein. Das soll nicht über typische Kommunikationseingrenzungen älterer Verfolgter hinwegtäuschen, die auf ihre Vergangenheit als einzigen Erinnerungswert zurückgeworfen waren. Denn das Alter ist ja nicht nur eine Zeit zunehmender körperlicher Anfälligkeit, es ist auch eine Zeit, in der sich die Erinnerung stärker als in anderen Lebensphasen auf weit zurückliegende Zeiten konzentriert, der Kommunikationswert der Vergangenheit zunimmt, ja zum Teil (wieder) zum beherrschenden Inhalt wird.

Literatur

- Arendt, H. (1963) *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. Viking, New York.
- Arndt, S. et al. (1988) *Juden in der DDR: Geschichte – Probleme – Perspektiven*. Universität Duisburg.
- Bettelheim, B. (1960) *The Informed Heart*. Free Press, Glencoe, III.
- Brumlik, M. et al. (1988) *Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945*. Athenäum, Frankfurt/M.
- Davidson, S. (1987) *Trauma in the Life of the Individual and the Collective Consciousness in Relation to War and Persecution*. In: *Society and Trauma of War*. Van Gorcum, Assen/Maastricht; S. 14 – 32.
- Des Pres, T. (1976) *The Survivor: An Anatomy of Life in the Death Camps*. Oxford Univ. Press, New York.

- Dinnerstein, L. (1982) *America and the Survivors of the Holocaust*, New York.
- Dörner K. et al. (1980) *Der Krieg gegen die psychisch Kranken*. Psychiatrie-Verlag, Rehburg-Loccum.
- Eitinger, L. (1972) *Concentration Camp Survivors in Norway and Israel*. Martinus Nijhoff, The Hague.
- Epstein, H. (1979) *Children of the Holocaust*, Putnam, New York.
- Friedländer, H. (1988) Holocaust als Problem der politischen Bildung in den USA. In: Scheffler, W. und Bermann, W. (Hrsg.) *Lerntag über den Holocaust als Thema im Geschichtsunterricht und in der politischen Bildung*. TU Berlin; S. 109 – 28.
- Friedländer, S. (1987) Die Shoah als Element in der Konstruktion israelischer Erziehung. In: *Babylon* 2:10 – 22.
- Friedman, P. (1949) Some Aspects of Concentration Camp Psychology. In: *Am. J. Psychiatry* 105:601 – 05.
- Heuss, A. (1959) *Verlust der Geschichte*. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen.
- Hilberg, R. (1961) *The Destruction of the European Jews*. Quadrangle Books, Chicago.
- Jacobmeyer, W. (1983) Jüdische Überlebende als »Displaced Persons«. Untersuchungen zur Besatzungspolitik in den Westzonen und zur Zuwanderung osteuropäischer Juden, 1945 – 1947. In: *Geschichte und Gesellschaft* 9:421 – 52.
- [235]
- Jacobmeyer, W. (1985) *Vom Zwangsarbeiter zum heimatlosen Ausländer: die displaced persons in Westdeutschland 1945 – 1951*. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen.
- Keynan, I. (1990) The Yishuv's Mission to the Displaced Persons Camps in Germany. In: Gutman, I. und Saf, A. (Ed.) *She'erit Hapletah, 1944 – 1948. Rehabilitation and Political Struggle*. Yad Vashem, Jerusalem, S. 231 – 48.
- Lautmann, R. (1977) *Seminar: Gesellschaft und Homosexualität*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Levinger, L. (1962) Psychiatrische Untersuchungen in Israel an 800 Fällen mit Gesundheitsschäden-Forderungen wegen Nazi-Verfolgung. In: *Nervenarzt* 33:75 – 80.
- Lohmann, H.M. (Hrsg.) (1984) *Psychoanalyse und Nationalsozialismus*. Fischer, Frankfurt/M.
- Luchterhand, E. (1980) Social Behavior of Concentration Camp Prisoners: Continuities and Discontinuities with Pre- and Postcamp Life. In: Dimsdale, I. E. (Ed.) *Survivors, Victims, and Perpetrators*. Hemisphere, Washington, S. 259 – 82.
- Matussek, P. (1971) *Die Konzentrationslagerhaft und ihre Folgen*. Berlin.
- Michel, M. (1955) *Gesundheitsschäden durch Verfolgung und Gefangenschaft und ihre Spätfolgen*. Röderberg, Frankfurt/M.
- Mitscherlich, A. und M. Mitscherlich (1967) *Die Unfähigkeit zu trauern*. Piper, München.
- Mitscherlich M. (1987) *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern*. Fischer, Frankfurt/M.
- Niederland, W.G. (1961) *The Problem of the Survivor*. J. Hillside Hospital, New York.
- Niederland, W.G. (1978) *Folgen der Verfolgung: Das Überlebenden-Syndrom Seelenmord*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Paul, H. (1967) Internationale Erfahrungen mit psychischen Schäden. In: Herberg, H.J. und
und
- Paul, H. (Hrsg.) *Psychische Spätschäden nach politischer Verfolgung*. S. Karger, Basel; S. 30 – 77.
- Peck, A. (1988) *Special Lives: Survivors of the Holocaust and the American Dream*. In:

- Remembering for the Future. Jews and Christians During and After the Holocaust, Vol. I, Pergamon Press, Oxford; S. 1145–56.
- Peck, A. (1988a) Befreit und erneut in Lagern: Jüdische DPs. In: Pehle, W.H. (Hrsg.) Von der Reichskristallnacht zum Völkermord. Fischer, Frankfurt/M; S. 201–12.
- Peters, U.H. (1989) Die psychischen Folgen der Verfolgung. In: Fortschr. Neurol. Psychiat. 57:169–91.
- Pingel, F. (1991) The Destruction of Human Identity in Concentration Camps: The Contribution of the Social Sciences to an Analysis of Behavior under Extreme Conditions. In: Holocaust and Genocide Studies 6:167–184.
- Pross, C. (1988) Wiedergutmachung. Der Kleinkrieg gegen die Opfer. Athenäum
- Rabinowitz, O. (1977) New Lives: Survivors of the Holocaust Living in America. Avon, New York.
- Richartz, M.M.W. et al. (1981) Zur Frage der wesentlichen Mitverursachung schizophrener Psychosen durch verfolgungsbedingte Extremlösungen. In: Psychiat. Prax. 8:67–75.
- Rohlfes, J. (1990) Juden in den Vereinigten Staaten von Amerika: Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Schatzker, C. (1988) Die Rezeption der »Shoah« durch das israelische Bildungswesen und die israelische Gesellschaft. In: Scheffler, W. und Bergmann, W. Lerntag über den Holocaust, S. 77–85.
- [236]
- Schwartz-Lee, B. (1988) Hidden Strengths: Holocaust Survivors' Transcendence and their Agonies. Paper for Twelfth Annual Scientific Meeting of International Society of Political Psychology, Jerusalem.
- Shuval, J. (1957/58) Some Persistent Effects of Trauma: Five Years after Concentration Camps. In: Social Problems 5:230–43.
- Steinitz, L.Y. and Szoni, M. (Eds.) (1977) Living After the Holocaust. Bloch, New York.
- Strauss, H. (1957) Besonderheiten der nichtpsychotischen Störungen bei Opfern der nationalsozialistischen Verfolgung und ihre Bedeutung bei der Begutachtung. In: Nervenarzt 28:344–50.
- Trunk, I. (1972) Judenrat. The Jewish Councils in Eastern Europe under Nazi Occupation, New York.
- Venzlaff, U. (1958) Die psychoreaktiven Störungen nach entschädigungspflichtigen Ereignissen. Springer, Berlin.
- Zertal, I. (1989) Verlorene Seelen. Die jüdischen DP's und die israelische Staatsgründung. In: Babylon 5:88–102.
- Zülch, T. (Hrsg.) (1979) In Auschwitz vergast, bis heute verfolgt: Zur Situation der Roma (Zigeuner) in Deutschland und Europa. Rowohlt, Reinbek.

Die NS-Psychiatrie im Spiegel des historischen Bewußtseins und sozialpolitischen Denkens in der Bundesrepublik*

Missmenschen, bei denen das menschlich psychische und geistige Leben keine immanente Stätte hat ... Sie haben keine Zukunft.

Im Nationalsozialismus wurde politisches Programm, was der Anstaltspsychiater H. Damerow 1858 im medizinischen Sinne zu konstatieren vermeinte. Freilich verfolgte er damit auch eine politische Absicht: Er plädierte für eine Trennung in Heilanstalten für die Behandelbaren und Bewahranstalten für die »Idioten«, denen er nur ein »Minimum« an »innerem Seelenleben« zusprach, dem ein »Minimum des Erfolges und des Gewinnes fürs Leben einerseits« und »andererseits ein Maximum der Er-, Einrichtungs- und Unterhaltungskosten, bei der sicheren Aussicht auf Überfüllung und progressive Vergrößerung der Anstalten« gegenüberstehen würde.¹ In der sich als Wissenschaft erst herausbildenden Psychiatrie bereitete sich bereits eine Diagnostik vor, die schließlich einem politisch motivierten Tötungsprogramm wenig hatte entgegensetzen können. Die Frage ist, ob wir in der Auseinandersetzung mit dieser Geschichte Bewertungen von behindertem Leben und Umgangsweisen mit ihm gesichert haben, die einen ähnlichen lebensverachtenden Zugriff auf Behinderte, sei er medizinisch oder politisch begründet, verhindern könnten.

Ich werde im folgenden Entwicklungsabschnitte beschreiben, die den Umgang mit der NS-Psychiatrie nach 1945 gekennzeichnet haben. Dabei kommt es mir darauf an zu zeigen, dass es zwar einige naturale Faktoren wie Emotionen, persönliche Nähe zum Geschehen gegeben hat, die die Art des Umgangs mitgeprägt, dass im wesentlichen aber die wechselnden politischen Rahmenbedin-

* Zuerst veröffentlicht in: Franz-Werner Kersting/Karl Treppe/Bernd Walter (Hg.), Nach Hadamar: Zum Verhältnis von Psychiatrie und Gesellschaft im 20. Jahrhundert, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh (1993), 174 – 201.

1 Zitiert nach Christian Bradl: Das Bild Geistigbehinderter in der Geschichte der Psychiatrie, in: Walther Dreher u. a.: Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie, Bonn 1987, S. 125 – 153, hier S. 131.

gungen Reichweite, Intensität und Zielrichtung der Auseinandersetzung mit der NS-Psychiatrie bestimmt haben.

Unzutreffend scheint mir die Vorstellung zu sein, unsere Erinnerungsleistung würde im positiven oder negativen Sinne geradlinig verlaufen. So wäre es falsch zu meinen, in Deutschland hätte man nach dem Krieg die nationalsozialistische Vergangenheit geleugnet, sich weitgehend von ihr distanziert, sie schließlich dem privaten und öffentlichen Vergessen anheim gegeben und erst mit zunehmender zeitlicher Entfernung vom Ereignis selbst es hinreichend zu würdigen vermocht; erst [175] die zeitliche Distanz habe es uns möglich gemacht, »objektiv« über den Nationalsozialismus zu sprechen und seinen historischen Standort zu bestimmen. Auch der umgekehrte Schluß entspricht nicht dem wirklichen Verlauf: Je länger die Ereignisse zurückliegen, desto entfernter seien sie uns, desto weniger könnten wir sie in ihrer vollen Realität erfassen. Das historische Gedächtnis folgt solchen Zeitautomatismen nicht. Es sind vor allem herrschende Strömungen im politischen System, grundlegende gesellschaftliche Orientierungen sowie generative Brüche gewesen, die uns Fragen nach der historischen Bedeutung des Nationalsozialismus jeweils neu stellen ließen. Wie sich die Erinnerung im Einzelnen ausprägt, hängt wesentlich davon ab, in welcher Weise das Ereignis, das es zu erinnern gilt, im Verlaufe der Zeit thematisiert und emotional besetzt wird.

Analysieren wir die Art und Intensität, mit der über den Nationalsozialismus in der Öffentlichkeit geredet und in der Wissenschaft geforscht wurde, so zeigen sich Wellenbewegungen des Interesses. Ich möchte diese Phasen sich ändernder Deutungen kurz aufführen, dann im einzelnen näher kennzeichnen und zum Schluss Verständnis für die These wecken, dass wir uns gegenwärtig in einem weiteren Übergang befinden, der bisherige historische Lernprozesse in einen neuen Kontext stellt.

In den Besatzungsjahren konfrontierten vor allem Prozesse alliierter und deutscher Gerichte die deutsche Bevölkerung mit den Massenverbrechen und forderten sie zur Stellungnahme heraus. Zeitungen und Wochenschau dokumentierten Verhandlungen und Urteile ausführlich. Die Besatzungsmächte betrachteten es als Teil der notwendigen Erziehungsarbeit (reeducation), Kenntnisse über die Massenverbrechen zu verbreiten. Etwa seit Gründung der Bundesrepublik nahm die aktive Auseinandersetzung ab, obwohl sie nie wirklich unterbrochen wurde. Denn schon Ende der 1950er Jahre wandelte sich das Bild wieder. Politisch-historische Erziehung und das hieß vor allem: Aufklärung über die diktatorischen Systeme Nationalsozialismus und Kommunismus – galt als wichtiges und bisher vernachlässigtes Mittel, die Jugend immun gegenüber diktatorischen Tendenzen zu machen und so demokratisches Bewusstsein zu stärken. Dieser Erziehungsanspruch von oben, noch weitgehend vermittelt von denen, die selbst den Nationalsozialismus erlebt hatten, wandelte sich im Um-

bruch der späten 1960er Jahre in eine Bewegung von unten, die sich nun vor allem an die Täter und Mitläufer wandte, die ihre historische Rolle im Prozess der Durchsetzung einer Diktatur nicht hinreichend offen gelegt und zu vorschnellen Exkulpationsstrategien, so etwa mit dem Theorem des »Führerstaats« und des »Totalitarismus«, gegriffen hatten. Zahlreiche, aber keinesfalls alle Träger der politischen Bildung nahmen diese Vorwürfe auf und reflektierten sie in ihrer Arbeit; die Wissenschaft schenkte der Erforschung des Nationalsozialismus unter neuen sozial-wissenschaftlichen Fragestellungen mehr Aufmerksamkeit; schließlich erreichte die Ausstrahlung des Holocaust-Filmes ein erstaunliches Massenecho. Die Beschäftigung mit der Geschichte des Nationalsozialismus scheint seitdem einen festen Platz in den Medien errungen zu haben. Er ist Thema und Hintergrund einer inzwischen unübersehbaren Zahl von Fernsehfilmen, Zeitungsdokumentationen, Unterrichtserlassen usw. Obwohl die öffentliche Diskussion um die Deutung [176] der nationalsozialistischen Verbrechen, um ihre Kausalität und ihre verantwortlichen Träger mit dem so genannten Historikerstreit noch einmal einen Höhepunkt erlebte, blieb diese Auseinandersetzung jetzt anders als beim Holocaust-Film weitgehend auf die Fachwelt beschränkt. Das Thema scheint »ausgereizt«; mit veranlasst durch die Wiedervereinigung, die neue Akzente der historischen Besinnung setzt, scheint es an Bedeutung zu verlieren.

Welche Rolle spielten in diesen Phasen der historischen Erinnerung Psychiatrie, Justiz und Geschichtswissenschaft? Sind sie selbst Teil dieser Trends gewesen oder boten sie alternatives Wissen an?

Vorweg sei gesagt: Ich glaube nicht, dass die Psychiatrie hier eine besonders aktive und von der Gesellschaft bemerkte Rolle gespielt hat – bis auf wenige, zu nennende Ausnahmen, sondern dass sie sich vielmehr den herrschenden Tendenzen angeschlossen und auf ihr Wissenschaftssystem und ihre Vorgehensweisen angewandt hat. Sie erwies sich weitgehend von übergeordneten Orientierungen, Interessen und gesellschaftlichen Machtfragen abhängig, ähnlich wie die Sozialwissenschaften überhaupt, die mit dem Anspruch auftreten, gesellschaftliches Orientierungswissen zu bieten. Zwar beschäftigt sich die Psychiatrie in der Regel mit dem Individuum, gerade in Hinsicht auf das hier behandelte Thema kam sie jedoch nicht umhin, auch die Bezüge von Individuum und Gesellschaft zu thematisieren.

Konfrontation, Schuld und Abwehr

Aufgrund von veröffentlichten Dokumenten, Zeitungsberichten usw. waren unmittelbar nach dem Krieg zumindest die Interessierten, z. B. diejenigen, deren eigener Arbeitsbereich betroffen war, in der Lage, sich eine Vorstellung vom

erschreckenden Umfang nationalsozialistischer Massenverbrechen zu machen, da im großen und ganzen über alle Opfergruppen berichtet wurde. Zudem waren Augenzeugen bereit oder fühlten die Verpflichtung, die Öffentlichkeit über Verfolgung, Leid und Vernichtung zu unterrichten. Es sei hier nur erinnert an Eugen Kogons Bericht über die Konzentrationslager, dem viele kleinere Publikationen zu diesem Thema zur Seite standen. Es wäre also falsch, wollte man sagen, die Opfer hatten von Anfang an geschwiegen. Andererseits aber grenzten sowohl der vorherrschende juristisch-administrative Zugriff, noch dazu im wesentlichen von der Besatzungsmacht initiiert, als auch die gewählten Erklärungsansätze, sich Massenverbrechen in einem modernen »Kulturstaat« begreiflich zu machen, zumindest den Täterkreis ein. Sie führten bald aber auch zu unterschiedlichen Maßstäben, mit denen das Schicksal der Opfer beurteilt wurde.

Mehr als in späteren Jahren waren die Menschen unmittelbar nach dem Krieg bereit, Unrecht als solches zu empfinden und anzuerkennen. Viele der belasteten Ärzte oder Mitarbeiter der T4-Zentrale tauchten unter; sie fühlten sich subjektiv durchaus schuldig; jedenfalls erwarteten sie nicht, straflos davonzukommen. Die Gerichte bewerteten die Krankentötungen durchweg als Mord. Gegen unmittelbar an Tötungshandlungen Beteiligte verhängten nicht nur alliierte, sondern auch [177] deutsche Gerichte Todesurteile; auf direkten Befehl von Vorgesetzten Handelnde (das waren in der Regel Angehörige des Pflegepersonals) erhielten hohe Zuchthausstrafen. Diese so genannten Euthanasie-Prozesse gehörten zu den ersten Verfahren wegen nationalsozialistischer Massenverbrechen überhaupt. Die Presseresonanz war beträchtlich. Die Berichterstatter brachten den Ärzten gewöhnlich kein Verständnis entgegen. Der Ablauf der Mordvorgänge wurde in aller Deutlichkeit vorgetragen; dabei wurde auch die unheilvolle Tätigkeit regionaler »Durchgangsanstalten« erkannt (z.B. in den Prozessen um Hadamar, Grafeneck, Eichberg, Sonnenstein, Eglfing/Haar, Hartheim in Österreich). Schwieriger gestaltete sich bereits der Nachweis einer Mordhandlung, wenn Anstaltsinsassen über mehrere Stationen hinweg verlegt worden waren, es also nicht hinreichend erkennbar wurde, ob die Eintragungen in den Meldebögen und die Verlegungen tatsächlich direkt zum Tode geführt hatten. Die Ermittlungen zogen sich in diesen Fällen häufig so in die Länge, dass Verfahrens- oder Prozessentscheidungen schon in die zweite Phase ab 1949 fielen, und damit wesentlich günstiger für die Beschuldigten ausgingen.²

2 Hierauf ist es u.a. zurückzuführen, dass in Hamburg und Niedersachsen zwar Verfahren eingeleitet wurden, aber keiner der Angeschuldigten verurteilt wurde, obwohl in Niedersachsen die staatsanwaltlichen Ermittlungen sogar schon in der Besatzungszeit zentral von Hannover aus geführt wurden. Allerdings haben hier die Gerichte sich in der Regel ohne sorgfältige Nachprüfung auf die Versicherung der Angeschuldigten verlassen, den Zusammenhang von Verlegung und Ermordung nicht gekannt zu haben. Dietrich Kuhlbrodt:

Die Täter erschienen in der Regel als »entmenschte« Gestalten oder Räder in einem vorgegeben Befehlswerk, das mächtige Führer beherrschten und das keinen Ausweg zuließ. Sie waren entweder Dämonen oder willenlose Befehlsempfänger. Dämonisierung und Individualisierung der Täter bestimmten den Tenor der Berichterstattung.³ Das trifft auch auf andere Bereiche zu. So zeigen die ersten Berichte von KZ-Häftlingen überwiegend das gleiche Bild. Die Autoren waren bestrebt, die Darstellung der Inhumanität mit einer moralischen Botschaft zu verbinden, die verkündete, warum sie selbst im wesentlichen seelisch heil die Hölle der Verfolgung hatten überstehen können; denn damit war erwiesen, dass sich Menschlichkeit angesichts unfassbarer Grausamkeiten hatte erhalten, ja letztlich durchsetzen können. Die Botschaft an den Leser lautete: Ich bin durchgekommen, weil ich mich dem Bösen nicht unterworfen habe; mit den über die Diktatur hinweg geretteten menschlichen Werten ist ein Neuaufbau möglich.⁴ Es sind Psychiater wie Viktor Frankl und Bruno Bettelheim gewesen, die erste theoretische Ansätze [178] entwickelten und der Öffentlichkeit anboten, wie ein menschliches Überleben in einer unmenschlichen Umwelt möglich gewesen sei.⁵ Diesen Ansätzen lag eine klare Dichotomie zwischen Opfer und Täter, Gut und Böse, zugrunde. Zwar gab es von Anfang an konkurrierende Erklärungen, die das Böse weniger personalisierten, gegenüber seiner Brutalität die Alltäglichkeit seines Auftretens betonten. Doch zeigten sich weder die Wissenschaft noch die Öffentlichkeit solchen Ansätzen gegenüber besonders aufnahmebereit. Eine kritische Analyse des Bösen im Alltäglichen hätte die breite Gefährdung menschlicher Verhaltensweisen unter diktatorischen Bedingungen thematisieren, die einfache Dichotomie aufheben müssen. Dass ein solcher Prozess einer intensiven Selbstbefragung, welche individuellen Möglichkeiten bestanden hatten, auf diktatorische Machtansprüche zu reagieren, nicht zustande kam, hing keinesfalls nur mit der damaligen Lage der deutschen Gesellschaft zusammen, sondern scheint vielmehr ein allgemeines Phänomen der Nachkriegsgesellschaften gewesen zu sein, die sehr viel mehr nach stabilisierenden, stärkenden und positiven Zukunftsmomenten suchten, als dass sie

»Verlegt nach ... und getötet«. Die Anstaltstötungen in Hamburg, in: Heilen und Vernichten im Mustergau Hamburg, Hamburg 1984, S. 156–161; Thorsten Süße / Heinrich Meyer: Abtransport der »Lebensunwerten«. Die Konfrontation niedersächsischer Anstalten mit der NS-»Euthanasie«, Hannover 1988, S. 226 ff.; Ernst Klee: Was sie taten – was sie wurden. Ärzte, Juristen und andere Beteiligte am Kranken- und Judenmord, Frankfurt/M 1986, S. 197.

3 Auch hier gab es Ausnahmen, etwa einen Spiegelbericht über den Einsatzgruppenleiter Otto Ohlendorf, der zu den intellektuellen Charakteren unter den Mördern zählte; Jörg Friedrich: Die kalte Amnestie. NS-Täter in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1984, S. 97.

4 Rolf Krause: Schreiben als Spätform der Bewältigung des nationalsozialistischen Terrors. In: Hans Stoffels (Hg.): Terrorlandschaften der Seele. Beiträge zur Theorie und Therapie von Extremtraumatisierungen. Regensburg 1994. S. 181–204.

5 Viktor E. Frankl: Ein Psychologe erlebt das KZ. Wien 1947; Bruno Bettelheim: Surviving and other essays. New York 1979.

sich aus der Katastrophe, die der Nationalsozialismus für die europäische Geschichte bedeutete, grundsätzlich neue Weltbilder hätten aufbauen wollen.⁶

So notwendig es war, die Verbrechen des Regimes zu erkennen, so notwendig erschien es auch, über diese Erkenntnisse nicht das Vertrauen in die Möglichkeit einer humanen Zukunft zu verlieren. Selbst ein so scharfer Kritiker einer geschichtsverleugnenden »Restauration« in der Bundesrepublik wie Karl Jaspers empfand damals, dass die Pflicht zu historischer Aufklärung und die erwünschte Festigung menschlichen Vertrauens in soziale Beziehungen im Widerspruch miteinander stehen konnten. So sehr er dafür plädierte, das volle Ausmaß der Morde an den Anstaltsinsassen bekannt zu machen, so zögerlich war er, die Öffentlichkeit mit den Einzelheiten des Mordprozesses, mit den unmenschlichen Rollen bis dahin vertrauenswürdiger Ärzte zu konfrontieren: Man erweise damit »dem Stand des Psychiaters, ja des deutschen Arztes überhaupt und dem Wiederaufbau und der Bemühung um neues Vertrauen einen schlechten Dienst«.⁷ Wem war noch zu trauen, wenn die Täter allgegenwärtig waren? Die Zukunft auf Grund der Analyse der Vergangenheit bewusst infrage zu stellen, erlaubten wir uns erst, als der Rekonstruktionsprozess geleistet war und sichtbar wurde, dass er mit einer historischen Hypothek belastet blieb.

Administrative Regelungen bildeten schon früh den Begriff eines »anerkannten Verfolgten« heraus. Bereits die von den Alliierten initiierten »Befreiungsgesetze«, [179] aber auch einzelne örtliche Entschädigungs- oder Versorgungsvorschriften, die deutsche Stellen in der Besatzungszeit erarbeitet hatten, zogen den Kreis derer, denen materielle Vergünstigungen zugute kommen sollten, so eng, dass die dann klassisch gewordene eingrenzende Definition des Bundesentschädigungsgesetzes weitgehend vorformuliert wurde. Behinderte, Zigeuner, Homosexuelle und andere sozial deklassierte Gruppen wurden ausgeschlossen, weil angenommen wurde, sie seien letztlich weder aus Gründen ihrer politisch-religiösen Einstellung, noch wegen der rassenideologischen Einstellungen der Nazis, sondern wegen eigener Defekte aus der nationalsozialistischen Gesellschaft ausgesondert worden. Die Akzeptanz dieser Definition war also ungewöhnlich hoch; sie reichte von alliierten Stellen bis zu deutschen Verfolgtengruppen, die aus ihr Nutzen zogen. Die Anerkennung als Verfolgter sollte nicht nur materiell das Überleben in der Nachkriegszeit sichern; mit ihr

6 Falk Pingel: Individuelle Leidenswege und kollektive Nationalgeschichte – Nachwirkungen nationalsozialistischer Verfolgung in unterschiedlichen sozialen und politischen Kontexten, in: Hans Stöffels (Hg.): Terrorlandschaften der Seele. Beiträge zur Theorie und Therapie von Extremtraumatisierungen. Regensburg 1994. S. 215–236. [Beitrag auch in diesem Band].

7 Der Bericht von Gerhard Schmidt über die Anstalt Eglfing/Haar, um dessen Begutachtung der Autor Jaspers gebeten hatte, erschien dann erst 1965. s. Anm. 45; Dirk Blasius: Psychiatrie und Krankenmord in der NS-Zeit. Probleme der historischen Urteilsbildung, in: Ralf Seidel / Wolfgang Franz Werner: Psychiatrie im Abgrund. Puhlheim-Brauweiler 1991, S. 126–138, hier S. 131.

war auch die Hoffnung oder sogar der Anspruch auf Bestätigung der eigenen politischen Position verbunden. Verfolgung und Widerstand, Verfolgtenstatus und politische Legitimation gehörten eng zusammen und waren gefährdet gewesen, wenn der Kreis der anerkannten Verfolgten und Opfer sich auch auf sozial Randständige und politisch nicht äußerungsfähige Gruppen bezogen hatte.⁸

In der Besatzungszeit entwickelte sich diese Abgrenzung nach und nach, regional verschieden, war in ihrem Absolutheitsanspruch und vor allem in ihrer juristischen Formulierung und materiellen Reichweite noch nicht völlig absehbar. Aber die Besatzungszeit formte hier, wie in vielen anderen Bereichen auch, Regelungen vor, die nach Gründung der Bundesrepublik feste und kaum noch zu durchbrechende Formen annahmen.

Berichten über das Entsetzen, das sie erlebt hatten, konnten nur diejenigen, die der Kunst des Schreibens fähig waren, und die meisten von ihnen traten mit dem Impetus auf, aus den Opfern zu lernen, eine bessere Gesellschaft aufzubauen und damit sich und der Gesellschaft allgemein eine sinnvolle Zukunftsaufgabe zu stellen. So schalte sich schon frühzeitig ein engerer Begriff der »Verfolgten« heraus, nämlich derer, deren Schicksal weiterhin in der Öffentlichkeit behandelt wurde, und dieser Begriff schloss bei weitem nicht alle ein, die als Opfer in den Prozessen der Nachkriegszeit gekennzeichnet worden waren.

Menschen, die sich durch die Verfolgung so stark getroffen fühlten, dass sie nicht mehr an das Gute im Menschen glaubten oder nicht mehr darauf vertrauten, dass es sich durchsetzte, die fürchteten, dass sie selbst keine Ansprache mehr in ihren Mitmenschen finden könnten, haben sich kaum an die Öffentlichkeit gewandt. Sie tauchten vermutlich bald nach ihrer Befreiung in ein lang anhaltendes Schweigen ein, das zu durchbrechen ihnen später die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch dann nicht mehr gestatteten, wenn sie es selbst gewünscht hätten. Nicht, dass nicht auch diese tiefen Verletzungen damals von Ärzten bemerkt worden wären, aber entsprechende Analysen blieben Randerscheinungen in der Wahrnehmung der [180] Auswirkungen nationalsozialistischer Massenverbrechen. Sie rückten nicht ins Zentrum von kollektiver Erinnerung, schon gar nicht wurden sie Grundlagen von Perspektiven einer nachfaschistischen Gesellschaftsordnung. Gerade in Deutschland sollte die Frage, wie die Täter und Mitläufer integriert werden könnten, bald dringlicher werden als das Bemühen, den Opfern öffentliches Gehör zu verschaffen.

Es lassen sich bislang nur grobe Aussagen darüber treffen, wie die deutsche Bevölkerung allgemein die Nachrichten über die Massenverbrechen aufge-

8 Stefan Romey: Zu Recht verfolgt? Zur Geschichte der ausgebliebenen Entschädigung, in: Projektgruppe für die vergessenen Opfer des NS-Regimes in Hamburg e. V. (Hg.): Verachtet – verfolgt – vernichtet. Hamburg 1986, S. 221 – 245.

nommen hat. Die Bewohner von Weimar, die von den Amerikanern angehalten wurden, sich das Lagergelände in Buchenwald anzusehen, waren geschockt und empört – und doch gleichzeitig überzeugt, dass sie damit nichts zu tun gehabt hatten, dass dies nicht das Gesicht des Nationalsozialismus war, den sie erlebt hatten. Ihr Zorn richtete sich schnell entweder gegen die Alliierten, die unterstellten, sie wären mitverantwortlich, oder gegen ranghohe Vertreter und örtlich bekannte Verfechter des nationalsozialistischen Systems. Auch hier war Individualisierung und Brutalisierung die einzige Weise, in der vorstellbar wurde, was sich ihrer Meinung nach hinter ihrem Rücken vollzogen hatte. Gerade den allgemeinen Erziehungsanspruch, den die Alliierten stellten, lehnte die Bevölkerung allgemein ähnlich wie die Intellektuellen ab, die sich mit der »geistigen Neuordnung« beschäftigten. Man tat dies umso heftiger und bewusster, je mehr man selbst im Zuge der Entnazifizierung mit dem Vorwurf der Mitschuld oder Mitverantwortung konfrontiert war. Je mehr die Entnazifizierung zu einem Massenverfahren wurde, desto breitere Schichten lehnten das Prüfungsverfahren ab, bis es dann auch institutionell scheiterte, als die Alliierten es deutschen Stellen übertrugen.

Trotz aller Ansätze von Information, Konfrontation, Auseinandersetzung, Aufklärung und Bestrafung in der Besatzungszeit gelang es nicht, ein Gefühl für die Gesamtverantwortung herzustellen, fühlten sich viele angesichts der eigenen, oft völlig unzureichenden materiellen Verhältnisse vielmehr ebenso betrogen und als Opfer wie die Verfolgten selbst. Damit war das wesentliche Ziel historischer Aufklärung verfehlt, und man wird sagen dürfen, dass es auch später nicht erreicht wurde. Mehr noch: angesichts der Stasi-Debatte heute müssen wir uns eingestehen, dass wir keine Mittel gefunden haben, öffentlich zu debattieren, auf welche Weise der Einzelne Mitverantwortung für das Funktionieren einer modernen Diktatur trägt. Generelle Schuldzuweisungen, zumal wenn sie mit Sanktionen verbunden sind, wurden und werden allemal abgelehnt. Schon das Nürnberger Diktum, die SS sei insgesamt eine verbrecherische Organisation, wurde mit Sicherheit nicht nur von der Mehrheit der SS-Mitglieder für unzutreffend gehalten.

Unzweifelhaft gab es also Abwehrhaltungen, Selbstschutz und Selbstbehauptung in einer Gesellschaft, die ideologisch wie materiell ruiniert schien. Da waren die Möglichkeiten gewissenhafter Geschichtsdeutung offenbar begrenzt, sehr von oben gefordert; aber man war immerhin bereit oder durch die öffentliche Debatte dazu herausgefordert, Stellung zu beziehen.

Die offizielle Haltung der Ärzteschaft spiegelt diese Ambivalenz wider. Obwohl die Standesorganisation der westdeutschen Ärzte Alexander Mitscherlich angeregt hatte, eine Dokumentation des Nürnberger Ärzteprozesses vorzulegen, war sie [181] nicht bereit, die Untersuchung zu verbreiten. Eine Studie, die sich nicht an die herrschende Dämonisierungs- und Personalisierungstendenz hielt,

sondern schonungslos die Normalität des Mordvorgangs in den Akten aufdeckte und vor allem nicht verschwieg, dass führende Ärzte, die keineswegs dem gängigen Täterbild entsprachen, aktive Rollen auch in der Vorbereitung der Kranken- und Behindertenmorde gespielt hatten, stieß in der Ärzteschaft auf Widerstand.⁹ Eine Entschließung der Westdeutschen Ärztekammer zum Nürnberger Ärzteprozess folgte der gängigen Auffassung, »eine verschwindend kleine Schar« sei »verbrecherisch entgleist«; doch wurde auch behauptet, »die deutsche Ärzteschaft« sehe »die allgemeinen Gefahren, die hinter diesen Auswüchsen und Verirrungen lauern«. Dabei müsse es vor allem darum gehen, den Einfluss des Staates auf die ärztliche Tätigkeit auszuschalten. Etwas weiter ging die Westdeutsche Ärztekammer in ihrer Erklärung für den Weltärztebund im Januar 1950, in der es hieß, »dass deutsche Ärzte sich sowohl einzeln als auch zu mehreren an Akten der Grausamkeit und Unterdrückung und an der Vorbereitung und Ausübung brutaler Experimente ... beteiligt haben.« Zugleich konstatierte man aber: »Die festgestellten Verbrechen sind geahndet worden, die einen von alliierten, die anderen von deutschen Gerichten.« Die Auseinandersetzung mit diesem historischen Bruch der »ethischen Tradition des ärztlichen Berufes« wurde damit schon wieder für beendet erklärt.¹⁰ Das hieß aber angesichts des Wandels, der sich zu dieser Zeit in der Rechtsprechung vollzog, eher, die Vergangenheit ruhen zu lassen als sich ihr auszusetzen.

Recht und Rechtsbewusstsein

Schon gegen Ende der Besatzungszeit waren Tendenzen deutlich geworden, die Schuldzumessung einzuschränken. Seit 1948 häuften sich Urteile deutscher Gerichte, die den Angeklagten mildernde Umstände zubilligten. Statt auf »Mord« erkannten die Richter nun auf »Totschlag« oder sprachen die Ange-

9 Alexander Mitscherlich / Friedrich Mielke: Das Diktat der Menschenverachtung, Heidelberg 1947. Die zweite Auflage erschien 1948 unter dem Titel: Wissenschaft ohne Menschlichkeit. Im Rückblick schrieb Mitscherlich: »Meine medizinischen Kollegen haben mich damals nicht nur als Vaterlandsverräter beschimpft ... Das Verhalten der Kapazitäten grenzte an Rufmord.« (Ein Leben für die Psychoanalyse, Frankfurt/M 1980, S. 146). Eine scharfe Kontroverse entspann sich mit dem Rektor der Göttinger Universität Rein, s. Göttinger Universitätszeitung 2 (1947), Nr. 14 u. 17/17. Auch A. Platen-Hallermund berichtete in Hippokrates 18 (1947), S. 29–31, 199–202 und 19 (1948), S. 48–49, über den Nürnberger Ärzteprozess; daraus ging eine selbständige Schrift hervor: Die Tötung Geisteskranker in Deutschland, Frankfurt 1948. Einige medizinische Dissertationen beschäftigten sich Ende der 1940er und auch in den 1950er Jahren mit Fragen der Euthanasie unter zeitgeschichtlicher Perspektive; in den 1950er Jahren erschienen hierzu aus strafrechtlicher Sicht mehrere juristische Dissertationen; Gerhard Koch: Euthanasie, Sterbehilfe. Eine dokumentierende Bibliographie, Erlangen 1984.

10 Hier zitiert nach Koch, Euthanasie, S. 102 und 104.

klagten sogar frei. Einlassungen von Ärzten, sie hätten Meldebogen nur widerwillig ausgefüllt, die [182] Schwerkranken oder »Unrettbaren« geopfert, um die weniger Behinderten zu retten, wurde immer häufiger Glauben geschenkt.

Es klingt wie Hohn, dass sich die Richter bei der Anerkennung dieser »Pflichtenkollision« rechtsgeschichtlich auf die »Güterabwägungstheorie« jenes Jura-Professors Binding berufen konnten, der einst mit dem Psychiater Hoche begründet hatte, warum »höherwertiges« Leben vor dem »minderwertigen« erhalten werden müsse. Richter und Öffentlichkeit waren zunehmend bereit, sich ein neues Bild von den Angeklagten zu machen, das weder die Züge eines brutalen Kriminellen noch eines entschlossenen Parteigängers trug: Die Angeklagten waren unter einer Doktrin aufgewachsen, die es ihnen nicht erlaubt hatte, den Unrechtscharakter ihres Tuns zu erkennen; sie hatten aus der Einsicht heraus gehandelt, die Schwerkranken zu »erlösen«. Das war außerordentlich nachsichtig gegenüber den Angeklagten, denn die NS-Führung selbst hatte damals eine gesetzliche Regelung der Krankentötungen noch für zu risikoreich gehalten, so dass die Morde auf dem – geheimen Führererlass vom 1.9.1939 beruhten, was dazu führte, dass gängige juristische Kommentare die Tötung unheilbar Kranker auch während des Krieges nicht für rechtmäßig hielten. Es hat Richter und Ärzte gegeben, die angesichts dieses Widerspruchs zwischen Führerauftrag und offizieller Gesetzeslage die Mitarbeit verweigert haben; gerade in dieser Sache blieb Raum für eine persönliche Entscheidung ohne Schaden für Leib und Leben der Betroffenen.¹¹

Auch in den 1946 bis 1948 geführten Prozessen war die Frage des Rechtsirrtums durchaus erörtert, aber in der Regel verworfen worden, denn die Tötungen hatten ersichtlich gegen das allgemeine Sittengesetz verstoßen.¹² Diese klare Anschauung zogen die Gerichte im Folgenden immer stärker zugunsten der Angeklagten in Zweifel. Es lässt sich über die Jahre 1947 bis 1949 nahezu im einzelnen verfolgen, wie sich in dieser Frage ein Moralwandel vollzog, der zweifellos von der Justiz induziert wurde, aber weit über sie hinausging.

Nach der Tendenz dieser Rechtsprechung konnte der Mordvorwurf überhaupt nur noch Hitler und vielleicht die Leiter der Aktion in Berlin treffen, alle anderen leisteten allenfalls Beihilfe, handelten im guten Glauben oder nur, um das Töten zu begrenzen. Es wurde unterschwellig bis offen eingeräumt, es sei während des Krieges objektiv schwierig gewesen, alle Schwerstbehinderten angemessen zu versorgen; wenigstens sei es subjektiv verständlich und wirke damit entlastend für den Angeklagten, dass er meinte, eine gewisse Auswahl treffen zu müssen, um damit vielleicht andere vor dem Tod zu bewahren. Mit

11 Lothar Gruchmann: Euthanasie und Justiz im Dritten Reich, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 20 (1972), S. 235–279.

12 K. Engisch: Euthanasie und Vernichtung lebensunwerten Lebens in strafrechtlicher Beleuchtung, Stuttgart 1948.

dem materiellen Versorgungsargument verbanden sich eng ethische Fragen. Offener als zu Beginn der Besatzungszeit wurde nun darüber gesprochen, bis zu welchem Grad Leben als unbedingt schützenswert gelten könne, bzw. wann Tötung von Leben wenigstens subjektiv als gerechtfertigt erscheinen könnte.

[183] Die Richter gerieten selbst »auf eine schiefe Ebene, auf der es kein Halten mehr gab«, um den Titel einer Untersuchung über die Alsterdorfer Anstalten aufzunehmen. Immer mehr nähern wir uns der Anschauung, dass eben diejenigen getötet wurden, deren Lebensrecht nicht unter allen Umständen – nämlich nicht unter denen des Krieges – von der ärztlichen Ethik her abgesichert zu sein schien. Besonders deutlich wurde diese Haltung bei den Verfahren wegen der Tötung von Kindern. Prof. Catel, einer ihrer Initiatoren und Hauptgutachter, war bereits 1946 wieder Direktor einer Kinderheilstätte. Auch die anderen beiden Hauptgutachter konnten ihre berufliche Tätigkeit schnell wieder aufnehmen. Vor Gericht mussten sie sich nicht verantworten. Eine Verhandlung wurde erst gar nicht eröffnet, weil es selbst die Richter, und nicht nur die Angeklagten, als zweifelhaft ansahen, ob »die Vernichtung geistig völlig Toter« gänzlich »dem allgemeinen Sittengesetz widerstreitet«. Die Ärzte hatten in der Überzeugung gehandelt, die Kinder zu »erlösen«. Eine Stellungnahme der Hamburger Ärztekammer deckte den entsprechenden Einstellungsbeschluss.¹³ Auffällig und beängstigend ist es, dass hier gerade nicht konstatiert wurde, die Ärzte hätten sich so sehr in nationalsozialistischen Gedankengängen verfangen, dass ihnen nicht möglich war, die »objektive Unrechtmäßigkeit« ihres Handelns zu erkennen; sondern dass – ähnlich wie in der Diskussion um die Zwangssterilisation – infrage gestellt wurde, dass die Kindertötungen zweifelsfrei auf nationalsozialistisches Gedankengut zurückgingen.

Damit stehen wir vor der ambivalenten Situation, dass sich in der Zeit, in der die meisten Verfahren wegen nationalsozialistischer Massenverbrechen stattfanden, die Tatbewertung in Hinsicht auf die Anstaltstötungen wandelte.¹⁴ Wegen Mordes in Zusammenhang mit Anstaltstötungen wurden die meisten Urteile (15) im Jahre 1947 gefällt. Von 1949 bis 1968 hat dann kein erstinstanzliches Urteil mehr rechtskräftig auf Mord oder Beihilfe zum Mord er-

13 Beschluß des Landgerichtes Hamburg v. 19.4. 1949, hier zitiert nach Klee: Was sie taten, S. 211.

14 Zahl der rechtskräftig auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland wegen NS- Verbrechen Verurteilten:

1945: 23; 1946: 238; 1947: 816; 1948: 1819; 1949: 1523; 1950: 809; 1951: 259; 1952: 191; 1953: 123; 1954: 44; 1955: 21.

Der Tiefpunkt wird 1959 mit 15 Verurteilungen erreicht, dann steigen die Zahlen unregelmäßig bis 1971 (39 Verurteilungen) wieder an; nach Adalbert Rückerl: NS- Verbrechen vor Gericht, Heidelberg 1982, S. 329.

kannt.¹⁵ Bis heute hat es, soweit ich sehe, nur noch einige Verurteilungen wegen Beihilfe gegeben, wobei in hohem Maße Strafmilderungsgründe anerkannt wurden. Damit kamen seit 1949 »Euthanasie«-Täter glimpflicher davon als andere Tätergruppen.¹⁶ Wenn auch die Gerichte seit den 1960er Jahren, nicht zuletzt durch den BGH dazu angehalten, die Voraussetzungen für einen Verbotsirrtum strenger prüften, so gelang es jedoch nicht, die einmal eingeführte Scheidung der Behinderten in zwei Kategorien wieder [184] aufzubrechen: Konnte der Arzt annehmen, es würden nur Anstaltsinsassen »ohne natürlichen Lebenswillen« getötet (die »früher oder später ohnehin sterben würden«, wie es ein Gericht ausdrückte), so konnte er nach wie vor damit rechnen, dass ihm mildernde Umstände zuerkannt wurden.¹⁷

Angesichts dieses Wandels der Bemessungsgrundlagen kann es auch nicht mehr verwunderlich erscheinen, dass im Laufe der 1950er Jahre in der Regel diejenigen frei kamen, die vorher zu langjährigen Zuchthausstrafen verurteilt worden waren. Dies alles geschah keinesfalls unbemerkt von der Öffentlichkeit, sondern wurde von ihr weitgehend mitgetragen. Für diesen Wandlungsprozess sei nur ein Beispiel angeführt: Den zeitweiligen ärztlichen Leiter der Anstalt Eichberg, Dr. Walter Eugen Schmidt, verurteilte die erste Instanz 1946 zu einer lebenslangen Zuchthausstrafe; das Revisionsgericht wandelte dieses Urteil 1947 in die Todesstrafe (!) um, da angesichts der Schwere der Tat Strafmilderungsgründe überbewertet worden seien, wie z. B. Schmidts Bemühen, seiner Ansicht nach behandelbare Patienten vor dem Gastod zu bewahren. (Ein oder zwei Jahre später hätte dieses Verhalten schon zu einem Freispruch führen können.) Ein Kabinettsbeschluss der hessischen Landesregierung wandelte die Todesstrafe 1948 wieder in »lebenslang« um. Anfang der 1950er Jahre setzte eine überregionale Pressekampagne ein, um eine Begnadigung Schmidts zu erreichen. Man wies – zutreffend – darauf hin, dass inzwischen wegen gleicher Vergehen eine vergleichbare Strafe nicht mehr verhängt werde.¹⁸ Aus der Bevölkerung kamen

15 Ulrich-Dieter Oppitz: Strafverfahren und Strafvollstreckung bei NS-Gewaltverbrechen, Ulm 1979, S.26.

16 Rückerl, NS- Verbrechen, führt für die Jahre 1958 bis 1981 allein 121 mal lebenslange Freiheitsstrafe bei Verurteilungen wegen NS- Verbrechen auf.

17 Arnold Hess: Vernichtung lebensunwerten Lebens, in: Ärztliche Mitteilungen 46 (1961). S. 1057–58; der BGH berief sich in einem Urteil v. 6.12. 1960 dabei auf die bei Engisch, Euthanasie, aufgeführte Tradition, obwohl Engisch selbst abschließend Krankentötungen kategorisch für unerlaubt erklärt, ohne weitere Unterscheidungen zu treffen.

18 Ein Göttinger Gericht sprach 1953 zwei Ärzte frei, die in der Anstalt Uchtspringe Kinder getötet hatten. Die Braunschweiger Zeitung berichtete über das Urteil: Zwar sei die »Tötung missgebildeter und stark schwachsinniger Kinder ... rechtswidrig gewesen ... In subjektiver Hinsicht sei zuzubilligen, daß die Angeklagten im Bewusstsein der Rechtmäßigkeit gehandelt hatten ... Mit der heutigen Ethik allerdings seien diese Tötungen nicht vereinbar, doch habe die Verhandlung zahlreiche Beweise dafür erbracht, dass sie frei von Brutalität und nach sorgfältiger Überprüfung der Fälle ausgeführt worden seien. Dazu komme, dass selbst Eltern

zahlreiche Eingaben, die dem Arzt korrektes und hilfreiches Verhalten in seiner medizinischen Praxis außerhalb der Anstalt bescheinigten und sich sogar dafür einsetzten, ihm im Falle einer Begnadigung wieder die Approbation zu erteilen. Schmidt wurde 1953 entlassen.¹⁹ [185] Wenn Ärzte, die selbst Kranke getötet oder zu ihrem Tod beigetragen hatten, wieder praktizierten, wenn Teile der Öffentlichkeit dieses guthießen, dann war der Arzt als Täter im öffentlichen Bewusstsein kein berufsmäßiger Mörder, d.h. jemand, der im Berufe mordete, gewesen. In der Art, wie er seine Praxis versah, war er von all den Ärzten nicht unterscheidbar, die des Mordes nicht angeklagt waren. Freiheitsentzug für die Täter verlor damit seinen Sinn.

Wir würden heute gesellschaftliche Stabilität nur als vordergründig gesichert und im Grund genommen als gefährdet ansehen, wenn wir wissen, dass viele Menschen bei einem Wechsel des politischen Referenzsystems auch ihre moralischen Kategorien an das neue System angleichen und so handeln würden, wie es ihnen unter den gegebenen Umständen noch undenkbar schien. Damals aber, als man aus der Verunsicherung der Nachkriegszeit in die Normalität des Wiederaufbaus zurückkehrte, wurde die Integration in die neuen Rahmenbedingungen als Erfolg gewertet, ja sie schien Voraussetzung einer sozial stabilen und wirtschaftlich aktiven Gesellschaft zu sein.

Mit dem Bild des Täters wandelte sich der Charakter der Tat, die ihm zur Last gelegt wurde. Die alten Stereotypen vom »Gnadentod« belebten sich nun neu, die in den Jahren unmittelbar nach dem Krieg in dieser Weise nicht öffentlich vertreten wurden, da sie damals nicht zustimmungsfähig waren. So überrascht es im Endergebnis nicht, dass die Dichotomie des Urteils über die Behinderten, die sich im Eingangszitat ausdrückt, den Nationalsozialismus überdauert hat. Die Massenmorde in den Anstalten erwiesen sich nicht als Menetekel, das einen durchgreifenden Meinungsumschwung gebracht und vor einem neuerlichen verhängnisvollen Zugriff auf die Lebensrechte von Schwerstbehinderten gewarnt hatte: Laut einer Meinungsumfrage stimmten 1969 fast 40 % der Bevölkerung der Tötung »dahindämmernder« psychisch Kranker zu; etwa ebensoviel

ihr Einverständnis zu einer »lebensgefährdenden Behandlung« gegeben hätten.« Zur Tötung von Kranken, die die Angeklagte selbst selektiert hatte, hieß es: »Das Schwurgericht billigte der Angeklagten als mildernd zu, dass sie unter dem Druck des Chefarztes gehandelt und sich bemüht habe, eine große Zahl von Tötungen zu verhindern. Bei den Opfern handele es sich um Frauen in vorgeschrittenem Krankheitsstadium.« Das Urteil lautete auf zwei Jahre Gefängnis wegen Totschlags in dreißig Fällen. Zitiert nach Joachim Klieme: Die Neuerkeroder Anstalten in der Zeit des Nationalsozialismus. Neuerkeroder Anstalten o. J. (1984), S.96.

19 Horst Dickel: »Die sind ja doch alle unheilbar.« Zwangssterilisation und Tötung der »Minderwertigen« im Rheingau. 1934–1945. Wiesbaden 1988. S. 39 ff.; nahezu parallele Fälle dokumentiert Dorothea Sick: »Euthanasie« im Nationalsozialismus am Beispiel des Kalmenhofs in Idstein im Taunus, Frankfurt/M. 1983.

sprachen sich dagegen aus.²⁰ Damit war die Bevölkerung in ihrer Einstellung zu dieser Frage wahrscheinlich ähnlich polarisiert wie in der Weimarer Republik. Freilich konnte die seit den 1960er Jahren neu entfachte Diskussion um die »Euthanasie« nie so weit geführt werden, dass Vorschläge für gesetzliche Regelungen, die dem Arzt lebensverkürzende Eingriffe erlauben sollten, Erfolg gehabt hatten. Wie auch immer die »öffentliche Meinung« hierzu stand, es gab doch ein Erinnerungsvermögen der Entscheidungsträger in Politik, Ärzteschaft und in den Sozialwissenschaften allgemein, die die Wiederaufnahme und Fortführung der Weimarer Diskussion angesichts der Vernichtungspolitik, die ihr gefolgt war, nicht für möglich hielten.²¹ Das stellten Revisionisten wie Hans Nachtsheim, der gerne an die dreißiger Jahre angeknüpft hätte, mit Bedauern fest: Für ihn verstellte der Blick auf den politischen Hintergrund der Zwangssterilisationen im Dritten Reich die Einsicht in die Notwendigkeit einer progressiven Erbgesundheitspflege in der Bundesrepublik: »Seit 1945 geschieht in dieser Richtung so gut wie nichts. Schuld daran ist der Nationalsozialis-[186] mus, der durch den Missbrauch ... zu angeblich rassehygienischen Zwecken in einem großen Teil unseres Volkes einen Widerwillen gegen eugenische Maßnahmen, insbesondere gegen die Sterilisierung, hervorgerufen hat.«²²

Angesichts einer jahrelangen Debatte, die Öffentlichkeit wie professionell Tätige berührte, kann ich dem Urteil nicht zustimmen, »in den langen Jahren nach dem Krieg« sei »über dieses düstere Kapitel der Psychiatrie nicht gesprochen worden.«²³ Im Gegenteil, viele fühlten sich herausgefordert, Stellung zu beziehen.

Unmittelbar nach dem Krieg war man erschreckt, auch empört über das Ausmaß der Verbrechen, die »mit dem Namen des deutschen Volkes verbunden wurden«. Viele waren bereit, sich von den Tätern zu distanzieren, zumal wenn sie als solche eindeutig charakterisiert und mit NS-Funktionen ausgestattet waren. Dann aber wurden neue Bedingungen geschaffen, und die Täter erschienen ebenso als Opfer, wie man selbst Opfer geworden war: Opfer der

20 Hier zitiert nach Koch. S. 273.

21 Vergleiche die »Richtlinien für die Sterbehilfe« der Bundesärztekammer. in: Deutsches Ärzteblatt 76 (1979). S. 108 – 110.

22 Hans Nachtsheim: Für und Wider die Sterilisierung aus eugenischer Indikation, Stuttgart 1952; vgl. auch ders.: Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses aus dem Jahre 1933 in heutiger Sicht, in: Ärztliche Mitteilungen 47 (1962), S. 1640 – 44 u. 2518 – 19. Auch für Hans Jörg Weitbrecht hat historisches Lernen in diesem Zusammenhang negative Folgen: »... der nachwirkende Schock des barbarischen Missbrauchs eugenischer Maßnahmen durch das Dritte Reich« verhindere »noch immer kurzsichtigerweise die Verwirklichung der gesetzlichen Ermöglichung einer freiwilligen Sterilisation«. Weitere Anmerkungen zu Zwangssterilisation und »Euthanasie« fand ich in seinem Lehrbuch nicht. Hans Jörg Weitbrecht: Psychiatrie im Grundriß, Heidelberg 1973« S. 472.

23 Matthias Leipelt: Die Rheinische Provinzial- Heil- und Pflegeanstalt Galkhausen als Zwischenanstalt, in: Seidel/Werner, Psychiatrie, S. 79 – 83, hier S. 82.

Bombennächte, Leidtragende des Hungers in der Nachkriegszeit und nun auf dem Wege in eine neue Stabilität, die nicht mehr erkennen ließ, was geschehen war.

Bewertende Erinnerung oder: Stabilität und Verdrängen

Nachdem die Entscheidungen für die Gründung der Bundesrepublik gefallen waren, galten die Verunsicherungen, die von einer offenen Diskussion der Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen im Nationalsozialismus ausgingen, nicht nur als subjektiv belastend, sondern auch als politisch unerwünscht. Sie behinderten psychisch wie materiell den Rekonstruktionsprozess. Nahezu klassisch hat das Hermann Lübbe formuliert: »Wie erklärt es sich also, dass in dieser Weise, im Schutz öffentlich wiederhergestellter Normalität, das deutsche Verhältnis zum Nationalsozialismus ... stiller war als in späteren Jahren ... ? Die Antwort scheint mir zu lauten: Diese gewisse Stille war das sozialpsychologisch und politisch nötige Medium der Verwandlung unserer Nachkriegsbevölkerung in die Bürgerschaft der Bundesrepublik Deutschland.«²⁴ Dahinter steht eine psychiatrisch auswertbare These: Das Gedächtnis ruhen zu lassen, stabilisiert die Persönlichkeit. Von Lübbe war das eher massenpsychologisch gemeint, Psychiater haben die These aber auch individualpsychologisch angewandt: ständige Rückerinnerung etwa an Folter, Verlustszenen usw. blockiere die Annahme und Bewältigung der neuen, nicht mehr durch den Nationalsozialismus geprägten Lebenssituation ehemaliger Verfolgter. Den Sprung in die Gegenwart konnten allerdings die Täter und Mitläufer viel eher akzeptieren als die Opfer.

In den 1950er Jahren stabilisierten sich die Lebensverhältnisse und entwickelten sich in einer Kontinuität weiter, die die Deutschen seit dem Kaiserreich nicht mehr erlebt hatten. Diese neue Erfahrung von zunehmendem Wohlstand bei einer auf Zukunftssicherung abgestellten Politik schlug sich deutlich in den Selbstbildern gerade auch der unteren und mittleren Einkommensschichten nieder. Die Unruhe der Nachkriegsjahre schwand, die erinnernden Rückgriffe auf die Zeit des Nationalsozialismus wurden geringer, selektiver, strichen die glücklichen, die stabilisierenden Momente heraus, umgingen die Erfahrungen der Verunsicherung, der unerhörten Anforderungen auch an die Selbstdisziplin, die Krieg und Nachkrieg an viele gestellt hatten.

Für viele begann ein Lebensabschnitt einer zunehmenden Gleichförmigkeit der Erlebniswelten – in Beruf, Familie und Freizeit. Hierin unterschied sich

24 Hermann Lübbe: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein, in: Historische Zeitschrift 236 (1983), S. 579–599, hier S. 585.

bereits das erste Jahrzehnt der Bundesrepublik von den Zeiten politischer Wirren, wirtschaftlicher und sozialer Instabilität sowie ideologischer Inanspruchnahme während des Nationalsozialismus und der Weimarer Republik. Wieviel personelle, ja strukturelle Kontinuitäten die Historiker auch immer von Weimar über den Nationalsozialismus bis hin zur Bundesrepublik feststellen – vom Lebensgefühl, von den gesellschaftlichen Anforderungen, von den Zukunftsaussichten her gesehen, differieren diese Lebensabschnitte beträchtlich.²⁵ Deswegen ist es unscharf, von einer einfachen »Restauration« der Gesellschaft zu sprechen.

Mit der neuen Qualität der Zukunftssicherung schien die Vergangenheit überwunden. Beobachter der damaligen Zeit sprechen davon, dass in der Bevölkerung nun der Eindruck vorgeherrscht habe, die nationalsozialistischen Verbrechen seien gesühnt und der Prozess der Bestrafung »abgeschlossen«, nicht etwa abgebrochen, verschüttet und unabgeschlossen.²⁶

Dieser Wahrnehmung hatten staatliche Organe beträchtlich Vorschub geleistet. Nach Art. 131 GG wurden ab 1951 Personen, die auf Grund von Entnazifizierungsverfahren entlassen worden waren, wieder bevorzugt in den Öffentlichen Dienst eingestellt. Dies veranlasste manche – gerade auch durch die T4-Aktion schwer belastete Täter, wieder ihre alte, bisher verleugnete Identität anzunehmen. Im Gesundheitswesen, in Anstalten und psychiatrischen Krankenhäusern kehrten Ärzte in Positionen zurück, in denen sie wiederum mit demselben Klientel zu tun hatten wie schon zu Zeiten nationalsozialistischer »Erbgesundheitspflege«. Andere, meist jüngere Ärzte waren zwar nicht an Verbrechen beteiligt gewesen, hatten aber z.B. im Umfeld der »Euthanasie« geforscht, indem sie Gehirne ermordeter Behindeter [188] untersuchten. Sie konnten auf diese Untersuchungen eine akademische Karriere aufbauen, ohne sich jemals über den Gesamtzusammenhang einer solchen »verbrauchenden Medizin« Rechenschaft ablegen zu müssen.²⁷ Angesichts einer Vergangenheit, die nicht thematisiert werden konnte, taten sich in der Lehre im Kontakt mit jüngeren Kollegen Tabuzonen auf. Weder über den Gesamtzusammenhang, in dem die Tradition der Wissenschaft stand, noch über das eigene konkrete Handeln konnte offen gesprochen werden. Das war der Grund für die Sprengkraft der von einer jüngeren Generation in den 1960er Jahren entfachten Diskussion, die anief, als für die »Alten« doch schon längst alles zur Ruhe gekommen und durch die Erfolgsgeschichten nach 1945 auch legitimiert war.

25 Vgl. die Interviews in den von Lutz Niethammer herausgegebenen Bänden »Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet«, Berlin 1983 ff.

26 Rückerl, NS-Verbrechen, S. 131 ff.; ders.: NS-Prozesse, Karlsruhe 1972, S. 20.

27 Ernst Klee: Die Urnen mit anderer Asche gefüllt. Was vor 40 Jahren in der Euthanasie-Forschungsanstalt in Heidelberg geschah, in: Die Zeit v. 26. 8. 1983, S. 38.

Zweifellos ging es nicht darum, zu den Mitteln und Anschauungen nationalsozialistischer »Erbgesundheitspflege« zurückzukehren. Doch das Paradigma einer ausgrenzend-vorbeugenden Sozialmedizin galt unverändert weiter. Das wirkte sich vor allem auf die große Gruppe von NS-Geschädigten aus, die als »Gemeinschaftsfremde« kategorisiert worden waren. Hierzu gehörten im Grunde genommen alle Anstaltsinsassen, ob in Gefängnissen, Arbeitshäusern oder Heil- und Pflegeanstalten. Ähnlich wie bei den Krankentötungen war die entscheidende Frage für die historische Bewertung der nationalsozialistischen Verfolgungsmaßnahmen, wieweit diese eben typisch nationalsozialistisch, d. h. rassistisch bedingt waren oder aber ob sie in eine andere Tradition der Ausgrenzung eingeordnet werden konnten. Ein solcher Zusammenhang ließ sich insbesondere für das »Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« sowie die Ghettoisierung und Inhaftierung von Bettlern, Vagabunden und Zigeunern konstruieren. Eine Grundsatzentscheidung mussten der Gesetzgeber bzw. die Rechtsprechung in Hinsicht auf das BEG treffen. Hierzu wurden natürlich auch psychiatrische Fachgutachten eingeholt, die eine entscheidende Rolle aber vor allem bei der Beurteilung von Einzelfällen spielten. Obwohl das bisher ausgewertete Material noch keine genauen quantitativen Aussagen erlaubt, unterstützte deren Tenor weitgehend die Ansicht, ein typisch nationalsozialistischer Handlungshintergrund habe nicht vorgelegen.²⁸ Selbst diejenigen Ärzte, die der von den Nazis vollzogenen Praxis ablehnend gegenüberstanden, haben deren Ansatz häufig geteilt. So schrieb Bonhoeffer nach dem Kriege, dem »Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« hatten »soziale und kriminalpolitische Gesichtspunkte ... ebenso rassenpolitische« gefehlt, es hatte »fast ausschließlich eugenischen Charakter« gehabt.²⁹ Nach der »höchstrichterlichen Rechtsprechung« [189] verstieß das Gesetz nicht »gegen Natur- und Menschenrechte«.³⁰ Richter und Psychiater unterschieden bei dieser Interpretation nicht zwischen dem Wortlaut des Gesetzes, der allenfalls mit ähnlichen Vorschriften in anderen Ländern hatte vergleichbar erscheinen können, und der Praxis, für die sich nirgendwo Parallelen fanden. Sie übergingen dabei auch konkurrierende wis-

28 In Hamburg bestand nach dem Krieg die Möglichkeit, die »Berechtigung« von Zwangssterilisationen überprüfen zu lassen. Ca. die Hälfte aller Fälle wurden als »nach den Kriterien des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses« als »ordnungsgemäß« vollzogen bezeichnet und galten damit als gerechtfertigt. Romey, *Zu Recht verfolgt?*, S. 239. Gutachterliche Beispiele auch bei Michael Wunder: *Die Karriere des Dr. Kreyenberg*, in: *Auf dieser schiefen Ebene gibt es kein Halten mehr*. Hamburg 1987, S. 97–125.

29 Michael Seidel / Klaus-Jürgen Neumarker: Karl Bonhoeffer und seine Stellung zur Sterilisierungsgesetzgebung, in: *Totgeschwiegen 1933–1945. Zur Geschichte der Wittenauer Heilanstalten*, Berlin 1989, S. 269–282, hier S. 277.

30 So die Oberfinanzdirektion Münster in einer zusammenfassenden Stellungnahme v. 5. 11. 1957; Karl Heinz Roth (Hrsg.): *Erfassung zur Vernichtung. Von der Sozialhygiene zum »Gesetz über Sterbehilfe«*, Berlin 1984, S. 13.

senschaftliche Erklärungen. Gerade weil hier viel von der legitimatorischen Funktion der Wissenschaft die Rede ist, soll daran erinnert werden, dass 1953 das Institut für Zeitgeschichte in München seine Arbeit aufnahm, die wichtigste Forschungseinrichtung zur Geschichte des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik. Das Institut ist eine staatliche Gründung und drückte damit auch den Willen des Staates aus, die Erforschung der NS-Diktatur zu fördern. Schon früh durch Prozessgutachten herausgefordert, mussten sich Mitarbeiter des Instituts mit Behinderten und »Asozialen« als Verfolgtengruppen beschäftigen. Die Gutachten, die in diesem Zusammenhang entstanden, boten durchaus Ansätze, die Maßnahmen gegen diese Gruppen in den allgemeinen Rahmen einer ideologisch motivierten Rassenpolitik zu stellen.³¹ Die wichtigste deutsche Studie zur Zigeunerverfolgung aber ging von der These aus, in Zielsetzungen und Methoden sei der Nationalsozialismus zumindest bis zum Krieg nicht wesentlich über Maßnahmen kriminalpolizeilicher Prävention hinausgegangen, die bereits im Kaiserreich und in der Weimarer Republik verwirklicht oder doch angestrebt worden seien und die seit langem im Polizeiapparat verankert waren.³² Distanz wurde erst eingenommen zum organisierten Massenmord in Auschwitz, der in Parallele zur Vernichtung der Juden als rassistisch eingestuft werden musste.³³

Der Bundestag hat anlässlich der Beratungen über das Bundesentschädigungsschlußgesetz die Ansprüche anderer Gruppen ausdrücklich abgelehnt, nicht zuletzt weil ihm deren weiter bestehende soziale Randlage bekannt war. Der größte Teil der Entschädigung hätte sonst an »Geistesranke, Schwachsinnige und schwere Alkoholiker gezahlt werden« müssen.³⁴ Da sich der Wechsel von der Bewehrpsychiatrie zu einer sozialen Psychiatrie erst im Laufe der 1960er Jahre Bahn brach, stand diese ablehnende Beurteilung noch in Einklang mit der damals herrschenden psychiatrischen Anschauung, die in einer besonderen finanziellen Forderung dieser Gruppen keinen sozialen Sinn erkennen konnte.

[190]

Noch im September 1986 beschied der damalige Kanzleramtsminister Schäuble die DGSP, der Gesetzgeber habe bei der Wiedergutmachung »nach Art und Ausmaß des Unrechts und der dadurch verursachten Schäden differenzieren« müssen; er habe Leistungen nach dem Gesetz »den rassistisch, religiös und

31 Gutachten des Instituts für Zeitgeschichte, 2 Bde. München 1958 u. 1966.

32 Hans-Joachim Döring: Die Zigeuner im nationalsozialistischen Staat, Hamburg 1964. Der Jurist Döring sprach den Deportationen seit dem Krieg kriminalpräventiven Charakter ab und unterstützte damit die Revision der Rechtsprechung ab 1963 zumindest teilweise.

33 Diese Interpretation des BEG wurde durch den BGH 1956 festgeschrieben. Der BGH revidierte seine eigene Ansicht 1963; das BEG-Schlußgesetz erlaubte daher für die Zigeuner eine Wiederaufnahme bisher abgewiesener Verfahren; Arnold Spitta: Wiedergutmachung oder wider die Gutmachung? in: Tilman Zülch (Hg.): In Auschwitz vergast, bis heute verfolgt. Zur Situation der Roma (Zigeuner) in Deutschland und Europa, Reinbek 1979, S. 161 – 173.

34 Wiedergutmachungsausschuß v. 21.1. 1965, zitiert nach Romey, Zu Recht verfolgt?, S. 238.

politisch Verfolgten vorbehalten, da diese mit besonderer Intensität und Brutalität verfolgt worden waren und sich dadurch von allen anderen NS-Geschädigten unterscheiden«. ³⁵ Damit wurden nicht nur die Verfolgten, sondern auch die Art der Verfolgung in einer Weise klassifiziert und voneinander geschieden, wie dies Historiker und Juristen nicht getan hatten. Aber Schäuble übertrug eine juristisch gemeinte und fest umrissene Kategorie auf den gesamten historischen Sachverhalt: In der Tat waren sich die Gerichte nicht darüber klar, ob die Vergasung von Geisteskranken »brutal« im Sinne der juristischen Definition des Mordes war – was dann aber auch auf die Vergasung der Juden hätte zutreffen müssen; das freilich wollte Schäuble nicht sagen. Es zeigte sich auf diese Weise nur, wie verhängnisvoll die juristische Definition eines komplexen historischen Vorganges sich auswirken konnte und wie sehr und wie lange sie ein angemessenes Verständnis der Geschichte verstellen konnte.

Es stellte sich nun als außerordentlich schwierig heraus, die einmal getroffenen, juristisch abgesicherten Einordnungen zu revidieren. Zwar haben die meisten der Betroffenen sich darin eingefügt, dass sie von Wiedergutmachung ausgeschlossen waren, doch wenn sich jemand imstande fühlte, diese Entscheidung anzufechten und in gleicher Weise wie Angehörige der anerkannten Gruppen Anspruch auf Wiedergutmachung zu stellen, wurde er in der Regel abgewiesen. Und hierbei gingen Justiz und Psychiatrie Hand in Hand. In einer großen Zahl von Einzelfallentscheidungen wurden die Ausschließungsgründe des BEG psychiatrisch untermauert. Im Grunde genommen erlaubten die Gutachter nicht, dass jemand aus seiner Gruppe ausbrach. ³⁶

Erst die Arbeit von Gisela Bock zeigte in aller Breite, was weitere regionale Studien bestätigten, dass für die nationalsozialistischen Gutachter und Richter in der Regel die Konstanz des sozialen Milieus, das »asoziale« Erscheinungsbild des Begutachteten, den Ausschlag dafür gegeben hatte, von einem erblich festgelegten Krankheitsbild zu sprechen. ³⁷ An dieser Psychiatisierung sozial abweichenden Verhaltens hielten viele Gutachter fest.

Die meisten derjenigen, die den sogenannten Gemeinschaftsfremden angehörten, haben ihr soziales Milieu nach 1945 nicht gewechselt. So fiel es Juristen und Ärzten nicht schwer, anlagebedingte Schäden der Persönlichkeitsstruktur oder [191] körperliche Behinderungen zu konstatieren, die es jenen ohnehin nicht erlaubt hatten, andere Lebenskreise und Lebensentscheidungen zu wäh-

35 Zitiert nach Politik und Euthanasie, in: DGSP-Rundbrief Nr. 35, Dezember 1986, 4–7.

36 Christian Pross: Wiedergutmachung. Der Kleinkrieg gegen die Opfer, Frankfurt/M. 1988. Selbst wenn zugestanden wurde, dass ein Urteil irrtümlicherweise zustande gekommen sei, so blieben die Folgen doch ungesühnt, wenn angenommen werden konnte, Richter oder psychiatrische Gutachter hätten in gutem Glauben bzw. nach den damals herrschenden Kategorien gehandelt.

37 Gisela Bock: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus: Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen 1986.

len; spezifisch nationalsozialistische Verfolgungsschäden seien also nicht zu registrieren.

Psychische Beeinträchtigungen etwa durch Sterilisation wurden als »simuliert« hingestellt oder als »konstitutionsbedingt« klassifiziert; von körperlichen Schmerzen bei Frauen wurde angenommen, sie würden sich nicht von »normalen« Menstruationsbeschwerden unterscheiden.

Auf die Dauer wirkte die Leugnung des nationalsozialistischen Tathintergrundes wie eine Amnesie: Sprach ein Patient nicht selbst den Zusammenhang von Nationalsozialismus und Schädigung an, so bestand wenig Aussicht, dass die Ärzte ihn in der Anamnese entdecken würden.³⁸

Wir wissen wenig darüber, wie das Gedächtnis der nicht anerkannten Verfolgten auf diese Zurücksetzung reagiert hat. Nur wenige Lebensläufe konnten in den letzten Jahren aufgenommen und veröffentlicht werden. Oft vermitteln sie den Eindruck, der Kampf um den vorenthaltenen Rechtsanspruch habe die Leiden verschlimmert und es unmöglich gemacht, mit Zwangseingriffen wie der Sterilisation zurecht zu kommen, für die entweder die Betroffenen selbst oder niemand schuldig schien.

Damals machte sich kaum jemand klar, dass nicht nur nicht allein die Nichtempfindungsfähigen – wen auch immer man sich darunter vorstellte – getötet worden waren, sondern dass sogar viele Anstaltsbewohner die tödliche Bedrohung, der sie jahrelang ausgesetzt waren, bewusst miterlebt, vor ihr Angst gehabt hatten und auch nach dem Kriege oft noch fürchteten, ähnliche Maßnahmen könnten sich wiederholen; denn schließlich hatte in der Regel niemand mit ihnen darüber gesprochen, gesagt, dass diese nun beendet seien und für Unrecht gehalten würden. Die Anstaltsbewohner galten gar nicht als Ansprechpartner für die Auseinandersetzung mit den Verbrechen, die an ihnen verübt worden waren. Spiegelte sich da nicht auch beim Anstaltspersonal die außerhalb der Anstalten sicherlich verbreitete Anschauung wider, die Insassen seien weder hinreichend erlebnis- noch äußerungsfähig, um ihre Geschichte zum Gegenstand der Klärung gegenwärtiger Lebensumstände zu machen? Auch hier hätten die Materialien, die für die großen Gerichtsverfahren in der Nachkriegszeit zusammengetragen wurden, eine Reihe eindrucklicher Schilderungen von Patientenseite bieten können.³⁹ Während Verfolgungsschäden und Verarbeitungsweisen der anerkannten Verfolgten untersucht und dokumentiert wurden, bekamen Psychiater, die sich mit diesem Fragenkomplex befassten,

38 Rüdiger Kaiser-Martini u. a.: Die Entschädigungspraxis bei zwangssterilisierten psychisch Kranken anhand von Beispielen, in: Hans Stoffels (Hg.): Schicksale der Verfolgten. Psychische und somatische Auswirkungen von Terrorherrschaft. Berlin 1991, S. 226–236.

39 Vgl. den Abschnitt »Die Mordanstalt aus der Sicht der Patienten« in Dorothee Roer / Dieter Henkel (Hg.): Psychiatrie im Faschismus. Die Anstalt Hadamar 1933–1945, Bonn 1986, S. 197 ff.

überhaupt nicht in den Blick, dass ähnliche Verarbeitungsprobleme, Angstträume, psychosomatische Schäden auch bei den Gruppen auftauchen konnten, die nicht [192] unter das Bundesentschädigungsgesetz fielen. Entsprechende Lebensläufe und Nachuntersuchungen lagen für diese Gruppen ja in der Regel nicht vor.

Die Krankentötungen hielt die Psychiatrie in der Bundesrepublik dagegen für objektiv rechtswidrig und ethisch nicht zu billigen. So betonen Ehrhardt und Villinger: »Die Vernichtung lebensunwerten Lebens war auch nach 1933 weder in der Strafrechtslehre noch in der Psychiatrie anerkannt. Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens wurde zwischen 1933 und 1945 in keinem deutschen Lehrbuch des Strafrechts und in keinem Lehrbuch der Psychiatrie vertreten.«⁴⁰ Die Nürnberger Prozesse und Verfahren vor deutschen Gerichten hatten »nicht den geringsten Zweifel« »an der Rechtswidrigkeit der ganzen Aktion« gelassen. Damit werden die Täter eindeutig ausgegrenzt. Der »Kollisionsgrundsatz« wird zwar kurz erwähnt, nicht aber erklärt. Ein entsprechender Hinweis auf »fehlendes Unrechtsbewusstsein« als Strafausschließungsgrund unterbleibt dagegen. Wenn zudem bei der Bewertung der ethischen Fragen auf von Weizsäcker⁴¹ und die Stellungnahme der Bundesärztekammer von 1961 hingewiesen wird, so wird der legitimatorische Unterton der Darstellung deutlich. Es wird eine Sicherheit des Urteils unterstellt, die so allgemein, wie die Autoren sie ausgeben, eben nicht verbreitet war. Die Stufen der Akzeptanz, die die Tötung Behinderter auch unter Ärzten fand, und die Nachsicht, mit der die Justiz den Tätern begegnete, wurden damit verschleiert, nicht etwa offen diskutiert. Das Verbrechen als solches war zu groß, zu allgemein bekannt, als dass es hatte geleugnet oder entschuldigt werden können. Gerade deswegen konnte man sich aber nicht eingestehen, dass es viel ambivalenter beurteilt worden war, als dies nach den so eindeutigen Maßstäben der Autoren erklärbar schien. Aber wäre dies anders zu erwarten gewesen von einem Autor, der als Chefarzt in den dreißiger Jahren in Bethel Sterilisierungen befürwortet hatte und sich, als der hier besprochene Artikel erschien, gerichtlich gegen die Behauptung wehren musste, er sei T4-Gutachter gewesen?⁴²

40 H. Ehrhardt / W. Villinger: Forensische und administrative Psychiatrie, in: Psychiatrie der Gegenwart, Bd. III, Soziale und Angewandte Psychiatrie, Berlin 1961, S. 181 – 350, hier S. 237.

41 Viktor von Weizsäcker: »Euthanasie« und Menschenversuche, in: Psyche 1 (1947), S. 68 – 102; Weizsäcker gehört zu den wenigen, die »Euthanasie« damals in Anführungszeichen setzten; ähnlich wie der psychoanalytisch orientierte Mitscherlich, der aus der Heidelberger Klinik von Weizäckers kam, nahm Weizsäcker eine Außenseiterposition ein; sein gegen die naturwissenschaftliche Herangehensweise gerichteter ganzheitlicher Ansatz erreichte erst in den siebziger Jahren wieder eine gewisse Popularität; den Menschen nur als Objekt zu betrachten, sah er als die eigentlich fehlerhafte Haltung der modernen Medizin an.

42 Klee, Was sie taten, S. 171.

Auf eine solche Haltung lassen sich Alexander Mitscherlichs berühmte gewordenen Überlegungen zur »Unfähigkeit zum Trauern« anwenden, die nicht davon ausgehen, die Deutschen hätten die Verbrechen geleugnet; sondern angesichts der nicht zu leugnenden Verbrechen hätten sie sich weder eingestehen können, dass sie Hitler »geliebt« hatten, noch dass sie selbst und so viele, die ihnen gleich waren, mitschuldig geworden waren. Deshalb war es logisch, einen kleinen Täterkreis anzuerkennen und sich von ihm zu distanzieren. Auch Historiker wiesen auf den [194] Protest aus Kirche und Bevölkerung gegen die Krankentötungen hin, um eine weit verbreitete Distanz anzuzeigen. Dass die Tötungen nach der Einstellung der Vergasungsanstalten »unauffälliger« weitergeführt wurden, geriet darüber nahezu in Vergessenheit.⁴³

Im Übergang: Wiedererinnern angesichts neuer Fragen

Wenn man in medizinischen und juristischen Zeitschriften bis 1952 noch hin und wieder Artikel zum Thema »Euthanasie« entdecken konnte, so herrschte in den folgenden Jahren bis etwa 1960 nahezu Stille im Blätterwald. Dass Prof. Heyde alias Dr. Sawade 1959 endgültig enttarnt wurde, scheint mehr ein Zufall.⁴⁴ Es fiel aber in eine Zeit, in der auch andere nationalsozialistische Verbrechen neu aufgerollt sowie Öffentlichkeit und Politik durch antisemitische Tendenzen aufgeschreckt wurden. Die Geschichte meldete sich erneut zu Wort. Die neue Auflage der Dokumentation von Mitscherlich und Mielke erschien 1960, der Bericht Schmidts über Eglfing 1965.⁴⁵ Die Aufbaujahre begannen, Geschichte zu werden, und mussten sich ihren historischen Vorbedingungen stellen. Im Zusammenhang mit dem Heyde-Sawade Verfahren berichtete die Presse wieder ausführlich über den Gesamtzusammenhang. Rolf Degkwitz begründete in den »Ärztlichen Mitteilungen«, warum er erneut einen Strafantrag gegen Catel gestellt hatte, und entfachte damit eine sich über mehrere Nummern hinziehende Diskussion, die sich mit dem Heyde-Sawade-Fall verquickte.⁴⁶ Seitdem ist die

43 Noch 1983 veröffentlichte Eberhard Jäckel einen Vortragstext, in dem es heißt: »Nicht nur erreichte ihn [Hitler] auch das Entsetzen des Volkes, er erhörte es sogar und ließ die Aktion beenden.« Eberhard Jäckel: Hitlers Weltanschauung, Stuttgart 1983², S. 139. Der Aufsatz von Klaus Dörner »Nationalsozialismus und Lebensvernichtung«, der auf die Fortführung der »Aktion« hinwies, war schon 1967 in den Vierteljahrsheften für Zeitgeschichte erschienen und inzwischen zweimal wieder abgedruckt worden.

44 Die Geschichte hat immer noch am spannendsten beschrieben Friedrich Karl Kaul: Die Psychiatrie im Strudel der »Euthanasie«, Frankfurt/M. 1979.

45 Alexander Mitscherlich / Friedrich Mielke: Medizin ohne Menschlichkeit, Frankfurt/M. 1960; Gerhard Schmidt: Selektion in der Heilanstalt 1939 – 1945, Stuttgart 1965 (Frankfurt/M. 19832).

46 Rolf Degkwitz: »Masseneuthanasie im Dritten Reich«, in: Ärztliche Mitteilungen 45 (1960), S. 2382–83. Auch dieses zweite Ermittlungsverfahren gegen Catel wurde niedergeschlagen,

Diskussion eigentlich nie wieder abgerissen, sondern im wesentlichen weiter vorangetrieben worden, wenn auch nicht ohne Rückschläge. 1964 erschien ein Spiegel-Titel zum Thema sowie ein Interview mit Catel, in dem der damalige Professor für Kinderheilkunde nicht verschwieg, dass er seine Anschauungen kaum geändert hatte.⁴⁷ Zugleich erschienen wissenschaftliche Publikationen – nicht zuletzt auch von kirchlichen Kreisen –,⁴⁸ die besonders die ethischen Fragen angesichts der Fortentwicklung der Medizin diskutierten, ohne dabei den [194] historischen Bezugspunkt zu verlieren, der die Debatte ausgelöst hatte. Die erste knappe Gesamtdarstellung aus medizinischer Sicht entsprang aus dieser Diskussion. Doch ging es dem Autor nicht allein darum, die historischen Sachverhalte zu klären; angesichts der wieder aufgenommenen Debatte um die Strafbarkeit von aktiver Sterbehilfe wollte er durch historische Aufklärung auch eine Begriffsklärung für die Zukunft erreichen, die es erlauben müsse, auch ohne den Bezugspunkt Nationalsozialismus zu einem begründeten, und das hieß seiner Meinung nach ablehnenden Urteil zu gelangen.⁴⁹

Die herrschenden Interpretationen von Nachwirkungen traumatischer Erfahrungen wandelten sich nur langsam. Ähnlich wie andere Institutionen auch, hatten die Anstalten nach 1945 im wesentlichen wieder an den Strukturen der dreißiger Jahre angeknüpft, als habe es die Erfahrung der Zeit von 1939 bis 1945 nicht gegeben. Bei den Anstaltsträgern ist kaum ein Interesse zu erkennen, die Verbrechen, von denen die eigene Einrichtung betroffen war, wirklich aufzuklären. Dies sollte allein Sache der Gerichte sein.⁵⁰ Zwar hatten die Spitzen oft gewechselt, doch reformiert wurden die Anstaltsstrukturen nicht. Die Häuser wurden, wie es in der Literatur heißt, wieder »aufgefüllt«. Es wäre an der Zeit, die Anstaltsgeschichten, die inzwischen von der Gründerzeit bis zum Ende des Nationalsozialismus vorliegen, fortzuschreiben, um mehr darüber zu erfahren, wie der Prozess des Vergessens vor Ort eingeleitet wurde.

Lange Zeit blieb der Erste Weltkrieg das leitende Paradigma, das durch die Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg eher bestätigt als revidiert worden wäre. M. Müller hob in seinen einleitenden Bemerkungen zur »Psychiatrie der Kriegszeit«

da allenfalls eine Verurteilung wegen Totschlags zu erwarten gewesen wäre; dieses Delikt war aber inzwischen verjährt; Auf dieser schiefen Ebene, S. 123; Sueße / Meyer, Abtransport, S. 224.

47 NS-Verbrechen. Euthanasie. Handvoll Asche, in: Der Spiegel, 1964, H. 8, S. 28–38.

48 Wegweisend war H.-C. von Hase: Evangelische Dokumente zur Ermordung »unheilbar Kranker« unter der nationalsozialistischen Herrschaft in den Jahren 1939–1945, Stuttgart 1964.

49 Helmut Ehrhardt: Euthanasie und Vernichtung »Lebensunwerten Lebens«, Stuttgart 1965.

50 Nachdem die Militärregierung den Leitenden Arzt der Alsterdorfer Anstalten vom Dienst suspendiert hatte, entließ ihn der Anstaltsvorstand ... weil er sich, obgleich er ein gewissenhafter und eifriger Arzt, zu sehr von der christlichen Tradition der Anstalt entfernt habe; Auf dieser schiefen Ebene. S. 122.

hervor, wesentlich seien die Erkenntnisse »über das unvorstellbare Ausmaß der Leidensfähigkeit des Menschen, über seine psychische Resistenz in schwierigsten äußeren Notsituationen ... ganz besonders aber über die Tatsache, dass augenscheinlich schwerste traumatische Erlebnisse an der Front oder in den Bombennächten der Zivilbevölkerung dann nicht oder nur selten in abnormer Weise beantwortet werden, wenn der Mensch aktiv bleiben, in einer für ihn sinnvollen Tätigkeit des kriegesischen Einsatzes, der Selbstverteidigung oder der Hilfeleistung handeln kann«.⁵¹ Genau dies aber konnten viele der Geschädigten nicht mehr, weil ihr Trauma tatsächlich ihre gesamte Persönlichkeitsstruktur nachhaltig und manchmal irreparabel verändert hatte. Diese Erkenntnis deutet sich in der »Psychiatrie der Gegenwart« freilich erst an; denn, so hieß es, neuere Forschungen würden zeigen, dass »dieser relativen seelischen Immunität des in Gefahr und Bedrückung tätigen Menschen die stärkere Anfälligkeit für psychische Störungen jeglicher Art bei Flüchtlingen, Deportierten, Zwangsemigrierten« gegenüberstehe. Damit geraten [197] die eigentlichen Verfolgten des Regimes aber noch gar nicht in den Blick.⁵² Zehn Jahre später war dies anders. Insbesondere hatten inzwischen außer den Forschungen von Venzlaff die Arbeiten von Bayer, Häfner und Kisker dazu beigetragen, dass sich die Anschauung durchsetzte, verfolgungsbedingte Erlebnisse könnten auch noch Jahre nach dem Ereignis für psychosomatische Schäden ursächlich sein.⁵³ Aber auch diese Neuinterpretation bezog sich vorerst fast ausschließlich wieder auf die Gruppen, die bisher schon unter das BEG fielen.

Aufbruch in eine neue Generation oder: Zurück zur Geschichte

Obwohl die herrschende Integrationsphilosophie nicht unbestritten geblieben ist, konnte die Vergangenheit zur Aufklärung der Gegenwart erst eine Generation einsetzen, der diese Vergangenheit selbst fremd war. Wenn es anthropologische Konstanten in der Bewältigung der Vergangenheit gibt, dann mag es sein, dass die Generationsübergänge die eigentlichen Einschnitte bilden und gleichermaßen über sie hinweg Traditionen weitergegeben und gesichert, aber auch neue Überlieferungslinien gebildet werden, die die Erfahrungen der Eltern und ihre Leitwirkung für die nächste Generation infrage stellen.

51 Psychiatrie der Gegenwart. S. VI.

52 Der Abschnitt zur Kriegszeit behandelt u. a. »Psychologie und Psychiatrie der Kriegsgefangenschaft«, »der Internierung und des Flüchtlingsdaseins« und in einem Beitrag von Frankl auch »des Konzentrationslagers«. In Psychiatrie der Gegenwart, Forschung und Praxis, Berlin 1972, S. 387–427, bringen dann K. P. Kisker u. a. einen Beitrag »Psychische Spätschäden bei Konzentrationslagerhäftlingen«, der die neuere Forschung repräsentiert.

53 Die neueren Forschungen fassten erstmals zusammen W. v. Bayer u. a.: Psychiatrie der Verfolgten, Berlin 1964.

Die Neubewertung des Nationalsozialismus und der Frühgeschichte der Bundesrepublik begann damit, dass Studenten und jüngere Dozenten, die den Nationalsozialismus nicht mehr bewusst miterlebt hatten oder ohnehin nach 1945 geboren waren, nach der Rolle fragten, die ihre eigene Institution, die Universität, im Dritten Reich gespielt hatte, welche Ideologeme des Nationalsozialismus ihre Vertreter geteilt hatten, für welche sie anfällig gewesen waren und wie sehr sich die Universität als Institution in den diktatorisch geführten Staat widerstandslos hatte einfügen lassen, wie sehr diese Institution damit auch in einer Kontinuität stand und wie unzureichend die verbreitete Selbstinterpretation war, die Universitäten hätten nach 1945 weitgehend unverändert in Struktur und personellem Aufbau fortgeführt werden können, weil sie inhaltlich »frei« geblieben seien. Nun begann eine ganze Reihe von Selbstbefragungen, die nicht selten als Inquisition der betroffenen Tätergeneration aufgefasst wurde. Das bezog sich vor allem auf die Justiz, die Geschichtsforschung und natürlich auf die Psychiatrie.⁵⁴

Das geschah oft erst einmal auf rein wissenschaftlicher Ebene und wurde hier begleitet von einem Wechsel der Forschungsinteressen, -gegenstände und -metho- [196] den überhaupt. Die Geschichtswissenschaft untersuchte das Wechselverhältnis von Bewusstseinslagen und Handlungsorientierungen und wandte Fragestellungen aus der Soziologie auf historische Problemstellungen an: Unter welchen Bedingungen machte jemand mit? Statt die Verbrechen mit moralischer Entrüstung nur abzulehnen, lag das Interesse nun darin zu verstehen, wie sich Ausgrenzungs- und Vernichtungspolitik hatten durchsetzen können. Täter und Opfer erhielten nun ein anderes Gesicht. Es wurde deutlich, dass das Regime sich in nahezu allen Teilen der Gesellschaft auf eine breite Schicht von Menschen stützen konnte, die bereit waren, im Sinne des Systems tätig zu werden, zum Teil weil sie sich einfach eingebunden sahen in herrschende Strömungen, zu einem guten Teil aber auch, weil sie bestimmte Bereiche einer rassistisch gefärbten Herrschaftsideologie voranzutreiben und zu verwirklichen gewillt waren, selbst wenn sie sich dabei nicht als Nationalsozialisten begriffen.

Das Bild der nationalsozialistischen Gesellschaft differenzierte sich. Es wurde sichtbar – und das traf nun insbesondere auch auf den Bereich der Diakonie zu –, dass Probleme, die die Nationalsozialisten mit ihrer Rassenpolitik ansprachen, von vielen als Probleme der Zeit empfunden wurden, die einer Lösung harhten. Hierzu zählte das schon in der Weimarer Republik verbreitete Unbehagen an der Sozialpolitik und damit auch an der Behindertenfürsorge, die in eine materielle Sackgasse, in eine gesellschaftlich nicht mehr tragbare Überversorgung geraten

54 W. von Bayer: Die Bestätigung der NS-Ideologie in der Medizin unter besonderer Berücksichtigung der Euthanasie, in: Nationalsozialismus und Deutsche Universität, Berlin 1966, S. 63 – 75.

seien und die ethischen Werte der Gesellschaft auf den Kopf gestellt hatten. Damit wurden zum ersten Mal seit 1945 unter einem sehr grundsätzlichen Ansatz die Voraussetzungen der Vernichtungspolitik diskutiert.

Viele derjenigen, die die Psychiatrie-Reform in der Bundesrepublik vorantrieben, wagten sich einzugestehen, dass sie und die Struktur ihrer Anstalten in einer Kontinuität zum Nationalsozialismus standen, derer sie sich bewusst werden wollten, um ihr Verhältnis und das ihrer Institutionen zu den Behinderten zu ändern. Sie erkannten in sich selbst fortwirkende Objektivierungstendenzen, die es ihren Vorgängern erst erlaubt hatten, Behinderte wie leblose Dinge zu behandeln.⁵⁵ Es schien geradezu so, dass die nicht aufgeklärte Vergangenheit der Schlüssel zur bisherigen Immobilität in den Strukturen war. Die DGSP-Denkschrift »Holocaust und die Psychiatrie« von 1979 leitete von psychiatrischen Einstellungen, die in die NS-Geschichte zurückreichen würden, die Notwendigkeit einer Psychiatrie-Reform in der Bundesrepublik ab. »Die Erfahrungen, ... klinisch amorph-inzestuöse Strukturen zu verändern, das historische Erbe der Klinik in der entsprechenden Dimension zu erkennen ... haben für mich entscheidend die eigene Rolle und Identität des in der Psychiatrie Tätigen beeinflusst«, schrieb Wulf Steglich über seinen Versuch, Zukunft und Vergangenheit der Anstalt Hadamar zusammenzubinden.⁵⁶

[197]

Unser (ich möchte nicht verschweigen, dass ich zu dieser Generation gehöre) unendlicher Vorteil gegenüber der Vätergeneration war, dass – welche Kontinuität wir auch immer sahen – diese vermittelt wurde durch eine bestimmte Geschichtsanschauung und nicht durch eine praktische Rolle, die wir im Nationalsozialismus gegenüber den Behinderten selbst eingenommen hätten. Das »Wir sind wie sie« aus der DGSP-Denkschrift gab eine Nähe vor, die doch aus einer großen Entfernung gesprochen wurde. Wer selbst Psychiater in der NS-Zeit gewesen war, konnte diesen Satz nicht akzeptieren, weil er jeden Unterschied zu denen, die gemordet hatten, verwischte oder zum reinen Zufall erklärte.⁵⁷

Wir waren von vornherein frei von historischer Schuld, ja benutzten die Vergangenheit, um zu verhüten, dass neue Schuld aufkam. Der historische Zugang zum Problem war für uns so überzeugend, weil wir uns selbst auf diese Weise über die Generation unserer Eltern aufklären konnten. Diesen Zugang teilt die Generation, an die wir uns jetzt mit unseren Studien wenden, nicht mehr. Sie

55 Einen hautnahen Zugang zu diesem Ansatz vermittelt der Diskussionsbericht »Holocaust und die Psychiatrie: Einladung zum Nachdenken über den Vergleich 1940–1979«, in: Der Krieg gegen die psychisch Kranken, Rehburg-Loccum 1983, S. 11 ff.

56 Gerhard Kneuker / Wulf Steglich: Begegnungen mit der Euthanasie in Hadamar, Rehburg-Loccum 1985, S. 7.

57 Eberhardt Schmidt nennt im Nachwort zur zweiten Auflage von »Selektion in der Heilanstalt« diesen »Slogan der Identität, der Wesensübereinstimmung mit den Tätern« »unhaltbar« (S. 162).

sieht sich nicht mehr in der Kette einer Kontinuität, die persönlich erfahrbar ist, sie sieht sich vermutlich auch nicht mehr in einer Kontinuität professionellen Verhaltens und fortwirkender institutioneller Bindungen aus der Vergangenheit. Das Studium der nationalsozialistischen Geschichte sagt ihnen infolgedessen in der Regel nicht mehr mit gleicher Eindringlichkeit, dass wir hier im Grunde auch von eigenen Erfahrungen handeln. Die historische Aufklärung oder die Aufklärung als Geschichte ist für sie daher nicht mehr in gleicher Weise Hebel von gesellschaftlichen Veränderungen. Das trifft umso mehr zu, als sie ja nun unter Verhältnissen arbeiten, die angeblich aus einer Psychiatrie-Reform hervorgegangen sind, die bereits einen Lernprozess aus der Geschichte des Nationalsozialismus darstellte. Warum also muss diese Geschichte weiterhin als Argument dienen, um Handeln in der Psychiatrie zu leiten?

Diesen Prozess einer fortschreitenden Entfernung vom Nationalsozialismus durch den Wechsel der Generationen kann man »Historisierung« nennen. Da der Terminus aber bei vielen, gerade historisch geschulten, enger besetzt ist, gibt er zu Missverständnissen Anlass. Er ist im sogenannten »Historikerstreit« auch benutzt worden, um legitimatorische Argumentationen zu stützen, die den Nationalsozialismus und insbesondere die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung mit Vernichtungsaktionen anderer Regime verglichen oder zu erklären versucht haben. Davon kann hier nicht die Rede sein. Vielleicht ist, um mit einem Wort Rankes zu sprechen, jede Epoche »unmittelbar zu Gott«, aber wir sind nicht in gleicher Weise unmittelbar zu ihr. Wir haben uns auseinandergesetzt mit der Generation, die den Nationalsozialismus erlebt, ihn »gemacht«, unter ihm gelitten hat. Wir wollten wissen, wie man erst unter und mit dieser Diktatur existieren und dann ein normales Leben in einer demokratisch verfassten Gesellschaft führen kann. Wer heute in der Ausbildung steht und das historische Umfeld erforschen will, in das er hineinwächst, der befragt eine Generation, zu deren Erfahrungshorizont nicht der Nationalsozia- [198] lismus selbst, sondern allenfalls dessen »Bewältigung« gehört. Die Geschichte löst sich vom Erfahrungshaushalt, bzw. die Erfahrungshaushalte, die ich als Geschichte weitergebe, verändern sich von Generation zu Generation. Diesen Übersprung von der persönlichen Erfahrung zur geschichtlichen Erzählung nenne ich hier Historisierung.

Die seit den 1980er Jahren auf breiter Basis initiierten lokalen Forschungen deckten auf, dass die Rolle der Anstalten und ebenso des Personals während des Krieges an Hand von Zeugenaussagen nur noch selten und bruchstückhaft rekonstruierbar war; archivalische Forschung war unerlässlich geworden, um sich ein Bild von der psychiatrischen Arbeit in der eigenen Region aus einer Zeit zu machen, die nur eine Generation entfernt lag.

Es mutet unwahrscheinlich an, dass es selbst an einem Ort wie Hadamar notwendig wurde, eine vergessene Geschichte zu rekonstruieren. »Die ganze

Bevölkerung wusste ja, dass, wer nach Hadamar kam, ein Kind des Todes war.« Das wusste man noch unmittelbar nach dem Krieg.⁵⁸ Vergessen wurde dies wohl nie, denn Namen wie Hadamar oder Grafeneck blieben als exemplarische Stätten der Ermordung Behinderter im öffentlichen Gedächtnis und wurden in diesem Zusammenhang immer wieder erwähnt. Die allgemeine Erinnerung stützte aber nicht das regionale Gedächtnis und verhinderte nicht, dass all die Einzelheiten, die einmal bekannt gewesen waren, in Vergessenheit gerieten. Von vielen anderen Anstalten, die eine weniger zentrale Rolle im Vernichtungsprozess eingenommen hatten und mit ihrer Geschichte nie in das öffentliche Gedächtnis eingegangen waren, war bald überhaupt nicht mehr bekannt, dass in ihnen getötet worden war. Das war zum Beispiel bei der kleineren, nicht weit von Hadamar entfernten Anstalt Kalmenhof der Fall. Obwohl auch hier 1947 ein weithin beachteter Prozess stattgefunden und der Ortspfarrer gar eine Chronik der Vernichtung erstellt hatte, um die Morde für die Nachwelt zu dokumentieren, musste die Frankfurter Forschungsgruppe, die Anfang der 1980er Jahre damit begann, die Geschichte der Anstalt aufzuarbeiten, ganz von vorn anfangen, fand sie in der Anstalt und im Orte die Anschauung vor, im Kalmenhof seien keine Behinderten umgebracht worden.⁵⁹

Die bisherigen Randgruppen wurden, nicht zuletzt auch wieder durch die Arbeit von Personen, die sich diesen Gruppen zugehörig oder besonders verpflichtet fühlten, neu gesehen.

Seit 1980 konnten Zwangssterilisierte auf der Grundlage des Kriegsfolgengesetzes eine einmalige Entschädigung erhalten. Auch für andere, bisher ausgeschlossene Gruppen ermöglichten »Härtefondsregelungen« einmalige Sonderzahlungen. Die [199] Psychiatrie hatte sich nun weitgehend von der Konstitutionslehre gelöst. Der internationalen Entwicklung Rechnung tragend, fanden psychoanalytische Ansätze weite Verbreitung. Lebensläufe wurden neu rekonstruiert; psychosomatische Störungen hatten nun ungleich größere Chancen, als verfolgungsbedingt anerkannt zu werden.⁶⁰

Vielleicht wichtiger als die finanziell nicht bedeutsamen Zuwendungen, die jetzt noch erreicht wurden, war die Möglichkeit, Interesse und Aufmerksamkeit für die eigene Lebensgeschichte bei Beschäftigten in der Psychiatrie zu finden.

58 Matthias Hamann: Die Morde an polnischen und sowjetischen Zwangsarbeitern in deutschen Anstalten. Beispiel Hadamar, in: Aussonderung und Vernichtung, Berlin 1985, S. 158–187.

59 Sick, Euthanasie. Aus den hessischen Forschungen sind auch Unterrichtsmaterialien hervorgegangen: Dickel, Unheilbar; für den Religionsunterricht erschien schon früher: Aus Mitleid töten? Ein Entwurf zum Problem der so genannten »Euthanasie«, München 1972. Vgl. Bernd Mütter und Falk Pingel: Die Ideologie des Nationalsozialismus. Unterrichtsmodell und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Bochum 1988.

60 Ein Beispiel dafür bietet die Geschichte von Paul W. (s. Anm. 61), dem ein Gutachter schließlich 1979 ein »Kastrationstrauma« bescheinigte.

Wir glauben, uns inzwischen von der Tätermentalität abgesetzt zu haben. Unsere Solidarität gehört den Opfern. Sicherlich ist es richtig, deren Berichte in den Vordergrund zu rücken. Doch dürfen wir aus Rücksicht nicht neuen Selbstverständlichkeiten verfallen, die die Entwicklungsstufen des Terrors, die wir aufgedeckt haben, wieder nivellieren: »Dann haben wir einen Bescheid gekriegt, dass wir zu den Herren Ärzten kommen sollten ... Darum ... , -lieber das ... als in die Gaskammer, habe ich gesagt. Das hab' ich gesagt. Mehr konnte ich auch nicht sagen.«⁶¹ Gewiss konnte die Mutter eines im Januar 1938 Zwangssterilisierten dies so nicht gesagt haben. Wer ahnte damals schon etwas von Gaskammern? Aber es gibt vor zu erklären, warum sie der Sterilisation ihres Sohnes zustimmte; an dieser Stelle zitiert, enthebt es auch den Interviewer und Autor der Frage, ob sie nicht mehr hätte unternehmen können, um ihren Sohn vor dem Eingriff zu bewahren; aber angesichts der Gaskammern? Eine Nachfrage hatte auf schmerzliche Weise die gewählte Legitimation zerstören können. Es scheint, als hätte es keinen Ausweg gegeben. Das kann zutreffen. Aber eine entsprechende Aufklärung der Situation unterbleibt, auch die Frage, wann zum ersten Mal die Mutter konkrete Kenntnisse über die Vergasungen erhielt.

Angehörige nehmen in neueren Veröffentlichungen zur Euthanasie in der Regel eine Rolle als Beschützer der Kranken ein, war es doch ihr Nachfragen, ihr Zweifeln an dem plötzlichen Tod, die zusammen mit Protesten aus kirchlichen Kreisen es Hitler angeraten sein ließ, die Massenvergasungen einzustellen. Aber natürlich gab es auch Eltern, die nicht nachfragten, die erleichtert waren, dass eine Last von ihnen genommen wurde. Auch diesen Kontext, der selbstverständlich von den »Euthanasie«-Ärzten ins Feld geführt wurde, sollten wir nicht vergessen, wenn wir heute darüber reden, wie in psychiatrischen Berufen Tätige die Rolle der Psychiatrie im Nationalsozialismus gedeutet haben und deuten.

Vergangenheit und Zukunft in der Bewältigung der Gegenwart

Inzwischen haben Forschungsansätze, die die nationalsozialistische Vernichtungspolitik in Verbindung setzen zu umgreifenden Strategien einer Sozialpolitik, [200] die zum Genozid führte, die regionalen Untersuchungen ergänzt. Freilich befriedigen die Erklärungen, die die konkreten Schritte der Ausgrenzung, Verfolgung und Vernichtung auf ein übergreifendes Paradigma zurückführen sollen, noch nicht.

61 Robert Krieg: »Die nicht vorhersehbare Spätentwicklung des Paul W.«. Wiedergutmachung eines Zwangssterilisierten im Nachkriegsdeutschland, in: Roth, Erfassung, S. 10–29, hier S. 12.

In einer Kritik neuerer Erklärungsansätze der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik kommt Gisela Bock zu dem Ergebnis, »als ein diskriminierendes Verhältnis zwischen bestimmten Gruppen von Menschen ist Rassismus eine sozialkulturelle Beziehung sui generis«; der Nationalsozialismus habe Rassismus »in den Rang staatlicher Politik« erhoben, »die systematisch alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringen solle«.⁶² Das bedeutet: Es gibt keine bestimmten Klassenverhältnisse oder Wirtschaftslagen, die per se diskriminierende Verhaltensweisen hervorbringen würden. Selektionskriterien für Ausgrenzung – einmal freigegeben – können sich gleichsam unvorhersagbar entwickeln, oder, wie es Peter von Rönn in seiner neuen Untersuchung über die Anstalt Langenhorn im Kriege ausdrückt, sie »konnten sich gewissermaßen frei flottierend und wahllos an den unterschiedlichsten Patientenmerkmalen festmachen: der mangelnden Arbeitsfähigkeit oder dem zu hohen Pflegeaufwand, der ehemaligen Straffälligkeit oder dem zu hohen Alter, der sexuellen Abweichung oder der Verwirrung nach einem Bombenangriff. Grenzen dieser durch Negativkataloge immer unschärfer gesteuerten Selektionen sind kaum noch erkennbar, denn selbst wenn ein Patient in der einen Dimension nicht auffiel, ... so reichte doch die Auffälligkeit in einer anderen Dimension, um ihn in eine Tötungsanstalt abzuschieben.«⁶³

Klaus Dörners These von der »Endlösung der sozialen Frage«⁶⁴ behauptet einen säkularen Trend hin zu einer vernichtenden Haltung gegenüber den sozial Schwachen überhaupt, der nicht auf Deutschland beschränkt ist, sondern alle Industriegesellschaften umfasst (oder umfassen müsste – entsprechende Untersuchungen zu anderen Ländern liegen aber nicht vor oder werden nicht mit herangezogen). Obwohl vielleicht nicht beabsichtigt, idealisiert dieser Ansatz leicht das Verhältnis zu sozial randständigen Gruppen in vorindustriellen Gesellschaften; auf die Gegenwart bezogen, scheint mir seine größte Schwäche zu sein, dass er das Verhältnis von unterstützender und ausgrenzender Sozialpolitik im modernen Sozialstaat nicht in den Griff bekommt, sondern im Grunde genommen von einem fast zwangsläufig sich verschärfenden Trend der Absonderung von Alten, Behinderten, Obdachlosen usw. ausgeht. Dörner unterstreicht diesen Trend geradezu, wenn er heute eine neue Wende hin zu einer Abwertung behinderten Lebens sieht: »Denn wenn nicht alles täuscht, geht heute die

62 Gisela Bock: Krankenmord, Judenmord und nationalsozialistische Rassenpolitik: Überlegungen zu einigen neueren Forschungshypothesen, in: Frank Bajohr u. a. (Hg.): Zivilisation und Barbarei. Hamburg 1991, S. 285 – 303, hier S. 302.

63 Peter von Rönn: Auf der Suche nach einem anderen Paradigma. Überlegungen zum Verlauf der NS-Euthanasie« am Beispiel der Anstalt Langenhorn, in: Recht und Psychiatrie 9 (1991). S. 50 – 56.

64 Entworfen in Klaus Dörner: Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens, Gütersloh 1988; ders.: Die These von der »Endlösung der sozialen Frage«, in: Sozialpsychiatrische Informationen, 1991, H. 1, S. 11 – 14.

Nachkriegszeit allmählich zu Ende, in der es im Sinne [201] einer zudeckenden Doppelmoral ›taktisch-opportun‹ war, für das Leben zu sein«,⁶⁵ Zweifellos hat das warnende Beispiel der NS-Krankenmorde bisher dazu beigetragen, dass in Deutschland weder Gesetze noch eine Praxis lebensverkürzender Eingriffe – oder auch nur Ideologien, die diese stützen würden – haben Platz greifen können. Gegen Singers Thesen regt sich – noch? – entschiedener Protest; die Unterlassung ärztlicher Hilfe bei missgebildeten Neugeborenen scheint in Holland verbreiteter (oder wird sie dort nur offener diskutiert?) als bei uns; aus den USA kommt der warnende Hinweis, dass immer mehr Alte durch Überdosen von Medikamenten oder Unterversorgung dem Tod überantwortet werden.⁶⁶ Dörners Warnung, diese Entwicklung greife auf uns über, könnte im Sinne meiner Historisierungsthese verstanden werden: Die historische Erinnerung ist nicht mehr stark genug, um praktisches Handeln gegen Fehlentwicklungen in der Gegenwart zu leiten; die Auseinandersetzung mit der Geschichte reicht nicht, um Anforderungen, die der Alltag in sozialen Berufen stellt, zu bewältigen. Diesen Stand der Dinge reflektieren offensichtlich schon einige derjenigen, die – man kann schon sagen »damals« – die Psychiatrie reformieren wollten, indem sie deren Geschichte bewusst machten. Historische Aufklärung wird zunehmend ergänzt durch die Forderung nach einer absoluten Ethik, die die Begrenzungen des Lernens am historischen Fall übersteigt und geeignet sein könnte, Handlungsanleitungen jenseits geschichtlicher Erfahrungen zu sichern, da letztere gerade in ihrem emotionalen Moment all zu sehr generationsbezogen sein könnten.⁶⁷

Wenn auch die Begründungsstränge sich ändern, so scheint doch das praktische Ziel, die Lebensverhältnisse von Behinderten in der Bundesrepublik zu verbessern, seit der Psychiatrie-Enquete noch das gleiche zu sein: hin zu einer gemeindenahen Versorgung, weg von den Großkrankenhäusern, gegen eine weitere Separierung der »schwächsten und pflegebedürftigsten Patienten«⁶⁸, derer, die in der jüngsten Geschichte als »lebensunwert« galten. Das stellt hohe Anforderungen an die Gemeinde, an eine Gesellschaft, die sich seit über hundert Jahren an die Absonderung der Behinderten gewöhnt hat. Eine solche Trendwende kann wahrscheinlich nur gelingen, wenn sie politisch gewollt und entschlossen unterstützt wird. Auch eine absolute Ethik hilft nicht, wenn sie keinen Boden findet, auf dem sie wachsen kann, wie Lothar Evers warnt.⁶⁹ Jeder Schritt

65 Dörner, Tödliches Mitleid, S. 71.

66 Wim Crouchs: Selektives Nichtbehandeln und Töten von behinderten Neugeborenen in den Niederlanden, in: Georg Hermann / Klaus Lüpke (Hg.): Lebensrecht und Menschenwürde. Behinderung, eugenische Indikation und Gentechnologie, Augsburg 1991, S. 145 – 161.

67 Renate Schernus: Du sollst nicht töten. Fragmentarische Gedanken, in: ebd., S. 206 – 221.

68 Klaus Dörner: Helfen und Töten. Vorläufige Gedanken zu den Patiententötungen in Krankenhäusern und Heimen, in: Dr. Mabuse 73, S. 28 – 30.

69 Lothar Evers: Januskopf Selbstbestimmung, in: Hermann / Lüpke, Lebensrecht, S. 235 – 243.

in Richtung auf die Tolerierung von lebensverkürzenden Eingriffen würde die Isolierung der Behinderten und Alten weiter treiben und die Reform zum Scheitern verurteilen.

From Evasion to a Crucial Tool of Moral and Political Education. Teaching National Socialism and the Holocaust in Germany*

Introduction: The External Structure of the Classroom-Curricula and Textbooks

Not everything pupils are supposed to learn at school is learnt and not everything learnt is memorized. Moreover, what pupils know and what influences their way of thinking is not only learnt in school. School learning is simply one of several factors that help form young people's knowledge and consciousness of history. When we start to examine how history curricula and school textbooks deal with the subject of National Socialism and the Holocaust, we are basically dealing with the ideas of educationalist institutions (ministries; textbook authors; teachers) on what pupils should learn, i. e. what society would like to have passed on to the following generation. Youngsters are not always prepared to accept older people's ideas, [132] they often discover quite different traditions, which is probably one of the reasons why they do not learn what they are expected to learn, but become interested in other things.

To begin with, a few general remarks on the structure of the history curricula and textbooks in the Federal Republic of Germany. The education system is federally organized, there is no central Ministry of Education, syllabi are issued by the Ministry of Education and Cultural Affairs of the individual federal states. A »Standing Conference of Ministries of Education and Cultural Affairs« ensures comparable requirements regarding the compatibility of the syllabi and pupil mobility between federal states. The ministries examine whether school textbooks comply with the curricula, teaching regulations and constitutional principles. Approved textbooks are selected as a teaching basis for individual class levels. There are a large number of different history textbook series in the Federal Republic of Germany containing a broad spectrum of didactic ap-

* Zuerst veröffentlicht in: Stuart J. Foster/Keith A. Crawford (Eds.), What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks. Greenwich (Connecticut): IAP Information Age Publishing Inc. (2006). 131 – 153 (Chapter 6).

proaches, content and focus. It is only possible to offer a condensed overview here, indicating the most important tendencies, without any strong differentiation according to individual textbook series.

The German school system is highly differentiated. Following a four- or six-year elementary education, the school system is divided into three main branches, depending upon the achievement of the pupil: secondary grade schools (lowest academic level), intermediate schools, and grammar schools or gymnasiums (highest academic level). After nine or ten years, mandatory school education is completed. From then approximately 25 % continue their education at a grammar school for the higher secondary level (grade 11 to 13 or-in the future-to 12).

Within the last thirty years, the German school system has been drastically reformed in a pluralistic and democratic sense. More and more children are reaching the level required for entry into grammar schools and thus gaining qualifications to enable them to study at university. »Broader education instead of elitism« has been the motto since the 1970s. While during the 1950s and 1960s only about 10 % of students attended a grammar school for their lower secondary education, today 30 % are reaching this level. In consequence, the more challenging the school education, the more thoroughly students will have learned about the Holocaust.

The Holocaust and National Socialism are not usually dealt with in elementary school, the curricula neither lists it as a compulsory or optional subject in a context where such schools do not differentiate between history, geography, and social studies. These disciplines are covered in regional studies, dealing mostly with the history and geography of the pupils' town or region. During the course of such a unit topics concerning the persecution of the Jews or the Nazi regime may arise and be thematized, for example when concentrating on a specific part of a town where [133] many Jews lived. Some pedagogues and historians are discussing the possibility of teaching about the Holocaust, or at least about the persecution of the Jews, at the elementary school level.¹ The main topic of this chapter is however secondary education, so I will leave this question open.

The topics »National Socialism« and »Holocaust« are a compulsory part of the curriculum for lower secondary schools in all federal states, especially in history classes. All history courses are constructed to allow for a chronological study of history from the earliest times to the present. National Socialism and the Holocaust are automatically incorporated into this process. From the age of approximately 14 to 16 (8th-10th grade) a thorough study of the Nazi era and the

1 Vocational schools that some pupils attend after their compulsory education are not included in this analysis.

Holocaust is undertaken. As a rule, the Holocaust was -and still is-presented alongside other themes like occupation, persecution, and war. It is often studied again in more depth in higher secondary schools, for students aged 16 to 19 (11th-13th grade).

The subjects of history and social studies each receive one or two periods of fifty minutes per week at these schools. In many federal states history is only taught as an autonomous subject at grammar schools, in other schools it is integrated into geography, social studies and environmental studies. As a result, the curriculum of the grammar schools usually contains detailed coverage of the Holocaust as a central event in contemporary German history, while other schools aim at less detail concentrating on those aspects relevant for contemporary times. The syllabi issued by several federal states deal with the subject of National Socialism in civics lessons as well as in history teaching. In this analysis I will concentrate on lower secondary level teaching, which contains the last years of compulsory schooling, grades 9 and 10.

The history of contemporary history teaching in the Federal Republic of Germany can roughly be divided into four phases:

1. The immediate post-war period (occupation and the foundation of the Federal Republic of Germany), i. e., approximately 1945 – 1952.
2. The period of stabilization in post-war society-from the beginning of the 1950s to the beginning of the 1960s.
3. The period of change, approximately from the mid-1960s to the end of the 1970s.
4. The period of stabilization in the 1980s.

Today's perspective is still open. A new phase must be developed due to the breakdown of the socialist system and German reunification.² [134]

Occupation and the Foundation of the Federal Republic of Germany: 1945 – 1952

History teaching was a varied and contradictory experience during this period. The Allies set out the history curriculum immediately after taking over political responsibility.³ However, textbooks were seldom available or were of an ex-

2 F. Pingel (1990) »Geschichte unserer Zeit-Zeit für Geschichte? Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Zeitgeschichte in den Westzonen und in der Bundesrepublik,« in Tel Aviver Jahrbuch für Geschichte, Volume XIX, pp. 233 – 258.

3 U. Mayer, Neue Wege im Geschichtsunterricht. Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1953, Köln, 1986.

perimental nature. The trial of war criminals and the process of de-Nazification provoked public debate, particularly in intellectual circles, on the »historical disaster« that National Socialism represented for German history. The mass crimes were not left out of public debate but the question of cause or guilt was often pushed aside and the idea of a »collective guilt« was generally denied. It is doubtful that this discussion was conducted in schools although it affected young people, in particular, who had been members of National Socialist mass organizations. Syllabi, which were again regularly issued from about 1947, reflected this debate only in exceptional cases. National Socialism was not always mentioned as a subject area and whenever it was explicitly included, the subject of the war was usually predominant. This was reflected in school textbooks, in same textbooks of the period half the chapters on National Socialism dealt with the war, the subject of mass extermination was barely touched upon.

There were some new approaches towards developing teaching material among which the most successful history textbook of the time, »Wege der Völker,« can be counted.⁴ This book dealt with National Socialism including mass crimes and the extermination of the Jews and raised the question of the responsibility of bystanders. In contrast to almost all textbooks that were to follow the authors of this series were not afraid to clearly and morally condemn the persecution of the Jews (»the most cruel and humiliating chapter in the history of the Third Reich«). Individual stages of persecution from the Nürnberg laws to the »fundamental destruction of Jewish life« were presented. Nevertheless, the gas chambers were only mentioned in the edition intended for senior classes. Although the book stated that the population in general had not known the true extent of mass extermination, it emphasized the responsibility of large numbers of the population who had supported Hitler until the end.

At the beginning of the 1950 s »Wege der Völker« became the most widely used history textbook. This series stood for a new development that could have meant a breakthrough due to the emphasis placed on contemporary history. The last volume, for the middle grades, covered the period from 1849 to the Potsdam Agreement and the beginning of a new »policy of world security.« Authoritarianism, democracy and dictatorship were the diverging points of reference in German history. »Wege der Völker« was jointly produced by a trade union-orientated group of teachers from Berlin who drew their inspiration from socialist tendencies. The book reflects new [135] intellectual approaches that were much in evidence in the post-war period. However, following the foundation of the two federal German states these principles began to fade.

4 Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer (Ed) Wege der Völker. Geschichtsbuch für deutsche Schulen, vol. I-VIII, Berlin 1948 – 49, Volumes IV and VIII.

A Period of Stabilization: 1950s to Early 1960s

The few new approaches towards the structure of curricula and school textbooks were more or less abandoned at this time. The history textbooks appearing after the mid-1950s regarded the Third Reich as a wrong path taken in German history, denied factors of historical continuity with the German past and supported the widespread opinion that »the people« had been led astray by a small group of individuals bearing sole responsibility: any crimes mentioned were attributed to this group. The extermination of the Jewish population was usually dealt with in a few sentences and there was little consideration of how this genocide could have been possible. The »Fundamental Aspects of History Teaching« agreed on by the Ministers of Education and Cultural Affairs on December 17, 1953, did not give particular mention to the National Socialist system of power and rule, and merely spoke generally of »dictators« and the Second World War.

However, tendencies towards apology began to increase considerably. One publication, *Geschichtliches Unterrichtswerk*, stated that »the annihilation of the millions of Jews in the East« was an act unequalled in the history of mankind, but this is followed by the sentence, »Hitler knew that his officers and the German army could not be expected to perform such destruction of human beings and so he commanded special troops for the purpose.«⁵ This error of judgement on the part of the authors can only be understood by the fact that they were not only following the opinion held by the general public but the prevailing viewpoint of historical science.⁶ They were certainly also aware that »Western« Jews were not spared from extermination. The longest text on the extermination of the Jews in this book is a ten-line extract from Himmler's infamous Posen speech on October 4, 1943. The authors were unwilling to describe mass murder in their own words or in those of the victims.

In the textbooks of this period, the extermination of the Jews was not treated in separate paragraphs but seen as a component of warfare in general. History teachers (mostly men in grammar schools) had usually served as soldiers during the war and very few had really condemned the National Socialist system. Many avoided the subject so as not to come into conflict with the official teaching

5 R. H. Tenbrock, et al., *Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Mittelstufe*, 4 vols., Paderborn, Volume IV, p. 153, 1957.

6 The »*Geschichtliches Unterrichtswerk*, Volume 4, p. 96, presented Hitler's anti-semitism through a wrong perspective, which could easily be slightly directed against foreign countries in the pupils' eyes: »Hitler's National Socialism was aggravated by his having grown up close to the German-Czech border and experiencing all the ethnic problems arising from the bitter, intolerant battle against Czech nationalism.«

doctrines whereby they would have had to adopt an attitude of disapprobation and, thus, question their own actions. Nevertheless, teachers did refer to war experiences, which were often the focus of memory for parents. These adults saw themselves as victims of the system, victims of the Allies' bombing attacks, victims of a system that had sent them to war. There was no change of perspective, few asked, »Who were the persecuted?« and there was no mention of resistance to National Socialism. The question of guilt and collaboration could not be asked in this context. Nevertheless there were attempts to come to terms with the past, for instance in the protest activities against rearmament and the »emergency laws,« which did not seem compatible with the anti-military, anti-state power lessons derived from history. But the majority of the population wanted to see the consolidation of society and political normality, accepting many unpleasant consequences, such as rearmament, as the price for Western orientation. This required distance from the past and not reflection upon it.

With this approach, it was difficult in textbooks and classrooms to name the perpetrators and victims explicitly since many perpetrators, and for the most part collaborators, were still alive and among us at the time and were represented among schoolteachers and university professors. They were neither willing to speak about their crimes nor about the victims. The inability to commemorate was characteristic of the collective memory of the post-war period.⁷ This was precisely the reason why survivors' memories were not recognized at that time. It was not until the 1970s that school textbooks appeared that gave the victims voices and individual faces.

A Period of Change: Mid-1960s to the End of the 1970s

The historical understanding of young people growing up in the Federal Republic of Germany in this period was influenced to a great extent by traditional opinions. Von Friedeburg and Hübner discovered that the prevailing picture of history was characterized by »overemphasizing the role of the individual, personalized collectives, stereotypical ideas of order and anthropomorphic categories of reference.« In terms of National Socialism, this meant that Hitler took an overpowering position as the person with sole responsibility for the horrors of National Socialism, often appearing as the only active participant.⁸ The higher the level of education, the more pupils knew of the events of National Socialism, but the categories of analysis did not deepen in terms of reflection and precision.

7 A. Mitscherlich and M. Mitscherlich, *The inability to mourn: principles of collective behavior*, New York, 1975.

8 L. von Friedeburg and P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München (1st ed. 1964); cf. R. Raasch, *Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein*, Berlin, 1964.

At least senior pupils knew about the policy of extermination; exculpation arguments were used in attempts at explanation-the population had not known about the mass crimes, the majority had followed the National Socialists because of their family-orientated labour and social policies. In a survey carried out from 1958 to 1962, Jaide found that pupils were often far more interested in dealing with the subject of National Socialism than their [137] teachers. The majority of young people had a clearly negative opinion of Hitler, in contrast to their teachers in many cases.⁹

Throughout the 1960s history textbooks underwent a change in terms of methods and content, for the first time victims were allowed to speak. The persecution of the Jews was more frequently described in all its stages-from discrimination in society to ghettoization and subsequent extermination. The development of specialized academic research contributed by examining internal resistance to National Socialism and the institutions of persecution. The prime goal of teaching about the Nazi era was to elucidate why the democratic attempt of the Weimar Republic had failed and why a murderous dictatorship, which could only be defeated from the outside, replaced it. Curricula, school textbooks, and lesson plans in the Federal Republic thus often emphasized the road to dictatorship rather than the dictatorship itself. While neither the authors of textbooks nor the politicians denied the murder the Jews, they nevertheless did not find it appropriate to deal with the Holocaust more extensively. It was not regarded as a central event that would have a durable impact on modern civilization. It did not yet shape the German historical consciousness.

A breakthrough in textbook design was achieved by the book »Menschen in Ihrer Zeit« which for the first time presented primary source material for analysis.¹⁰ The authors referred to Auschwitz and gave the number of Jews murdered as »more than 4 million.« It is pointed out that »other undesirable« ethnic groups, for example gypsies, also »were systematically wiped out.« The process of extermination was described in the book by a former prisoner and not, as usual, by an extract from the diary of camp commander Höß. The text was illustrated with photographs taken from the camp at Auschwitz. But the question of responsibility for these crimes remained problematic:

The victims. It was only much later that people realised what the »Third Reich« really meant for Germany (...) Fear, mistrust, and the evil they faced had seduced countless people to stay silent, look the other way or even help. Many others heard practically nothing about the monstrous

9 W. Jaide, *Das Verhältnis der Jugend zur Politik. Empirische Untersuchungen zur politischen Anteilnahme und Meinungsbildung junger Menschen der Geburtsjahrgänge 1940–1946*, Darmstadt, p. 93, 1964.

10 *Menschen in ihrer Zeit. Geschichtswerk für Realschulen*, 6 vols., Stuttgart 1965–66, volume 6, p. 64.

deeds perpetrated. They supported the government in the firm belief that they were doing right and did not realise until much later how shamelessly they had been abused.¹¹

All in all, the books remained weak in what is, admittedly, the most difficult part-attempts at explanation. Often they merely pointed out the irrationality of the process or the pathological attitudes of National Socialist leaders.

The view of history began to change in the late 1960s as a result of the first economic crisis in the Federal Republic of Germany and the students' movement. The generation growing up at this time had not experienced [138] National Socialism (except maybe as children) and questioned the interpretations prevalent in society. This »break« between the war-generation and the post-war generation was by no means limited to Germany. The representatives of academic youth, in particular, claimed that the restoration of society in West Germany had required the suppression of the past. Political and ideological security had been given priority over painful self-questioning about what interests made »Fascism« possible in Germany. In general it can be said that the higher the level of education the more probable it was that pupils were confronted with, and actively participated in, this discussion.

Historical research was mainly concerned with National Socialist racial ideology as well as the policies of occupation and extermination. An increasing number of contemporary historians, who had studied after the war and adopted modern social-historical methods from France and English-speaking countries, were lecturing at universities. History books and history lessons profited from these factors. Texts now discussed which social groups had helped to maintain National Socialism and what possibilities for resistance there had been. The extermination of the Jews and other groups was described with relentless openness; it had after all been carried out by people who were, or could have been, the parents or grandparents of pupils. This detailed treatment of the subject of persecution, including primary sources was particularly evident in the new, but not very successful, series *Zeitaufnahme*.¹² In the chapter entitled, »Their life was hell. Cause and extent of the extermination of the Jews,« the »scapegoat theory« and the Jewish contribution to German culture are briefly acknowledged before coverage of the stages of persecution from the boycotting of Jewish businesses in 1933, to the gassing during the war was discussed. The subject of »Resistance against deportation in the occupied areas« is also mentioned.

11 *Menschen in ihrer Zeit*, p. 64, 1965 – 1966.
[152]

12 C. Schatzker, *Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern*, Bonn 1981; M. Kolinsky and E. Kolinsky »The Treatment of the Holocaust in West German Textbooks,« in *Yad Vashem Studies X*, pp. 149 – 216, 1974.

The increased penetration of National Socialism and its detailed treatment in school history books plus a greater degree of public interest eventually caused the Conference of Ministries of Education and Cultural Affairs to stress in a new guideline »Nowadays too, schools must actively work against uncritical acceptance of portrayals that trivialize or even glorify the Third Reich and its representatives, characterized as it was by dictatorship, genocide and inhumanity.«¹³

The Period of Stabilization: Securing the Achievements in the 1980s

Many of the controversial issues of the 1970s that were the subject of public debate became an almost natural component of curricula in the [139] 1980s. The Holocaust was now regarded as a topic in its own right. Not only were comprehensive accounts of the persecution found, same author also described Jewish life in the ghettos, and made pupils aware of the difficult choices or the dilemmas Jewish families were confronted with: to emigrate or to stay and to hope that they could at least survive in Nazi Germany as they had endured so much suffering in previous generations. New questions, however, were raised about the efficacy of teaching such horrible events to 14-year olds. Could children understand the full extent of terror, violence and inhuman behavior that denied all the values that they should learn to follow? Could they deal with the emotional impact of descriptions and pictures displaying the gas chambers and corpses in concentration camps? To provide an adequate account of these aspects it was suggested that it was no longer sufficient to simply describe what had happened. Advocates of change argued that the material must be open to question and to further inquiry. It was not enough to tell the story; that quite different stories existed became apparent not through the writing of new schoolbooks but through a TV series.

The series »Holocaust« gave public discussions on the past a new dimension. The suffering of the persecuted, the willingness of »normal« citizens to »join in« even in the face of the most atrocious crimes, was voiced more clearly than ever before.¹⁴ I personally participated in numerous debates in various educational institutions, where -I believe for the first time in public -a genuine discussion between the generations took place. Nevertheless, such discussions came too late for some, as many of the generation who could speak of their experiences were no longer alive. Perhaps this dialogue only became possible when the generation

13 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1997.

14 F. Pingel. »Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht-Neue Perspektiven seit »Holocaust?«, in Geschichtsdidaktik (1979), 4, pp. 306 – 318, 1979.

that should have protested and offered resistance during the era of National Socialism no longer bore responsibility in the Federal Republic of Germany.

But certainly many young history teachers were able to strengthen their commitment in this dialogue with the older generation and went on to teach children how people can be harnessed to systems of enforcement.¹⁵ In contrast to previous stages of development, this new impulse was reflected in a number of pupil activities. One example was a school competition under the patronage of the Federal President where children carried out research on a particular topic. This competition is now held every two years. In 1980–81 and 1982–83 it was devoted to the period of National Socialism, by far the largest number of participants ever took part. Children carried out research on the history of their hometown, their schools or on individuals persecuted under National Socialism. They asked mayors, teachers and relatives such questions as »How much did you know?; what happened to the Jews in our area?; what did you do?« Textbook authors no longer spoke about »extermination« in a general way but mentioned the places where many of the Jews and other persecuted groups were murdered. Auschwitz became the symbol of genocide under the Nazi regime.¹⁶ When the Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research presented the German-Israeli textbook recommendations in 1985, which were compiled by Israeli and German historians as well as geographers, one could read about the presentation of the Nazi period in German history textbooks.

The most detailed portrayal in the textbooks is that of the history of the Jews in the modern world. However, the density of information in the survey period is extremely uneven. The ideological defamation and-even more so-the persecution and murder of the Jews under National Socialist rule stand quite unmistakably in the foreground. The fate of Jews during this period is neither hushed up nor trivialized. The intensity of reporting in general has increased considerably in comparison with earlier textbooks. This manifests itself not only in the scope of the portrayal and in a consistently very broad documentation of text and picture sources, but also in the way that-especially in the more recent works-the persecution is no longer dealt with as part of Hitler's biography but is placed more strongly in its social context. The crucial question of responsibility and co-responsibility for the persecution of Jews is posed more sharply than in earlier textbooks, even if it does not always receive a clear enough answer. Some shortcomings concerning the authors' perspective were criticized:

15 C. Hopf, et.al, *Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht: eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht*, Frankfurt/M, 1985.

16 J. Lietzke, *Alltag im Nationalsozialismus: die Kriegsjahre in Deutschland. Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten*, Hamburg, 1985.

Persecution is described in most of the books in the sequence of state measures, often, however, using self-styled terminology or the terminology of the National Socialist era, intended to play the matter down. This means words such as »Reichskristallnacht,« »destruction,« »extermination,« »Final Solution.«¹⁷

Even today warnings must be issued with regard to such terminology even though there are now books on the market that have found a new language better suited for pupils' needs. It is also true that today criticism aims at didactics rather than at specialized knowledge.¹⁸ The amount of information on National Socialism now offered in school textbooks is perhaps too much for many pupils. The dry style and highly rational argumentation are factors that prevent pupils from developing a high degree of emotional involvement with the subject. Most textbooks have a separate section containing source material but it is unclear to what extent this material is used during lessons. Trying to »prevent undue pressure,« a lesson learned from National Socialist indoctrination, has led authors to present National Socialist history in great detail but in an extremely emotionless manner.¹⁹ This was certainly a method of gaining access to pupils still in conflict with a generation of parents who had lived in the Third Reich, when both sides were full of emotion, feelings of guilt, accusations, justification, and in need of de-emotionalization. Today this situation has completely changed [141] and such an approach does not comply with the educational needs of a generation who are no longer confronted with eye-witness accounts and the personal experience of one's family.

For many teachers it was impossible to teach this subject without emotion. However, they did not want to create the impression that they were politically prejudiced or that they wanted to force their own negative opinion of National Socialism on their pupils. Therefore, they often started their lessons by describing the processes of mass extermination in a realistic manner so that the students had no other choice than to speak out against such inhuman behavior.

17 Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. »Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland« in israelischen Schulbüchern, Braunschweig 1985, Frankfurt/M. 1992 (2nd. ed.).

18 E. Kolinsky, »Geschichte gegen den Strom. Zur Darstellung des Holocaust in neuen Schulgeschichtsbüchern«, in *Internationale Schulbuchforschung* 13, pp. 121 – 145, 1991; P. Pingel, »Jüdische Geschichte in deutschen Lehrbüchern,« in *Geschichte lernen* 6, 1993; W.F. Renn, »The Holocaust in the school textbooks of the Federal Republic of Germany,« in *Holocaust Literature*, Westport (cf.), pp. 481 – 520, 1993.

19 B. Mütter, and U. Uffelman, *Emotionen und historisches Lernen. Forschung-Vermittlung-Rezeption*, Frankfurt/M, 1992; P. Malina, »Auschwitz: Betroffenheit statt Einsicht: Schulbuchtexte als Indikator öffentlichen Geschichtsbewußtseins, » in: *Materialien zur Geschichtsdidaktik*, 1995.

This approach, however, often prevented controversial discussion and did not allow students to form their own opinions.

Before Unification: A Glance at the German Democratic Republic (GDR)

In the GDR, the theory of anti-fascist resistance that later became part of the state's heritage and political doctrine offered an explanation that concentrated on communists as victims and as active opponents of the Nazi system. It excluded others and was clearly discriminating in this sense, probably with long-term effects we are only now beginning to become aware of²⁰. Jews were rarely mentioned in textbooks as victims or as inmates of concentration or death camps until the late 1980s. Generally, one spoke of »prisoners« when referring to Jewish prisoners. Terms like »racism,« »anti-Semitism,« or »the persecution of the Jews« did appear in the official teaching guidelines and school textbooks. However, during the 1950s and 1960s they were perceived as ideological conditions of capitalism. Excessive crimes against the Jews as something new and previously unheard of remained under-emphasized. The first careful steps towards portraying the Holocaust were taken by textbook authors during the 1970s and 1980s. Dogmatic positions declined and a greater emphasis on social history and everyday lives could be found in textbooks. This development went hand in hand with a modernization of didactical strategies leading to the incorporation of pictures, photographs and short primary sources into textbooks that now offered an impression of the Jews' difficult living conditions in Germany during the 1930s. Anti-Semitism was defined as the driving force of National Socialism.

Commemorating the victims of resistance and persecution had a high standing in the official memory culture of the GDR. This was expressed in numerous marches, talks, conventions, and holidays, and found its way into the classroom in the form of commemoration periods or history projects. Every new generation of students reacted differently to this indoctrination into historical anti-fascism that served to legitimize the politically immobile socialist system. Some students of later generations resisted the exaggerated formal-

20 S. Küchler, S., »DDR-Geschichtsbilder. Zur Interpretation des Nationalsozialismus, der jüdischen Geschichte und des Holocaust im Geschichtsunterricht der DDR«, in *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 22, 31 – 4, 2000. p. 124; Weißer, A. *Die Darstellung des Dritten Reiches und des Holocaust in Geschichtslehrbüchern und Unterrichtsmaterialien der DDR 1949 bis 1989. Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt*, Universität Münster, 1999; B.B. Weber, *What shall we tell our children?: The presentation of Nazi atrocities in East and West German Textbooks*, Vermont, 1995.

ization of commemoration and especially rejected the political messages associated with it. Of course this does not mean that they were not in favor of a political and historical condemnation of fascism. After reunification, it suddenly became possible to openly voice ambivalence to the GDR's proclaimed anti-fascism and to regard National Socialism more as an historical phenomenon. In the most extreme cases, the social pressure on young people brought about by economic and ideological change led to a growing youth culture that adopted neo-Nazi role models from Western Germany. These young people rejected the strictly prescribed educational indoctrination of the GDR, as well as the »foreign,« dominant pluralistic society a united Germany was starting to create.

Current Curricular Developments

After the breakdown of socialism and the unification of Germany, many federal states began to revise and renew their curricula. The new and revised history courses of several federal states placed more emphasis on dealing with the period after 1945. National Socialism and the Weimar Republic are thus now dealt with in the context of early modern history, beginning with the French Revolution. In the former syllabi, the First World War was seen as the major turning point and the last year of compulsory schooling was devoted to the time period from the First World War to today. Now the end of the Second World War replaces this caesura. However, this shift has not led to a cut in the time allotted to the teaching of the Holocaust. A less elaborate teaching of medieval and ancient history provided more time to teach contemporary history. The topics of National Socialism and the persecution and murdering of the Jews have become central elements in teaching modern history during the last decade even if this is not explicitly required by the syllabus. Today the Holocaust is regarded as a topic in its own right and it is treated in separate chapters in curricula and textbooks.

During the 1980s and 1990s, a growing pedagogical concern emerged: not why, but how to deal with the topic became the crucial issue. Teachers were asked to make more use of activities outside the classroom setting. Ministries of Education recommend and financially assisted visits to memorials. The educational staff of the memorial sites increased, and enriched teachers' pedagogical efforts by planning seminars and developing educational materials. They developed pedagogical approaches for schoolchildren and offered special tours, task sessions, and seminars, which usually went hand in hand with teachers' efforts so that school classes and visits to [143] memorials could complement one another. This change in interest again reflected an international trend caused by generational change. As the shift in the consciousness of time took place in other modern industrial societies the general didactic requirements of history

teaching in Germany and in other Western European countries no longer differs as strongly.²¹ In Germany, teachers do not have to follow the syllabus slavishly, they have a certain leeway in preparing their courses. At present, in contrast to previous decades, this often leads to a more extensive coverage of the Nazi era than is prescribed. In addition to textbooks many teachers include didactically valuable teaching methods like excursions, films, and talks with eye-witnesses. In every federal state, teachers find in-service and resource centers offering a wide range of printed material, as well as electronic and other media. The Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research in Braunschweig collects all history textbooks and additional material designated for the use in German schools. Its latest catalogue on teaching materials dealing with »The Persecution of Jews in the Third Reich« contains more than a hundred titles published in the 1980s and 1990s. Again in contrast to previous times, today a micro-historical or biographical approach is emphasized. The Nazi regime is not presented as an impenetrable and incomprehensible system of terror for the individual that left absolutely no possibility for decision-making. Certainly it remains important to convey basic facts concerning widespread suppression and genocide, but the possibilities of helping those who were persecuted, and resistance should also be discussed.

Contemporary History and Post-War-History?

Little doubt remains that the majority of pupils today have at least a basic knowledge of the Third Reich and are aware of the fact that millions of Jews and other ethnic groups were murdered. It is true, however, that the National Socialist era is becoming increasingly strange and distant to pupils. To many of them it is incomprehensible that a civilized society could be in favor of organized mass murder. These pupils no longer see National Socialism as a part of their own world, as a part of contemporary history. To them this period belongs to a history, like the Kaiserreich or other phases of German development, with which they feel no involvement. They find it difficult to compare the barbarous ac-

21 See Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.: *Rencontre Pédagogique Internationale. La memoire d'Auschwitz dans l'enseignement. Problemes et perspectives*, Brüssel, 4.– 8.11.1991.; R.L. Braham, *The Treatment of the Holocaust in Textbooks. The Federal Republic of Germany, Israel, The United States of America*, New York, 1987; R.L. Braham, *Anti-Semitism and the Treatment of the Holocaust in Post-communist Eastern Europe*, New York, 1994; R. Steininger (ed.), *Der Umgang mit dem Holocaust. Europa-USA-Israel*, Wien 1994; M. Heyl, *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA*, Hamburg 1997; »Unterricht über den Holocaust/Teaching the Holocaust«, *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 22, 1; M. Heyl, *Erziehung nach Auschwitz.. Eine Bestandsaufnahme*, Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg, 1997.

tivities of the National Socialist era with racist behavior today.²² The living conditions that the youth of today aspire to are mainly connected with the economic rise of Western Germany, if a historical perspective is attributed to such wishes at all. This is the only historical background against which pupils in Western and Eastern Germany want to see the future of a reunited Germany. [144]

Unquestionably, new didactic approaches are required to fulfil the needs of pupils today. Arguably, approaches adopted in the United States, where teaching the Holocaust tries to establish common factors and conditions and seeks to find similar historical events in order to penetrate the distance and feelings of strangeness towards history, are appropriate for German students.²³ For German historical science and didactics, the use of comparison as a means of understanding the Holocaust was taboo for a long time. Mass murder was viewed as an occurrence so monstrous and unique that it could not be explained in terms of comparison. This was an adequate approach only as long as we had the feeling that National Socialism belonged to our time and had happened in the German society of our parents or grandparents-but the chain of memory has torn over the generations. The conflict between the National Socialist and post-war generations has itself become history, and it is becoming increasingly difficult to make the pupils of today realize that this is not just history, but contemporary history, the history of our and their time. Recently mass murder has occurred in other nations such as Cambodia, the former Yugoslavia and other parts of the world. These horrors are also brought to us in immediate proximity and in graphic detail by the media. Surveys show that the majority of young people today are strongly rooted in the present; their political convictions, moral opinions and expectations for the future hardly arise from reflection on the past-only a small minority are consciously involved in the historic experiences of their parents or grandparents.

From Old to Neo-Nazis

But is this conclusion not contradicted by the existence of neo-Nazi groups gathering beneath Nazi symbols, proclaiming anti-Semitic slogans and spreading hate of everything »non-German?« It would be too simple to assume

22 H. Hötte, »Museumspädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Dokumentenhaus KZ Neugamme,« in: *Internationale Schulbuchforschung* 6, 1984, [153] pp. 173 – 185; B. Mütter and F. Pingel, *Die Ideologie des Nationalsozialismus. Unterrichtsmodell und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II*, Bochum, 1988.

23 H. Freiling, »Der Holocaust als Thema amerikanischer Schulcurricula,« in: *Internationale Schulbuchforschung* 11, 1989, pp. 255 – 282.

they do this through lack of knowledge about the significance of National Socialism. These Neo-Nazis prefer to see it as a sign of the times when Germans were privileged over other members of society who are regarded as »inferior.« They would like to re-establish these times as they feel threatened by economic insecurity and competition on the job market that no longer guarantees well-trained youngsters employment. When social benefits are cut, and chances for employment jeopardized, members of neo-Nazi groups attempt to protect themselves in a society in which all people are equal by constitutional law. On the one hand, globalization and the dissolution of ideological blocs have proved traditional social-political patterns outdated and without place in a society which apparently has no borders. On the other hand, German reunification seems to offer a different model – a truly traditional pattern of political identity which has survived changes in the political landscape: namely nationalism.

Thus, young people in particular, question the principle of equality in our society by attacking people who still have to find a way of adapting to this national society and whose social position is not yet assured. These young people feel resonance with some parts of our society. Their orientation to Nazi history provides legitimation as well as the ideological framework and organizational structures required for their activities. To them it is not a question of imitating National Socialism or reviving it as a system, because that would be contradictory to modern ways of living that are desirable even for neo-Nazis, or at least their less organized supporters. Therefore, these groups adopt a selective view of the past; they imitate what seems worth imitating. History lessons alone can do little against this, as the neo-Nazis are in favor of exactly the passages from history that should have a deterrent effect and deny all those which appear too monstrous. This means they can combine anti-Semitic activities with statements of their own that no Jews were gassed in Auschwitz. It is not a lack of knowledge of the facts that is the problem, but imparting the desired moral message.

Why do young people choose National Socialism for their purposes? It is probably because it is the most recent historic example of nationalistic ideology. On the other hand, it is long enough ago not to mobilize the protest of large groups of affected individuals. However, I believe that the neo-Nazis have misjudged this factor. It is evident that among the general population, as well as the political-economic leaders and intellectuals in Germany, that a defensive attitude towards nationalist, racist thinking and activities is so great that the hoped-for social acceptance of xenophobic actions has not taken place. Thus a degree of learning from history has taken place, even though it has not reached society as completely as could be hoped.

It is important to recognize the reasons that today lead a small minority of youths to orientate towards National Socialist ideologies. Dissatisfaction with the present situation is probably a greater reason than identification with the historical model. Contemporary teaching should address the deeply held beliefs of neo-Nazis and right-wing radicalism and should incorporate and not just try to show the catastrophes caused by National Socialism. The extensive research on right-wing radicalism, xenophobia and neo-Nazism currently carried in Germany is included in teaching material for these subjects.²⁴ In my opinion, the greatest chance for intensive teaching on the subject of National Socialism does not lie in trying to convert those already belonging to neo-Nazi groups, but in strengthening the defensive attitude of others.

[146]

The Challenge of »Learning« from Mass Destruction in History

The evaluation of National Socialism has perhaps become more strongly polarized among pupils than in previous decades. In considering views of National Socialism, pupils today associate phrases such as »war and pointless destruction,« »murder of Jews and gypsies« far more often than the harmonizing stereotypes of »work for all« or »safety and order« which were still used in the 1950s to explain acceptance of National Socialism.²⁵ Young people today are far more aware of the terror of this era than its so-called »good sides.« Gerd Steffens, a teacher at a German Gymnasium, has the good fortune to teach in a particularly favorable classroom situation, but his opinion of his students probably reflects the attitudes of majority of pupils at German Gymnasium schools:

Moreover, genuine national motives are not so widespread among the pupils. On the whole they are more universalistically than ethnocentrically orientated, more cosmopolitan than national. The Gulf War, for example, affected them more than their own national reunification and questions of ecology, peace and mass poverty in the Third World, i.e. questions regarding humanity, bring more to bear on their view on life than national feelings. Maybe this is why it seems to some of them to be unfair that they have to live with the memories of National Socialism despite having no inner relationship to national claims.²⁶

24 K. Fritzsche, and M. Hartung. (ed.), *Der Umgang mit »Fremden«. Eine deutsch-deutsche Schülerbefragung zum Thema Schulbuch und Fremdenfeindlichkeit. Eine kommentierte Auswahlhilfe von Unterrichtsmaterialien*, Hannover, 1997.

25 B. von Borries, »Vorstellungen zum Nationalsozialismus und Einstellungen zum Rechts-extremismus bei ost- und westdeutschen Jugendlichen. Einige empirische Hinweise von 1990, 1991 und 1992,« in *Internationale Schulbuchforschung* 15, 1993, pp. 139 – 166; K. Pohl, *Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein*, Pfaffenweiler, 1996.

26 G. Steffens (1991) »Die nationalsozialistischen Verbrechen und der Völker-mord. Bemerkungen zur Unterrichtspraxis in der Bundesrepublik,« in *Aktion Sühnezeichen Frie-*

Some perceive National Socialism as an historical burden that they have inherited but are not responsible for and which, particularly abroad, makes communication and the ability to declare themselves to be Germans very difficult. Examples, given by students at an international conference in Lübeck, show that this period of history remains tangible, even if the chain of generative experience seems to be broken.²⁷

Schoolbooks and lessons are by no means the only media, and often not the most important media, that transmit knowledge and emotional access to National Socialism. It is the media that confronts pupils with the subject. The great historical debates on the place of National Socialism in German history and the comparability of the Holocaust with the crimes of Stalinism have given the subject a prominent position in the media, the reporting and presentation of which is also dealt with in schools. Pupils, however, are often only superficially aware of these issues. They feel they are confronted with the subject in nearly all media and that after a certain time they know enough about what happened. At school they show an attitude of rejection when the subject is to be dealt with »yet again.«

Nevertheless, it is often reported that students feel insecure, and sometimes even guilty, abroad. This seems odd, as almost no teacher, or parent, [147] or politician would consider making young people of today guilty for the crimes of National Socialism. In turn, many in the public sphere, including many Ministers of Education speak of the »responsibility« of this generation for the history of their country). The students themselves overwhelmingly confirm that it is necessary to take responsibility for the history of one's nation, but it is probably difficult for students between the ages of 14–16 to distinguish between »guilt« and »responsibility,« which seem abstract to them. Those authors adhering to psychoanalytical models of explanation go further, postulating that students are shouldering the guilt that the generation of perpetrators refused to accept.²⁸ In light of the fact that these two generations are far apart, this assumption seems highly speculative. Interestingly, many members of the post-war generation rejected the notion of having to shoulder the guilt of their parents' generation and publicly, as well as privately, made the whole of the older generation responsible of having been bystanders. Today's student generation is usually no

densdienste e.V.: *Rencontre Pédagogique Internationale. Le memoire d'Auschwitz dans l'enseignement. Problemes et perspectives*, Bruxelles, 4–8 novembre.; S. Küchler, S. Ibid, p. 124, 2000.

27 *Time to Remember-Zeit des Erinnerns*, Lübeck, 9–11 November 1999.

28 H. Stierlin, *Der Dialog zwischen den Generationen über die Nachkriegszeit*, Stuttgart, 1982; Müller-Hohagen, J., *Verleugnet, verdrängt, verschwiegen. Die seelischen Auswirkungen der Nachkriegszeit*, München, 1988.

longer subject to these familial conflicts involving rejection of facts, interrogation, and blame.

Purely factual and informative lessons are not of much help in dealing with transferred or assumed feelings of guilt, which are directed in anger and re-criminations against the Nazi generation, but hardly lead to a deeper understanding of how completely normal people could become willing servants of state terrorism. In comparison to the 1970 s and 1980 s, young people today are more prepared to generally condemn the generation of those who »joined in« National Socialism without any examination of the subject, as they have a pre-conceived notion that this generation is guilty in general. In this respect, the younger generation's view of the Holocaust differs a lot from the beliefs their grandparents held, in that they acknowledge wide responsibility for the horror of the Third Reich but reject personal guilt.²⁹

Appropriate Teaching Approaches

The vast amount of supplementary teaching material published in recent years is suitable for dealing with National Socialism as it allows a higher degree of identification than school textbooks, which often have to present their material at a relatively general level.³⁰ Detailed treatment includes, for example, personal research in archives, exhibitions and museums or even interviews. These cannot often be managed in the course of regular lessons, so the subject is dealt with in long-term projects, or projects involving several school subjects. The concentration camp memorials that have developed their own educational departments over the past few years are growing in importance. These educational centers are run by qualified, [148] knowledgeable personnel, mainly teachers transferred from school service for a limited period, who offer an exchange of information on their work with school classes and have learnt to deal with the particular questions asked by students. In addition, several institutes for further education have specialized on the subject. The best known is the Fritz-Bauer-Institut in Frankfurt that reports continuously on practical teaching experience and theoretical concepts for educational work.

Most teaching approaches still presume that the Holocaust has to be dealt with as part of recent German history. Dealing with this subject needs no justification, but certainly requires special didactic considerations with regard to

29 T.R. Henschel, *Young German Europeans divided memory in a united Germany*, unpublished presentation at the conference on »European Historical Consciousness: Empirical Evidence and Experience,« Essen, 13th-15th January, 2000.

30 Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 1999; E. Fuchs, et al. (ed.) *Holocaust and Nationalsozialismus*, Wien, 2000.

teaching aims and methods. In contrast to many other countries, particularly the United States, no intensive discussion on this has taken place in Germany. When asked about their aims in teaching this subject, teachers often reply that humanistic values should be strengthened in young people and an emphasis placed upon ensuring that there is no repetition of what happened in the past. Although strong agreement with these aims is possible, they contain two theoretical dilemmas:

1. If the Holocaust is treated as a unique and hitherto unheard-of occurrence that cannot be compared with other forms of genocide, then it might be argued that there is little point in assuming any danger of repetition. Moreover, when dealing more closely with the subject, the pupils often are too overwhelmed at what happened to be interested in examining potential parallels or extrapolations in the future.
2. By its very nature the Holocaust exposes the radical denial of humanistic values. Fundamentally, it deals with the destruction of human civilization in a highly civilized country. Dealing with the Holocaust therefore does not create trust in human values, but shows their fragility.

Memory of the Holocaust as a field within the teaching of history entails more than mere description. This memory should conjure empathy for the victims. Just as important as the cognitive, is the emotional aspect which is often difficult for German teachers to manage because they are trained to teach rationally and are asked not to show »ideological bias« or to put students under moral pressure. This was one of the main lessons learned from the example of ideological teaching during the Nazi era. I experienced this emphasis on rationality in the course of the German-Israeli teachers' seminars, which the Georg-Eckert-Institute conducted during the 1990s in cooperation with the Israeli teachers' union in order to implement the German-Israeli school textbook recommendations. The German teachers were eager to present the methods and materials they used for the teaching of [149] the Holocaust. The Israeli teachers, on the other hand, could not understand how the German teachers could remain so »objective,« since they found it impossible for both teachers and pupils to comprehend the subject matter without emotion. The philosophy behind the teaching of history in Germany implies giving the pupils the chance to express their emotions when they are dealing with primary sources. The teacher's presentation should remain free of judgements that could lead to an emotional response from students. In the last few years, however, a discussion has been

taking place as to whether or not it would be wise to promote an affective aspect in the teaching of the Holocaust.³¹

In some federal states, children have to deal with the subject for the first time in the fifth or sixth grade in lessons on »The World and the Environment.³² Authors of school textbooks for this age group generally avoid direct allusions to the extermination of people. The effects of persecution are dealt with through examples of resistance and the fate of individuals. The higher the age group the greater the lack of specific didactic considerations regarding the introduction of National Socialism. For older students the topic is often dealt with simply because it is in the chronological period in question. The dilemma for teachers is that whereas one approach remains too factual, the other might prevent open discussion and exert too much moral-political pressure on pupils.

The Inner-German Divide

The context of lessons on the persecution of the Jews has altered with the changes in German society. More and more frequently, teachers at seminars and conferences are reporting that they have to take into consideration the multicultural nature of their classes. Those belonging to other persecuted minorities ask to what extent their fate is dealt with in lessons in Germany. For example, for a Kurd, whose nationality is hardly mentioned in lessons about Turkish or Ottoman history, or for refugees from the war torn areas of the former Yugoslavia, parallels with the Holocaust are more apparent. As a consequence, calls for greater inclusion of comparative aspects of history may have some justification. Since reunification one can hardly speak of generally similar conditions for the teaching of contemporary history. Knowledge of the history of persecution, patterns of judgement and the emotional occupation of the National Socialist past are too different in the east and west to render it wise to presume the same kind of questions and teaching approaches are relevant in both geographic locations.³³ Coming from outside after numerous courses of further education in East and West Germany, Chaim Schatzker issued an early warning against simply transferring West German teaching methods to East Ger- [150] many. The terminology had different connotations. For example, »anti-Semitism« would mean practically nothing to East German pupils, so that a comparison of Na-

31 B. Mütter and U. Uffelman, *Emotionen und historisches Lernen. Forschung-Vermittlung-Rezeption*, Frankfurt/M., 1992.

32 This subject deals with geography, history, civics and even biology in an integrated manner.

33 S. Wolf, »Antisemitismus und Schoah als Unterrichtsgegenstand in Ostdeutschland – ein Fragment«, in T. Lange (ed.), *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945*, Wien, pp. 125 – 139, 1994.

tional Socialist discrimination with anti-Semitic statements or attitudes after 1945 would be meaningless. »Anti-Zionism,« on the other hand, would appear to many to be justified today and would be translated as »anti-Israeli« or »anti-imperialist« and would not be associated with an anti-Jewish attitude.

Following reunification, a strong nationalist attitude began to spread among some young people leading them to equate Jews with foreigners in general, and making both these groups subject to prejudice and violence. In many cases, individuals adhering to these attitudes had never consciously been in contact with Jews. They assimilated a xenophobic ideology coming from the radical right in Western Germany that stood in contrast to the sociological situation in Eastern Germany. With few exceptions, there was only one group of foreigners, the Vietnamese, who were ever represented in East German society. Xenophobic tendencies were largely geared toward phantoms. These young people nevertheless constructed an ideal picture of a homogenous society without ever having lived in a pluralistic society. The old social order, which had formerly provided them with cultural orientation and social welfare, was diminished with the fall of the socialist system. The only thing that could now take the place of this security was their awareness of being »German,« an awareness entailing nationalist or even neo-Nazi attitudes.

The particular starting conditions and the comparatively small amount of knowledge about Jewish-Israeli history in eastern Germany was taken into consideration by the Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung when they developed courses in cooperation with the Israeli Embassy on the subject of »Judaism and the State of Israel« or »Anti-Semitism, xenophobia and right-wing extremism.« These have been supplemented by extracurricular and outside activities such as school twinning arrangements with Israeli educational institutions and school competitions. However, even with all of these measures it must be noted that pedagogical methods only achieve minimal success in influencing right-wing attitudes among young people. In spite of the fact that civics claims to be able to contribute to the development of democratic behavior and multicultural openness, sociological research has shown that the school has little authority over the students and is largely unable to alter attitudes that have already shaped the individual. In these cases, external political and social measures must be taken within the school setting, in the form of programs such as »awareness groups,« where students can learn to control their behavior in and outside of school, and to adapt to generally accepted moral norms and values.³⁴ [151] Nevertheless, teaching the Holocaust should not be over-saturated with questions pertaining to problems of our daily societal situation. In a pedagogical sense it could be destructive to instrumentalize the Holocaust in order to en-

34 Fritzsche and Hartung (eds.), 1997.

courage currently appropriate forms of behavior, or to expect students to take a stand on current xenophobic attitudes as a direct conclusion of teaching the Holocaust. We do not need the Holocaust to impart in our students the conviction that it is important to combat anti-Semitism or other forms of discrimination. We should teach it because it happened. It had grave consequences for the Jews, the Sinti and Roma, handicapped people, political dissidents, and those of the social underclass. But most of all, it was a threat to our very humanity.

Unterricht über den Holocaust. Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion*

Die Ausbildung eines kollektiven Gedächtnisses an Holocaust oder Shoah, wie der hebräisch-jüdische Terminus heißt, oder den Völkermord an den Juden, wie der adäquate deutsche Begriff lautet, ist ein mühsamer und langwieriger Prozess gewesen. So ungeheuer uns die Ermordung der jüdischen Bevölkerung unter nationalsozialistischer Herrschaft im Rückblick erscheint, so zentral ihre Bedeutung für ein Verständnis des NS-Regimes und des Völkermords im 20. Jahrhundert heute angesehen wird, so wenig war es selbst-verständlich, dass dieses Ereignis einen prominenten Platz in der historischen Überlieferung sowie der historisch-politischen Bildung erhalten hat.

Erinnern – Gedenken – aus der Geschichte lernen?

Dass die Täter, Mittäter und die Gleichgültigen, die zu- oder weggesehen hatten, die Erinnerung an den Völkermord nicht wachhalten wollten, sie nicht auch noch in die offizielle, staatlich sanktionierte Form eines Curriculums gießen wollten, mag zumindest verständlich erscheinen. Aber auch für die Opfer, die überlebt hatten, war es schwierig über ihre Erfahrungen, die sich in ihr Gedächtnis eingegraben hatten, zu reden, ja sie zum Gegenstand der objektiven Wissenschaft und lehrender pädagogischer Bemühungen zu machen. War denn Jugendlichen vermittelbar, was sie erlebt hatten? Hatte, was sie zu berichten wussten, einen pädagogischen Sinn?

Die Stadien, in denen sich das Wissen über den Holocaust in Wissenschaft und Schule entfaltet und verbreitet hat, will ich hier nur mit wenigen Beispielen anzeigen, da der aktuelle Unterricht im Vordergrund stehen soll. Angesichts des unterschiedlichen Stellenwertes, den der Völkermord an den Juden heute in den Curricula verschiedener Länder einnimmt, einer Vielzahl von pädagogischen

* Zuerst veröffentlicht in: Eduard Fuchs/Falk Pingel/Verena Radkau (Hg.), Holocaust und Nationalsozialismus, Innsbruck: Studienverlag (2002), 11 – 23.

Methoden, mit denen er unterrichtet wird, sollten wir uns nur der Tatsache bewusst bleiben, dass der jeweilige Stand, den wir in unserem Lande, in unserer Schule erreicht haben, das Ergebnis einer Entwicklung ist, in die viele Faktoren eingegriffen haben: politische Kräfteverhältnisse und Ideologien, Forschungsbeiträge der Wissenschaft, die Erinnerungsleistungen der Überlebenden, hier vor allem der Opfer, nicht zuletzt der pädagogische Wille und die Einsicht der Unterrichtenden. Schließlich sind der Zwangs-Institution Schule spezifische Formen des historischen Lernens eigen. Wir werden [12] also fragen, ob uns die so genannten »authentischen« Orte des Geschehens andere Einsichten und Lernformen ermöglichen als der Lernort Klassenzimmer, in dem das Lehrbuch immer noch einen zentralen Platz einnimmt. Können wir dagegen auch »authentische« Stimmen in die Schule holen, Zeugen des Geschehens sprechen lassen? Wir müssen die politischen Rahmenbedingungen einbeziehen, die Unterrichtsinhalte und pädagogische Zielsetzungen heute beeinflussen. Entspricht der Globalisierung der Kommunikation eine Generalisierung oder Universalisierung von Wertvorstellungen, von intendiertem moralischem Lernen aus der Geschichte? Wird der Holocaust zu einem verpflichtenden Bestandteil offiziellen historischen Gedenkens nicht nur in Europa, sondern verleiht er in seiner Verbindung von Einzigartigkeit des Ereignisses und der Universalität der Bedrohung, die in ihm zum Ausdruck kommt, der Weltgemeinschaft ein für allemal einen Fixpunkt des Gedenkens an und der Warnung vor dem Genozid?

Uns, den Nachgeborenen, die den Holocaust nicht erlebt haben, ist Erinnerung daran nicht möglich. Wir rekonstruieren Geschichte, zeichnen sie nach, bearbeiten sie auf Grund der Quellen, die uns überliefert sind. Selbst für die Zeitzeugen wird alsbald die vergangene Erfahrung nur durch die *Wiedererinnerung* zugänglich, mischt sich die Gegenwart in eine Vergangenheit ein, die so unnahbar wie unauslöschlich schien. *Erinnere ich die Vergangenheit nicht, entgleitet sie mir, erinnere ich sie, verändere ich sie bei der Suche nach dem, was durchlebt worden ist.*

»Es ist der 12. April 1945, der Tag nach der Befreiung von Buchenwald. Die Geschichte ist also frisch. Es bedarf keiner besonderen Gedächtnisanstrengung. Auch keiner glaubwürdigen, überprüften Dokumente. Der Tod steht noch im Präsens ...

Dennoch überkommt mich ein Zweifel an der Möglichkeit des Erzählens. Nicht, dass das Erlebte unsagbar wäre. Es ist unerträglich gewesen, was etwas ganz anderes ist, wie man leicht verstehen wird. Etwas anderes, was nicht die Form eines möglichen Berichtes betrifft, sondern seine Substanz. Nicht seine Gliederung, sondern seine Dichte ... Nur die Kunstfertigkeit eines gebändigten Berichtes vermag die Wahrheit des Zeugnisses teilweise zu übermitteln.«

Der Bericht aber, den sich der Buchenwald-Häftling und Schriftsteller Jorge Semprun »Brocken für Brocken, Satz für Satz« seinem Gedächtnis entriss, zer-

fraß sein Leben. »Ich wusste mit Sicherheit«, so schrieb er später, »daß ich an einen Punkt kommen würde, wo ich mein Scheitern zur Kenntnis nehmen müßte: Nicht, weil es mir nicht gelang zu schreiben: vielmehr weil es mir nicht gelang, das Schreiben zu überleben.« (Semprun 1996: Schreiben oder Leben, S. 22/3 und 232)

Wirklich zu vergessen, war Jorge Semprun nicht möglich, da die Substanz der Erinnerung das Konzentrationslager war. Aber woraus diese unaufgebbare Erfahrung bestand, lässt sich nur festhalten im Bericht. So stellt er schließlich den Bericht aus den Stücken der Erinnerung fertig und kehrt, im Jahre 1992, nach Buchenwald zurück.

So beklemmend es sein mag, am Orte des Geschehens nun eine wissenschaftlich-pädagogische Konferenz abzuhalten, so unausweichlich ist es sich einzugestehen, dass in der Erinnerung der Zeitzeugen selbst dieser Ort, wie [13] andere auch, die ihm ähnlich sind, zu einem Ort der Wiedererinnerung, der Reflexion, der Verarbeitung von Erfahrung, und nicht allein des Gedenkens und der Trauer um die Opfer geworden ist. In ihrem Auftrag, die Erinnerung wach zu halten, sind die Gedenkstätten in der Abfolge der Generationen zu einem Ort der Pädagogik geworden. Mit dieser Konferenz dokumentieren wir selbst ein Stück notwendiger und deshalb akzeptabler »Historisierung« des Holocaust.

Die Beschreibung aber, zumal wenn sie an kommende Generationen mit dem Anspruch eines pädagogischen Sinnes weitergegeben werden soll, dessen sie selbst gänzlich entbehrt hatte, da die Erfahrung des Lagers geradezu den Widersinn menschlichen Handelns repräsentierte, gerät so zu einer Interpretation einer Erfahrung, die selbst so ursprünglich schien, dass sie keiner Interpretation bedurfte oder fähig war. Wir aber kommen ohne Interpretation nicht aus. Hierin liegt der tiefere Grund, dass in den Gesellschaften der Opfer – insbesondere in Israel – anfangs nicht die Beschreibung, sondern das Gedenken, das Ritual, die *Wiedererzählung*, die literarische oder noch viel mehr die poetische Form im Vordergrund gestanden haben. Es ging darum, der individuellen Trauer einen kollektiven Ausdruck zu verleihen, sich in unterschiedlichen Formen des Gedenkens einer nicht vermittelbaren Erfahrung anzunähern, ohne sie je rekonstruieren zu können. Erst Generationen, die den Zeitzeugen folgten, stellten Fragen, die eine Rekonstruktion der Geschichte notwendig machten. Sie wollten wissen, um Gedenken möglich zu machen.

Nationalgeschichte im Vordergrund

Bis heute wird Geschichte als Gegenstand des staatlich vermittelten Geschichtsunterrichts im Wesentlichen in den meisten Ländern der Welt als Nationalgeschichte und nicht als »Menschheitsgeschichte« gelehrt. Die Nähe zur

eigenen Nationalgeschichte ist das leitende inhaltliche Auswahlkriterium; die Perioden der Nationalgeschichte strukturieren große Teile der Darstellung in Curricula und Schulbüchern und machen oft auch noch den größten quantitativen Anteil aus. Die Einbettung auch unseres Themas in den jeweiligen nationalen Kontext ist auch der Grund dafür, dass sich lange Zeit keine spezielle Didaktik des Unterrichts über den Holocaust entwickelt hat. Solange die Ermordung der Juden nur als ein Teilbereich der Verbrechen und Ereignisse des Zweiten Weltkrieges betrachtet wurde, bestand kaum Anlass, die besonderen didaktischen Herausforderungen zu untersuchen, die sich in der Regel erst zeigen, wenn dem Thema ein eigenständiger Platz eingeräumt wird.

Schauen wir uns die curriculare Situation in den Ländern an, in denen auf den Völkermord an den Juden überhaupt ausführlicher eingegangen wird, so lassen sich grob vier unterschiedliche Herangehensweisen unterscheiden. Dabei wird deutlich, dass die Kontextabhängigkeit im Curriculum zu unterschiedlichen didaktischen Leitfragen und verschiedenen Lehr- und Lernformen führt:

a) In Deutschland stellt der Nationalsozialismus im chronologischen Durchgang durch die Geschichte, wie ihn das Curriculum für die Sekundarstufe I vorsieht, eine der drei zentralen Epochen der deutschen Zeitgeschichte dar [14] (Weimarer Republik/Nationalsozialismus/Nachkriegszeit bis zur Wiedervereinigung). Der »Holocaust« ist verpflichtender Bestandteil dieser Epoche. Leitend für die Interpretation des Holocaust ist bis in die neunziger Jahre die Frage nach der Kontinuität der deutschen Geschichte gewesen. Lief die deutsche Geschichte auf Nationalsozialismus und Massenvernichtung zu, gab es hierfür spezielle Bedingungen in der deutschen Geschichte, kamen die Täter aus der Mitte der Gesellschaft oder gehörten sie der Elite an oder waren sie gar Outsider, die die staatliche Macht usurpierten? Drei Interpretationsphasen lassen sich unterscheiden:

1. Für die Lehrergeneration, die im Nationalsozialismus gelebt hatte – zumeist als Mitläufer oder gar Täter, seltener als Opfer –, war es außerordentlich schwierig, das Thema zu unterrichten. Die Ungeheuerlichkeit des Holocaust wurde weitgehend geleugnet, oder durch den Vergleich mit eigenen Opfern relativiert.
2. Für die Nachkriegsgeneration war es relativ einfach, sich von der Tätergeneration zu distanzieren und eine umfassende Aufklärung zu fordern. Diese Forderung war häufig verbunden mit Vorstellungen von einer neuen Gesellschaftsordnung, die eine Wiederholung unmöglich machen würde. Vergleichende Fragen, die andere Beispiele von Völkermord einbezogen, wurden weder von der Wissenschaft noch in der Unterrichtsdidaktik gestellt.
3. Das persönlich-aufklärerische Engagement in den 60 und 70er Jahren ist in der folgenden Generation eher einer Skepsis gewichen, noch verstehen zu können, wie der Nationalsozialismus möglich wurde. Er gehört mehr und

mehr einer fernen Zeit an, die einer detaillierten, möglichst »objektiven« Aufarbeitung bedarf.

b) In Israel ist die »Shoah« der schreckliche Tiefpunkt einer umfassenden Verfolgungsgeschichte der Juden in der Diaspora. Die Erfahrung der »Shoah« war Beleg für das Scheitern der Diaspora, der Zionismus die erfolgreiche und in die Zukunft weisende Alternative. Bis in die sechziger Jahre stand das Gedenken, nicht die historische Unterrichtung im Vordergrund. Erst mit dem Eichmann-Prozess begann die in Israel aufgewachsene Generation Fragen nach dem Funktionieren eines mörderischen Systems und nach den Verhaltensmöglichkeiten der Opfer zu stellen. Es setzte eine Verwissenschaftlichung und Objektivierung des Themas ein. Erst damit entstanden auch ausführliche Schulbuchdarstellungen des Holocaust.

c) In Polen, Frankreich und vielen anderen Ländern, die vom nationalsozialistischen Deutschland besetzt waren, wird der »Holocaust« zwar im Kontext der eigenen Nationalgeschichte abgehandelt (und zwar als Geschichte der Opfer und Täter), er stand und steht aber nicht im Zentrum der Behandlung von Fremdherrschaft und Widerstand, denn die Juden stellten nur eine Minderheit der Bevölkerung dar. Sie gehörten nicht zum Kern der Nation, so dass ihr Schicksal

1. entweder als das einer Teilgruppe betrachtet wurde, die ähnlich litt wie die gesamte Nation und damit kaum besondere Erwähnung verdiente; dies war vor allem in den ehemals sozialistischen Ländern der Fall
2. oder als eine ganz spezielle Art der Verfolgung betrachtet und damit aus dem Haupt- [15] strang der nationalen Geschichte ausgegliedert wurde (so etwa überwiegend in Frankreich, wo das Schicksal der jüdischen Bevölkerung nicht in die lange vorherrschende heroisierende Betrachtungsweise der Résistance passte).
3. In den Geschichtsschulbüchern von Ländern wie Frankreich oder England z.B. wurde der Holocaust in den ersten Dekaden nach dem Kriege kaum erwähnt. Es bedurfte langwieriger Forschungsarbeit und einer anhaltenden öffentlichen Diskussion, bis bewusst wurde, dass die Vernichtung der Juden mindestens ein ebenso berichtenswertes Ereignis des Zweiten Weltkrieges war wie die Bombardierung von London, die Invasion oder der Widerstand. Bis heute wird der Gegenstand relativ unvermittelt eingeführt; in den Schulbüchern stehen oft nur eine oder zwei Doppelseiten zur Verfügung, die die Schüler mit der intendierten Vernichtung eines ganzen Volkes konfrontieren. Nur selten werden dabei die emotionalen Erschütterungen bedacht, die die Behandlung des Themas bei Schülern hervorrufen könnte, oder moralische und politische Schlussfolgerungen angesprochen, die die Schüler daraus ziehen könnten.

d) Der Holocaust steht im Wesentlichen außerhalb der eigenen historischen Erfahrung, er hat mit der eigenen nationalen Geschichte keine oder nur mittelbare Berührungspunkte (etwa durch Emigranten, die den Holocaust überlebt haben). Hier wird Verfolgung und Vernichtung der Juden unter dem Nationalsozialismus behandelt, weil sie ein ungeheuerliches Ereignis von weltgeschichtlicher Bedeutung darstellen. Hieraus entspringen zwei nahezu entgegengesetzte Interpretationsweisen:

- Der »Holocaust« stellt ein in der Weltgeschichte einmaliges, unvergleichbares Ereignis dar, das gerade wegen seiner Einzigartigkeit behandelt werden sollte.
- Ein Verständnis des »Holocaust« ist nur im Vergleich mit anderen Beispielen von Völkermord möglich. Es ist das vielleicht schrecklichste, aber nur eines unter mehreren Beispielen dafür, dass sich auch in der modernen Welt Inhumanität durchsetzen kann.

Beide Ansätze finden sich heute vor allem in US-amerikanischen Kursmaterialien zum Holocaust. In den Büchern zur amerikanischen Geschichte wurde das Thema lange Zeit nicht oder nur mit wenigen Hinweisen erwähnt; letzteres galt auch für die Geschichtsbücher zu »Western Civilisation« oder »European History«. Erst durch langjähriges Bemühen der jüdischen Gemeinden und Organisationen gelang es, die Einsicht zu verbreiten, dass einer der größten Massenmorde der modernen Geschichte wenigstens optionaler Bestandteil des Unterrichts sein sollte. Heute wird der Holocaust ausführlich in besonderen Kursen behandelt, die allerdings nur in einigen Staaten Pflicht sind.

Gerade weil das Thema nicht Gegenstand des Pflichtunterrichts zur amerikanischen Geschichte ist, bedurfte es besonderer didaktischer Überlegungen, um Schüler und Lehrer an das Thema heranzuführen. Curricula wurden entwickelt, die von vornherein Vergleiche zu anderen Vernichtungsaktionen in der Weltgeschichte zogen, da ansonsten den Schülern weitgehend fremd, unvergleichlich und damit auch per se nicht wiederholbar erscheinen musste, was in Europa geschah. Einige Curricula ziehen [16] z.B. auch Vergleiche zur Vernichtung der Indianer in Amerika.

Um möglichen Protest von Eltern zu begegnen, die ihre Kinder nicht unnötig mit so unmenschlichen und grausamen Ereignissen konfrontiert sehen wollten, bemühen sich viele Didaktiker darzulegen, auf welche Weise ein solch schwieriges Thema nahe gebracht und im Unterricht verarbeitet werden könnte – so bildete sich ein gesonderter Zweig der Didaktik der modernen Geschichte heraus: »Holocaust Education«, eine Forschungsrichtung, die es in den meisten europäischen Ländern auch heute nicht gibt, obwohl der Holocaust in den Schulbüchern, im Unterricht und in gesonderten Materialien und Jugendbüchern behandelt wird.

Universelle Bedeutung

Gegenwärtig bestimmen zwei, zueinander in der Regel im Gegensatz stehende Tendenzen die didaktische Diskussion: eine fortschreitende Generalisierung der Lernziele und des historischen Kontextes auf der einen und eine kritische Überprüfung der bisher gültigen nationalgeschichtlichen Interpretation auf der anderen Seite. Das heißt: einerseits wird der Holocaust immer stärker als eines der zentralen Ereignisse des 20. Jahrhunderts angesehen, von welchem nationalen Standpunkt auch immer ich mich ihm annähere, andererseits müssen aber auch gerade die jeweiligen Bezüge zur eigenen Geschichte neu überdacht werden. Letzteres gilt vor allem für die osteuropäischen Länder, die in vielen Fällen sich erst jetzt dem Thema öffnen.

Eine unvoreingenommene und ausführliche Behandlung des Holocaust begegnet hier besonderen Schwierigkeiten:

- a) Der Massenmord an der jüdischen Bevölkerung – vor allem, wenn die Juden einen beträchtlichen Anteil an der eigenen Bevölkerung stellten – steht der bisherigen und noch nicht überwundenen heroischen Darstellung des Zweiten Weltkrieges entgegen, welche stärker als die Leiden den aufopfernden Kampf der unterdrückten Bevölkerung gegen die Besatzer betont. Der Holocaust aber hat keine Helden hervorgebracht, er eignet sich nicht für Heroisierung.
- b) Die Juden sind in fast allen Ländern, die zum kommunistischen Herrschaftsbereich gehörten, eine ungeliebte Minderheit gewesen, die von jeher in der nationalen Geschichtsschreibung nur ein randständiges Dasein geführt haben. Sie blieben aus dem nationalen Geschichtsbewusstsein weitgehend ausgeschlossen.
- c) Auf die nationalsozialistische Diktatur folgte die ungleich längere und für die nicht-jüdische Bevölkerung oft auch verlustreichere sowjetische Herrschaft. Beide Unterdrückungssysteme werden zusammen gesehen, wie gerade jetzt das Programm der ungarischen Regierung zur Erinnerung an die Opfer der Diktaturen zeigt.

Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen, muss der Unterricht weiter ausgreifen. Er muss erst einmal eventuell noch bestehende Vorurteile oder Stereotypen gegenüber den Juden aufbrechen, damit Empathie mit den Verfolgten und Verständnis für deren weitgehend aussichtslose Situation entstehen kann. Ansonsten steht der Unterricht in der Gefahr, alte Vorurteile zu bestärken. Denn schließlich wird nicht weniger verlangt, als dass die jüdischen Opfer gleichwertig neben denjenigen der nicht-jüdischen Bevölkerung stehen. Hierzu ist es sicherlich noch ein langer Weg, wie etwa Umfragen in Polen zeigen, wo immer

noch ein Großteil der Bevölkerung der Meinung ist, »die Polen« hätten mehr gelitten als »die Juden«.

Von dieser besonderen Situation einmal abgesehen, die sich aus dem Zusammenbruch des sozialistischen Systems und der materialistischen Geschichtsdeutung ergeben hat, werden die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in den einzelnen Länder aber voraussichtlich nach und nach an Bedeutung verlieren. Milena Santerini schreibt über ihr Projekt »Education after Auschwitz«, sie betrachte die Shoah als ein Ereignis, an Hand dessen die großen Probleme unserer Zeit in der Schule erkannt würden.¹ Ähnliche Aussagen finden sich mehr und mehr in didaktischen Einführungen zu unserem Thema. In der Tat lassen sich einige Faktoren nennen, die die pädagogische Situation zunehmend prägen und nationale Besonderheiten überdecken:

- a) Überall in unseren Schulen lernen jetzt Schüler, für die der Nationalsozialismus eine weit entfernte Periode darstellt, über die sie immer weniger durch persönliche Erfahrung und Erinnerung unterrichtet werden können.
- b) Nationale Tabus, die auch von der Geschichtsschreibung nicht oder nur von Außenseitern berührt worden waren, werden aufgebrochen, wie z. B. Kollaboration oder antijüdische Haltungen in der eigenen Bevölkerung.
- c) Mit zunehmender Entfernung von der Zeit des Zweiten Weltkrieges und der Integration Deutschlands in die Europäische und die Weltgemeinschaft wird der Holocaust weniger als ein spezifisches Ereignis der deutschen Geschichte angesehen; die von Deutschen verübten Verbrechen stehen vielmehr beispielhaft für die Möglichkeit des Genozids in der modernen Welt.

Die Tendenz zu einer generalisierenden Interpretation wird sicherlich dadurch verstärkt, dass etwa seit Anfang der neunziger Jahre die bedeutenden Gedenkstätten pädagogische Seminare zum Unterricht über den Holocaust anbieten, die sich an ein internationales Publikum wenden und daher notwendigerweise Ansätze vermitteln und Erfahrungen vergleichen, die nicht mehr nur auf ein Land bezogen sind. Mit dem Aussterben der Generation, die noch als Zeugen auftreten kann, scheint die Zeit gekommen zu sein, um nach übertragbaren Erkenntnissen für die Vermittlung der Geschichte des Holocaust zu suchen. Diesem Ziele diene die Tagung in Buchenwald ebenso wie die hiermit vorgelegte Veröffentlichung. Auf politischer Ebene verfolgt die internationale Task Force on Holocaust Remembrance and Research das Ziel, einerseits den jeweiligen nationalen Diskurs zu beleben, andererseits solche Gesichtspunkte zu betonen, die die universale oder zumindest die besondere Bedeutung des Holocaust für das Verständnis der Zeitgeschichte im Allgemeinen unterstreichen.

1 Milena Santerini: Auschwitz à l'école: mémoire et projets éducatifs, in: Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz, No 96, 2000, 59.

Kritische Leitfragen

Die Geschichtscurricula in Europa sind in der Regel chronologisch aufgebaut und erreichen während der Pflichtschulzeit in den meisten Ländern das 20. Jahrhundert in der achten, neunten oder zehnten Klasse. Für die nationalsozialistische Herrschaft stehen dann im Höchstfall 10 bis 20 Stunden zur Verfügung, von denen wiederum nur ein Anteil – oft der geringere – auf die Behandlung des Holocaust entfällt. Angesichts der knappen Unterrichtszeit und dem damit beschränkten Raum, der für die Darstellung von Judenmord und Judenverfolgung unter dem Nationalsozialismus im Schulbuch normalerweise zur Verfügung steht, konzentrieren sich die entsprechenden Lehrbuchkapitel in der Regel auf die schlimmsten Abschnitte dieser Geschichte und haben wenig Möglichkeiten, die einzelnen Schritte von Diskriminierung und Ausgrenzung bis hin zur Vernichtung darzustellen. Von vornherein stehen Juden und nationalsozialistische Gesellschaft sich feindlich gegenüber. Eine Ausnahme bilden hier allerdings die deutschen – ebenso wie im Ansatz zahlreiche österreichische und italienische – Geschichtsschulbücher, die auch die Vorgeschichte der Emanzipation und des Antisemitismus in der Zeit vor dem Nationalsozialismus behandeln. Leider werden jedoch diese Teile im konkreten Unterricht häufig übergangen, gerade weil manche Lehrer meinen, auf die Juden hinreichend ausführlich beim Thema »Nationalsozialismus« zu sprechen zu kommen. So wird der Mord an der jüdischen Bevölkerung oft eingeführt, ohne an Vorkenntnisse zur Geschichte der Juden in Europa anknüpfen zu können. Allein hierin liegen eine Reihe der Schwierigkeiten und Verkürzungen begründet, die die Lehrbuchkritik ebenso wie eine Durchsicht der erreichbaren Praxisberichte aufdeckt. Ich möchte diese Kritik in folgende Fragen fassen:

- Wie kann ich vermeiden, dass die Schüler durch die Konfrontation mit dem Terror emotional paralysiert werden und sich nicht getrauen Fragen zu stellen und sich ein eigenes Urteil zu bilden? Wie muss ich den Unterricht vorbereiten, wenn ich etwa über die Gaskammern spreche? Wie kann ich eine Atmosphäre herstellen, in der Diskussion und Reflexion möglich sind?
- Wer steht im Vordergrund des Unterrichts, Opfer oder Täter? Kann ich beide Gruppen ausgewogen berücksichtigen? Einerseits ist es wichtig, Opfer wie Täter zu individualisieren. Andererseits darf ich gerade die Gruppe der Täter nicht unzulässig personalisieren, sondern muss den systematischen Terror ebenso wie die Unterstützung durch breite Schichten der Bevölkerung (by-standers) deutlich werden lassen.
- Behandle ich den Holocaust nur im Zusammenhang des Nationalsozialismus oder ziehe ich Vergleiche zu anderen Diktaturen/Beispielen von Völkermord?

Kann ich auch auf andere Opfergruppen als die Juden eingehen, ohne deren Schicksal zu relativieren?

- Wie drücke ich mich selbst aus, wenn ich über den Mordvorgang berichte? Nehme ich Zuflucht zur vermeintlich »realistischen« und beweiskräftigen Sprache der Täter oder lasse ich die Opfer zu Worte kommen? Denn der Unterricht soll die Schüler ausdrucksfähig machen, so dass sie selbst über den Holocaust sprechen können.
- Wie entgehe ich der Gefahr, die Juden nur als Opfer und Verfolgte in der Geschichte zu sehen (»victimisation«)?

Sind die Ziele erreichbar?

Beginnen wir unsere kritische Bewertung mit einer Betrachtung der Unterrichtsziele, die in [19] einem auffälligen Gegensatz zu den Maßnahmen der Unmenschlichkeit stehen, auf die die Lehrbuchdarstellung konzentriert. An die Schüler wird die Erwartung gerichtet, dass sie aus dem negativen Beispiel einer Diktatur, die in einzigartiger Weise die Menschenrechte negiert hatte, positive Folgerungen ziehen und Systeme ablehnen, die nicht auf demokratischen Grundrechten beruhen. Holocaust-Erziehung ist somit Menschenrechts- und Demokratie- sowie antirassistische Erziehung. Denn eine Einteilung der Menschheit in Rassen oder Kulturen unterschiedlicher Wertigkeit verbiete sich angesichts der Konsequenzen, die sich aus der rassistischen NS-Ideologie ergaben. Zwar bestätigen Schülerumfragen und Unterrichtsberichte, dass diese Zielsetzung in der Regel erfüllt würde, doch kann dies ein oberflächliches Ergebnis sein, das bei genauerer Betrachtung mit Fragezeichen versehen werden muss.

Auf der einen Seite ist es sicherlich richtig, dass die meisten Schüler einer Klasse die Mordmaßnahmen der Nazis spontan ablehnen und sich von der Brutalität der NS Politik emotional getroffen fühlen. In diesem Falle mobilisiert die Konfrontation mit dem Massenverbrechen allerdings wahrscheinlich nur Einstellungen, die bisher schon angelegt waren. Denn unsere Schüler bedürfen in der Regel des negativen Beispiels des Holocaust nicht, um Einsicht in demokratische Werte und die Achtung der Menschenrechte zu gewinnen. Das Beispiel dient allenfalls dazu zu bestätigen und bewusst zu machen, was bisher vielleicht selbstverständlich schien. In der moralischen Empörung wird die NS-Diktatur aber leicht soweit der Zeitgeschichte entrückt, dass im Grunde auch kein Verständnis dafür gelegt werden kann, wie sich Terror in einer modernen Gesellschaft entwickelt. Das Beispiel bleibt also historisch. Die Gegenwart erreicht der Unterricht wohl nur, wenn die Verletzung der Menschenrechte zugleich auch das Vertrauen darin erschüttert, dass sie »mehr-wüchsig« seien, zu

»unserer« Welt dazugehörten. In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erschließen wir uns ein Stück deutlicher die Gegenwart, was in diesem Falle allerdings bedeuten kann, dass wir auch die Möglichkeit der Inhumanität in ihr entdecken. Erst dann werden Erkenntnisse aus der nationalsozialistischen Vergangenheit in unsere Gegenwart übertragen. Die Frage ist dann, ob wir stark genug sind, vergleichbaren Gefährdungen heute zu begegnen, und diese Frage beantworten Schüler dann oft genug mit einem Zögern, wenn nicht mit einem Nein.

Ein solcher Prozess kann nur in Gang gesetzt werden, wenn das Nazi Regime nicht als ein Unterdrückungssystem geschildert wird, das den Einzelnen keinerlei Handlungs- oder Entscheidungsspielraum mehr ließ. Freilich kann der häufig anzutreffende »Frontalunterricht« selten Einsicht in die komplizierten Handlungsbedingungen in einer Diktatur schaffen; dies ist wohl nur in einem Klassengespräch zu erreichen, für das zudem hinreichend Ruhe und Zeit zur Verfügung stehen muss. Zumal wenn es darum geht, Folgerungen für eigenes Handeln in der Gegenwart abzuleiten, erscheint die Wirklichkeit des »Dritten Reiches« heutigen Jugendlichen doch sehr entfernt und fremd. Die anspruchsvollen Unterrichtsziele werden in der Praxis dann kaum eingelöst. Projektunterricht, der bei diesem Thema die Regel sein müsste, bleibt die Ausnahme. Es ist zu empfehlen, falls für ein Projekt die Voraussetzungen nicht gegeben sind, wenigstens möglichst zahlreiche Elemente, die Projektunterricht auszeichnen, auch in den »normalen«, am Stundenplan orientierten Unterricht hinein zu nehmen. Um dazu anzuregen, präsentieren wir in diesem Heft einige konkrete Unterrichtsprojekte. Auf jeden Fall sollten zusätzlich zum Lehrbuch weitere Lehrmethoden eingesetzt werden wie Exkursionen zu Gedenkstätten, Filme, Zeitzeugengespräche etc. Biographische oder mikro-historische Ansätze sollten die Einführung in das politisch-wirtschaftliche System ergänzen.

Sprache der Täter versus Stimmen der Opfer?

Die Schulbücher vieler westeuropäischer Länder bieten oft eigene Quellenteile, die unterschiedliche Interpretationen vorstellen und Handlungswege vom »Mitmachen« bis zum »Widerstand« aufzeigen. Die Schüler können so Handlungszwänge und Handlungsmöglichkeiten systemimmanent nachvollziehen und sich wenigstens annäherungsweise in Konstellationen der damaligen Zeit hineinversetzen. Das mag helfen zu verstehen, warum der Terror wenig Gegenwehr fand, es erklärt aber nicht, warum die Nazis ihre mörderische Politik überhaupt entwarfen und in die Tat umsetzten. Das schwierigste Problem scheint darin zu bestehen, Gründe für den nationalsozialistischen Völkermord anzugeben. Der Zusammenhang von deutschen Siedlungsplänen und »Aus-

hungern« oder Ermordung der ansässigen Bevölkerung wird nur selten, und dann vor allem in Schulbüchern osteuropäischer Länder angesprochen. Die Schulbuchtexte nennen explizit fast ausschließlich die antisemitische, rassistische Ideologie als entscheidenden Faktor. Das hat zur Folge, dass als eigentliche Täter auch nur die Ideologen, d. h. vor allem SS und Partei, auftreten, während die Techniker und Administratoren des Terrors, ob Generäle oder Soldaten, Richter, Ärzte oder Verwaltungsbeamte, kaum jemals erwähnt, in Bildern gezeigt oder in ihrer Dienstfertigkeit dem Mordsystem gegenüber zitiert werden. Eine Figur wie Eichmann etwa, von dem so reichlich Prozessaussagen vorliegen, die Hannah Arendt zu ihrem umstrittenen Begriff der »Banalität des Bösen« führten, findet kaum die Aufmerksamkeit der Schulbuchautoren, während der Auschwitz-Kommandant Höß wohl immer noch am meisten zitiert wird, wenn der Tötungsprozess mit einer »Originalquelle« dargestellt werden soll. Das führt mich zu einer weiteren kritischen Bemerkung über die Schulbuchdarstellung:

In vielen Ländern, insbesondere in Osteuropa, dominiert eine faktenorientierte Beschreibung. Um »Objektivität« und Authentizität zu erreichen, werden am häufigsten nationalsozialistische Berichte zitiert, obwohl uns auch Tagebuchaufzeichnungen von Häftlingen oder Nachrichten von Widerstandsgruppen vorliegen. Mit den Quellen der Täter findet auch deren Sprache und Begrifflichkeit Eingang ins Schulbuch, so dass nicht selten von »Vernichtung«, »Judenfrage« und vor allem »Endlösung« die Rede ist. Dieses sind nationalsozialistische Termini, die wir nicht unkritisch und unkommentiert verwenden sollten, wenn wir heute über den Völkermord an den Juden reden.

Extrem schwer fällt es vielen Autoren, auch nur näherungsweise korrekte Zahlen der jüdischen Opfer anzugeben und das Schicksal anderer Gruppen, wie etwa der Behinderten und Zigeuner, die ebenfalls Opfer der Massenver-[21]nichtung wurden, zutreffend zu beschreiben. In der Regel wird es Lehrer wie Schüler überfordern, alle Gruppierungen gleichermaßen zu berücksichtigen. So ist es richtig, sich auf die größte Gruppe, die Juden, zu konzentrieren. Aber das Schulbuch sollte zumindest die Möglichkeit geben, sich zusätzlich über den Leidensweg auch anderer Verfolgter zu informieren.

Überdruss am Thema?

Nicht mehr nur aus Deutschland oder Österreich, auch aus den Vereinigten Staaten oder Italien berichten Lehrer, dass Schüler zunehmend Abwehrreaktionen gegenüber der Behandlung des Holocaust im Unterricht zeigen, da sie der Meinung sind, mit dem Thema bereits überfüttert zu sein. Wir müssen uns vor Augen halten, dass in der Tat nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern oft auch in den Religions- oder Literaturstunden das Thema angesprochen wird.

Zudem sind Schulbücher und Unterricht bei weitem nicht die einzigen Medien, die Zugang zum Thema bieten. Fernsehfeatures und Zeitungsberichte nehmen zu aktuellen zeithistorischen Debatten und öffentlichen Gedenkveranstaltungen Stellung. Spielfilme spielen in der Zeit des Nationalsozialismus. »Unschuldige Juden« und brutale Männer in SS-Uniform werden zu Stereotypen wehrloser Opfer und sadistischer Täter stilisiert. Die Schüler haben das Gefühl die historischen Rollen bereits zu kennen. Allerdings ist es in der Regel nicht schwierig sie davon zu überzeugen, dass sie nur oberflächliche Kenntnisse und Meinungen sowie unzusammenhängende Bilder im Kopfe haben. Die Konfrontation mit einzelnen Biographien oder einige Fragen danach, wie der Verfolgungsprozess sich durchsetzte, bringen meistens schnell einen Meinungsumschwung und lassen Neugier oder Engagement erkennen. Allerdings wäre es falsch dabei Vergleiche mit anderen Beispielen von Völkermord aus der Geschichte oder der Gegenwart der Schüler zu scheuen. Die Medien bringen uns politisch motivierte Massenmorde in Ruanda, im ehemaligen Jugoslawien oder in Indonesien nahe, um nur einige Fälle aus den letzten Jahren zu aufzuzählen. Schüler in ethnisch gemischten Gesellschaften bringen eventuell ganz unterschiedliche Beispiele historischer Traumatisierung in den Unterricht ein, die nicht einfach unter Hinweis auf die Einzigartigkeit in Umfang und Methode des Völkermords an den Juden beiseite geschoben werden dürfen. Schülerberichte über Unterrichtsprojekte zum Thema zeigen ebenso wie die Beiträge von Schülerseite auf der Buchenwalder Konferenz, dass Jugendliche kaum Interesse an der akademischen Diskussion über die »Einzigartigkeit« des Holocaust haben. Sie sind von der Ungeheuerlichkeit des Geschehens in der Regel ohnehin so gefangen, dass sie sich voll auf diesen Fall einlassen wollen, ohne allerdings abzulehnen, dass sich in Geschichte oder Gegenwart vergleichbare Fälle finden ließen, die einen vergleichenden Einstieg ins Thema oder verallgemeinernde Schlussfolgerungen erlaubten.

Unsere Schüler leben vor allem in der Gegenwart. Ihre moralischen Haltungen und politischen Meinungen werden zuallererst durch aktuelle Erfahrungen, nur selten in der historischen Reflektion oder am historischen Beispiel geformt. Die Überprüfung an der Geschichte ist der zweite Schritt. Das trifft selbst auf diejenigen zu, die den Nationalsozialismus nicht ablehnen, sondern in ihm sogar Vorbild [22] für rassistische und fremdenfeindliche Haltungen sehen, denen sie anhängen. Der Grund für diese Haltung ist aber primär kaum in der Faszination durch ein Gewaltssystem der Vergangenheit zu suchen, sondern in der Unfähigkeit in der gegenwärtigen Gesellschaft auf friedliche Weise einen anerkannten Platz zu erreichen und für die Zukunft gesichert zu sehen. Die Geschichte bietet dann mit dem Nationalsozialismus der unzufriedenen Phantasie einen Anhaltspunkt, sich eine kämpferische, idealisierte homogene Gesellschaft vorzustellen. Der Unterricht über den Holocaust kann daher rechts-extreme Haltungen

gen, die sich bereits verfestigt haben, kaum rückgängig machen. Hier müssen außerhalb der Schule sozialpolitische Maßnahmen unterstützend eingreifen und im schulischen Rahmen Programme für »aware-ness groups« eingerichtet werden, in denen Schüler selbst fächer- und klassenübergreifend ihr Verhalten zu kontrollieren und akzeptierten moralischen Normen anzupassen lernen.

Gegen den Missbrauch als pädagogisches Allheilmittel

Der Unterricht über den Holocaust ist kein direktes Erziehungsmittel. Es könnte dem pädagogischen Sinn dieses Unterrichts entgegenwirken, ihn vordringlich dienstbar zu machen, um aktuell geforderte Verhaltensweisen bei Schülern zu erreichen und etwa Stellungnahmen gegen ausländerfeindliche Einstellungen – gleichsam als unausweichliche Folgerung des Unterrichts über den Holocaust – zu erwarten. Wir sollten über den nationalsozialistischen Völkermord vor allem unterrichten, weil er geschehen ist. Er hat Juden, Zigeuner, Behinderte, politische Gegner, sozial Deklassierte betroffen, aber er hat uns vor allem in unserem Menschsein bedroht. So ist er Symbol dafür, dass die fundamentalen Werte, auf die wir unser Zusammenleben aufbauen, infrage gestellt sind und der ständigen Sicherung bedürfen.

Zu denken die Erinnerung an und die Unterrichtung über den Holocaust wirke wie ein Mechanismus, der Jugendliche gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit immunisiere, hieße, der Geschichte generell eine Macht zuzuweisen, die sie zumindest in den westeuropäischen Gesellschaften und den USA nicht (mehr) hat. Wo aber in Europa historische Tradition (noch) wirkungsmächtig gegenwärtiges Handeln zu bestimmen in der Lage ist, ist jüdische Geschichte nie Kernbestand der offiziellen, national oder ethnisch-kulturell geprägten Erinnerungskultur gewesen und sind die Juden eben durch den Holocaust aus diesen Gesellschaften so weitgehend eliminiert und vertrieben worden, dass Gedenken allein sie weder zurückholen kann, noch ihrer Geschichte einen prominenten Platz im offiziellen Geschichtsbild verleihen wird. Es wird auf erste genügen, wenn diese nicht mehr übergangen oder gar geleugnet wird.

Juden als Teil der Gesellschaft – nicht nur als Verfolgte

Das bringt mich zum letzten Punkt. Gerade weil jüdische Geschichte kaum irgendwo einen integralen Platz in der nationalen Überlieferung hat und sich dort, wo sie in der kodifizierten Überlieferung in Schule und öffentlichen Gedenkfeiern berücksichtigt wird, auf eine Geschichte der Diskriminierung und

Ver- [23] folgung verengt, bleibt das Bild, das sich die Heranwachsenden von »den Juden« machen kann, notwendigerweise defizitär. Juden bleiben Außenseiter und haben keinen anerkannten gesellschaftlichen Standort. Unterricht über den Holocaust hätte ein wichtiges Ziel erreicht, wenn er Interesse an jüdischem Leben und jüdischer Kultur wecken und die Beschäftigung mit jüdischer Gemeinschaft aus dem Ghetto einer Leidensgeschichte befreien kann.

Es ist nicht möglich ein abschließendes Urteil über Schülerreaktionen zum Unterricht über den Holocaust auch nur in einem Lande, geschweige denn europaweit zu formulieren. Vielleicht aber werden viele Lehrer die Bewertung akzeptieren, die ein deutscher Lehrer auf einer Fortbildungsveranstaltung äußerte:

»...Genuinely nationalist motives are not widely spread among students. Their orientation, on the whole, is more universal than ethno-centric, rather cosmopolitan than national. ... Questions of ecology, peace, and poverty in the Third World, thus questions pertaining to humanity, weigh heavier on their life perspectives than national values.²

Andererseits befindet der Lehrer, daß *»in some cases, collective identifications and a feeling of belonging are strongly apparent, and are voiced in nationalism on the soccer field, or in sometimes xenophobic intolerance of foreigners.«* Auch wenn die Erwartungshaltung der meisten Schüler anfangs skeptisch war, so spürte der Lehrer alsbald, *»how the views of the students changed during the course of a teaching unit, and how the students' interest increased instead of diminishing, how feelings of responsibility grew, and questions became more intense. Smart remarks, as well as relativizing remarks about other crimes in history, ebbed away.«*

2 Gerd Steffens: Die nationalsozialistischen Verbrechen und der Völkermord – Bemerkungen zur Unterrichtspraxis der BRD, in: Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.: Rencontre Pédagogique Internationale (s. Fußnote 6), 117 – 128.

Zeitgeschichtliche Analysen zu Politik, Wirtschaft und Bildung in Deutschland nach 1945

Western Alliance and the Welfare State – The German Response to Fascism? The Federal Republic of Germany 1949–1989*

The years 1979 and 1989, the 30th and the 40th anniversary of the foundation of the Federal Republic of Germany, saw a wealth of reflective publications, whose authors analysed the development of the Federal Republic since 1949, often posing the question »Is Bonn Weimar?«¹
[82]

* Zuerst veröffentlicht in: Stein Ugelvik Larsen (Ed.), *Modern Europe after Fascism. 1943–1980 s*, Vol. I, New York: Columbia University Press (1998), 81–110.

- 1 In the fifties, some authors were more determined, cf. Allemann, Fritz R., (1965) *Bonn ist nicht Weimar* (Bonn is not Weimar), Köln: Kiepenheuer and Witsch; from a comparative point of view argue Bölling, Klaus, (1963) *Die zweite Republik. 15 Jahre Politik in Deutschland* (The second Republic. Politics in Germany – the first 15 years), Köln: Kiepenheuer and Witsch; Löwenthal, Richard and Hans-Peter Schwarz (eds.), (1974) *Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik* (The Second Republic. The first 25 years of the Federal Republic), Stuttgart: Seewald; Bracher, Karl D., (1970) *Nach 25 Jahren. Eine Deutschlandbilanz* (After 25 years. An assessment), München: Kindler; Severin, Pitt and Hartmut Jetter (eds.), *25 Jahre Bundesrepublik Deutschland. Wandel und Bewährung einer Demokratie* (25 years Federal Republic of Germany. Change and test of a democracy), Wien: Molden; this volume offers statements of prominent figures in German political and cultural life; Becker, Josef (ed.), (1979) *Dreissig Jahre Bundesrepublik. Tradition und Wandel* (Thirty years Federal Republic of Germany. Tradition and change), München: Vogel; a collection of articles dealing with politics, the Basic Law, social market economy, churches, literature, education and the »German Question«; Scheel, Walter (ed.), (1979) *Nach dreissig Jahren. Die Bundesrepublik Deutschland – Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* (After thirty years. The Federal Republic – past, present and future), Stuttgart: Klett-Cotta; the former President of the FRG (1974–1979) presents a collection of essays which offer something like the official interpretation of the FRG's short history; Sontheimer, Kurt, (1979) *Die verunsicherte Republik. Die Bundesrepublik nach 30 Jahren* (The uncertain Republic. The Federal Republic after 30 years), München: Piper; Benz, Wolfgang (ed.), (1989) *Sieben Fragen an die Bundesrepublik* (Seven questions to the Federal Republic), München: dtv; remembering the 40th anniversary seven historians, political scientists and economists critically discuss a wide range of problems in politics, culture and economy; not referring to an anniversary, but nevertheless much to the point are Greiffenhagen, Martin and Sylvia, (1981) *Ein schwieriges Vaterland: Zur politischen Kultur Deutschlands* (A troubled Fatherland: On Germany's political culture), Frankfurt/M.: Fischer; the introductory chapters are headed »On leave from history?«, »German traditions«, »The burden of the past«; »Heritage of fascism«.

Two things are striking here – firstly, that the contemporary historians were not really certain of the future political stability of the West German State, and, secondly, that they did not compare the Federal Republic with National Socialism, or with West European democracies, but with the short history of the Weimar Republic. These authors obviously think the second German parliamentary republic still has more in common with the first one (which broke down more than 50 years ago) than with its West European neighbour states of today with which the Federal Republic since its establishment has close political, economic and military ties. The reversion to Weimar has a special significance because Weimar does not just stand for the breakdown of democracy in Germany. In many respects it was also a model for the establishment of the Federal Republic, whose founding fathers, wanting to link it to democratic, but not to socialist traditions in Germany, could only look back to the Weimar Republic and the older democratic-revolutionary movement of 1848.

Continuity and Discontinuity in the Socio-economic System

In contrast to the situation in the Eastern Zone, i.e. the German Democratic Republic, neither the Western occupying powers nor the influential German ruling groups attempted a radical restructuring of the economic and social system in the Western Zones. This factor alone had the consequence that, after the elimination of persons who had backed Nazi politics in high-ranking posts, key positions in economy, politics and administration were filled with people who had fulfilled similar tasks during the Weimar period and who drew on their former experiences. Especially since those in key positions were, in the long run, not replaced to the same degree as in the GDR – particularly as far as education and, to a certain extent, the economy were concerned. A number of individuals, who had been actively involved in the Nazi system, could not retain their jobs – they sometimes had to give up their jobs completely, or for a certain period of time, and to change over into different professions. This meant, to a certain degree that people who until then had not held top positions and were therefore publicly relatively unknown, could occupy key positions, which were now vacant. Thus – in contrast to the Eastern Zone, i.e. the GDR, and despite a [83] considerable amount of reshuffling in personnel, it was possible to ensure that experience in leadership was passed on.²

- 2 Regarding denazification cf. Clemens Vollnhals' essay in this volume. Specific sectors of the German society are dealt with by Berghahn, Volker, (1985) *Unternehmer und Politik in der Bundesrepublik* (Entrepreneurs and politics in the Federal Republic), Frankfurt/M.: Suhrkamp; Bühner, Werner, (1989) »Unternehmerverbände« (Employers' associations) in: Benz, Wolfgang (ed.), (1989) *Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* (The History of the

Likewise in their planning, the occupying powers believed that the institutional structure of the Weimar state, admittedly modified, but not radically altered, would provide West Germany with a stable democracy. This corresponded particularly with the wish of the American occupying power, which was able to assert itself energetically against the more extensive demands of its British partner. The safeguards which were built in to prevent a repetition of the path to dictatorship, consisted of the dissolution of the state of Prussia, the splitting up of monopolistic corporations, de-militarisation, the weakening of the position of the president, the creation of a constitutional court and – not introduced until 1953 – the »5 per cent clause« (which debars parties with less than 5 per cent of the vote from entering Parliament).

The Potsdam Agreement had already provided for the dissolution of Prussia; the division into zones cut across Prussian territory. The new division into federal states of »Länders« prevented any single state from acquiring the means to dominate the entire Republic, either economically or politically. North Rhine-Westphalia together with the Ruhr region certainly constituted the most densely populated and economically strongest [84] state.³ However, there were other important industrial, trade, and banking centers to be found in the Rhein-Main region, in Hamburg and – with increasing significance – around Stuttgart and München. The economic era, in which the heavy industries dominated, had in any case come to an end, and it was only due to deficient energy supplies during the first decade of the post-war period that the coal and steel industry continued to form the backbone of economic recovery. The West German economy, how-

Federal Republic of Germany), vol. 2: *Wirtschaft* (Economy), Frankfurt/M.: Fischer, pp. 140–168; Reusch, Ulrich, (1985) *Deutsches Berufsbeamtentum und britische Besatzung* (German civil service and British occupation), Stuttgart: Klett-Cotta; Pingel, Falk, (1985) »Wissenschaft, Bildung und Demokratie – der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform« (Science, education and democracy – the unsuccessful attempt at university reform) in: Foschepoth, Josef and Rolf Steininger (eds.), *Die britische Deutschland – und Besatzungspolitik 1945–1949* (British occupational policy towards Germany), Paderborn: Schöningh, pp. 183–209; Phillips, David (ed.), (1983) *German Universities after the Surrender*, Oxford: University of Oxford, Department of Educational Studies; Conze, Werner and M. Rainer Lepsius (eds.), (1983) *Sozialgeschichte der Bundesrepublik. Beiträge zum Kontinuitätsproblem* (Social history of the Federal Republic. Contributions to the problem of continuity), Stuttgart: Klett-Cotta; continuity and change in the FRG's social system are discussed, comparing its achievements with the Empire and the Weimar Republic, see particularly Josef Mooser on social stratification of workers, Heinrich A. Winkler on commercial middle classes, Jürgen Kocka and Michael Prinz on white collar workers.

- 3 Steininger, Rolf (ed.), (1988) *Die Ruhrfrage 1945/46 und die Entstehung des Landes Nordrhein-Westfalen. Britische, französische und amerikanische Akten* (The Ruhr problem and the foundation of the State of North Rhine-Westphalia. British, French and American documents), Düsseldorf: Schwann; Foelz-Schroeter, Marie E., (1974) *Föderalistische Politik und nationale Repräsentation 1945–1947* (Federalist policy and national representation 1945-1947), Stuttgart: DVA.

ever, then decided to join the global trend, switching over to oil as its primary source of energy, hence providing the petro-chemical industry with excellent means for expansion and growth.

At first glance, one realizes that only a part of these safety measures has withstood the test of history. For this reason, the question by the quoted authors is understandable: has the work of the founders of the state been successful, or have they achieved no more than Weimar – something that appears to be a democracy, but which harbours the danger of fascism? One should remember that before the establishment of the Federal Republic of Germany a lively discussion took place in the Western zones, too, as to whether far-reaching reforms were necessary in the educational system, in the social rebuilding of society and, most importantly, whether a change in the distribution of property in big business was needed in order to create mental and institutional safeguards capable of preventing a repetition of history. Such demands were supported by the communists, but they were also widespread amongst social democrats and among the unions. The decision against these ideas, and for the renewal of democracy on the basis of an economic system organised along the lines of private profit, had already been taken during the time of occupation. It was pushed through by the USA, the most powerful partner of the three Western Allies. The means which the American government applied were far from unpleasant for the West Germans: economic aid, with which the Western Allies as well as Germans hoped to overcome hunger, the serious housing shortage, and to avoid political unrest. With the approval of the Marshall Plan, the Social democrats, the unions and the British military government gave up all socialist and planned economy, the elements of which were designed to prevent the reunion of industrial and political power in Germany, which [85] again might result in destruction of democracy. In the first years of the Federal Republic the system of private industry reorganised itself completely. Leaders of industry, like Flick and Krupp, who had been convicted by the courts of the Western Allies, were set free and could once again take over the management of their firms. Likewise, the break-up of the great firms in the chemical-, in steel industry and in the banks, which had been decided upon in the Potsdam Agreement, was reverted into a new process of concentration. Quickly, the big companies of the Federal Republic surpassed their predecessors of the »Third Reich« in terms of turnover and economic power. The process of concentration begun in the 50's still goes on today.

Table 1: Concentration in the German Economy: Percentage Shares of Turnover of the Ten Biggest Companies in Important Sectors of Industry

Sector	1954	1973	1992
Petrol Industry	72.6	83.8	93.1

Table 1 (*Continued*)

Sector	1954	1973	1992
Mining Industry	34.6	90.9	80.6
Vehicles	58.6	80.9	
Iron and Steel			68.3
Electrical Industry	37.8	43.9	40.7
Chemical Industry	37.5	43.8	41.1
Textile Industry	7.1	9.6	13.9

Source: Monopolkommission (1976), Mehr Wettbewerb ist möglich. Hauptgutachten 1973/1975 (More competition is feasible. Expert opinion on monopoly 1973/1975) Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland (Statistical Yearbook, FRG). Baden-Baden: Nomos 1994.

At the end of the fifties, the statistical figures for mergers and bankruptcies per year were about 15 and 3,000 respectively. In the following two decades mergers developed at a faster rate than bankruptcies. At the end of the seventies about 600 mergers a year were counted against 8,700 bankruptcies.⁴ The government set up a commission to put forward recommendations for keeping the market system competitive. Particularly those sectors of the economy which had been the target of decentralisation during the occupation period, showed now a high degree of concentration; others were less affected.

But in spite of this renewal of economic power in Germany, the economic ruling elites have not yet put democracy in danger; they even supported the SPD. This would have been nearly unthinkable during the time of the Weimar Republic.

The decision for economic reconstruction, with the inclusion of West Germany in the Marshall Plan, was a decision to the advantage of free enterprise. In contrast to 1918, when democracy was introduced against the wishes of old elites in almost revolutionary ways, this was more than welcome in 1948/49. The orientation towards the American occupying power and its political-economic model of representative parliamentary democracy, which also guaranteed free enterprise, probably represents the most lasting lesson for a great number of capitalists and managers in West Germany. A better lesson than the simple defeat of fascism.

Consequently, after plans by the trade unions' and the Social Democrats' in the British Zone for transferring further sectors of industry in the Ruhr to public ownership had failed, the trade unions concentrated on improving rights for worker participation in company matters, i.e. on securing those rights already attained. Although the trade unions had not as yet officially given up the concept

4 Jörg Huffschnid (1979) Marktwirtschaft in der Bundesrepublik (Market economy in the FRG), in: Ulrich Albrecht et al. *Geschichte der Bundesrepublik* (History of the FRG), Köln: Pahl-Rugenstein, p. 62.

of socialisation, ownership was no longer discussed in concrete terms.⁵ The future aims of the trade unions were to continue developing social policies and making them an integral part of trade union demands, without at the same time dispensing with an offensive wage policy. In the still unsettled years directly following the currency reform, when economic stability had not been fully restored, this double strategy would have resulted in serious social repercussions. The steady upward trend of development, however, starting from the early 1950 s, enabled the trade unions to follow their strategy, even if this occasionally involved calling for strike. The social-economic compromise, already initiated during [87] the years of occupation, proved to be far more stable and enduring than the Stinnes-Legien-Agreement, which was supposed to serve as a basis for the social-economic balance of interests in the early years of the Weimar Republic. Shortly afterwards, the business elite declared that they would do everything in their power to annul specific agreements, e.g. the 8-hour-day. In the Federal Republic, they only struggled successfully to prevent the rights from spreading to the entire economy, given to the coal-, iron-, and steel industries during the occupation period, allowing extensive worker participation in management. When, in 1953, the parliament debated the final ruling for the rights of workers to participate in decisions of company governing, the trade unions did not risk a strike. This would have been directed not only against the business elite, but also against the parliament. In the same way the business elite basically accepted worker participation, the trade unions recognised parliament's right of decision.

The USA made the allocation of money from the Marshall Plan to include all of Western Europe, but conditional on the establishment of a European home market and the elimination of protective tariffs and other trade barriers. Moreover, the American industry was soon so fully occupied by the Korean War that the USA gave extensive production contracts to Western Europe. Particularly in West Germany, this caused an export boom, which still remains the most significant factor explaining why the West German economy, only for a short time interrupted during the crises of the mid-60 s and late 70 s, had such success. The drop after the unification in 1989 was mainly caused by a considerable rise in imports to serve consumer needs in the new Länder.

5 Müller, Gloria, (1987) *Mitbestimmung in der Nachkriegszeit* (Codetermination in postwar times), Düsseldorf: Schwann; Blumenthal, W.M., (1956) *Codetermination in the German Steel Industry*, Princeton: University Press; the pros and cons of the concept of codetermination are discussed by Schneider, Dieter and R.F. Kuda, (1969) *Mitbestimmung. Weg zur industriellen Demokratie?* (Does codetermination lead to industrial democracy?), Düsseldorf: Schwann; Spiro, H.J., (1977) *The Politics of German Co-Determination*, London; Cullingford, E.C.M., (1976) *Trade Unions in West Germany*, London.

Table 2a: Balance of Trade (surplus/deficit in thousands mill. DM)

1950	-1.270	1970	14.250
1951	+2.259	1971	15.892
1952	3.437	1972	18.480
1953	5.509	1973	29.080
1954	5.434	1974	43.440
1955	4.264	1975	29.830
1956	6.613	1976	27.050
1957	8.725	1977	27.480
1958	8.842	1978	41.200
[88]			
1959	8.731	1979	22.429
1960	7.930	1980	8.947
1961	6.780	1981	27.720
1962	3.670	1982	51.277
1963	5.040	1983	42.089
1964	5.310	1984	53.966
1965	-600	1985	73.353
1966	+6.450	1986	112.619
1967	15.920	1987	117.735
1968	17.610	1988	127.982
1969	14.790	1989	134.576
1970	14.250	1990	92.157
1971	15.892	1991	15.305
1972	18.480	1992	29.459
1973	29.080	1993	55.755

Source: Statistische Jahrbücher der Bundesrepublik Deutschland (Statistical Yearbooks, FRG).

Table 2b: Export Ratio (Percentage of NNP) – from the Empire to the Federal Republic

1910/13	17,5	1950	9.3
1925/29	14,9	1960	17.2
1939/34	12.0	1970	23.8
1935/38	6.0	1980	26.7

Source: Werner Abelshauser: *Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945–1980* (Economic history of the FRG). Frankfurt/M: Suhrkamp 1983.

The creation of a European market replaced the decreased home market brought about by the division of Germany, and turned German industry towards the West European states and USA. Its inclusion within the spheres of international economic organisations made certain that the economic elites of Federal Germany would accept parliamentary democracy in the future as being functional to their interests. The change of attitude of American investors and politicians, with respect to the situation after the [89] First World War, was responsible for linking economic aid to the formation of international steering

committees. German industry, led on authoritarian lines, would otherwise not have been able to join the EEC, EURATOM or even the European Coal and Steel Community. The upward economic trend of some 25 years' duration, not broken until the recession of 1965/66, supported the movement of the industrial ruling groups towards democracy and guaranteed the majority of votes to the parties supporting a market economy and the orientation towards the West.⁶

Employees as well as employers found both advantages in the system, admittedly from differing angles. For the same reason, the organisations recognised parliamentary decision-making as the general foundation of the political system – encompassing all classes. They limited their criticism to particular economic and social aspects.

Economic crises, with the devaluation of buying power and higher unemployment, had been decisive for the political instability of the Weimar Republic. The reintroduction in 1948 of an economy oriented towards the market and led by private profit was, according to the goals of the government, to be safeguarded by a progressive social policy. Thus, they made possible a compromise between the interests of the different social classes and prevented a new radicalisation of the economically disadvantaged. For the same reason, the Federal government allowed only step by step the industrialists to regain their autonomy. For some years, satisfaction of consumer's demand remained partially in the hands of the state, or was at least subjected to price controls (the housing market, a part of the supply of food, the transport system and a large part of the energy industry). The [90]

unions had agreed to the introduction of the market economy in principle. They remained, however, prepared to demand special social components within the overall economic policy, which had been promised by the government. Thus, the currency reform was followed by the first general strike in the Western

6 Hardach, Karl, (1984) »The Economy of the Federal Republic of Germany: Structure, Performance, and World Position«, in: Burdick, Charles et al. (eds.), *Contemporary Germany. Politics and Culture*, Boulder: Westview Press, pp. 107 – 127; Abelshauser, Werner, (1983) *Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland* (Economic history of the Federal Republic of Germany), Frankfurt/M.: Suhrkamp; Knapp, Manfred, (1981) »Reconstruction and West-Integration: The Impact of the Marshall Plan on Germany«, *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, 1981, pp. 415 – 433; Pingel, Falk, (1984) »Der aufhaltsame Aufschwung. Die Wirtschaftsplanung für die Britische Zone im Rahmen der aussenpolitischen Interessen der Besatzungsmacht« (Slow recovery. Economic planning in the British zone and foreign policy interests of the occupying power) in Petzina, Dietmar and Walter Euchner (eds.), *Wirtschaftspolitik im britischen Besatzungsgebiet 1945 bis 1949* (Economic policy in the British Zone of occupation), Düsseldorf: Schwann, pp. 41 – 64; Herbst, Ludolf, (1989) *Option für den Westen. Vom Marshallplan bis zum deutsch-französischen Vertrag* (Option for the West. From Marshall Plan to the German-French Treaty), München: dtv.; Berghan, Volker, (1986) *The Americanisation of West German Industry 1945 – 1973*, Leamington Spa: Berg Publishers.

Zones, which only partially corrected the wage increases which were strongly lagging behind the price rise. The unions could not prevent the increase in the difference between the income of the self-employed and the wages and salaries of those employed by others. The latter, however, also rose continuously. Unemployment, high at first, was reduced. The system of social security established in the Empire, enlarged in the Weimar Republic, and kept intact to a large degree even during National Socialism, continued to function and was partially improved step by step, only under the pressure of strike.

The general wealth increased compared to the pre-war period, but its distribution between the social classes hardly changed at all. The upward trend in the fifties even put an end to the first post-war changes. In the late fifties, the 10 per cent wealthiest of the population held nearly as much capital as during the imperial era. Only since the seventies their share has been decreasing to the advantage of the growing middle classes (40 per cent). The share of the remaining 50 per cent of the total income was in the mid-seventies only 22 per cent.

Table 3: Distribution of Income (before Taxes) 1913 – 1974

Percentage of income drawers:	10	40	50
1913	40	36	24
1928	37	38	25
1936	39	43	18
1950	34	46	20
1961	38	40	22
1965	35	43	22
1974	33	45	22

Source: Abelshauser: Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik.

The »CDU-State«: Political Stability and »no experiments«

[91] A number of politicians and historians saw the fragmentation of the political parties during the Weimar era as an important factor for the breakdown of parliamentary democracy. This argument is often stressed too much. Despite the diversity of parties, only a few of them managed to exert any real influence on the majority of the population. After the war, the desire to be less dogmatic and to look beyond traditional philosophical and social boundaries was also a reflection of the experiences gained from opposing National Socialism. Opposition had remained unsuccessful for the very reason that conventional attitudes of distrust and traditional political definitions could not be overcome.

The most important event resulting from the process of »unifying parties« was undoubtedly the establishment of the Christian Democratic Union (CDU).

Although the CDU continued to be influenced by the old Catholic aligned »Zentrumspartei«, as far as its members and to an extent its party programme were concerned, it professed to be an interdenominational, Christian people's party. It was only through this way of defining the party that they managed to establish themselves as a major party in the FRG, where different denominations otherwise vary from region to region.⁷ In Bavaria, the party of the Christian Democrats has been named Christian [92] Social Union (CSU); though both parties are formally independent, they have acted together from the beginning.

The majority of followers of liberalism, traditionally divided into the liberal-democrats and the national-liberals, found common ground and united in the new Free Democratic Party (FDP).⁸ A number of other minor liberal, conservative, and to an extent even nationalistic parties, initially continued to score regional successes. However, they went into decline in the 1950 s.

The attempt to form a united socialist party failed in the Western Zones and could be achieved in the Eastern Zone only by virtue of pressure from the occupying power. Thus, in the Western Zones the SPD and the KPD were once again faced with the old confrontation. Since the KPD had pledged alliance to an extensively stalinistic party line after the SED (Socialist Unity Party) had been formed in the Eastern Zone, any chances of a significant electoral victory were thwarted.

The question arises, whether or not – had occupational policies in the East and West not drifted apart, and had there not been a division between the two superpowers – the Social Democrats and the Communists could have grown to-

7 Concerning the role parties play in the political system of the FRG cf. Doering, Herbert and Gordon Smith, (1982) *Party Government and Political Culture in Western Germany*, London: Macmillan; Staritz, Dieter, (1976) *Das Parteiensystem der Bundesrepublik* (The party system of the FRG), Opladen: Leske und Budrich; Kaack, Heino et al., (1980) *Handbuch des deutschen Parteiensystems: Struktur und Politik in der Bundesrepublik zu Beginn der achtziger Jahre* (Handbook of the German party system: Structure and politics in the Federal Republic at the beginning of the eighties), 2 vols., Opladen: Leske und Budrich. Statistical information provide Ritter, Gerhard and Merith Niehuss, (1987) *Wahlen in der Bundesrepublik Deutschland* (Elections in the Federal Republic of Germany), München: Beck. Buchhaas, Dorothee, (1981) *Die Volkspartei. Programmatische Entwicklung der CDU 1950–1973* (The people's party. Programmatic development of the CDU), Düsseldorf: Droste; Buchhaas focuses on programmes, whereas Helmut Pütz concentrates more on the structure of party organisation; Pütz, Helmut, (1978) *Die CDU* (The CDU), Düsseldorf: Droste. Mintzel, Alf, (1975) *Die CSU. Anatomie einer konservativen Partei* (The CSU. Anatomy of a conservative party), Opladen: Westdeutscher Verlag; this is a critical, but very careful and penetrating research on program, social basis, structure and election results, providing also statistics; for an abridged version see Mintzel, Alf, (1977) *Geschichte der CSU: ein Überblick* (History of the CSU. A survey), Opladen: Westdeutscher Verlag; Pridham, G., (1977) *Christian Democracy in West Germany*, London; Prittie, T., (1972) *Konrad Adenauer*, London.

8 Kaack, Heino, (1979) *Die FDP. Grundriss und Materialien zu Geschichte, Struktur und Programmatik* (The FDP. An outline of its history, structure and programmatic development), Meisenheim: Hain.

gether. At first they kept contacts and shared a great deal in common, but the leadership in both parties gave preference from the start to forming separate party organisations. Kurt Schumacher, the undisputed leader of the Social Democrats in the Western Zones, had not changed his negative attitude towards Communism even during the Nazi period of persecution. He was highly skeptical of any tendencies towards organisational unity. The formation of the SED only served to strengthen this attitude, shared also by the majority of the party members.⁹

[93]

Analysing the differences between the Social Democrats and the Communists in the post-war period produces controversy even today, depending on the existing political situation. In contrast, there is total agreement that the formation of a united trade union organisation was positive. It eliminated the division into politically orientated trade unions, following social-democratic, Christian or liberal lines and put an end to the temporary Communist »Opposition to the Trade Unions«. »Individual trade unions«, formed after the war and divided according to industry and branches of employment, were united under the general organisation of the Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB/German Federation of Trade Unions). The DGB can coordinate wage policies and socio-political strategies as well as actions taken by individual trade unions. The trade unions would more than likely not have been able to develop their socio-political power, had it not been for this organisation, which in its turn has influenced and shaped the standard of living of those employed in the FRG.¹⁰

Admittedly, many citizens saw a guarantee for their individual economic and social interests in a government led by the CDU/CSU, but they also expected it to bring an ideological new beginning. They hoped that the burden of National Socialism would be eradicated. Especially those who had gone along with the

9 Kaden, Albrecht, (1980) *Einheit oder Freiheit. Die Wiedergründung der SPD 1945/46* (Unity versus liberty. Rebuilding the SPD 1945/46), Berlin: Dietz; Klotzbach, Kurt, (1982) *Der Weg zur Staatspartei. Programmatik, praktische Politik und Organisation der deutschen Sozialdemokratie 1945 – 1965* (On the road to state-party. Programmatic development, practical politics and organization of the German Social Democratic Party), Berlin: Dietz; Hofschien, Heinz-Gert et al., (1975) *SPD im Widerspruch. Zur Entwicklung und Perspektive der Sozialdemokratie im System der BRD* (The SPD under dispute. Development and perspectives of Social Democrats in the FRG's political system), Köln: Pahl-Rugenstein; whereas Klotzbach offers a voluminous study from a social-democratic point of view, the book by Hofschien et al. discusses critically the role of the SPD as a ruling party and a force for progress; Kluth, Hans (1959) *Die KPD in der Bundesrepublik. Ihre politische Tätigkeit und Organisation 1945 – 1956* (The KPD in the Federal Republic. Political activities and organisation), Opladen: Westdeutscher Verlag.

10 Mielke, Siegfried and Fritz Vilmar, (1989) »Die Gewerkschaften« (The trade unions) in Benz, Wolfgang (ed.), *Die Geschichte der Bundesrepublik, Deutschland*, vol. 2, pp. 82-139; this is a very helpful outline on the trade unions' development, comprising statistics (e.g. membership, elections for works committees) and a chronicle listing the most important stages in the development of programmes, organisations, strikes etc.

National Socialists, or were minor accomplices, hoped for not just a material, but also a psychological recovery from the new economic mentality. This desire was supported by the official ideological doctrines. The most important ideological element of post-war West Germany was anti-communism – an ideology which also formed an important part of Nazi philosophy and politics. Thus the Bonn Republic was in part bound to traditional values forming a link between pre-war and post-war personal outlooks and historical consciousness.

The German population had been denied the hope of long-term improvements in its own social and economic prospects since the beginning of the war in 1939. The fact that the hopes seemed within reach is of crucial importance when understanding the broad acceptance which the so-called »CDU-State« enjoyed in the population. In addition, the first chancellor, Konrad Adenauer, and his Minister of Economics, Ludwig Erhard, seemed [94] to be the very personification of political continuity, security on the front of foreign affairs, and on the path to economic improvement.

The Social Democrats, on the other hand, had to discard old ideas which still characterised them as a socialist, or even a class-conscious, party. Neither their commitment to socialization and a planned economy during the years of Allied occupation, nor their taking issue with Adenauer in the »German Question« and their initial opposition to rearmament, produced success or won votes. More important was perhaps the fact that the Social Democrats had nothing to offer in terms of an alternative to Western integration. While gradually accepting this fact, they also had to endure the socio-economic consequences.

The turn-about in party programme – already introduced into political practice at an earlier date – was finalised by the SPD during the Godesberg Party Conference in 1959. The Godesberg programme abandoned the Marxist course once and for all and declared that the party was in favour of ideological pluralism and recognised the »social market economy« as the basis for the West German economy. One could perhaps say that the FRG had finally broken with Weimar.

Among the remaining parties, only once, namely in 1953, the All-German Bloc/Bloc of Expellees and Disenfranchised (GB/BHE) succeeded in getting over the 5 per cent hurdle by winning 5.9 per cent of the votes. In 1949, when the minimum requirement for entering Parliament was 5 per cent in at least one »Land«, eleven parties were still represented in the Bundestag, among them the Communist Party of Germany (KPD) with 5.7 per cent, the German Party (DP) with 4.0 per cent and the Bavarian Party (BP) with 4.2 per cent.

The experience of a continuity of economic growth, security in foreign affairs, political stability and ideological unambiguity stands in basic contrast to the disruptions of the economy, the »adverse image« propaganda of the border revisionists and the political/ideological disputes of the Weimar era.

[95]

Table 4a: Election Results /West German parliament=Bundestag)

	SPD	CDU	CSU	FDP	Grüne*	PDS	Other
1990 (total)	33.5	36.7	7.1	11.9		2.4	5.3 (Rep. 1.8)
West	35.7	41.8		12.9		4.8	0.3 (Rep.2.0)
East	24.3	35.5		10.6		6.0	6.0 (Rep. 1.3)
1994 (total)	36.6	41.8		6.8	7.1	4.2	3.5 (Rep. 1.8)

Table 4b: Distribution of Seats in the Parliament

1990	239	268	51	79	8	17	-
1994	249	284	-	46	48	29	-

* In 1990 the West German Greens did only run in the West, the East German »Bündnis 90« (Alliance 1990 – a civil rights movement) only in the East. Then they merged into one party. REP: Republikaner (Republicans), a newly founded right wing party.
Source: Statistisches Bundesamt: *Datenreport* (Statistical report). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1989.

Even if the institutional structure of the Federal Republic is not so very different from that of the Weimar State, its economic development has taken a very different course. This seems to be the main reason for political stability – praised by the majority for security, criticised by a minority for political and intellectual stagnation. Incomparably larger parts of the population now, compared to the years after 1918, accept the foundations of foreign affairs and of the society which had been created in West Germany as a consequence of the Second World War.¹¹

[96]

- 11 Dahrendorf, Ralf, (1967) *Society and Democracy in Germany*, Garden City, N.Y.: Doubleday; this was the first overall study by a German author, analysing the West German society after fascism; the book influenced academic views to a great extent, though Dahrendorf's main thesis, saying that Germany was modernised during the Nazi era, did not remain undisputed; for a more recent American point of view see Baker, K.L. et al. (eds.), (1981) *Germany transformed. Political Culture and the New Politics*, Cambridge: Harvard University Press; cf. also Balfour, Michael, (1992) *Germany. The Tides of Power*, London: Routledge; Balfour served in the British Control Commission for Germany after the war; Turner, Henry A., (1992) *Germany from Partition to Reunification*. A revised edition of *The Two Germanies since 1945*, New Haven: Yale Univ. Press; Schwarz, Hans-Peter, (1980) *Vom Reich zur Bundesrepublik. Deutschland im Widerstreit der aussenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945 – 1949* (From the »Reich« to the Federal Republic. Conflicting foreign-policy conceptions in occupied Germany), Stuttgart: DVA; Schwarz, Hans-Peter, (1981) *Die Ära Adenauer. Gründerjahre der Republik 1949 – 1957* (The Adenauer era. The Republic's formative years), Stuttgart: DVA; Schwarz, Hans-Peter, (1983) *Die Ära Adenauer. Epochenwechsel 1957 – 1963* (The Adenauer era. The turning point), Stuttgart: DVA; the most voluminous study on the FRG's history by an outstanding political scientist, but conducted in a traditional manner, mainly covering the political sector and orientated at persons and their activities and motives; Klessmann, Christoph, (1986) *Die doppelte Staatsgründung 1945 – 1955* (Founding two German States), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung; Kless-

Rearmament without Militarism?

Irrespective of what events caused widespread protests in the population during the years of rebuilding; the re-militarisation, the argument over the realisation or the abandoning of an all-German alternative, the passing of the emergency laws etc., nothing could have prevented the majority of the population opting for the orientation towards the West and market economy. This attitude is still prevalent today, as demonstrated in the reelection of Helmut Kohl as federal chancellor at the climax of the antinuclear missiles protest of 1982/83.

Few witnesses during the period of Allied occupation could have suspected that complete de-militarisation, probably the greatest break in the German history of modern times, would last only ten years. The establishment of the »Bundeswehr« (Federal Army), however, proved to be less of [97] a political turning point in foreign and internal affairs than was feared by its opponents. This was primarily due to the fact that it did not abandon the course taken from 1948 onwards, but indeed was the direct outcome of the orientation to the West forced by Adenauer. The Federal Army was founded from the start in accordance with the interests of Adenauer's European- and US-policies. The Bundeswehr was allowed to exist on condition that it was engaged within the frames of a West European or Atlantic treaty. Hence, the military elite was deprived of the means for becoming autonomous, a »state within a state« so to speak, planning its own expansive strategy on a competitive level with the official political parties as they did in the 1920 s. Although the East-West conflict precipitated the spiraling development in the arms race, and created a new defence ideology capable of being linked to already existing anticommunist standpoints, both the USA and the USSR respected, however, the established territorial boundaries in Europe. The destructive potential of modern weaponry posed too great a danger for both sides, so that they were not prepared to risk a war in the heart of Europe, which could have had devastating consequences for everyone. This resulted in the

mann, Christoph, (1988) *Zwei Staaten, eine Nation: deutsche Geschichte 1955–1970* (Two states, one nation: German history 1955–1970), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung; an excellent study, based on recent research, covering also social life and social strata in the FRG as well as culture, incl. documents, statistics, chronicle; *Beiträge zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland* (On the history of the Federal Republic of Germany), (1979) Köln: Pahl-Rugenstein; a collection of critical articles dealing with all sectors of the society, mainly seen from a Marxist or at least leftist point of view, contains valuable statistical information on economic development and social structure; for a general bibliography see Thranhardt, Dietrich, (1980) *Bibliographie Bundesrepublik Deutschland*, Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht; the most recent and extensive study in English is presented by Bark, Dennis L. and David R. Gress, (1989) *A History of West Germany*, 2 vols., Oxford: Basil Blackwell.

paradox situation that, despite acute political-ideological tensions and a steadily growing arms potential, West Europe experienced one of its longest periods of peace and still continues to do so.

Defeats in both World Wars had diminished the respect once enjoyed by the German military to such an extent that the Bundeswehr elite could no longer insist on a privileged social status. The army was no longer the »School of the Nation«. Contrary to military educational tradition, there was a demand to train »citizens in uniform«. This could only be practised to a certain extent. The new corps elite was recruited to a great extent from ex-officers of the National Socialist army, of which quite a few renounced von Stauffenberg's or other military attempts to oppose Hitler as a break of oath or treason, or they felt sceptical towards the whole matter. Information on the part played by the Reichswehr in Nazi war crimes was thus provided relatively late.¹²

Admittedly, with the reintroduction of military service powerful groups within the military were unable to maintain their old position in society as [98] before 1945. However, the enormous rise in costs of the Federal army limited the financial means at disposal for important social measures and protection of the environment. Only the dissolution of the Soviet system made a reduction in military expenditures possible.

Foreign Affairs

Although it has been stressed that the positive development in the economy had been a decisive factor in stabilising West German democracy, it should be remembered that economic, internal, and foreign policies were closely interrelated. This was exemplified in the Ruhrstatute which provided the iron, coal, and steel industries with the necessary means for gradually ending output restrictions set by the Allies. The price paid for this was an international supervisory committee in charge of ensuring that distribution of production was carried out according to the requirements of West European countries. In terms of occupational policies, it was only after it became clear that the USSR would not be involved in such a board of control, that this solution could be enforced. After the establishment of the FRG, Adenauer, using the Federal Republic's membership already anticipated in the Ruhrstatute, set about transferring the

12 Mc Gheehan, Robert, (1971) *The German Rearmament Question*, Urbana: University of Illinois Press; Bald, Detlev, (1983) »Von der Wehrmacht zur Bundeswehr. Kontinuität und Neubeginn« (From »Wehrmacht« to »Federal Army«. Continuity and new beginning), in: Conze, Werner and M. Rainer Lepsius, (1983) *Sozialgeschichte der Bundesrepublik*, pp. 387 – 409; Abenheim, D., (1989) *Reforging the Iron Cross: The Search for Tradition in the West German Armed Forces*, Princeton Univ. Press, Princeton.

Ruhrstatute to the iron, coal, and steel union as a means of uniting West European member states. Since both the Ruhrstatute as well as the iron, coal, and steel union were based on a free enterprise and private capital oriented economic system, the SPD at first had rejected both.

The French government, in particular, was in favour of linking the sanctioning of the iron, coal and steel union with a realistic concept of a European defence organisation which should include the active involvement of the FRG – hence the course was set from economic reconstruction to West German rearmament.¹³ Problems in French foreign policy interests, which found an expression in widespread opposition to a German army, were to be thanked primarily for the FRG's late entry into NATO from 1954 onwards, finally providing an institutional solution to that problem. After having found formula for a military treaty, the pressure from European industry proved to be great enough to convince hesitating politicians to create a common European market. This took place with the signing of the »Contracts of Rome« on March 25th, 1957. [99]

Adenauer undoubtedly accepted and had even predicted that the GDR and indeed the entire Eastern bloc would be isolated. He probably considered this more as an element leading towards stability rather than as a cause for worry.¹⁴ At first glance, it did not seem to have a weakening effect on the GDR regime either. On the contrary, after the construction of the Wall in 1961, it decided to block itself off even more, and from then on it seemed to find long-term stability in internal and economic-political matters. The social-liberal coalition based its new »Eastern policy« on the fact that closer contacts would only be achieved by

13 Willis, F. Roy, (1968) *France, Germany and the New Europe, 1945–67*, Stanford: University Press; Zieburg, Gilbert, (1970) *Die deutsch-französischen Beziehungen: Mythen und Realitäten* (The German-French relations: myth and reality), Pfullingen: Neske.

14 Foschepoth, Josef (ed.), (1988) *Adenauer und die deutsche Frage* (Adenauer and the German question), Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht; particularly in the light of new documents the authors examine Adenauer's policy towards the West to which he gave priority over reconciliation with the East or a possible German reunification. Concerning foreign policy in general cf. Hanrieder, Wolfgang, (1967) *West German Foreign Policy, 1949–1963*, Stanford, Calif.: University Press; Merkl, Peter H., (1974) *German Foreign Policies, West and East. On the Threshold of a New European Era*, Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO; Hanrieder, Wolfgang, (1981) *Fragmente der Macht: die Aussenpolitik der Bundesrepublik* (Fragments of power: Foreign Policies of the Federal Republic), München: Piper; focusing on the new »Ostpolitik« see Roth, Margit, (1981) *Zwei Staaten in Deutschland. Die sozialliberale Deutschlandpolitik und ihre Auswirkungen 1969–1978* (Two German states. The social-liberal policy towards Germany and its effects, Opladen: Westdeutscher Verlag; Bickerich, Wolfram (ed.), (1982) *Die 13 Jahre. Bilanz der sozialliberalen Koalition* (13 years of social-liberal coalition: An assessment), Reinbek: Rowohlt; critically summarising social, foreign and educational policy as well as the coalition's attitudes towards trade unions and ecological issues; Hanrieder, Wolfgang, (1989) *Germany, America, Europe: Forty Years of German Foreign Policy*, New Haven: Yale Univ. Press.

recognising the Communist government, and that the continuation of sanctions would not aid the easing of tensions.

First Economic Crisis Ends CDU-Domination

The Federal Republic experienced its most lasting and deepest disturbance in the political and economic crisis during the mid-sixties. It was just this duality which reminded many older citizens of the Weimar period.

Politically, the acute crisis caused a marked increase in the growth of radical right-wing forces outside the CDU/CSU which openly drew on National Socialist ideology. The NPD won two per cent of the votes in the Bundestag-election in 1965 and 4.3 per cent in the 1969 election. In some of the Federal states the party was successful in obtaining parliamentary [100] representation.¹⁵ The CDU lost her supremacy and formed a coalition with the SPD which only lasted for three years (1966–1969). The temporary improvement of the economic situation was probably the decisive factor in the drastic fall in the share of votes of the NPD in the elections of the 70 s. This decline was supported by the social-liberal coalition government which represented a broader democratic participation in many sectors of the society. Gradually, it can be concluded that precisely because of the experience of the world economic crisis of the 30 s, and that of National Socialism, large parts of the population took this particular risk to democracy very seriously and acted accordingly.

Table 5: Annual Growth Rate of GNP 1951–1993
(prices as those of 1970; from 1979–1988 of 1980, from 1989 to 1993 of 1991)

1951	10.1	1973	4.9
1952	8.9	1974	0.5
1953	8.3	1975	-2.1
1954	7.4	1976	5.6
1955	11.7	1977	2.8
1956	6.9	1978	3.1
1957	5.4	1979	4.0
1958	2.9	1980	1.5
1959	6.8	1981	0.0
1960	8.1	1982	-1.0
1961	5.6	1983	1.9
1962	4.0	1984	3.3
1963	3.3	1985	1.9
1964	6.5	1986	2.5

15 Concerning extreme right-wing movements cf. the article by Gress in this volume.

Table 5 (Continued)

1965	5.3	1987	1.7
1966	2.8	1988	3.7
1967	-0.2	1989	3.5
1968	6.6	1990	5.7
1969	7.8	1991	4.5
1970	5.9	1992	West Germany 2.1
1971	3.2	1993	Unit. Germany 1.6
1972	3.7		West Germany -1.2
			Unit. Germany -1.9

Source: Hufschmid in: Geschichte der Bundesrepublik; Datenreport; Statistisches Jahrbuch 1994.

Today, economists explain this drop in productivity and the end of full employment in the FRG as the inevitable long-term alignment of West German conditions of production with those of the other West European countries. Thus, a general crisis of world trade ended the special position of the West German economy since 1950. The period of growth with rising incomes and the extension of the social system had come to an end. As a result, an intense phase of rationalisation started which, in the long run, increased unemployment and put pressure on the wage levels. The main impetus for new investment was no longer the increase of volume of production, but alongside rationalisation came, most importantly, technological innovations. But these created incomparably less jobs than the general increase of economic activity in the 50 s. Besides fluctuations in the years between, steel production was at nearly the same level as of 1970 – but the number of employees has been reduced to about 50 per cent. New methods of production (data processing, nuclear technology) were developed with research aid from the state combined with considerable state promotion of the infrastructure.

In these circumstances the SPD proved that it had learned how to manage state-economic planning better than the CDD. Their leadership had devoted itself too much to the idea of constant growth by the expansion of the market, and had tried to remedy the crisis with appeals to »economise«. The grand coalition of the SPD and the CDU/CSU proposed a series of laws which gave the state more options in guiding economic development. Indeed, the acute crisis was overcome relatively quickly. However, even the later SPD-FDP governments (»social-liberal coalition«) led by Brandt and Schmidt of the SPD, proved powerless against the long-term trend towards less growth and even stagnation. [102]

Table 6a: Business Cycles – Annual Average Growth Rates of GNP 1954 – 1992
(year with the lowest growth rate = beginning of a cycle)

1. cycle	1954 – 57	7.9
2. cycle	1958 – 62	5.5
3. cycle	1963 – 66	4.4
4. cycle	1967 – 70	5.0
5. cycle	1971 – 74	3.1
6. cycle	1975 – 81	2.1
7. cycle	1982 – 86	1.7
8. cycle	1987 – 92	3.5

Source: Hufschmid, in: Geschichte der Bundesrepublik; Datenreport; Statistisches Jahrbuch 1994.

After a short boom following reunification, Germany faced a year of crisis in 1993. The investment rate increased and remained on a relatively high level even in that year, certainly as a result of the ongoing process of reconstruction in the former GDR, but it did not – and probably will not – reach the peaks of the seventies or sixties.

Table 6b: Rate of Investment 1960 – 1993
(gross investments in per cent of GNP, 1960 – 1988 prices as of 1980, 1989 – 1993 as of 1991)

1989	21.6	1992	23.2
1990	21.4	1993	21.9
1991	23.4		

Source: Datenreport; Statistisches Jahrbuch 1994.

Above all, unemployment became a constant side-effect of production. In the mid-80 s it ran at approximately 10 per cent. In 1994 it has reached the same percentage as in the beginnings of the history of the FRG. Are we [103] now pushed back to the starting conditions? Of course not; on the one hand the living standard is much higher, on the other hand we cannot expect to reduce unemployment as we did in the fifties. But, the effect of the mass phenomenon of unemployment had a different impact. It has not noticeably altered the political majority and the political climate in the FRG, as was the case in the Weimar Republic. Unemployment benefits, retraining courses whose costs are defrayed by National Insurance, and job creation schemes obviously lower material losses to the extent that the unemployed do not pressure on society in joint action to improve their lot. As a rule, the individual »overcomes« his unemployment on his own – with all the negative consequences resulting from thus being isolated – and this situation finds its expression in psychological disturbances, family strife, alcoholism and social impoverishment.

Since the crisis, the social balance of interests is not as they were before. The conservative parties have often tried by law to limit the freedom of action from the unions. Recently the CDU-FDP government won a partial success on this line

which made pinpoint strikes more difficult but gave the employers far-reaching powers to lock-out even those willing to work. A further shift in the balance of power in favour of the employers would probably represent the most serious deviation from the social premises laid at the time of the foundation of the Republic.

Table 7: Unemployment (percentage of working population)

1950	11.0	1984	9.1
1954	7.6	1985	9.3
1958	3.7	1986	9.0
1962	0.7	1987	8.9
1966	0.7	1988	8.7
1970	0.7	1989	7.9
1974	2.6	1990	7.2
1975	4.7	1991	West 6.3
1976	4.6		East 10.3
1977	4.5	1992	West 6.6
1978	4.3		East 14.8
1979	3.8	1993	West 8.2
[104]			
1980	3.8		East 15.8
1981	5.5		West ca.10
1982	7.5		East ca. 18
1983	9.1		

Source: Datenreport; Statistisches Jahrbuch 1994.

Students' Protest and Attempts at Reform

The most disturbing side-effect of the first crisis in 1968 took place, however, outside the economic spheres. That happened with the protest of the young, most importantly with the student revolt. For the first time after the end of the Allied occupation the protests went right to the root of the political and economic basis of the society behind the Federal German Republic. It was also based on anti-fascist ideas connected to the post-war period. It elaborated on the immediate post-war ideas, criticising the continuity of social conditions from Weimar to Federal Germany. They made the concept »Restoration of Capitalism« a recognised heading which since should characterise left-wing contemporary history.¹⁶

16 Huster, Ernst Ulrich et al., (1972) *Determinanten der westdeutschen Restauration 1945-1949* (Decisive factors of the restoration in West Germany 1945 – 1949), Frankfurt/M.: Suhrkamp;

The students involved in the protest movement had grown up in the postwar period and they unleashed a hidden or latent conflict of that generation. Their parents' generation had been unable to talk freely about National Socialism and to face questions, particularly about their shared responsibility for the duration and the success of this system. The students criticised the FRG's one-sided relationship with the West, as well as the priority of the private satisfaction of needs and individual profit over the interests of the general public. The »leader of the West« – USA – became an important target for heavy criticism, sparked off by the often explicitly antidemocratic, American anti-communist foreign policy in the Third World. This point was often underscored by reference to the Vietnam War.¹⁷

[104]

Despite the sensation the student movement caused in public, despite the reforms which they initiated in the academic institutions, including the universities, they did not achieve the changes in the system they demanded. The students met with much ignorance and political counter-violence from the state, which drove individual groups to terrorism. In the long-term perspective, however, the students' movement increased the potential for protests in the Federal Republic. The new »Green Party« also fed, considerably, from it. They supported the extension of democratisation in the educational system and the policy of *detente*. A policy, which found its climax within the FDP/SPD coalition under Federal chancellor Willy Brandt. The strongest advocates of these policies were the young intelligentsia. From this moment began a real examination of the social foundations behind National Socialist Germany to take off.¹⁸

Schmidt, Eberhard, (1970) *Die verhinderte Neuordnung 1945–1952* (The foiled reorganisation), Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.

17 Otto, Karl A., (1980) *Vom Ostermarsch zur APO. Geschichte der ausserparlamentarischen Opposition in der Bundesrepublik 1960–1970* (From Easter protest march to APO. The history of the extra-parliamentary opposition in the Federal Republic 1960–1970), Frankfurt: Campus; Guggenberger, Bernd (ed.), (1984) *Bürgerinitiativen und repräsentatives System* (Grass roots democracy and representative system), Opladen: Westdeutscher Verlag; Roth, Roland und Dieter Pucht (eds.), (1987) *Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland* (New social movements in the Federal Republic of Germany), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

18 Hüttenberger, Peter, (1976) »Nationalsozialistische Polykratie« in *Geschichte und Gesellschaft*, 2, pp. 417–424 (The »polycratic« Nazi system of power); Bracher, Karl Dietrich, (1976) *Zeitgeschichtliche Kontroversen – um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie* (Controversial views on contemporary history: fascism, totalitarianism, democracy), München: Piper; Hüttenberger summarises research conducted in the 60 s and 70 s from which he derives a new model of the Nazi system stating that it was not only based on Hitler and the party but had many centers (»Polykratie«); Bracher – on the other hand – advocates the theory of »totalitarianism«. Cf. the overall reviews: Faulenbach, Bernd, (1987) »NS-Interpretationen und Zeitklima. Zum Wandel in der Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit« (changing interpretations of the Nazi system. A reappraisal of the recent past), *Aus Politik*

The greatest achievements of the SPD were in foreign policy and in education. However, the social change Brandt had promised, the breakthrough of a new democratic movement, and an open-minded educational system, continued to be disputed.

[106]

Table 8: Public Expenditure on Education – Weimar and the Federal Republic

	<i>Percentage of public Expenditure</i>	<i>Percentage of GNP</i>
1925	13.9	2.8
1951	8.0	2.4
1956	9.5	2.7
1962	9.6	3.0
1968	13.4	4.0
1975	15.8	5.5
1978	14.7	5.0

Source: Abelshauser: *Wirtschaftsgeschichte der Bundesrepublik*.

But the reform policies of the social-liberal coalition collapsed because it failed to put breaks on the unfavourable long term economic trend, failed to introduce necessary economy measures, was unable to change the social system, and failed to recognise the protection of environment as a particularly important task of the government. Moreover, it devalued its own policy of *detente* versus the East European states by allowing itself to be persuaded by the USA to station the newly developed missiles in Western Europe.

Future Developments in the Light of Experiences from the Past

In the 80 s the greatest dangers threat to democracy and methods of taking decisions came from the increasing state bureaucracy and the new military industrial complex. The CDU-FPD-coalition from 1983 tried to use data processing as a means of surveying its citizens under the cover of state planning measures. If German industry had taken a large part in high-tech armament

und Zeitgeschichte, B 22/1987, pp. 19–30; Möller, Horst, (1988) »Zeitgeschichtliche Forschungen, Interpretationen und Kontroversen« (Research on contemporary history – interpretations and debates), *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 2/1988, pp. 3–16. An insight into concrete results of recent research on the Nazi period offer Hirschfeld, Gerhard and Lothar Kettenacker (eds.), (1981) *Der »Führerstaat«: Mythos und Realität; Studien zur Struktur und Politik des Dritten Reiches*. (The »Führer State«: myth and reality; studies on the structure and politics of the Third Reich), Stuttgart: Klett-Cotta; Hirschfeld, Gerhard (ed.), (1986) *The Policies of Genocide: Jews and Soviet Prisoners of War in Nazi Germany*, London: Allen & Unwin.

programmes like SDI, the influence of the involved corporations on the research policies of the government would have risen and the means for peaceful economic activity, organised along lines of alternative forms of energy and production compatible with the environment, would have remained limited. However, with the collapse of the Soviet system this [108] issue became less important. But in the civil production sector, too, new technology did put the development of healthier living conditions at risk (atomic industry, gene technology etc.). The dispute about democratic control of plants producing and processing radioactive material, thus led to a breakdown of the coalition of the »Greens« and the Social Democrats in Hessen.

These are all »post-fascist« problems with which the citizens of the Federal Republic would certainly have been faced even without their experience of fascism. The Federal Republic is, however, particularly exposed to these problems because – as in the empire, in the Weimar Republic and in the Third Reich – it enjoys an advanced position in the world market. For this reason its industry has a greater potential than other West European countries to influence, or dominate the market from its own sources.

Historically, the most powerful tendencies towards authoritarian rule in German society came from this basis. The Peace movement and the »Green« party are aware of this danger. Their criticism of developments which may put democracy and life in danger has been accepted, to a great extent, from ideas based on the overcoming of fascism. Thus, it is no surprise that the interpretation of fascism and its place in German history remains a fundamental cleavage and controversy between the different political camps.¹⁹

A United Germany in a United Europe?

Meanwhile, Perestroika has opened up a whole new future for Germany. The GDR government's attempt to turn a blind eye to the Perestroika, and the demands of the people, failed completely. Indeed, the rudiments of socialism were wiped away within the space of a few months. This event appears to mark the ultimate end of the post-war period. The power of Russia is drastically reduced and socialism as an economic-political system has failed. The political and ideological division of the two Germanies has come to an end.

[107]

19 I only mention the German historians' debate (»Historikerstreit«) on the »historicisation« of National Socialism, cf. Evans, R.J., (1989) *In Hitler's shadow: West German Historians and the Attempt to Escape from the Nazi Past*, London; Maier, Charles S., (1988) *The Unmasterable Past: History, Holocaust, and the German National Identity*, Cambridge Mass: Harvard Univ. Press.

Will a united Germany represent a new threat to its neighbours? Could it enter into a new pre-fascist phase?

It is almost impossible to estimate the costs involved in the reconstruction of former socialist countries, and in particular the former GDR. Since Germany will have her special problems, economic stability could possibly and temporarily bring new problems. The West Germans have not experienced either economic turbulences or political uncertainty for a longer period of time. On the contrary the young generations are accustomed to a new type of consumer society, which makes it difficult to predict how democracy could be endangered by this situation. A section of the population, especially amongst adolescents, has in recent years become prone to new nationalistic slogans. Immigrants of German origin from East European countries, »emigrants« from the GDR, and »those seeking asylum« from Third World countries, place extra pressure on the employment market. Once again hierarchies of social status are being formed, placing the Germans at the top of the scale and hostility towards foreigners and immigrants is increasing. In the forty years of its history, the FRG has managed to integrate millions of different groups of immigrants with relative ease. However, in the late 1940s and in the 1950s the ca. 12 million of immigrants who came were primarily Germans from the so-called Eastern regions and refugees from the Eastern Zone, i. e. the GDR. At that time there was no »frozen« social structure as today, the general mobility of people was exceedingly high, and a number of West Germans had also lost their homes and property. Although the refugees and the expellees obviously had less chances than the native Germans in improving their standard of living, they were encouraged to try to improve their social conditions. This also applies to a great number of foreign workers (so-called »guest workers«), invited into the country in the 1950s and 1960s. At the end of the fifties, one per cent of the population was foreigners. In 1992 the figure is around 8 per cent. Hostile tendencies towards foreigners were directed above all against the last group of immigrants to arrive, namely the Turks. Since 1988 the number of those seeking asylum increased considerably (1992 half a million, mainly persons coming from the former Yugoslavia and other East European countries). 1.5 million out of the 6.5 million foreigners, now living in Germany, are refugees. Xenophobia could be intensified in the wake of rising national pride during the course of reunification. Consequently, in the future much will depend on a positive development in the economy, strongly needed to support the process of unification. Indeed, a weak economic development will hamper the necessary ecological restructuring of the economy and will stimulate [109] even more anxiety among the European partners already afraid of German superiority. However, a new impetus in the economy is now officially expected.

Unification has pushed Germany further on the way to European »normalisation«. Though her economic potential has grown, many factors like pro-

ductivity, inflation, rate of unemployment, and public debts, do no longer place Germany so definitely behind the most supreme competitors as before. The integration and modernisation of the former GDR is also a great challenge. Public debts in order to finance projects in the new Länder amounted in 1993 up to 700 thousand million, and the outcome of this project is somewhat uncertain.

But in spite of some political turmoils, high expectations and widespread disappointment of how the process of unification was handled – particularly in the East German population – unification has not altered the economic-political structure of the Federal Republic. The PDS, the only new party coming out of the SED, did not win votes in the West, and the right wing parties were neither in the East nor in the West strong enough to enter the federal parliament.

The new political landscape of the central continent did not hamper the enforcement of European integration and did not weaken the German government's will to play a firm role in the Western alliance and the European international organisations.²⁰ Capitalism of a modern democratic social kind has proved superior today and is without acceptable alternatives. Perhaps such historical »evidence« is the best safeguard against the new aggressive, anti-democratic politics. Despite the enormous losses suffered by German capitalism after 1945, it still managed, when all is said and done, to survive »National« Socialism and »Real Socialism«. Capitalism is, however, subject to processes of change, with consequences for social intervention. This involves not only further transference of private wealth led by the banks, an internationalisation of capital flows, but also a continuous concentration of manufacturing firms.

The unification of the two Germanies will be at the cost of the former Eastern bloc. Germany will – in the same way as the FRG has been until now – be drawn into an all-European context and Europe will have a military alliance with the USA. We may then presume that this situation [110] will prevent any return of Germany to a special expansive position. Germany might, inside Europe, become the most important economical and political force. Europe might become, next to the USA and Japan – and perhaps Russia and China – of growing importance again. Such a development will partly remove the effects of the ill-fated and long-term trend in force since World War I which brought the catastrophe to the world during the Second World War.

20 The way to a united Germany is described by Merkl, Peter R., (1993) *German Unification in the European Context*, University Park, PA: Pennsylvania State Univ. Press; McAdams, A. James, (1993) *Germany Divided. From the Wall to Reunification*, Princeton N.J.: Princeton Univ. Press; Jarausch, Konrad R., (1994) *The Rush to German Unity*, Oxford: Oxford Univ. Press.

Der aufhaltsame Aufschwung. Die Wirtschaftsplanung für die britische Zone im Rahmen der außenpolitischen Interessen der Besatzungsmacht*

Es ist nicht selbstverständlich, von einer Siegermacht zu erwarten, daß sie eine Konzeption für die inneren ökonomischen Verhältnisse des besiegten Landes entwickelt. Wohl war es in den Friedensverträgen zwischen den Industriestaaten seit der Mitte des letzten Jahrhunderts üblich, den Außenhandel des Verlierers zu beschränken und dessen militärische Stärke zu beschneiden, nicht aber, direkt in seine Wirtschaftsstruktur einzugreifen. Auch der Vertrag von Versailles hatte besondere wirtschaftspolitische Vorkehrungen für das besiegte Land nicht vorgesehen. Die auferlegten Kriegskontributionen, mit dem modernen Namen »Reparationen« bezeichnet, um einen auch moralisch gerechtfertigten Wiedergutmachungsanspruch zu begründen, beeinflussten zwar die Wirtschaft des besiegten Landes, aber es blieb ihm selbst überlassen, die damit auftretenden Probleme zu lösen.¹

Versailles wurde der negative Bezugspunkt britischer Besatzungspolitik nach dem zweiten Weltkrieg. Rechtlich war er ein Vertrag unter Gleichen gewesen. Nur für den Fall, daß Deutschland seine materiellen Verpflichtungen nicht erfüllte, sah er mit der ja tatsächlich durchgeführten Teilbesetzung auch vor, dessen Souveränität einzuschränken. Unterhalb dieser Schwelle waren in ihm aber keine Mittel vorgesehen, die Einlassung der langfristigen Forderungen zu gewährleisten. Das Wiederaufleben von Geist und Macht in Deutschland, die man durch den Versailler Vertrag gebannt zu haben glaubte, veranlaßte zumindest die Westalliierten bereits während des Krieges, qualitative Maßnahmen gegenüber quantitativen im künftigen Friedensschluß zu bevorzugen. Um weitreichende ökonomische und politische Eingriffe zu sichern, ohne dem Widerstand der Deutschen eine Chance zu geben, einigte man sich darauf, Deutschland vollständig zu besetzen und seine Souveränität wenigstens zeitweise auf-

* Zuerst veröffentlicht in: Dietmar Petzina/Walter Euchner (Hg.), Wirtschaftspolitik im britischen Besatzungsgebiet 1945 bis 1949, Düsseldorf: Schwann (1984), 41 – 64.

1 Fisch, Jörg, Krieg und Frieden im Friedensvertrag, Stuttgart 1979, S. 205 f.

zuheben. Damit machte man eine Ausnahmeregel des Versailler Vertrages zum Prinzip.

I.

Die Reparationen sollten nach dem anglo-amerikanischen Modell nicht aufgrund der Schäden berechnet werden, die die kriegführenden Mächte erlitten hatten, sondern sich aus der überschüssigen Wirtschaftskapazität ergeben, die entstand, wenn Deutschland auf einen bestimmten [42] Lebensstandard beschränkt würde, der den im Dritten Reich erreichten jedenfalls erheblich unterschreiten und den vergleichbarer europäischer Staaten nicht überschreiten sollte. Die Überschusskapazität sollte vor allem durch Demontagen und Nutzung der Arbeitskraft abgeschöpft werden. Zusätzlich sah das Protokoll von Jalta Warenlieferungen vor, wogegen von britischer Seite eben so wie gegen die von der UdSSR fixierte Höhe der Reparationslieferungen Einspruch erhoben worden war. Dadurch, daß weder die sowjetische noch die französische Regierung die Priorität von Anlagenlieferungen anerkannten, wurde zwar das von den Anglo-Amerikanern verfolgte Reparationsprinzip durchlöchert, doch hat diese Tatsache die wirtschaftlichen Verhältnisse in der späteren Bizone vermutlich weniger beeinflußt, als vor allem die britische Politik später zu reklamieren suchte. Denn es hätte den Lebensstandard der Bevölkerung im Bizonen-Gebiet wahrscheinlich nur unwesentlich gehoben, wenn die beiden anderen Besatzungsmächte auf Lieferungen aus der laufenden Produktion verzichtet oder sie merklich eingeschränkt und teilweise einem gemeinsamen vierzonalen Warenpool zur Verfügung gestellt hätten. Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten der britischen Zone, die nach der offiziellen Version zur Bizonen-Vereinbarung führten, wären dadurch kaum ausgeräumt worden. Ohne Zweifel festigte die Reparationsregelung von Potsdam die Wirtschaftsgrenzen zwischen den Zonen, der Umkehrschluß, ihr Verzicht hätte sie aufgehoben, ist aber sicherlich nicht statthaft.²

Nun war das wirtschaftliche Interesse der amerikanischen und der britischen Regierung von vornherein anders gelagert als das ihrer sowjetischen und französischen Alliierten, die unmittelbare Kriegsschäden mit deutschen Materialien und Waren ersetzen, dann aber auch neue Wirtschaftsräume zur Stärkung der eigenen Ressourcen gewinnen wollten. Für Großbritannien und die USA waren dagegen der Exportbedarf bzw. die Exportnotwendigkeit vorrangig. Diese ungleichen Wirtschaftsinteressen mußten eine einheitliche Behandlung Deutschlands jenseits aller Unterschiede der politisch-ideologischen Systeme schwer

2 Die Reparationen als wesentliche Teilungsursache betont Foschepoth, Josef, Britische Deutschlandpolitik zwischen Jalta und Potsdam, in: VfZ 30/1982, S. 675–740.

machen. Frankreichs Haltung im Kontrollrat sollte dies innerhalb weniger Wochen verdeutlichen.

Wirtschaftsgeographisch gesehen, war Großbritanniens Bemühen nach dem Kriege, seine Kapitalverluste wieder wettzumachen, auf das Commonwealth und andere traditionelle überseeische Handelsgebiete (wie Südamerika) gerichtet, wo Sterling-Überschüsse entstanden waren und durch den Sterling-Block günstige Austauschverhältnisse bestanden. Auch für den sozialistischen Außenminister Bevin galt, daß der Wohlstand des britischen Arbeiters auf der Sicherung der Verbindungslinien nach Übersee beruhte – ökonomisch wie militärisch. Der deutsche Markt war weder ein vorrangiges Ziel des britischen Waren- oder Kapi-[43] talexports noch ein mögliches Importreservoir. Deutschland wurde der britischen Tradition und Erfahrung entsprechend – nicht als Marke, sondern als Konkurrent gesehen. Die Briten waren daher mehr an Know-how, Patenten und einzelnen scharfen Eingriffen in besonders konkurrenzfähige Industriezweige interessiert als an der Übernahme kompletter Fabriken oder einer kapitalmäßigen Beteiligung, wozu ihnen im Augenblick ohnehin die Mittel fehlten. So weit bestimmte deutsche Produkte für den europäischen Markt – und dies meinte vor allem den kontinentalen – unverzichtbar waren, sollte ihre Herstellung entmonopolisiert oder unter internationale Kontrolle gestellt werden. Dies galt vor allem für die Kohleförderung und die Eisen- und Stahlherstellung im Ruhrgebiet. Dieser Gedanke war von Churchill schon in Teheran geäußert worden.³

Dem konnte die amerikanische Regierung zwar zustimmen, doch ging sie von anderen wirtschaftlichen Prämissen aus, die begrenzte Konflikte mit den englischen Interessen einschlossen. Da es Regierung und Großwirtschaft der USA vor allem darauf ankam, günstige Austauschverhältnisse für ihren weltweiten Ex- und Importbedarf herzustellen, zielten sie auf die Auflösung des Sterling-Blocks; Wirtschaftsbeschränkungen für Deutschland erschienen ihnen nötig, um die Ausgangschancen der anderen europäischen Länder, nicht aber um die eigenen wirtschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten entscheidend zu verbessern. Der Kapitalabstinenz der Briten stand ein Kapitalinteresse seitens der Vereinigten Staaten an Europa gegenüber.

Die Konzeption einer ökonomischen Schwächung Deutschlands für mehrere Jahrzehnte herrschte im britischen Kriegskabinett und in der öffentlichen

3 Diese Grundlinie hatte Außenminister Eden in einem Memorandum vom März 1943 umrissen, obwohl er später eher für eine weichere Politik eintrat. Schulte, Heinz, Die britische Militärpolitik im besetzten Deutschland, in: MGM 31/1982, S. 51 – 75, hier S. 54; ein Jahr später im Memorandum »Policy towards Germany« vom 19.7.1944 (PRO CAB 87/67) zog Eden die Verflechtungen der deutschen mit der europäischen Wirtschaft bereits stärker in Betracht; vgl. auch die Chatham-House-Studie, Das Problem Deutschland, hg. vom Royal Institute of International Affairs, Zürich 1945 (aber bereits 1943 ausgearbeitet).

Meinung bis zum Kriegsende vor und ermöglichte Churchills vorübergehende Zustimmung zu den Vorschlägen Morgenthau. Sie geriet ins Wanken, seitdem in Jalta die Gebiete jenseits der Oder/ Neisse faktisch abgetreten waren und mit beträchtlichen sowjetischen Reparationsansprüchen gerechnet werden mußte. Damit verlor die Erwartung an Wahrscheinlichkeit, aus diesen Gebieten umfangreiche landwirtschaftliche Ausgleichslieferungen zu erhalten, um dem Nahrungsmitteldefizit in den westlichen Zonen zu begegnen, denen andernfalls eine eigene Exportbasis zugestanden werden mußte, und zwar nicht allein, um das europäische Wirtschaftsgleichgewicht zu erhalten, sondern um überhaupt wirtschaftliche und daraus hervorgehende politische Stabilität in Westdeutschland zu erreichen.

Nach Jalta wurden diese Bedenken gegen die bisher gültigen Vorstellungen ausformuliert. Den Ost-West-Konflikt antizipierend, unterbreitete Minister Anderson eine Denkschrift, die von gemäßigten, vor allem die direkte Rüstungsindustrie betreffenden Beschränkungen ausging, im übrigen aber einen relativ hohen industriellen Standard als [44] notwendig ansah, um den westeuropäischen Wiederaufbau nicht zu gefährden. Da nicht damit zu rechnen war, daß die UdSSR mit der Rekonstruktion der westdeutschen Wirtschaft zugunsten einer bereits antikomunistisch intendierten westeuropäischen Prosperität einverstanden war, schloß der Vorschlag eine Allianz der Westzonen ein.⁴ Schon wegen der politischen Implikationen konnte sich Anderson mit seinen Vorstellungen nicht durchsetzen, da das Außenministerium – und das Kabinett ohnehin – weiterhin an einer Politik festhielt, die ein Bündnis mit allen drei Siegermächten nicht ausschließen durfte. Dies blieb trotz aller Spannungen im einzelnen die herrschende außenpolitische Orientierung bis zu Beginn des Jahres 1946. Dennoch verunsicherten die sowjetischen Reparationsforderungen, die nicht wirklich bekannten Verflechtungen der deutschen mit der europäischen Wirtschaft und die drohende Ernährungskrise die britischen Wirtschaftsexperten und Politiker so stark, daß es dem Kabinett weder bis zum Kriegsende noch bis zur Potsdamer Konferenz gelang, eine eindeutige Entscheidung zu treffen und einen Wirtschaftsplan für die britische Zone zu formulieren. Dies ist wichtig, um das konkrete Verhalten der für die Wirtschaft zuständigen Besatzungsoffiziere zu verstehen. Sie mußten ihre Meinung bestenfalls aus der Vorkenntnis der kontroversen Diskussion, widrigenfalls aber aus den herrschenden Anschauungen bilden, die eben so noch von dem in der Presse breit diskutierten Morgenthau-Plan beeinflusst sein konnten. Den Planungsinstanzen der Besatzungspolitik war aber bewußt geworden, daß es zwischen

4 Foschepoth (1982), S. 694 ff; auch Bevin zahlte schon während des Krieges zu den Skeptikern einer zu harten Einschätzung der deutschen Produktion.

außenpolitischer Priorität der Vier-Mächte-Zusammenarbeit und den innerzonalen ökonomischen Zielen zu ernststen Konflikten kommen konnte.

Trotz der Unsicherheit, ob der Schwerpunkt auf Kapazitätsbeschränkungen oder europäischer Verflechtung liegen sollte, schalteten sich aus den zahlreichen Memoranden, die über die wirtschaftliche Behandlung Deutschlands in den britischen Regierungsstäben 1944/45 verfaßt wurden, doch gewisse Industriekomplexe heraus, die nach Meinung beider Seiten ganz oder teilweise aufgelöst werden sollten, so daß sich mindestens für die Führungsebene einige Grundorientierungen konstruieren lassen, die den Hintergrund für die unterschiedlichen Einzelentscheidungen bildeten. Produktionsverbote sollten für die Schiff- und Luftfahrt sowie einige Zweige der chemischen Industrie gelten; Werkzeugmaschinen sollten nur für den inländischen Bedarf gefertigt werden, die Stahlproduktion auf etwa 50 Prozent des Vorkriegsstandes (= 11,5 Mio. Tonnen) begrenzt werden. Begründet wurden diese Eingriffe stets mit dem Argument, daß nur so Sicherheit gegen eine erneute deutsche ökonomisch-militärische Dominanz zu erreichen sei, da nur diese Begründung frei von Privatinteressen schien und in Vier-Mächte-Verhandlungen offiziell eingebracht werden konnte.⁵ [45]

Beide Flügel gingen von einer langfristigen und das gesamte wirtschaftliche Leben umfassenden Kontrolle aus. Die einen, um die angezielte Umstrukturierung der Wirtschaft beaufsichtigen und durchsetzen zu können, die anderen, um dem Gegner das Argument zu nehmen, ihre Konzeption könne zu einem frühzeitigen Wiederaufleben der deutschen Gefahr führen. In dieser Übereinstimmung liegt einer der Schlüssel zum Verständnis der britischen Wirtschaftspolitik in Deutschland, die auf eine relativ langsame, bürokratisch vorbereitete und stark kontrollierte Rekonstruktion hinauslief, soweit man sie überhaupt aktiv fordern wollte.

Da in Potsdam die Grundsätze der Entmonopolisierung, Entmilitarisierung und Beschränkung des Industrieniveaus festgeschrieben wurden, waren damit Negativmarken gesetzt, über die auch eine pragmatische Politik mit dem Ziel, die Produktion im örtlichen Rahmen wieder in Gang zu setzen, nicht hinausgehen konnte. Betriebe, die wahrscheinlich unter den noch auszuarbeitenden Reparationsplan fielen, erhielten in der Regel eine eingeschränkte oder keine Produktionserlaubnis, zumal noch 1945 die ersten Vorablieferungen vorbereitet wurden. Dies traf vor allem den Eisen- und Stahlbereich der großen Montanbetriebe im Ruhrgebiet sowie die Großwerften in den Küstenländern, die zonale, zumindest aber regionale Schlüsselfunktionen hatten. Eine genaue Übersicht,

5 Die beiden wichtigsten Regierungsausschüsse, APWC und EIPS, hatten sich am 10.5.1945 auf diese Linie geeinigt; die herrschenden Vorstellungen werden durch die Sprache der Übereinkunft gekennzeichnet: die Produktionsbeschränkungen und -verbote wurden als »drakonische Maßnahmen« bezeichnet (PRO CAB 87/69).

wieweit die Potsdamer Bestimmungen Instandsetzungsarbeiten und Produktionsaufnahmen verhindert haben, besitzen wir allerdings noch nicht.⁶ Gerade für das hart betroffene Ruhrgebiet ist sie wünschenswert, u. a. auch, um genauere Kenntnis über die Arbeitsmarktlage zu erhalten. Denn Arbeitsmoral und Arbeitsbereitschaft könnten nachhaltig gesenkt werden, wenn vorhandene Arbeitsmöglichkeiten nicht genutzt werden dürften. Wovon ernährten sich die Angehörigen von Demontagebetrieben? Nur in Ausnahmefällen wurde in diesen Betrieben die Produktion dennoch aufgenommen, wenn nämlich die Besatzungsmacht die Produkte selbst benötigte, wie dies bei VW oder den Hydrierwerken der Fall war. Eine Sonderklausel des Potsdamer Abkommens legalisierte dieses Verfahren.

Die Beteiligung an der Rüstungsindustrie war bei solchen Werken leicht zu erkennen, die direkt Waffen oder Waffenteile hergestellt hatten. Dies waren vor allem die Betriebe der Metallindustrie, welche zugleich das Rückgrat der industriellen Produktion der britischen Zone bildeten. Es scheint mir plausibel, daß in diesem Bereich die örtliche wie die zentrale Politik überwiegend restriktiv gehandhabt wurde und kaum pragmatisch-wohlwollend ausgerichtet war, was sich sonst als allgemeine Tendenz aus den bisher noch wenigen Regional- und Betriebsstudien herauschält. In anderen Bereichen mochte viel davon abhängen, wieweit sich die Offiziere vor Ort den Lebensinteressen der sie [46] umgebenden Bevölkerung nicht verschließen konnten und Werksleiter, Betriebsräte und Stadtverwaltungen unterstützten, Permits zu erlangen und Rohstoffe zu beschaffen. Da dies aber subjektiven Einschätzungen überlassen war, kann von einer einheitlichen Politik auf örtlicher Ebene zu dieser Zeit nicht gesprochen werden. Das verbietet es auch, von einer allgemeinen Tendenz eines konstruktiven Pragmatismus auszugehen.⁷ Denn da die Militärregierung darauf bestand, die Zonenwirtschaft in weiten Bereichen zentral zu verwalten, hätte der örtliche Pragmatismus durch ein allgemeines konstruktives System der Wirtschaftsverwaltung ergänzt werden müssen. Dieses bestand 1945/46 nicht und wurde auch mit den bizonalen Organen der ersten Phase noch nicht erreicht.

Der Vorrang außenpolitischer Überlegungen in der Wirtschaftskonzeption der Besatzungsmacht spiegelt sich in ihrem Bestreben wider, die Kohleförderung zu unterstützen und Beschränkungen ganz von ihr fernzuhalten. Sie handelte

6 Nach meiner Kenntnis sind Betriebsstudien oder Arbeiten zu regionalen Wirtschaftsbereichen noch nicht veröffentlicht worden; Ansätze finden sich bei Klekamp, Johannes, Die Entwicklung der Industrie in Köln nach 1945, Staatsexamensarbeit Köln 1980; Schneider, Ulrich, Niedersachsen unter britischer Besatzung, in: Niedersächsisches Jahrbuch für Landesgeschichte 54/1982, S. 251–319; siehe auch den Beitrag von Manfred Wannöfel in diesem Band.

7 Von einer pragmatischen Politik spricht Schneider. Nach Klekamps Arbeit erhält man den Eindruck, daß das Permit-Verfahren Kleinbetrieben zugute kam, insbesondere dem Handwerk.

hier im Einverständnis mit den anderen Alliierten. Jedoch lag das Interesse hierbei nicht in der Entwicklung der deutschen Wirtschaft, sondern darin, anderen westeuropäischen Staaten Rohstoff und Energie zur Verfügung zu stellen. Da die sowjetischen Kohleansprüche (und die ihrer Nachbarn) ganz aus den schlesischen Vorkommen gedeckt werden sollten, ergab sich die günstige Lage, daß die Briten ihre westeuropäischen Nachbarn wirtschaftlich mit Erzeugnissen ihrer Zone fördern konnten, ohne hiermit Anlaß zu Ost-WestSpannungen zu geben. Bereits Abelshausers Forschungen haben gezeigt, daß durch gezielte Förderungsmaßnahmen, vor allem auch im sozialen Bereich (Wohnungsbau, Zusatzrationen, Anwerbung von Arbeitskräften), im Vergleich zu anderen Wirtschaftszweigen respektable Ergebnisse erzielt werden konnten.⁸ Solche Anstrengungen konzentrierten sich aber vorerst auf Bereiche, an den en die Besatzungsmacht ein unmittelbares Eigeninteresse hatte. Erst nach der Winterkrise 1946/47 wurden Notprogramme für den Verkehr und die Stahlindustrie entwickelt, bzw. überhaupt erst konkrete Engpaßstudien durchgeführt, die ein Zusammenspiel der Gesamtwirtschaft der Zone im Blick hatten. Sicherlich fehlte bereits im ersten Jahr der Besatzung ein Teil der exportierten Kohle, insbesondere im Herbst/Winter 1945/46, den Betrieben. Produktionseinschränkungen durch Ausfall von Energie hätten hier und dort vermieden werden können, hätte der deutschen Wirtschaft von Anfang an mehr Kohle zur Verfügung gestanden. Wie weit mangelnde Kohle ein wirkliches Rekonstruktionshindernis zu dieser Zeit gewesen ist, werden erst regionale und betriebliche Studien darlegen können. Zusammen mit der Ernährungskrise und der Verkündung des ersten Industrieniveauplanes trugen aber die Kohlenexporte bei einem allgemein fühlbaren Mangel an Heizmaterial dazu bei, daß das [47] vergleichsweise intakte Arbeitsethos in den ersten Monaten der mehr oder weniger spontanen Produktionstätigkeit rasch abnahm, da sich immer weniger ein Zusammenhang zwischen Arbeit und Ernährung herstellen ließ. Dies führte zu einer nachhaltigen Entfremdung zwischen deutscher Bevölkerung und Besatzungsmacht, die in den ersten Monaten der Besetzung noch nicht zu spüren gewesen war. Diese bildete den Hintergrund für die Befürchtungen, die kommunistische Einheitsbewegung in der SBZ könnte auch in der britischen Zone Erfolg haben. Mehrfach verlangten nun Vertreter der Militärregierung in ihren Berichten nach London eine »positive« Politik, um die Loyalität der Bevölkerung zu erhalten.⁹ Es

8 Abelshauser, Werner, *Wirtschaft in Westdeutschland 1945–1948*, Stuttgart 1975; Abelshauser, Werner, *Wiederaufbau vor dem Marshallplan. Westeuropas Wachstumschancen und die Wirtschaftspolitik in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre*, in: VfZ 29/1981, S. 545–578; leider fehlt bisher ein Wirtschaftsvergleich, der die vier Zonen umfaßt.

9 Wie dramatisch der Vertrauensverlust zum Teil gesehen wurde, verdeutlichen die Berichte des politischen Beraters des Militärgouverneurs, Strang, aus dieser Zeit. So heißt es z. B. im Telegramm vom 29. 3. 1946 (PRO FO 371/55612), »Plünderung« und »Sabotage« werde »auf

wurde deutlich, daß Besatzungspolitik nicht nur nach dem außenpolitischen Kalkül geführt werden konnte, sondern die deutschen Kräfteverhältnisse und den deutschen Beitrag zur Rekonstruktion starker berücksichtigen mußte. Die Lebensmitteleinfuhren wurden für die englische Regierung zu einer beträchtlichen langfristigen finanziellen Belastung, die zusammen mit der Vertrauenskrise zu einer ersten kritischen Prüfung der Besatzungspolitik durch das Parlament führte. Damit waren nach knapp einem Jahr der Besetzung die drei Bestimmungsfaktoren der Besatzungspolitik – Außenpolitik, englische Innenpolitik und innerdeutsche Verhältnisse – gleichsam in eine Beziehungskrise geraten. Die Ansprüche, die sich aus ihnen herleiteten, waren nicht mehr miteinander zu vermitteln. Zwar blieben in der Folgezeit die außenpolitischen Interessen Übergewichtig, aber die Maßnahmen der Militärregierung wurden jetzt doch stärker daraufhin ausgerichtet, die Wechselwirkungen dieser drei Komponenten sorgfältiger zu bedenken.

In außenpolitischer Hinsicht wurde die Orientierung auf den Erhalt der Drei- bzw. Vier-Mächte-Zusammenarbeit aufgegeben. Statt dessen wurde es als vordringlich angesehen, die USA in eine feste, langfristige sicherheitspolitische und finanzielle Verantwortung für Europa einzubinden. Selbstverständlich wurde dabei der Bruch mit der Sowjetunion nicht direkt angezielt, aber er wurde als erwartbares Ergebnis der seit April 1946 eingeschlagenen Politik bewußt hingenommen. Hierin bestand der Kern der außenpolitischen Wende.¹⁰

Nach den eigenen Prämissen implizierte diese Abkehr von Potsdam wie die Neuorientierung in den Akten des Außenministeriums bezeichnenderweise charakterisiert wurde – einen britischen Machtverlust, ja die Aufgabe des Anspruchs, noch als eigenständige Großmacht agieren zu können. Denn die im Kriege erarbeiteten Analysen, die für die Nachkriegszeit die Fortdauer der Drei-Mächte-Koalition gefordert hatten, waren davon ausgegangen, daß Großbritannien eine eigenständige weltpolitische Funktion nur dann einnehmen könne, wenn ihm eine Vermittlerrolle zwischen den amerikanischen und den sowjetischen [48] Interessen zukomme. Sobald der Konflikt zwischen beiden aber nicht mehr vermittelbar sei und durch beständige Konfrontation abgelöst werde, müsse sich England an die Seite der USA stellen und unvermeidlich zu deren Juniorpartner herabsinken.¹¹

öffentlichen Plätzen« diskutiert. Die Militärregierung habe die Ernährungskrise absichtlich als Vergeltungsmaßnahme herbeigeführt (Telegramm vom 3.5.1946, PRO FO 371/55482).

10 Zur allgemeinen Politik siehe Pingel, Falk, »Die Russen am Rhein?« Zur Wende der britischen Besatzungspolitik im Frühjahr 1946, in: VfZ 30/1982, S. 98 – 116.

11 Kettmacker, Lothar, Großbritannien und die zukünftige Kontrolle Deutschlands, in: Veröffentlichung 1/1982 des Arbeitskreises Deutsche Englandforschung, hg. von Schmidt, Gustav u. a., Bochum 1982, S. 213 – 246.

Im Frühjahr 1946 waren die leitenden britischen Außenpolitiker zu der Einschätzung gekommen, die UdSSR habe ihre wirtschaftliche und politische Macht in den von ihr seit Ende des Zweiten Weltkriegs kontrollierten Gebieten so weit gefestigt, daß sie in Europa übergewichtig sei; angesichts der gleichzeitigen britischen Schwäche, die sich in der Dollarknappheit und dem damit zusammenhängenden forcierten Rückzug aus bisherigen Zonen militärischer Präsenz ausdrückte, schien nun eine Interessenvermittlung für die Position der britischen Regierung weniger ertragreich zu sein als die Absicherung verbliebener Einflußzonen, was ohne die materielle Hilfe der USA aber nicht mehr möglich war. War die Struktur der künftigen politischen Möglichkeiten damit vorgezeichnet, so entwickelten sich die einzelnen Schritte der konkreten Politik in der Auseinandersetzung mit bestimmten Ereignissen. Aktuell vollzog die britische Regierung die Wendung zur Konfrontation anlässlich der Bildung der SED und des damit verbundenen Verbots der SPD in der SBZ. Die Pariser Konferenz von Mitte April bis Juni 1946 bildete das Forum, auf dem die neue Politik vorerst in Bezug auf Deutschland implementiert wurde. Die weltpolitischen Folgen ließen nicht allzu lange auf sich warten. Die Verkündung der Truman-Doktrin knapp ein Jahr später dokumentierte, daß die Regierung der USA bereit war, propagandistisch, finanziell und ggfs. auch militärisch überall dort einzugreifen, wo die europäischen Staaten traditionelle Einflußzonen nicht mehr halten konnten und sozial-ökonomische Umschichtungen zu erwarten waren, die sowjetischen Einfluß starken würden. Bevin hatte übrigens in beiden Fällen durch den demonstrativen Aufweis britischer Schwäche der US-Regierung die Argumente geliefert, um die Ausweitung amerikanischer Einflußbereiche nach innen begründen zu können.¹²

Es ist daher nicht richtig, die Entscheidung über die Bizone vordringlich als eine wirtschaftliche Entscheidung anzusehen, die allein durch die hohen Kosten der Lebensmitteleinfuhren begründet gewesen sei. Sie ist vielmehr im Rahmen der skizzierten außenpolitischen Perspektiven zu sehen. Im übrigen waren ohnehin die außenpolitischen Präferenzen der Londoner Regierung mit dafür verantwortlich, daß diese Kosten so hoch waren. Schon Jerchow hat darauf hingewiesen, daß die Kohleexporte als verdeckte Reparationen anzusehen sind; allein der Verkauf der deutschen Kohle zu Weltmarktpreisen hätte seiner Meinung nach ausgereicht, das Importdefizit zu decken.¹³ Die deutschen Forderungen nach einem Exportmoratorium wurden zwar auch von der [49] Mili-

12 Vereinbarungen zu einer umfassenden Sicherheitspolitik entlang der sowjetischen Grenze zwischen dem britischen und dem US-Außenministerium während der Vorbereitung der Truman-Doktrin finden sich in PRO FO 371/67033 f; Wittner, Lawrence S., *American Intervention in Greece 1943 – 1949*, New York 1982.

[64]

13 Jerchow, Friedrich, *Deutschland und die Weltwirtschaft 1944 – 1949*, Düsseldorf 1978.

tärregierung als vom deutschen Standpunkt aus berechtigt anerkannt, aber es wurde ihnen gerade in diesem Jahr noch nicht nachgegeben, als es in einer schwierigen außenpolitischen Entscheidungssituation galt, die westeuropäischen Staaten, denen die billige Kohle zugute kam, an die sich entwickelnde Westeuropa-Konzeption Großbritanniens zu binden.

II.

Die Organisationsformen von Produktion und Wirtschaftsverwaltung spiegeln die unterschiedlichen sozialökonomischen und außenpolitischen Zielsetzungen der Militärregierung in verschiedenen Bereichen der Wirtschaft wider. Ihren und den Interessen der anderen Alliierten folgend, hatte die britische Regierung die Kohleförderung noch vor dem Potsdamer Abkommen SHAEF, dem gemeinsamen anglo-amerikanischen Oberkommando, unterstellt; nach dessen Auflösung ging Förderung und Absatz in Form der »North German Coal Control« in die Aufsicht der Militärregierung über. Das Ziel dieser Maßnahmen war, so schnell wie möglich ein normales Förderungsergebnis zu erreichen, um die Benelux-Länder und Frankreich mit Kohle zu versorgen und die britischen Exporte zugunsten des Eigenverbrauches zu entlasten. Als darüber hinaus die Militärregierung am 16. November 1945 den Krupp-Komplex »in Besitz nahm«, entsprang dieses allerdings nicht mehr ihren ursprünglichen Absichten; sie reagierte vielmehr auf das Vorgehen der Militärregierung in der US-Zone.¹⁴ General Clay hatte nämlich, um die Entflechtungs- und Beschränkungsvorschriften des Potsdamer Abkommens zu erfüllen und dadurch dessen Restriktionen schnell überwinden zu können, den größten Monopolkonzern seiner Zone, die IG-Farben, bereits am 5. Juli 1945 in »Kontrolle« und »Besitz« genommen. Die Briten kamen Clays Anregung, dies ebenfalls für die in ihrer Zone liegenden Betriebsteile (und zugleich für Krupp und die Hermann-Göring-Werke) zu tun, nicht nach. Erst als es Clay gegen die Empfehlungen der Briten durchsetzte, daß der Kontrollrat jedenfalls formal die Oberaufsicht über die IG-Farben übernahm, entschloß sich die britische Militärregierung, über Krupp (und später sollten die Vereinigten Stahlwerke und weitere Komplexe folgen) die Besitzkontrolle zu übernehmen. Dies wurde als eine präventive Maßnahme aufgefaßt, um zu verhindern, daß die USA hier einen ähnlichen Vorstoß wie bei den IG-Farben unternahmen und damit die Vier-Mächte-Verantwortung auf Industriekomplexe ausdehnten, die in der britischen Zone lagen. Ausdrücklich verwahrte sich die britische Militärregierung dagegen, bei den IG-Farben Ma-

14 Allgemeine Verfügung Nr. 3 zum Gesetz Nr. 52 vom 16.11.1945; für die Krupp-Betriebe wurde ein »Controller« der Militärregierung eingesetzt.

nagement-Funktionen zu übernehmen, wie [50] es in der amerikanischen und wohl auch in den beiden anderen Zonen der Fall war. Die Verantwortung für die materielle Produktion wurde als Sache der Deutschen angesehen. Dieses, seitens der Militärregierung der US-Zone provozierte Modell der Besitzübernahme wurde im Dezember dann auch auf die Kohlengruben angewandt.¹⁵

Dabei teilte die Militärregierung allerdings den Werksleitungen und der Öffentlichkeit mit, daß die Gruben den Besitzern nicht wieder zurückgegeben würden. Konkrete Vorstellungen über die zukünftige Form des Besitzes bestanden zu dieser Zeit bei der Militärregierung noch nicht. Die Absicht einer dauerhaften Enteignung wurde mit zwei Überlegungen begründet: Erstens bestand auf Jahre hinaus die Notwendigkeit, die deutsche Kohle unter den europäischen Interessenten aufteilen zu müssen; hierfür mußte auf irgendeine Weise ein internationales Aufsichtsgremium gefunden werden, das bestehende deutsche Besitzrechte auf alle Fälle beschnitten hatte. Zweitens war es ein Zugeständnis nach innen, an die deutschen Gewerkschaften und die SPD, um die Integration der Arbeiterschaft in die britischen Produktionsvorhaben zu erleichtern und die Produktivität zu erhöhen. Beide Absichten waren bei der Übernahme von Krupp und IG-Farben noch nicht verfolgt worden. In letzteren Fällen sollte die Übernahme allenfalls dazu mitgenutzt werden zu klären, welche Werksteile zu demontieren seien und in welchen die Produktion wieder aufgenommen werden könne. Weitere Besitzrechte wurden in den folgenden Monaten entgegen der ursprünglichen Planung nicht übernommen. Die innenpolitisch erwünschten (sowohl vom deutschen wie vom englischen Standpunkt), vor allem auf die Kohle bezogenen Sozialisierungspläne kamen nicht zur Entscheidung, da keine Klarheit darüber zu erreichen war, wie man sich zu den französischen Separierungs- und Ausbeutungsforderungen auf der einen und dem sowjetischen Wunsch nach Beteiligung an einer Ruhrkontrolle auf der anderen Seite verhalten solle. Diese Lösung wurde erst möglich, als mit der Bizone ein neues ökonomisch-politisches Konzept gefunden war, das die politische und finanzielle Mitverantwortung der Amerikaner für die Wirtschaft der britischen Zone sicherte, auf diese Weise die französischen Ansprüche im außenpolitischen Kalkül der Briten relativierte und eine endgültige Entscheidung gegen die sowjetische Beteiligung brachte. Damit konnte im Anschluß an die Pariser Konferenz die Sozialisierung der Eisen- und Stahlindustrie verkündet werden.¹⁶

15 Vgl. EIPS vom 23.7.1945; »Providing for the Seizure of Property Owned by IG-Farbenindustrie an the Control thereof« vom 30. 11. 1945 und weitere Stellungnahmen in PRO FO 942/236.

16 Zur inzwischen reichhaltigen Literatur über die Sozialisierungsfrage weise ich hier nur hin auf Lademacher, Horst, Die britische Sozialisierungspolitik im Rhein-Ruhr-Raum 1945–1948, in Scharf, Claus, Schröder, Hans-J.. (Hg.), Die Deutschlandpolitik Großbritanniens

Trotz des verbal eindeutigen Bekenntnisses zu einer nicht-privaten Eigentumsform darf die sozialökonomische Komponente dieser Politik nicht überschätzt werden. Parallel zu den Besitzübertragungen im Jahre 1945 und der Ausarbeitung der Sozialisierungspläne 1946 fanden Vier-Mächte-Verhandlungen über ein Gesetz zur Dezentralisierung der deut- [51] schen Industrie statt. Auch hier gerieten die britischen Vertreter in Gegensatz zur amerikanischen Militärregierung, die anfangs weitgehende Entflechtungsvorschläge gemacht hatte, um eine schnelle Rückführung der vom Kontrollrat und den einzelnen Militärregierungen beaufsichtigten Großbetriebe zu ermöglichen, wie es bereits im Kontrollratsgesetz zur Übernahme der IG-Farben vorgesehen war (»dispersion of ownership«). Clay machte für Robertson unmißverständlich klar, daß nach seiner Auffassung auch für die britische Zone die Entflechtung Leitziel der Dezentralisierung sein müsse – unbeschadet der britischen Sozialisierungsvorstellungen. Allerdings zeigte sich die amerikanische Seite auf britischen Druck hin noch im Frühjahr 1946 so nachgiebig in der Bestimmung der zulässigen Betriebsgrößen, daß nun wiederum die sowjetische Zustimmung zum Gesetz in Frage stand. Obwohl es vorläufig zu keiner Einigung kam, war für die Briten deutlich geworden, daß die Amerikaner eine zonenübergreifende Entflechtung und damit jeden falls in ihrer Zone eine Privatisierung des Besitzes anstrebten. Demontage, Entflechtung und die Einrichtung von Betrieben im öffentlichen Besitz waren drei Formen, den Beschränkungsvorschriften des Potsdamer Abkommens nachzukommen. Dabei standen bis zur Pariser Konferenz sowohl in der deutschen wie in der englischen Diskussion die Demontage und die damit zusammenhängenden Einschränkungen der Produktionskapazität eindeutig im Vordergrund. Nach der Pariser Konferenz wurde die deutsche Diskussion zunehmend von der Sozialisierung beherrscht, wobei sicherlich große Teile der Gewerkschaften und Sozialdemokratie hofften, daß die Labour-Regierung sie gegen sozialisierungsfeindliche bürgerliche Kräfte in Deutschland unterstützen würde. Eine genauere Analyse der englischen Politik zeigt aber, daß weder vom ideologischen Konzept noch von den konkreten Maßnahmen her die Sozialisierung zum Leitfaktor der britischen Wirtschaftspolitik nach der Pariser Konferenz geworden war.

Tatsächlich kam die Sozialisierung nach ihrer offiziellen Bestätigung vor dem englischen Parlament im Oktober 1946 keinen praktischen Schritt voran. Im Gegenteil- auf Drängen der Amerikaner unterwarf sich die britische Militärre-

und die britische Zone 1945 – 1949, Wiesbaden 1979, S. 51 – 92; Steininger, Rolf, Die Rhein-Ruhr-Frage im Kontext britischer Deutschlandpolitik 1945/46, in: Winkler, Heinrich August (Hg.), Politische Weichenstellungen im Nachkriegsdeutschland 1945 – 1953, Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 5, Göttingen 1979, S. 111 – 166; Steininger, Rolf, Reform und Realität. Ruhrfrage und Sozialisierung in der anglo-amerikanischen Deutschlandpolitik, in: VfZ 27/1979, S. 167 – 240.

gierung deren Anspruch auf Priorität der Entflechtung vor der Sozialisierung. Sie stimmte einer Entflechtung sogar zuerst in dem Bereich zu, der sozialisiert werden sollte, ein Verfahren, das sogar die Gewerkschaften als wirtschaftlich unsinnig kritisierten, da die Sozialisierung ja eine hinreichende Schranke gegen wirtschaftlichen Machtmißbrauch bilden sollte. Den Amerikanern ging es aber bereits weniger darum, davor zu schützen, daß sich wirtschaftliche in politische Macht umsetzt; das von ihnen angestrebte Entflechtungsgesetz entsprach der heimischen Anti-Trust-Gesetzgebung und sollte allein Marktmacht einschränken. Da die Gewerkschaften in engen Verhandlungen mit der Militärregierung und den betroffenen Unternehmen über die Entflechtung den Einstieg in die Mitbestimmung erreichten, stimmten sie der Aufteilung der großen Stahlunternehmen zu und versuchten, die Bildung der ersten drei entflochtenen Werke der Eisen und Stahlindustrie im Jahre 1947 als einen ersten Schritt zu einer späteren Sozialisierung aufzufassen, die dann einen Zusammenschluß zu größeren Werksverbünden erlauben werde. Das letztere sollte zutreffen, ersteres aber nicht. Die Struktur von Mitbestimmung und Entflechtung bei Beibehaltung kapitalistischen Managements war schon jetzt stärker als die einer gemeinwirtschaftlich verfaßten Planwirtschaft, die bisher allenfalls Absicht, kaum Programm und schon gar nicht Wirklichkeit in der britischen Zone war.

Der Aufbau einer zentralen Wirtschaftsbükratie galt auf deutscher Seite als weiterer Hinweis darauf, daß die Briten ein Wirtschaftssystem mit sozialistischen Zügen anstrebten. Eine zentrale Aufsicht war jedoch bereits in den Vorplanungen der britischen Besatzungspolitik angelegt, die ja von einer längeren Periode intensiver Kontrolle deutscher Wirtschaftskompetenzen ausgingen, ohne daß bereits sozialistische Vorstellungen damit verbunden gewesen waren. Die Zentralisierungstendenz wurde zwar durch den Regierungsantritt der Labour Party weiterentwickelt und mit optimistischen Planungs- und Steuerungserwartungen einer sozialistischen Planwirtschaft (und nicht nur einer militärisch notwendigen Kontrolle) verbunden; auf britischer Seite gab es aber kaum jemanden (Friedmann mit einem kleinen Stab von Mitarbeitern ausgenommen), der aufgrund seiner wirtschaftspolitischen Kenntnisse und Erkenntnisse in der Lage gewesen wäre, eine solche Perspektive gegen die politischen Hindernisse durchzuhalten und zu verwirklichen, die ihr alsbald vom zunehmenden Übergewicht der amerikanischen Militärregierung und der deutschen Länderregierungen in der amerikanischen Zone entstanden.

Als die Militärregierung im Frühjahr 1946, gedrängt von Militärgouverneur Montgomery, schneller als dies ursprünglich beabsichtigt gewesen war, die Deutschen stärker in die Verwaltung der Zone mit einbezog, wurden die bisherigen deutschen Wirtschaftsberatungsstäbe in der Militärregierung unterstellte Ämter verwandelt, die aber noch im Laufe des Jahres auch Exekutivbefugnisse erhielten. Montgomery wollte damit vor allem Anschluß an die Ent-

wicklung in der US-Zone halten, in der die Militärregierung in einem die Briten beängstigenden Tempo Funktionen in Politik und Wirtschaft den Landerregierungen übertrug.

In der Wahl von Viktor Agartz als Leiter des Zentralamtes für Wirtschaft schien sich tatsächlich eine Koalition der von einer Labour-Heimatregierung angeleiteten Militärregierung und der deutschen Sozial- [53] demokratie anzubahnen. Betrachtet man aber insgesamt die Besetzung leitender Stellen in den Zentralämtern (insbesondere auch des »ZELF«), so wird deutlich, daß es sich auf deutscher Seite mehr um eine Notkoalition sozialistisch orientierter Gemeinwirtschaftler und planwirtschaftlich ausgerichteter Wirtschaftsbürokraten handelte, die einen Teil des staatlichen Lenkungsinstrumentariums, das sie in der Zeit des Nationalsozialismus zu beherrschen gelernt hatten, auf die Wirtschaft der Nachkriegszeit mit ihren ungeklärten Besitzverhältnissen und Versorgungsproblemen anwenden wollten. Keine dieser beiden Richtungen entsprach wirklich den Vorstellungen der Besatzungsmacht, die selbst dort, wo sie Sozialisierungen verfolgte, das deutsche Modell der gemeinwirtschaftlichen Verfassung ablehnte, in der die Gewerkschaften als Vertreter der Arbeitnehmer in den wirtschaftlichen Lenkungsorganen eine politische Rolle einnehmen sollten. Die Gewerkschaften hatten den Widerstand der Besatzungsmacht gegen ihre Pläne zum ersten Male in den Restriktionen erfahren, die ihnen beim Aufbau als »unpolitische« Organisationen und bei den Versuchen engagierter Betriebsräte auferlegt worden waren, sich Mitbestimmungsrechte in der Produktion zu sichern. Konnte man diese frühen Restriktionen noch auf die alliierte Sicherheitspolitik zurückführen, so machte die Besatzungsmacht 1946/47 in der Auseinandersetzung um die paritätische Besetzung der Industrie- und Handelskammern und die Gründung von Arbeiterkammern deutlich, daß sie in allen solchen Organisationen die Gewerkschaften nur in beratenden Funktionen sehen wollte. Ähnlich wie in den nationalisierten Industrien in England übernahm die Militärregierung weitgehend – bis auf die unvermeidbare Entnazifizierung – auch in den von ihr kontrollierten Betrieben das alte Management, dessen soziale Basis weitgehend unerschüttert blieb.

III.

Es ist bereits in der Literatur hinreichend darauf aufmerksam gemacht worden, daß der britische Sparta-Plan ein Rohstoff- und Verkehrsverteilungsinstrument war, aber nicht wirklich ein Produktionsentwicklungsplan, der bestimmte Planziele bis zum Endprodukt setzte und über Mittel der Planerfüllung verfügt hätte. Die Leitdaten bildeten die Bedarfsanmeldungen der großen Privatproduzenten, der Militärregierung bzw. Armee und bestimmter deutscher staatli-

cher Dienstleistungsbetriebe wie der Reichsbahn. Der private Konsument ging in der Regel in die Bedarfsaufstellungen überhaupt nicht ein. Es wurde dann zum Schluß, nachdem unter den gemeldeten Bedarfsträgern Prioritäten festgelegt worden waren, allenfalls hochgerechnet, wieviel für den privaten [54] Verbrauch übrig bliebe. Das war dann beispielsweise nach dem zweiten Plan 1946 für Kleidung und Schuhe so gut wie nichts.¹⁷ Grundsätzlich änderte sich daher auch 1946 die Struktur des allzu langsamen Rekonstruktionsprozesses nicht. Überdurchschnittliche und im Zonenvergleich befriedigende Wachstumsraten zeigte die Grundstoffindustrie (Kohle und Chemie), während der Eisen- und Stahlsektor im Sommer und im Winter zeitweilig scharfe Einbrüche verzeichnete, die ihn noch hinter der Konsumgüterindustrie rangieren ließen.

Die bis 1945 vorliegenden Besatzungsplanungen hatten alle bis zu einem gewissen Grade zur Voraussetzung, daß der Anteil der Landwirtschaft am Bruttosozialprodukt erhöht worden wäre. Allerdings hätte es jedenfalls für die britische Zone nicht genügt, dies allein durch eine Senkung der industriellen Produktion zu erreichen, da die damit verbundene Importschwächung (durch weniger Exportgüter bedingt) durch erhöhte Eigenversorgung hätte aufgefangen werden müssen. In dieser Hinsicht jedoch gingen die Planungen ins Leere. Die Besatzungsmacht versuchte zwar, die landwirtschaftliche Nutzfläche zu vergrößern, aber damit konnten nicht einmal die Schädigungen durch Kriegseinwirkungen rückgängig gemacht werden.¹⁸ Zudem hatte der Krieg die Produktion gemindert (Raubbau am Boden, fehlende Düngemittel). Zwar stieg der Anteil der in der Landwirtschaft Beschäftigten überproportional, kompensierte damit teilweise den Ausfall industrieller Tätigkeiten und ernährte jedenfalls diejenigen, die zusätzlich in die Landwirtschaft gingen; aber deren Arbeit konnte nicht auch noch diejenigen miternähren, die – oft mehr oder minder beschäftigungs-, wenn nicht arbeitslos – in der industriellen Produktion tätig waren. Diese Wirkungen waren innerhalb von ein, zwei Jahren nicht aufzuheben. Es ist fraglich, wie weit die Besatzungspolitik überhaupt diesen Zustand hätte kurzfristig ändern können – die Bodenreform in der sowjetischen Besatzungszone wirkte anfangs offenbar überwiegend kontraproduktiv.¹⁹ Die Senkung des landwirtschaftlichen Outputs in allen Zonen brachte die Besatzungspolitik in doppelter Hinsicht in wirtschaftliche Schwierigkeiten:

1. Das Nahrungsmitteldefizit in der britischen Zone war nicht nur durch verstärkte Eigenproduktion zu beheben, sondern es behinderte durch herab-

17 Daten aus dem zweiten Sparta-Plan für das dritte Quartal 1946, BA Z 1/875.

18 Untersuchungen über die Produktionsergebnisse und die Struktur der Landwirtschaft kommen erst jetzt in Gang, Farquharson, J. E., *The Management of Food and Agriculture in Occupied Germany 1945–1948*, Referat anlässlich einer Tagung des Deutschen Historischen Instituts, London 1983; auch Günter Trittelt (Göttingen) bereitet eine Veröffentlichung vor.

19 So faßt Farquharson die Literatur zusammen.

gesetzte Leistungsfähigkeit vieler Arbeiter sogar noch die industrielle Produktion. Die hier erwarteten Überschußprodukte für den zonalen Austausch oder zur Import-Export-Verrechnung standen nicht zur Verfügung.

2. Man wird davon ausgehen können, daß in der sowjetischen Besatzungszone ebenfalls kein Nahrungsmittelüberschuß bestand, so daß auch hier Produkte für einen zonalen Austausch in nennenswertem Umfang nicht zur Verfügung standen. Daß dieses tatsächlich ein öko- [55] nomischer Mangel und keine bewußte politische Restriktion der sowjetischen Besatzungsmacht war, hat die britische Politik nicht verarbeiten können.

Da die Siegermächte durch die Besetzung die Verantwortung für eine hinreichende Ernährung der deutschen Bevölkerung übernommen hatten, kamen sie von sich aus für Lebensmittelimporte auf. Dadurch wurde die Zonenbevölkerung vor einer Hungerkatastrophe bewahrt, die bei einer souveränen deutschen Regierung sicherlich für Teile der Bevölkerung unvermeidbar gewesen wäre. (Freilich bleiben hier Fragen offen:

Verfügten die französische und die sowjetische Besatzungszone wirklich über so viel mehr Ressourcen, daß sie ähnlich umfangreicher Lieferungen auf Kosten der Besatzungsmächte nicht bedurften?) Die Kehrseite der Importverantwortlichkeit der Besatzungsmacht war, daß sie in gleicher Weise ausschließlich über die erlaubten Exporte verfügte. Die englische Regierung, die stets auf dem First-Charge-Principle beharrte und dessen Verweigerung durch die Sowjetunion als entscheidenden Anstoß zur Vertiefung der Zonenteilung ansah, tat ihrerseits wenig, um den Export von Fertigprodukten zu einem Anreiz der Wirtschaftstätigkeit auf deutscher Seite zu machen. Sie bevorzugte zum eigenen Nutzen billige Roh- und Grundstoffausfuhren (Kohle, Holz, einige Chemikalien), die die deutsche Produktion von Fertigwaren nicht vorantrieben. Hier wirkten allerdings nicht nur die alten Planungen auf die praktische Politik in einer Zeit weiter, in der unter dem bizonalen Vorzeichen bereits für eine exportfähige westdeutsche Industrie geplant wurde, sondern die britische Regierung mußte hier auch Rücksicht auf eine von den USA inspirierte Welthandelsordnung nehmen. Ganz abgesehen davon, daß sich Exporterlöse nicht in den immer noch nach privatkapitalistischen Grundsätzen bilanzierenden deutschen Unternehmungen niederschlugen, da die fremde Währung nicht den Exporteur erreichte, sondern bei der Besatzungsmacht verblieb, behinderten die Amerikaner mit der Dollar-Priorität für alle Exportgeschäfte in Drittländer frühzeitig auch kleinere Tauschgeschäfte mit den nord- und westeuropäischen Staaten. Die Briten verfügten über eine zu geringe Devisenmacht, um diesen amerikanischen Anspruch abwehren zu können. Die britische Zone bildete also – ebenso wie auch die anderen – einen nahezu geschlossenen Wirtschaftsraum, dessen einzig gewichtiges Austauschverhältnis zur Besatzungsmacht bestand.

Setzt man einmal voraus, daß die laufende deutsche Produktion einen nennenswerten und die Nahrungsmittelknappheit kompensierenden Güteraus-tausch zwischen den Zonen nur unter der Voraussetzung erlaubte, daß die Al-liierten auf die Durchsetzung von Reparationsinteressen verzichtet hätten, dann wird die politische Schwierigkeit klar, die mit dem Anspruch verbunden war, Deutschland als einheitlichen Wirt- [56] schaftsraum zu erhalten. Dies bedeu-tete für die Siegermächte, auf alle Eigeninteressen an diesem Wirtschaftsreser-voir zu verzichten. Es hätte also einer starken, gemeinsamen politischen Per-spektive bedurft, um einen solchen Verzicht zu begründen. Diese war aber angesichts der Verschiedenheit der politischen Systeme ohnehin nicht gegeben.

Es entsprach einer Analyse dieser Situation, daß Marschall Sokolowsky im April 1946 vorschlug, vorläufig von einer gemeinsamen Import-Export-Rech-nung abzusehen, jede Zone wirtschaftlich in eigener Verantwortung bis etwa 1949 zu führen und ggfs. bilaterale Austauschabkommen in kleinerem Umfange abzuschließen.²⁰ Dieser Vorschlag trug den unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessen der Besatzungsmächte Rechnung, ohne die politischen Gegensätze auf alliierter Ebene verschärfen zu wollen – wie dies die Bizonen-Regelung tatsächlich tat. Freilich kann man nicht sagen, daß er die Aussichten auf eine spätere Zusammenführung der Zonen erhöhte – aber dies tat die Bizone ja bekanntlich auch nicht. Er ging von der Einsicht aus, daß augenblicklich die wirtschaftlichen Verbindlichkeiten, die jede der Besatzungsmächte – in negati-vem oder positivem Sinne – mit ihrer Zone eingegangen war, von den anderen nicht mehr mitzutragen waren: die Amerikaner und Engländer wollten die französischen und sowjetischen Reparationsansprüche, Franzosen und Sowjets wollten und konnten wiederum deren Lebensmitteleinfuhren nicht mittragen. Sokolowsky versuchte daher im Kontrollrat, bei Anerkennung der wirtschaft-lichen Zonentrennung und einer gewissen politischen Penetration der jeweils eigenen Zone die politischen Verhältnisse unter den Alliierten selbst noch of-fenzuhalten. Die Rationalität dieses Vorschlags scheint plausibel, weil sie den politischen und wirtschaftlichen Wiederaufbauinteressen der Sowjetunion und einer nicht aggressiven Ausweitung ihrer politischen Einflußsphäre entspricht. Sie spiegelt im übrigen das von Stalin auf Verhandlungen mit den Alliierten immer wieder vertretene Konzept von Einflußsphären wider.

Das Clay diese Rationalität ablehnte, lag damals wohl noch daran, daß sich in der US-Regierung noch kein klares Konzept einer Integration Deutschlands in die amerikanischen Wirtschaftsinteressen durchgesetzt hatte. Man kann Clay durchaus unterstellen, daß er den offiziellen Rückzug der Sowjets aus der ge-meinsamen ökonomischen Verantwortung als ein Hindernis der wirtschaftli-chen Rekonstruktion im allgemeinen und damit einer möglichst schnellen

20 Jerchow (1978), S. 215 f., zeigt, daß die sowjetische Haltung dennoch nicht unflexibel war.

Verselbständigung seiner Zone im besonderen betrachtete, ohne damit weitere allgemeinpolitische Absichten zu verfolgen. Der von ihm verfügte Reparationsstopp war genau auf den Punkt hin kalkuliert, der ihm wichtig war: die Sowjets wieder in Verhandlungen um den Wirtschaftsaustausch zu ziehen.

[57]

Die Briten sahen sehr viel stärker die Gefahr einer damit verbundenen politischen Konfrontation, genau deswegen, weil das Konzept des »positiven« Wiederaufbaus, für das sie die Amerikaner zu gewinnen suchten, im Endeffekt auf diese Konfrontation hinauslaufen wurde. Bevin befürchtete, daß durch den Reparationsstopp die Spannungen zwischen den Westmächten und der UdSSR zunehmen würden, bevor ein angloamerikanisches Zusammengehen gesichert war; im Außenministerium hätte man lieber gesehen, daß Clay vorerst auf einen so dramatischen Schritt verzichtet hätte, der ja einen Punkt des Potsdamer Abkommens offiziell außer Kraft setzte. Andererseits war durch Sokolowskys Aussage deutlich geworden, daß aus der SBZ auch in nächster Zeit keine ins Gewicht fallenden Lieferungen landwirtschaftlicher Produkte zu erwarten waren; der britische Haushalt würde also weiterhin durch entsprechende Lebensmittelimporte in die eigene Zone belastet werden. Hierin ist der konkrete wirtschaftliche Auslöser – der politische ist schon erwähnt worden – für die Bildung der Bizone zu sehen, denn das englische Parlament war nicht bereit, beträchtliche Mittel für Deutschland aufzubringen, ohne daß erkennbar wurde, wie Bedingungen geschaffen werden konnten, die diese Zuschüsse in absehbarer Zukunft überflüssig machen würden. Bevin und seine leitenden Mitarbeiter bemühten sich seit der Pariser Außenministerkonferenz bis Ende des Jahres 1946, in Verhandlungen mit den USA entsprechende Bedingungen herzustellen. Als das Verhandlungsergebnis in Form der ersten Bizonen-Vereinbarung vorlag, war mehr Zeit vergangen, als Bevin angenommen hatte. Die politischen Rahmenbedingungen, die für die USA die Notwendigkeit des Engagements in Deutschland begründeten, waren inzwischen enger gesetzt worden. Seit 1947 nahm der neue amerikanische Außenminister Marshall Bevin die Initiative in der Deutschlandfrage ab. Er ließ schon während der Moskauer Außenministerkonferenz erkennen, daß vierzonale Wirtschaftsregelungen nur noch unter Anerkennung und Fortführung der Prinzipien erstrebenswert seien, die durch das Bizonen-Abkommen festgelegt waren; bereits bei der Verabschiedung des ersten Bizonen-Abkommens hatte die amerikanische Seite angedeutet, daß der wirtschaftlichen die politische Zonenverschmelzung folgen würde. Das zweite Abkommen nach der Moskauer Konferenz vom Mai 1947 brachte bereits die Verwirklichung dieser Absicht.

In Anerkennung der Interessen Frankreichs und der Benelux-Länder an den Produkten der deutschen Schwerindustrie und an der Kohleförderung begannen auf dieser Grundlage Gespräche, die zur Gründung einer kontinental-westeu-

ropäischen Marktgemeinschaft für Kohle, Eisen und Stahl führten und den Beitritt Frankreichs zur Bizone erleichterten. Damit war unter Ausschluß der Sowjetunion durch internationale Vereinbarung die deutsche Schwerindustrie so weit in außerdeutsche Inter- [58] essen eingebunden, daß sie wiederum zu einem der Zentren des westeuropäischen Rekonstruktionsprozesses werden konnte. Die Sozialisierung als innenpolitische Maßnahme, um außenpolitische Ziele zu erreichen, war damit nach dem Verständnis der britischen Regierung nicht mehr notwendig. Auf amerikanischen Druck hin wurde sie dem deutschen Kräftespiel überlassen. Die Verhandlungen mit den kontinentaleuropäischen Staaten sollten in Verbindung mit dem Marshallplan die Grundlage dafür legen, daß die westeuropäische Wirtschaft insgesamt stark genug war, um der Bevölkerung einen hinreichenden Lebensstandard zu gewahren, der soziale Auseinandersetzungen in Grenzen hielt. Damit war die Voraussetzung geschaffen, daß die britische Wirtschaft den westeuropäischen Wiederaufbau nicht unterstützen mußte, sondern ihre Ressourcen für das eigene Land genutzt werden konnten. Von der unmittelbaren Nachkriegszeit her gesehen, schien dies für Großbritannien nützlich. In Zukunft aber sollte sich die in der Montanunion und der EWG zusammengefaßte westeuropäische Wirtschaft als entwicklungsfähiger als die britische erweisen.

IV.

Das zweite Bizonen-Abkommen hatte für die politische und wirtschaftliche Struktur der britischen Zone also weitaus einschneidendere Folgen als das erste Abkommen, der Aufbau einer zentralen Wirtschaftsverwaltung und die Ankündigung der Sozialisierung im Jahre 1946. Denn diese Maßnahmen hatten noch keine Klarheit in die Besatzungspolitik vor Ort gebracht, die von mehreren Tendenzen gekennzeichnet blieb. Für wichtige Industriesparten und Firmenkomplexe hatten die Kapazitätsbeschränkungen weiterhin Geltung, die ja durch den ersten Industrie-Niveau-Plan im Frühjahr 1946 überhaupt erst quantitativ bestimmt worden waren. Strukturelle Destruktion und pragmatischer Aufbauwille blieben also nebeneinander bestehen. Dazu kam die neue Doppelgleisigkeit der Wirtschaftsverfassung, die offenbar manche Unternehmer verleitete, sich lieber Einfluß in staatlichen und halbstaatlichen Wirtschaftslenkungsorganen zu verschaffen, als die lebensnotwendige, vorerst aber noch wenig profitable Produktion zu sichern, deren Konkurrenzbeständigkeit ohnehin in einer unsicheren Zukunft in Frage gestellt war.

Die neue außenpolitische Interessenrichtung schlug sich also noch nicht in einer umfassenden Forderung der zonalen Wirtschaft nieder, da hierfür der institutionelle Rahmen fehlte und die politischen Energien der Militärregierung

und des Außenministers in den Verhandlungen um die Fixierung des Bizonen-Abkommens verzehrt wurden. Hier wie [59] bei den späteren Verhandlungen mit den Amerikanern wurde ohnehin offenbar, daß der Einsparungseffekt keinesfalls so groß sein würde, wie das Außenministerium dieses erhofft hatte und im Gegenteil sogar neue Belastungen, vor allen Dingen auf militärischem Gebiet, auf den britischen Staatshaushalt zukamen. Die politische Struktur der Westintegration erwies sich zumindest für die britische Politik in Westeuropa nicht nur als ein Mittel, wieder Energien für die Reformen im eigenen Land freisetzen zu können, sondern sie wurde auch zu einer Klammer, die die britische Handels- und Sicherheitspolitik so eng umfaßte, daß die sozialpolitischen und sozialökonomischen Impulse der Labourpolitik schließlich zunichte gemacht wurden. Das Scheitern der Sozialisierung im besetzten Lande war das Vorzeichen für die Rücknahme der Nationalisierung im eigenen Lande.

Weil sich auch in der Wirtschaftspolitik verschiedene Tendenzen überlagerten, läßt sich die Wirtschaftspolitik, so lange man überhaupt von einer eigenständigen britischen Politik sprechen kann, nicht in klar abgegrenzte Phasen einteilen. Wohl wechselte die Perspektive eines langfristig eingeschränkten Produktionsniveaus langsam im Jahre 1946 und wich schließlich 1947 der Aussicht, innerhalb weniger Jahre wieder eine exportfähige Schwerindustrie zu erreichen, doch blieben vorläufig die durch Industrieplan, Ankündigung der Bizone und der Sozialisierung gesetzten neuen Daten (alles kurz hintereinander) weiterhin widersprüchlich interpretierbar. Aus ihnen war für den Besatzungsoffizier im einzelnen noch nicht ablesbar, welche quantitativen Forderungen sich für die Produktionshöhe und welche qualitativen sich für die Wirtschaftsverfassung ergaben. Die Zeit von der Pariser Konferenz bis zum Abschluß des zweiten Bizonen-Abkommens im Anschluß an die Moskauer Außenministerkonferenz ist durch Auseinandersetzungen auf mehreren Ebenen gekennzeichnet: zwischen den beiden Militärregierungen, der britischen Militärregierung und den sozialen Kräften in ihrer Zone sowie deutschen, sozialdemokratisch-gewerkschaftlich und zentralistisch ausgerichteten politischen Instanzen der britischen Zone mit ihren föderal, liberal-demokratisch ausgerichteten Partnern in der US-Zone, so daß keine Effektivitätssteigerung erwartet werden konnte.

Einen wirklichen Wechsel leitete erst das zweite Bizonen-Abkommen ein, das diese Streitpunkte weitgehend entschied und zugleich den britischen Einfluß auf die zukünftige Wirtschaftspolitik in den Vereinten Zonen beschnitt und eine eigentlich britische Linie von da an nicht mehr erkennen läßt. Der stärkste wirtschaftspolitische Einschnitt ist daher in der zweiten Hälfte des Jahres 1947 zu setzen. Bis dahin wurden von Wandlungen der ökonomischen Verfassung und der wirtschaftspolitischen Zielsetzungen stets nur Teilbereiche der Gesamtproduktion erfaßt, die allen Versuchen einer einheitlichen Betrachtungs-

weise ent- [60] gegenstehen. So weit sich Orientierungsmarken festmachen lassen, sind sie an die großen Konferenzen Jalta, Potsdam, Paris und Moskau gebunden, was auf den engen Zusammenhang der britischen Besatzungspolitik mit den außenpolitischen Interessen Großbritanniens verweist. Zusammenfassend sind die Schwierigkeiten der britischen Wirtschaftspolitik in folgenden Faktoren zu sehen:

- Es bestanden von vornherein unterschiedliche Konzeptionen, zwischen denen keine eindeutige Entscheidung getroffen wurde; die Orientierung der Besatzungsoffiziere war daher uneinheitlich.
- Aus unterschiedlichen Gründen war man sich jedoch hinsichtlich einer langen Besatzungszeit einig; der ökonomische Bereich sollte wegen seiner engen Verflechtung mit außenpolitischen bzw. interalliierten Interessen weitgehend und lange von der Besatzungsmacht kontrolliert werden. Diese Perspektive wurde auch noch durchgehalten, als die deutschen Verwaltungen und Regierungen im politischen und kulturellen Bereich relative Selbständigkeit erlangten; die Wirtschaftsverwaltung wurde dadurch in Aufbau und Verantwortlichkeiten unnötig kompliziert; sie hatte große Schwierigkeit, sich auf die bizonalen Verhältnisse einzustellen; die alliierte Politik bewegte sich schneller, als die Besatzungsinstitutionen ihr im ökonomischen Bereich folgten.
- Das britische Eigeninteresse an einer funktionierenden Schwerindustrie in der britischen Zone war anfangs relativ gering; es bedurfte erst des umfassenden politischen Konzepts der Westorientierung, um britische außenpolitische, Außenhandels- und deutsche innerzonale Wirtschaftsinteressen einigermmaßen in Deckung zu bringen (in einigen Bereichen, die von Anfang an als besonders konkurrenz- und machtfährdend angesehen wurden, bestanden Unterschiede auch noch nach dem zweiten Bizonen-Abkommen fort, so im Schiffbau, beim Salzgitter-Komplex und bei Teilen der Ruhr-Stahlindustrie).
- Auch die politischen Kräfte auf deutscher Seite, Parteien und Gewerkschaften, entwickelten sich schneller und entwarfen früher eigene polit-ökonomische Vorstellungen, als die Briten beabsichtigt hatten. Die Struktur der Besatzungspolitik wurde dadurch besonders in den Jahren 1946/47 undeutlich und unübersichtlich.

Insgesamt mag der großflächige und langfristig angesetzte Zugriff der indirekten Kontrolle der Besatzungsmacht für die ersten Jahre der Besetzung wenig geeignet gewesen sein, weniger jedenfalls als das mehr pragmatische Vorgehen der Amerikaner und sogar das der auf Reparationen gerichtete der Franzosen und der Sowjets. Die Reparationen aus der laufenden Produktion garantierten nämlich ein unmittelbares Interesse aller Stellen der Besatzungsmacht an einer

effektiven Produktion; das steigerte den Erfindungsreichtum, sie herbeizuführen. Damit war [61] jedenfalls in der Anfangsphase für einen relativ raschen Produktionsschub gesorgt, der allerdings keine eindeutig positiven Wirkungen auf die Ernährungslage der Bevölkerung hatte.

Den Briten fehlte der Sinn dafür, kleinere Zuliefergemeinschaften zu bilden und Stadt-Land-Versorgungskreise festzulegen, die auf einer Analyse konkreter Produktionshindernisse und Versorgungsschwierigkeiten beruhten, wie dies zum Teil in der SBZ geschah.

So erfolgreich sich die Besetzung als Mittel erwies, einen politischen Neuaufbau herbeizuführen, der den Wünschen der Besatzungsmacht weitgehend entsprach, so wenig bewährte sie sich bis zum zweiten Bizonen-Abkommen im ökonomischen Sektor. Der Ernährungsfrage wurde weniger durch strukturelle Maßnahmen als vielmehr durch zusätzliche Lebensmittelimporte begegnet. Die eigentliche Wirkung der Wirtschaftspolitik liegt wohl darin, daß sie die sozialen Spannungen in der britischen Zone in der Waage hielt. Jede größere Wirtschaftsfreiheit auf deutscher Seite hätte jene wahrscheinlich ähnlich wie nach dem Ersten Weltkrieg verschärft. So aber gelang es, die Not zu steuern und die sozialen Auseinandersetzungen im Interesse der Besatzungsmacht zu kanalisieren. Die Sozialisierungsankündigungen förderten Illusionen bei Sozialdemokraten und Gewerkschaften über die Kräfteverhältnisse und verdeckten die Kontinuität sozial-ökonomischer Strukturen, die offen sichtbar wurden, als mit der Währungsreform und der Berlin-Krise sich auch in großen Teilen der Bevölkerung das Bewußtsein durchsetzte, daß der wirtschaftliche Wiederaufbau am sichersten mit der Hilfe amerikanischen Kapitals unter dem Schutze der militärischen Stärke der USA in marktwirtschaftlicher und nicht planwirtschaftlicher Verfassung zu erreichen sei. Damit war die Bevölkerung zu einer Wirtschaftsmentalität zurückgekehrt, die eine hohe Nutzung des vorhandenen Arbeitskräftepotentials und Kapitalstocks erlaubte, aus der sich schon bald eine ernsthafte Konkurrenz für die britische Industrie entwickelte. Die Wirtschaft der Bundesrepublik eroberte sich innerhalb weniger Jahre eine so starke Stellung am europäischen Markt zurück, wie sie auch wohl diejenigen nicht vorausgeahnt hatten, die bereits 1945 den unverzichtbaren Beitrag Westdeutschlands für den Wiederaufbau der kontinental-europäischen Ökonomie betont hatten.

Der stets auf Kontrolle und nicht auf eine direkte kapitalistische oder sozialistische »Penetration« ausgerichteten Wirtschaftspolitik der Militärregierung lag die unhinterfragte Voraussetzung aller Wirtschaftskonzeptionen der britischen Politik der Nachkriegszeit zugrunde, nämlich die Trennung in einen imperialen und einen kontinentalen Markt; diese erwies sich aber als unzeitgemäß.

Es entsprach den Perspektiven der Besatzungspolitik, daß sich die Bundesrepublik eng an die westeuropäische Wirtschaft band und der EWG [62]

beitrat, der Großbritannien als überseeische Wirtschaftsmacht fernbleiben wollte. Die britische Politik glaubte, mit NATO und EWG Westeuropa gegen kommunistische – und dies hieß nach britischer Sichtweise stets sowjetisch-inspirierte Machtstrukturen gesichert zu haben, sodaß sie ihre eigenen Ressourcen ganz darauf konzentrieren konnte, unter der Rahmenbedingung der Entkolonisierung die Traditionslinien der Überseeimperiums zum Nutzen der britischen Bevölkerung wenigstens ökonomisch aufrechtzuerhalten. Freilich waren in Wirklichkeit auch diese durch die amerikanische Penetration während des Weltkrieges in wichtigen Bereichen aufgelöst worden; so hatten britische Firmen ihr Ölmonopol im Nahen Osten verloren. Das Ende der Labour-Regierung kam daher mit dem Korea-Krieg, der den 1945 verkündeten Kurs der inneren Prosperität und des sozialen Ausbaus auf der Grundlage traditioneller, aber friedlicher Wirtschaftsbeziehungen ad absurdum führte. Die militärischen Lasten des Konzepts der »Eindämmung des Kommunismus«, das bereits die Bizonen-Bildung inspiriert hatte, zerstörten die sozialistischen Ansätze im eigenen Lande und brachten eine konservative Regierung hervor, die auf eine aggressiv-imperialistische Politik zurückgriff, als sie im Krieg um den Suez-Kanal eine soziale und nationale Bewegung in Ägypten niederzuhalten suchte, die die britische Traditionslinie in Frage stellte. Erst danach setzte eine langsame und langwierige, schließlich beide Parteien umgreifende Umorientierung des britischen Wirtschaftsinteresses ein, die darauf hinauslief, sich dem europäischen Marktverbund anzuschließen, dessen Entstehen die britische Besatzungspolitik gefordert hatte.

[63]

Wissenschaft, Bildung und Demokratie – der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform*

Die Forschung zur »Umerziehung« hat sich bisher vor allem dem Schulbereich zugewandt. In der Debatte um die Schulreform kreuzte sich die deutsche Auseinandersetzung zwischen den Reformpädagogen aus der Weimarer Zeit und den christlich-abendländisch ausgerichteten Konzeptionen mit den Forderungen der Besatzungsmächte, die durch institutionelle Änderungen verhindern wollten, daß der Bildungsbereich sich wie in der Weimarer Zeit vom politischen System abkoppeln und Gesellschaftsbilder propagieren könnte, die der Entwicklung demokratischer Verhaltensweisen entgegenstehen würden. Im Streit um die Zulässigkeit von Bekenntnis- und Privatschulen, um die Stellung des humanistischen Gymnasiums und die Beibehaltung des dreigliedrigen Bildungssystems mit seiner frühen Differenzierung der Bildungschancen konnten die Alternativen »Restauration« und »Neuordnung« sichtbar gemacht werden; hier konnte ein Interpretationsmodell entwickelt werden, nach dem in der Nachkriegszeit gesellschaftliche Alternativen aufgezeigt und zum Teil verwirklicht worden seien, die dann in den 50er Jahren diskriminiert und wieder rückgängig gemacht worden seien.¹ Die damals aufgerissenen Frontstellungen blieben bewußt und bildeten gleichsam die Folie der neueren Bildungsdiskussion um die Einrichtung von Gesamtschulen und die Reform der Oberstufe. Die Besatzungszeit lieferte daher stets Material zu einer gegenwärtigen Problem-

* Zuerst veröffentlicht in: Josef Foschepoth/Rolf Steininger (Hg.), *Britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945 – 1949*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh (1985), 183 – 209.

1 Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Hrsg. Manfred Heinemann, Stuttgart 1981; Günter Pakschies, *Umerziehung in der Britischen Zone 1945 – 1949*, Weinheim 1979; Maria Halbritter, *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 – 1949*, Frankfurt 1979; Karl-Ernst Bungenstab, *Umerziehung zur Demokratie? Re-Education Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945 – 1949*, Düsseldorf 1970; Jutta B. Lange-Quassowski, *Neuordnung oder Restauration. Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen*, Opladen 1979; Angelika Ruge-Schatz, *Umerziehung und Schulpolitik in der französischen Besatzungszone 1945 – 1949*, Frankfurt 1977.

stellung und blieb Arbeitsfeld der pädagogischen und historischen Forschung. Dagegen wurde die nicht weniger umfangreiche, bisweilen die ganze Gesellschaft durchziehende Diskussion um die Reform der deutschen Universität so stark von der Studentenrevolte Ende der 60er und den staatlichen Reformen in den 70er Jahren geprägt, daß es den Anschein hatte, sie sei erst von jenen ausgelöst worden. Die Studentenbewegung wurde als eine weitgehend autonome, aus damaligen aktuellen gesellschaftlichen Konflikten entstandene Bewegung begriffen, so daß es nicht lohnend erschien, nach historischen Vorläufern zu fragen, schon gar nicht unter der Prämisse der Besatzungsherrschaft. Durchstößt man aber die Schwelle des Jahres 1968, so wird schnell klar, daß die Reform der Hochschulen, die in zahlreichen Gutachten und Ausschüssen in den 50er und 60er Jahren debattiert wurde, unübersehbare Bezugspunkte in grundlegenden Stellungnahmen zu den Aufgaben der Wissenschaft und zur Struktur der Universität hatte, [184] die in der Besatzungszeit formuliert worden waren (wie z. B. das sogenannte »Blaue Gutachten«, s. u., oder die »Schwalbacher Richtlinien«). Dieses ist aus der objektiven Situation der Universitäten heraus völlig verständlich. Denn erstens war es erforderlich, die direkten NS-Eingriffe rückgängig zu machen; dabei mußte mitbedacht werden, inwiefern das bisherige Selbstverständnis der Wissenschaftler und die Struktur der Wissenschaftsverwaltung dazu beigetragen hatten, daß der Nationalsozialismus überwiegend nicht als eine Bewegung erkannt wurde, die wissenschaftsfeindlich war und das traditionelle Ideal der Freiheit von Forschung und Lehre zerstören würde. Zweitens aber waren bereits in der Weimarer Republik die Widersprüche zwischen Forscherindividualität und Massenuniversität, humanistischem Bildungsideal und Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft, zwischen bürgerlichem Elitenbewußtsein und den Ausbildungsnotwendigkeiten und -ansprüchen der Arbeiterschaft deutlich geworden. Ein sprunghafter Anstieg der Studentenzahlen, die Etablierung der Sozialwissenschaften und die steigenden Bildungsbedürfnisse verlangten schon damals .nach einer Revision von Lehrformen, Forschungsinhalten und Verwaltungsstruktur an den Universitäten.²

- 2 Fritz K. Ringer, *The Decline of the German Mandarines, the German Academic Community, 1890–1933*, Cambridge (Mass.) 1969; Herbert Döring, *Deutsche Professoren zwischen Kaiserreich und Drittem Reich*, in: NPL 19 (1974), S. 340–52; Wolfgang Kreutzberger, *Studenten und Politik 1919–1933. Der Fall Freiburg im Breisgau, Göttingen 1972; Das Akademische Deutschland*, Hrsg. Michael Doeberl u. a., 3 Bde., Berlin 1930. Zu Ansätzen einer Geschichte der Universitäten in der Nachkriegszeit s. die Beiträge in: *Umerziehung und Wiederaufbau. Der damaligen Diskussion folgend*, stehen in diesem Aufsatz die Universitäten im Vordergrund der Betrachtung, da die Grundprobleme bei Universitäten und Technischen Hochschulen damals als sehr ähnlich angesehen wurden. Zur Entwicklung der TU Berlin, auf die manche der hier vertretenen Urteile nicht in gleicher Weise zutreffen: s. Peter Brandt, *Wiederaufbau und Reform. Die Technische Universität Berlin 1945–1950*, in:

Der Nationalsozialismus hatte diese Entwicklung unterbrochen. Die Studentenzahlen sanken; in ihrer öffentlichen Funktion wurden insbesondere die Geisteswissenschaften zu einem bloßen Legitimationsorgan der NS-Ideologie; Wissenschaftler, die sich dieser Aufgabe verweigerten, versuchten, sich möglichst eigenständige Gebiete »zweckfreier« Forschung zu erhalten und die Reibungspunkte mit dem Regime möglichst gering zu halten. Die Gleichschaltungsmaßnahmen des nationalsozialistischen Herrschaftsapparats blieben angesichts einer relativ konfliktlosen Anpassung begrenzt. Der »Rektor als Führer« bezeichnete mehr einen Anspruch als die Wirklichkeit.³ Die Entwicklung der Universität als System stagnierte unter dem Nationalsozialismus weitgehend. So war es kein Wunder, daß die Reformdiskussion aus der Weimarer Republik nach der Niederlage des Nationalsozialismus wieder aufgenommen werden mußte, da die Hochschulen nun von neuem vor den Problemen standen, die sie bereits in der Weimarer Zeit nicht hatten lösen können.

Die unmittelbare Nachkriegszeit zeichnete sich allerdings nicht dadurch aus, daß die Mehrheit der Wissenschaftler die künftigen Probleme der Wissen- [185] schaftslenkung und -funktion in einer demokratisch verfaßten Industriegesellschaft vorausschauend bedacht hatten. Die Dringlichkeit, hierüber zu reflektieren, wurde von der unmittelbaren Notwendigkeit überdeckt, die z. T. beträchtlichen materiellen Zerstörungen zu beseitigen und die NS-Eingriffe rückgängig zu machen, das hieß vor allem, Anhänger der nationalsozialistischen Rassen- und Führerideologie im Lehrkörper zu suspendieren. Von deutscher Seite aus war der erste Impuls daher weitgehend rückwartsgewandte Abkehr von Staatseingriffen; Erneuerung der Freiheit von Forschung und Lehre, institutionelle Autonomie bildeten die Orientierungen. Die Zulassungsbeschränkungen aufgrund der knappen finanziellen und räumlichen Ressourcen, die geringe wirtschaftliche Produktion, die Beschneidung der industriellen Entwicklung durch den Industrieplan und die Forschungseinschränkungen, die die Alliierten auf manchen Gebieten verfügt hatten, ließen eine solche Haltung sogar als realistisch und den zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten der deutschen Wissenschaften angemessen erscheinen.

Diese Sichtweise stieß aber auf Mißtrauen und zunehmende Ablehnung bei der britischen Besatzungsmacht, die auf mehr zielte, als nur den Lehrkörper und die Lehrinhalte zu entnazifizieren. Ihr ging es darum, dauerhaft demokratische Verhaltensweisen im politischen und sozialen Umgang überhaupt zu sichern

Wissenschaft und Gesellschaft. Beiträge zur Geschichte der Technischen Universität Berlin 1879 – 1979, Hrsg. Reinhard Rürup, Bd. 1, Berlin 1979. S. 495 – 522.

- 3 Helmut Seier, Der Rektor als Führer. Zur Hochschulpolitik des Reichserziehungsministeriums 1934 – 1945, in: VfZ 11 (1964), S. 105 – 46; Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Hrsg. Manfred Heinemann, Stuttgart 1980.

und die bisherige soziale Exklusivität des deutschen Hochschulsystems zu durchbrechen.

Obwohl die Besatzungsgruppen offen nazistischem Auftreten kaum begegneten und die Auflösung von nationalsozialistischen Institutionen mehr eine Formsache schien und kaum inhaltliche Auseinandersetzungen provozierte, sah die Erziehungsabteilung der Militärregierung nach einem Jahr Besetzung die eigentliche Erziehungsaufgabe noch vor sich, die darin bestand, bei den Deutschen ein Gefühl der Verantwortung für das zu wecken, was im Namen der Gesellschaft (»community«), in der sie lebten, geschehen sei; die Anerkennung der »objektiven Fakten« zu erreichen, die die Herrschaft des Nationalsozialismus geschaffen hatte und Achtung und Interesse für die Idee der repräsentativen Demokratie zu wecken.⁴ Die Erziehungsabteilung war der Meinung, daß die Schwierigkeiten, diese Aufgabe zu erfüllen, nicht allein im Ergebnis von zwölf Jahren nationalsozialistischer Herrschaft zu suchen seien. »Sie kamen von etwas, das den Nazismus möglich machte.« Dies traf im Urteil der Erziehungsoffiziere im besonderen Maße auf die Universitäten zu.

Im 19. Jahrhundert waren die Forschungsleistungen der deutschen Universitäten auch in England hoch geschätzt worden, und das Humboldtsche System der Verbindung von Forschung und Lehre galt als Vorbild für Reorganisationsversuche des traditionellen Universitätssystems im eigenen Lande. Doch dieses Ansehen wurde schon infolge des Ersten Weltkrieges und schließlich des nationalsozialistischen Regierungsantritts und der Emigration vieler jüdischer Forscher geschmälert. Es zeigte sich, daß die Wissenschaftler nicht in der Lage waren, die Veränderungen der politisch-sozialen Verhältnisse positiv aufzunehmen, sondern daß sie im Gegenteil ein demokratisches Staatsverständnis und einen entsprechenden Bildungsauftrag ihrer wissenschaftlichen Arbeit ablehnten. Das Bild vom Elfenbeinturm verbreitete sich zu einer gängigen Vorstellung, die Bildungsforscher in England und Besatzungsoffiziere in Deutschland mit der Arbeitsweise deutscher Wissenschaftler assoziierten: »Sie kultivierten die ›Wahrheit‹, eine abstrakte Idee, weit entfernt von allen sozialen und politischen Kontroversen.«⁵

Es gehörte daher zu den konkreten Aufgaben der Umerziehungspolitik an den Universitäten, die traditionelle Dualität von Forschung und Lehre zur Trias von Forschung, Lehre und Erziehung zu erweitern. Weiterhin sollten die Sozialwissenschaften einschließlich der Politikwissenschaft, deren Entwicklung in Deutschland durch den Nationalsozialismus verhindert worden war, an den

4 »Recommended Policy for Re-Education in Germany«, 11. Sept. 1946, FO 945/193; Bestimmung der Erziehungsziele nach der Direktive vom 22. Nov. 1945 »Education, Youth Activities and Church Affairs«.

5 Lord Lindsay (s. Anm. 41 u. S. 205), »German Universities«, Manchester Guardian Weekly vom 16. 12. 1948, S. S.

Universitäten verankert werden. Die strenge Hierarchisierung nicht nur der institutionellen Kompetenzen, die fast ausschließlich bei den Ordinarien lagen, sondern auch des wissenschaftlichen Diskurses sollte gelockert werden, da die Besatzungsoffiziere und britischen Gastprofessoren zu beobachten meinten, daß sich in ihm die Abstufungen der personellen Hierarchie widerspiegeln. Es war vorgesehen, den Mittelbau zu erweitern und mit mehr Rechten in Forschung, Lehre und Selbstverwaltung auszustatten. Um demokratische Inhalte und Verfahrensweisen an den Universitäten zu sichern, schien es der Besatzungsmacht unerlässlich, die soziale Basis von Studentenschaft und Lehrkörper zu erweitern.

Es ging den Briten also vor allem darum, die sozialen und politischen Aspekte des Wissenschaftsprozesses in Forschung und Lehre mit einzubeziehen und insgesamt eine gesellschaftliche Öffnung der Hochschulen zu erreichen.

Diese Forderungen deckten sich z. T. mit deutschen Reformvorstellungen, die allerdings stärker auf das Humboldtsche Idealbild bezogen blieben. Die Tatsache, daß auch viele Naturwissenschaftler und Mediziner sich Forschungsaufgaben unter dem Vorzeichen der nationalsozialistischen Rassenideologie zur Verfügung gestellt hatten, wurde vor allem als Folge der zunehmenden Spezialisierung der Wissenschaften und des dadurch bedingten Verlustes eines einheitlichen Verständnisses der wissenschaftlichen Tätigkeit angesehen. Nach wie vor wurde die Entwicklung zur Massenuniversität weniger als eine Chance gesehen, das allgemeine Bildungsniveau zu heben, sondern vielmehr als eine Bedrohung der Einheit von Forschung und Lehre abgelehnt. Zudem habe sie auch unter den Wissenschaftlern den Entindividualisierungsprozeß bereits soweit vorangetrieben, daß das humanistische Bildungsideal weitgehend verloren gegangen sei.⁶ Eine solche Analyse ließ allerdings sehr unterschiedliche praktische Folgerungen zu. So suchte die Mehrheit der Professoren, auch wenn sie den britischen Reformansprüchen aufgeschlossen gegenüberstand, als Reaktion auf den Nationalsozialismus die Autonomie gegenüber staatlichen Interessen in einem Maße [187] zu fordern, wie es sich selbst in der Weimarer Republik nicht mehr hatte verwirklichen lassen. Das Verlangen nach »Bildung« und einem einheitlichen Bezugspunkt wissenschaftlichen Handelns stärkte die Fraktion der Christlich-Konservativen, die in idealistischer Weise auf die vermeintliche Notwendigkeit hinwiesen, der studierenden Generation traditionelle »abendländische« unhinterfragte Werthaltungen einzupflanzen, um deren politischer Orientierungslosigkeit und ideologischem »Nihilismus« zu begegnen.

Gegenüber denjenigen Gruppen, die sich emotional für außerwissenschaftliche Werthaltungen einsetzten oder Autonomie- und Individualitätsprinzip ver-

6 In der deutschen Diskussion wurde statt von »Erziehung« überwiegend von »Bildung« gesprochen; Kurt Zierold, Hochschulprobleme von heute, Göttingen 1948.

traten, waren die Reformer auf deutscher Seite, die diese Ziele zwar nicht leugneten, sie aber auf die soziale und ökonomische Wirklichkeit eines modernen Industriestaates bezogen wissen wollten, von vornherein in der Minderheit. Auf der ministeriellen Ebene stützten sie sich vor allem auf die inhaltlichen und personellen »Reserven«, die aus der Zeit des bürgerlich-demokratischen preußischen Kultusministers Becker erhalten geblieben waren, und auf sozialdemokratische Bildungspolitiker sowie auf Personen aus der Arbeiterbildung der Gewerkschaften. Letztere Richtung stellte mit Grimme (dem Nachfolger von Becker in Preußen) und Landahl zwei Kultusminister in der britischen Zone (in Niedersachsen bzw. Hamburg). In Nordrhein-Westfalen, das die meisten Hochschuleinrichtungen der Zone besaß, konnten sich unter den Ministern Konen und Teusch (CDU) sozialdemokratische Bildungsvorstellungen auf die Dauer nicht durchsetzen.⁷ Auch in der Professorenschaft stellten sie schon, wie in der Weimarer Republik, nur eine Minderheitsposition dar. Hier überwogen auch unter denjenigen, die nicht nur für eine Erneuerung der geistigen Grundlagen, sondern auch für institutionelle Änderungen eintraten, bürgerlich-humanistisch geprägte Vorstellungen.

Diese Situation belastete die Bildungspolitik der Briten von Anfang an schwer. Es erwies sich als eines der gravierendsten Hindernisse, eine Reform der Universitäten durchzusetzen, daß den Briten nicht wie im Wirtschaftsbereich mit der organisierten Arbeiterschaft ein Partner gegenüberstand, der mit seinen Reformvorstellungen die britische Position nicht nur stützte, sondern noch über sie hinausging. Denn schon in der Planungsphase der Besatzungspolitik war auf den Widerspruch hingewiesen worden, der zwischen Erziehungsanspruch, Demokratisierungsabsicht und dem System einer Besatzungsherrschaft durch eine Militärregierung lag. Bereits eine der ersten Kabinettsentscheidungen enthielt daher die Forderung: »Germans alone can re-educate their fellow-countrymen.«⁸ Die Besatzungsoffiziere sollten also zwar als Träger einer neuen Ideologie auftreten, diese sollte aber vor allem durch die deutschen »Erzieher« selbst vermittelt werden. Schon 1944 hatte der Außenminister in einem Memorandum vorausgesehen, daß den Besatzungsoffizieren dabei keine leichte Aufgabe bevorstand: »Die Hauptschwierigkeit, das deutsche Erziehungssystem [188] zu reformieren, wird wahrscheinlich bei den Lehrern selbst liegen. Und die am wenigsten belehrbaren Lehrer dürften nicht an den Grundschulen, sondern an den weiterführenden Schulen und an den Universitäten zu finden sein.«

7 Peter Hüttenberger, *Nordrhein-Westfalen und die Entstehung seiner parlamentarischen Demokratie*, Siegburg 1973, Kapitel 17.

8 War Cabinet Paper on the Future of Germany vom 8.8.1943, zit. im Memorandum des Außenministers vom 27.1.1944, »The Re-Education of Germany« (FO 945/294), aus dem das folgende Zitat stammt.

Das britische Konzept schien nur innerhalb einer langfristig angelegten Besatzung möglich zu sein, während der Schritt um Schritt demokratische Organe und deutsche Verantwortlichkeiten eingeführt wurden, für die vorher eine personelle Basis gewonnen werden mußte. Im ersten Jahr der Besatzung 1945/46 befand sich dieses Konzept der Umerziehung noch in Übereinstimmung mit den allgemeinen Rahmenbedingungen der britischen Besatzungspolitik, die auf mindestens zehn Jahre ausgelegt war.

Aus dieser Perspektive mag die idealistische Sprechweise der Planungsmemoranden zur Erziehungspolitik noch einsichtig erscheinen: Neue Bücher, die Propagierung neuer Inhalte durch Vortrag und Vorbild sollten »die Herzen ändern« (so der Außenminister in dem schon zitierten Memorandum vom Januar 1944). Diese Sichtweise mischte sich mit behavioristischen und stärker handlungsorientierten Elementen, wenn z. B. insbesondere in der Jugend- und Erwachsenenbildung gelernt werden sollte, auf gleichem Autoritätsniveau zu diskutieren, Argumente abzuwägen und Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren (das später in die Volkshochschulen integrierte Vortrags- und Diskussionsforum »Die Brücke« stellte eine der praktischen Umsetzungen dieses Konzeptes dar). Nur selten kamen die grundlegenden materiellen Faktoren und politischen Orientierungen zur Sprache, die später tatsächlich über die in Deutschland herrschenden politisch-ideologischen Konzepte entscheiden sollten: die materielle Lage der Bevölkerung selbst, das Verhältnis der Besatzungsmächte untereinander und die zukünftige Form der Wirtschaftsstruktur, die die Verteilung von Machtpositionen in der Gesellschaft beeinflussen würde.

Die langfristige Konzeption einer schrittweisen Verselbständigung deutscher Organe geriet allerdings im Laufe des Jahres 1946 ins Wanken, als seit der Pariser Außenministerkonferenz und dem ihr folgenden bizonalen Zusammenschluß ein Wandel in der deutschlandpolitischen Haltung der Westmächte eintrat, der immer deutlicher darauf hinauslief, daß die Westzonen bis zum Jahre 1949/50 nicht nur wirtschaftlich, wie dies der erste Industrieplan für alle vier Zonen vorgesehen hatte, sondern auch politisch selbständig sein würden.⁹ Dieser Entwicklung wurde in der britischen Zone Ausdruck verliehen, als die Militärregierung die gesetzgebende Gewalt zum 1. Januar 1947 auf die neu gebildeten Länder übertrug. Obwohl sie sich im Finanz- und Wirtschaftsbereich weitgehende Kompetenzen vorbehielt, waren den Ländern im Erziehungsbereich keine Restriktionen auferlegt worden. Der Militärregierung blieb nur noch das Veto gegen einzelne Gesetze, wenn sie mit den Maßnahmen der Deutschen nicht einverstanden war. Einen solchen direkten Eingriff wollte sie aber im Erziehungsbereich nicht vornehmen. Daß die Länderregierungen gerade in diesem

9 Siehe hierzu Falk Pingel, »Die Russen am Rhein?« Zur Wende der britischen Besatzungspolitik im Frühjahr 1946, in: VfZ 30 (1982), S. 98–116.

Ressort zuerst volle Selbständigkeit erlangten, lag allerdings keinesfalls daran, daß die Militärregierung den Erfolg ihrer bisherigen Re-Education-Politik als so hoch veranschlagte, daß sie eine weitere direkte Aufsicht nicht für notwendig hielt. Im Gegenteil, die Erziehungsabteilung hatte in ihrer Übersicht über das erste Jahr der Besatzungspolitik sogar gefordert, von dem bisher weichen, beratenden Kurs abzugehen und die Deutschen »zu Instrumenten« der britischen Politik zu machen, um zu verhindern, daß auch das Nachkriegsdeutschland »eine Demokratie ohne Demokraten« wird. Dies war angesichts des regen Parteien- und Gewerkschaftslebens sicherlich eine übertriebene Formulierung, aber sie spiegelte die Zweifel innerhalb der Militärregierung wider, demokratische Verkehrsformen im Umgang mit den Verwaltungsgremien und Bildungseinrichtungen in ihrer Zone bereits hinreichend stabilisiert zu sehen. Die Militärregierung übersah in ihrer Stellungnahme allerdings, daß sie nicht unerheblich mit dazu beitrug, überkommene Strukturen fortzuführen.¹⁰ Die Erziehungsabteilung protestierte heftig gegen die ihrer Meinung nach zu frühe Übertragung der Kompetenzen auf die deutschen Länder. Doch waren ihre Eingaben natürlicherweise nicht in der Lage, den eingeschlagenen Weg der Westorientierung und die sich daraus ergebende Konsequenz einer möglichst schnellen politischen Selbständigkeit der Westzonen zu ändern.¹¹

Institutionelle Schritte, die eine Neuordnungsdiskussion in den Länderparlamenten und der Öffentlichkeit hätten anregen können, waren seitens der Besatzungsmacht bis zu diesem Zeitpunkt ausgeblieben. Während gerade 1947 die Neuordnung der Wirtschaftsverfassung im Zentrum der politischen Diskussion in der britischen Zone stand und hierzu die Militärregierung wesentliche Vorgaben durch die angeblich für immer vollzogene Enteignung der Kapitaleigner im Kohle-, Eisen- und Stahlbereich gegeben hatte, verhielt sich der Hochschulsektor gegenüber der ordnungspolitischen Reformdiskussion auffallend reserviert und spiegelte auch nicht die Aufbruchstimmung wider, wie sie sich in den intellektuellen Zeitschriften wie der »Sammlung«, dem »Ruf« oder den »Frankfurter Heften« niederschlug. Soweit sich Universitätsprofessoren an deren Beiträgen beteiligten, waren sie der Minderheit der Bildungsreformer zuzurechnen, die an den Universitäten weitgehend Außenseiterpositionen vertraten. Die Universitätswissenschaften gaben zur Lösung der Neuordnungsfragen, zur Konkretisierung des sozialdemokratischen Gemeinwirtschaftskonzeptes und zur Perspektive der technisch-wirtschaftlichen Entwicklung eines entmilitarisierten Deutschlands so gut wie keine Anregungen. Der Hochschul-

10 Dies wird näher ausgeführt werden in einer umfassenden Studie des Verfassers zur britischen Besatzungspolitik.

11 Die entsprechenden Eingaben, auch von außerhalb der Militärregierung, die z. T. direkt an Bevin geleitet wurden, siehe FO 945/90 und 199; Wolfgang Friedmann, *The Allied Military Government of Germany*, London 1947, S. 185.

bereich stabilisierte sich im konservativen Sinne bereits, als in anderen Bereichen der Gesellschaft institutionelle Änderungen und soziale Umschichtungen stattfanden oder diskutiert wurden. An den Universitäten wurde dagegen bereits die Legitimierung einer Gesellschaftsordnung vorbereitet, die erst zum Ende der Besatzungszeit für den Zeitgenossen deutlich erkennbare Konturen annahm und sich in den 50er Jahren seit der Gründung der Bundesrepublik voll konstituierte. [190]

Die Militärregierung konkretisierte die Ziele ihrer Universitätspolitik und entwarf Strategien zu deren Umsetzung in institutionelle Maßnahmen erst aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen in Deutschland 1945 und 46. Erforderliche Änderungen faßte erstmals der Bericht einer Delegation des britischen Universitätslehrer-Verbandes (AUT) zusammen, die sich Ende 1946 14 Tage in der britischen Zone aufgehalten hatte. Als der Bericht im Januar 1947 vorgelegt wurde, waren aber die besatzungspolitischen Voraussetzungen nicht mehr gegeben, um nach seinen Empfehlungen zu verfahren. Den neuen Gegebenheiten sich anpassend, übernahm Ende 1947 die Militärregierung noch einmal die Initiative und setzte einen »Studienausschuß zur Hochschulreform« ein, der Universitäten und Parlamenten Anregungen und Anstoß zur institutionellen Reform geben sollte. Sie erreichte damit zwar, daß die Kommission zur Jahreswende 1948/49 ein zusammenhängendes und in der Öffentlichkeit viel beachtetes Reformprogramm vorlegte. Zu diesem Zeitpunkt besaß unter den besatzungspolitischen Problemen die Frage der zukünftigen deutschen Staatsordnung aber so große Bedeutung, daß alle Fragen, die von der Lösung der Verfassungsfrage abhängig waren, nahezu zwangsläufig aufgeschoben wurden. Da jede Gesetzgebung zum Hochschulwesen den Kulturföderalismus berührte, war eine solche Abhängigkeit gegeben. Nachdem aus den außenpolitischen Interessen der westlichen Besatzungsmächte heraus die Gründung der Bundesrepublik beschlossen worden war, hatte sich die Militärregierung selbst der Möglichkeit begeben, in der deutschen Innenpolitik noch die Besatzungsziele durchzusetzen, die sie einst als unerläßlich für ein selbständig organisiertes deutsches Staatswesen nach dem Kriege betrachtet hatte. Ihre eigene Gesellschaftspolitik als Besatzungsmacht wurde von ihrer Außenpolitik als westeuropäische Großmacht an der Seite der USA überholt.

Vordergründig war die Besatzungsmacht in der Anlage ihrer Politik einem Basis-Überbau-Schema gefolgt, ohne es allerdings im marxistischen Sinne anzuwenden: Im Wirtschafts- und Finanzbereich behielt die Militärregierung die Steuerungselemente möglichst lange in der Hand und gab, wo Strukturreformen angezielt wurden, wichtige Anstöße. Bei der Konstitution der politischen Organe (Parteien und Gewerkschaften vor allem) hatte sie Rahmenbedingungen gesetzt, die ihr einen institutionellen Eingriff ermöglichten, um inhaltliche Korrekturen zu erreichen (wie ihr das in der Frage der Industriegewerkschaft

gelingen war). Im Bildungs- und Kulturbereich verzichtete sie weitgehend auf eigene Vorgaben. Sie folgte in der Abstufung ihrer besatzungspolitischen Prioritäten dem Vorrang, den außenpolitische Gesichtspunkte für die Formulierung der Besatzungspolitik spielten und nicht der Einsicht, daß die ökonomische Fassung einer Gesellschaft die grundlegende sei und demgemäß in deren politischen und kulturellen Institutionen widergespiegelt werde. Die Einheit von Wirtschaftsordnung, politischer Verfassung und Bildungswesen herzustellen, blieb eine Aufgabe, die die Deutschen selbst lösten, als die Begriffe »Gemeinwirtschaft« oder »Sozialisierung« eher an ein gescheitertes nachrevolutionäres Konzept der Weimarer Republik als an politische Auseinandersetzungen der Besatzungszeit erinnerten.

Die Universität in der Besatzungszeit eignet sich als Forschungsgegenstand [191] also nicht, um die Neuordnungsdiskussion gleichsam zentriert und bereits wissenschaftlich zerlegt erfassen zu können. In ihrem institutionellen Aufbau und dem Horizont ihrer Fragestellungen war die Universität vielmehr ein Prototyp gesellschaftlicher Institutionen des ersten Jahrzehnts der Bundesrepublik, deren so oft betonte Geschlossenheit sich hier im Entstehen studieren läßt. Zugleich weist dieses Studium aber auch darauf hin, daß die Gesellschaft der Nachkriegszeit mehr Refugien relativ unerschütterten Selbstverständnisses und Rückwärtsorientierung auf »abendländische« Traditionen sowie institutioneller Konservierung hatte, als die historische Forschung insbesondere der 70er Jahre dies in der Bundesrepublik bisher bewußt gemacht hat. Solche Bereiche treten erst jetzt stärker ins Blickfeld der Forschung (z. B. die Kirchen, die Verwaltung und die Justiz). Das Problem einer Universitätsreform zur Besatzungszeit ist also nicht nur eines der richtigen Einschätzung von tatsächlichen Fehlern der Institution, die die Besatzungsmacht m. E. im Ganzen zutreffend erkannt hat. Sehr viel schwieriger war das Problem zu lösen, wie die Besatzungspolitik überhaupt angelegt werden muß, wie ihre einzelnen Bereiche sich zueinander verhalten sollen. Dies trifft insbesondere auf das Verhältnis von Außenpolitik, Wirtschaftsordnung und Bildungspolitik zu. Durch die Herausbildung des Ost-West-Konfliktes wurden die ursprünglichen Absichten der Besatzungsmacht wohl am meisten geändert. Die Defizite des deutschen Hochschulwesens, bezogen auf die besatzungspolitischen Ziele des Jahres 1945, waren der Militärregierung bewußt. Doch waren ihre Mittel, diese zu beheben, unter der Prämisse der indirekten Herrschaft und der Perspektive der baldigen staatlichen Selbständigkeit Westdeutschlands begrenzt. Die Entscheidung für oder wider eine Universitätsreform wurde unter diesen besatzungspolitischen Vorgaben in hohem Maße eine deutsche Entscheidung.

Im folgenden soll auf einige Einzelbereiche der britischen Universitätspolitik näher eingegangen werden.

I. Die Entnazifizierung

Die Universitäten hatten in unterschiedlicher Weise von sich aus gegen Kriegsende deutlich belastete Nationalsozialisten von Funktionen in der Selbstverwaltung entbunden und neue Rektoren gewählt, die in der Regel schon vor 1933 wichtige Ämter innegehabt hatten.¹² Doch stellte diese vorsichtige »Selbstreini-[192] gung« die Militärregierung nicht zufrieden; während des Sommersemesters, für das sie die Schließung der Universitäten verfügt hatte, wurden meistens ohne Rücksprache mit den Hochschulen Entlassungen verfügt, die ca. 1/4 des Lehrkörpers betrafen.¹³ Die Besatzungsmacht blieb aber bei dieser, von der Rektorenkonferenz in ihrem Ausmaß schon im Mai 1946 kritisierten negativen Maßnahme stehen. Ihrem langfristigen Konzept der indirekten Beeinflussung widersprach es, jetzt selbst den Universitäten Vorschläge zur Neu-besetzung der freigewordenen Stellen zu machen, in die Rekrutierungs- und Qualifizierungsregeln der Universitäten einzugreifen und die Senate und Fakultäten zu umgehen. Soweit nicht emigrierte und von den Nationalsozialisten vom Dienst suspendierte Wissenschaftler auf ihre alten Stellen zurückkehrten, blieben diese vorläufig unbesetzt. Die Fakultäten zögerten nach Möglichkeit Neubesetzungen in der Erwartung hinaus, daß die inzwischen eingesetzten deutschen oder die Berufungsausschüsse der Militärregierung günstigere Entscheidungen fällen würden.¹⁴ Eine personelle Neustrukturierung oder inhaltliche Neuorientierung wurde durch die Entnazifizierung daher nicht erreicht. Da die Habilitation als Qualifikationsbedingung nicht aufgegeben wurde, waren Berufungen von Außenseitern nicht möglich, die während des Nationalsozialismus nicht den üblichen Karriereweg hatten einschlagen können oder wollen.

Auf den ersten Blick mußten daher die Einschränkungen, die der wissenschaftlichen Tätigkeit in Deutschland durch das Kontrollratsgesetz Nr. 25 vom

12 In Göttingen wurde schon im April der Staatsrechtler Professor Smend zum neuen Rektor gewählt; ebenso wurden neue Dekane gewählt und eine »geringe« Zahl von Professoren entpflichtet; Wiebke Fesefeldt, Der Wiederbeginn des kommunalen Lebens in Göttingen, Göttingen 1962, S. 143. In Köln rückte der bisherige Stellvertreter, Professor Kroll, in das Amt des Rektors; Kroll war bereits 1931–33 Rektor gewesen; ebenso rückte in Bonn der bisherige Stellvertreter Professor Konen nach, der 1934 als Rektor abgesetzt worden war. In Münster wurde von den Ordinarien, die nicht der NSDAP angehört hatten, der Kirchenhistoriker Prälat Professor Schreiber zum Rektor gewählt, der als Zentrumsmitglied und Reichstagsabgeordneter bereits in der Weimarer Republik in der Wissenschaftspolitik tätig gewesen war; Hermann Pünder, Von Preußen nach Europa. Lebenserinnerungen, Stuttgart 1961, S. 200. Der erste Kieler Rektor war der Mediziner Professor Creuzfeldt; in Hamburg wurde Professor Wolff im Juni vom Bürgermeister zum Rektor ernannt.

13 Nach einem Bericht des Research Department des Foreign Office vom März 1946, s. Anm. 25.

14 Ein besonderes Problem war dies an der Kölner Universität; vgl. den Bericht des Kontroll-Offiziers vom 29. 12. 1947, FO 945/266.

29. April 1946 auferlegt wurden, einschneidender als die Entlassungen erscheinen. Das Gesetz verbot die Forschung auf den Gebieten der angewandten Kernphysik, der Aerodynamik, des Schiffbaus und Raketenantriebes und schrieb Kontrollen in der Chemie, der Rundfunktechnik und allen militärisch nutzbaren Sektoren vor. Diese Vorschriften stellten eine konsequente Anwendung der Potsdamer Beschlüsse zur Entmilitarisierung und des ersten Industrieplans, der z. B. Schiff- und Flugzeugbau verbot, auf die Wissenschaft dar. In der Praxis zeigte sich aber, daß die Briten eine lockere Forschungskontrolle ausübten, die kaum als eine ernsthafte Behinderung aufgefaßt wurde. Die Militärregierung gab sich offensichtlich mit der Prüfung der regelmäßig eingehenden Forschungsberichte zufrieden, ohne an Ort und Stelle eine Überprüfung vorzunehmen. Zumal seit der Gründung der Bi-Zone und nachdem der nur noch zwischen der amerikanischen und der englischen Regierung vereinbarte zweite Industrieplan in Kraft getreten war, verlor das Kontrollratsgesetz an Bedeutung, obwohl eingehende Forschungen hierzu noch ausstehen.¹⁵ Ähnlich wie die anderen Siegermächte hatten auch die Briten Forschergruppen, die in für sie wichtigen Innovationsgebieten arbeiteten, interniert bzw. dafür gesorgt, daß sie in der eigenen Zone blieben, so daß die Besatzungsmacht sich ggf. ihres Wissens bedienen konnte. Die Briten hatten eine Gruppe deutscher Atomforscher [193] unter Heisenberg, Hahn und von Weizsäcker in Göttingen konzentriert, die bemüht war, hier die vom Kontrollrat aufgelöste Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft in eine Nachfolgeinstitution zu überführen. Mit der Bildung der Max-Planck-Gesellschaft umgingen die Briten praktisch den Kontrollratsbeschluß.¹⁶

Die Militärregierung zeigte sich auch dem bisherigen System der Selbstorganisation der Wissenschaften in Deutschland überraschend aufgeschlossen. Als die Rektoren der Universitäten der britischen Zone den Wunsch der Militärregierung, sich an eine zentrale Institution als Ansprechpartner für Universitätsangelegenheiten wenden zu können, zum Anlaß nahmen, ihre Zusammenkunft als ständige Rektorenkonferenz zu institutionalisieren, wurde sie von den Briten als das gewünschte Vertretungsorgan anerkannt. Die Rektorenkonferenz hielt nun ständige Sitzungen mit der Erziehungsabteilung ab. In dieser Eigenschaft nahm sie Vertreter der Hochschulverwaltungen auf und erweiterte sich damit zur »Hochschulkonferenz«. Den Universitäten war es damit gelungen, die Auflösung des Landes Preußen, das in seine Provinzen ohne ein entsprechendes

15 Kurz geht darauf ein Thomas Stamm, *Zwischen Staat und Selbstverwaltung. Die deutsche Forschung im Wiederaufbau 1945 – 1965*, Köln 1981, S. 56.

16 Stamm, *Staat und Selbstverwaltung*, S. 44 ff. Noch während des Krieges gegen Japan hatte der britische Generalstab seine Zustimmung dazu gegeben, deutsche Wissenschaftler, deren Kenntnisse für die Entwicklung neuer Waffen wichtig sein konnten, in die USA oder nach England zu verbringen. In London ging man davon aus, daß diese Wissenschaftler als Geheimnisträger nach dem Krieg nicht sofort wieder nach Deutschland zurückkehren könnten; Chief of Staff an Botschaft in Washington vom 14.6. 1945, FO 945/294.

Zentralorgan in der britischen Zone zerfallen war, zu nutzen, um die korporative Verfassung gegenüber der staatlichen Verwaltung zu stärken.

Bei der Zulassung der Studenten spielten die politischen Kriterien für die Auswahlausschüsse zumindest in den ersten zwei Semestern sicherlich eine bedeutende Rolle. Aktive Mitglieder der NSDAP und ihrer Organisationen durften nicht immatrikuliert werden. Angesichts des offenkundigen Mißverhältnisses zwischen Anzahl der Bewerbungen und vorhandenen Studienplätzen – im Sommersemester 1946 standen 54342 Bewerbungen 22627 Zulassungen gegenüber¹⁷ – war eine scharfe Selektion unvermeidbar. Doch mit dem Erlass einer allgemeinen Jugendamnestie zum Wintersemester 1946/47 waren die Entnazifizierungsbestimmungen nach einer Schätzung der Militärregierung nur noch auf ca. 10 % der Neuimmatrikulierten anwendbar, so daß die Bewerber nur für zwei Semester nach politischen Kriterien ausgewählt wurden.

Der strukturelle Effekt der Entnazifizierung ist daher im ganzen gering anzuschlagen. Wie in allen öffentlichen Institutionen und der Privatwirtschaft wurden die unzweifelhaften Vertreter nationalsozialistischer Ideologie und die Propagandisten nationalsozialistischer Politik bis auf wenige Ausnahmen ausgeschaltet, doch stärkte dies die bürgerlich-konservative, auf Korporatismus und Individualismus orientierte Wissenschaftlerelite, die glaubte, in der Freiheit des Geistes sich ohnehin vom Regime weitgehend freigehalten zu haben. Eine offene und die Wissenschaft mobilisierende Auseinandersetzung über die Breitenwirkung der nationalsozialistischen Herrschaft an den Universitäten wurde dadurch abgeblockt bzw. mit moralischen Erklärungen zugedeckt, auch wenn dies [194] in durchaus ehrlicher Absicht geschah. Mit dem Ende der Besatzungsherrschaft kehrten selbst Professoren auf Lehrstühle zurück, die einst offen für das System Partei genommen und es wissenschaftlich legitimiert hatten.¹⁸

Der Umfang der Entnazifizierungs- und Zulassungsverfahren hatte die Militärregierung bewogen, den Universitäten jeweils einen Erziehungsoffizier beizugeben, der darüber wachen sollte, daß die Bestimmungen von den deutschen Ausschüssen eingehalten wurden.¹⁹ Die Universitätsoffiziere bemühten sich aber

17 Zum Vergleich: 1931 waren an den gleichen Hochschulen 32169 immatrikuliert. Die Zahlen für Münster fehlen bei den abgewiesenen Bewerbern; Europa-Archiv 1 (1946/47), S. 240.

18 So z. B. der Jurist Ernst Forsthoff, der 1933 mit seiner Broschüre »Der totale Staat« Form und Inhalt des nationalsozialistischen Regierungsantritts verteidigt hatte. In der zweiten Auflage 1934 rechtfertigte er die Morde im Zusammenhang des 30. Juni. 1945 von seinem Heidelberger Lehrstuhl entlassen, nahm er dort 1949 seine Tätigkeit als beamteter Professor wieder auf.

19 In Kiel setzte der Intelligence Service und der dortige Universitätsoffizier, Caroline Cunningham, wegen Unkorrektheiten die Absetzung von Professor Creutzfeld durch; ebenso wurde der Bonner Rektor auf Veranlassung der Militärregierung abgelöst. Einige Universitätsoffiziere berichteten auf einer Tagung in Oxford zum Thema »British University Policy in

von Anfang an, nicht nur als Kontrollorgan des Hauptquartiers zu fungieren. Sie knüpften Kontakte zur Studentenvertretung, den Selbstverwaltungsorganen und Professoren, die bereit waren, Reformideen aufzunehmen und hierüber in Studenten- und Dozentengruppen zu diskutieren. Wenn es auch insbesondere in der Entnazifizierungs- und Demokratisierungsfrage Reibereien und harte Zusammenstöße mit den Universitätsleitungen gab, so erwiesen sich die Universitätsoffiziere im allgemeinen jedoch als wichtige Vermittler zwischen den einzelnen Hochschulen und den Hauptquartieren der Militärregierung in den einzelnen Regionen sowie der Zentralen in Bünde und Berlin. Sie setzten sich dafür ein, daß den Hochschulen Räume und Baumaterialien zugeteilt wurden, um Kriegsschäden zu beseitigen.

Nur wenige der Universitätsoffiziere hatten ein spezielles Training erhalten, bevor sie ihre Tätigkeit an den Hochschulen aufnahmen. Sie kamen zumeist aus dem Intelligence Service und hatten vor dem Krieg in Deutschland studiert und dort zum Teil sogar als Lektoren gearbeitet. Viele von ihnen kannten daher ihren neuen Arbeitsbereich bereits aus eigener Erfahrung. Allerdings war das Durchschnittsalter der Offiziere relativ niedrig; bis zum Krieg hatten sie in der Regel erst ihr Studium beendet oder standen am Anfang einer akademischen Karriere. Ihnen fehlte daher Erfahrung in der Selbstverwaltung der deutschen Universität und in der Verwaltung überhaupt. Dies führte dazu, daß Beobachter aus Deutschland und England deren Tätigkeit oft als improvisierend, von Fall zu Fall vorgehend, kennzeichneten und verwaltungsmäßige Routine vermißten. Während des Krieges hatte zwar eine Arbeitsgruppe in London bestanden, die eine Studie zu den deutschen Universitäten vorlegte; hieraus entwickelte sich aber kein wirkliches Handlungskonzept, das zum Aufbau einer fest umrissenen Personengruppe hatte führen können, um an den Universitäten die Besatzungspolitik durchzusetzen.²⁰ Die Universitätsoffiziere bildeten sich eine genauere [195] Vorstellung von Inhalt und Möglichkeiten ihrer Arbeit erst »vor Ort« und in den monatlichen Besprechungen im Hauptquartier der Erziehungsabteilung in Bünde, für deren Meinungsbildung sie die unerläßlichen Informationen lieferten, deren Entscheidungen sie aber nicht unmittelbar beeinflussen.

Germany 1945–49« im Juli 1982 über ihre Erfahrungen in Deutschland; vgl. zu diesem Komplex David Phillips, Die Wiedereröffnung der Universitäten in der britischen Zone: Das Problem Nationalsozialismus und Zulassung zum Studium, in: *Bildung und Erziehung* 1/1983.

20 Ulrich Reusch, Die Londoner Institutionen der britischen Deutschlandpolitik 1943–1948, in: *Historisches Jahrbuch* 100 (1980), S. 355. Diese Gruppe arbeitete unter Professor Dodds, der 1946 die AUT-Delegation leitete.

II. Beibehaltung der traditionellen Sozialstruktur und Wiederbelebung alter Inhalte?

Obwohl in sozialhistorischen Untersuchungen über die Nachkriegszeit betont wird, daß bisherige soziale Schranken durch Evakuierung, Flüchtlingsströme, Auflösung der Wehrmacht, materielle Not und Entnazifizierung in Staat und Wirtschaft durchbrochen bzw. unkenntlich gemacht wurden, zeigte die Sozialstruktur der Studenten der ersten Nachkriegssemester eine erstaunliche Kontinuität im Hinblick auf die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus. 36,5 % (einschließlich 8 % Lehrer ohne Universitätsausbildung) gaben als Beruf des Vaters »Beamter« an, 19,5 % »Angestellter«; nur 5 % waren der Arbeiterschaft zuzurechnen (hiervon gaben wiederum fast ein Drittel »Werkmeister« als Vaterberuf an); die größte Gruppe bildeten die »Freien Berufe« und die »Selbständigen« mit 39 %. 26 % aller Studenten stammten aus Akademikerhaushalten.²¹ Ein sozialer Aufbruch fand an den Hochschulen also keinesfalls statt. Hatte der Nationalsozialismus im großen und ganzen die alten Strukturen gewahrt,²² so setzte sich dies in der Nachkriegszeit fort. Dies trifft auch auf den Anteil der Frauen zu, denen unter dem Nationalsozialismus allerdings der Hochschulzugang bis zum Krieg nicht mehr in gleicher Weise offen gestanden hatte wie den Männern. Ihr Anteil variierte in der Besatzungszeit zwischen 20 und 25 %. Soweit sich hier eine Steigerung gegenüber der Weimarer Republik

21 Die Studierenden in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Hochschulstatistik für das Wintersemester 1948/49, Hrsg. Statistisches Landesamt NRW, o.O., o.J.; die erste statistische Untersuchung nach dem Krieg bezog sich auf die Göttinger Studenten des ersten Nachkriegssemesters 1945/46. Ihre Ergebnisse weichen kaum von der NRW-Statistik ab. In Göttingen wurden die proletarischen Schichten mit 6 % angegeben, die sich nach 5,1 % Handwerker, 0,13 % Werkmeister und 0,76 % ungelernte Arbeiter aufschlüsseln. Die Angestelltenkategorie wurde in der Göttinger Erhebung offenbar nicht richtig verstanden, da sich ihr nur 5,8 % zuzählten; die meisten übrigen durften unter den fast 16 % ohne Angaben zu suchen sein. Die Akademiker machten in Göttingen 22 % aus; Göttinger Universitätszeitung I. Jg. Nr. 3, S. 9 (= GUZ). Einen exakten Vergleich mit England erlauben die bisher veröffentlichten Statistiken nicht; doch ist die Vermutung begründet, daß in England der Prozentsatz von Studenten aus Arbeiterfamilien damals höher war und – eben so wie in Frankreich – schneller anstieg als in den ersten beiden Jahrzehnten der Bundesrepublik; Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington 1979; Franz Hess u. a., *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule*, Olten 1966.

22 Der Hochschulzugang der Arbeiter sowie der mittleren Angestellten und Beamten und der Handwerker nahm sogar zugunsten der freien akademischen Berufe und der höheren Beamten wieder ab; GUZ 1. Jg. Nr. 5, S. 4. Da der Hochschulbesuch insgesamt gegenüber den Spitzenjahren der Weimarer Republik zurückging, trat die soziale Exklusivität wieder stärker hervor; Cécile Quetsch, *Die zahlenmäßige Entwicklung des Hochschulbesuchs in den letzten 50 Jahren*, Berlin 1960.

zeigt (der Anteil der weiblichen Studierenden nahm von 1919 bis 1931 von ca. 10 auf 18 % [196] zu), ist er nicht auf einen bewußten Akt verstärkter weiblicher Emanzipation nach dem Kriege zurückzuführen, sondern ergibt sich daraus, daß nach dem Kriege noch viele Frauen weiterstudierten, die während des Krieges ihr Studium aufgenommen hatten, um die zur Front eingezogenen Männer zu ersetzen.²³

Diejenigen jungen Männer, die ihr Studium hatten aufschieben müssen, weil sie eingezogen worden waren, bewarben sich jetzt an der Universität. Die Kriegsgeneration nahm das Studium auf. Über ein Drittel der Göttinger Studenten des Wintersemesters 1945/46 befand sich im ersten Semester. 98 % der männlichen Studierenden hatten Wehrdienst abgeleistet, davon jeweils fast 20 % vier oder fünf Jahre, also den ganzen Krieg über. Noch 7,4 % hatten acht Jahre gedient. Ein Viertel der Göttinger Studenten war Reserveoffizier gewesen, allerdings nur 4,5 % Berufsoffizier. (Diese Zahl scheint im Vergleich zu den 10 % oder 7,4 % mit siebenjährigem bzw. achtjährigem Wehrdienst allerdings zu gering.)²⁴

Als sich bereits zum Ende des ersten Semesters in der Presse Artikel häuften, die von Vorlesungsstörungen berichteten, wenn Professoren Kritik am Dritten Reich über die Partei hinaus auch auf das Volk oder insbesondere die Wehrmacht bezogen, wurde die Gruppe der Berufsoffiziere Gegenstand einer scharfen Kritik der sowjetischen Militärregierung. Es schien, als bilde die Gruppe der Offiziere einen harten Kern, der eine Gleichsetzung von NS- Verbrechen und Kampfhandlungen der Wehrmacht von vornherein verhindern wollte und glaubte, die militärische Tradition von Verbrechen weitgehend reingehalten zu haben, ähnlich wie viele Professoren der Meinung waren, in der Freiheit des Geistes unschuldig geblieben zu sein. Diejenigen, die sich anschickten, Führungspositionen im neuen Staat einzunehmen, drohten in besonderem Maße Werte der alten Gesellschaft zu verkörpern, aus der sie kamen.

Das Research Department des Außenministeriums stellte im März 1946, also bereits nach dem ersten Kurz-Semester, die Vorlesungsstörungen zusammen und informierte das Control Office in London. Als dessen Leiter Hynd im

23 In der Weltwirtschaftskrise und unter dem Nationalsozialismus ging der Anteil der weiblichen Studierenden erst zurück, erreichte aber im Sommersemester 1943 beispielsweise in Göttingen 49 %. Im Wintersemester 1951/52 lag der Anteil der weiblichen Studierenden an den westdeutschen Hochschulen wieder bei 16 % und entsprach damit dem Stand von 1932; er stieg bis zum Ende der 50er Jahre nur auf 20 % (nur Universitäten: 1950 21 %); Gerhard Kath, *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland Wintersemester 1967/68*, Berlin 1969, S.60 ff.

24 GUZ 1. Jg. Nr. 3, S. 9. Im Sommersemester 1946 betrug der Durchschnittswert an allen Universitäten der britischen Zone 3,7 %. Die Angaben schwanken von Hochschule zu Hochschule sehr stark, die niedrigste Ziffer mit 0,75 % gab die Universität Bonn an, die höchsten mit 11 % und 17 % die Universität Kiel und die Bergakademie Clausthal-Zellerfeld; Phillips, *Wiedereröffnung der Universitäten*; vgl. auch den Bericht des Research Department, Anm. 25.

Frühjahr 1946 Deutschland besuchte, übergab ihm der Vorsitzende der Hamburger SPD, Meitmann, eine ähnliche Liste mit Vorfällen aus der Hamburger Universität.²⁵ Wenn sich auch herausstellte, daß viele Berichte aufgebauscht [197] bzw. einige Ereignisse nicht von Studenten verursacht worden waren, so blieb doch der Eindruck zurück, daß sich in großen Teilen der Studentenschaft ein konservativer Geist mit zum Teil aggressivem Vorzeichen halten würde, zumal in den anderen Zonen ganz ähnliche Vorfälle registriert wurden.²⁶ Manchem englischen Beobachter fiel es aber auch schwer, zwischen den Äußerungen national-konservativen Geistes bei den Studenten zu differenzieren. Großmachtssehnstüchte, die auf einen baldigen Zerfall der Anti-Hitler-Koalition bauten, oder die Weigerung, den verbrecherischen Charakter des NS-Regimes insgesamt anzuerkennen, galten manchem pauschal als »Nazismus«. Zweifellos spielten die ehemaligen Offiziere nicht nur für das Bild der Universitäten in der Öffentlichkeit eine leitende Rolle, sondern sie bestimmten auch zu einem gewichtigen Teil Gedanken und Handlungen der Studentenschaft innerhalb der Universität. So waren in Hamburg 26 % der Studenten, die in der Selbstverwaltung tätig waren, Offiziere gewesen. In Göttingen war ihr Anteil noch höher. Die Militärregierung verhängte deshalb für das Wintersemester 1946/47 eine Aufnahmesperre für ehemalige Berufsoffiziere, die zwar für die kommenden Semester gelockert wurde, aber insgesamt zu einer strengeren Prüfung führte.

Dem Prinzip der indirekten Einflußnahme folgend, versuchte die englische Militärregierung vor allem, die Köpfe der Professoren und Studenten durch Vorträge englischer Wissenschaftler zu beeinflussen. Da jene stets einen Bericht

25 Bericht des Research Department »Nationalism at Universities in the British Zone of Germany«, FO 945/183; GUZ 1. Jg. Nr. 15. Rektor Smend meldete der Militärregierung bereits am 5. 10. 1945 eine »kleinere Demonstration« während der Vorlesung; viele ehemalige Offiziere seien in der Studentenvertretung, WO 171, War Diary 126 Mil. Gov. Det.; der erste Göttinger Universitätsoffizier, L. H. Sutton, plädierte in einem Bericht aus dem Jahre 1946 dafür, »shuffling feet« nicht stets als Ausdruck eines politischen Protestes anzusehen und nicht überempfindlich zu reagieren, s. Materialien zur erwähnten Oxforder Konferenz; der Labour-Abgeordnete Fenner Brockway berichtet über ein Zusammentreffen mit Hamburger Studenten im Mai 1946: »University Students are still largely Nazi. We are told that probably the majority of the students at Hamburg University are against democracy, though a large number are bewildered and their opinions uninformed.« Fenner Brockway, German Diary, London 1946, S. 56. Der zweite Satz trifft die Situation sicherlich genauer; s. a. R. H. Samuel u. R. Hinton Thomas, Education and Society in Modern Germany, London 1949.

26 Vgl. den Bericht von Samuel, FO 945/147, über eine Reise durch die Westzonen; am 23. 4. 1946 erschien ein ganzseitiger Artikel in der »New York Times« mit der Überschrift »Munich University Hotbed of Nazism«; in der SBZ sollte die Universität Jena am 15. 10. 1945 als erste den Vorlesungsbetrieb aufnehmen; doch wurde der Termin kurzfristig auf den 1. Dez. verschoben; in der Zwischenzeit mußten alle Studenten an einem »demokratischen Kursus« teilnehmen. Auch hier kam es zu Störungen, als von der Schuld der Nationalsozialisten an der gegenwärtigen Lage Deutschlands gesprochen wurde; Geschichte der Universität Jena 1548/1558 – 1958, Jena 1958, S. 694 ff.

an das Control Office in London sandten, sind wir über die Eindrücke, die die deutsche Universität auf die englischen Wissenschaftler machte, gut informiert. Sie bestätigen den auch von den Professoren oft hervorgehobenen Wissensdurst der Studenten, stellen diesem aber die überwiegende Ablehnung politischer Konzeptionen und Ideologien gegenüber. Die deutschen Studenten bevorzugten es, in tiefschürfender, aber unpraktischer Weise über moralische Fragen zu diskutieren.²⁷ Die Militärregierung baute daraufhin den Dozentenaustausch aus [198] und verstärkte ihre Informationspolitik, um die Diskussionskenntnisse der deutschen Teilnehmer zu erweitern und das Diskussionsverhalten zu verändern. Die Trainingsstätte Wilton-Park, die bis 1947 nur der Umerziehung deutscher Kriegsgefangener gedient hatte und die nach der weitgehenden Entlassung der Gefangenen aufgelöst werden sollte, wurde nun statt dessen auch für zivile Deutsche aus der Besatzungszone geöffnet. Insbesondere richtete sich die Tätigkeit der Universitätsoffiziere darauf, Diskussionsgruppen an den Universitäten zu initiieren und für Treffpunkte und Austauschmöglichkeiten zwischen Studenten und Professoren und Gästen aus dem Ausland zu sorgen.²⁸

III. Selbstverwaltung und Demokratie

Auf dem Hintergrund dieser Auseinandersetzungen fiel es der Besatzungsmacht nicht leicht, die politische Organisation studentischer Interessen vorbehaltlos zu fordern. obwohl Parteien seit September 1945 grundsätzlich zugelassen waren, durften politische Studentengruppen nicht gebildet werden. Eine organisierte Tätigkeit war den Studenten im Wintersemester 1945/46 und im darauf folgenden Sommersemester an der Universität nur im hochschulpolitischen Rahmen der studentischen Selbstverwaltung möglich. An die Weimarer Tradition anknüpfend, erhielten sie mit dem Asta eine eigene Vertretung, die sich allerdings Sitz und Stimme in den wichtigsten Gremien, insbesondere im Senat, erst erkämpfen mußte. In der Regel gestanden die Universitäten dem Asta-Vorsitzenden und seinem Vertreter einen Sitz mit beratender Stimme bei studentischen Angelegenheiten zu. Angesichts dieses beschränkten Einflusses war es nicht leicht, den Asta handlungsfähig zu machen.

27 Birley, s. S. 204, faßte diese Beschwerden in einer Besprechung mit Vertretern anderer Departments am 9.5. 1947 zusammen: »It was quite hopeless to allow a discussion group to be run by the Germans ... the Germans were bound by their own circumstances and the questions they asked tended to egocentric ... the German was very quick to learn the method but slow to learn the sense.« (FO 945/190.)

28 Besonderes Verdienst erwarb sich der Kölner Universitätsoffizier Harry Beckhough, als er die Burg Wahn zu einer studentischen Begegnungsstätte ausbauen ließ, Bericht Beckhough auf der Oxforder Konferenz.

Für das soziale Leben spielten daher die Studentengemeinden eine wichtigere Rolle. Sie waren die ersten organisierten Gemeinschaften überhaupt und kamen – wenn nicht immer einem religiösen – so doch dem Bedürfnis der Studenten nach kultureller Betätigung, nach Gespräch und moralischer Diskussion nach. Die Berichte der Militärregierung lobten im allgemeinen die Arbeit der Gemeinden. Nicht wenige Besatzungsoffiziere sahen ebenso wie viele Professoren im Christentum gleichsam eine Ersatzideologie, die geeignet schien, die Glaubenslosigkeit der Studenten auszufüllen, die der nationalsozialistischen Ideologie gefolgt waren. Den Höhepunkt christlicher Propaganda bildete eine Reise von Lord Pakenham, Nachfolger von Hynd als Leiter des Control Office, im Herbst 1947 und Frühjahr 1948. In mehreren Reden an den Universitäten bezeichnete er als die eigentliche Ursache für die Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus den Abfall der Menschen von Gott. Demgemäß bestimmte er das Ziel der Umerziehung: »I am well aware of the terrible shortage of bread in Germany and of grave conditions in other parts of the world. But what Germany wants even [199] more than physical bread is the Bread from Heaven which Christianity alone can give.«²⁹

Die Militärregierung hob das Verbot, politische Studentenvereinigungen zu bilden, erst im September 1946 auf. Zumindest im Wintersemester 1945/46 hatte sie sich noch auf Beschlüsse der Studentenvertretungen berufen können, die eine Politisierung des studentischen Lebens im parteipolitischen Sinne für schädlich hielten. Aber schon Anfang 1946 wandten sich sozialistisch orientierte Studenten in Hamburg vergeblich an die Militärregierung, um eine offizielle Zulassung zu erlangen. Die Gruppe des SDS bildete dann auch die erste politische Vereinigung an den Universitäten, da die bürgerlichen Gruppierungen eine parteipolitische Zusammenfassung vorerst weiterhin ablehnten. Das Ressenti-

29 Aus einer Rede »Christianity and Politics«, gehalten am 19.9.1947 an der Christian-Albrecht-Universität Kiel, FO 945/274; vgl. GUZ Jg. 3 Nr. 6, S. 15; Pakenham war ein zum Katholizismus konvertierter Labour-Politiker; s. Lord Pakenham, *Born to Believe, An Autobiography*, London 1953. Es gibt zahlreiche Beispiele solch christlicher Bekenntnisse seitens der Militärregierung; so sagte ihr Vertreter bei der Einweihung der evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Münster im Januar 1946: »Like many soldiers I read and study my Bible daily, and I am convinced that the Christian Church message is the one and only hope of this world today.« Zit. nach Robert Stupperich, *Die evangelisch-theologische Fakultät der Universität Münster 1780–1980*, Hrsg. Heinz Dollinger, Münster 1980, S.248. Diese Einstellung wurde von vielen Professoren dankbar aufgenommen; Georg Schreiber, *Hochschule und Volkstum in der neuen Zeit*. Rektoratsrede zur Wiedereröffnung der Westfälischen Landesuniversität am 3.11.1945, Recklinghausen 1946 3. Aufl., S. 3; auch die Leitartikel der GUZ spiegeln dies deutlich wider. Bezeichnend ist, daß der Kölner Universitätsoffizier einen Gastdozenten einlud, der aus christlicher Sicht den Existentialismus als die »Philosophie der Verzweiflung« widerlegen sollte. Zu christlichen Erziehungskonzepten, die bereits im Widerstand entworfen wurden, s. Otto Schlender, *Re-Education – ein politisch-pädagogisches Prinzip im Widerstreit der Gruppen*, Frankfurt/Main 1975.

ment gegen parteipolitische Stellungnahmen an der Universität drückte sich noch in einer Entschließung des ersten Studententages in der britischen Zone aus, die zwar grundsätzlich die Zulassung politischer Gruppen begrüßte, diesen aber weitgehende Beschränkungen auferlegte: »Jede propagandistische Werbetätigkeit hat zu unterbleiben, Kundgebungen innerhalb des Universitätsgeländes sind untersagt. Alle Anschläge müssen durch den Rektor genehmigt sein. Jeglicher Einfluß auf die wissenschaftliche Arbeit und den Hochschulbetrieb hat zu unterbleiben.«³⁰

Die überlieferte Hierarchie wissenschaftlicher Kompetenz prägte weiterhin die Selbstverwaltungsgremien der Universitäten. Obwohl der Hochschultag sich für eine möglichst breite Grundlage der Selbstverwaltung ausgesprochen hatte, waren hiermit doch immer nur Minderheitsbeteiligungsrechte all der Gruppen gemeint, die außerhalb der Ordinarienschaft standen, nie die Parität. Der Unterschied der Pflichten verbot es nach Meinung der Ordinarien, eine solche auch nur innerhalb des Lehrkörpers herzustellen.³¹ Obwohl ein Ausbau des [200] »Mittelbaus« (Dozenten und Assistenten) unvermeidlich war und allen einsichtig schien, daß unter den erwartbaren Einschränkungen von Wirtschaft und Forschung in Deutschland nach dem Kriege das System der Privatdozenten einer kontinuierlichen und materiell gesicherten Nachwuchsarbeit nicht angemessen sei, wirkten sich die Eingriffe des Nationalsozialismus doch so negativ aus, daß die unter ihm eingeführte Verbeamtung der Dozenten wieder weitgehend rückgängig gemacht wurde.

Die Mißachtung der praktischen Dimension der Politik und die Vorbehalte gegen »Parteipolitik« verstärkten die Bemühungen von Militärregierung und Außenministerium, feste Lehrstühle für Politikwissenschaft an den Universitäten einzurichten. Auch der erste deutsche Studententag in Göttingen sprach sich hierfür aus. Mit der Entsendung qualifizierter Gastprofessoren wurde das Terrain vorbereitet. Bis freilich das Mißtrauen der Professoren überwunden worden war, das neue Fach würde nur eine herrschaftslegitimierende Funktion erfüllen, hatte die Besatzungszeit allerdings ihr Ende gefunden. Neue Lehrstühle

30 GUZ 1. Jg. Nr. 14, S. 3. Zu berücksichtigen ist, daß die Militärregierung die Verbindungen verboten hatte. Dem schlossen sich zwar noch 1949 die Rektorenkonferenz und 1950 der VDS an, doch überflügelten schon Mitte der fünfziger Jahre die Korporationen die politischen Studentengruppen an Mitgliederzahl; Gerhard Schäfer, *Studentische Korporationen*, Lollar 1977.

31 Die entsprechenden Beschlüsse sind abgedruckt in: *Dokumente zur Hochschulreform*, bearbeitet von Rolf Neuhaus, Wiesbaden 1961. Ein Studentenparlament wurde damals nur an der Technischen Hochschule Hannover eingerichtet. Im Juli 1947 benannte sich die »Hochschulkonferenz« in »Hochschultag« um und hielt gemeinsame Sitzungen mit dem entsprechenden Gremium der US-Zone ab; Stamm, *Staat und Selbstverwaltung*, S. 68.

wurden erst in den 50er Jahren geschaffen.³² Je später jedoch entsprechende Maßnahmen getroffen wurden, desto mehr verbanden sie sich tatsächlich mit einer ideologischen Immunisierungsstrategie im Zeichen des Ost- West-Konfliktes. So sah Außenminister Bevin 1948 in der Lehrtätigkeit englischer Politikwissenschaftler in Deutschland ein Mittel, zu verhindern, daß das »geistige und moralische Vakuum«, in dem sich Deutschland befinde, »kommunistischem Materialismus anheim falle.«³³

Für einzelne Fächer gab es zwar von deutscher Seite aus verschiedene Versuche, die Reflexion auf die gesellschaftliche Verantwortung des Wissenschaftlers auch bei der Lehre des engeren Fachwissens zu berücksichtigen, doch setzten sich in Angriff genommene Änderungen der Lehrpläne und der Lehrinhalte während der Besatzungszeit noch nicht durch. Diskutiert wurde z. B., die großen Vorlesungen durch Veranstaltungen abzulösen, die von Studenten mehr Eigenarbeit verlangten. Die Vermittlung reinen Fachwissens wurde in Zweifel gezogen und der Zusammenhang der Wissenschaften untereinander betont.

IV. »Leistungsprinzip« versus »Sozialklausel«

Die britische Forderung, die sich bereits in den ersten Semestern wieder reproduzierende soziale Exklusivität der akademischen Bildung in Deutschland aufzubrechen, wurde zumindest von den sozialdemokratischen Kultusministern [201] unterstützt. Minister Grimme hatte sowohl dem Zonenbeirat als auch der Rektorenkonferenz die Ergebnisse der Göttinger Untersuchung unterbreitet und dabei den Vorschlag gemacht, daß diese Zusammensetzung nicht nur durch gezielte Förderungsmaßnahmen in der Schule geändert werden sollte, um Begabten aus der Arbeiterschicht das Abitur zu erleichtern, sondern darüber hinaus die Zugangsvoraussetzungen selbst modifiziert werden müßten. Hiergegen wandte sich allerdings nicht nur die Phalanx konservativ-christlich ausgerichteteter Bildungspolitikern, sondern es blieb auch innerhalb der SPD umstritten, wieweit das Abitur als Zulassungsvoraussetzung aufrechterhalten werden solle. Da die Besatzungsmacht von sich aus auch in diesem Bereich keine konkreten Maßnahmen vorschrieb, hatten es die deutschen Reformer schwer,

32 Karl Borchering, Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871 – 1965, München 1965, S. 67 ff. Zur Zeit der Gründung der Bundesrepublik scheint es auf dem Gebiet der britischen Zone nur einen Lehrstuhl für politische Wissenschaften in Hamburg gegeben zu haben; Hans Joachim Arndt, Die Besiegten von 1945. Versuch einer Politologie für Deutsche samt Würdigung der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1978, S. 137.

33 Bevin auf einer Sitzung des Control Office zum Thema »Principle on Higher Education in Germany« am 29. 1. 1948, FO 945/275.

ihr Anliegen in konkrete institutionelle Forderungen umzusetzen. Die Diskussionen der Hochschulkonferenzen und der Studententage gingen kaum einmal an diesem Thema vorbei, doch wurde auch diese Auseinandersetzung zunehmend auf dem Hintergrund der Systemunterschiede zwischen der sowjetischen und den westlichen Besatzungszonen geführt, was die konservative Position eher stärkte. Jugendliche aus Arbeiter- und Bauernfamilien zu bevorzugen, indem sie besondere Lehrinstitutionen durchlaufen sollten oder ihnen eine bestimmte Zahl von Zulassungen vorweg eingeräumt wurde, wie das jetzt in der SBZ der Fall war, wurde von Studenten- und Professorenvertretungen nahezu einhellig abgelehnt. Für sie verwischten sich in der Nachkriegsgesellschaft ohnehin die Klassengrenzen und nivellierten sich die sozialen Lebensbedingungen; durch soziale Zulassungsbestimmungen bestünde nur die Gefahr, neue Schranken aufzurichten. Der erste Studententag faßte nicht nur eine Resolution gegen die Zertrennung Deutschlands in verschiedene Zonen, sondern wandte sich ebenso gegen die Spaltung des Volkes in verschiedene Klassen und nahm damit implizit gegen solche politischen Organisationen Stellung, die von der Klassenteilung ausgingen. Die auf diese Weise beschworene nationale und soziale Einheit des deutschen Volkes wurde vom Göttinger Rektor Rein im Sinne einer bereits erreichten »offenen« Gesellschaft gleicher Bildungschancen für alle ausgelegt: »Ebenso eindrucksvoll war das Bekenntnis gegen jeden Klassenkampf – man bekennt sich über die Mauern der Hochschule hinaus als Glied der gesamten Jugend und will nicht mehr dem ›Akademiker‹ gegenüber etwa eine ›Arbeiterjugend‹ gelten lassen. Ein gewalttätiger ›Schichtwechsel‹ nach Klassengesichtspunkten wird für die Zulassung zum Studium abgelehnt. Allein das Leistungsprinzip soll entscheiden«.³⁴

Auch der zweite Studententag vom 23.–26. 1. 1947 in Hamburg konnte sich nicht dazu entschließen, neben der fachlichen und charakterlichen Eignung auch das soziale Herkommen als Zulassungskriterium gelten zu lassen.³⁵ Damit blieben bei formaler Gleichheit alle Sozialisationsprivilegien der alten Gesellschaft erhalten. »Leistungsprinzip« und »Qualitätsauslese« (so in einem Beschluß des ersten Studententages) bildeten die herrschenden Kategorien für die [202] zukünftige Elitenbildung – soweit sie sich aus der Akademikerschaft re-

34 GUZ 1. Jg. Nr. 14, S. 3. Der Bericht der AUT -Delegation enthielt den Vorschlag, 10% der Studenten die Immatrikulation ohne Abitur zu erlauben; dies konnte aber nur Grimme für den Zugang zu den pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen durchsetzen.

35 Nachdem der Studententag sich in einer Resolution dagegen ausgesprochen hatte, bei gleicher fachlicher und charakterlicher Eignung denjenigen Kandidaten den Vorzug zu geben, die geringerer sozialer Herkunft sind, setzten die nicht stimmberechtigten Delegierten aus der SBZ und die Kölner Asta-Vorsitzende eine zweimalige Wiederholung der Abstimmung durch, bis sich mit knapper Mehrheit eine Revision ergab. Dieses Ergebnis hatte aber keine Tragweite; GUZ 2. Jg., Nr. 5, S. 1–5.

krutierte – und verschleierten die Ausschließung der Arbeiter und eines Teils der Angestelltenschaft.

Die Gewerkschaften zogen aus dieser Haltung von Studentenschaft und Lehrkörper (die sich in anderen Zonen weitgehend in gleicher Weise äußerten) schon 1947 die Konsequenz, an die Weimarer Tradition anzuknüpfen und wieder eigene Akademien aufzubauen. Diesen Entschluß kommentierte die Göttinger Universitätszeitung bitter: »Trotz der Erfahrungen mit den Ordensburgen«.³⁶ Vergeblich hatte die Militärregierung versucht, Hochschulen und Gewerkschaften zusammenzubringen. Auf der Hochschulkonferenz im Hauptquartier in Bünde im August 1946 konnten sich Gewerkschafter und Rektoren nicht darüber einigen, besondere Zulassungsregelungen für Arbeiterkinder zu formulieren, die Lehrinhalte zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Kenntnisse und der Arbeitswelt zu überprüfen sowie nach neuen Rekrutierungsformen des Lehrkörpers zu suchen. Die Militärregierung bedauerte zwar das ihrer Meinung nach vorzeitige Ausscheiden der Gewerkschaften, sie versuchte aber in der Folgezeit, sich deren Unterstützung in der Hochschulpolitik weiter zu bedienen, da deren Reformprogramm ihren eigenen Zielen weitgehend entsprach. Das Mißtrauen, das Gewerkschaften und sozialdemokratische Partei den Universitäten entgegenbrachten, wurde von der Erziehungsabteilung durchaus geteilt. Sollte es nicht gelingen, so formulierte sie Anfang 1947, die soziale Basis für die Rekrutierung von Lehrkörper und Studentenschaft zu erweitern, so könnte dies verheerende Wirkungen auf die Ziele der Besatzungspolitik haben, »denn die Produkte der Universitäten seien die geistigen Führer des Landes«.³⁷

Studententag und Hochschulkonferenz hatten bei der Besatzungsmacht angeregt, die Studienstiftung des deutschen Volkes wieder aufleben zu lassen, um begabte Studenten, die die Mittel für ein Studium nicht aufbringen konnten, zu fördern. Es war allerdings aus der Weimarer Republik bekannt, daß dies die soziale Zusammensetzung der Studenten nicht nachhaltig ändern wurde, da die Stiftung jeweils nur einige hundert Studenten fördern und keine Breitenwirkung entwickeln könne. Zumal in der Nachkriegszeit war diese im März 1948 wieder gegründete Institution auch für Studenten aus den traditionellen Eliten eine materiell notwendige Einrichtung und keine Anstalt zur speziellen Förderung von Kindern aus der Arbeiterklasse.³⁸

36 GUZ 1. Jg. Nr. 17, S. 1–3.

37 Zit. nach David Phillips, *The University Officers of the British Zone*, Ms. für die Oxford-Konferenz.

38 1929 waren 15% der Stipendiaten der Studienstiftung Arbeiterkinder; Wolfgang Kreutzberger, *Studenten und Politik 1918–1933. Der Fall Freiburg im Breisgau*, Göttingen 1972, S. 69. Arbeiterkinder wurden erst durch die 1956 mit dem Honnefer Modell aufgenommene Breitenunterstützung stärker gefördert; Kath, *Das soziale Bild*, S. 62 ff.

[203]

Auch die Forderung nach Gebührenfreiheit wurde von allen Seiten begrüßt, doch sah der Zonenbeirat, der im Grundsatz sich dieser Meinung anschloß, in den Nachkriegsjahren noch keine materielle Basis in den Haushalten der Länder, um sie auch zu verwirklichen. Auch in dieser Frage konnte die Militärregierung, die die Verbreiterung der sozialen Basis der Studentenschaft als »einen entscheidenden Beitrag zum Ausbau der Demokratie« bezeichnet hatte, nicht erwarten, daß die Deutschen eine institutionelle Reform einleiten würden.³⁹

Weniger der Absicht, Studium und Arbeitsleben zu verbinden, als vielmehr dem Zweck, die Studenten für den materiellen Aufbau heranzuziehen und damit eine Legitimation für die finanziellen Bedürfnisse der Universitäten zu gewinnen, entsprang das Vorhaben, dem Studium ein Jahr praktischer Tätigkeit vorzuschalten. Die Militärregierung lehnte dies allerdings wegen der Nähe zum nationalsozialistischen Arbeitsdienst ab.⁴⁰

V. Das »Blaue Gutachten« – ein Reformanstoß von außen?

Als die Phase zu Ende ging, in der die Militärregierung über die Entscheidungsgewalt in Erziehungsfragen verfügte, hatte eine Delegation des britischen Hochschullehrerverbandes die Universitäten im Besatzungsgebiet besucht. Ihr Bericht, im Januar niedergelegt und im Mai 1947 veröffentlicht,⁴¹ kam zu dem Ergebnis, daß die Universitäten von sich aus keine Initiative zu einer durchgreifenden Reform ihrer inneren Verfassung und ihrer sozialen Ausrichtung ergreifen würden. Somit wurde der Militärregierung gerade zu einem Zeitpunkt signalisiert, daß ihre Ziele im Hochschulbereich nicht erreicht seien und vermutlich nicht erreicht würden, als sie selbst die Möglichkeit zu einem direkten Einwirken weitgehend aufgegeben hatte, was von der Delegation ebenfalls beanstandet wurde. Gerade deshalb wurde der Bericht wiederum von der deut-

39 So die Militärregierung in ihrer Empfehlung an den Zonenbeirat, sich mit diesem Problem zu beschäftigen; Annelies Dorendorf, *Der Zonenbeirat der britisch besetzten Zone*, Göttingen 1953, S. 134.

40 Daß sich pädagogisches und politisch-wirtschaftliches Kalkül zusammentaten, kommt schon darin zum Ausdruck, daß der nordrhein-westfälische CDU-Politiker Lehr und Grimme zusammen den Antrag gestellt hatten, ein Arbeitsdienstjahr generell für Jugendliche bis zum 25. Lebensjahr einzuführen; dies wurde vom Zonenbeirat allerdings auf Studenten eingeschränkt; *Akten zur Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 1, München 1976, S. 984 ff. Dennoch verlangten die einzelnen Universitäten im unterschiedlichen Maße Arbeitsleistungen für den materiellen Wiederaufbau.

41 FO 945/265; *The Universities in the British Zone of Germany*, in: *The University Review*, Mai 1947, Bd. 19, Nr. 3; David Phillips, *Lindsay and the German Universities: An Oxford Contribution to the Post-War Reform Debate*, in: *Oxford Review of Education* 6(1980), S. 91–105.

schen Öffentlichkeit scharf kritisiert, so daß es der Militärregierung im nachhinein selbst unglücklich erschien, ihn noch zu diesem Zeitpunkt veröffentlicht zu haben. Unmittelbare Wirkungen für die Politik der Erziehungsabteilung konnte er also nicht hervorrufen. Die in ihm niedergelegte Analyse, die eine scharfe Kritik der nationalistischen bis reaktionären Einstellungen und politischen Verfahrensweisen der Ordinarien in der Selbstverwaltung der Universitäten [204] enthielt, wurde allerdings durch die Berichte der Kontrolloffiziere aus den Universitäten gerade in dieser Zeit nachhaltig verstärkt.⁴²

Um nach der Übertragung der Gesetzgebungskompetenz im Bildungsbereich an die deutschen Länder dem neuen Status der Erziehungspolitik in der Militärregierung Ausdruck und eine positive Wendung zu geben, wurde Anfang 1947 Robert Birley, bis dahin Headmaster of Charterhouse, zum »Educational Adviser« des Militärgouverneurs ernannt. Birley vereinigte damit praktisch die Funktion des Leiters der Erziehungsabteilung mit der eines Beraters des Gouverneurs; in dieser Eigenschaft fungierte er als Vermittler zwischen dem Außenministerium und der Militärregierung und hatte das Recht, direkt an den Außenminister zu berichten. Birley griff nun einen Vorschlag aus dem AUT-Bericht auf, mit dessen Hilfe er glaubte, den Deutschen Anregungen für eine Universitätsreform geben zu können, ohne in Konflikt mit der jetzigen Kompetenzregelung zu kommen. Analog dem Modell einer »Royal Commission« stellte Birley am Jahresende 1947 einen Ausschuß zusammen, deren Mitglieder dann im Januar 1948 endgültig vom Militärgouverneur berufen und dadurch mit der höchstmöglichen Autorität seitens der Briten ausgestattet wurden. »Es ist daher wünschenswert, daß dieser Ausschuß von dem Militärgouverneur als Treuhänder eines Staatsoberhauptes und als unparteiische Zentral-Autorität errichtet und ernannt wird.«⁴³ Nach allgemeinen Zielvorgaben der Militärregierung sollte dieser »Studienausschuß zur Hochschulreform« frei arbeiten und Vorschläge unterbreiten zu einer Reform der Selbstverwaltung, der Rekrutierung der Dozenten- und Assistentenschaft und zur Öffnung der Hochschulen

42 Ähnlich wie der AUT-Bericht folgert der Jahresbericht 1947 des Kölner Kontrolloffiziers: »Es ist nahezu hoffnungslos, Änderungen oder Reformen aus den Universitäten selbst zu erwarten ... Die alten Professoren halten verbissen an ihren Traditionen fest ... Die jungen Assistenten sind mehr oder weniger Sklaven der Professoren und haben nicht die Kraft oder die Kenntnis, sich selbst zu behaupten. Sie haben keine Rechte, keine Sicherheit des Arbeitsplatzes, keine Pensionsansprüche und ihnen wird keine Teilnahme an der Selbstverwaltung der Universität zugestanden ... Die breite Mehrheit der deutschen Professoren und Dozenten ist hoffnungslos unbrauchbar für die Arbeit der Umerziehung, um die wir bemüht sind.« (FO 945/265 und 266). Der Bericht aus Göttingen vom 21.6.1948 resümiert: »Die britische Universitätspolitik hat sich nur in einer Hinsicht als großzügig gezeigt; sie hat erlaubt, daß zu viele und zu große Universitäten zu früh wiedereröffnet wurden.« (FO 947/267). Siehe auch Stamm, Staat und Selbstverwaltung, S. 65.

43 Aus dem Einladungsschreiben von Birley an die Kommissionsmitglieder vom 22.1.1948; freundlicherweise dem Verfasser von Prof. Bruno Snell überlassen.

gegenüber Interessen, die an sie als Ausbildungsinstitution und Produktionsstätte von technischem Wissen herangetragen wurden.

Da die Militärregierung davon ausging, daß die Universitäten von sich aus keine Regelungen einbringen würden, die »die Macht der gegenwärtigen Oligarchie der älteren Professoren beschneiden würden«,⁴⁴ legte die Militärregierung auf eine möglichst breite Zusammensetzung der Kommission Wert. In ihr sollten gesellschaftliche Gruppierungen vertreten sein, die die Reformziele teil- [205] ten und in der Lage waren, politischen Druck auf die Universitäten auszuüben, die erwarteten Empfehlungen der Kommission zu verwirklichen. Dem elfköpfigen Gremium gehörten nur zwei Universitätsprofessoren an (der Altphilologe Bruno Snell aus Hamburg und der Physiker Carl Friedrich von Weizsäcker vom Max-Planck-Institut in Göttingen), je ein Vertreter der pädagogischen und der technischen Hochschulen, der Kultusverwaltungen, der Kirchen und des Gewerkschaftsbundes. Die Besatzungsmacht selbst war durch Lord Lindsay, Master of Balliol College Oxford, vertreten. Mit dem Historiker Jean R. v. Salis, TH Zürich, war auch ein »neutraler« ausländischer Wissenschaftler berufen worden. Den Vorsitz führte Henry Everling, der Direktor der Konsumgenossenschaften in der britischen Zone.⁴⁵ Vertreter der politischen Parteien waren nicht eingeladen worden. Dieses sollte die Unabhängigkeit der Kommission in den Augen der Universitäten stärken.

Der Studienausschuß bereiste die Universitäten des Besatzungsgebietes und legte ihnen einen Fragebogen vor, in dem die Universitäten Stellung nehmen sollten zu

- Idee und Aufgabe der Universität (Durchführbarkeit der Einheit von Forschung und Lehre; Möglichkeiten einer engeren Verflechtung mit den pädagogischen Akademien; Zweckmäßigkeit der inneren Gliederung nach Fakultäten);
- Hochschule und Staat (Autonomie und Aufsichtsrecht; Beamtenstatus der Professoren; Bildung eines Hochschulrates als eines gesellschaftlichen Kontroll- und Beratungsgremiums);
- Hochschule und Gesellschaft (Zusammenarbeit mit kirchlichen, politischen und wirtschaftlichen Organisationen);
- Hochschulverfassung (insbesondere Stellung der Dozenten- und der Studentenschaft);

44 »Reform of German Universities«, Beratungspapier der Erziehungsabteilung, FO 945/265. Zur Arbeit der Kommission s. David Phillips, Britische Initiativen zur Hochschulreform in Deutschland. Zur Vorgeschichte und Entstehung des »Gutachtens zur Hochschulreform« von 1948, in: Umerziehung und Wiederaufbau, S. 172–89.

45 Um die Atmosphäre der Arbeit aus deutscher Sicht zu kennzeichnen, sei folgende Notiz erwähnt, die sich auf dem Einladungsschreiben an Professor Snell befand: »Schreibe nein! Es sei unmöglich ohne eigenes warmes Zimmer, Schreibmaschine, Papier, Telefon und Sekretärin.«

- Lehrkörper (Nachwuchs; Berufung von Nichthabilitierten);
- Studentenschaft (Numerus clausus, Abitur als alleiniger Zugang, Praxissemester, Förderung des Frauenstudiums).

Die Kommission sandte den Fragebogen auch an die Universitäten der beiden anderen westlichen Besatzungszonen und dachte damit schon in den Grenzen des zukünftigen westdeutschen Staates.

Es ist nicht möglich, hier das umfangreiche Gutachten zu referieren, das der Ausschuß noch zum Jahresende 1948 vorlegte. In der Geschlossenheit seiner Konzeption gab es eher die Meinung der Kommissionsmitglieder wieder, als daß es tatsächlich eine Analyse und Zusammenfassung der Befragungsergebnisse darstellte. Das verlieh ihm Stärke in der Struktur und in der Konsequenz seiner Argumentation, es minderte aber zugleich seine Durchsetzungschancen, da die Universitäten nur sehr begrenzt ihre Stellungnahmen darin wiederentdeckt haben dürften. In der Tendenz seiner Aussagen erfüllte es im wesentlichen die Absichten der Militärregierung und blieb – abgesehen von studentischen Vorschlägen – bis zur Universitätsreform der 70er Jahre das zentrale deutsche Reformprogramm überhaupt. Die Einleitungssätze zur »Notwendigkeit der Reform« sagten voraus, daß eine Reform in jetziger Zeit zu verhindern bedeuten könne, eine Revolution in späterer zu provozieren: »Die heutige Hochschule hat mit der sozialen Umschichtung unserer Zeit nicht Schritt gehalten, ... (sie) bildet den spezialisierten Intellekt und nicht den Menschen aus und treibt daher der Aufspaltung in ein Konglomerat von Fachschulen entgegen. Die Gefahr für die Hochschule und das ganze Volk, die in diesen beiden Fehlern liegt, kann gar nicht genug betont werden. Es ist unmöglich, neue politische Katastrophen zu vermeiden, wenn die Akademiker ihre menschliche Pflicht im Volkskörper nicht zu erfüllen lernen, und eine Hochschule, welche ihre Kraft dieser Aufgabe entzieht, muß erwarten, eines Tages nicht sachlichen Reformvorschlägen, sondern dem blinden Umsturz gegenüber zu stehen.«⁴⁶

Das Gutachten nahm die sozialen Impulse und die Erweiterung der Wissensgebiete durch die Industrialisierung der Produktion auf und bestimmte danach die Funktionen von Wissenschaft und akademischer Ausbildung in der Industriegesellschaft. Dennoch bewahrten die Gutachter, wo es ihnen möglich schien, die grundlegenden Strukturen von Selbstverwaltung und Wissenschaftsorganisation an der Universität. In ihren Vorschlägen zur Mitbestimmung gingen sie kaum über die bisherigen Empfehlungen der Hochschul- und Studententage hinaus. Die Qualifikationsstufen der Promotion und Habilitation, die Struktur des Lehrkörpers und der Universität (Fakultäten als die Einheiten von Forschung und Lehre) sollten im wesentlichen bestehen bleiben. Um die

46 Veröffentlicht in: Dokumente zur Hochschulreform, S. 289, auch gesondert erschienen.

Lehrtätigkeit des Mittelbaus zu erhöhen, sollten Diätendozenturen geschaffen werden; Studienprofessorenstellen sollten den Übergang von qualifizierten Berufspraktikern an die Universität erleichtern. Gegenüber dem fast einhelligen Votum der Universitäten, sich völlig von der Staatsaufsicht bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Beamtenstatus zu lösen, hielt die Kommission am staatlichen Aufsichtsrecht fest und plädierte nachhaltig für eine gesellschaftliche Öffnung der Universitäten, die sich darin ausdrückte, daß zwei neue Gremien vorgesehen wurden, der Hochschulrat und der Hochschulbeirat. Letzterer sollte als Beratungsgremium fungieren und die Interessen gesellschaftlicher Gruppen wie der Kirchen, der Gewerkschaften und der Arbeitgeberverbände mit dem Prinzip der Forschungsfreiheit vermitteln. Ersterer war als Beschlußgremium gedacht, in dem allerdings weder die Professoren noch der Rektor mit Stimmrecht vertreten sein sollten. Den Vorsitz sollte ein Präsident innehaben. Vertreter der Hochschulverwaltungen, der Universitätsstadt und des öffentlichen Lebens sollten in ihm Sitz und Stimme haben und über den Haushalt der Universitäten beschließen. Die soziale Öffnung der Universität sollte durch völlige Gebührenfreiheit, großzügiges Stipendienwesen und vor allem durch den Ausbau der Studienplätze gewährleistet werden. Organisatorische Verbindungen mit den pädagogischen Hochschulen und den von den Gewerkschaften gegründeten Sozialakademien sollten gesucht werden, eine vollkommene Integration aber wurde abgelehnt. Um das Allgemeinwissen zu verbreitern und Wissenschaft vor [207] einseitigen politischen Funktionalisierungen zu schützen, schlug die Kommission ein obligatorisches Studium Generale und die Einrichtung sozialwissenschaftlicher Lehrstühle vor.

Der Intention nach wurde der Wunsch, das Fachwissen in allgemeine Zusammenhänge zu stellen, die helfen, »die Umwelt zu verstehen«, und zu bedenken, wie sie durch die Wissenschaft selbst verändert wird, von den meisten Wissenschaftlern geteilt. Schon vor der Veröffentlichung des Gutachtens hatten viele Universitäten den *dies universitatis* neu belebt, an dem die normalen zugunsten allgemein bildender und fächerübergreifender Vorlesungen ausfielen. Vereinzelt wurden Studentenwohnheime unter der Förderung von Dozenten als akademische Lebensgemeinschaften konzipiert, an denen studentische Arbeitsgruppen eingerichtet wurden. Damit wurde versucht, Lebensformen aus dem angloamerikanischen College-Modell zu übernehmen. Diese Studentenhäuser standen aber stets nur einer Minderheit der Studierenden zur Verfügung. Schon in den Besatzungsjahren ging die Teilnahme an den allgemein bildenden Veranstaltungen zurück, konzentrierten sich Studenten und Dozenten wieder auf ihre Spezialwissenschaften. Die Einsicht in die Selbstzerstörungskraft der Wissenschaft, die die Kommission angesichts von Massenmord und Atom-bombe formuliert hatte, sicherte dennoch keine dauerhaften institutionellen

Regelungen, um die Gefahren wissenschaftlichen Arbeitens bei Professoren und Studenten wachzuhalten.⁴⁷

Von den neuen vorgeschlagenen Institutionen übernahmen nur einige Universitäten den Hochschulbeirat; der Hochschulrat dagegen setzte sich nirgendwo durch. Korporatismus im hochschulpolitischen Bereich und Individualismus in der Bestimmung von Forschungszielen und Forschungsstrategien blieben in der konservativen Elite der Hochschullehrer verbreitet. Rudolf Smend, der als Göttinger Rektor die Universität in die Nachkriegszeit hinübergeführt hatte, stellte gar das gesellschaftspolitische Engagement der Kommission in die Nähe der nationalsozialistischen Hochschulpolitik, da er öffentlich behauptete, das Gutachten sei »zum Teil getragen vom Gedanken der gesellschaftspolitischen Gleichschaltung der Hochschulen«.⁴⁸

Der Ausbau des wissenschaftlichen Personals unterhalb der Ordinarienebene folgte am weitesten den Vorstellungen der Kommission, doch blieb die soziale Stellung des Mittelbaus weiterhin unbefriedigend.

Die weitgehend ablehnende Haltung der Universitäten und zum Teil auch der Kultusverwaltungen gegenüber den institutionellen Änderungen, die das Gutachten enthielt, wurde bereits auf einer gemeinsamen Konferenz der Kultusminister und der Universitätsrektoren der drei Westzonen am 13. Januar 1949 in Hamburg sichtbar, auf der die Kommission ihre Stellungnahme erläuterte. Kritisiert wurden insbesondere die Studienprofessorenstellen und der Hochschulrat. Gegen erstere wurde eingewendet, daß sie die Homogenität des Lehrkörpers zerstören und dem Ordinarius die letztendliche Verantwortung nehmen würden, den Studienweg eines Studenten zu beurteilen. Prüfungsbeurteilung und Stipendiengutachten dürften anderen Statusgruppen nicht übertragen werden. Man befürwortete dagegen, die Assistentenstellen auszuweiten, aber die Rechte und die Stellung des Ordinarius nicht zu beschneiden. Der Hochschulrat wurde durchgehend als eine wissenschaftsfremde Institution betrachtet, der man keine Beschlußrechte über die Universität übertragen dürfe. In seiner vorgeschriebenen Form wurde er in der Diskussion überhaupt nur vom Göttinger Rektor, Professor Raiser, unterstützt.

Eine einheitliche Beschlußfassung über Länder- oder gar Zonengrenzen unter der sich abzeichnenden Perspektive eines westdeutschen Staates war angesichts dieser Auseinandersetzung nicht denkbar. Wieweit die bildungspolitischen

47 Nur an der Berliner TU wurden geisteswissenschaftliche Vorlesungen zur Pflicht gemacht; in Mainz die Teilnahme am Studium Generale; Walter Killy, *Studium Generale und studentisches Gemeinschaftsleben*, Berlin 1952. Die Empfehlungen der Kommission hatten vorgesehen, daß das Studium Generale das 13. Schuljahr ersetzen sollte. Diese Verkürzung der Schulzeit zugunsten einer allgemeinen Hochschulbildung wurde jedoch generell abgelehnt.

48 Rudolf Smend, *Die Göttinger Universität und ihre Umwelt*, in: *Staatsrechtliche Abhandlungen*, Berlin 1968, S. 460.

Grundvorstellungen auseinander gingen, mag der Einwurf des rheinland-pfälzischen Ministerialdirektors Becker charakterisieren, der für eine strikte Elitenauslese eintrat und diese – um nicht einen Numerus clausus einführen zu müssen – bereits bei der höheren Schule ansetzte.⁴⁹ Er stellte sich damit gegen die wissenschaftspolitische Grundposition des Gutachtens, das von der gestiegenen Bedeutung der Wissenschaft für die technische Produktion und für das Sozialleben in der Gesellschaft überhaupt ausging und einen Ausbau der Studentenzahlen in Hinsicht auf die weitere Technisierung der Umwelt für unvermeidlich hielt.

Besatzungspolitisch konnte das Gutachten daher keine Wirkung mehr entfalten. Für die bildungspolitische Debatte der 50er Jahre hat es dennoch eine wichtige Rolle gespielt. Es hat die Grundlage für die Reformdiskussion bis zur Studentenbewegung gebildet und konnte an Geschlossenheit seiner Argumentation, die gesellschaftspolitische Leitbilder und wissenschaftliche Aufgabenstellung miteinander verband, und der Breite der Faktoren, die in ihm berücksichtigt wurden, von späteren Stellungnahmen der Universitäten und Kultusverwaltungen nicht übertroffen werden. Dennoch waren die vereinten Bemühungen der Besatzungsmacht und der deutschen Bildungsreformer nicht stark genug, um unter der unsicheren politisch-wirtschaftlichen Perspektive der Nachkriegsjahre solche Änderungen einzuleiten, deren Notwendigkeit sich bereits am Ende der Weimarer Republik angekündigt hatte.

Insgesamt blieben daher die Auswirkungen des verhaltenen Engagements der Hochschulen bzw. deren nahezu problemlose Integration in das nationalsozialistische System für Zielsetzung und Organisation von Forschung und Lehre nach dem Krieg relativ gering. Die in den 70er Jahren eingeleiteten grundlegenden Reformen gingen weit über das Gutachten aus der Besatzungszeit hinaus und entwickelten insbesondere hinsichtlich der Mitbestimmung völlig neue, damals nicht diskutierte Vorstellungen. Hieran hatten die Studenten, die damals kaum weitergehende Forderungen als die Befürworter der Reform unter den Profes- [209] soren erhoben, und die Gewerkschaften (DGB-Thesen) einen zentralen Anteil. Freilich war der Auslöser hierfür nicht mehr die Erfahrung der nationalsozialistischen Diktatur, sondern eine wesentlich von den Studenten mitgetragene Infragestellung bisheriger wirtschafts- und außenpolitischer Orientierungen des deutschen Weststaates. Es ergab sich allerdings insofern eine Kontinuität der Belastung durch die Vergangenheit, wie die Neubestimmung der gesellschaftlichen Rolle wissenschaftlichen Arbeitens an den Universitäten von einer Diskussion über Rolle und Verhalten der Wissenschaftler während der NS-Zeit begleitet wurde, die seit den Tagen der Besatzung erstmals wieder intensiv

49 Im Protokoll der Sitzung (Fotokopie im Besitze des Verfassers) heißt es: »Es schade nichts, wenn die Zahl der Schüler, die die höhere Schule besuchen, erheblich beschränkt werde.«

geführt wurde.⁵⁰ Kurzzeitig lebte sogar die Idee des Studium Generale wieder auf. Doch blieben die Kenntnisse über die Rolle der Wissenschaft im Nationalsozialismus relativ oberflächlich, denn umfangreiche Forschungen zur eigenen Geschichte hatten die Universitäten nicht angestellt und haben es bis heute nicht.⁵¹

Die Militärregierung hatte ihr Ziel, die hierarchischen Strukturen der deutschen Universität aufzulösen, die Universitäten für alle Schichten des Volkes zu öffnen und politische und soziale Verantwortung bereits in das Fachstudium mit einzubeziehen, nicht erreicht. Aber sie hatte es immerhin vermocht, die reformbereiten Kräfte unter der Hochschullehrer- und der Studentenschaft so weit zu stärken, daß es ihre Vorschläge waren, die unter anderen politisch-wirtschaftlichen Bedingungen nach der Gründung der Bundesrepublik eine langsame Änderung der Hochschulen bis hin zur Studentenbewegung bestimmten.

50 Universitätstage 1966. Nationalsozialismus und die deutsche Universität, Berlin 1966; Die deutsche Universität im Dritten Reich, München 1966; Uwe Dietrich Adam, Hochschule und Nationalsozialismus. Die Universität Tübingen im Dritten Reich, Tübingen 1977.

51 Die am besten erforschte Epoche der Universitätsgeschichte ist immer noch das Mittelalter. In den zahlreichen Universitätsgeschichten liegt bei der Darstellung der Entwicklung der Wissenschaften der Schwerpunkt auf der Aufklärung und im 19. Jahrhundert; ausführlicher berichten die Universitätsgeschichten in der DDR über die Zeit des Nationalsozialismus; vgl. Geschichte der Universität Jena 1548/58 – 1958, Bd. 2, Jena 1958; Die Berliner Akademie der Wissenschaften in der Zeit des Imperialismus, Bd. 3: Conrad Grau u. a., Die Jahre der faschistischen Diktatur 1933 – 1945, Berlin (DDR) 1979; Geschichte der Universität Rostock 1419 – 1969, Bd. 1: Die Universität von 1419 – 1919, Rostock (1969); einen neuen Standard für Jubiläumsschriften setzt die Festschrift der TU Berlin (vgl. Anm. 2). Zur Entwicklung einzelner Wissenschaften s. Karl F. Werner, Das NS-Geschichtsbild und die deutsche Geschichtswissenschaft, Stuttgart 1967; ders., Machtstaat und nationale Dynamik in den Konzeptionen der deutschen Historiographie 1933 – 1940, in: Franz Knipping/Klaus-Jürgen Müller (Hrsg.), Machtbewußtsein in Deutschland am Vorabend des Zweiten Weltkrieges, Paderborn 1984; Reiner M. Lepsius (Hrsg.), Soziologie in Deutschland und Österreich 1918 – 1945, Köln 1981; Alan D. Beyerchen, Scientists under Hitler. Politics and the Physics Community in the Third Reich, London 1977. Eine Reihe von Universitäten hat den fünfzigsten Jahrestag der »Machtergreifung« zum Anlaß genommen, Vorlesungsreihen zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte im Dritten Reich anzubieten, mit deren Veröffentlichung zu rechnen ist.

Geschichte unserer Zeit – Zeit für Geschichte? Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Zeitgeschichte in den Westzonen und in der Bundesrepublik*

»Das Verhältnis zwischen den universitären Geschichtsdidaktikern und den Geschichtslehrern an den Schulen ist notorisch gespannt.« So leitet Bernd Mütter einen Aufsatz zu den Anfängen der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin ein.¹ Seine Beobachtung läßt sich erweitern: Nicht weniger Spannungen bestehen zwischen den Geschichtsdidaktikern und den Geschichtswissenschaftlern – womit diejenigen gemeint sind, die sich mit der Sache selbst und nicht mit ihrer Vermittlung beschäftigen. Bis heute verstehen sich Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft nicht als gleichberechtigte Partner in derselben Disziplin; die meisten Fachwissenschaftler sehen in der Didaktik nur die Methode, das, was sie erarbeitet haben, dem Verständnis eines breiteren Publikums zugänglich zu machen. Die Wissenschaft erforscht, die Didaktik simplifiziert. Fachdidaktik aber als Wissenschaft – diese Auffassung ist bis heute umstritten.

Professuren für Geschichtsdidaktik stammen zumeist aus den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen, die heute in der Regel in die Universitäten integriert worden sind. Es ist unsicher, wie weit sie in Zukunft Bestand haben werden; universitätsintern werden sie vor allem dann zur Verfügung gestellt, wenn die Ministerien aus finanziellen Gründen Stellenstreichungen verlangen. Nur an einigen neugegründeten Universitäten (wie z. B. Bielefeld, Bochum, Regensburg und Eichstätt) wurde die Didaktik von vornherein als Teil der Geschichtswissenschaft, wie andere Disziplinen auch, mitberücksichtigt, aber auch hier ist der Trend rückläufig. Dies ist im übrigen nicht nur in der Bundesrepublik

* Zuerst veröffentlicht in: Shulamit Volkov/Frank Stern (Hg.) im Auftrag des Instituts für Deutsche Geschichte, Gerlingen: Bleicher Verlag (1990), 233–258 (Tel Aviver Jahrbuch für Deutsche Geschichte XIX).

1 Bernd Mütter, Die Anfänge der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin und ihre Auswirkungen auf den Geschichtsunterricht, in: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen, hrsg. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands durch Paul Leidinger, Stuttgart 1988, 68–78.

Deutschland so. Fachdidaktik und Fachwissenschaft fühlen sich in vielen Ländern dieser Welt in abstoßender Weise verbunden, wie zwei Geschwister unterschiedlichen Alters, von denen der (seltener die) ältere auf den (schon öfters die) jüngeren herabschaut, als einer, der schon alles weiß, was der jüngere doch [234] nur mit minderer Qualität nachahmen kann, da er wohl lernt, wie man geschickt etwas weitergibt, aber nie so richtig dahintersteigt, wie man erarbeitet, was der Überlieferung würdig ist. In Deutschland hat dieses traditionelle Unterordnungsverhältnis zu einer Scheidung geführt; die Verwissenschaftlichung der Didaktik begann damit, daß in den 20er Jahren Fachdidaktik und Fachwissenschaft anfangen, getrennte Wege einzuschlagen, weil die Geschichtswissenschaft nur in Außenseiterpositionen Deutungen der Zeitgeschichte bereitstellte, die mit einer politisch-historischen Bildung für ein demokratisches Staatswesen verträglich waren. Der Impuls zu einer neuen Grundlegung des Geschichtsunterrichts in Hinsicht auf eine demokratisch staatsbürgerliche Bildung kam daher nicht aus der Geschichtswissenschaft, sondern aus der Pädagogik und der Geschichtsphilosophie.² Freilich führte dieses Herkommen dazu, daß sich diese von der Lebensphilosophie beeinflusste Richtung der Geschichtsdidaktik nicht nur als eigenständig gegenüber der Geschichtswissenschaft verstand, sondern sich damit auch vom Selbstverständnis vieler Geschichtslehrer entfernte. Dabei standen die Chancen, beide Disziplinen in einer Einheit zu sehen, im 19. Jahrhundert nicht schlecht, stellte doch die Geschichtsforschung in ihrer Konstitution als Wissenschaft auch eine »Bildungsmacht« dar, deren Inhalte nationales Selbstverständnis, Deutung des eigenen Kulturkreises und dessen zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten mit umrissen. Droysen sah im politisch-weltanschaulichen Deutungsgehalt jeglicher Geschichte das eigentliche theoretische Konstrukt von Geschichtswissenschaft, seine »Historik« ist eine Theorie von Geschichte und Geschichtsvermittlung zugleich, denn Geschichtsforschung ermögliche eine wissenschaftlich kontrollierte Sinnbestimmung der Gegenwart.³ Droysen wandte sich dagegen, Geschichte als bloße Sache wie den Gegenstand einer Naturwissenschaft aufzufassen; Geschichte sei Deutung in historischer Absicht. Droysens Werk selbst spiegelt die politischen Gefahren wider, die in einer solchen Interpretation liegen. Was Geschichte als Wissenschaft gegenüber reiner Faktensammlung begründen sollte, stellte sie zugleich in Frage, öffnete sie dem Vorwurf, politisch dezisionistisch vorzugehen. Droysens Versuch, eine Historik als allgemeine Grundlage von Geschichtsermittlung und Geschichtsvermittlung zu etablieren, setzte sich nicht durch. Auf der einen Seite fächerte sich die Sachgeschichte in immer mehr Unterdisziplinen und Spezia-

2 Erich Weniger, Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

3 Jörn Rüsen, Begriffene Geschichte: Genesis und Begründung der Geschichtstheorie J. G. Droysens, Paderborn 1969.

lisierungen aus, auf der anderen Seite entstand eine bloße Methodik des Schulunterrichts, die danach fragte, was aus dem großen Bereich der Wissenschaft adressatengemäß angeboten werden könne.

Die Stärke einer Pädagogik als Wissenschaft und die weitgehende Ausschaltung von Vermittlungsfragen aus der herrschenden geschichtstheoretischen Auffassung, die vom Historismus geleitet war, begünstigte schließlich in Deutschland die Herausbildung einer Geschichtsdidaktik, die nicht allein eine altersgemäße Umsetzung von historischem Wissen zu entwickeln beanspruchte, sondern die Rahmenbedingungen einer staatsbürgerlichen Bildung entwarf, die vom Geschichtsinteresse der Jugend ebenso wie vom Bildungsanspruch des Volkes und den politischen Vorgaben des Staates als eines Gemeinwesens ausging. Bernd Mütter hat herausgearbeitet, daß das Krisenbewußtsein in Deutschland hierfür wesentliches Motiv war. Den Schülern, und damit den heranwachsenden Volksmitgliedern, sollte ein historischer Sinn mitgegeben werden, der auf Zukunftsbewältigung gerichtet war, aber aus einer Analyse der Vergangenheit hervorging, ohne diese bloß zu rechtfertigen.⁴

Doch die Zeit, in der sich diese pädagogisch-philosophisch orientierte Geschichtsdidaktik herausbildete, war zu kurz gewesen, als daß sie unter Lehrern und Fachhistorikern allgemein bekannt und vor allem hätte akzeptiert werden können. Denn mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten verlor nicht nur ihr wichtigster Protagonist, Erich Weniger, seine Professur.

Es war keine Frage, daß ein solches geschichtsbildendes Konzept geeignet war, auch auf die neuerliche nationale Katastrophe 1945 eine Antwort zu geben, so wie sie es bereits nach 1918 versucht hatte. Erich Weniger konnte mit seinen »neuen Wegen im Geschichtsunterricht« ohne gravierende Positionsänderungen dort anknüpfen,⁵ wo er 1926 mit den »Grundlagen des Geschichtsunterrichts« begonnen hatte. Er beeinflusste damit zwar für mindestens zwei Jahrzehnte die geschichtsdidaktische Reflektion in der Bundesrepublik nachhaltig, von der Fachwissenschaft blieb er aber weiterhin wenig beachtet, obwohl der Reflektionshorizont, die Begrifflichkeit und die emotionale Lage vieler Fachwissenschaftler, die die »deutsche Katastrophe« mit den Kategorien ihrer historischen Wissenschaft zu analysieren und zu bewältigen suchten, vieles mit der Didaktik einer historischen Bildung gemein hatten, die Weniger anstrebte. Inhaltlich gab es sehr wohl Bezugspunkte zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft nach dem Krieg, gerade in Hinsicht auf die Zeitgeschichte, auf die Dauer aber öffneten sich die Universitäten nicht umfassenderen Bil-

4 Bernd Mütter: Die Entstehung der Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin nach dem Ersten Weltkrieg. Die geisteswissenschaftliche Richtung der Geschichtsdidaktik: Brandi/Nohl/Weniger, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 12, 1984, 17–29.

5 Erich Weniger, *Neue Wege im Geschichtsunterricht*, Frankfurt/M. 1949; 1969⁴

dungsansprüchen,⁶ obwohl sie für die fachliche Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer zuständig waren. Fachdidaktik reduzierte sich hier in der [236] Regel auf Unterrichtsmethodik, die allenfalls durch nichtprofessorale Lehraufträge vertreten war und sich auf Fragen der Stoffauswahl konzentrierte.

Die Reflektion auf die Grundlagen des Unterrichtsfaches in Wenigers Sinn fand an den Pädagogischen Hochschulen oder den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen der Universitäten, kaum aber an deren Historischen Seminaren statt. Dennoch waren sich pädagogische Geschichtsdidaktik und Fachwissenschaft sowohl inhaltlich als auch methodisch näher gekommen als in den 20er Jahren. Denn die Mehrheit der Neuzeithistoriker akzeptierte nun das demokratische System und die Westorientierung sowie die Absage an *Großmachtbestrebungen*. Kritik gegenüber einem engen Historismus, der nicht auch Verbindungslinien zur Gegenwart zu ziehen imstande war, war gerade unter führenden Fachvertretern weit verbreitet. Auf der anderen Seite betrachtete auch Weniger eine historische Verstehenslehre als methodische Grundlage seiner Arbeit. Er versuchte nur, den Prozeß des wissenschaftlichen Verstehens durch eine historische Vermittlungslehre zu erweitern, in deren Mittelpunkt das »Geschichtserlebnis« stand. Dieses wurde nach den Kategorien einer an Dilthey orientierten lebensphilosophischen Hermeneutik aufgeschlüsselt und auf die Lebenswelt des Schülers bezogen. Hierin allein lag die »pädagogische Autonomie« seines geschichtsdidaktischen Ansatzes. Diese allerdings war keineswegs absolut, sondern stets eingebettet in gesellschaftspolitische Grundhaltungen. Und es war wohl im wesentlichen zumindest einer partiellen Übereinstimmung in dieser Grundhaltung zu verdanken, daß geschichtswissenschaftliche Fachdidaktik, Methodenlehre und Geschichtsforschung ohne nennenswerte Konflikte etwa 20 Jahre lang nebeneinander herarbeiteten und im konkreten, sogenannten sachbezogenen Fall auch zusammenarbeiten konnten. Denn die politisch-pädagogischen Folgerungen, die die Fachdidaktiker aus ihrer Gegenwartsanalyse zogen, teilten weitgehend auch die Fachwissenschaftler: Erziehung zur Integration aufgrund gemeinsamer Werthaltungen, die in der abendländischen Geschichte vor dem Nationalsozialismus, ja sogar vor der Industrialisierung begründet lagen. Hierauf werde ich im einzelnen noch eingehen. Ich werde dabei aber die Entstehung des Politikunterrichts und den Ausbau der politischen Wissenschaften in der Bundesrepublik nicht behandeln, obwohl beides in enger Beziehung zu meinem Thema steht.

[237]

6 Das allgemeinbildende, Spezialisierung überschreitende »Studium Generale« blieb im wesentlichen auf die unmittelbare Nachkriegszeit beschränkt; Falk Pingel, Wissenschaft, Bildung und Demokratie – der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform, in: Josef Föschepoth/Rolf Steininger (Hrsg.), *Britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945 – 1949*, Paderborn 1985, 183 – 209.

I.

Joachim Rohlfes unterscheidet scharf und einfach in der Entwicklung der Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland zwei Phasen mit offenbar entgegengesetzter Zielrichtung: »Aufbau – Tradition – Stillstand (1953 – 1968)«, »Aufbruch – Reform – Wandel (1969 – 1987)«. ⁷ Den Zeitraum davor mag man als die »vergessenen Anfänge« heutigen Geschichtslehrern wieder in Erinnerung rufen ⁸ oder gar als »antifaschistischen« Beginn der folgenden »Restauration«, »politischem Objektivismus und Antikommunismus« gegenüberstellen; ⁹ deutlich wird in allen Periodisierungen, daß in den Besatzungsjahren entwickelte Neuansätze, die freilich in der Regel selbst wieder auf Gedanken zurückgriffen, die bereits während der Weimarer Zeit vertreten worden waren, nicht nur bereits Anfang der 50er Jahre wieder in Vergessenheit gerieten, sondern bewußt nicht weiter verfolgt wurden. Wo auch immer man den Einschnitt setzt, an dem ihrerseits wieder die Restauration abgelöst wurde, ob bereits Anfang oder erst Ende der 60er Jahre, jedenfalls wird der Übergang von den 60er zu den 70er Jahren als der entscheidende Wendepunkt in der Neuformulierung didaktischer Ansätze und historischer Curricula angesehen. Das Ende der sozialliberalen Regierung markiert dann den Abschluß stürmischer Neuerungsbewegungen in der Geschichtsdidaktik.

Der Gang der Fachwissenschaft läßt sich weniger klar gliedern; beschränkt man sich allerdings auf die Zeitgeschichte, so ergibt sich eine ähnliche Periodisierung, was sicherlich damit zusammenhängt, daß Zeitgeschichte und Fachdidaktik gleichermaßen enger an politische Entwicklungen gebunden sind als die Geschichtswissenschaft im allgemeinen. ¹⁰

Aus vielen historischen Veröffentlichungen, die in den ersten Nachkriegsjahren in Zeitschriften oder als Monographien erschienen, war durchaus zu spüren, daß die Autoren nach neuen Orientierungen suchten, daß insbesondere das Ideal des Nationalstaates als Kulminationspunkt der neueren deutschen Geschichte nicht mehr unhinterfragt weiter gelten und in ihm nicht mehr der

7 Joachim Rohlfes, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren, in: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik (Anm. 1), 154 – 170.

8 Ulrich Mayer, Der Neuaufbau des Geschichtsunterrichts in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1945 – 1953), in: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik (Anm. 1), 142 – 153.

9 Peter Meyers, Vom »Antifaschismus« zur »Tendenzwende«. Ein Überblick über die Behandlung des Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung seit 1945, in: Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem, hrsg. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, 43 – 63.

10 Vgl. Imanuel Geiss, Die westdeutsche Geschichtsschreibung seit 1945, in: *Jahrbuch des Instituts für Deutsche Geschichte*, 3, 1974, 417 – 455.

eigentliche Sinn geschichtlicher Bestimmung erkannt werden könne. Allerdings war die staatliche Trennung damals noch nicht deutlich absehbar; die Tatsache, da sich schließlich zwei deutsche Staaten gründeten, hat nationaler Propaganda [238] da und nationalstaatlicher Orientierung wieder Auftrieb gegeben, denn viele derjenigen, die den nationalen Gedanken herunterspielten, meinten damit vor allem, daß nationale Souveränität oder nationale Einheit für Deutschland nur im Rahmen supranationaler Einheiten zu verwirklichen sein werde.

Der Nationalsozialismus stand im Zentrum zeitgeschichtlicher Überlegungen im besetzten Deutschland der Jahre 1945 – 49. Historiker suchten Erklärungen zu finden für die Tatsache, daß ein kulturell hoch entwickeltes Land ein System hervorgebracht hatte, das den Völkermord zum Ziel seiner Politik machte. Wie war die Stellung des Nationalsozialismus innerhalb der deutschen geschichtlichen Entwicklung zu beurteilen? War er das notwendige Ergebnis eines seit Friedrich II. eingeschlagenen Weges in die Expansion und in den bürokratisch, hierarchisch aufgebauten Obrigkeitsstaat? Wie sollte die deutsche Geschichte nach ihm fortgesetzt werden, konnte es überhaupt eine Kontinuität deutscher Geschichte nach dem Nationalsozialismus geben?

Die Antworten, die führende Historiker in den westlichen Besatzungszonen auf diese Fragen gaben, wiesen auf traditionelle Interpretationsmuster und riefen auf zu einer Rückbesinnung auf »abendländische Werte«, die der Nationalsozialismus negiert habe. Bekannte Historiker wie Friedrich Meinecke, Gerhard Ritter und Hans Rothfels sahen die Vermassung, die Kollektivierung der Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozesse in Politik und Kultur sowie die Abkehr von religiösen Wertvorstellungen im Gefolge der Industrialisierung als die auslösenden Faktoren dafür an, daß die Politik sich von der Moral löste und Staatsräson zum bloßen Expansionswillen entartete. Säkularisierung und Industrialisierung hätten zusammengekommen zu einem utilitaristischen und materialistischen Denken geführt, das als Ziel der Politik nur noch die Bereicherung der Massen gekannt habe. In der Sichtweise dieser Historiker stellte der Nationalsozialismus eine Übersteigerung von Entwicklungszügen dar, die die letzten 200 Jahre der europäischen Geschichte seit der Französischen Revolution umfaßten.

Die wohl bis heute am meisten diskutierten geschichtswissenschaftlichen Werke aus der unmittelbaren Nachkriegszeit bildeten keine empirischen, auf eine Epoche begrenzten Spezialanalysen, sondern suchten relativ allgemein ein neues Geschichtsverständnis angesichts der gerade durchlebten Katastrophe zu entwerfen. Ich gehe auf einige von ihnen ausführlicher ein, weil sie in den 50er Jahren vorherrschende Interpretationskategorien vorformten, die erst durch neue Entwicklungen der zeitgeschichtlichen Forschung in den 60er Jahren abgelöst wurden.

Friedrich Meinecke, den man wohl den Nestor der deutschen Geschichtswissenschaft nennen darf, hat den Begriff der »deutschen Katastrophe« geprägt.¹¹ Der Gegensatz zwischen den aufeinander bezogenen Polen Macht und Moral, [239] »Kratos« und »Ethos«,¹² der für Meinecke die zentrale Erfahrung des Ersten Weltkrieges und der Revolution, die er ablehnte, bildete, war durch den Nationalsozialismus ausgehebelt worden, denn die bloße Macht hatte den Sieg über die Moral davongetragen. Die Möglichkeiten zu dieser Entwicklung sieht Meinecke bereits im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert angelegt, in dem Ideal einer die Massen erfassenden Gleichheitsbewegung und in der Industrialisierung mit ihrem Mythos der Machbarkeit. Die Phänomene sind also europäisch, deutsch ist nur ihre spezifische Ausprägung. Machiavellismus der Herrschenden und Gewalt der Straße verbanden sich hier in besonderer Weise mit nationaler Teleologie. Für den Mentalitätshistoriker ist an Meineckes Ursachenforschung besonders interessant, daß in der politischen Einzelanalyse der Imperialismus des Kaiserreichs und die politischen Wirren der Weimarer Republik Meineckes historisches Urteil tiefer geprägt haben als der Nationalsozialismus, der nicht nur »Hitlerismus« genannt, sondern im wesentlichen auch als Tyrannis weniger begriffen wird. Angesichts der Skepsis, die Meinecke zwei grundlegenden Kräften der Moderne entgegenbringt, der Massendemokratie und der Industrialisierung, wundert es nicht, daß seine Vorschläge für eine neue Deutung politischer Betätigung nach der Katastrophe weniger vorwärts, als vielmehr rückwärts weisen. Zwar sieht er keine Alternative zur repräsentativen Demokratie nach westlichem Vorbild. Er spricht sich auch dafür aus, den sowjetischen Weg als eine andere Entwicklungsvariante ernst zu nehmen, ohne daß dieser Weg freilich für Deutschland oder Westeuropa in irgendeiner Weise ein Vorbild sein könne; aber es müsse die verhängnisvolle Tradition beendet werden, die stets nach Osten gedacht habe. Der Streit von Interessengruppen, Interessenausinandersetzungen jedoch repräsentieren für Meinecke die schädlichen Züge der Moderne, die dem Nationalsozialismus den Weg bereiteten; immer wieder sucht er in seiner Analyse nach Körperschaften, die individuelles Bürgerengagement und kollektive Staatslenkung verbinden. Sein politisches Ideal bleiben die preußischen Reformer. Er bedauert die Entmilitarisierung, da seiner Meinung nach weiterhin der Wehrdienst die allgemeinste Verbindung zwischen individueller Pflicht und kollektivem Dienst am Ganzen schaffe. Die Absage an eine neuerliche deutsche Machtpolitik ergibt sich allein aus den durch die Niederlage geschaffenen Kräfteverhältnissen; doch daraus erwächst noch keine positive Vorstellung eines zukünftigen Gemeinwesens. Meineckes Zuversicht, daß die Katastrophe überwunden werden könne, speist sich im wesentlichen aus

11 Friedrich Meinecke, *Die deutsche Katastrophe*, Wiesbaden 1946; 1965⁶.

12 Georg Iggers, *The German Conception of History*, Middletown 1969², 177.

einem idealistischen Humanismus. Gleichsam wie Volkshochschulen organisierte Goethe-Gesellschaften schweben ihm vor, die dem Volke die Werte einer moralisch gebundenen, an Harmonie und Interessenversöhnung orientierten politischen Tätigkeit nahe bringen sollen. Die besondere Aufgabe der Geschichtswissenschaft sei es, gegenüber dem Bösen, das sich auch [240] in der Geschichte verkörpere, die Werte der Sittlichkeit zu betonen und an die Jugend weiterzuvermitteln.

Meinecke hat mit seiner Deutung und seinem verhaltenen Zukunftsentwurf nicht nur Interpretationen vorgegeben, die sich in den Inhalten des politisch-historischen Bewußtseins gerade vieler Intellektueller widerspiegeln sollten, sondern die zum Teil auch die realgeschichtliche Entwicklung zutreffend beurteilten. Hierzu gehört die Einbindung deutscher Eigenstaatlichkeit in supra- oder internationale Organe; der Gedanke, daß das Militär unverzichtbarer Bestandteil einer deutschen Nachkriegsgesellschaft sei sowie die Rückbesinnung auf abendländische Werttraditionen. In der erzieherischen Funktion, die Meinecke der Geschichtswissenschaft beimaß, traf er sich mit allen wichtigen Vertretern der Geschichtsdidaktik, obwohl sich die Lehrerschaft dieser Aufgabe weit weniger sicher war. Es kann nur kurz skizziert werden, daß Meineckes Interpretationsschema nicht allein stand, daß es nicht einen einmaligen Entwurf darstellte, sondern ähnlich in Werken anderer Autoren wiederkehrt. Deutlicher noch als bei Meinecke erscheinen in Gerhard Ritters Werk *Französische Revolution und moderne Industriegesellschaft* als der eigentliche Sündenfall zum »modernen Totalstaat«, von dem der totalitäre nur eine Abart oder Entgleisung ist.¹³ Die Rückbesinnung auf abendländische Werte konzentriert sich bei Ritter auf die Kirche, auf die protestantische Ethik und nicht einen säkularisierten Humanismus; preußische Tugenden und Werte sieht Ritter als richtungweisend auch für die Gegenwart an; der Bezug der deutschen Frage zur europäischen Staatengemeinschaft kommt schon im Titel zum Ausdruck. Der »Bildungsmacht« der Geschichte und damit ihrer erzieherischen Aufgabe widmete Ritter 1946 sogar ein eigenes Büchlein,¹⁴ in dem er kritisch die preußische Vorbelastung der deutschen Geschichte reflektiert und die These von der Entgleisung der Macht vorformuliert. Zwar hatten Nationalsozialismus und Nachkriegszeit das Bewußtsein, in einer Kontinuität deutscher Geschichte zu stehen, schwer erschüttert, »ja, man mochte glauben, es hatte sich mit dem jähen Ende unseres nationalen Staates der Sinn unserer rätselvollen Geschichte überhaupt endgültig verdunkelt«,¹⁵ aber an der Vorstellung eines vernünftigen und harmonisch organisierten Staatswesens hält Ritter dennoch fest. Konkreter als Meinecke gibt er

13 Gerhard Ritter, *Europa und die deutsche Frage*, München 1948.

14 Gerhard Ritter, *Geschichte als Bildungsmacht*, Stuttgart 1946; 1949².

15 Ritter, *Geschichte als Bildungsmacht* (Anm. 14), 18.

der historisch-politischen Bildung Lernziele vor, die staatlicher Autorität wieder zu Ansehen verhelfen sollen.

»Der politischen Historie fällt dabei eine der schwierigsten, aber auch der wichtigsten und schönsten Aufgaben zu. Denn was auch immer an politischer Ernüchterung heute vonnöten ist: Ohne die feste Grundlage einer gesunden staatlichen Ordnung wird kein Neubau deutschen Lebens gelingen. Soll die neue Form deutschen Staatslebens, auf die wir hoffen, das [241] rechte Verhältnis von Autorität und Freiheit sichern, soll die neue Volksgemeinschaft, die unter uns in gemeinsam erlebter Not zusammenwächst, das rechte Mittelmaß zwischen Kollektivismus und Individualismus wahren, so werden die besten Traditionen abendländischer Geschichte aufgeboten werden müssen, um beim politischen Wiederaufbau mitzuhelfen. Sie zu wecken und lebendig zu erhalten, ist die Geschichte als Bildungsmacht an erster Stelle berufen.«¹⁶

Weniger Einfluß auf den Gang der historischen Forschung im einzelnen, auf die Auswahl der Topoi und Interpretationen als Meinecke und Ritter hat Ludwig Dehio ausgeübt, der anders als die Mehrzahl der westdeutschen Historiker sich universalen Erklärungskonzepten zuwandte und zum Teil auf einer hoch-abstrakten Ebene argumentierte. Aber er fügte den bisherigen Deutungen eine weitere Facette hinzu, die im allgemeinen historischen Bewußtsein und in der Sicht der Geschichte, wie sie sich im Geschichtsbuch widerspiegelte, alsbald wieder aufzufinden war. Dehio hat in seinem Vergleich der außenpolitischen Systeme der Neuzeit im wesentlichen die These einer zunehmenden außenpolitischen Aggressivität der preußisch-deutschen Politik vertreten.¹⁷ Zwar lehnten die meisten westdeutschen Historiker, insbesondere Ritter, diese These als Ausdruck eines Kontinuitäts- oder eines Ursache-Wirkung-Verhältnisses zwischen friderizianischer, bismarckscher, wilhelminischer und hitlerscher Politik ab, doch nahm Dehio geradezu beispielhaft in seinem außenpolitisch-system-bezogenen Denken den Entwurf einer »geteilten Welt« vorweg. Durch Zusammenbruch und Teilung habe Deutschland seine Aggressivität eingeübt; der westliche Teil müsse sich unter Amerikas Führung den westlich-parlamentarischen Demokratien anschließen und stelle daher außenpolitisch keine Gefahr mehr dar. Das aggressive Potential Europas habe sich nach Rußland, in die bolschewistische Sowjetunion verlagert, die die westliche Freiheit bedrohe. Die von Meinecke geforderte Neubewertung der Entwicklung in der Sowjetunion wurde damit aufgegeben: Ritter hatte die sowjetische Politik sehr ambivalent eingeschätzt; seine Sprache zeigte an, welche Schwierigkeiten einer wirklichen Verständigung entgegenstanden:

16 Ebd., 74.

17 Ludwig Dehio, Gleichgewicht und Hegemonie. Betrachtungen über ein Grundproblem der neueren Staatengeschichte, Krefeld 1948.

»Denn die Entscheidung zwischen abendländischem und östlichem Menschentum ist nun als die Grundentscheidung unseres geistigen Daseins zu vollziehen, das Slawentum nicht nur als Nachbar, sondern als Mitbewohner des Lebensraums zu betrachten, der seit dem 13. Jahrhundert unser Heimatboden, Schauplatz unserer Geschichte war: eine Tatsache, die unser Volk unmöglich aus seinem Gedächtnis einfach streichen kann. Wie konnten wir aber in einem Raum zusammenleben, ohne daß wir aus der Geschichte ganz genau wissen, mit wem wir es eigentlich zu tun haben? Der Gang der [242] Weltgeschichte selber nötigt uns, die Slawenvölker sehr ernst zu nehmen und unsere höchst unzulängliche Vorstellung über ihre politische und kulturelle Begabung zu berichtigen. Denn noch ist es längst nicht entschieden, wem die Zukunft in Europa gehören wird: ob ihnen oder den westlichen Nationen.«¹⁸

Dehios Bewertung »östlicher« Volkscharaktere fiel dagegen in rassistische Schemata zurück; so sah er im »Menschentum des Ostens« bloße Instrumente jeweiliger Herrschaftsinteressen, denen individuelle Ausformungen der Persönlichkeit fremd zu sein schienen. Seine Unterscheidung zwischen abendländischer – und das hieß auch deutscher – Individualität und »asiatischer Natur« erscheint um so überheblicher, als sie unmittelbar nach dem Nationalsozialismus formuliert wurde und die »asiatischen« Charakterzüge durchaus auf das nationalsozialistische Deutschland hatten bezogen werden können: »So entstand ein in der Hand des Kriegsherren gefügiges Instrument, aus instrumentalen Menschen zusammengeschweißt, die losgelöst aus dem Herkommen im Willen ihres Herrschers die höchste Pflicht sehen.«¹⁹

Ebenso wie Meinecke und Ritter kam es Dehio darauf an, eine Botschaft zu vermitteln, die aus der Geschichte herauszuhören sei. Ihr Inhalt war bei Dehio sicherlich am modernsten, ihre historische Ableitung hat aber kaum Schule gemacht, wenn sich auch manch einer angesichts der Eigenschaften, die Dehio der »asiatischen Natur« zuschrieb, an Positionen Noltes im »Historikerstreit« erinnern fühlen mag.

Waren diese Positionen in ihrem Verhältnis von Neubewertung und Rückbesinnung bereits ambivalent, so wurde der Ruf nach Neuorientierung unter den Historikern von Jahr zu Jahr leiser; je mehr die politisch-wirtschaftliche Unsicherheit der Besatzungsjahre überwunden wurde, desto bereitwilliger wandte man sich überkommenen Sachgebieten mit anerkannten Forschungstraditionen zu. Geschichtsschreibung und Geschichtsforschung übersahen zwar die modernen sozialen Bewegungen nicht mehr; nur wenige Historiker widmeten ihre Arbeit aber schwerpunktmäßig der Geschichte der Gewerkschaften, der Arbeiterparteien und der Arbeiterschaft im allgemeinen. In den ersten Studien zum Nationalsozialismus, die während der 50er Jahre erschienen, wurden Probleme der Kapitalakkumulation in der deutschen Industrie nach der Niederlage im

18 Ritter, *Geschichte als Bildungsmacht* (Anm. 14), 42.

19 Dehio, *Gleichgewicht und Hegemonie* (Anm. 17), hier zitiert nach Volker R. Berghahn, Ludwig Dehio, in: *Deutsche Historiker IV*, hrsg. H.-U. Wehler, Göttingen 1972, 97–116.

Ersten Weltkrieg, die verschärften Auseinandersetzungen zwischen Gewerkschaften und Unternehmungen um soziale Rechte und den Lebensstandard der Lohnabhängigen, die sozialen und politischen Vorstellungen der Industrie oder Landwirtschaftsverbände oder der Reichswehr in der Weimarer Republik als Voraussetzungen der nationalsozialistischen Diktatur nur wenig behandelt. Den historischen Bildungszielen, die führende Geschichtswissenschaftler in der [243] Nachkriegszeit formuliert hatten, entzogen sich die Didaktiker in der Regel nicht. Gemeinschaftsbildung, weniger Gesellschaftskunde, sollte das Ziel politisch-historischen Unterrichts sein. So zeigt die Deutung der neueren deutschen Geschichte bei Ernst Wilmanns Parallelen zu den Auffassungen von Ritter. Wilmanns steht, ähnlich wie Ritter in der Geschichtsforschung, in der Geschichtsdidaktik für die Kontinuität von Personen und Positionen, die Weimarer Republik und Bundesrepublik verbanden.²⁰ Den geistes- und politikgeschichtlichen Bewegungen des 19. Jahrhunderts steht Wilmanns skeptisch gegenüber. Deutscher Idealismus und vernunftgeleiteter Humanismus habe sich mit biologischem Materialismus verbunden und den Menschen aus seiner Beziehung zu Gott und zu Werten gelöst, die den Menschen selbst transzendierten. Auch die Geschichtsdidaktiker nahmen Westintegration und die Forderung zur Bereitschaft, individuelle Verantwortung für die politische Gemeinschaft zu übernehmen, positiv auf. Individuelle Verantwortung grenzten sie dabei gegen gesellschaftliche Partizipation von Interessengruppen ab. Das Ideal der politischen Bildung wich damit von der Wirklichkeit der Entscheidungsprozesse in der Politik der Bundesrepublik beträchtlich ab. Die gesellschaftlichen Harmonievorstellungen der Geschichtsdidaktiker trugen aber dazu bei, daß die Geschichtslehrerschaft ihre nicht unerhebliche politisch-moralische Perspektivlosigkeit oder Orientierungsunsicherheit in den ersten Jahren nach dem Krieg überwand; sie beeinflussten ebenso nachhaltig die didaktischen Grundlagen der Lehrbuchdarstellungen nach der Gründung der Bundesrepublik. »Überspitzt konnte man hier von dem Versuch einer ›konservativen Erneuerung‹ sprechen. Grundwerte wie Gemeinschaft, Staat und Volk, die für die Gymnasiallehrerschaft der 20er Jahre weithin anerkannt waren, behielten weiterhin ihre Geltung.«²¹ Sehr viel fraglicher allerdings war, wie weit das Bestreben, Wertbewußtsein zu schaffen, auch von der Schülergeneration aufgenommen wurde, die Helmut Schelsky später als die »skeptische« bezeichnete. Dabei wurden in den ersten Nachkriegsjahren mögliche Inhalte von historischer Bildung im allge-

20 Ernst Wilmanns, *Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methode*, Stuttgart 1949. Wilmanns war als Autor sowohl an Teubners »Geschichtliches Unterrichtswerk«, das während der Weimarer Republik und auch in den ersten Jahren des Nationalsozialismus weit verbreitet gewesen war, als auch an der Neuausgabe dieses Werkes in den 50er Jahren beteiligt.

21 Hermann de Buhr, Ernst Wilmanns (1882–1960), in: Siegfried Quandt (Hrsg.), *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*, Paderborn 1978, 304–326.

meinen und des Geschichtsunterrichts im besonderen durchaus breit diskutiert und auch praktische Ergebnisse vorgelegt. Hier ist zum Beispiel die Tätigkeit des »Geschichtspädagogischen Arbeitskreises« um Georg Eckert zu nennen, der an der Pädagogischen Hochschule in Braunschweig Geschichte und ihre Didaktik lehrte. Der Arbeitskreis setzte sich dafür ein, Kultur-, Sozial- und Alltagsgeschichte, die Geschichte des »gemeinen Mannes«, nicht so sehr die der Herrscherpersönlichkeiten zu fördern. Eine [244] Arbeitsgruppe Berliner Lehrer unter der Leitung von Fritz Wuessing legte mit der Reihe »Wege der Völker« ein Schulbuch vor,²² das bis weit in die 50er Jahre hinein zu den meist genutzten gehörte und versuchte, mit überkommenen politik- und persönlichkeitsorientierten Ansätzen zu brechen. Die allgemeine Kurzlebigkeit solcher Ansätze demonstriert das Schicksal des von Hans Ebeling erarbeiteten Lehrbuchs »Deutsche Geschichte«.²³ Ebeling führte epochenübergreifende Kapitel ein, um *große* Entwicklungstrends zu kennzeichnen und auf langfristige soziale Bewegungen aufmerksam zu machen; er gehörte zu den ganz wenigen Schulbuchautoren, die Aktivitäten aus der Schwerindustrie zur Förderung der Nationalsozialistischen Partei und zur Unterstützung des nationalsozialistischen Systems erwähnten. Doch in der Neubearbeitung seines Werkes, die zu einem der erfolgreichsten Geschichtsbücher in der Bundesrepublik Deutschland avancierte, nahm er sozialgeschichtliche Orientierung und politische Problematisierung an vielen Stellen wieder zurück.²⁴ Zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Lehrerverbände legte Georg Eckert 1951 einen Sammelband vor, der Anregungen zu inhaltlichen und methodischen Neuorientierungen geben sollte, im Ergebnis freilich mehr Überlegungen aus den ersten Nachkriegsjahren abschließend zusammenfaßte, als noch Anstöße zu deren weiterer Entwicklung geben zu können.²⁵ Wissenschaftliche Publikationen, die eine breite Darstellung etwa der Arbeiterbewegung, der Friedens- und Frauenbewegung erlaubt hätten, wie dies Eckert und andere forderten, lagen so gut wie nicht vor; wichtige und viel besprochene geschichtswissenschaftliche Veröffentlichungen wie Ritters »Staatskunst und Kriegshandwerk« gingen eher in eine andere Richtung und trugen mit dazu bei, daß diese ersten Versuche einer neuen Schulbuchdarstellung sich nicht fortsetzten. Außenpolitik, Staatsgeschichte blieben vorherrschend; Macht wurde oft personalisiert und dort, wo sie mißbraucht worden war, wurden ihre Träger dämonisiert. Innerhalb der Darstellung des National-

22 Wege der Völker. Geschichtsbuch für deutsche Schulen, hrsg. Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer, Bd. 1–8, Berlin 1948–49, ab 1953 Frankfurt/M.

23 Hans Ebeling, Deutsche Geschichte, hrsg. Geschichtspädagogischer Forschungskreis Braunschweig, 5 Bde., Braunschweig 1949 ff.

24 Hans Ebeling, Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, 4 Bde., Braunschweig 1956–61; neubearb. v. Wolfgang Birkenfeld 1970–73.

25 Geschichtsunterricht in unserer Zeit. Grundfragen und Methoden, hrsg. Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Braunschweig 1951.

sozialismus dominierte bald der Zweite Weltkrieg (bis zu 50 % des Umfanges, der der Behandlung des Nationalsozialismus eingeräumt wurde), der in der Regel in der Abfolge der militärischen Ereignisse dargestellt wurde. Diese Schwerpunktsetzung spiegelte die Erfahrungen der Autoren wider, für die der Krieg – wie für viele Deutsche – die tiefsten Gedächtnisspuren, die meisten Entbehrungen und persönlichen Verluste nach sich gezogen hatte. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik wurde zwar nicht übergangen, aber in der Regel nur kurz abgehandelt. Mehr [245] Aufmerksamkeit erhielt die Ideologie, in der nach Meinung vieler Autoren die verbrecherischen Inhalte begründet lagen. Ähnlich wie in den wissenschaftlichen Werken setzte sich in den Schulbüchern eine vordergründige Sachbezogenheit durch, die freilich im didaktischen Bereich ihre ideologischen Voraussetzungen weniger verdecken konnte, als dies in wissenschaftlichen Werken möglich war.

Noch motiviert von den grundsätzlichen Überlegungen in der Nachkriegszeit, wie mit der deutschen Geschichte umgegangen werden könnte, suchte eine Reihe von Fachwissenschaftlern, von denen allerdings einige selbst aus dem Schuldienst gekommen waren, trotz der beschriebenen Distanz zwischen Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik im allgemeinen Kontakte zu Geschichtsdidaktikern und Vertretern des sich neubildenden Geschichtslehrerverbandes. Karl Dietrich Erdmann war von Anfang an Mitherausgeber der Verbandszeitschrift »Geschichte in Wissenschaft und Unterricht«. Gerhard Ritter setzte sich dafür ein, daß Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk, das zu den wichtigsten Geschichtsbüchern in der Weimarer Republik gehört hatte und dessen Autoren demokratisch orientiert waren, in einer Neubearbeitung wieder aufgelegt wurde.²⁶ Werner Conze machte in mehreren Beiträgen frühzeitig auf die Bedeutung sozialgeschichtlicher Themen für den Schulunterricht aufmerksam. Die Resonanz blieb aber begrenzt, da zu wenige Lehrerstudenten die Gelegenheit gehabt oder wahrgenommen hatten, an sozialgeschichtlich orientierten Lehrveranstaltungen teilzunehmen.²⁷ Und die Lehrbuchautoren gehörten ohnehin einer Generation an, deren Wissenschaftsauffassung sich in den 20er Jahren oder noch früher herausgebildet hatte.

Geschichtsdidaktiker und Geschichtswissenschaftler arbeiteten auch in internationalen Historikerkonferenzen zusammen, die noch in der Besatzungszeit, unter anderem auch auf Vermittlung der Besatzungsmächte, zustande gekommen waren. Sie sollten zu einer Öffnung des deutschen Geschichtsbildes

26 Geschichtliches Unterrichtswerk. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe der Höheren Schulen. Begründet v. Gerhard Bonwetsch u. a., 4 Bde, Offenburg 1951; ab 1953 Stuttgart; vgl. Winfried Schulze, Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945, München 1989, 119.

27 Werner Conze, Die Stellung der Sozialgeschichte in Forschung und Unterricht, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 3, 1952, 648–657; ders., Die Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters als Aufgabe für Forschung und Unterricht, Köln 1957.

beitragen und helfen, überkommene Feindbilder zu überwinden. Bald dominierte aber auch auf diesen Zusammenkünften der Austausch über Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen in der Forschung, nicht die Kommunikation über didaktische Ansätze und Traditionen.²⁸

Die staatlichen Vorgaben für den Geschichtsunterricht waren höchst unterschiedlich, je nach dem, zu welcher Zeit und unter welchem politischen Einfluß sie zustande gekommen waren. Erziehung zu Frieden, Demokratie und Ach[tung] vor den Menschenrechten wurden oft als oberste Lernziele genannt.²⁹ Die konkreten Ausführungen zur Zeitgeschichte blieben dann aber oft äußerst sparsam; sie enthielten z. B. kaum Hinweise darauf, wie der Nationalsozialismus in die deutsche Geschichte einzuordnen sei.³⁰ Über allgemeine Bestimmungen wie Frieden und Menschenrechte hinaus war man sich in den Kultusministerien sehr unsicher, konkrete historisch-politische Bestimmungen vorzunehmen.³¹ Den für die 50er Jahre gültigen Problemzugang zur Zeitgeschichte formulierte die Konferenz der Kultusminister der Bundesländer in den »Grundsätzen zum Geschichtsunterricht« 1953, in denen der Nationalsozialismus als eigenständiges politisches System nicht erwähnt wird. Die Stoffpläne nennen konkret noch die Weimarer Republik; es folgen die Weltwirtschaftskrise, »die Diktaturen«, der Zweite Weltkrieg sowie die Neuordnung Europas und der Welt. Unter den Begriff der Diktatur wurden sowohl die faschistischen und autoritären Systeme, die sich

28 Ernst Hinrichs/Falk Pingel, Georg Eckert (1912–1974) und die internationale Schulbuchforschung, in: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik* (Anm. 1), 334–349.

29 Die Verfassung des Landes Hessen vom 1. 12. 1946 bestimmte im Paragraphen 56: »... Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit (...), nicht aber die Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.« Hier zitiert nach Leonhard Froese (Hrsg.), *Bildungspolitik und Bildungsreform*, München 1969, 95.

30 So zählten die bayerischen Richtlinien zum Geschichtsunterricht an Volksschulen vom 20. 8. 1949 als Themen zur »jüngsten Vergangenheit« einfach auf: »Deutschland unter Adolf Hitler – vom Zweiten Weltkrieg – das Jahr 1945 – der Weltfriede als Aufgabe.« *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*, 1947, 12, 101.

31 Im ersten, mehr als Empfehlung gedachten Lehrplan für den Geschichtsunterricht in Rheinland-Pfalz heißt es: »Es muß die neue Zeit behandelt werden bis 1946. Die wirklichen Kriegsursachen und Veranlassungen müssen wahrheitsgetreu dargelegt werden ... Die Idee des Herrenvolkes ... muß ersetzt werden durch die Idee des Verschwindens der Rassegegensätzlichkeit im Lauf des modernen Weltverkehrs.« *Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultur von Rheinland-Pfalz*, 1, 1949, 10, 84 f.

Eine Ausnahme bilden die Hessischen Richtlinien vom 3. 4. 1947: »Die Geschichte der zwölf Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft, die Kräfte und Mächte, die durch ihre Wirksamkeit in diesen verhängnisvollen Zeitabschnitt hineingeführt haben, müssen im Geschichtsunterricht behandelt werden ... Dabei soll sich der Geschichtsunterricht jedoch nicht erschöpfen im bloßen Herausstellen des Negativen der ganzen Epoche, er muß vor allem die Wurzeln und Ursachen der Verhältnisse aufzeigen, die zu dieser Entwicklung geführt haben.« *Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht*, 1, 1948, 67.

in Europa nach dem Ersten Weltkrieg herausgebildet hatten, als auch das Sowjetregime gefaßt.

II.

Dazu, daß sich Geschichtsdidaktik und politische Bildung insgesamt an der Wende zu den 60er Jahren wandelten, kam der Anstoß weder aus der Fachwissenschaft noch aus der Fachdidaktik, sondern aus dem politischen Alltag, dessen Bildungskraft sich stärker erwies als die gute Absicht der Geschichtspädagogen.

[247]

Neonazistische und antisemitische Äußerungen in der Öffentlichkeit, die Diskussion über das Ausmaß der nationalsozialistischen Verbrechen im Zusammenhang mit der Wiederaufnahme von Prozessen oder Voruntersuchungen wegen NS-Verbrechen veranlaßten die Kultusministerkonferenz 1961 zu einem Beschluß, der forderte, den Nationalsozialismus stärker als bisher im Unterricht zu berücksichtigen. Dabei sollte insbesondere das terroristische Herrschaftssystem deutlicher herausgearbeitet werden. Allerdings faßte der Beschluß den Nationalsozialismus weiterhin als »totalitäres« Regime auf und stellte ihn auf eine Ebene mit dem kommunistischen System sowjetischer Prägung. Dieser »Totalitarismus-Erlass« führte in der Tat dazu, daß zumindest in den Schulbüchern dem Nationalsozialismus nun sehr viel mehr Platz eingeräumt wurde und insbesondere die Massenverbrechen ausführlich behandelt und nicht nur mit wenigen Zeilen eher beiläufig erwähnt wurden. Der Schulunterricht entwickelte sich sicherlich nicht im gleichen Maße wie die Schulbuchdarstellung, da viele Lehrer, vor allem die männlichen, selbst ins System involviert gewesen waren und sich nicht frei fühlten, eine Geschichte zu behandeln, die Teil ihrer eigenen Lebensgeschichte war. Daher änderten sich auch die didaktischen Ansätze kaum.

Die breitere Darstellung des Nationalsozialismus und vor allem auch eine vergleichende Perspektive zum italienischen Faschismus und zum sowjetischen System wurden den Schulbuchautoren durch ausgedehnte wissenschaftliche Forschungen ermöglicht, die zum Teil sehr detaillierte, von politikwissenschaftlichen Gedankengängen bestimmte Veröffentlichungen zur Folge hatten, die einen engen Zusammenhang zwischen der Struktur der Weimarer Republik und dem Aufstieg des Nationalsozialismus herstellten.³² Den nationalsozialisti-

32 Die seit 1953 erscheinenden *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* bieten einen Einblick in die Entwicklung dieser Forschungen, von denen genannt seien: Karl Dietrich Bracher, *Die Auflösung der Weimarer Republik*, Stuttgart 1955; ders., Wolfgang Sauer u. Gerhard Schulz, *Die nationalsozialistische Machtergreifung*, Köln 1960; Karl Dietrich Bracher, *Die deutsche*

schen Terrorapparat behandelten vor allem Veröffentlichungen des Instituts für Zeitgeschichte, die in ihrer Entstehungsgeschichte selbst ein Schlaglicht auf die Beziehungen zwischen Politik und zeitgeschichtlicher Forschung in der Bundesrepublik werfen. Die ersten dieser Arbeiten gingen auf Gutachten zurück, die für die wieder in Gang gekommenen NS-Prozesse angefertigt worden waren. Es war also die Strafverfolgung vergangenen Unrechts, die die zeitgeschichtliche Forschung in der Bundesrepublik ganz wesentlich anregte.³³ Obwohl diese Studien sehr viel dazu beitrugen, das Bild der nationalsozialistischen Gesellschaft zu differenzieren, die Täter zu entbrutalisieren, sie stärker [248] im Zusammenhang ihrer Lebenskarrieren und bürokratischen Umwelt sowie auf die formellen und informellen Herrschaftszusammenhänge bezogen zu sehen, in denen sie lebten, so schien der Gewinn dieser Arbeiten zuallererst – und oft beschränkte er sich darauf – in einer Erweiterung unserer Sachkenntnis zu liegen. Dies drückt sich auch darin aus, daß das Buch, das an den Oberschulen und im Studium wohl am häufigsten benutzt wurde, um über den Nationalsozialismus zu informieren, eine reine Quellensammlung war.³⁴

Die neue methodische Reichweite dieser Analysen wurde eigentlich erst zu einem Zeitpunkt thematisiert und heftiger Streitpunkt, als die Zeit für differenzierte und detaillierte Institutionsanalysen bereits vorbei war und selbst das Institut für Zeitgeschichte den außerinstitutionellen Alltag in einer breit angelegten Studie über Protestverhalten, Widerstand und Anpassung in der bayerischen Bevölkerung durchführte.³⁵ Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre standen sich in zum Teil großer Schärfe, aufgeladen mit politisch-moralischen Folgerungen, die sie aus den jeweiligen Standpunkten zogen, »Programmologen« und »Funktionalisten« gegenüber, wobei erstere vor allem die traditionelle Auffassung vertraten, nach der in der Ideologie und damit in der gedanklichen Intention der Führungsschicht und vor allem Hitlers selbst das Expansionsprogramm und die antisemitische Politik bis hin zum Massenmord vorgefaßt und dann schrittweise dieser Vorsatz in die Tat umgesetzt worden sei; die Funktionalisten dagegen gingen starker von einer sich selbst entfaltenden, auf innere und äußere Herausforderungen reagierenden Herrschaftsbürokratie aus, die mit

Diktatur, Köln 1969; Rudolf Morsey (Hrsg.), *Das Ende der Parteien*, Bonn 1960; eine vergleichende Perspektive, die später verhängnisvolle Folgen haben sollte, eröffnete: Ernst Nolte, *Der Faschismus in seiner Epoche*, München 1963.

33 *Anatomie des SS-Staates: Gutachten des Instituts für Zeitgeschichte*, Freiburg 1965; *Studien zur Geschichte der Konzentrationslager*, Stuttgart 1970.

34 Walther Hofer (Hrsg.), *Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933 – 1945*, Frankfurt/M. 1957; 1962 bereits im 350 Tsd. erschienen, 1989³⁹.

35 *Bayern in der NS-Zeit*, 6 Bde., München 1977 – 1983.

ihrer eigenen Stabilisierung und Machtausweitung auch ihre Ziele sukzessive weiterentwickelte.³⁶

Was die konkrete Ausformung des Geschichtsunterrichts jenseits aller theoretischen Prämissen betraf, so blieb die Fachdidaktik in den ersten beiden Jahrzehnten der Bundesrepublik die überwiegend nehmende Seite, die mit der üblichen Verzögerung von mehreren Jahren Differenzierungen der Wissenschaft aufnahm, ohne spezifische eigene Vorstellungen zur Herausbildung eines historischen Bewußtseins der Schüler und Schülerinnen vorzulegen, die der Wissenschaft selbst Anregungen und neue Fragestellungen hätte geben können. Folgenreicher für die methodische und inhaltliche Ausrichtung der Forschung und für eine gründlichere Revision des deutschen Geschichtsbildes war aber schon Anfang der 60er Jahre die Kontroverse um die These Fritz Fischers zum Kriegsausbruch 1914. Fischer bereitete den Boden dafür vor, daß Außenpolitik nun zunehmend im engen Wechselspiel zur Innen- und Wirtschaftspolitik gesehen wurde. Zwar kann keine Rede davon sein, daß die westdeutsche Geschichtswissenschaft die marxistische Imperialismustheorie übernommen oder sich an ihr orientiert hätte, aber selbstverständlich hat die Tatsache, daß die Geschichtswissenschaft in der DDR zahlreiche empirische Studien zu Verbänden und Wirtschaftsaktivitäten im Kaiserreich vorlegte, entsprechende Forschungen in der Bundesrepublik stimuliert und sie hat den Imperialismusbegriff, wenn auch unter anderen theoretischen Prämissen, durchaus heimisch gemacht, und zwar nicht nur in der Wissenschaft, sondern ebenso im Schulbuch.³⁷

Ähnlich haben ja auch die umfangreichen Arbeiten aus der DDR zur Geschichte der Arbeiterbewegung und zum kommunistischen Widerstand deutlich gemacht, daß hier in der Bundesrepublik lange Zeit ein Nachholbedarf bestand. Eine breitere Erforschung der Arbeiterbewegung, später dann auch der allgemeinen Lage der Arbeiterschaft jenseits von Organisationsfragen setzte erst in den 60er Jahren ein, initiiert u. a. vom »Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte« in Heidelberg unter Werner Conze und durch die Friedrich-Ebert-Stiftung, die insbesondere Arbeiten zum Arbeiterwiderstand gegen den Nationalsozialismus anregte.

Der »Niedergang« der Republik wurde nun weniger als passiv sich vollziehendes Ereignis im Parteienstreit, verursacht durch das Hochschaukeln der

36 Die Positionen sind beispielhaft vertreten in dem deutsch-englischen Sammelband: Der »Führerstaat«: Mythos und Realität, hrsg. Gerhard Hirschfeld u. Lothar Kettenacker, Stuttgart 1981.

37 Hans-Ulrich Wehler, Bismarck und der Imperialismus, Köln 1969; Wolfgang J. Mommsen, Das Zeitalter des Imperialismus, Frankfurt/M. 1969; zur Wirkung der Fischer-Kontroverse: Wolfgang Jäger, Historische Forschung und politische Kultur in Deutschland, Göttingen 1984.

Extreme von rechts und links gesehen, sondern erschien als gewolltes Ergebnis einer Politik der Entdemokratisierung, getragen von mächtigen Wirtschaftsgruppen. Auf diese Weise vollzog sich ein langsamer Wechsel von einer idealistischen zu einer funktionalistischen Staatsauffassung unter den Zeithistorikern einer jüngeren Generation, die sich in ihren Studien zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts zunehmend Interessengruppen, Verbänden und Wählerbewegungen zuwandte.³⁸

Im Schnittpunkt von Fachwissenschaft, Didaktik und Politik war die Kontroverse um die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen angesiedelt. Die Schulbuchempfehlungen und die weiteren deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen brachten neuere Forschungen, insbesondere zur Besatzungspolitik und zum Widerstand, vielen Lehrern und Lehrerinnen in beiden Ländern nahe.

[250] und sensibilisierten sie für die Folgen, die die nationalsozialistische Politik für die gegenseitige Wahrnehmungsweise noch heute hat.³⁹

Der Umbruch, den Ende der 60er Jahre die Studentenbewegung vollzog und der auch die Historischen Seminare und die Schulen erfaßte, ist allgemein bekannt und sowohl den älteren als auch den jüngeren, das Fach repräsentierenden Kolleginnen und Kollegen noch in deutlicher, aber nicht immer in »guter« Erinnerung. Der Durchbruch einer sozialwissenschaftlichen Orientierung in der Geschichtswissenschaft⁴⁰ und einer emanzipatorischen Zielsetzung in der Didaktik wäre ohne die gesellschaftlichen Erschütterungen, ohne den generativen Einschnitt, von dem die Bundesrepublik getroffen wurde, nicht denkbar gewesen. Obwohl erst durch die politischen Entwicklungen seit Mitte der 60er Jahre eine praktische Umsetzung ermöglicht wurde, hatte sich die Kritik traditioneller historischer Bildung wissenschaftlich schon Jahre vorher angekündigt. Der

38 Hinsichtlich einer neuen Sichtweise der Weimarer Republik ist hervorzuheben: Industrielles System und politische Entwicklung in der Weimarer Republik, hrsg. Hans Mommsen u. a., Düsseldorf 1974.

Zum Generationswechsel unter den Historikern nimmt unter Bezug auf das eigene Beispiel einfühlsam Stellung: Hans-Günter Zmarzlik, Lebendige Vergangenheit. Eine Würdigung Gerhard Ritters, in: *Historische Zeitschrift* 207, 1968, 55–74.

39 Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volkrepublik Polen, Braunschweig 1977; Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in der öffentlichen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. Eine Dokumentation, Braunschweig 1979. Die deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen sind dokumentiert in der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, Bd. 22/Iff.; insbesondere: Zum wissenschaftlichen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972–1987, Braunschweig 1988; Zum pädagogischen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972–1987, Braunschweig 1989.

Die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen (Braunschweig 1985) wurden dagegen von den meisten Kultusministerien der Länder positiv aufgenommen.

40 Hans-Ulrich Wehler, Geschichte als historische Sozialwissenschaft, Frankfurt/M. 1974; die Gründung der Zeitschrift »Geschichte und Gesellschaft« 1975.

Bildungssoziologe Ludwig von Friedeburg hatte vor allem den Geschichtsunterricht dafür verantwortlich gemacht, daß Jugendliche sich gegenüber »der Geschichte« ohnmächtig fühlten und keine Möglichkeiten zu demokratischer Partizipation sehen würden.⁴¹ Als Kultusminister in Hessen hat von Friedeburg diese Kritik dann in den folgenden Jahren praktisch gewendet und den Geschichtsunterricht zum Teilbereich eines neuen Schulfaches »Gesellschaftslehre« gemacht.

Auch in der westdeutschen Geschichtsschreibung wandte man sich nun den sozialökonomischen Fundamenten der politischen Entwicklung seit dem Kaiserreich zu und formte eine eigene Begrifflichkeit aus, die die besondere Organisation und Aggressivität des deutschen Kapitals zum Ausdruck bringen sollte, ohne damit doch den Positionen der marxistischen Geschichtswissenschaft zu folgen, die von einer einseitigen Abhängigkeit der Politik von der Wirtschaft ausging.⁴²

Sozialwissenschaftlich orientierte Geschichtsforschung und geschichtspädagogische Bildung benutzten gleichermaßen Emanzipation als neuen Zielbegriff.⁴³ Diese Übereinstimmung in der Zielsetzung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß Schuldidaktik, die sich herausbildende Universitätsdisziplin »Geschichtsdidaktik« und die Fachwissenschaft selten gemeinsame Gesprächsforen schufen, wohl die Didaktiker die Veröffentlichungen der neuen historischen Sozialwissenschaft zur Kenntnis nahmen, aber umgekehrt die Fachwissenschaftler sehr viel weniger die Schriften der Didaktiker lasen. Auch in der Phase, in der die Historiker kritisch den Gang ihrer Wissenschaft überprüften und deren Verhältnis zur Öffentlichkeit und herrschenden politischen Anschauungen untersuchten, nahmen sie nur selten auf fachdidaktische Veröffentlichungen Bezug.⁴⁴

41 Ludwig von Friedeburg/Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, München 1964.

42 Jürgen Kocka, *Klassengesellschaft im Krieg. Deutsche Sozialgeschichte 1914–1918*, Göttingen 1973; Heinrich August Winkler (Hrsg.), *Organisierter Kapitalismus. Voraussetzungen und Anfänge*, Göttingen 1974.

43 Dieter Groh, *Kritische Geschichtswissenschaft in emanzipatorischer Absicht. Überlegungen zur Geschichtswissenschaft als Sozialwissenschaft*, Stuttgart 1973; Anette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München 1974.

44 »Zu dieser Antinomie zwischen Wissenschaftsentwicklung und deren bildungspolitischer Umsetzung haben das mangelnde Interesse der Fachhistorie an der notwendigen Curriculum-Reform ... beigetragen ... Das geringe Interesse der Fachhistorie an didaktischen Fragen steht im Wechselverhältnis zu dem schlechten Image, das sie bei Bildungsplanern besitzt ... » Hans Mommsen, *Die Herausforderung durch die modernen Sozialwissenschaften*, in: *Geschichtswissenschaft in Deutschland*, hrsg. Bernd Faulenbach, München 1974, 138–146, hier 139. Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Positionen finden sich vereint in: *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, hrsg. Eberhard Jäckel u. Ernst Weymar, Stuttgart 1975; Klaus Bergmann/Jörn Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis*, Düsseldorf 1978.

Der geradezu stürmische Ausbau der Soziologie schlug sich im Schulbuchbereich eher nieder als die Wandlungen, die sich in der Geschichtswissenschaft vollzogen. Die Rahmenrichtlinien für das Integrationsfach Gesellschaftslehre in Hessen wurden gegen den Protest der überwiegenden Anzahl auch der jüngeren, einer emanzipatorischen Geschichtsschreibung verpflichteten Historiker sowie der Verbände der Historiker und der Geschichtslehrer verabschiedet. In ihrem historischen Teil steuerte das übergeordnete Lernziel des »Gegenwartsbezugs« die Aussagen der Richtlinien; dieses Lernziel gliederte den historischen Zugang völlig neu; man nahm Abschied vom überkommenen chronologischen, nach Ländern und Kulturbereichen geordneten Durchgang durch die Geschichte; die Rahmenrichtlinien gingen von gegenwärtigen Fragestellungen aus und durchkämmt von hier aus die Geschichte in systematischer Absicht, wo immer sich dia- oder synchronische Zusammenhänge zum gestellten Themenkomplex ergaben. Dieses Verfahren schuf völlig neue Lehrbücher, blieb aber in dieser scharfen Ausprägung letztlich regional begrenzt.⁴⁵ An der Diskussion darüber, ob ein Vergangeneheit und Gegenwart, Geschichte, Politik und Soziologie übergreifendes Schulfach »Gesellschaftskunde« akzeptiert oder ab- [252] gelehnt werden sollte, beteiligten sich fast alle bekannten Geschichtsdidaktiker in der Bundesrepublik. Der Disput darüber führte dazu, daß sich die Geschichtsdidaktiker von neuem der Tatsache bewußt wurden, daß sie viel direkter als die Fachwissenschaft von aktuellen Bedürfnissen nach historisch-politischer Orientierung getroffen wurden und daß sie sich nicht darauf verlassen konnten, daß die Fachwissenschaft stets Erkenntnisse und Forschungswege anbieten würde, die der Geschichtsdidaktik Antworten auf Herausforderungen bereitstellen würden, denen der Geschichtsunterricht seitens gesellschaftlicher Institutionen ausgesetzt war. Sicherlich angeregt und vorangetrieben von Geschichtsdidaktikern, die »Emanzipation« als Leitkategorie historischer Bildung begriffen, aber keineswegs auf sie beschränkt, schufen sich Geschichtsdidaktiker mit der »Konferenz für Geschichtsdidaktik« ein bis heute bestehendes, eigenes Forum.⁴⁶

45 Zur Kritik der Rahmenrichtlinien vgl.: Karl-Ernst Jeismann/Erich Kosthorst, Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenlehrplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen – Eine Kritik, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 24, 1973, 261 – 288.

46 Geschichte in der Öffentlichkeit: Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5. bis 8. Oktober 1977 in Osnabrück, hrsg. Wilhelm van Kampen/Hans Georg Kirchhoff, Stuttgart 1977; zu erwähnen sind auch die Zeitschriften-Neugründungen »Geschichtsdidaktik«, 1976, »Journal für Geschichte«, 1979; gleichsam das Kompendium der neuen Geschichtsdidaktik stellt dar das: Handbuch der Geschichtsdidaktik, hrsg. Klaus Bergmann u. a., 2 Bde., Düsseldorf 1979; Neuaufl. in einem Bd. 1985; zur weiteren Literatur: Horst Gies/Stefan Spanik, Bibliographie zur Didaktik des Geschichtsunterrichts, Weinheim 1983; Ulrich Kroll, Bibliographie zur neuen Geschichtsdidaktik, Münster 1983.

Auch dort, wo die Fächergrenzen zwischen Geschichte, Geographie und Gesellschaftskunde oder Gemeinschaftskunde erhalten blieben, war der sozialwissenschaftliche, emanzipatorische Einfluß spürbar.⁴⁷ Überall orientierten sich Curricula und Schulbuchdarstellungen an deutlich ausgewiesenen Lernzielen, die den Stoff in Beziehung setzten zum Vorwissen des Schülers und zum gegenwärtigen historischen Bewußtsein. Die Lernzieldefinition entwickelte sich bis hin zu differenzierten Lernzielkatalogen und verschiedenen Erkenntnisebenen, die im Unterricht anzuzielen sind.⁴⁸ Im Bestreben, die Inhalte auf die Ausgangssituation der Schüler zu beziehen, gewannen regionale Zugänge an Gewicht, suchten die Lehrer nach Quellen, die Bewußtseinslagen der Bevölkerung widerspiegeln. Das Schulbuch als einzige Materialgrundlage des Unterrichts wurde in den Hintergrund gedrängt; insbesondere zum Nationalsozialismus erschien eine nun schon unübersehbare Zahl von Quellenheften und Unterrichtsmodellen. Kaum eine andere Epoche der deutschen Geschichte behandeln die Schulbücher inzwischen so gründlich wie den Nationalsozialismus. Allerdings besteht in der Praxis weiterhin die Möglichkeit, andere [253] Schwerpunkte zu setzen. Genauere Aussagen hierzu sind nicht möglich, da entsprechende Unterrichtsforschungen fehlen.⁴⁹

Die Geschichtsdidaktik hat sich in dieser Phase zweifellos am meisten von Vorgaben der Wissenschaft gelöst, ja ging ihr in der Suche nach neuen Quellengattungen, nach einem Gegenwartsverständnis vergangener Epochen und Lebensbereiche zum Teil auch voran.

Es war im wesentlichen die Geschichtsdidaktik, die den Begriff der historischen Identität gleichsam neu entdeckte,⁵⁰ der nun auch in geschichtswissenschaftlichen Debatten eine große Rolle spielt und den, ganz gegen die Intentionen der Geschichtsdidaktiker, die für »offene Identitäten« plädierten, konservative Historiker mit neu-alten nationalen Inhalten aufladen. »Geschichtsdi-

47 Geschichtsunterricht – Inhalte und Ziele, hrsg. Joachim Rohlfes/Karl-Ernst Jeismann, Stuttgart 1974.

48 Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986; Heinz Dieter Schmid, Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 21, 1970, 340–363.

49 Weitere Hinweise hierzu: Bernd Mütter/Falk Pingel, Die Ideologie des Nationalsozialismus. Unterrichtsmodell und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Bochum 1988; Joachim Radkau, NS-Historie und Schülersituation, in: Michael Bosch (Hrsg.), Antisemitismus, Nationalsozialismus und Neonazismus, Düsseldorf 1979, 107–130; Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Beiträge zur Behandlung des NS-Systems und des deutschen Widerstands im Unterricht, hrsg. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980.

50 Siehe insbesondere die Beiträge von Jeismann und Rüsen in: Werner Weidenfeld (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein der Deutschen, Köln 1987; vgl. Werner Weidenfeld (Hrsg.), Die Identität der Deutschen, Bonn 1983; Renate Fricke-Finkelburg, Literatur zu den Schwerpunkten Nationale Identität – Der Streit um die deutsche Geschichte – Geschichte und Identität, in: *Materialen zur politischen Bildung*, 1987, 4, 55–59.

daktik« als Universitätsdisziplin heute begreift weder Unterrichtsmethodik noch *ein* vorgegebenes Lernziel wie z. B. »Emanzipation« als ihre zentrale Kategorie, sondern geht im wesentlichen vom Begriff »Geschichtsbewußtsein« aus. Historische Erfahrung, ob bewußt oder unbewußt, hat stets Anteil an politischer Urteilsbildung. Historische Erfahrung als Begründung gegenwärtiger Haltung ist aber immer auch subjektiv: Andere machen andere Erfahrungen. So bedarf es also des Vergleichs.

»Dieser didaktischen Position ist nicht politische Abstinenz, sondern Klärung des politischen Engagements für historische Vorstellung zu eigen. Deshalb kann sie über das ihr zugrunde liegende didaktische Paradigma auch verschiedene politische Positionen mit ihren unterschiedlichen historischen Perspektiven miteinander ins Gespräch bringen, kann den Streit zwischen ihnen provozieren und zugleich in seinen Bedingungen durchschaubar machen und also rationalisieren. Insofern entspricht sie einer politischen und gesellschaftlichen Grundverfassung, die nicht integral auf Konsens, sondern diskursiv auf Dissens und Kompromiß angelegt ist.«⁵¹

Die Geschichtsdidaktik handelt also vom kontrollierten Umgang mit historischen (Vor-) Kenntnissen und Erkenntnissen. Sie sucht nicht nur nach Mitteln, fachwissenschaftliche Ergebnisse ans Publikum zu bringen, sondern fragt sich auch, warum die Öffentlichkeit unter den angebotenen Erkenntnissen selektiert, diese bisweilen umformt und neu deutet. Sie ist auch, aber nicht immer spezifisch adressatenorientiert. Die Arbeitsteilung zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik ist im wesentlichen eine praktische; sie hat ihren Grund in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, sie ist aber keine grundsätzliche, von der Struktur der Wissenschaft vorgegebene. Die didaktischen Implikationen eines wissenschaftlichen Textes bleiben in der Regel verdeckt, während der Didaktiker gerade reflektieren soll, warum er oder sie historische Erkenntnisse an andere weitergibt. Daß hierzu mehr Überlegungen notwendig sind, denen sich die Fachwissenschaft oft nicht rechtzeitig stellt, hat zuletzt der »Historikerstreit« deutlich gemacht. Je mehr aus der Öffentlichkeit heraus historische Orientierung gefordert wird – oder je mehr solche Forderungen, von wem auch immer, lanciert werden –, desto mehr werden Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft spüren, wie sehr sie aufeinander angewiesen sind.⁵² Erich Weniger hatte eine von der Geschichtswissenschaft

51 Karl-Ernst Jeismann, Positionen der Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik (Anm. 1), 171 – 185, hier 181.

52 Zur ausführlichen theoretischen Grundlegung vgl.: Jörn Rüsen, Historische Vernunft: die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983; Klaus Bergmann, Geschichtswissenschaft als Sozialwissenschaft; Karl-Ernst Jeismann, »Geschichtsbewußtsein«. Überlegungen zur zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik, beide in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, 17 – 47 bzw. 179 – 222; Peter Wende, Historische Wissenschaft und Didaktik der Geschichte, in: *Geschichte in Wissenschaft und*

getrennte Geschichtsdidaktik ausgebildet, da sich die Fachwissenschaft ganz überwiegend einer demokratischen Volksbildung in historischer Absicht verschloß. Die Differenz in den Bildungszielen beider Disziplinen ist seit Gründung der Bundesrepublik weitgehend überwunden; gleichwohl hat die Geschichtsdidaktik zum Prozeß der Geschichtsvermittlung und zum Interesse an Geschichte so beachtenswerte und eigenständige Ergebnisse vorgelegt, daß die historisch gewachsene Trennung beider Disziplinen auch nach der Zusammenlegung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in vielen Bundesländern nicht rückgängig gemacht werden sollte, da dies praktisch die Auflösung der Geschichtsdidaktik zur Folge hätte.

III.

Die Wandlungseuphorie ist inzwischen deutlich gedämpft, die Möglichkeiten neuer Lernzielbestimmungen und Verhaltensänderungen werden skeptischer beurteilt.⁵³ Die Schulbuchverlage und -autoren suchen nach Wegen, die erreichte inhaltliche und methodische Öffnung zu bewahren, ohne jedoch den chronologischen Durchgang durch die Geschichte aufzugeben. »Wissensverankerungen«, auch Zahlengerüste zur Orientierung sind wieder gefragt. Dennoch bleiben Quelleninterpretation und Lernzielorientierung wichtige Voraussetzungen der Curricula und Schulbuchdarstellungen. Auch darf nicht vergessen werden, daß die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Didaktik, die aktive Partizipationsbereitschaft bei Schülern entwickeln möchte, zwar eine wichtige Strömung innerhalb der neueren Geschichtsdidaktik darstellt, aber nicht überall in gleicher Weise sich hat verbreiten können. So sind viele Vertreter der Geschichtsdidaktik an süddeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (die in Baden-Württemberg weiter bestehen) weiterhin stärker an geisteswissenschaftlichen Konzeptionen und Unterrichtsmethodiken interessiert.⁵⁴

Neuere Geschichtsbücher trennen in der Regel deutlich zwischen Autoren-darstellung und Quellenteil. Letzterer soll Schüler und Schülerinnen zu eigener Interpretation führen und die Ausbildung eines selbständigen historischen Ur-

Unterricht 26, 1975, 381–397; Falk Pingel, Geschichte in Forschung und Unterricht – didaktische Implikationen des Konzepts einer historischen Sozialwissenschaft, in: *Theorie für die Praxis* (Anm. 44), 31–56.

53 Die Zeitschrift »Geschichtsdidaktik« wurde 1987 eingestellt und ersetzt durch die mehr unterrichtspraktisch angelegte Zeitschrift »Geschichte lernen«. Auch in Hessen hat sich die Situation geändert: Hans-Jobst Krauthelm, Zwischen historischer Aufklärung und bildungspolitischer Resignation – Anmerkungen zum hessischen Rahmenplan Geschichte für die Oberstufe, in: *Geschichtsdidaktik*, 11, 1986, 290–299.

54 Walter Fürnrohr, *Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik*, Bamberg 1978.

teils fordern in der Auseinandersetzung mit Aussagen aus unterschiedlichen politischen Lagern, sozialen Schichten und geschichtswissenschaftlichen Interpretationen. Die breite Diskussion über die Standortgebundenheit historischen Wissens aus den 70er Jahren hat hier Standards geschaffen, die vermutlich weiterhin Bestand haben werden. Nicht zuletzt der wachsende Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen hat dazu geführt, daß außereuropäische Kulturen starker gewürdigt werden, daß insbesondere die Dritte Welt, wenn auch vor allem deren Probleme, ausführlich behandelt wird. Dadurch hat insgesamt der Anteil der Zeitgeschichte zugenommen. Zwar sind unsere Bücher weiterhin eurozentristisch, nimmt die deutsche Nationalgeschichte nach wie vor den meisten Raum ein, doch haben allgemeine Gesichtspunkte der europäischen und der Weltentwicklung an Bedeutung zugenommen und erhalten strukturierende Kraft für die Anlage der einzelnen Kapitel und der leitenden Fragestellungen. Bei der Aufschließung neuer Inhalte, z. B. der Frage nach Umweltbelastungen unter historischer Perspektive, kann die Geschichtsdidaktik nicht unbedingt auf Vorarbeiten der Fachwissenschaften zurückgreifen; hier befruchten sich vielmehr beide gegenseitig.⁵⁵ Gerade hinsichtlich der Öffnung des Interesses für andere kulturelle Räume zeigt sich die Fachwissenschaft relativ schwerfällig, so daß es hier für die Geschichtsdidaktiker nicht leicht ist, übersichtliche Texte und Materialien zu finden. Die Schwerpunkte auch der zeitgeschichtlichen Forschung in der Bundesrepublik sind weiterhin auf Europa, allerdings einschließlich Osteuropas, ausgerichtet. Die Geschichte Afrikas oder des asiatischen Raums gehört zwar zu den Standardthemen moderner Schulgeschichtsbücher, [256] aber keineswegs zum Vorlesungs- und Seminarkanon des Lehrerstudiums an den Universitäten.

Vielleicht kommt in der Praxis der Geschichtsunterricht weiterhin kaum über das Datum 1945 hinaus. Allerdings werden zumindest in den politikwissenschaftlichen Anteilen des Unterrichts auch die politischen, ökonomischen und sozialen Bereiche der Bundesrepublik und der DDR vergleichend behandelt. Die Geschichtsbücher widmen der Entwicklung in beiden Staaten beträchtlichen Platz. Ähnlich scharfe Kontroversen wie zum Nationalsozialismus haben sich hinsichtlich der Darstellung der Bundesrepublik und der DDR weder in der Didaktik noch in der Wissenschaft entwickelt. Relativ unangefochten hat sich heute ein im wesentlichen sachlich und nüchtern argumentierender Systemvergleich durchgesetzt, der sich inzwischen nicht mehr nur vornehmlich an Materialien aus der aktuellen Berichterstattung orientieren muß, sondern auch auf wissenschaftliche Standardwerke zurückgreifen kann.⁵⁶

55 Historische Ökologie und Ökologisches Lernen im historisch-politischen Unterricht, hrsg. Paul Leidinger, Paderborn 1986.

56 Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen

Da das »Betroffenheitsargument« in der Geschichtsdidaktik eine nun schon traditionelle Rolle spielt, wurden hier die Nachteile einer strukturellen, abstrakten Argumentationsweise schon früh gesehen und die Diskussion um das Verhältnis von Struktur- und Ereignisgeschichte, von Erzählung und Beschreibung gefördert.⁵⁷ Lutz Niethammer hat mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem breit angelegten Forschungsprojekt erstmals Erfahrungsstrukturen, die Faschismus, Weimarer Republik und Bundesrepublik gleichermaßen umgreifen, dargestellt und Beispiele dafür geliefert, wie fragil das Verständnis von Diktatur oder Demokratie sein kann, wie nachhaltig materielle Lagen, individuelle Lebenszyklen systempolitische Kategorien durchschlagen, wie wenig die Periodisierungen, nach denen Geschichtswissenschaft und Geschichtsbuchdarstellung vorgehen, die Geschichtserfahrungen breiter Bevölkerungsteile treffen.⁵⁸ Unter den Didaktikern versucht Bodo von Borries, Inhalte und Ordnungskategorien des historischen Bewußtseins bei Erwachsenen, insbesondere [257] deren Lehrern und Lehrerinnen, und bei Schülern darzustellen.⁵⁹ Nimmt man die Forschungen beider ernst, so muß man daran zweifeln, ob ein zweistündiger Geschichtsunterricht Erfahrungs- und Kommunikationsmuster aufbrechen kann, die sich offensichtlich im wesentlichen außerhalb des Unterrichts ausbilden.

Gegenwärtig wird die Diskussion um Vergangenheit und Zukunft und wohl auch die konkrete Ausformung des historischen Bewußtseins von gegensätzlichen Tendenzen bestimmt, mit denen sich Wissenschaft und Didaktik gleichermaßen auseinandersetzen müssen. Viele werden sich bewußt, daß durch vergangene und in der Gegenwart anhaltende Belastungen Zukunft gefährdet ist. Das bezieht sich auf Weltfrieden, Rüstung und Abrüstung, Umweltschaden durch Risikotechniken wie Gentechnologie und Atomwirtschaft. Hier ist mehr

Demokratischen Republik von 1949 bis in die 80er Jahre, hrsg. Wolfgang Jacobmeyer, Braunschweig 1986; Christoph Kleßmann, Die doppelte Staatsgründung: deutsche Geschichte 1945–1955, Bonn 1982; ders., Zwei Staaten, eine Nation: deutsche Geschichte 1955–1970, Bonn 1988; Dietrich Staritz, Geschichte der DDR: 1949–1985, Frankfurt/M. 1985.

57 Persönlichkeit und Struktur in der Geschichte. Historische Bestandsaufnahme und didaktische Implikationen, hrsg. Michael Bosch, Düsseldorf 1977; Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), Historisches Erzählen, Göttingen 1982; Reinhart Kosellek/Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.), Geschichte, Ereignis und Erzählung, München 1973; Jürgen Kocka/Thomas Nipperdey (Hrsg.), Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.

58 Lutz Niethammer (Hrsg.), »Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll.« Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet, Berlin, Bonn 1983; ders. (Hrsg.), »Hinterher merkt man, daß es richtig war, daß es schief gegangen ist.« Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet, Berlin, Bonn 1983; ders. u. Alexander von Plato (Hrsg.), »Wir kriegen jetzt andere Zeiten.« Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern, Berlin, Bonn 1985.

59 Bodo von Borries, Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein: empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Partizipation, mehr Einsicht darin gefordert, wie wir selbst diese Zustände herbeigeführt haben, um nach Mitteln zu sinnen, den Gefährdungen zu entkommen, die wir in der Vergangenheit geschaffen haben. Die Europäische Gemeinschaft wächst wirtschaftlich immer mehr zusammen; die Politiker folgen, indem sie geradezu zwangsläufig die politischen und sozialen Bindungen enger gestalten. Mehr Internationalität, auch im kulturellen Sinne und im Bildungswesen, ist gefordert. Die europäische Dimension der Geschichte ist bereits heute ein Schlagwort in den Ländern der Gemeinschaft, das der Geschichtsunterricht allerdings erst noch einlösen muß. Dabei wird zunehmend erkennbar, daß dieses Europa nicht auf seinen westlichen Teil beschränkt sein wird; die vom Kalten Krieg gezogenen Grenzen lockern sich.

Dem Erfordernis nach mehr Internationalität, kritischem Zukunftsbewußtsein stehen jedoch Trends entgegen, die enges Nationalbewußtsein fordern und sich einer produktiven Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Traditionen verschließen. Zukunftsprobleme, unsichere soziale Lagen, die Auflösung bisher gültiger Karrieremuster gerade für die gut ausgebildete Jugend führen zu Verunsicherung in der nachwachsenden Generation, deren Interessenlage und deren Fragen geschichtsdidaktische Konzepte oft nicht mehr treffen, die unter ganz anderen Zukunftshoffnungen und anderen Streitpunkten zwischen den Generationen entwickelt worden sind. Auch die »deutsche Frage« wird angesichts der ideologischen und politischen Reformen im Ostblock unter neuen Gesichtspunkten gesehen. Nationale rechthaberische Tone, die an die relativ kurze, seit 1945 unterbrochene Kontinuität nationalstaatlicher Einheit in Deutschland anknüpfen wollen, mischen sich mit Europa-Bezogenheit und Eintreten für übernationale Organisationen. Emanzipation und Identität liegen nah beieinander, können aber auch in unüberwindliche Widersprüche treten, wie der Erfolg der »Republikaner« gerade bei den Jungwählern deutlich macht. Wie [258] weit die Deutung des Nationalsozialismus zentral bleibt in der Auseinandersetzung um die deutsche Geschichte, um ihre Einordnung in internationale Entwicklungen, hat der Historikerstreit noch einmal gezeigt. Er war im wesentlichen ein Streit um das Geschichtsbewußtsein, nicht um die historische Faktenlage.

Zukunftsbilder, ob Horrorvisionen oder Utopien einer heilen Welt, speisen sich auch aus dem Vergleich mit dem, was war und ist. In dem Maße, wie die Zukunft umstrittener werden wird, wird die Kontroverse um die Vergangenheit zunehmen.

Geschichte in Forschung und Unterricht – didaktische Implikationen des Konzepts einer historischen Sozialwissenschaft*

»Wozu noch Historie?« »Warum sollen Schüler Geschichte lernen?« Fragen von Geschichtswissenschaftlern und -didaktikern auf Kongressen und in Fachzeitschriften. Die Fragen blieben nicht ungehört.¹ Oft wissen ihre Urheber selbst eine Antwort. Nicht eigene Hilflosigkeit, Historie zu treiben, ohne zu wissen »Wozu?«, nicht eine desorientierte Anspruchslosigkeit, Geschichte zu lehren, ohne sich sicher zu sein, warum sie gelernt werden sollte, waren der Anlaß zu diesen Fragen. Wissenschaftler und Didaktiker stellten sie sich selbst, weil sie ihnen von anderen gestellt wurden, die darüber zu entscheiden hatten, mit welchen Ressourcen im Fach Geschichte wissenschaftlich geforscht und schulmäßig unterrichtet werden sollte.

Als der Schulunterricht in Geschichte durch die neuen Fächer Politik/Gesellschaftskunde in Frage gestellt wurde, mußte die Funktion von Schulfach und Universitätswissenschaft gleichermaßen neu begründet werden. Ohne daß sich Didaktiker und Wissenschaftler hierüber immer klar waren, zeigten ihre Reaktionen auf die Bedrohung des Schulfaches, daß Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft aufeinander bezogen, daß die Funktionen der einen nicht ohne die der anderen bestimmbar sind. Die Eigenständigkeitsthese (der Didaktik gegenüber der zugrunde liegenden Wissenschaft oder umgekehrt) war praktisch hinfällig geworden, bevor die Beantwortung der Wozu- und Warum-Fragen dazu führte, daß sie auch explizit in der fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Analyse für obsolet erklärt wurde.²

Im Legitimationszwang von Forschung und Unterricht verschoben sich nun nicht nur die Grenzen zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft, es wurde

* Zuerst veröffentlicht in: Klaus Bergmann/Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis*, Düsseldorf: Schwann (1978), 31 – 56.

1 Koselleck, Wozu noch Historie? in: HZ, 1971; Bergmann, Warum sollen Schüler Geschichte lernen? in: *Geschichtsdidaktik*, 1976; Scheel, Rede auf dem 31. Historikertag, in: *Geschichte/Politik und ihre Didaktik*, 1976.

2 Mütter, Die These von der »Eigenständigkeit«..., in: GWU, 1976; Wende, *Historische Wissenschaft und Didaktik der Geschichte*, in: GWU, 1975.

unklar, wo sie überhaupt zu ziehen sind.³ Die Unsicherheit wurde verstärkt, da die Geschichtswissenschaft sich selbst im Wandel befindet. Seitdem zunehmend die Verbindung mit den Sozialwissenschaften – insbesondere der Ökonomie und der Soziologie – gesucht wird, nähert sich der Fachwissenschaftler offenbar Fragestellungen, mit denen sich der Didaktiker ohnehin beschäftigt. Es wird erkennbar, daß die Entwicklung in dem einen den Fortgang im anderen Gebiet nicht unbeeinflusst lassen wird. Hierfür setzt schon die Wissenschaftsgeschichte beider Gebiete ein deutliches Zeichen.

[32]

Schulregiment und Unterrichtende sahen im 19. Jahrhundert die didaktische Aufgabe vor allem in der Erstellung von Unterrichtsverfahren, die eine Selektion des Stoffes auf einen dem Schüler angemessenen Begriffsapparat und entsprechend seiner Gedächtnisleistung ermöglichen sollten. Die im Geschichtsunterricht intendierte historische Bildung konnte zwar weniger Ziele erreichen, als die Fachwissenschaft zu vermitteln in der Lage war, aber nicht andere. Die Erzählung von Ereignisabfolgen und deren Wiederholung durch die Schüler stand im Vordergrund des Unterrichts. Die eigenständige Verknüpfung von Ereignissen nach systematischen Gesichtspunkten wurde allenfalls in Ansätzen im Gymnasium, nicht aber in den Volks- und Realschulen gefordert.⁴ Noch im Lehrbuch von Bernheim (1894) sind didaktische Funktion des Unterrichts und Aussagegehalt der Geschichtsschreibung gleichgerichtet: so wird die patriotische Geschichtsschreibung dem vom Schulregiment geforderten patriotischen Unterricht gerecht. Die Entwicklung der Geschichtsauffassung in der Menschheitsgeschichte spiegelt sich in der Entwicklung der kindlichen Auffassungsfähigkeit für historische Erklärungen wider: »rein« stoffliche Erzählung, »Belehrung« durch Erzählung (»als Beispiel und Vorbild für politisches Verhalten, für Vaterlandsliebe, Moral, Religion, Humanität«) und schließlich die Thematisierung von Entwicklungszusammenhängen bilden je für sich eine einheitliche Stufe der Geschichtsschreibung, der didaktischen Aufgabe und des jugendlichen Erkenntnisvermögens. Wissenschaftlich kontroverse Gegenstände sollten im Unterricht nicht behandelt werden. Sozialgeschichtliche Begriffe sind offenbar kaum verwandt worden.⁵

3 Zu den unterschiedlichen Positionen: Geschichtsunterricht – Inhalte und Ziele, 1974; Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, 1974; Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, 1975; Fürnrohr/Timmermann, Geschichtsdidaktisches Studium, 1972.

4 Neigebaur, Die preußischen Gymnasien, 1835; Deutsche Schulgesetzgebung, Bd. 1, insb. Regulativ d. preuß. Unterrichtsministers v. 30.10.1854; Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode, 1889 und 1894.

5 Die Erläuterung solcher Verhältnisse wie »Privat- und Gemeinbesitz, Markgenossenschaft, Dreifelderwirtschaft, Aktiv- und Passivhandel, Natural- und Geldwirtschaft, Geschlechterverfassung, Grundherrschaft, soziale Schichtung usw., Begriffen und Dingen, die selbst für den Durchschnittsstudenten schwer zu [53] erfassen sind, ja bei den Forschern verschie-

Erst als sich um die Jahrhundertwende eine umfassendere Vorstellung von »politischer Bildung« herauschälte, die die Interessenkonflikte der Gesellschaft des industrialisierten Kaiserreichs – wenn auch harmonisierend – aufgreifen sollte, erweiterte sich der Bildungsbegriff der Geschichtsdidaktik, ohne an eine gleiche Entwicklung in den Hauptströmungen der Fachwissenschaft zurückgreifen oder gar auf eine neue Wissenschaft von der Politik Bezug nehmen zu können. »Die Didaktik der Vorkriegszeit hatte als wichtigstes Ergebnis die Wendung zur Gegenwart, den Ausgang vom Verständnis der heutigen Zeit gewonnen.«⁶ »Die Demokratisierung des öffentlichen Lebens« (Weniger) erforderte eine neue, »staatsbürgerliche« Erziehung, an der der Geschichtsunterricht den größten Anteil haben sollte. Weil die Geschichtswissenschaft an der Universität in ihrer vorherrschenden Ausprägung diesen erweiterten erzieherischen Aufgaben – insbesondere unter der republikanischen Verfassung – nicht gerecht wurde, entwickelte sich eine Geschichtsdidaktik, die ihre wesentlichen Zielsetzungen nicht mehr aus der fachwissenschaftlichen Forschung glauben ziehen zu [33] können und einen eigenen geschichtspädagogischen Ansatz entwarf.⁷ Über die Erziehungsziele des Geschichtsunterrichts ließ sich nach Weniger nicht durch die Wissenschaft entscheiden, ebenso wenig, wie diese selbst über die konkurrierenden Richtungen »politische« oder »Kulturgeschichte« entscheiden konnte. Unterricht und Wissenschaft wurden hier auf Fragen verwiesen, »die der Wissenschaft selbst transzendent sind«. »Der Geschichtsunterricht ist hier also nicht von der Geschichtswissenschaft abhängig ... Leben und Lebenserfahrung, die Aufgaben und Forderungen des Tages, konkrete Situationen und dahinter letzte weltanschauliche Überzeugungen begründen die Stellungnahme« (Weniger 1926, S.118). Wo gesellschaftliche Interessengruppen im demokratisch legitimierten und historisch begründeten Streit liegen, kann die Geschichtswissenschaft zwar Stellung beziehen, aber nicht mehr entscheiden. Die Objektivität des Geschichtsunterrichts ist eine »pädagogische«, indem der Unterricht die geschichtlich begründeten, miteinander streitenden Stellungnahmen zur Geltung bringt. »Der Sinn der öffentlichen Staatsschule besteht nicht darin, daß sie ein spezifisch politisches Bildungsideal enthalten müßte, sondern daß eine Gelegenheit da sei, wo die Mächte, die um den Staat, um Kultur und Volk ringen, sich auch erzieherisch auswirken können. Das Wesen der Staatsschule liegt also in ihrem pädagogischen Charakter begründet, der die Einheit des erzieherischen

dener Auffassungen unterliegen«, hält Bernheim in der gymnasialen Oberstufe für zu schwierig. Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft, in: Neue Bahnen, 1899, S. 295.

6 Weniger, Die Theorie des Geschichtsunterrichts, in: Die Erziehung 1925/6, S.159.

7 Nohl, Die Geschichte in der Schule, in: Pädagogisches Zentralblatt, 1924; Weniger, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, 1926; ders., Didaktik als Bildungslehre, in: Handbuch der Pädagogik, 1930.

Willens gegenüber allen Mächten des Lebens, auch gegenüber dem bestehenden Staat und dem Politisch-Nationalen sicherstellt« (Weniger 1926, S. 242). In der materiell nicht mehr faßbaren »Einheit des erzieherischen Willens« jenseits unterschiedlicher Orientierungen besteht der Fixpunkt der Bildungsdidaktik von Weniger. In der Weimarer Republik konnte sich dieser Ansatz zwar in der Volksschulbildung durchsetzen, fand aber kaum Eingang in die konservative Gymnasiallehrerschaft.⁸ Erst nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus erkannte auch die Fachwissenschaft die Geschichtsdidaktik als geisteswissenschaftliche Pädagogik im Grunde mit den Prämissen an, unter denen sie in der Weimarer Republik entwickelt worden war.⁹ Dann brachte zum Ende der 60er Jahre eine Gesellschaftsanalyse, die im wesentlichen weder der Arbeitsergebnisse der traditionellen Geschichtswissenschaft noch der »eigenständigen« Geschichtsdidaktik bedurfte, beide zu einer Revision ihrer Fragestellungen und Arbeitsmethoden, die die Zeit der Wozu- und Warum-Fragen einleitete.

Sind diese Fragen nun zu der einen verschmolzen: »Warum beschäftigen wir uns überhaupt mit der Geschichte, warum ist sie Gegenstand von Lehre und Forschung, Wissenschaft und Unterricht?« Es gibt Antworten, die vermuten lassen, daß dies die Leitfrage gemeinsamer Überlegungen von Geschichtsdidaktikern und -wissenschaftlern wurde.¹⁰ Damit wird [34] von einem einheitlichen Begründungszusammenhang von Forschung und Unterricht ausgegangen, der weiterer Konkretisierung bedarf.

I.

»Nun hege ich die Vermutung, daß über die Didaktik der Geschichte sinnvoll nur gesprochen werden kann, wenn die Historie als Wissenschaft ihre eigenen theoretischen Prämissen aufdeckt.«¹¹ Koselleck stützt seine Vermutung im folgenden darauf, daß die Auswahl und die Strukturierung der Fakten auf theoretische Zugriffe mit funktionaler Bestimmung verweisen würde (wozu wähle ich diese Fakten aus, in welchen systematischen Zusammenhang stelle ich sie,

8 Zur konservativen Grundhaltung und anderen, hier nicht besprochenen Neuansätzen s. Huhn, Politische Geschichtsdidaktik, 1975, S. 118 ff. Vgl. auch die Rezension von Wenigers Buch durch Friedrich, in: Vergangenheit und Gegenwart, 17, 1927, S. 443 ff.

9 Auch wenn der Titel anderes suggeriert: Weniger, Neue Wege im Geschichtsunterricht, 1947; Huhn, a.a.O., S. 14 ff.

10 Kocka, Zu einigen sozialen Funktionen der Geschichtswissenschaft, in: Geschichte und Sozialwissenschaft, 1972; Mommsen, Gesellschaftliche Bedingtheit und gesellschaftliche Relevanz historischer Aussagen, in: Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, 1975.

11 Koselleck, Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: Geschichte und Sozialwissenschaft, S. 31; s. a. Schmitz, Geschichtslogik und Geschichtsdidaktik, in: GWU 1874.

mit welcher Zielvorstellung strukturiere ich sie?), die als didaktische Zielvorstellungen in anderem Zusammenhang wieder auftauchen würden.

Folgen wir dieser Voraussetzung, dann werden wir nicht mehr allgemein über die Geschichtswissenschaft sprechen, wenn wir ihr Verhältnis zur Didaktik bestimmen wollen, sondern von einer nach bestimmten Erklärungsprinzipien vorgehenden, da hiervon gerade das Verhältnis zur Didaktik abzuhängen scheint.

Die gegenwärtig vorherrschende Antwort, die die Fachwissenschaft auf die Herausforderung von politischen Instanzen und Vertretern der Fachdidaktik gibt, ist das Konzept der Geschichtswissenschaft als einer historischen Sozialwissenschaft.

Jemandem, dem die Entwicklung unserer Wissenschaft fremd ist, muß es ebenso fremd erscheinen, warum die Geschichtswissenschaft nicht ohnehin unter die Sozialwissenschaft gezählt würde und folglich mit diesem Konzept neue, bisher vernachlässigte Fragestellungen und Methoden aufgeschlossen werden sollten. Tatsächlich muß auch der Geschichtswissenschaftler feststellen, daß vom Gegenstand her eine Abgrenzung nicht möglich ist.¹² Wenn wir als Gegenstand der Sozialwissenschaften solche Verhältnisse bezeichnen, die die Menschen untereinander in der Regelung von Produktion und Reproduktion eingehen, selbst bilden und nicht als naturwüchsige vorfinden, so untersucht die Geschichtswissenschaft an diesen Verhältnissen die Struktur ihrer Entwicklung. »Geschichte als Sozialwissenschaft« ist damit weder gleichzusetzen mit »Soziologie« noch. »Sozialgeschichte«. Der Gegenstandsbereich der Sozialgeschichte ist enger; er bezieht sich auf spezielle Lebensverhältnisse, die seit dem letzten Jahrhundert die »socialen« in Abgrenzung gegen traditionell-staatliche, politische Institutionen genannt werden.¹³ Der Gegenstandsbereich der Soziologie ist insofern weiter, als zu ihm nicht notwendig das Kriterium »historisch« gehört. Der Versuch, aus solchen Abgrenzungen, die Aspekte ein und derselben Sache herausstellen sollen, methodische Ausschließlichkeitskriterien zu formulieren, die nur auf einen Bereich anzuwenden sind, ist wissenschaftspraktisch wohl nie gelungen.

Um die Spannung zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaft zu erklären, muß der Geschichtswissenschaftler selbst historisch vorgehen. Ähnlich wie die Geschichtsdidaktik sich von der ihr zugrunde liegenden Wissenschaft entfernte, bildete sich neben der Geschichtswissenschaft eine Wissenschaft von den so-

12 Wehler, Soziologie und Geschichte, in: Soziologie und Sozialgeschichte, 1973; Schulze, Soziologie und Geschichtswissenschaft, 1974; Kocka, Sozialgeschichte Strukturgeschichte – Gesellschaftsgeschichte, in: Archiv für Sozialgeschichte, 1975.

13 Pankoke, Sociale Bewegung – sociale Frage – sociale Politik, 1970. Pankoke weist nachdrücklich darauf hin, daß empirisch-analytische und historisch-hermeneutische Verfahren in der neuen Wissenschaft verbunden waren.

zialen Kräften heraus, weil die Geschichtswissenschaft in ihrer vorherrschenden Ausprägung zumal in Deutschland die mit der Industrialisierung wachsenden Kräfte außerhalb der traditionellen staatlichen Herrschaftsorgane nicht als geschichtswirksame anerkannte. Damit bildeten diese Teile der Gesellschaft, die für außerordentlich geschichtswirksam erklärt wurden, ein Kriterium der Scheidung zwischen Geschichtswissenschaft und Sozialwissenschaft. Wandte sich die Geschichtswissenschaft soweit sie mit der Neuzeit befaßt war – vornehmlich den Nationalstaaten und ihren politischen Leitern oder Gründern als den entscheidenden Einheiten der historischen Entwicklung zu, so nahmen die entstehenden Sozialwissenschaften mit Beginn des 19. Jahrhunderts die Analyse der kapitalistischen Produktionsweise und hierbei insbesondere der Lebensverhältnisse und Entwicklungschancen der wachsenden Industriearbeiterschaft auf, um die Faktoren der gesellschaftlichen Entwicklung in den Griff zu bekommen. Am Anfang der Trennung stand also nicht eine methodische Differenz, sondern eine unterschiedliche Auffassung über die tragenden Kräfte der historischen Bewegung, und zwar der zeitgenössischen. Erst aus dieser unterschiedlichen Auffassung bildete sich ein unterschiedliches Methodenbewußtsein heraus, das schließlich in der Rickertschen Theorie die Geschichtswissenschaft darauf verpflichtete, das historische Geschehen in seiner berühmt gewordenen Einmaligkeit zu analysieren und damit zu leugnen, daß es im Zusammenhang seiner Einmaligkeit dennoch Regeln der Entwicklung in sich tragen könne, die der zentrale Gegenstand der Geschichtswissenschaft seien. Vollständig eingelöst wurde diese Theorie nie, sie rechtfertigte allerdings eine Beschränkung der historischen Analyse auf traditionelle Individualitäten wie Staat und politische Persönlichkeiten und gab damit der Abgrenzung gegen die Bewegungsanalyse der sozial-ökonomischen Kräfte, die mit dem Marx-Engelschen Werk ihren Höhepunkt und in der Bildung der sozialistischen Arbeiterbewegung ihr politisches Organ gefunden hatte, ihre wissenschaftstheoretische Begründung. Eben in dem Maße, in dem die Geschichtswissenschaft von der traditionellen Gesellschaftsanalyse abrückt, wird sie die Verbindung zu der ihr unterlegten geisteswissenschaftlichen Theorie aufgeben und sich auch theoretisch in die Sozialwissenschaften integrieren lassen.

Fassen wir die wesentlichen Bestimmungen der Geschichtswissenschaft als [36] einer historischen Sozialwissenschaft zusammen: In der allgemeinen Analyse geschichtlicher Entwicklung wendet sie sich besonders den Handlungen der jeweiligen menschlichen Trägergruppen (Arbeiterschaft/Unternehmer und deren Organisationen zum Beispiel) zu und versucht, deren Handlungschancen und Handlungseinflüsse auf den geschichtlichen Verlauf zu bestimmen. Hierbei besteht das wesentliche Merkmal der historischen Vorgehensweise darin, solche Faktoren auszumachen, die – indem sie Entwicklungsbedingungen angeben – sich mit fortschreitender Entwicklung in ihrem Bedingungscharakter selbst

verändern und somit als Leit- oder Nebenfaktoren stets eine zeitlich beschränkte Funktion haben. Die sozialen Kräfte, die der Historiker benennt, sind zugleich Objekt und Subjekt der gesellschaftlichen Veränderungen. Das subjektive Interesse an der Veränderung wird in der sozialwissenschaftlichen Erklärung an die objektiven historischen Bedingungen von Produktion und Reproduktion zurückgebunden. Das subjektive Interesse als Widerspiegelung objektiver Gebundenheit bei den Trägern der geschichtlichen Entwicklung zu benennen, ist unverzichtbarer Bestandteil einer solchen Wissenschaft, weil sie anders ihre Aufgabe nicht erfüllen kann, 1. den Menschen als tätiges Subjekt der Geschichte darzustellen und 2. deren Verlauf dennoch als regelhaft und nicht subjektiv zufällig, aber auch nicht allein in den Interessen der Beteiligten aufgehend darzustellen.

Über die Entwicklungsregeln gesellschaftlicher Teilprozesse (z.B. der Güterproduktion, der Kapitalbildung, des Warenverkehrs, der Entwicklung und Interpretation gesetzlicher Normen und ähnlichem) hinaus hat sie zu untersuchen, wie die Handlungseingriffe der Trägergruppen diese Entwicklungsregeln selbst zu nur historischen machen, sie der Veränderbarkeit durch menschliches Handeln unterlegen sind und wie die Handlungsbereiche und -chancen der menschlichen Trägergruppen sich selbst verschieben, indem sie diese Entwicklungsregeln verändern und vielleicht beherrschen lernen. Eine jede dieser Erkenntnisse ist historisch, indem sie selbst nur eine begrenzte Regel enthalten, die mit der Postulierung ihrer Gültigkeit zugleich die Möglichkeit ihrer Aufhebung einschließt. Indem die historische Sozialwissenschaft die Geschichte als Ergebnis auch menschlichen Eingriffes betrachtet und gerade die Möglichkeiten dieses Eingriffes je nach Entwicklungsstufe herauszufinden sucht, hat sie eine Ratgeberfunktion für die jeweiligen gegenwärtigen menschlichen Trägergruppen.

Diese Auffassung wendet sich gegen eine bloße Strukturgeschichte, weil ihr nicht gelegen ist an der Anhäufung einer prinzipiell nicht begrenzbaren Anzahl von Strukturen, die den geschichtlichen Prozeß formen, sondern weil es ihr gerade auf die Gewichtung der Strukturmomente unter dem Gesichtspunkt menschlicher Tätigkeit ankommt.

[37]

Sie wendet sich auch gegen eine Geschichte, die als wesentliche geschichtsformende Kraft ein jeweils herrschendes Individuum betrachtet und zum obersten Zentrum geschichtlicher Entwicklung eine Instanz erklärt, die historischer Entwicklungsanalyse nicht mehr zugänglich ist.

II.

Es ist bisher gesagt worden, worauf die Erkenntnis einer historischen Sozialwissenschaft gerichtet ist. Warum aber sollen Schüler lernen, was diese Wissenschaft erarbeitet?

Diese Frage enthält drei wesentliche Bestimmungen, die sie als fachdidaktische gegenüber einer fachwissenschaftlichen auszeichnen: den Aspekt der Lehre (der Tradierung gegenüber der Produktion von Wissen); der Institution, unter deren Bedingungen gelehrt und der Gruppe, die unterrichtet werden soll.

Die Lehre wird hier als das eigentliche Unterscheidungskriterium zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft angesehen: wenn ein fachwissenschaftlich erarbeiteter Gegenstand unter dem Gesichtspunkt der Lehre betrachtet wird, wird ein fachdidaktisches Problem bearbeitet. Mit dem Aspekt der Lehre als einer praktischen Tätigkeit ist immer der Adressatenkreis verbunden und gegebenenfalls die Institution, innerhalb der gelehrt wird. Die Didaktik soll damit nicht die allgemeine Wissenschaft von der Vermittlung von Kenntnissen überhaupt sein, sondern von der Vermittlung unter den Bedingungen der Lehre. Lehren aber bedeutet die systematische Vermittlung fachwissenschaftlicher Kenntnisse an solche Empfänger, die die grundlegenden Handlungsprozesse und Erkenntnisse der zugrunde liegenden Wissenschaft noch nicht kennen. Die Lehre besteht darin, ihnen jene schrittweise aneignen zu helfen. Der Gegenstandsbereich der Fachdidaktik wird damit abgegrenzt gegen die Vermittlung von Fachwissen innerhalb der Fachwissenschaft selbst und gegen die verstreute Wiedergabe fachwissenschaftlicher Erkenntnisse außerhalb fachwissenschaftlicher Empfängerkreise.

Warum wird hier eine so enge Eingrenzung der Fachdidaktik vorgenommen? Ist es nicht auch eine fachdidaktische Frage, wenn ein Historiker bei der Planung einer geschichtswissenschaftlichen Veröffentlichung Überlegungen zu deren Zielsetzung und Aussagegehalt anstellt, die in die Gliederung, die Darstellungsweise und Schlußfolgerungen mit eingehen?

Es gibt einen charakteristischen Unterschied zwischen der Vermittlung von Wissen unter Wissenschaftlern und zwischen Lehrer und Schüler: wie richtig auch immer die Darstellung eines historischen Gegenstandes durch einen Geschichtslehrer sein mag, ein Urteil über dessen berufliche Qualifikation werden wir erst aussprechen, wenn wir sagen können, ob die Darstellung über die wissenschaftliche Richtigkeit hinaus dem Adressatenkreis angemessen war. Letztere Frage spielt bei der Beurteilung einer wissenschaftlichen Forschungsleistung keine oder nur eine untergeordnete Rolle, während sie beim Lehrer das Maß seiner Wirkungsmöglichkeit offenlegt. Obwohl vom Vortrag eines Wissenschaftlers und eines Lehrers gleichermaßen Verständlichkeit verlangt wird,

sind es unterschiedliche Kriterien, nach denen sie beurteilt werden. Diese Kriterien für den Lehrer herauszuarbeiten, ist das Aufgabenfeld des Didaktikers (wodurch nicht ausgeschlossen ist, daß auch der Forscher als Lehrer auftreten kann, z. B. in einem Seminar an der Universität).

Sicherlich läßt sich ein weiterer Begriff von Didaktik konstruieren und anwenden, nach dem sämtliche wissenschaftliche Überlegungen »didaktische« genannt werden, die sich auf die Vermittlung von Wissen überhaupt beziehen. Aus praktischen Gesichtspunkten wird hier nicht so verfahren. Denn einmal soll die besondere Qualifikation betont werden, die der Lehrer gegenüber dem Forscher benötigt (umgekehrt gilt ähnliches). Diese Qualifikation, die an der Universität erlernte Wissenschaft in den Fachunterricht an der Schule umzusetzen, muß stärker, als das bisher der Fall ist, in die Universitätsausbildung einbezogen werden. Andernfalls besteht die Gefahr, daß »Geschichte« in unterschiedlichen Institutionen unter isolierten Aspekten gelernt wird: »um ihrer selbst willen« an der Universität und »um der Schüler willen« am Studienseminar.¹⁴

Auf der anderen Seite soll aber auch betont werden, daß das Kriterium der Klarheit und Folgerichtigkeit so eng mit wissenschaftlicher Darstellung verbunden ist, daß es nicht als eigener didaktischer Aspekt abgesondert werden sollte. Daß die in der Forschung Tätigen selbst wissen, warum sie ihre wissenschaftliche Arbeit betreiben und sich hierüber wissenschaftlich auszudrücken verstehen, können sie nicht von den Didaktikern erarbeiten lassen, ohne die Qualität ihrer eigenen Arbeit einzuschränken. Aufgabe des Didaktikers ist es hiernach, sich damit zu beschäftigen, wie und aus welchem Grunde die jeweilige Wissenschaft über die fachimmanente Diskussion hinaus anderen nahegebracht werden sollte, sei es, um sie zu erlernen, sei es, um aus ihr zu lernen. Mir scheint so die Fachdidaktik in hinreichender Unabhängigkeit zur Fachwissenschaft zu stehen, ohne in der Gefahr zu sein, sich als allgemeine Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft von ihr zu lösen oder – was das umgekehrte Extrem ist – ihre Fragestellungen ununterscheidbar mit denjenigen der Fachwissenschaft zu verschmelzen. In der Tat steuert die neuere fachdidaktische Diskussion zum Teil auf letzteres zu, indem sie den Aspekt der Vermittlung ohne weitere Spezifikation zur Leitfrage der Didaktik erklärt. Der Forderung [39] nach Vermittlungsfähigkeit sind Didaktik und Fachwissenschaft aber gleichermaßen unterworfen; sie ist nicht geeignet, zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Tätigkeit zu unterscheiden.¹⁵

14 Zu einem Versuch, dies zu lindern, s. Mütter, Geschichtsdidaktik und Universität, in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik, 1977.

15 Siehe v. Hentig, Wissenschaftsdidaktik, in: Wissenschaftsdidaktik, 1970.

Eine spezielle Form der Vermittlungsfähigkeit ist die gesellschaftliche Durchsetzungsfähigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse, die selbst dann, wenn sie objektiv ableitbar sind, aus objektiven, nämlich historischen, Gründen nicht vermittelbar erscheinen, wie es z. B. Galileis Entdeckungen erging. Es scheint unangemessen, diese Durchsetzungsbedingungen »wissenschaftsdidaktisch« zu nennen, wie es von Hentig nahelegt. Denn man kann zwischen didaktischen Lernsperrern und solchen, die z. B. durch unterschiedliche Interessen gegeben und didaktisch nicht notwendigerweise aufzubrechen sind, unterscheiden. Im angeführten Beispiel stehen sich unterschiedliche Lehrsysteme gegenüber. Es entspräche einem idealistischen Standpunkt, davon auszugehen, als sei es hauptsächlich eine Erziehungsfrage, den Streit darüber zu entscheiden. Sie ist es auch, aber der Streit verweist ebenfalls auf die Machtfrage und den gesellschaftlichen Stellenwert wissenschaftlicher Annahmen.¹⁶ Der Didaktiker ist kraft seines Fachwissens gegenüber dem Fachwissenschaftler nicht derjenige, der die gesellschaftliche Durchsetzungsfähigkeit des Fachgegenstandes bearbeitet; dies obliegt beiden gleichermaßen, weil sowohl fachdidaktische wie fachwissenschaftliche Tätigkeit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterworfen sind, die ihnen die materiellen Mittel und – soweit diese innerhalb der Disziplin zielgerichtet vergeben werden – auch Zielfragen vorgeben. Richtig ist, daß die Lehre in der Regel über die Institution (z. B. der Schule) oder den Adressatenkreis (z. B. der Studenten) stärker vom staatlichen Eingriff betroffen ist als die Universität als Forschungsinstitution. Die Didaktik, die stärker als die Wissenschaft unter der Anwendungsbegründung ihres jeweiligen Lehrgegenstandes steht, ist den gesellschaftlichen Lenkungsorganen näher als die Forschung.

Da die Schule den gesellschaftlichen Druck in der Regel eher erfährt als die Universität, stellt sie sich den fachimmanenten gesellschaftspolitischen Zielfragen eher als die Forscher an der Universität; die Fachdidaktik neigt dazu, diese Zielfragen als Abgrenzungskriterien gegenüber der Fachwissenschaft in ihre Disziplinbestimmung mit einzubeziehen. Sie macht aus der Schwäche der Universitäts-Wissenschaft ihre Stärke.¹⁷

16 Zur Verbindung von Wissenschaftstheorie und gesellschaftlicher Entwicklung s. die Einleitung bei Kuhn, Einführung in die Didaktik, 1974, S. 16: »Historische Forschung und Lehre auf ihre Interessenbasis zu hinterfragen, heißt zugleich, in der Gesellschaftstheorie und Wissenschaftstheorie die didaktischen Entscheidungsfelder zur Grundlegung der Geschichtsdidaktik zu sehen.«

17 Kuss, Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik, in: Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, definiert die Arbeitsgebiete der Geschichtsdidaktik je nach Problembewußtsein der Fachwissenschaft. Er folgert:
»Didaktik ist soweit fachimmanent, wie sie von einer Fachwissenschaft als Aufgabe begriffen wird« (S. 24).

Die Antworten, die die Fachdidaktiker zur Zielbestimmung geschichtswissenschaftlichen Handelns geben, müssen kompatibel mit der Wissenschaft bleiben. Was unter fachdidaktischen Bestimmungen gelernt werden soll, muß fachwissenschaftlich erarbeitet werden und darf durch fachwissenschaftliche Erkenntnisse nicht ausgeschlossen werden können, ohne den [40] Anspruch zu verlieren, eine fachdidaktische Erkenntnis zu repräsentieren.

Wir haben damit drei Instanzen festgelegt, die wesentlichen Einfluß auf die Bestimmung der fachdidaktischen Lernziele nehmen:

1. Die Fachwissenschaft selbst. Sie bietet den Lernstoff an und grenzt die Funktionen ein, die der Stoff innerhalb der historischen Bildung der Schüler haben kann; denn die Funktionen (z. B. Erziehung zur Wahrnehmung demokratischer Rechte) können nur dann als fachdidaktisch gerechtfertigt gelten, wenn der Fachunterricht sie als fachwissenschaftlich korrekt abgeleitet darstellen kann, d. h. z. B. daß die zeitgeschichtliche Analyse diese spezielle Funktion (Wahrnehmung demokratischer Rechte) als geschichtsbildende herausstellen kann.
2. Die Lerninstitution mit dem Adressatenkreis der Lehre. Beide bestimmen im wesentlichen die Selektionskriterien, nach denen die Vielzahl fachwissenschaftlicher Erkenntnisse je nach Aufgabe der Institution und den Fähigkeiten der Adressaten zu bewältigen ist. Hier fließen lerntheoretische, soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen ein.
3. Es ist zu beachten, daß die Selektion, die bereits im universitären Forschungsprozeß stattfindet, nicht vollkommen unabhängig von den Anforderungen der didaktischen Selektion an den Lehrinstituten vorgenommen werden kann, wenn der Anspruch der Forscher, eine gesellschaftlich nützliche Tätigkeit zu verfolgen, und die fachwissenschaftliche Fundierung des Unterrichts auch jederzeit praktisch einlösbar sein sollen.
4. Die politischen Instanzen (in der Regel über die Institution vermittelt), die über Unterrichtsrichtlinien Gesellschaftspolitik und Fachwissenschaft zusammenschließen.

Ein sozialwissenschaftlich orientierter Geschichtsunterricht kann als oberstes Lernziel nur zeigen, daß die gesellschaftspolitischen Zielsetzungen, die über die jeweiligen Institutionen der Forschung und Lehre vermittelt werden, selber historisch begründet sind, insofern sie Ausdruck des Kräftestandes politisch-sozialer Gruppen sind, die auf den Entscheidungsprozeß Einfluß ausüben. Der Schüler muß im Geschichtsunterricht lernen, daß der Grund, warum er Geschichte lernen soll, von der Interpretation abhängig ist, mit der die am politischen Entscheidungsprozeß beteiligten Kräfte sich innerhalb der geschichtlichen Entwicklung selbst sehen. Die didaktischen Ziele widerspiegeln immer eine Selbstinterpretation derjenigen Gruppen, die sie bestimmen. Die Interpretation

historisch-wissenschaftlich zu begründen und ihr damit den Charakter eines nur subjektiven Aktes zu nehmen, sie mit anderen Interpretationen zu vergleichen, die sich historisch nicht (noch nicht, nicht mehr) durchgesetzt haben und den Schülern den Blick zu öffnen zu zukünftigen Interpretationen, wird hiernach als das oberste, [41] an dieser Stelle nur formal gefaßte Lernziel eines auf die Sozialwissenschaften orientierten Geschichtsunterrichts sein. Weniger sah hierin – von einem idealistischen Standpunkt aus – die pädagogische Objektivität des Geschichtsunterrichts, die er unter Rückgriff auf die Lebensphilosophie abzusichern suchte. Die Durchsetzung dieses Ideals sah Weniger 1926 bereits als gefährdet an: »Der Staat muß wissen, daß jeder Mißbrauch seiner Macht zu unpädagogischer Beeinflussung nur vorübergehenden Erfolg haben kann und daher sinn los ist. Die Duldung, die er gegenüber den Überzeugungen seiner Lehrer übt, kann nicht von machtpolitischen Gesichtspunkten in erster Linie bestimmt werden. Jede Überzeugung, die sich in pädagogisch einwandfreier Form äußert und sich erzieherisch fruchtbar erweist, die also innerhalb unserer Möglichkeiten und der Möglichkeiten der nächsten Generation liegt, wäre zu dulden.«¹⁸ Während Weniger die Möglichkeiten von Gegenwart und nächster Zukunft aus dem »Leben der Nation« zu bestimmen suchte, bietet sich uns hierzu das Instrumentarium der Sozialwissenschaften an.

III.

Im folgenden sollen einige neuere Zielbestimmungen des Geschichtsunterrichts durchgegangen werden, und zwar nur von solchen Autoren, die erkennen lassen, daß sie sich für eine sozialwissenschaftliche Orientierung aussprechen. Die leitende Fragestellung ist dabei, inwieweit diese Orientierung in die didaktische Zielbestimmung einfließt und wie das Verhältnis von Objektivität und Interessenfindung bestimmt wird.

Unter dem Anspruch, »Material für die Lehrplan- und Richtlinienrevision« »zu Fragen des Geschichtsunterrichts im historisch-sozialwissenschaftlichen Aufgabenfeld« zu erstellen, haben im Anschluß an den Historikertag 1972 zwei Kommissionen der Verbände der Geschichtslehrer und der Historiker Deutschlands mehrere Arbeiten zur Lernzielbestimmung im Geschichtsunterricht vorgelegt. Die beiden umfassendsten Lernzielkataloge bieten die Arbeiten von Rohlfes und Kocka.¹⁹ Beide Arbeiten formulieren Aussagen, nach denen die

18 Weniger, Grundlagen des Geschichtsunterrichts, S. 242; zum Thema s. a.: Objektivität und Parteilichkeit, 1977.

19 Geschichtsunterricht – Inhalte und Ziele, 1974. Hierin geht Rohlfes, Curriculumentwicklung und Lernzielermittlung, zurück auf: Umriss einer Didaktik, 1971, S. 75 f.; Kocka, Aufgaben

Geschichtswissenschaft in ihrer Gesamtheit allgemeine Einsichten hoch abstrakter Art liefert, die prinzipiell an einer Vielzahl, tendenziell an jedem historischen Gegenstand zu vermitteln sind.

So bestimmt Kocka die Funktion »Vermittlung von Orientierungs- und Handlungskategorien« auf folgende Weise: »Historische Wissenschaft kann an Gegenstandsbereichen, die zwar nicht allzu unterschieden von der Gegenwart sind, um nicht zu unähnlich zu werden, die jedoch unterschieden und ›entfernt‹ genug sind, um die bei der Beschäftigung mit [42] Gegenwartsproblemen leicht auftretenden, Aufklärung erschwerenden emotionalen Besetzungen und Sperren zu vermeiden, modellhaft Kategorien und Einsichten vermitteln, die ... der Erkenntnis und der Orientierung in der sozialen und politischen Gegenwart dienen können« (Kocka, S. 118). Hier wird die historische Erklärung zu einer rein didaktischen Maßnahme: an einem analogen Beispiel aus dem Ereignisreichtum der Geschichte wird erklärt, was eigentlich am gegenwärtigen Geschehen selbst begriffen werden soll, wegen subjektiver Lernbedingungen aber hieran nur schwer begreiflich zu machen ist. Es soll nicht geleugnet werden, daß hierin eine Leistung des Geschichtsunterrichts bestehen kann. Allein ist dies keine seiner leitenden Funktionen, denn sie strukturiert den Unterricht nicht und stellt keinen Zusammenhang der Entwicklung her, sondern betrachtet die Geschichte als Beispielsammlung. Der von Kocka gewählte didaktische Ansatz richtet sich nur dann nicht gegen eine sozialwissenschaftliche Orientierung, wenn die analogen Ereigniszusammenhänge wirklich auf strukturell vergleichbare Probleme verweisen und schließlich doch die beiden zugrunde liegende Struktur erklärt werden muß, am vergangenen wie am gegenwärtigen Geschehen. Die Geschichte der Geschichtswissenschaft zeigt hinreichend, daß unter dieser Voraussetzung die Geschichte uns gerade nicht davor bewahrt, die vermeintlich an die Gegenwart gehefteten Auseinandersetzungen auf den vergangenen Gegenstand zu übertragen, eben weil er nunmehr der gleichen Interessenvereinnahmung unterliegt wie der gegenwärtige. Ziel des Unterrichts kann es so nur sein, die Emotion als Erkenntnisperre zu durchbrechen, nicht aber, sie als Dimension historischer Handlung zu diskriminieren.

Das Argument analoger, didaktisch aber besser einsehbarer entfernter historischer Prozesse wird oft noch weitergetrieben. Es lautet etwa so: Die heutigen Verhältnisse (z.B. das demokratische Repräsentationssystem) sind so kompliziert, daß sie an entsprechenden Verhältnissen älterer Zeit (z.B. der attischen Demokratie) besser begreifbar gemacht werden können. Wenn die implizierte Behauptung erfüllbar ist, daß nämlich die Kenntnis der attischen die heutige Demokratie durchsichtiger macht, ist gegen das Argument nichts einzuwen-

von Geschichtswissenschaft und Unterricht, auf: Zu einigen sozialen Funktionen der Geschichtswissenschaft, in: Geschichte und Sozialwissenschaft.

den.²⁰ In der Regel wird dies aber im Unterricht nicht erreicht, weil nämlich die Kenntnisse über die attische Demokratie in eine Erklärung über die heutige zu übersetzen zumindest ebenso schwer erscheint, wie die heutige in direktem Verfahren darzustellen. Der Vergleich mit älteren, »einfacheren« Zeiten kann nicht davon entlasten, die heutige »Kompliziertheit« als Merkmal des Systems, das es zu erklären gilt, zu thematisieren. Man kann zwar aus didaktischen Gründen von einfachen Modellen ausgehen, die historisch sein können, aber nicht müssen und die diachron oder synchron zum Erklärungsgegenstand [43] liegen können. Eine historische Erklärung, die über die Fallsammlung »Geschichte« hinausgeht, entsteht aber erst dann, wenn aus der historischen Analogie die Zusatzfunktionen oder Ausfallerscheinungen sichtbar werden, die den Unterschied zwischen historischem Modell und heutiger Wirklichkeit sichtbar machen (was gerade am Fall der attischen Demokratie wegen des Kontinuitätsbruchs besonders schwierig ist).

Damit werden wir auf ein weiteres Problem verwiesen, das fachwissenschaftlich unzureichend geklärt ist, aber als fachdidaktische Aufgabe hingestellt wird: »Das frappierend Andere« ... , »dem eigenen Erfahrungsbereich verschlossene Wesen des menschlichen Lebens aus historisch weit zurückliegenden Zeiten« soll die Breite menschlicher Daseinsweise lehren und – im Sinne »historischer Alternativen« – »die gegenwärtige Wirklichkeit unter Legitimationszwang« stellen (Kocka, S. 120). Nur der erste Teil dieses Arguments von Kocka ist beschränkt tragfähig; sicher ist die Geschichte geeignet, uns die Handlungsbreite menschlicher Kultur darzustellen, aber nur unter der Voraussetzung wechselnder historischer Bedingungen. In der Vorstellung vergangener – verlorener oder überwundener – Lebensformen mag uns die unsere klarer, wünschbarer, oder mit mehr Melancholie vor Augen geführt werden; sind sie aber deswegen frappierend anders, weil ihre Bedingungen dahin sind, setzen sie uns gerade nicht in Legitimationszwang. »Die Auseinandersetzung mit auf Veränderung drängender Kritik« (Kocka) entsteht nicht aus der Konfrontation mit den »frappierend anderen« historischen Zuständen, sondern aus den sich widerstreitenden Interessen, die um ihre Durchsetzung in erreichbaren Lebensformen hier und heute kämpfen, und die eine Legitimation ihres Anspruches wohl aus ihrer Geschichte herleiten mögen, aber nicht, weil sie ihnen fremd ist, sondern weil in ihr eine Kontinuität des Anspruches begründet zu liegen scheint.

»Die schwer ersetzbare Funktion«, die Kocka in diesem Zusammenhang der Mediävistik und der alten Geschichte zuschreibt, geht an der sozial-

20 Der Versuch eines Vergleichs struktureller Probleme bei: Stolz, Peter, Politische Entscheidungen in der Versammlungsdemokratie, Bern/Stuttgart 1968.

[54]

wissenschaftlichen Orientierung vorbei. Beide Gebiete werden zu Zuträgern einer Kulturkritik gemacht, der eine systematische geschichtswissenschaftliche Begründung fehlt.

Nur insoweit bei den Lernzielbestimmungen von Kocka und Rohlfes die Gegenwart in den Blick kommt, werden sozialwissenschaftliche Fragestellungen aufgenommen. Soziale Kräfte sollen in ihren historischen Handlungsfeldern untersucht und damit »Einsicht in Bedingungen und Möglichkeiten gesellschaftlich-politischen Handelns erzielt werden«. Die historische Dimension der Gegenwart reicht dabei aber kaum über die Französische Revolution hinaus. Außerhalb dieses relativ bestimmten Zeitraumes werden Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts aufgeführt, die die Frage- [44] stellungen einer sozialwissenschaftlichen Analyse noch gar nicht berühren. Dort, wo sie aber auftauchen, und dieses ist häufiger im Lernzielkatalog von Rohlfes der Fall, dienen sie allenfalls der Relativierung vorfindbarer Positionen im Sinne möglicher Alternativen; Entscheidungshilfen werden vom didaktischen Entwurf nicht gegeben. So spricht sich Rohlfes zwar dafür aus, divergente Interessen (S. 20) als geschichtsbestimmende Kräfte im Unterricht zu behandeln und nennt »die Wahrnehmung und Vertretung der eigenen Interessen« den »Inbegriff politischen Verhaltens«, bleibt aber bei der Ausformulierung der Interessenartikulation bei der Vorführung zweier Extremformen stehen: »der autistischen Selbstbehauptung« und »der Respektierung der wohlberechtigten Interessen der Rivalen«. Ob es Interessen gibt, die sich im historischen Maßstab gegenüberstehen, sich durchsetzen, Ereigniszusammenhänge kennzeichnen, bleibt offen; es wird durch die Formulierung, Interessen seien »nicht allgemeingültig«, sondern »jeweils nur im konkreten Situationszusammenhang zu bestimmen«, eher abgewehrt. In der Offenlegung der Bedingungen für die »Standpunktbezogenheit jedes geschichtlichen Agierens und Reagierens« (S. 21) argumentiert Rohlfes idealistisch. Der Zusammenhang zwischen Standpunkt und »sozial-ökonomischem Status, individuellen Lebenserfahrungen, Zeitalter- und generationsspezifischen Umweltbedingungen« fundiert seiner Meinung nach nicht eine angemessene Interessenentscheidung, die einer sozialwissenschaftlichen Analyse zugänglich wäre, sondern wird von ihm als Einschränkungsbestimmung einer »vernünftigen« Entwicklung gesehen: »Dennoch steht auch diesen Determinanten (sic!) ein Freiraum gegenüber, in dem Sachgründe, Vernunftargumente und Wertempfindungen sich auswirken können« (S. 22). Damit ist der Bezugsrahmen weggewischt, den die Sozialwissenschaft sich aufzudecken bemüht, um über die Angemessenheit intentionalen Handelns wissenschaftlich reden zu können. So erscheint die Parteinahme schließlich mehr als Einsicht in die eigene Gebundenheit denn als Entschluß zu gerichtetem oder richtigem Handeln. Wenn Rohlfes Handlungskategorien als didaktische Ziele einführt, zu deren Verständnis ihre Entfaltung in der Geschichte gehört, dann entbindet er

sie sogleich ihres geschichtlichen Gehaltes und erhebt sie zu Postulaten, die ihrer historischen Interpretation entkleidet werden.²¹ Wo Zielbegriffe überhaupt anzeigen, daß sie selbst historisierbar sind, wird in der Lernzielanalyse gerade von diesem Aspekt abgesehen und damit vielfach ein Weg eingeschlagen, der eine sozialwissenschaftliche Vorgehensweise sogar ausschließt. Nahezu alle Begriffe (bis auf den der »Gegenwartsorientierung«) bleiben vollkommen unbestimmt hinsichtlich Zeit und Raum, sie ermöglichen damit keine Selektionskriterien und geben keine Hinweise darauf, ob es etwa epochenspezifische Lernziele als Regeln [45] historischer Entwicklung bestimmter Zeiten und Gebiete gibt. Der Lehrer oder auch die Kultusbürokratie finden keine Hinweise auf Gewichtungskriterien. Sie erhalten nicht einmal Prüfsteine dafür, ob die angegebenen Lernziele und Funktionen des Geschichtsunterrichts wirklich spezifische der Geschichtswissenschaft sind. Gerade weil sie selbst aller zeitlichen und räumlichen Eingrenzung entbehren, ist vielmehr zu vermuten, daß sie als allgemeine Gegebenheiten menschlichen Agierens durch konkurrierende Wissenschaften ohne historischen Zugriff ebenso gut aufgedeckt werden können.

Anders als die eben besprochenen Positionen geht Klaus Bergmann vom Adressaten der Lehre, dem Schüler aus. Als Grundannahme formuliert er den »erziehungswissenschaftlichen Konsens«, daß »nur mehr der Begriff ... einer Ich-Identität eine zustimmungsfähige Orientierung für Bildungsprozesse angeben« könne (Bergmann 1976, S. 5). Bestandteil dieser Identitätsfindung sind auf jeden Fall auch historische Faktoren aus der unmittelbaren oder weiteren Lebensumgebung des Schülers, »Stichproben der Geschichte«, wie Bergmann sie nennt. Ausgehend von dieser – gewollten oder ungewollten – Bildungsfunktion der Geschichte bestimmt Bergmann die Geschichtswissenschaft als ein Verfahren, das diese Funktion der Leitung eines disziplinierten Denkens unterwirft. Eine Differenz zwischen Funktion der Geschichte und Zweck der Wissenschaft ergibt sich damit gar nicht; die Wissenschaft ist nur ein verfeinertes Mittel, der Funktion zum Durchbruch zu helfen. Schüler sollen also zu allererst darum Geschichte lernen, um mit einem vorgängigen Verständnis ihrer eigenen Geschichte diszipliniert umgehen zu können. Dazu werden sie in die grundlegenden Verfahren und Stoffgebiete dieser Disziplin eingewiesen, wobei erstere im Vordergrund stehen, da sie die Art des Vorgehens geschichtswissenschaftlichen Denkens bezeichnen. Obwohl Bergmann damit auch auf einer – von ihm selbst zugestandenen – abstrakten Ebene bleibt, bietet er doch Selektionskriterien zur Stoffauswahl und spezifischen Lernzielbestimmung an. Die Analyse historisch bedingter Gegenwartsprobleme ist das erste, von Wissenschaft, Didaktik und Gesellschaftspolitik gleichermaßen begründete.

21 So bei grundlegenden Zielbegriffen wie »Menschenwürde«, »Menschenrechte«, »Emanzipation«, »Veränderung«.

Damit ist aber nur ein Bereich genannt. Die »Vorgeschichte der Gegenwart« tritt auch bei Bergmann im Sinne des »Anderen«, der »historischen Alternative« auf, »den Käfig der Gegenwart zu öffnen« (S. 11). Aber jede Vergangenheit war einmal Gegenwart und blickte auf ihre Vergangenheit auf der Suche nach Alternativen zurück: Die Aneinanderreihung von Käfigen ergibt allerdings nur einen Zoo und nicht die freie Wildbahn. Eine Begründung für die Behandlung des weiter zurückliegenden geschichtlichen Stoffes fehlt auch hier. Dabei trägt der Ansatz weiter, [46] wenn man über eine Beschränkung hinausgeht, die Bergmann mehr oder minder deutlich einführt. In der Abwehr staatlich vorgegebener Wissensgehalte, die seiner Meinung nach den traditionellen Geschichtsunterricht prägten, bestimmt Bergmann das Erziehungsziel, das »Ich-Identität und Emanzipation umgreift«. Zwar wendet sich Bergmann zu Recht dagegen, daß der Geschichtsunterricht einseitig zur Rechtfertigung bestehender Machtverhältnisse eingesetzt wird. Um sich gegen den Anspruch des Objektes Staat an das Subjekt Schüler zu wehren, wechselt Bergmann das objektgerichtete Ziel der Staatsidentität gegen das subjektgerichtete der Ich-Identität aus. Dies ist unter zwei Gesichtspunkten zu kritisieren:

1. Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur Ich-Identität des jeweiligen Schülers kann nur sehr mittelbar sein. Denn der Geschichtsunterricht hat – wie Bergmann selbst zeigt – in der Regel und primär weder die Ich-Identität der einzelnen Schüler, noch die mit Schülern vergleichbarer Subjekte zum Gegenstand, sondern er führt in Verfahren ein, die einen Beitrag zu ihrer Bestimmung leisten.
2. Die objektivierenden Verfahren der Wissenschaft heben den Gegensatz zwischen Objekt und Subjekt, wie ihn Bergmann zwischen Staatsanspruch und Schülerinteresse konstruiert, wieder auf. Nicht das subjektive Bedürfnis des Schülers nach Emanzipation vom staatlichen Zwang ist das Thema des Geschichtsunterrichts, sondern die Begründung der Emanzipation aus Zwängen, die der historischen Kritik nicht mehr standhalten und somit aus subjektiven Bedürfnissen objektive Aufgaben macht, muß seine Zielsetzung sein. Anders entbehrte er jedes gesellschaftlichen Zusammenhangs und wäre als Bestandteil der Staatsinstitution Schule nicht zu fordern. Der Geschichtsunterricht kann im positiven Sinne nur erreichen, zu zeigen, daß die subjektiven Bedürfnisse objektiven Erfordernissen entsprechen, er kann aber auch zeigen, daß das Gegenteil der Fall ist, und damit ist sein Beitrag zur Identitätsfindung vorerst negativ; er kann vermeintliche Identität auch zerstören. Obwohl er also von Ansprüchen der Schüler, Bedingungen ihrer Identität zu finden, ausgeht, ist sein Zielpunkt kein subjektiver, wenn er überhaupt Erkenntnisse zu vermitteln hat, die mit dem Anspruch auf allgemeine Verbreitung auftreten. Solange wir davon ausgehen, daß die Schüler Geschichte lernen sollen, setzen wir dies voraus. Der Schüler kann im Ge-

schichtsunterricht also lernen, seine subjektiv vermeinte Identität in Beziehung zu den objektiven Entwicklungstendenzen der ihn umgebenden Gesellschaft zu setzen und Klarheit über seine eigenen Möglichkeiten politisch-sozialer Entfaltung in ihr zu finden. Unter dieser Voraussetzung haben Schüler und Staat gleichermaßen ein objektives Interesse, d. h. zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten notwendiges, Geschichte zu lernen bzw. zu lehren. Das bedeutet noch nicht, daß ihr [47] Interesse inhaltlich gleichgerichtet ist. Dies hängt vielmehr davon ab, welche Interpretation sie dem geschichtlichen Verlauf und ihrer Stellung darin geben. Leugnet man die Möglichkeit der Geschichtswissenschaft überhaupt, solche Tendenzen festzustellen, kann ihr fachwissenschaftliches und didaktisches Ziel nurmehr sein, eine möglichst große Zahl von Kulturformen vorzustellen, deren Anwendungsbedingungen und didaktische Funktion damit ungelöst bleiben. Wer aber diese Möglichkeit anerkennt, dennoch gleichzeitig leugnet, daß hiermit auch die didaktische Funktion angegeben ist, will mit der Geschichte gegenüber anderen etwas anderes anfangen, als wozu er sie selbst benutzt: er manipuliert sie.

Die Tendenzen der geschichtlichen Entwicklung aufzufinden, heißt unter sozialwissenschaftlicher Fragestellung, die sozialen Kräfteverhältnisse ausfindig zu machen, die sie bestimmen. Wir sind damit von der didaktischen Fragestellung her bei einer Erkenntnis angelangt, die schon bei der Bestimmung des sozialwissenschaftlichen Gehalts der Geschichtswissenschaft formuliert wurde. Die sozialen Kräfteverhältnisse, in denen sich der Schüler befindet, als Widerspiegelung umfassenderer Kräftebewegung unter historischem Maßstab darzulegen, ist damit das Ziel eines sozialwissenschaftlich orientierten Geschichtsunterrichts.

Voraussetzung dieses didaktischen Zieles ist es, daß die Geschichtswissenschaft in der Lage ist, langfristige Entwicklungstendenzen und ihre Handlungsträger festzustellen, d. h. gerichtete historische Prozesse auszumachen, an denen Variablen, die ihn differenzieren, und Konstanten zu unterscheiden sind, die diesen Prozeß tragen und die Bedingungen seiner Veränderung angeben. Damit kann der Historiker Einheiten konstruieren, die unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen sozusagen eine innere Entwicklung haben, und er kann das Überwechseln von solchen Grundeinheiten in neue aufzeigen in Zeiten, in denen sich die Grundbedingungen ändern. Dies schließt die Möglichkeit regelhafter Entwicklungen ein, wobei die spezifische historische Bedingung der Regeln darin liegt, ihre jeweilige zeitliche Befristung, ihre Bindung an bestimmte gesellschaftliche Zustände darzulegen.

Innerhalb der Schuldidaktik sollte es das erste Ziel des Geschichtsunterrichtes sein, dem Schüler die Entwicklungseinheit vorzustellen, in der er lebt: die Konflikt- und Bestandsbedingungen dieser seiner Gesellschaft als historisch

begründet darzulegen und damit unter bestimmten Voraussetzungen, nämlich dann, wenn ihre historischen Bedingungen als konstitutive entfallen, auch als änderbar hinzustellen; aber nicht nur das, sondern gleichzeitig die möglichen Richtungen der Änderbarkeit anzuzeigen und somit den Schüler im historischen Sinne handlungsfähig zu machen. Die Lernziele der kritisierten Didaktik, die von der generellen Voraussetzung [48] der Veränderbarkeit ausgehen, helfen gerade für die didaktische Analyse nicht weiter, was ihren Grund darin hat, daß sie fachwissenschaftlich nicht haltbar sind. Denn die historische Erkenntnis erweist, da zu gegebener Zeit (und nur von gegebenen Zeiten zu sprechen, ist Grundbedingung historischer Analyse) sich stets nur eine begrenzte Anzahl von Faktoren als änderbar erweist, eine andere sich der Veränderung widersetzt oder überhaupt nicht als veränderbar in den Blick kommt. Die wesentliche Erkenntnis, die historische Analyse zu bieten hat, ist weder die Einsicht in generelle Veränderbarkeit noch in die generelle Unmöglichkeit, in den historischen Verlauf einzugreifen, sondern die auf bestimmte Zeitabschnitte (und das ist ein Kürzel für bestimmte Bedingungsbeziehungen) zugeschriebenen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.²²

Die Geschichtswissenschaft dürfte darin übereinstimmen, daß die wesentlichen historischen Grundbedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft im Prozess der Industrialisierung zu finden sind und daß dessen wesentliche Merkmale und Entwicklungszüge etwa die Geschichte der Industrienationen seit der Französischen Revolution umfassen. Werden unter historischem Blickwinkel die gegenwärtigen Parteien, Interessenorganisationen von Arbeit und Kapital, die wesentlichen ökonomischen Einflußfaktoren erklärt, so wird man sich im wesentlichen innerhalb dieses Gebietes und Zeitraumes bewegen. Erst wenn man beginnt, über die Eigenentwicklungstendenzen dieser Gesellschaftsformation hinauszugreifen, greift man auf weitere Zeiträume und Gebiete über. Erst ein Übergriff, der Regeln des Übergangs von einer Formation zu einer anderen findet, kann in der älteren Geschichte einen anderen Sinn als den der Beispielsammlung finden. Indem eine solche Regel nicht nur zeigt, daß es andere Lebensformen gibt, sondern darlegt, wie sich die Lebensformen in ihrer Abfolge entwickeln, historisiert sie die eigenen und gibt den Ausblick auf weitere, allerdings wie die eigene historisch gebundene, frei. Die Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft ist dabei die Bedingung möglicher Freiheit, nicht ihr Gefängnis. Je weiter und umfassender sich die Transformationsregeln fassen lassen, desto näher wird man einem allgemeinen Gesetz geschichtlicher Entwicklung kommen. Es gehört mit zu den wesentlichen Lernzielen des Geschichts-

22 Dies wird eben falls unzureichend berücksichtigt in der »Emanzipationsdidaktik« von Kuhn. Sie läßt offen, ob Emanzipation für die gegenwärtige Zeit oder allgemein ein Leitbegriff der Geschichtswissenschaft sein soll. Damit bleibt unklar, von wem oder was und zu welcher Zeit sich der Schüler emanzipieren soll. (Kuhn, Einführung in die Didaktik, S. 43).

unterrichts, dem Schüler die Reichweite der Begriffe aufzuzeigen, mit denen er gesellschaftliche Entwicklungen aufschließt, ob sie gebunden sind an bestimmte Gesellschaftsformationen wie der Begriff des »Kapitals« oder des »Standes« oder aber Verhältnisbegriffe sind wie »Produktionsverhältnisse«, in denen Transformationsregeln ausgedrückt werden können.

IV.

[49] Damit ist die Geschichte bei der Bestimmung ihrer unterrichtlichen Funktion gleichsam von hinten aufgerollt worden. Von den heutigen Entwicklungszügen wird zu den übergreifenden Entwicklungsbedingungen der zugrunde liegenden Gesellschaftsformation und von da zu Transformationsprozessen weiter zurück liegender Formationen gegangen. Das bedeutet nicht, daß im Unterricht nach einer »umgekehrten Chronologie« vorgegangen und mit der Zeitgeschichte begonnen werden müßte. Es müssen allerdings Unterrichtseinheiten konstruiert werden, die den Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts aufschließen.

Nach einer umgekehrten Chronologie zu unterrichten, scheint verfehlt, weil es vor allem Entwicklungsbegriffe zu vermitteln gilt und der Begriff der Entwicklung den der richtigen zeitlichen Reihenfolge einschließt. Da zudem eine sozialwissenschaftliche Entwicklungsanalyse verschiedene Gesellschaftsbereiche einbezieht, scheint es unter didaktischen Vorzeichen unausweichlich, neue Einheiten der Darstellung für den Geschichtsunterricht zu finden. Diese Einheiten sollen gewährleisten, daß historische Regeln aus ihnen abgeleitet werden können, die bis in die Gegenwart reichen, daß in ihnen soziale Kräfte auftauchen, die als Regelfaktoren betrachtet werden können, daß diese Regeln nach Möglichkeit mehrere Gesellschaftsformationen umfassen. Je nach Altersstufe und Vorkenntnissen der Adressatengruppe sollen die sozialen Kräftegruppen auch heute noch identifizierbar oder möglichst konkret bestimmbar sein. Denn wenn einerseits als Lernziele Regeln oder Gesetzmäßigkeiten formuliert werden sollen, die einen gewissen Grad an Abstraktheit haben, so kommt es andererseits gerade im Anfangsunterricht darauf an, Anschauungsebenen zu finden, in denen die abstrakten Regeln sichtbar werden.

Zweifelloos hat die gegenwärtige Gesellschaftsformation für die Selektion möglicher Unterrichtsgegenstände das größte Gewicht. Auch sollte sie Zielpunkt bereits des Anfangsunterrichts in Geschichte sein, der nicht erst nach einem mehrjährigen Durchgang durch die Geschichte erreicht wird. Letzteres scheint selbst unter der Voraussetzung, daß ein durchgängiges Erklärungsmodell von Transformationsprozessen besteht, wie dies beim historischen Materialismus der Fall ist, kein geeigneter didaktischer Zugang zu sein, da das Ziel der Er-

klärung sehr weit hinausgeschoben wird, die Vermittlungsschritte damit in Vergessenheit geraten und der Gesamtzusammenhang kaum dargetan werden kann.²³ Wie an der Universität ohnehin üblich, wird man auch im Schulunterricht vom Modell des Durchgangs durch die Geschichte Abstand nehmen müssen.

Die Geschichte der »dritten Welt« muß unbedingt in den Lernstoff mit [50] einbezogen werden,²⁴ die Geschichte der Ökonomie und der sozialen Verhältnisse findet schon jetzt immer stärkeren Eingang in die Schulbücher. Diese Breite des Raumes und Vielfalt der Lebensgebiete durch die Chronologie zu zusammenschließen zu wollen, kann nur die Illusion einer historischen Bewegung vermitteln. Ähnlich wie bei der Universitätslehre scheint es unvermeidlich, systematische Fragestellungen auf räumliche und zeitliche Einheiten anzulegen. Im folgenden soll ein Bereich vorgestellt werden, in dem systematisches Vorgehen, räumliche Überschaubarkeit und lange Dauer gleichermaßen anwendbar bzw. gegeben sind. Es ist dies die Stadt als Gegenstand eines regionsbezogenen Geschichtsunterrichts.²⁵ Vielerorts bietet das Stadtbild hinreichend Anschauungsmaterial, sei es an Baudenkmalern oder der Anlage der Stadt. Die Ausbreitungstendenzen lassen sich häufig am Stadtbild noch festmachen; auch die Funktionen verschiedener Stadtgebiete (Wohn-, Produktionsviertel, Aufteilung nach sozialen Gruppen) lassen sich häufig noch auffinden und unterschiedlichen Entwicklungsstadien zuordnen. Die Stadt läßt sich als einheitlicher Entwicklungsraum betrachten, in dem sich übergeordnete Entwicklungstendenzen niederschlagen, von dem aber auch Außenbeziehungen ausgehen, die über ihn hinausweisen. Normalerweise lassen sich in ihr die wichtigsten Produktions- und Herrschaftsfunktionen auffinden. Die Stadtgeschichte vermittelt für den Großteil der Schüler Einsichten in den unmittelbaren Lebensraum und zeigt besonders in der Geschichte der letzten 100 und in der Regel auch der letzten 10 Jahre weitreichende Veränderungen innerhalb der Verkehrs-, Wohn- und Produktionsstruktur.²⁶ Die enorme Reichweite und Dynamik historischer Prozesse läßt sich so an einem unmittelbaren Lebensbereich der Schüler anschau-

23 Dieses Problem scheint mir nicht gelöst im Lehrplan des Geschichtsunterrichts an den Schulen der DDR, s. Methodik Geschichtsunterricht, 1975.

24 Geiss, Der Ort der Geschichtswissenschaft ... , in: Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, 1975.

25 25 Siehe den Bericht über die III. Internationale Tagung »Die alte Stadt morgen«, in: IMS, 1976; de Buhr, Stadtgeschichte im Unterricht, in: Beeck, Landesgeschichte im Unterricht, 1973; Jooß, »Stadt« im Unterricht, in: ZSSD, 1974; Kuhn/Mende, Stadt und Gesellschaft im Unterricht, 1976; Langer, Die Stadt als didaktisches Problem des Geschichtsunterrichts, in: ZSSD, 1977.

26 Zur sozialen Reichweite der Wohnungsfrage s. die Untersuchung von Niethammer, Lutz/Franz Brüggemeier, Wie wohnten Arbeiter im Kaiserreich?, in: Archiv f. Sozialgeschichte, 1976, S. 61 – 134.

lich machen. Es können auch andere regionale Einheiten, z.B. Landschaften, thematisiert werden, auch ganze Territorien. Wesentlicher Gesichtspunkt soll dabei sein, daß sich ihre Entwicklung hinreichend an Leitfunktionen ihrer Produktions- und Herrschaftsstruktur deutlich machen läßt und diese lange Kontinuitäten besitzt. Erst wenn so regionale Einheiten erschlossen sind, scheint es angebracht, einzelne Entwicklungsfaktoren herauszuheben und abgelöst von jenen zu thematisieren, z.B. die Entwicklung der Produktivkräfte, sozialer Klassen oder politischer Institutionen. Ein stark problemorientierter Unterricht muß auf ein in seiner Chronologie bereits umrissenes Ereignisfeld zurückgreifen können, um nicht in die Verlegenheit zu kommen, den Durchgang durch die Geschichte im Schnellverfahren jeweils vorausschicken zu müssen.

Ein solcher Unterricht stellt an den Lehrer neue Anforderungen, sowohl inhaltlicher wie methodischer Art. Um diesen Anforderungen nachkommen zu können, ist es wichtig, daß die Fachwissenschaft sich auf sie ein- [51] stellt. Solange die Stadtgeschichte nicht als Forschungsaufgabe bis in die jüngste Zeit hinein verfolgt wird, verfügt der Lehrer in der Regel nicht über den Unterrichtsgegenstand, den seine fachwissenschaftlich-didaktische Reflexion ihm empfiehlt. Geschichtswissenschaftliche Institute, die sich sozialwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen verpflichtet fühlen, müssen ihre Erkenntnisfunktion, die sie für die sie umgebende Region zu leisten imstande sind, erkennen. Denn der hier entworfene Unterricht verlangt neue Unterrichtsvorlagen, die vom Didaktiker nicht allein erarbeitet werden können, weil sie mehr verlangen als eine didaktische Verarbeitung vorliegenden Materials. Die Funktion, den umgebenden Lebensraum in seiner Entwicklung zu veranschaulichen, sollte von vornherein in den Forschungsprozeß mit aufgenommen werden.²⁷

Die Unterrichtsformen werden im regionalen Bezug wesentlich bereichert. Die Schüler selbst können historische Überreste im Stadtbild, im Stadtarchiv entdecken und lernen, sie systematisch aufzuarbeiten.²⁸ Hierzu ist es aber notwendig, daß das Universitätsstudium die Ausbildung im Umgang mit Archiven und in der Analyse historischer Überreste außerhalb edierter Quellenausgaben einschließt. Die Aneignung historischer Kenntnisse kommt so über den rezeptiven Charakter hinaus und gewinnt eine produktive Funktion, die im traditionellen Geschichtsunterricht kaum erreicht wird.

Ein solcher Unterricht erfordert schon in der Ausbildung eine breitere Einführung in die Analysemethoden historischer Quellen. Dazu gehört auch gerade für den sozialen und wirtschaftlichen Bereich die Statistik, in die als Darstellungsform quantitativer Entwicklung bereits im Schulunterricht eingeführt

27 Als Beispiel Arbeitskreis für Stadt- und Regionalforschung, *Die Region im Unterricht*, in: Zeitschrift d. Gesellschaft f. Schleswig-Holsteinische Geschichte, 1973; ders., *Flensburg, Geschichte einer Grenzstadt*, 1966; ders., *Flensburg in Vergangenheit und Gegenwart*, 1972.

28 Behr, *Möglichkeiten der Archivbenutzung für den Schulunterricht*, in: *Der Archivar*, 1974.

werden soll. Dazu zählt aber auch, Formen der Anschaulichkeit kennenzulernen, sei es anhand der historischen Kartographie oder der photographischen Darstellung.

V.

Die Erkenntnisziele, die aus der Analyse historischer Vorgänge herausgearbeitet werden, werden innerhalb einer Gesellschaft, die selbst aus divergenten Interessengruppen mit unterschiedlichen Entwicklungschancen besteht, umstritten bleiben. Sie sind, soweit sie als historische formuliert werden, stets Ausdruck bestehender Machtverhältnisse. Der Ausweg, den die traditionelle Didaktik daraus zog, möglichst allgemein gültige Kriterien zu formulieren, die nahezu jedem historischen Prozeß inhärent sind, nimmt den Lernzielen ihren konkreten historischen Sinn. Die Richtung politisch-sozialer Kräfteauseinandersetzung zu erkennen, sind sie nicht imstande. Sie können allenfalls allgemeine formale Merkmale sein, unter [52] denen die Auseinandersetzungen verlaufen. Soll der Verlauf in seiner historischen Interessenabhängigkeit dargestellt und aus den Durchsetzungsmöglichkeiten bestimmter Interessen unter bestimmten historischen Bedingungskonstellationen auf die weitere Entwicklung geschlossen werden können, so müssen die Lernziele auf die jeweiligen Entwicklungsstufen hin konkretisiert werden. Sie können nicht interessenfremd hinsichtlich der untersuchten sozialen Gruppe formuliert werden. Je nachdem, wie konkret und umfassend unsere Wissenschaft die historischen Bedingungen politisch-sozialer Interessenaueinandersetzungen zu bestimmen vermag, so konkret und umfassend werden die fachdidaktischen Lernziele sein, die sich daraus ableiten lassen. So spiegeln die formulierten Lernziele wider, was der Fachwissenschaft an Erkenntnisleistung zugetraut wird. Dies ist nach der bisherigen Durchsicht weniger, als sie zu leisten imstande ist und wohl auch tatsächlich leistet. Was die Geschichtsforscher an der Universität über die didaktische Funktion ihrer Produktionen sagen, bewegt sich auf einer anderen Abstraktionsstufe von Ereignis und Struktur, als in ihren Werken in der Regel dargestellt wird. Je klarer die Fachwissenschaftler die spezifischen Erkenntnisleistungen, die gerade aus der Analyse eines begrenzten historischen Zusammenhangs hervorgegangen sind, herausstellen und hieran ihre theoretischen Vorgaben messen, desto deutlicher werden sich die Didaktiker im Unterricht sich auf diese Werke beziehen können und dafür einstehen, daß ihr Unterricht tatsächlich an den Ergebnissen der Wissenschaft orientiert ist und somit die Wissenschaft auch wesentlich zu seiner Begründung beitragen kann.

Literatur

- Beeck, Karl-Hermann, Landesgeschichte im Unterricht, Ratingen/Kastellaun 1973. Behr, Hans-Joachim, Möglichkeiten der Archivbenutzung für den Schulunterricht. Erfahrungen in norddeutschen Archiven, in: *Der Archivar*, 27, 1974, S. 333–346.
- Bergmann, Klaus, Warum sollen Schüler Geschichte lernen?, in: *Geschichtsdidaktik* 1, 1976, H. 1, S. 3–14.
- Bericht über die III. Internationale Tagung »Die alte Stadt morgen« in Osnabrück vom 17.–19.6.1976, in: *Informationen zur modernen Stadtgeschichte (= IMS)*, 1976, H. 2, S. 26–28.
- Bernheim, Ernst, *Lehrbuch der historischen Methode*, Leipzig 18942 (1. Aufl. 1889).
- Ders., *Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft*, in: *Neue Bahnen*, 10, 1899, H. 5, S. 265–300 und H. 6, S. 337–357.
- Boldt, Werner, Zum Verhältnis von Geschichts- und Sozialwissenschaften in Theorie und Unterricht, in: *Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung*, S. 32–67.
- Bohr, Hermann de, *Stadtgeschichte im Unterricht*, in: Beeck, *Landesgeschichte im Unterricht*, S. 151–217.
- Deutsche Schulgesetzgebung, Bd. 1: Brandenburg, Preußen und Deutsches Reich bis 1945, bearb. von Leonhard Froese/Werner Krawietz, Weinheim 1968.
- [55]
- Flensburg, *Geschichte einer Grenzstadt*, Hrg. Arbeitsgemeinschaft für Stadtgeschichte der Gesellschaft für Flensburger Stadtgeschichte e. V., Flensburg 1966.
- Flensburg in Vergangenheit und Gegenwart – ein historisch-politisches Arbeitsbuch, Hrg. ders., Flensburg 1972.
- Die Region im Unterricht, dargestellt am Beispiel Flensburg, in: *Zeitschrift der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte*, 89, 1973, S. 215–234.
- Friedrich, Fritz, *Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht*, in: *Vergangenheit und Gegenwart*, 2, 1912, S. 1–19.
- Fürnrohr, Walter/Johannes Timmermann, *Geschichtsdidaktisches Studium an der Universität*, München 1972.
- Geiss, Immanuel, Der Ort der Geschichtswissenschaft in der Gesellschaft oder Die Funktion des Historikers, in: *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, S. 192–207. *Geschichte und Sozialwissenschaft. Ihr Verhältnis im Lehrangebot der Universität und der Schule*, Hrg. Peter Böhning (Sonderh. Neue Sammlung 6), Göttingen 1972.
- Geschichte und Soziologie*, Hrg. Hans-Ulrich Wehler, Köln 1972. *Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung I*, Hrg. Walter Fürnrohr, München 1974.
- Geschichtsunterricht – Inhalte und Ziele*, Hrg. Joachim Rohlfes/Karl Ernst Jeismann (Beiheft GWU), Stuttgart 1974.
- Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*, Hrg. E. Jäckel/E. Weymar, Stuttgart 1975.
- Hentig, Hartmut v., *Wissenschaftsdidaktik*, in: *Wissenschaftsdidaktik (Sonderheft Neue Sammlung 5)*, Göttingen 1970.
- Huhn, Jochen, *Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland*, Kronberg/Ts. 1975.

- Jooß, Rainer, »Stadt« im Unterricht, in: ZSSD, 1, 1974, S. 141 – 50.
- Kocka, Jürgen, Zu einigen sozialen Funktionen der Geschichtswissenschaft, in: Geschichte und Sozialwissenschaft, S. 12 – 17.
- Ders., Sozialgeschichte – Strukturgeschichte – Gesellschaftsgeschichte, in: Archiv f. Sozialgeschichte, XV, 1975, S. 1 – 42.
- Koselleck, Reinhart, Wozu noch Historie?, in: HZ, 212, 1971, S. 1 – 18.
- Ders., Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: Geschichte und Sozialwissenschaft, S. 18 – 35 und in: Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Hrg. Werner Conze, Stuttgart 1972, S. 10 – 28.
- Kuhn, Annette, Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974. Kuhn, Leo/Julius Mende, Stadt und Gesellschaft im Unterricht. Eine Schulbuchkritik, Wien 1976.
- Kuss, Horst, Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik, in: Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung, S. 19 – 31.
- Langer, Hans-Günter, Die Stadt als didaktisches Problem des Geschichtsunterrichts, in: ZSSD, 1977, H. 1, S. 1 – 35.
- Methodik Geschichtsunterricht, Hrg. Akademie d. Pädagogischen Wissenschaften d. DDR, Berlin (DDR) 1975.
- Mütter, Bernd, Die These von der »Eigenständigkeit des Geschichtsunterrichts« Überlegungen zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, in: GWU, 1976, H. 12, S. 750 – 67.
- [56]
- Ders., Geschichtsdidaktik und Universität. Zur Konzeption der Geschichtsdidaktik an der Universität Bielefeld/Fakultät für Geschichtswissenschaft, in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik, 1977, H. 3/4.
- Mommsen, Wolfgang J., Gesellschaftliche Bedingtheit und gesellschaftliche Relevanz historischer Aussagen, in: Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, S. 208 – 24.
- Neugebauer, J. F., Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, 1835. Nohl, Hermann, Die Geschichte in der Schule, in: Pädagogisches Zentralblatt IV, 1924, S. 97 – 108.
- Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, Hrsg. Reinhart Koselleck, München 1977.
- Pankoke, Eckart, Soziale Bewegung – soziale Frage – soziale Politik. Grundfragen der deutschen »Socialwissenschaft« im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1970.
- Rohlfes, Joachim, Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1974' (1. Aufl. 1971).
- Ders., Curriculumentwicklung und Lernzielermittlung, in: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele, S. 8 – 27.
- Scheel, Walter, Folgerungen aus der Geschichte für Wert und Würde der Demokratie. Rede auf dem Historikertag 1976 in Mannheim, in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik, 1976, H. 3/4, S. 69 – 75.
- Schmitz, Klaus, Geschichtslogik und Geschichtsdidaktik, in: GWU, 25, 1974, S. 515 – 27.
- Schulze, Winfried, Soziologie und Geschichtswissenschaft, München 1974. Soziologie und Sozialgeschichte, Hrsg. Peter Christian Ludz (Sonderheft 16 KZfSS), Opladen 1973.
- Wehler, Hans-Ulrich, Soziologie und Geschichte aus der Sicht des Sozialhistorikers, in: Soziologie und Sozialgeschichte, S. 59 – 80.
- Wende, Peter, Historische Wissenschaft und Didaktik der Geschichte, in: GWU, 26, 1975, S. 381 – 89.

Weniger, Erich, Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig/Berlin 1926.

Ders., Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt 1947 (4. Aufl. 1969). Ders., Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914, in: Die Erziehung, 1, 1925/6, S. 159 – 70.

Schulbuchrevision und Schulbuchforschung

Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation*

International school textbook revision and research became a professional academic activity after the First World War. It broadened its scope and methodological approaches considerably after the collapse of the bipolar world. Today, a number of different agencies such as international governmental institutions, NGOs, and academic as well as pedagogical institutions are involved in projects on the revision of history teaching in postconflict societies. This article examines the pros and cons of different project designs, focusing on the sometimes contradictory aims projects are expected to achieve, and on the interplay between the various agencies. Examples highlighting the reconstruction and reconciliation process are taken from Bosnia and Herzegovina, Israel-Palestine, and Rwanda and South Africa.

Keywords:

international school textbook revision; reconciliation; history teaching; remembrance

Changing Patterns of International Textbook Revision

Textbooks matter. Every week, newspaper headlines all over the world refer to them. Besides issues related to new areas of learning, like Internet technology (IT), the topic most frequently raised in textbook studies is the ideology that textbooks convey. In this regard, textbooks for the humanities, in particular on language and literature, history and civics, and more recently, religion, stand

* Zuerst erschienen in: *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 617: *The Politics of History in Comparative Perspective* (2008), 181 – 198.

out.¹ Some core problems and geographical areas on which articles focus include [182]

- controversies between two or more nations, peoples, or states about the presentation of each other's history;
- clashes between the historical narratives of different ethnic groups within a state or society; and
- the role of religious instruction in multireligious settings.

In the decades following the Second World War, Europe was the main theater of textbook debates and bilateral or multilateral research projects, but more recently the focus has shifted to Asia and the Middle East. In East Asia, the Second World War still provides the crucial point of reference for most history textbook controversies, whereas in Southeastern Asia the legacy of a colonial past or current internal tensions between different population groups come to the fore. The Middle East attracts attention because the so-called cultural dialogue between Western European states and Muslim societies focuses on this region.

Besides content-related problems, methodological issues of learning history and civics are frequently raised. There is an ongoing, almost worldwide, debate on whether the history curriculum should define a body of knowledge, unquestioned values, and moral judgments that represent the shared historical memory of a given society, or whether students should be trained in skills that allow them to compare different interpretations, to develop critical thinking, and to form their own judgments. Generally speaking, the debate on textbooks concentrates on contesting a multicultural or multiperspective approach on one hand, or an ethnically/nationally centered view on the other.

The transfer of knowledge from one generation to the next through textbooks is controlled not only by scholarly quality criteria and by pedagogical standards, but also by political interests. To overcome narrow national and nationalistic approaches to historical interpretations and geopolitical visions of the world, international textbook revision became a politically acknowledged and scholarly activity after the shock of the First World War, performed under the umbrella of international organizations such as the League of Nations and, after the Second World War, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). The well-known traditional model of interstate textbook projects created in the 1920 s, which is still in use today, is characterized by bilateral or multilateral cooperation on equal terms such as the German-Polish

1 The Website of the Georg Eckert Institute for International Textbook Research offers bi-weekly press summaries on textbook issues (www.furl.net/members/GEI) reviewed by Dr. Arunas Vysniauskas).

or the Italian-Slovenian Textbook Commission, to mention two contemporary examples (Pingel 1999). This model represents a somewhat ideal approach where all partners recognize each other and meet in a symmetrical dialogue.

After the dissolution of the communist system and the opening of borders, the topics and methods of international textbook revision underwent remarkable changes that can be characterized as follows:

- from bilateral, quasi-official commissions set up by educational authorities to groups of experts linked to nongovernmental organizations (NGGs) and agencies of civil society;
- from controversies over the past to debate about current, open, and often still violent conflicts; and
- from conflicts between states to conflicts between groups within a state or society (or from war to civil war).

[183]

Therefore, two phases of international or intercultural textbook revision can be identified:

- Initially, bilateral or multilateral commissions agreed on a more or less harmonious version of the shared history, which sometimes showed features of a »diplomatic« agreement, as the commission members were obliged to find a compromise.
- At present, projects focus on developing principles and methods with which a disputed issue can be presented without necessarily writing a joint, ultimate narrative.

Consequently, the forms of textbook projects have changed over time. To find a middle ground between direct intervention and programs negotiated on equal terms, which are often not feasible in postconflict areas where there is a lack of infrastructure and stability, international organizations now employ a gradual model of education reform

- starting with short-term emergency reconstruction measures;
- followed by midterm constructive and systematic ground work;
- leading to the final stage of long-term sustainable education toward peace, tolerance, and international understanding (Smith and Vaux 2002).

The implementation of these measures may also be conceived of as an advancement from reconstruction to reconciliation. Such a process is often initially characterized by external control and intervention, by which power is gradually handed over to internal agencies until full local »ownership« is achieved. As a rule, only medium- and long-term measures have attracted the attention of research. However, the impact of direct emergency measures should

not be underestimated, for they often produce the only tangible result in cases when the second or third steps have been omitted. An interventionist program on a large scale is currently being conducted in Iraq (and in Afghanistan).² International organizations such as UNESCO, the World Bank, and the United Nations Development Program (UNDP) produce new teaching materials in countries in which the local government can neither fully control its education system nor provide sufficient financial means for the required reform. Although foreign powers and international organizations seek the approval of local governments for their actions, their dominant position when providing expertise and funding arouses skepticism among the indigenous population, who suspect that a new cultural bias will permeate the reformed curriculum and thus alienate young people from local traditions, values, and way of life.

The original idea behind binational or multinational textbook commissions was based on a consensual model. Two or more conflicting partners compare divergent interpretations and try to forge a version accepted by all sides involved, which may then be published, disseminated, and translated into the teaching process. Although international textbook projects increasingly deviate from this model, many of the elements of this model still prevail in current projects.

The traditional, consensual projects are often financed and backed by governments. The firm institutional structure endows them with undeniable strengths. [184] They are provided with a clear agenda and work with clear goals in mind. The most obvious disadvantage is that they are often conceived as representatives of state ideology and do not dare to break political taboos or argue against issues of national pride. Such projects are feasible only if stable political structures are already in place. Hence, this model has lost ground in cases where violence is ongoing. Likewise, when partners do not even recognize each other diplomatically, »official« textbook commissions cannot be established and groups representing civil society have to pave the way for encounters and steps toward reconciliation to take place.

In many postconflict societies like Rwanda and Bosnia and Herzegovina, for example, work in civil society with the grass roots, combined with domestic reconstruction policy and international assistance or intervention, culminates in a mixture of tools designed to promote pacification and reconciliation in which textbook revision is only one aspect, if still an important one. Even though this article focuses on the revision of history textbooks as a means of reconciliation, it also examines the interplay of local and international actors, as well as

2 Within the framework of the UNESCO Textbook Quality Improvement Programme, 8.75 million textbooks have been produced during the current conflict in Iraq (Textbook Quality Improvement Programme 2005).

the role played by textbook and curriculum development within the overall framework of peace-building measures, including truth commissions and trials, and so on. To identify factors that influence the potential success or failure of these processes, it will deal in particular with the cases of Rwanda, South Africa, the Middle East, and Bosnia and Herzegovina (BaH).³ The findings drawn from these examples will be compared with the structures of more traditionally designed international textbook projects such as the German-Polish textbook consultations and the textbook debate in East Asia.

History Education in Postconflict Societies: A Neglected Factor and a Guarantor of Sustainable Peace?

Education, in particular history education, plays an ambiguous role in measures designed to resolve conflict. On one hand, it is striking that education is not a high priority when it comes to redistributing political power and economic resources after conflict and that sometimes education is hardly mentioned in peace settlements (Arlow 2004). On the other hand, implicitly or expressly, education is expected to secure the sustainability of peace and contribute to fostering attitudes toward peaceful cohabitation in the future.

Curriculum experts and teachers who work under poor material conditions are overburdened by high expectations to inculcate new values and attitudes in the students. But it is not only the tension between their weak position in society and the ambitious tasks society demands from them that puts them in a difficult position. The educational objectives they have to accomplish are also often contradictory. History education is expected to serve two aims: (1) to explain why the conflict happened and (2) to deliver a new narrative that consolidates the rifts of [185] the past and strengthens inner cohesion in a shattered society. Although both aims seem to be acceptable and honorable at first glance, they appear to be incompatible in practice. Laying bare possible reasons for the conflict is painful and controversial and may divide rather than unite society. Thus, before history instruction has really started and can draw on viable research or documentation, governments often anticipate the challenge of an open, serious, and in-depth historical debate and either prescribe a new core narrative or put aside history instruction altogether. In the following paragraphs, the endangered and overburdened role of history education in Rwanda, South Africa, and BaH will be examined.

3 The author of this article has gained personal experience in the field in the three latter regions.

The Rwandan government built reconciliation by inventing a new narrative that stated that Rwandan society was united and harmonious in the precolonial past and thereby neglected functional differences between groups that already existed before the colonialists arrived. The new narrative placed responsibility for »racism« and ethnic discrimination solely on the colonial powers. Education was expected to disseminate the message of the unifying powers that the people of Rwanda had inherited from their forefathers, and therefore it became the main tool for establishing social cohesion (Rutayisire, Kabano, and Rubagiza 2004). Longman and Rutagengwa (2004, 164) called this »creating an official narrative of memory.« The value-oriented approach of the new pedagogical agenda glosses over the problematic period of the massacres to find consolation and consolidation in a more distant, harmonious, and »indigenous« past. With this historical interpretation, the government in fact skipped the teaching of Rwandan history at school. Although a »National Conference on Educational Policy and Planning« decided in 1995 to produce a »Textbook on the History of Rwanda,« no such book is available as of November 2007, and Rwandan history cannot be taught without such a book. No agreement could be reached about how to write this book, since a history book would inevitably address the heart of the conflict and could not avoid offering explanations and reasons that might be understood to put the blame or responsibility for the crimes on a particular group (Tawil and Harley 2004). The aims were so high and unrealistic that this book will most likely never be written. Since history teaching appeared infeasible under these premises, the government developed social remembrance programs that gather young people in »solidarity camps« and official remembrance ceremonies (Longman and Rutagengwa 2004). Thus, the genocide is officially remembered, the victims are mourned, but history teaching as opposed to history education is not implemented to serve this objective.

Although the abolition of the apartheid system in South Africa was accompanied by an in-depth debate about innovative approaches to constructing a new, integrated South African history, the significance of history teaching for the reconciliation process diminished in the course of the reorientation process. The strong commitment to a post-apartheid concept of history lost its appeal when it became obvious that the construction of a new master narrative—which went against the international trend in historiography—would take time, and would open up strong and painful controversies before something that came close to an agreed corpus of content and interpretation could be outlined. [186] Two factions put forward their vision of a revised South African historiography: African teachers placed great hopes on the political change and expected a new and uncontested »black« history that would tell the one and only true story in contrast to the distorted one they had been exposed to for so many years. However, this story could never emerge overnight and would not be regarded as

an appropriate way of building education for a multicultural, integrated South Africa. A pluralistic model was favored by a group of historians who worked at universities long since known for their anti-apartheid position. They advocated the use of new source materials about African history, innovative methodological approaches such as multiperspective interpretations, group discussion, oral history, and testimonies; however, these methods were almost unknown to normal teachers in a township classroom and could hardly be transformed into a manageable pedagogical format under the prevailing material conditions and with such a lack of trained authors and teachers. As the government concentrated intellectual as well as material investments on new sectors like economics, sciences, and IT, and tried to foster social sciences modeled on the old history curriculum on the pretext that this was a modern interdisciplinary approach combining geography, civics, and history, the reputation of history teaching decreased considerably in the second half of the 1990s (Johannesson 2002,92). History courses were no longer regarded as helpful for fostering economic growth and accelerating the integration of society. »The irrelevance of the history argument« (Giroux 1997) correctly and surprisingly described the situation in South African schools where many teachers, in particular in poor township schools, still relied on old apartheid history textbooks, since the government was not willing to put alternative complementary material produced by the History Workshop and other initiatives onto the list of approved books (Reid and Sieborger 1995). Consequently, history was removed from the compulsory curriculum for several years, only to regain its former position gradually following renewed steps toward reform after the year 2000.

BaH may stand out as the country where history education suffers most from the legacy of a peace settlement. The Dayton Agreement of 1995 confirmed the separate education system for the three »constituent peoples«—Serbs, Croats, and Bosniaks—that had already been established in wartime. It federalized and »provincialized« education and made it the playground for cultural separatism. As the international peacemakers considered the political and security sectors to be much more important areas in which overarching institutions could be established, they left responsibility for education totally to the regional units: the Republika Srpska and the ten »cantons« of the ethnically mixed Federation of BaH, which were invested with rights to develop their own curriculum and textbooks. Furthermore, when a community is ethnically divided, schools may even teach different curricula, each of which emphasizes »one's own« history, society, geography, and culture while neglecting or disparaging those of the »others.« Local politicians instrumentalized the educational institutions in their respective spheres of influence along lines that emphasized cultural differences as boundary markers for the concept of separate nationhood. Academics were instrumental in providing this process with a mantle of legitimacy (Pingel 2006).

In spite of [187] considerable efforts to reform curricula and textbooks made by the international community and local institutions since 2000 (before that time material reconstruction enjoyed absolute priority) and efforts designed to overcome barriers to a more integrative cultural policy, these institutions could not change the main parameters of the education system set out by the Dayton Agreement. The case of BaH is probably the most salient example of the often contradictory forces that define the place of history education in the reconstruction and reconciliation process.

In sum, it can be said that history education or history politics are seen as important factors for rebuilding society; however, this does not imply that disciplinary history instruction is allotted a prominent place. The initial interest in finding out the historical reasons why violence and conflict broke out in society is quickly overshadowed by a policy of remembrance that encapsulates or neutralizes the contested past.

Should Time, rather than History Teaching, Heal the Wounds?

The generation that is expected to create new curricula and textbooks has, as a rule, been involved in the conflict that they must deal with in a pedagogical context. It is because of this entanglement in a history that has not yet become a past that the Parliamentary Assembly of the Council of Europe passed a resolution on »Education in Bosnia and Herzegovina« in the year 2000 that proposed a moratorium on the teaching of the last war of 1992 to 1995. The moratorium is designed to give historians of all three ethnic groups the opportunity to develop a common approach to the topic, with the help of international experts. This moratorium is still in force. Contrary to the expectations of its creators, it has not stimulated enquiries into the war and its causes, but only created a vacuum that offers very little scope for intellectual curiosity and the development of new approaches to teaching issues of contemporary history (Pingel 2006). The same logic underpinned the Rwandan government's decision to abandon history teaching altogether until a new consensual concept had been developed. However, this is not likely to happen within one generation, for the wounds are still fresh. Recalling the conflict will stir emotions and controversy because perpetrators and victims can hardly have the same memories.

Surveys from BaH and Rwanda show that pupils want to know about war and genocide, they want proof of the stories they are confronted with in their families and in the media, but these stories are not permitted within the classroom, and students cannot examine them in a rational environment. In particular, the generation of older teachers tends to opt for the official moratoria and accepts the government's argument that scholars first have to collect clear doc-

umentation that »tells the truth« and does not leave room for different interpretations to arise (Freedman et al. 2004; Gasanabo 2002). However, the majority of people interviewed, [188] be it parents, teachers, or students, in principle are in favor of teaching history to better understand the roots of the conflict-although they wish to avoid tackling the conflict itself. Psychologically speaking, this attitude may be categorized as an approach-avoidance conflict. The concept of the one and only truth that is based on a preordained political consensus is the major stumbling block that has to be overcome to give way to innovative teaching approaches.

[Pupils] want proof of the stories
they are confronted with in their families and
in the media; but these stories are not
permitted within the classroom.

The controversy over the recent conflict, even if it is excluded from the curriculum, nevertheless also shapes -unconsciously or unwittingly- the interpretation of the more distant past. The factions who fought the »recent war« in BaH are identified with those of the Second World War-Ustashas and Chetniks alike. Dealing with them in a lesson about the Second World War triggers uncontrolled associations with the recent war. As the genocide of Srebrenica cannot yet be dealt with in Bosniak history textbooks, massacres committed by Serbs in former times are now called »genocide,« and everyone should understand that this Serbian »genocidal« attitude toward the Bosniak population extends to the last war-thus, the students are familiarized with a static image of the »other« that corroborates rather than refutes biased views (Pingel 2004). During the debate about a new textbook on Rwandan history, it became obvious that almost the whole history of Rwanda before the conflict was permeated by the differences that existed between the Hutus and the Tutsi. Teachers searched for periods or topics free from this bias and proposed that they should focus on cultural history (poems, customs, etc.), religion, and economic history (agriculture). But to treat Rwandan history without touching on the relationship between the different population groups does not contribute to reconciling them. As Casanabo (2002, 83) put it, »You can't talk about ›us‹ without talking about ›me.‹«

One may say that time heals all wounds and makes scars invisible, but it does not make them disappear. International nongovernmental organizations (INCas) meanwhile offer platforms for a rational debate and offer programs for new teaching approaches such as drama, role-play, and art, which allow pupils to [189] express emotions as well; they have been applied successfully in post-conflict and posttrauma situations. Teachers are often not sufficiently familiar with these methods. In his teacher survey conducted in Rwanda, Casanabo

(2002) could only quote a few teachers who were open to innovative ways of teaching history through radio features, out-of-classroom meetings, and dialogue. Ministries of education are, as a rule, sceptical toward extracurricular activities, and INCas are likewise obsessed with maintaining regular curricula and textbooks with which »official« guidelines for pedagogy may be applied.

Discovering Truth in a Communication Process

Whereas the strengthening of cohesive elements within divided societies makes sense, a preordained consensual approach to history textbook issues does not offer a sustainable solution to the problem of how violent or fresh conflicts should be tackled. To open up new horizons, an Israeli-Palestinian textbook project will be referred to here. In view of the ongoing armed clashes and irreconcilable territorial claims, the Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) based in Beith Jala near Bethlehem/Palestine renounced the idea of presenting a joint narrative harmonizing the views of both sides when developing teaching materials about the Israeli-Palestinian relationship in the twentieth century. On one hand, the group of teachers and university historians working on the project recognize that each side has its own narrative that is firmly anchored in a long history and strongly linked to a set of national feelings, religious beliefs, and cultural traditions that cannot be neglected. On the other hand, each side tries to understand the other's narrative, to discuss both narratives, and to subject both versions to scientific scrutiny. Critical questioning of the other's interpretation involves being critical of oneself. Truth turns out to be a communication process. Thus, the material consists of two »national« narratives presented on the left and right side of a double page, leaving blank space in between where teachers and students can write down their own interpretation and comments (Learning Each Other's Historical Narrative 2003).

The PRIME group had the ingenious idea of acknowledging, on one hand, the duality of the narrative as the point of departure, but, on the other hand, of encouraging recognition between each group as a legitimate bearer of opposed narratives. By contrast, in most other cases in which narratives of reciprocal exclusion meet, their legitimacy is mutually contested. However, the point of departure should not be mixed up with the final destination. Through in-depth, self-critical discussion, each »national« group revises its »own« narrative, which is then translated into English (as the working language of the project) and into the »other's« language, then discussed again both jointly and in separate groups. In the end, both sides come closer without merging or harmonizing their narratives; but the versions to be published and tried out through experimental teaching in selected schools in Palestine and Israel are recognized by both sides

as legitimate [190] views of a partially shared history that nevertheless cannot be interpreted in the same way. Although the project aims to produce a practical result, its core objective is the process of communication and mutual recognition that brings forth the product. The concept is open-ended. Moreover, the final publication should offer blank spaces in between the two narratives. Teachers, students, and scholars are expected to write down their commentaries or even formulate a third version. Two points are of particular interest here:

1. Through the process of communication, each »national« narrative becomes estranged from the official mainstream version and so refutes the notion of a fixed »national narrative« altogether. This effect makes the approach vulnerable to conservative critique as it makes it obvious that, by taking into account the other's viewpoint one changes one's own viewpoint. In concrete terms: presenting the Palestinian narrative (or part of it) to Israeli students (and vice versa) not only offers the students insight into the thinking of the »adversary,« it also tends to change students' self-perception and devaluate a consensual approach to the historical tradition of one's own people.
2. The draft version of the dual narrative produced by the PRIME project has already been published in French and Italian editions and been taught in schools of the two countries. Both books left out the blank space in between and thus missed the crucial point of the project: to constantly work on bringing both versions closer to each other. The presentation of two opposing interpretations fits into the Western European concept of multiperspective teaching that teachers put stress on, juxtaposing the two versions and gathering arguments for pros and cons rather than exposing themselves to an exercise of rapprochement. Teachers fall into a didactical trap inherent to the model (and that students voluntarily follow) if they neglect the challenge of the blank space: they train their students to confront views and conduct a controversial debate that may strengthen extreme positions but that does not necessarily help them engage in a process of critical self-reflection and revision of preconceived opinions.

Critical questioning of the other's interpretation involves being critical of oneself.

Projects conducted by NCOs often aim expressly to break down from the very outset communication barriers that politicians could not or did not want to overcome. The working procedures of NCO projects differ considerably from those applied by official bilateral or multilateral commissions. In traditional projects, the comparison of scientific concepts and their evaluation according to rational categories, based on academic research, is the medium of mediation. The scientifically mediated product will then be delivered or handed over to

politicians and pedagogues to be put into practice, to be rejected, or to be molded. The establishment [191] of the commission is already based on a political agreement defining tasks and procedures, such that such a commission usually can work for a certain time period-with luck until it presents a joint product-without political interference, as long as the members themselves do not express their dissent to politicians or in public. Only after having handed over the result of their work to the responsible educational agencies may a political debate be initiated and their work examined. In any case, responsibility for implementation lies with political institutions and educationalists on the ground. The German-Polish textbook conferences often serve as a model for the successful application of a consensus-driven, bilateral approach. However, the duration of such a reconciliation process through textbook revision is often underestimated. Despite the overall positive result, one should not forget that approximately fifteen years have elapsed since the commission began work in 1970 before acceptance on both sides outweighed protest against and rejection of the joint textbook recommendations published in 1976. The publication triggered fierce public debates that were fought over even in the parliaments of these countries. Only after the political dispute had been settled could pedagogical consequences be drawn that led to the production of a number of teaching units and, finally, a joint resource book (*Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1977/1995*; Becher, Borodziej, and Maier 2001). Accordingly, the working process can be divided into different stages:

- initial political founding agreement,
- disciplinary scholarly work,
- publication of a joint result,
- political approval (or rejection) of the result,
- public debate, and
- pedagogical implementation.

The working process of projects conducted by NGOs in conflict areas in which the violence has not abated is less easily defined, because the political, academic, and pedagogical levels cannot be clearly distinguished. The project may come under political fire from the outset and have to find means to tackle this threat. Professional mediation is needed to keep current politics out of the group meetings. The mediation not only has to guarantee a high academic standard of textbook analysis and methodological approach but also create an atmosphere of confidence, without which no fruitful results can be expected. The work of NGOs or expert groups, which are composed of devoted intellectuals, teachers, and parents, helps to create a nucleus for a civil society that can, in the long run, counterbalance backward-oriented political agencies. However, the implementation of products often turns out to be the Achilles' heel of projects

conducted by NGOs. Ministries are not obliged to follow their advice and can ban their materials from schools. As a rule, the teaching units produced by NGOs are meant to provide additional material that does not replace regular textbooks. Teachers need training to become amenable to this kind of material and to the new methods it offers. [192] The crucial point is that at the start of the unifying or reconciliation process, the concept of the one and only truth is still prevalent and cannot be changed rapidly. The development of the new narrative has to acknowledge the longing for unity and a harmonized interpretation of the past. A strong multiperspective approach from the outset is, in most cases, not feasible, for teachers cannot implement it, scholars are not sufficiently trained to develop it, and politicians are not ready to accept it.

Furthermore, official reform projects carried out either between states or within a state frequently adhere to a hierarchy of implementation measures: from curriculum to textbooks to teacher training. If authorities strictly follow this hierarchy, reform efforts reach schools with a delay of up to five years. Such a long process can cause the reform to be diluted and prevent practical teaching from ever being brought into line with the curriculum or vice versa. Under these conditions, NCO projects are often marginalized.

From Reconstruction to Recognition: The Open-Ended Process in Bosnia and Herzegovina

In BaH, almost all the different stages and methods of textbook revision have been used to reconcile three almost incompatible versions of history that are presented in the history school books.

The International Community (IC) concentrated in the first phase of intervention and monitoring in the educational sector on physical reconstruction: rebuilding and refurnishing destroyed schools, classroom equipment, and so on. Only in a second step, since the year 2000, were the contents and methods of education taken into consideration. A commission with equal representation of the three constituent peoples, and supervised by international experts, examined the textbooks for history (and other so-called national subjects such as geography, religion, and languages) to eradicate »inappropriate,« »offensive,« and »inflammable« material that could be regarded as discriminatory from the point of view of one of the three constituent peoples or of international conventions on human rights issues. Authors and publishing houses were obliged to change the texts accordingly. The IC sent UNESCO officials, who in some cases were even accompanied by soldiers, to schools to make sure the incriminated passages in books already in use had been blackened. Needless to say, this kind of

interference in school life aroused a wave of public protest and made the students all the more eager to read what was forbidden.

As a third step, the IC and ministries of education established more sustainable cooperation by setting up expert commissions that were to carry out yearly reviews of manuscripts before publication. Although the work of these commissions »neutralized« language and excluded extreme interpretations, and brought textbook experts from the three constituent peoples together for the first time to [193] discuss contentious issues and to seek formulations that could be agreed upon by all sides, it neither changed the different angles of approach nor established common denominators; BaH still did not represent a common point of reference as each side defended its own narrative.

The procedure adopted by the textbook commissions reflected the structure of the divided society of BaH. Although the commissions dealt with conflicts within one state, they acted as if they were a trilateral body confronting three different nationalized versions of history and geographical issues (like contested boundaries). The members regarded themselves as representatives of their respective constituent people rather than as scholarly experts. It is unlikely that they would have met without the support of the IC, which played a major role in setting up the commissions.

The next step was intended to bring a major shift in approach: from negative screening of texts to supporting in a constructive way the writing of new textbooks. In 2003, a further expert commission was given the task of developing principles for future textbook authors that would foster a balanced, comparative, multiperspective representation of different narratives. The most important achievement of this commission may not even be the visible result: the »Guidelines for Authors of History and Geography Textbooks« was unanimously adopted and submitted to the ministries of education, which needed a further three years of political bargaining before signing them and making them a mandatory part of the textbook approval process. It was the process itself that counted and caused a change in attitude. In the course of the meetings, the members of the commission increasingly conceived themselves as experts who acted independently from a political agenda prescribed by local ministries or the IC, and who represented best pedagogical practice and subject knowledge, not »their« nation or people.

As positive as such an outcome may be, the reform process is still at risk. Although the experts acted in line with their respective ministries of education and the IC it appeared that politicians are not yet prepared to defend the reform when it comes under criticism from influential pressure groups. When the first books written according to the new guidelines were published and approved in 2007, the textbook approval agency of one canton revised its former decision and withdrew a textbook series from use in schools after the war veterans' organ-

ization publicly accused the authors of failing to mention the massacres the Serbs had committed against the Bosniak population in the First and Second World Wars. Of course, the authors did not deny Serb war crimes, but they did not want the students to be taken in by a stereotypical view of the Serbs, who, in other books, always had to take the blame and were depicted as the »eternal« culprit.

At present, the government of the Republika Srpska is still hesitant to openly and fully recognize that Serb units committed war crimes and genocide and is not helping to bring the culprits to court. Bosniak officials—who can rely on the support of a majority of the people in this regard—strongly defend the image of the »just and victimized« Bosniak whose historical mission was to bring together the [194] different peoples of the region. Textbook authors who challenge this image have to face accusations of betraying their own people. The condition for rapprochement adheres to an unwritten sequence: without recognition of crimes, there can be no reconciliation.

Reconciliation as a Multidimensional Process

Considering the ban on history teaching in Rwanda and the low profile history teaching was granted in South Africa for almost ten years, one may wonder what role truth commissions played in both countries. Did the detailed knowledge about the conflict they brought to the public not have a positive effect on the status of history teaching? Surprisingly, both truth commissions as well as trials impinged only to a small extent on teaching materials. So far, we know of only some cases in South America where accounts from trials and commissions found their way into textbooks. In particular, victims' stories delivered to the Guatemalan Historical Clarification Commission have been published in booklets to be used as supplementary teaching material. In general, however, it seems as if the work of truth commissions played such a prominent role in public dealings with the past that they obviated the need for dealing with the issue historically in schools and thereby hindered the historical awareness of the people. Another hypothesis may well be that pedagogues are not used to interacting with the juridical sphere, where the deeds of individuals are questioned with the more general intention of delivering a comprehensive story encompassing a whole people over several decades or centuries.

Without recognition of crimes, there can be no reconciliation.

Trials and truth commissions address the issues of guilt, punishment, atonement, and forgiveness. When placed in the general historical context de-

scribed by schoolbooks, accounts produced by trials and truth commissions may raise the fear that individual guilt or failure will be generalized and attached to the whole group for which the perpetrator stands. The South African truth commission was built on the value of individual voluntary confessions, which were accepted as atonement for the crime and guaranteed amnesty. After the confession, the individual case was closed and was not meant to be disseminated in society as a moral lesson serving pedagogical aims. The individual stories told in court or in a commission reveal exactly the topic that is often excluded from the curriculum. The [195] history lesson and the trials or commissions address different dimensions of the crimes. Truth commissions in particular may contribute more to civic education than to history teaching, although they also refer to or revive traditional elements of justice. The »Gagaca« trials in Rwanda resemble a public hearing; they revitalize a traditional form of community-based consensus finding. They may sharpen the awareness of positive, cohesive elements in juridical procedures of the past in Rwanda and form part of the politics of history of the Rwandan governments, even though they do not influence considerably the way history is taught at school. It again proves that history education or the creation of historical consciousness is not to be equated with history teaching. Having acknowledged the different dimensions of juridical processes and history teaching, it is nevertheless astonishing that forms of controversial dispute and the establishment of truth through a communal communicative process prevalent in truth commissions have almost nowhere changed the restricted notion of the one and only objective truth that shapes the way history is presented in school textbooks. To explain the gap or to find the (missing) link between truth commissions, trials, and teaching deserves more in-depth research.

It is more understandable that textbook authors and curriculum experts object to using material from tribunals imposed on the country by foreign powers and located outside their own country, as these tribunals are widely seen as one-sided justice managed by the victorious foreign powers (Corkalo et al. 2004, 147). Their share in the reconciliation process is limited. This applies to Rwanda as well as to former Yugoslav countries. Biro et al. (2004,200) concluded, »The overall survey results suggest that the role of the ICTY [International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia] in promoting reconciliation in Croatia and BiH [BaH] is problematic.« Although international courts are not held in high esteem by the perpetrators, a juridical verdict stating that crimes have been committed is nevertheless a condition for the victims to engage in a reconciliation process and dilute one-sided and adversary narratives of victimization and oppression.

The Future of Textbook Projects: A Concerted Transnational Approach

This article has concentrated on new forms of textbook revision in countries undergoing a postconflict situation; this section will again examine the more traditional patterns of binational or multinational consultations. Do they still provide a helpful framework for reconciliation between states? Are they still an effective instrument for building sustainable trust between peoples? The controversy over the presentation of the Second World War in Japanese textbooks that has been continuing in East Asia for decades should provide the battlefield. Official textbook talks between Japan, Korea, and China have not yet been held. On several occasions since the 1990s, UNESCO has tried to bring the three parties together, but Japanese government officials were never willing to join in. As there was no hope of reaching an agreement on an official level, NGOs, academic institutions, [196] and individual researchers organized conferences to at least document how the issue is presented in Japanese textbooks, to compare this with results of recent research, and thereby to provide textbook authors with information that is as objective as possible. The failure of dialogue on an official level strengthened the voice of NGOs, and established a link between traditional forms of interstate textbook consultations and the work of NGOs based on a civil society approach.

Nevertheless, well into the first decade of this century, the bipartite or tripartite debate within NGOs or scholarly groups also revealed remarkable shortcomings in contrast to textbook revision groups working outside East Asia. Recommendations or conclusions only criticized the Japanese side, which was implicitly perceived to be the only possible culprit; the role of the occupied people during the war—for example, instances of Korean collaboration or the civil war that took place in China, causing serious casualties and weakening Chinese resistance against the Japanese forces—were not mentioned. The participants did not even see the need to question their own history. Communication was asymmetrical. Only one partner was expected to make concessions and to change the textbook representation of the others' role, whereas the other two partners seemed to be sacrosanct. The activities of scholars and NGOs were firmly embedded in the political discourse, which deployed the same communication pattern: to convince Japanese politicians and to exert pressure to make them apologize. They legitimized through scholarly expertise the political claims of their own governments and of public opinion, which was in line with that of the politicians. It did not become apparent that their statements were grounded in an academic discourse that follows its own rules, and is not driven

by short-term political objectives or claims for justice, legitimate as they may be. It was therefore not surprising that scholarly seminars were rather seen as an appendage to the political debate, rather than a driving force that could lend a new direction to the public discourse.

Continuous political pressure, intensified contacts between East Asian historians, and a thorough examination of textbook revision performed in Europe, gradually changed the agenda and added a pedagogical dimension to it. In Europe, private publishing houses, international organizations such as the Council of Europe, and NGOs like EUROCLIO-the European Association of History Teachers-had embarked on an innovative way of pursuing international pedagogy: the writing of transnational history textbooks. Following this model, five bilateral or multilateral history textbooks have been written in East Asia in recent years, the most ambitious being a book written by a team of Japanese, Chinese, and Korean authors. These books cannot replace the obligatory history books; however, it would be a big step forward if students and teachers could use books that offer a wider view and do not only reflect a well-known and canonized national narrative. In addition to these activities, binational history commissions have been established between China and Japan as well as between Japan and Korea, such that official patterns can already be found alongside the work of NGOs. It goes without saying that, with these new premises, the communication process became truly bipartite or tripartite, for the Koreans and Chinese (albeit slowly) made their concept of history teaching and their history textbooks amenable to examination and critique from the other sides (Toshiki 2003).

[197]

The effect of innovations in transnational or transcultural activities on the agents who produce them may frequently be more significant than the impact of products on their users. The experience that it is possible to develop a joint history textbook is of value in itself, even if the book is not widely used. It has established a new paradigm that refutes the former opinion that the narratives are so different and so consistent with the respective national pride and historical canon of each nation that they cannot be changed by means of international comparative research and debate. Innovations do not exert direct and immediate influence on pedagogical practice; they spread out to many agents in the political arena, the academy, NGOs, and societal interest groups who may help to pave their way into the classroom. In this respect, the question of whether a Japanese-Korean-Chinese textbook commission should be set up can, at best, become obsolete if concerted efforts on the level of NGOs, universities, international governmental organizations, and pedagogical institutes can produce sustainable results.

References

- Arlow, M. 2004. Citizenship education in a divided society: The case of Northern Ireland. In *Education, conflict and social cohesion*, ed. S. Tawil and A. Harley, 225 – 313. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Becher, U., W. Borodziej, and R. Maier, eds. 2001. *Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert*. Analysen-Quellen-didaktische Hinweise. Hannover, Germany: Hahnsche Buchhandlung.
- Biro, M., D. Ajdukovic, D. Corkalo, D. Djipa, P. Milin, and H. M. Weinstein. 2004. Attitudes towards justice and social reconstruction in Bosnia and Herzegovina and Croatia. In *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity*, ed. E. Stover and H. Weinstein, 183 – 205. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corkalo, D., D. Ajdukovic, H. M. Weinstein, E. Stover, D. Djipa, and M. Biro. 2004. Neighbors again? Intercommunity relations after ethnic cleansing. In *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity*, ed. E. Stover and H. Weinstein, 143 – 61. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freedman, S. W, D. Kambana, B. L. Samuelson, I. Mugisha, I. Mukashema, E. Mukama, J. Mutabaruka, H. M. Weinstein, and T. Longman. 2004. Confronting the past in Rwandan schools. In *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity*, ed. E. Stover and H. Weinstein, 248 – 65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gasnabo, J.-D. 2002. L'histoire à l'école au Rwanda-Post-genocide, défis et perspectives. In *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 24:67 – 88.
- Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission: Empfehlungen für die Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen*. 1977/1995. Rev. ed. Frankfurt, Germany: Diesterweg.
- Giroux, H. A. 1997. *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture and schooling*. Oxford, UK: Westview.
- [198]
- Johannesson, B. 2002. The writing of history textbooks in South Africa. In *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* 24:89 – 95.
- Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis* (Part One). 2003. Beith Jallah, Israel: Peace Research Institute in the Middle East.
- Longman, T., and T. Rutagengwa. 2004. Memory, identity, and community in Rwanda. In *My neighbor, my enemy. Justice and community in the aftermath of mass atrocity*, ed. E. Stover and H. Weinstein, 162–82. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pingel, F. 1999. *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover, Germany: Hahnsche Buchhandlung.
- Pingel, F. 2004. »Sicher ist, dass ... der Völkermord nicht mit Hitler begann und leider auch nicht mit ihm endet.« Das Thema »Völkermord« als Gegenstand von Unterricht und Schule. In *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*, ed. V. Radkau, E. Fuchs, and T. Lutz, 98 – 112. Wien, Austria: Studienverlag.
- Pingel, F. 2006. Einigung auf ein Minimum an Gemeinsamkeit. Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina. In *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57:519 – 33.

- Reid, J., and R. Siebörger. 1995. Conference report »Textbooks and the school history curriculum.« In *South African Historical Journal* 33:169 – 77.
- Rutayisire, J., J. Kabano, and J. Rubagiza. 2004. Redefining Rwanda's future: The role of curriculum in social reconstruction. In *Education, conflict and social cohesion*, ed. S. Tawil and A. Harley, 315 – 73. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Smith, A., and T. Vaux. 2002. Education, conflict and international development. Report commissioned by the UK Department for International Development, London.
- Tawil, S., and A. Harley. 2004. Education and identity-based conflict: Assessing curriculum policy for social and civic reconstruction. In *Education, conflict and social cohesion*, ed. S. Tawil and A. Harley, 1 – 35. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Textbook Quality Improvement Programme: Final report. 2005. Paris: UNESCO.
- Toshiki, S., 2003. International exchange on textbooks in Japan: An interim report. In *Sharing the burden of the past. Legacies of war in Europe, America, and Asia*, ed. A. Horvat and G. Hielscher, 100 – 106. Tokyo: Asia Foundation/ Friedrich-Ebert-Stiftung.

Einigung auf ein Minimum an Gemeinsamkeit Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina*

Die staatlich gelenkte Revision der Schulbücher in Bosnien und Herzegowina umfasst die Gruppe der so genannten nationalen Fächer: Sprache und Literatur, Geschichte, Geographie, Natur und Gesellschaft sowie Religion und zeitweise auch Musik. Diesen Fächern kommt ein besonderer Status zu, da sie stärker als andere Disziplinen die Traditionen und die kulturellen Besonderheiten eines jeden der drei »konstituierenden Völker« (Bosniaken, Kroaten und Serben) thematisieren.

Die Notwendigkeit einer Schulbuchrevision ergab sich aus dem Krieg von 1992 – 1995 und den Friedensregelungen, die einen Gesamtstaat »Bosnien und Herzegowina« bestätigten, den Bildungsbereich aber gänzlich föderalisierten. Der Krieg hatte die gemeinsamen politischen Strukturen aus jugoslawischer Zeit zerbrochen und auch das relativ einheitliche, aus dem Sozialismus ererbte Bildungssystem zersplittert. Die serbisch dominierten, in der Republika Srpska zusammengefassten Gebiete mit einer mehrheitlich christlich-orthodoxen Bevölkerung orientierten sich an den Lehrplänen in Serbien und führten Schulbücher aus Serbien ein, während die unter kroatischer Herrschaft stehenden Landesteile mit einer mehrheitlich christlich-katholischen Bevölkerung in der Herzegowina sich an den Lehrplänen in Kroatien orientierten und dort produzierte Schulbücher benutzten. Die Bosniaken (d.h. der moslemische Bevölkerungsanteil) bildeten zahlenmäßig und politisch den wichtigsten Träger der Einheitsbewegung. Da sich ihr Eigenbewusstsein nicht von einer Bezugsnation außerhalb des Landes ableitet, ging die Einheitsregierung in Sarajewo bereits während des Krieges dazu über eigene Schulbücher zu produzieren, die an der Idee eines die Ethnien übergreifenden gemeinsamen Landes Bosnien-Herzegowina festhielten. Nach dem Krieg entwickelten alle drei Landesteile – die Republika Srpska, die bosniakisch dominierte Föderationsregierung sowie die Regierungen der kroatisch dominierten Kantone – neue Lehrpläne und ihnen

* Zuerst veröffentlicht in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (2006), 9, 519 – 533.

entsprechende Lehrmaterialien; diese festigten die unterschiedlichen kulturpolitischen Orientierungen.¹

Bevor ich die Schulbuchrevision in Bosnien und Herzegowina im Einzelnen behandle, möchte ich kurz Schulbuch- und Curriculumreform in Südosteuropa im Allgemeinen charakterisieren, da diese den breiteren Kontext darstellen, in den der entsprechende Prozess in Bosnien und Herzegowina einzuordnen ist – trotz offensichtlicher Unterschiede zum allge- [520] meinen Verlauf der Reform in den meisten südosteuropäischen Ländern. Ich werde mich im Folgenden vor allem auf die Schulbuchrevision im Fach Geschichte beziehen.

Die Stufen der Reform:

Vom Marxismus über den Nationalismus zum Europäismus

Obwohl sich ein marxistisch-materialistischer Ansatz nicht in gleicher Strenge in allen Staaten des kommunistischen bzw. sozialistischen Systems durchgesetzt hatte und nationalstaatliche Traditionen und Ausprägungen mit zunehmender Tendenz in den 1980er Jahren insbesondere auf die geisteswissenschaftlichen Fächer Einfluss gewannen, blieb die Struktur der Lehrpläne nach Inhalt und Methode relativ einförmig. Das trifft interessanterweise auch auf das ehemalige Jugoslawien zu, das sich ja wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg von der Sowjetunion gelöst hatte. Vorherrschende Interpretationsschemata wie Vorrang der Ökonomie und Überhöhung der jeweils revolutionären politischen Handlungsträger (in der Interpretation der neueren jugoslawischen Geschichte vor allem der Tito- Partisanen) sowie gleiche grundlegende Lernstrukturen (faktenüberladene Darstellungen, Repetition des Lehrbuchwissens, weitgehend zentralisierter Lehrplan, selbst wenn es regionale Differenzierungen gab) haben auch Lehrbücher und Lernmethoden in den Schulen Jugoslawiens geprägt.

Die ehemals kommunistisch oder sozialistisch verfassten Länder haben von Beginn der 1990er- Jahre bis heute in der Regel drei größere Lehrplanreformen durchlaufen:

1. Der erste Schritt zum Wandel der Bildungslandschaft ist die Öffnung der Grenzen gewesen. Schulbuchautoren und Lehrplanentwickler waren vor der Öffnung in ihren Kontakten weitgehend auf die Länder des Ostblocks eingeschränkt. So wichtig persönliche Begegnungen für wachsende intellektuelle Offenheit und die Bereitschaft waren sich auf neue Unterrichtsstile ein-

1 Der Gesamtstaat Bosnien und Herzegowina teilt sich auf in zwei »Entitäten«: die Republika Srpska und die »Föderation von Bosnien-Herzegowina«, die wiederum aus 10 »Kantonen« besteht; dazu kommt noch der »Distrikt Brcko«, der direkt dem »Hohen Repräsentanten« als Vertreter des *Peace Implementation Council* untersteht (s. Anm. 9).

zustellen, so wenig zogen sie unmittelbar institutionelle Änderungen nach sich. Die erste Phase der Reform war im Wesentlichen durch negative Maßnahmen gekennzeichnet. Offensichtlich marxistische Theoreme, Interpretationen und Begriffe wurden entfernt, ohne das inhaltliche Korsett oder die Fächerstruktur grundsätzlich infrage zu stellen; auch die Lehrmethoden blieben weitgehend gleich.

2. Die zweite Reform war in der Regel mit einer Straffung von Lehrinhalten und mit der Einführung mehr diskursiver Unterrichtsmethoden verbunden. Sie ging wie die erste vom zumeist noch zentral geführten Erziehungsministerium aus und hielt am überkommenen System eines einheitlichen Curriculums und fachspezifischen Schulbuchs für alle Schulen des Landes fest.
3. Erst die dritte Reformstufe sah dagegen einen grundlegenden Wandel der Lehrmethoden und Lehrinhalte vor. Die einzelnen Fächer verloren an Gewicht und wurden zu fachnahen, interdisziplinären Gruppen zusammengefasst, innerhalb derer und zwischen denen die Schüler eine beschränkte Wahlfreiheit haben. Schüler und Lehrer erhielten mehr Freiheit in der Unterrichtsgestaltung.

Die meisten zentral- und südosteuropäischen Länder öffneten sich schnell und mit einem gewissen Enthusiasmus dem Informationsaustausch mit westeuropäischen Ländern. In Begegnungen mit Kollegen und Fachorganisationen machten Pädagogen sich vertraut mit neuen Methoden, Informationsmitteln und Inhalten. Schulbuchautoren stellten schon nach wenigen Jahren etwa in Ungarn oder den baltischen Ländern nicht mehr nur eine kleine Gruppe von Experten dar, die eng an parteipolitische Institutionen gebunden waren und nach deren Vorgaben bzw. den an den Pädagogischen Akademien herrschenden Anschauungen arbeiteten. Internationale Organisationen wie der Europarat, EUROCLIO (die Assoziation europäischer Geschichtslehrerverbände), UNESCO, das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Kulturkontakt, das Center for Democracy and Reconciliation in South Eastern Europe in Thessaloniki und vor allem die SOROS-Stiftung trugen mit Tagungsserien, Seminaren und Projekten dazu bei, dass sich Lehrpläne und Lehrbücher schrittweise änderten. Seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre erschienen zu einzelnen Ländern und Problembereichen, so auch zu den Geschichtsbüchern in Südosteuropa, detaillierte und umfassende Studien; sie gaben nicht nur einen Überblick über Neuerungen, sondern legten auch kritisch offen, wo enge methodische Zugänge, exklusiver Nationalismus und monokausale Erklärungen weiterbestanden.² Auf Grund dieser Studien lassen sich den

2 Wolfgang Höpken (Hrsg.): *Öl ins Feuer. Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern*

Phasen der allgemeinen Reform folgende Wandlungen der Geschichtscurricula und -schulbücher zuordnen:

1. Die marxistische Geschichtsinterpretation wich einer eher rückwärtsgewandten, auf die Bildung eines Nationalstaats hinauslaufenden teleologischen Deutung. An die Stelle der Internationale des Sozialismus trat der Individualismus der Nationen. Die Nationen entdeckten sich neu und schrieben ihre Geschichte im Sinne einer ethnisch homogenen nationalstaatlichen Bestimmung um. Methoden und inhaltliche Schwerpunkte des Curriculums wechselten dagegen nicht grundsätzlich; auch beherrschte weiterhin das eine, staatlich kontrollierte und in der Regel im alten Staatsverlag publizierte Schulbuch den Unterricht.
2. Der Markt öffnete sich schrittweise, »alternative« Bücher wurden zugänglich, die neuen methodischen Ansätzen folgten. Sie boten weit mehr Illustrationen sowie nach und nach umfangreicher werdende Quellenauszüge, die unterschiedliche Interpretationen zuließen. Entsprechende Aufgabenstellungen wurden eingefügt, die Schüler zu eigenständigem Denken anregten. Das nationale Narrativ blieb jedoch ebenso vorherrschend wie die politische Geschichte.
3. Kultur- und Sozialgeschichte (nun mit einem Ausblick auf die Alltagsgeschichte, die den traditionellen Fokus auf die organisierten Träger der sozialen Bewegung ergänzte oder ersetzte) traten neben die Politikgeschichte, deren europäische und internationale/globale Dimension gestärkt wurde. Die inneren Schichtungen und Unterteilungen der eigenen Gesellschaft kamen deutlicher in den Blick, nicht zuletzt auch unter Druck oder auf Empfehlung internationaler Organisationen. Die Produkte der alten Staatsverlage verloren sichtlich an Akzeptanz, ein konkurrierender Schulbuchmarkt etablierte sich. Dieser sich über Jahre hinziehende Paradigmawechsel war in vielen Ländern von einer zum Teil heftig geführten öffentlichen Debatte um die Zielsetzung des Geschichtsunterrichts und anderer geisteswissenschaftlicher Fächer begleitet. Gegen multikulturelle Ausrichtungen und eine Schwerpunktsetzung in der europäischen und internationalen Dimension wurde dabei die Notwendigkeit nationaler Bewußtseinsbildung unterstrichen.

Europe. Hannover 1996; Panos D. Xochellis/Fotini I. Toloudi (Hrsg.): The Image of the »Other« /Neighbour in the School Textbooks of the Balkan Countries. Athens 2001 (griech. Ausg.: E eikona tu »allu«/geitona sta scholika biblia ton balkanikon choron. Athina 2000); Christina Koulouri (Hrsg.): Clio in the Balkans: the politics of history education. Thessaloniki 2002; Falk Pingel (Hrsg.): Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei. Torino 2003.

Manche Länder durchliefen diese Phasen progressiv ohne allzu große Erschütterungen, wie etwa die baltischen Staaten, Polen, die Tschechische Republik, Ungarn, Slowenien und Bulgarien. In anderen kam es zu regressiven Entwicklungen, die nicht selten durch Regierungseingriffe ausgelöst wurden (so etwa in Rumänien, der Slowakei, Serbien, Kroatien). Verzögerungen traten vor allem dort auf, wo der Weg in die staatliche Unabhängigkeit mit [522] länger anhaltenden, bewaffneten Auseinandersetzungen verbunden war oder ideologische Richtungskämpfe über die politischen Ziele der Ablösungsphase vom kommunistischen System zu mehrfachem Wechsel der bildungspolitischen Rahmenbedingungen führten.³ Konsequente Orientierung an EU-Normen und an in der EU üblichen institutionellen Strukturen kann jedoch helfen eingetretene Verzögerungen aufzuholen, wie die Entwicklung in Kroatien nach Beendigung des Krieges zeigt.

Slowenien gelang es schnell die Folgen des kurzen Krieges um die Unabhängigkeit zu überwinden. Die slowenische Republik hatte ohnehin den föderalen Spielraum in Jugoslawien in den achtziger Jahren genutzt, um das Schulsystem vorsichtig zu dezentralisieren. Das kam der Schulreform nach der Unabhängigkeit zu gute.⁴ Von Slowenien einmal abgesehen, weicht die Entwicklung der Länder des ehemaligen Jugoslawiens vom obigen Schema jedoch ab. Der Krieg verhinderte oder verzögerte die zweite Reformstufe; stattdessen stagnierte die Entwicklung im methodischen Bereich; die materielle Ausstattung verschlechterte sich nachhaltig durch Zerstörungen und Mangel an Investitionen im und nach dem Kriege. Die methodisch-inhaltlichen Strukturen aus der Zeit des sozialistischen Jugoslawiens dauerten länger fort, allerdings nun in einer nationalistisch-ethnisch »revidierten« Variante.

Nach dem Kriege hat auf dem Schulbuchsektor den größten Sprung nach vorn Kroatien getan. Trotz eines Lehrplans, der die Kontinuität einer kroatisch-katholischen Nationalgeschichte vom Mittelalter bis heute vertrat, und einer historisch-politischen Debatte, in der die Nationalkonservativen den Schulunterricht in den Dienst einer solchen Interpretation zu stellen wünschten, haben sich multiperspektivische, in Ansätzen kritische Interpretationen gegenüber der herrschenden Geschichtsauffassung herausgebildet und in Schulbücher Eingang gefunden. Hierzu hat nicht zuletzt beigetragen, dass international anerkannte

3 Eine Übersicht über die Entwicklung der Bildungspolitik in einigen der neuen zentraleuropäischen EU-Staaten bietet Heft 2 der Zeitschrift »Bildung und Erziehung« 55, 2002; siehe auch *Peter Radó*: Transition in Education. Policy making and the key educational policy areas in the Central-European and Baltic countries. (Open Society Institute, Institute for Educational Policy) Budapest 2001.

4 *Miha Kovac / Mojca Kovac Sebart*: Textbooks at war: a few notes on textbook publishing in former Yugoslavia and other communist countries. In: *Paradigm* 2, 2002, H. 6, S. 30–34.

Historiker der Universität Zagreb mit ihren Mitarbeitern sich an der Erneuerung der Schulbücher beteiligt haben.

Hieran zeigt sich, wie eng Schul(buch)reform und universitärer Aufbruch verbunden sind. Wo Anregungen und Unterstützung für Neuansätze aus der Wissenschaft ausbleiben, können sich Initiativen von alternativen Schulbuchautoren kaum durchsetzen. Die weitgehende Isolation der historischen Fakultäten von neueren internationalen Forschungsrichtungen in Bosnien und Herzegowina, in Albanien und Makedonien trägt somit wesentlich zum retardierten Stand der Schulbuchentwicklung in diesen Ländern bei.

In Bosnien und Herzegowina, in Serbien sowie in Makedonien führten die gewaltsam ausgetragenen und fortdauernden Konflikte zu Verhärtungen ethnisch-nationaler Positionen und monokausaler Erklärungsmuster. Obwohl sich in Serbien in der Nach-Milošević-Zeit die Diskussion öffnete und das Erziehungsministerium ankündigte die Entwicklung neuer Schulbücher und Lehrpläne zu forcieren, müssen Reforminitiativen um Anerkennung kämpfen; Neuerungen in den vom Ministerium in Auftrag gegebenen Büchern bleiben häufig auf die Art der Darstellung beschränkt.⁵ Jüngst erschienene serbische Geschichtsschulbücher sind wegen ihres Nationalismus, der sich methodisch durchaus ansprechend präsentieren kann, in die Kritik geraten. Die neuen, vom Erziehungsministerium in Pristina für die koso- [523] vo-albanischen Schüler produzierten Geschichtsbücher haben wegen ihrer einseitigen, albano-zentrischen Sichtweite die Kritik von UNMIK hervorgerufen. In Übereinkunft mit UNMIK und dem Erziehungsministerium analysiert das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung die neuen kosovo-albanischen und die serbischen Geschichtsbücher, die in den serbischen Schulen des Kosovo benutzt werden, mit dem Ziel Revisionsempfehlungen vorzulegen. Nach einer Übergangszeit sollen jetzt unter Kontrolle und mit fachlicher Unterstützung der internationalen Gemeinschaft neue Geschichtsbücher für die albanische Minderheit in Serbien und für die serbische Minderheit in Kroatien entwickelt werden. Wo immer Konfliktparteien in den jugoslawischen Nachfolgestaaten aufeinander treffen und in den Vergleich treten, bedarf es weiterhin internationaler Vermittlung, um zu akzeptablen Lösungen zu gelangen.

Als besonders schwierig für Ministerien und Schulbuchautoren erwies sich in den südosteuropäischen Ländern die Behandlung von nationalen Minderheiten. Bis heute scheint kein Modell einer integrativen Darstellung gefunden zu sein. Das ethnisch geprägte Narrativ blieb selbst da vorherrschend, wo – oder weil – die Minderheiten selbst ihre Schulbücher entwickeln konnten, wie etwa in Rumänien. Diese Bücher ließen dann den gesamtstaatlichen und -gesellschaftli-

5 Sabine Rutar: Bildungsreform in der Republik Serbien. In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research 24, 2002, H. 3, S. 315 – 321.

chen Bezug vermissen und richteten sich an ihrer jeweiligen Bezugsnation aus, ebenso wie die Schulbücher des allgemeinen Schulwesens die Minderheiten weiterhin vernachlässigten, weil diese ja ihre »eigenen« Bücher hatten.⁶

Ebenso problematisch bleibt das Verhältnis zu den Nachbarstaaten und zur gesamten Region Südosteuropa. Die Nachbarn erscheinen überwiegend als Gegner und Feinde, gegen die oder in Konkurrenz zu denen die nationale Unabhängigkeit erkämpft werden musste. Speziell die neuere Geschichte kulminiert in Kriegen und »ungerechten« Friedensschlüssen, die den Keim zu weiteren Konflikten legen.

Ein Interesse an Südosteuropa als einer eigenen kulturellen Region oder einem spezifischen Wirtschaftsraum entwickelt sich so nicht. Das Interesse an Europa ist zum Westen ausgerichtet. Die Nationalgeschichten konkurrieren gegeneinander im Anspruch europäische Tradition zu bewahren, anstatt hier mögliche Gemeinsamkeiten zu konstatieren. Der serbisch-kroatische Gegensatz spiegelt den Ausschließlichkeitsanspruch auf Europa am deutlichsten wieder. Bisher sind nur wenige Bildungsprojekte zwischen den Ländern der Region im historisch-sozialwissenschaftlichen Bereich zu Stande gekommen. Hieran hat auch der Stabilitätspakt nichts ändern können, dessen Projekte in der Regel von Institutionen der (westeuropäischen) Geberländer entwickelt und getragen werden. Um so mehr sind Vorhaben wie von EUROCLIO zu begrüßen, die die Produktion gemeinsamer Unterrichtsmaterialien zum Ziele haben.⁷ Da es sich hier aber um Zusatzmaterialien handelt, wird ihr Einfluss so lange begrenzt bleiben, wie die Lehrpläne und die offiziell zugelassenen und den Lehrplan abdeckenden Bücher ihre Leitfunktion für Unterrichtsinhalte und Methoden behalten. Lehrplan- und Schulbuchrevision müssen gerade in Südosteuropa Hand in Hand gehen, da die Lehrer sich nur schrittweise Spielräume erobern können oder zu nutzen in der Lage sind. Neue Schulbuchansätze sollen nach dem Selbstverständnis der Pädagogen und vor allem der Bildungsbehörden auf entsprechend geänderten Lehrplänen beruhen, und umgekehrt müssen letztere neue Schulbücher nach sich ziehen, sollen sie tatsächlich wirksam werden. Leider fehlt es oft an Lehrerfortbildung, um ein solch mechanistisches Verständnis der Reform auf- [524] zuweichen, die Lehrer flexibler und autonomer zu machen und ihnen selbst eine aktive Rolle in der Innovation von Inhalten und Methoden beizumessen. Die Lehrer werden immer noch als Sprachrohr der Regierung und der vorherrschenden politischen Meinung angesehen bzw. benutzt. In Bosnien und Herzegowina fühlen sich Lehrer kaum in den Erneue-

6 Minderheiten im Schulbuch: Südosteuropa/Minorities in textbooks: South-East Europe. Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research 23,2001, H. 2.

7 Adrian Papajani et. al.: Changes and continuity in everyday life in Albania, Bulgaria and Macedonia. (EUROCLIO) The Hague o.J. (auch in albanischer, bulgarischer und makedonischer Sprache).

rungsprozess von Schulbüchern und Curricula einbezogen. In Regionen, in denen weiterhin Spannungen bestehen, sehen sich Lehrer, die innovative und vielleicht politisch umstrittene Ansätze einführen wollen, politisch unter Druck gesetzt. Fachorganisationen wie Lehrerverbände, die Unterstützung geben könnten, sind schwach oder nicht ausgebildet oder befinden sich häufig noch in der Gründungsphase. Die Bildungsreform muss also auch die Institutionen der Lehrerfortbildung einschließen; das insbesondere in Südosteuropa als bloße Lehrplankontrolle eng verstandene Schul-Inspektionswesen sollte offener gehandhabt und um eine beratende Funktion erweitert werden.

Hinzu kommt, dass die Bildungsreform weder in der Öffentlichkeit noch bei den Lehrern Anerkennung und aktive Förderung finden wird, so lange der soziale Status und das Gehalt der Schulpädagogen – beides hängt natürlich eng miteinander zusammen – nicht angehoben werden. Der soziale Status der Lehrer ist mit der Auflösung des sozialistischen Systems rapide gesunken. Die Lehrer haben bisher in den meisten Ländern an der ökonomischen Wende, die Teilbereiche der Gesellschaften erfasst hat, keinen Anteil. Die materielle Ausstattung vieler Schulen, insbesondere außerhalb der großen Städte, erlaubt es kaum, für eine hochtechnisierte Arbeitswelt und mit modernen Kommunikationstechniken auszubilden. Ein Sekundarschulabschluss bleibt zwar die Voraussetzung für höhere Bildung, er ist in seinem Eigenwert als qualifizierter Zugang zur Arbeitswelt im Vergleich zur sozialistischen Zeit aber beträchtlich gesunken.

Der Fall Bosnien und Herzegowina: Die Ethnisierung des Geschichtsbewusstseins durch den Krieg

Der nationale Dissoziierungsprozess in Bosnien und Herzegowina erfasste vier für die Erziehung zentrale Bereiche: die Ethnisierung der Geschichte (Geschichte der Serben, der Kroaten, der Bosniaken und Geschichte Bosniens), der Sprache (Serbisch, Kroatisch, Bosnisch/Bosniakisch), der Religion (orthodox-serbisch, katholisch-kroatisch, moslemisch-bosniakisch) sowie der großen politischen Organisationen, die sich nicht nach ideologischen Grundsätzen (konservativ, sozialistisch etc.) ausrichten, sondern ihre jeweilige regional eingegrenzte Stärke vor allem einer ethnisch definierten Wählerschaft verdanken. Soweit Unterrichtssprache und muttersprachlicher Unterricht, konfessionelle Denomination und nationale Orientierung betroffen waren, entwickelten sich die Systeme auseinander, während sich in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern ein erstaunlich hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Gemeinsamkeit erhielt, wie sich später zeigen sollte.

Obwohl sich die drei dominanten Volksgruppen in Bosnien und Herzegowina im 20. Jahrhundert in Religion, Sprache und Nationalbewusstsein unterschieden, galten die gemeinsame sprachliche Grundlage, die Zusammengehörigkeit der beiden christlichen Konfessionen und das Nebeneinander von Christentum und Islam sowie die Zugehörigkeit zu den südslawischen Völkern zugleich auch als Faktoren einer historisch gewachsenen Gemeinsamkeit und eines gesellschaftlichen Beziehungsgeflechts, die das Leben in Bosnien und Herzegowina ausgezeichnet hatten. Der Krieg hat, was gemeinsam war, zu den entscheidenden Faktoren der Trennung gemacht.

Die Politiker haben die Bildungseinrichtungen in ihrem jeweiligen Hoheitsgebiet sofort genutzt, um diese nunmehr trennenden Faktoren als nationale Unterscheidungsmerkmale hervorzuheben; Universitätswissenschaftler trugen dazu bei diesen Prozess historisch- [525] wissenschaftlich zu legitimieren. Da keine der politischen Einheiten durch den Krieg wirklich ethnisch homogen geworden war, ging dieser Versuch von vornherein von einer Fiktion aus.

Die Bildungshoheit liegt laut Verfassung bei den Entitäten bzw. Kantonen. Die Republika Srpska verfügt über ein zentralisiertes Bildungs-, Lehrplan- und Schulbuchwesen. Die Schulaufsicht wird durch das Ministerium und die am Pädagogischen Institut mit seinen Außenstellen angestellten Inspektoren wahrgenommen, deren Rolle es bisher vor allem ist, auf die strikte Einhaltung des Lehrplanes zu achten. Trotz einiger methodischer Neuerungen, die bisher nur in der Republika Srpska eingeführt sind wie zielorientierte Lehrplanvorgaben, haben die Schulen wenig Handlungsfreiheit.

Die Kantone der Föderation haben je einen eigenen Erziehungsminister. Das kleine Erziehungsministerium der Föderationsregierung hat vor allem die Aufgabe der Koordination. Wirtschaftlich bedeutendere bosniakische Kantone wie z. B. Sarajewo verfügen über eigene Pädagogische Institute und haben eigene Curricula entwickelt, die z. T. vom Rahmencurriculum des Föderationsministeriums abweichen, an dem sich die übrigen bosniakischen Kantone ausrichten. Die Erziehungsminister der fünf kroatischen Kantone koordinieren ihre Arbeit untereinander. Sie bestreiten dem Föderationsministerium das Recht Richtlinien verbindlich für die Kantone vorzuschreiben. Seit dem Jahr 2002 schreibt das Erziehungsministerium der Föderation einen jährlichen Wettbewerb für die Einreichung von Manuskripten für neue Schulbücher aus, so dass im Prinzip in einzelnen Fächern die Schulen zwischen unterschiedlichen Schulbuchserien auswählen können. Allerdings haben sich Verlage, die Bücher für das kroatisch geprägte Curriculum produzieren, bisher an dem Wettbewerb nicht beteiligt. Auf der Ebene der Zentralregierung bemüht sich das Innenministerium ein Koordinierungsinstrument für die Bildungspolitik – ähnlich der deutschen Kultusministerkonferenz zu schaffen, in der alle Erziehungsminister vertreten sind.

Wenn die ethnische Mehrheit in einer Gemeinde von derjenigen des Kantons abweicht, gibt die Föderationsverfassung den Kantonsregierungen sogar das Recht die Verantwortung für die Bildung auf die Gemeindeebene zu übertragen; die betreffende Gemeinde kann gegebenenfalls vom Kanton abweichende Lehrpläne erlassen. In der Praxis haben die entsprechenden Kantone einen politisch eher noch bedenklicheren Weg gewählt und grundsätzlich zwei curriculare Systeme zugelassen (so in den Kantonen 6 und 7 – Zentralbosnien und Herzegowina-Neretwa). Die Erziehungsminister fühlen sich hier im Wesentlichen nur verantwortlich für die Schulen ihrer eigenen ethnischen Mehrheit; das Erziehungsministerium von Kanton 6 hat die curriculare (und faktisch auch die Schul-) Aufsicht über die bosniakischen Schulen dem Pädagogischen Institut eines bosniakischen Mehrheitskantons übertragen. In Kanton 7 bestehen zwei in Mostar gelegene Pädagogische Institute, eines, das für alle kroatisch geführten Schulen in den kroatischen Mehrheitskantonen zuständig ist und von diesen Kantonen gemeinsam getragen wird, und eines, das innerhalb des Kantons für die Schulen zuständig ist, die dem bosniakischen Curriculum folgen.

Die ethnische Profilierung, die im Effekt zu einer Provinzialisierung der Lehre führt, macht auch vor den Hochschulen nicht halt. Die Universitäten von Sarajewo und Mostar teilten sich in je zwei ihren spezifischen Ethnien dienende Wissenschaftseinrichtungen: in Mostar erklärte sich der größere im Westteil der Stadt gelegene Teil zur kroatischen Universität, während eine Reihe von Fakultäten im Osten eine neue bosniakisch ausgerichtete Universität bildeten; die kroatischen Kantone finanzieren die alte Universität, mit nicht unbeträchtlicher Hilfe kroatischer Industriekonzerne; das Erziehungsministerium der Föderation trägt den größten Kostenanteil der Universität in Ost-Mostar. In Sarajewo spalteten sich die kleineren, zumeist technischen und bereits auf dem Gebiet der Republika Srpska gelegenen Fakultäten von der Universität Sarajewo ab und fanden zu einer eigenen serbischen Universität zusammen. Obwohl alle Universitäten formal Studenten aller Ethnien aufnehmen – ethnische Diskriminierung ist von der Verfassung untersagt –, stellen sich de facto – unterstützt durch die Curricula und sprachlich-kulturell einseitige Aufnahmeprüfungen – ethnische Profile her, was besonders in den Geistes- und Sozialwissenschaften zum Ausdruck kommt.

Die Verfassung räumt den Regierungen der Republika Srpska und der kroatisch dominierten Kantone das Recht ein besondere äußere Beziehungen zu dem Nachbarstaat ihrer jeweiligen Beziehungsnation zu unterhalten. Die engen Verbindungen zu Serbien-Montenegro bzw. Kroatien beeinflussen die Ausrichtung des jeweiligen Bildungssystems. Die Erziehungsminister machen geltend, dass serbische Studenten befähigt sein müssten ohne Weiteres in Belgrad und kroatische Studenten in der Lage sein müssten in Zagreb zu studieren. Schule und Universität müssten hierzu die fachlichen und sprachlichen Vor-

aussetzungen schaffen, was allein schon eine gewisse »Nationalisierung« der Bildungsgänge rechtfertige.

Dieses komplizierte System ist bereits im Kriege angelegt und dann durch das Friedensvertragswerk und die Verfassungen der Entitäten weiter differenziert worden. Es reibt sich in der Praxis mit anderen Grundsätzen, die ebenso in Verträgen und der Verfassung niedergelegt sind: das Recht auf Rückkehr und die Rückkehrforderung, das Recht auf gleichen Zugang zu einer Erziehung ohne ethnische, religiöse etc. Diskriminierung. Der Anteil von Rückkehrern unter den Schülern betrug im Schuljahr 2003/2004 immerhin ca. 6,5 % (der Anteil von Rückkehrer-Lehrern liegt etwas niedriger).⁸ Die Internationale Gemeinschaft⁹ hat auf diese Herausforderung selbst uneinheitlich reagiert. Einerseits hat sie in einem grundlegenden Dokument zur Erziehungsreform, dem die Erziehungsminister vor dem *Peace Implementation Council* auf dessen Sitzung in Brüssel im November 2002 zugestimmt haben, integrierte Schulen und die Aufhebung ethnischer Separierung zu einem der Ziele der Bildungsreform erklärt.¹⁰ Andererseits hatte sie in den vergangenen Jahren der Gründung von so genannten »Zwei-Schulen-unter-einem-Dach« zugestimmt. Flüchtlinge konnten zur Rückkehr gerade in Gebiete, in denen Spannungen zwischen den Bevölkerungsgruppen fortbestanden oder sich ein Nebeneinander und gegenseitige Tolerierung nur durch eine weitgehende Trennung der Lebens- und Verwaltungsbereiche ergeben hatte, nur überzeugt werden, wenn ihren Kindern eigene Schulen versprochen wurden, in denen die Schüler der jeweiligen Bevölkerungsgruppen räumlich getrennt (oft mit separatem Eingang, wenn der Unterricht im gleichen Gebäude stattfindet) und nach unterschiedlichen Lehr- und Zeitplänen (die z. B. auch Begegnungen in den Pausen verhindern) von Lehrern »ihrer« jeweiligen Gruppe unterrichtet werden. Diese Schulen (2003 bestanden noch 52 dieser Art) liegen zumeist, aber nicht ausschließlich in den kroatischen Mehrheitskantonen 6 und 7. Obwohl sie weniger als 5 % der Schulen des Landes ausmachen, rückte die Internationale Gemeinschaft sie in den Vordergrund ihrer Kritik und der *Peace Implementation Council* forderte auf seiner Sitzung im Juli 2003 ihre baldige Auflösung. Das hat an einigen Orten zu heftigen Elternprotesten, in einem Falle sogar zum Auszug der Schüler aus einer Schule

8 Statistical Report on the Implementation of the Interim Agreement on Accommodation of Special Needs and Rights of Returnee Children. 19 November 2003. (Unpublished paper, OSCE) Sarajewo.

9 Die *International Community* umfasst im weitesten Sinne die Repräsentanten der Mitgliedsländer des *Peace Implementation Council* mit Sitz in Brüssel und der internationalen Organisationen, die in Bosnien und Herzegowina Aufbauhilfe leisten. Im Erziehungsbereich zählen zu den wichtigsten Organisationen die Europäische Kommission, der Europarat, die Weltbank, OSZE, UNICEF und UNESCO.

10 A Message to the People of Bosnia and Herzegovina. Education Reform. 21.11. 2002 (Englisch/Bosniakisch/Kroatisch/Serbisch) .

geführt, an der die Kantonsregierung administrative Maßnahmen zur Vereinigung der beiden Schulteile ergriffen hatte. Eine Gesamtlösung zeichnet sich bisher noch nicht ab.

[527]

Die Einrichtung separater Schulen wurde allerdings – jedenfalls von der Internationalen Gemeinschaft – nur als zeitlich begrenzte Notmaßnahme angesehen, die ohnehin nur dort möglich war, wo Rückkehrer in größerer Zahl auftraten. Vorzug sollten daher Maßnahmen genießen, die unterschiedliche Bildungsinhalte harmonisierten und vor allem die Lehrmaterialien von diskriminierenden Passagen reinigten. Als diskriminierend aber konnten viele Schulbuchtexte angesehen werden, die in den Jahren des Krieges oder unmittelbar danach geschrieben worden waren; denn sie spiegeln so gut wie keine Gemeinsamkeiten in Kultur, Sprache und Geschichte der Serben, Kroaten und Bosniaken wider, sprechen dem jeweiligen »Anderen« zum Teil sogar originäre kulturelle Leistungen und Eigenbewusstsein ab oder negieren Bosnien und Herzegowina als politische Einheit. Auf den ersten Blick scheint es, als müssten von diesem Urteil die in der Föderation entwickelten Lehrbücher ausgenommen werden, die bereits Bosnien und Herzegowina zu einem Fluchtpunkt der Darstellung machen; auch erscheint in ihnen das Osmanische Reich nicht allein als ein Unterdrücker-Staat, sondern es wird auf dem Hintergrund seiner religiösen und kulturellen Vielfalt und »Toleranz« betrachtet. Erste Analysen haben diese Schulbücher wegen ihres gesamtstaatlichen Bezuges und ihres multikulturellen Ansatzes gelobt.¹¹ Obwohl dieses Urteil im Vergleich zu den aus Kroatien und Serbien übernommenen Büchern sicherlich zutrifft, muss man ergänzen, dass Bosnien und Herzegowina im Wesentlichen aus einer bosniakisch-moslemischen Perspektive betrachtet wird (woraus sich die relativ positive Bewertung des Osmanischen Reiches erklärt), die die bosnischen Kroaten und Serben und vor allem deren Geschichtsdeutungen nur unzureichend in den Blick nimmt. Die bosniakischen Autoren haben sich zum Sprecher eines gesamtstaatlichen Nationalismus gemacht, der freilich die beiden anderen Völker oft nur auf einer abstrakten Ebene einschließt, konkret aber scharf kritisiert, so etwa, wenn der serbischen Politik kontinuierlich aggressive Absichten bis hin zum »Genozid« unterstellt werden (was auch noch in Büchern der Fall ist, die nach dem Jahr 2000 erschienen).¹² So scheiterte denn auch der Versuch des Föderationsminis-

11 *Branislava Baranovic et. al.*: Education for Peace – a conflict resolution initiative for post-war Bosnia (final report). Zagreb 1999; *Heike Karge*: Geschichtsbilder im postjugoslawischen Raum: Konzeptionen in Geschichtslehrbüchern am Beispiel von Selbst- und Nachbarschaftswahrnehmung. In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research 21, 1999, H. 4, S. 315–337.

12 *Aida Cavdar*: Textbook Review in Bosnian and Croatian Language Education Unit, Human Rights and Rule of Law Department, Office of the High Representative. (Unpublished paper) 2002.

teriums ein Geschichtscurriculum und Schulbücher vorzulegen, die von allen Kantonen adaptiert werden sollten.

Können drei Wahrheiten »neutral« nebeneinander stehen?

Um zu gewährleisten, dass die Schulbuchdarstellungen keine Passagen enthalten, die die nationalen und religiösen Gefühle eines der drei »konstituierenden Völker« des Landes verletzen oder zu Gewalt und Hass gegeneinander aufrufen, arbeiteten seit 1998 verschiedene Revisionskommissionen daran die Schulbücher zu »entemotionalisieren« sowie Text und Bild so zu gestalten, dass offensichtliche, negative Stereotypisierungen des jeweiligen »Anderen« und so genannte Anti-Dayton-Formulierungen vermieden werden, die sich gegen Eckpunkte des Friedensabkommens richten. Die Empfehlungen der Kommissionen reichten dabei vom Schwärzen oder Streichen einzelner Begriffe und Sätze bis zur Umformulierung ganzer Absätze. Autoren und Medien verfolgten den von der Internationalen Gemeinschaft angeregten Revisionsprozess sehr kritisch und warfen den Kommissionen unter anderem Beschneidung der Meinungsfreiheit vor.

[528]

- Die Geschichte erwies sich in vieler Hinsicht als der komplizierteste Gegenstand. Die Darstellung in den Büchern hatte nicht Bosnien und Herzegowina, sondern das jeweilige »eigene« Volk zum Bezugspunkt. Angesichts der zahlreichen Gebiete mit gemischter Bevölkerung muss aber jede eindeutig ethnische »Besetzung« des Raumes und die Ableitung eines ausschließlichen historischen Anspruches auf ein bestimmtes Gebiet als problematisch erscheinen. Die Kritik an den gegenwärtig benutzten Geschichtsschulbüchern lässt sich in folgenden zentralen Punkten zusammenfassen:
- Konkurrierende oder einander ausschließende Interpretationen finden sich in der Darstellung der Staatsbildung im Mittelalter, der Rolle der Kirchen, insbesondere der bosnischen Kirche in Gesellschaft und Staat des ausgehenden Mittelalters, in der Beschreibung und Bewertung des Osmanischen Reiches, der Nationalbewegungen des 19./20. Jahrhunderts sowie des Zweiten Weltkrieges und der Auflösung des sozialistischen Jugoslawiens und der Gründung der Nachfolgestaaten.
- Frappierend und die Darstellung in Büchern aller drei konstituierenden Völker durchziehend ist die Rückverlegung gegenwärtiger Konfliktlinien und Gesellschaftsstrukturen in die Geschichte. So versuchen Autoren häufig genaue Angaben zur Verteilung der Bevölkerung an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit zu machen, um so Raum und Zeit – und die damit verbundenen historischen »Errungenschaften« – für das eigene Volk zu re-

klamieren oder dem »Anderen« Schuld für negativ zu bewertende Entwicklungen zuzuweisen. Charakteristika der damaligen Zeit treten somit hinter aus der Gegenwart übernommenen Kategorien zurück. Die feudal-klerikale Gesellschaft des Mittelalters wird als eine ethnisch-politisch-kulturell geprägte dargestellt. Die ethnische Zusammensetzung von Dubrovnik/Ragusa erscheint wichtiger als ihr tatsächlicher Status als autonome Stadt- und Handelsrepublik, die mehr Unterschiede zu als Gemeinsamkeiten mit den ländlich-landwirtschaftlich geprägten serbisch und kroatisch bewohnten Gebieten von Bosnien-Herzegowina aufwies.

- Die bosniakischen Bücher tendieren zu einem geschönten Bild eines toleranten Osmanischen Reiches, dessen vielfältige gesellschaftlich-politische Abstufungen, die den nichtmuslimischen Gemeinschaften nur einen minderen Status zuwiesen, nicht hinreichend deutlich werden. Mitunter werden Kroaten und Serben überhaupt nicht erwähnt, sondern unter Christen oder Nicht-Muslimen zusammengefasst, was aus kroatischer und serbischer Sicht ebenso beleidigend ist wie aus bosniakischer Sicht die Leugnung spezifischer bosniakischer oder gesamt-bosnischer Identitätsbezüge in serbischen oder kroatischen Büchern. Während die kroatischen und serbischen Gutachter auf dem Begriff »Islamisierung« für den Übertritt der unterworfenen Bevölkerung zum Islam bestanden, lehnten die bosniakischen ihn wegen des ihm inhärenten Zwangscharakters ab.
- Eine gemeinsame Basis für die Darstellung der modernen Nationalbewegungen ist noch nicht in Sicht. In den kroatischen und serbischen Büchern werden die Bosniaken entweder von einem expansiven Nationalismus vereinnahmt oder von einem exklusiven Ethnizismus verleugnet. Bosniakische Autoren haben dagegen große Schwierigkeiten die Eigenständigkeit einer von den Bosniaken befürworteten gesamt-bosnischen Gesellschaft darzulegen. Sie sind gemäßigt pro-osmanisch und pro-jugoslawisch, weil beide Systeme an der bosnischen gemischten Gesellschaft festhielten; gerade deswegen aber erscheinen sie aus kroatischer oder serbischer Sicht unpatriotisch und rückwärtsgewandt. Eben weil die Nationalbewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts, dem westeuropäischen Modell folgend, Nationalstaatsbewegungen waren, sind sie mit der bosnisch-bosniakischen Tradition unvereinbar. Der bosnische Nationalismus kommt zu spät, ihm fehlt das Pathos der nationalen Befreiungsbewegung. Das macht eine Vermittlung der Positionen so schwierig. [529]
- Ein bilaterales Verhältnis, selbst wenn es vorurteilsbeladen ist und als Freund-Feind-Verhältnis dargestellt wird, kann man thematisieren und in gemeinsamen Gesprächen entschärfen, wie das nach dem Zweiten Weltkrieg zwischen Deutschland und Frankreich oder Deutschland und Polen geschehen ist. Ein Nicht-Verhältnis kann man nicht einmal vergleichend gegenüber-

stellen. Um sich ihres defizitären Status zu entledigen, schreiben nun bosniakische Autoren ihre eigene Nationalgeschichte und datieren sich als distinkte Gruppe und ihre Bewegung für eine multiethnische Gesellschaft so weit wie möglich in die vormoderne Geschichte zurück. Als Träger einer multiethnischen Gesellschaft legen sie sich selbst die Geschichte einer Ethnie zu. Keine der drei Seiten hat bisher ein Beschreibungsmodell für die Entstehung eines modernen Staates gefunden, der nicht auf der Vorstellung einer homogenen Nation und »ihres Raumes« beruht. Die Bosniaken nähren die Illusion eine multiethnische und multireligiöse bosnische Kontinuität zu repräsentieren. Ein solch integratives Gesellschaftsmodell hat freilich heute einen ganz anderen politischen Stellenwert als im mittelalterlichen Feudalismus oder unter osmanischer Fremdherrschaft – aber diese Andersartigkeit, die das Modell zu einem Projekt für die Zukunft macht, für das der Rekurs auf die Vergangenheit wenig erklären oder helfen mag, ist im Schulbuch noch nicht darstellbar, weil Kontinuität und historische Legitimation in Konkurrenz und zugleich in Parallele zum serbischen und kroatischen Nationalbewußtsein gesucht werden.

- Die Schulbücher der jugoslawischen Nachfolgestaaten haben die Behandlung Jugoslawiens im Wesentlichen auf die Darstellung der Rolle der jeweiligen eigenen Nation reduziert. Der Zerfall Jugoslawiens am Ende des Jahrhunderts schreibt nur die Geschichte der sich separierenden Nationalismen fort, die bereits das Königreich bedroht hatten und deren Druck auch Titos System hat nachgeben müssen. Die Geschichte der drei Völker im 20. Jahrhundert lässt sich daher nicht einmal als gemeinsame jugoslawische schreiben, weil alle drei Völker Jugoslawien nicht als gemeinsamen Bezugspunkt ansehen, sondern danach beurteilen, wie weit es dem jeweiligen eigenen Volke Entfaltungsmöglichkeiten gab oder seine kulturelle und politische Eigenständigkeit unterdrückte.

Die Eingriffe der Revisionskommissionen haben – sicherlich unbeabsichtigt – Text- und Bildaussagen geglättet und die Behandlung strittiger Fragen neutralisiert. Sie haben aber die grundlegenden Differenzen weder aufheben noch klären können. Die unterschiedlichen Interpretationen lassen sich nicht »harmonisieren«. Sie müssen selbst Gegenstand der Darstellung werden, wenn die Schulbücher tatsächlich Geschichte und Gesellschaft aller drei konstituierenden Völker widerspiegeln sollen. Selbst wenn nach wie vor die jeweils »eigene« Ethnie und deren kulturelle, wirtschaftliche und politische Bezugsräume im Vordergrund der Darstellung stehen werden, so müssen Grundzüge der Geschichte, Geographie und Gesellschaft der anderen Völker (und der nationalen Minderheiten) eingeschlossen werden. Dieses kann aber nicht ausschließlich aus der Sichtweise der »eigenen« Gruppe geschehen, sondern es muss eine Vielfalt von

Fremd- und Eigeninterpretationen sichtbar werden. Das erfordert nicht nur ein breiteres inhaltliches Spektrum, sondern auch neue Methoden der Darstellung.

Auf dem Weg zu einer vergleichenden multiperspektivischen Darstellung?

Auch wenn die Arbeit der Schulbuchkommissionen die Schulbuchinhalte akzeptabler gemacht hat, so hat sie nicht dazu verholfen den Unterricht interessanter zu gestalten. Geschichtsunterricht genießt gegenwärtig kein hohes Ansehen unter den Schülern, trotz – oder vielleicht gerade – wegen der hohen politischen Bedeutung, die ihm beigemessen wird. Er gilt als langweilig, weil Schülern vor allem Gedächtnisleistungen abverlangt werden und jede Kontroversität fehlt. Die Sprache der Schulbücher wird als schwierig und nicht schül-[530] lergerecht beurteilt. Den Lehrern fehlt es an Spielraum und Erfahrung interaktive Methoden zu nutzen und sich neue Inhalte zu erarbeiten¹³ Ein vergleichender Ansatz würde den Schülern die Möglichkeit geben eigene Erklärungen – oder die Meinungen, die sie in der Familie gehört haben – in den Unterricht einzubringen. Dass die Geschichte unterschiedlich gedeutet wird, ist ihnen ohnehin nicht verborgen. Es ist bisher nur nicht Gegenstand des Unterrichts.

Eben weil für Drehpunkte der Geschichte wie das Osmanische Reich oder den Zweiten Weltkrieg keine gemeinsame Interpretation erwartet werden kann, bleibt keine andere Wahl als den Schülern die unterschiedlichen Interessen, Lebensverhältnisse und Interpretationen vorzustellen, durch die sich die drei Völker – von Epoche zu Epoche in unterschiedlichem Grade – in der Tat unterschieden haben, auch wenn sie den gleichen Raum teilten und unter derselben politischen Oberherrschaft lebten. Ein solcher Ansatz fordert nicht nur die Bildungspolitik der Serben und Kroaten heraus, er fordert auch die bosniakische Seite auf differenzierter über die Kroaten und Serben zu berichten und nicht vorschnell von einem unhistorischen und harmonisierenden »bosnischen« Gemeinschaftsverständnis auszugehen.

Die angezielten Änderungen müssten sich, um in alle Lehrpläne des Landes Eingang zu finden, zuallererst im *Common Core Curriculum* niederschlagen. Ein solches, für alle Lehrpläne in den Entitäten, Kantonen und im Distrikt Brcko verbindliches Grundgerüst ist von der Konferenz aller Erziehungsminister im August 2003 verabschiedet worden. Das *Common Core Curriculum* ist in dem im

13 Jean-Michel Leclercq: Post-accession Programme of co-operation with Bosnia and Herzegovina. Seminar on »History Curriculum Development in Bosnia and Herzegovina«, Sarajewo 10 – 11 December 2002 (Council of Europe DGIV/EDU/Hist 2002 – 06). Strasbourg 2002.

Juni 2003 auf Gesamtstaatsebene verabschiedeten Rahmengesetz zur Primar- und Sekundarerbziehung verankert. Parallel zu den parlamentarischen Beratungen über das Gesetz hatte eine interministerielle Arbeitsgruppe aus dem Vergleich aller gegenwärtig gültigen Lehrpläne die allen gemeinsamen Bestände herausgearbeitet. Diese machen in Mathematik und den Naturwissenschaften erstaunlicherweise ca. 70–90 % der Lehrinhalte aus. In den »nationalen Fächern« liegt der Prozentsatz wesentlich geringer, bei ca. 50 % und weniger. Das *Common Core Curriculum* für Geschichte umfasst fast ausschließlich die internationale Entwicklung und überlässt die Geschichte der einzelnen Völker noch gänzlich den Lehrplänen der Kantone und Entitäten. In seiner jetzigen Fassung wird es deshalb den Anforderungen des Gesetzes noch nicht gerecht, eine konsistente und qualitätsvolle Bildung für alle Schüler anzubieten, Schulwechsel zu erleichtern und die Schüler zu veranlassen ein positives Verhältnis und Engagement für Bosnien und Herzegowina zu entwickeln. Die Erweiterung des *Common Core Curriculum* ist deshalb dringend geboten.

Parallel zur Berücksichtigung eines komparativen Ansatzes in den Lehrplänen müssen sich die Lehrbücher einer vergleichenden, alle drei Völker einschließenden Betrachtungsweise öffnen. Auf einen Vorschlag der OSZE setzten die Erziehungsminister daher 2004 eine neue unabhängige Schulbuchexpertenkommission für die Fächer Geschichte und Geographie ein, deren Aufgabe es war, Empfehlungen für zukünftige Autoren zu entwickeln, um eine ausbalancierte, multiperspektivische, auf unterschiedlichen Interpretationen basierende, vergleichende Darstellung zu ermöglichen. Die Minister haben die bemerkenswerten Empfehlungen dieser Kommission weitgehend einvernehmlich in einer gemeinsamen Sitzung beraten, die im Februar 2005 im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig stattfand. Es ist zu erwarten, dass nach Verabschiedung der Richtlinien durch die Erziehungsminister mit Unterstützung der Internationalen Gemeinschaft Fortbildungsveranstaltungen für Lehrplan- [531] Experten und Schulbuchautoren angeboten werden, so dass in einer Art konzentrierter Aktion neue Unterrichtsmethoden und -inhalte in zwei bis drei Jahren Platz greifen könnten.

Täter-Opfer-Dichotomie oder Versöhnungspolitik?

Die Minister selbst brachten in ihre Beratung in Braunschweig erstaunlicherweise den Vorschlag ein auch die jüngste Dekade der Geschichte, die den Krieg von 1992–1995 einschließt, im Unterricht zu behandeln. Bisher hatten die Kommissionen empfohlen die Geschichtsdarstellung mit den Jahren 1974/75 (neue jugoslawische Verfassung) oder 1990 zu beenden, oder aber die folgenden Jahre allenfalls in einer »objektiven«, nicht kommentierten Zeittafel der wich-

tigsten Ereignisse aufscheinen zu lassen. So verständlich es ist, dass Lehrer eine emotionsgeladene Debatte fürchten, wenn die Klasse auf die Zeit seit dem Zerfall Jugoslawiens zu sprechen kommt, so illusorisch ist die Vorstellung, die Geschichte davor ließe sich unterrichten, ohne dass eben diese Emotionen ins Spiel kommen. Denn die Geschichte davor, von den nationalen Bewegungen über die Balkan- zu den Weltkriegen, wird ohnehin als Vorgeschichte des letzten Konfliktes interpretiert. In dieser Zeitspanne haben sich die Parteiungen herausgebildet, die zu nationalen Identifikationen und zur Ablehnung des »Anderen« und den damit verbundenen positiven bzw. negativen emotionalen Besetzungen geführt haben. Die Frage sollte daher nicht isoliert heißen, soll die jüngste Vergangenheit unterrichtet werden, sondern wie können stereotype Wertungen, die mit ihr verknüpft sind, aufgebrochen werden. Unter den gegebenen Umständen wird dies in der Tat wohl kaum im Frontalunterricht über die Belagerung von Sarajewo z. B. geschehen können. Die Lehrer müssen andere Zugänge zum Thema wählen. Beispiele dafür gibt es. So führt die amerikanische Organisation »The Children's Movement to Creative Education«¹⁴ Schüler der drei konstituierenden Völker aus Sarajewo und Umgebung zusammen und bietet ihnen verschiedene Möglichkeiten an ihren eigenen Kriegserfahrungen Ausdruck zu verleihen oder sich zu den Erzählungen zu äußern, die sie über den Krieg in der Familie gehört haben. Künstlerische Äußerungen, z. B. Zeichnen oder dramatische Darstellung, spielen dabei eine wichtige Rolle. In einer zweiten Phase werden diese Erfahrungen verobjektiviert, werden Dokumente und Berichte »von außen« in die Gruppe hineingegeben und aus beiden Strängen, der »subjektiven« Erfahrung und der »objektiven« Information, eine neue Geschichte konstruiert. Ziel eines solchen Projektes ist es die Schüler fähig zu machen über den Krieg zu kommunizieren, nicht aber eine »gültige« Version zu lehren.

Freilich sind solche Ansätze kaum verbreitet und Pädagogen zögern sie anzuwenden, wenn sie dazu nicht von Pädagogischen Instituten, Ministerien oder internationalen Organisationen ermutigt werden. Die mangelnde Unterstützung verweist auf den größeren politisch-gesellschaftlichen Kontext, in den die Frage eingebunden ist, wie in der Erziehung auf die jüngste Vergangenheit Bezug genommen werden kann. In Familien ist der Krieg präsent als Verlust- und Gewalterfahrung, als Kampf um Selbstbehauptung und oft auch als Auslöser für anhaltende Revanchegedanken und Misstrauen. In den Medien werden Schuld und Verstrickung von Politikern und Militärs diskutiert, Theaterstücke und Filme kreisen um Extremsituationen, denen sich Menschen im Krieg ausgesetzt sahen. In der Bildung ist das Thema dagegen entweder Tabu oder von Freund-Feind-Stereotypen besetzt.

14 www.childrensmovement.org.

Das Land hat noch keine offiziell akzeptierten Erinnerungszeremonien gefunden, nicht einmal für die Trauer um die Toten. Gedenkveranstaltungen beziehen sich in der Regel auf [532] die Opfer einer Ethnie oder Religionsgemeinschaft. Sie sind religiöse Feiern. In der Regel sind die drei Völker auf ihnen nicht gemeinsam und gleichwertig repräsentiert. In der Föderation gelegene staatliche historische Museen, die in jugoslawischer Zeit an den Partisanenkampf erinnert hatten, erweitern gegenwärtig ihre Ausstellungen um Materialien zum letzten Krieg, die die Bürger der Föderation als Opfer serbischer oder kroatischer Aggression zeigen (so dokumentiert das historische Museum in Sarajewo die Belagerung der Stadt; das Partisanenmuseum in Jablanica zeigt Dokumente z.B. zu kroatischen Konzentrationslagern). Diese Ausstellungen visualisieren eine klare Opfer- Täter- Dichotomie, die keinen Raum für Dialog und gemeinsame Erinnerung eröffnet. Sie schreiben die Verfolgungs- und Leidensgeschichten aus dem Zweiten Weltkrieg fort. Auf der anderen Seite war die Regierung der Republika Srpska lange nicht bereit von Massakern oder Massenmorden zu sprechen, die serbische Einheiten im Krieg begangen haben. Sie verweigerte die Untersuchung von Kriegsverbrechen; die Einsetzung einer gemeinsamen Kommission etwa für die Dokumentation und juristische Ahndung der Massenerschießungen in Srebrenica scheint immer noch in der Ferne zu liegen. Die Zahlen der serbischen Opfer in den Ustasha-Lagern im Zweiten Weltkrieg werden dagegen weit überhöht und dienen dazu ein Opferbewusstsein hervorzurufen, das mit der deutlichen Botschaft verbunden ist, wer Opfer war, kann nicht Täter sein.

Schuldeingeständnisse von Regierungsseite gab es lange Zeit nicht. Erst jüngst hat – nicht zuletzt auf Druck des »Hohen Repräsentanten« – die Regierung der Republika Srpska offiziell eingestanden, dass von Seiten der serbischen Streitkräfte Massenerschießungen vorgenommen worden sind, und sie hat einer Untersuchung möglicher Verbrechen zugestimmt. Die erste offizielle »Entschuldigung« für Kriegsverbrechen gegenüber der Bevölkerung von Bosnien und Herzegowina brachte der Präsident von Serbien und Montenegro, Svetozar Marovic, am 13. November 2003 vor; sie wurde in Bosnien und Herzegowina kontrovers aufgenommen. Während der kroatische und bosniakische Repräsentant der Präsidentschaft die Äußerungen begrüßten, sprach der serbische Vertreter Politikern generell das Recht ab sich zu dieser Frage zu äußern, da sie ein Fall für die Juristen sei (die aber, wie gesagt, sich der Sache in der Republika Srpska gerade nicht annehmen). Freilich hatte auch Präsident Marovic vermieden die juristische Seite anzusprechen; seine Entschuldigung enthielt weder einen Hinweis auf ein konkretes Verbrechen noch auf individuelle Opfer, Täter oder Verantwortliche.

Ein Kreis von Intellektuellen, inspiriert vom Engagement und Ideenreichtum des Vorsitzenden der Jüdischen Gemeinde, Jacob Finchi, propagiert seit Jahren

die Einrichtung einer Versöhnungskommission, doch zum beabsichtigten Gesetzesantrag ist es bisher nicht gekommen. Angesichts dieser Situation ist es sicherlich von der Schule zu viel verlangt den Anfang zu machen, obwohl auch Schulen Orte von Verbrechen gewesen sind, in denen heute Kinder von Tätern und Opfern zum Lernen zusammenkommen. Das friedliche Lernen, das sie unter ein Dach führt, lehrt aber noch nicht den Frieden. Schweigen über Krieg und Frieden ist Voraussetzung der Begegnung. Insbesondere Angehörige der Generation, die am Krieg teilgenommen hat, machen geltend, dass mehr Zeit vergehen müsse, bevor die unterschiedlichen Parteien zu einem gemeinsamen Gespräch finden könnten. Diese Zeit wird ihnen freilich kaum zugestanden werden in der Epoche schneller Informationsübertragung, des globalen Lernens und des so leichten Zugangs zu gespeicherter Information. Politiker und Pädagogen, die sich und die Institution Schule vor einer Auseinandersetzung schützen wollen, von der sie fürchten sie nicht beherrschen zu können, drohen in einen Widerspruch zu geraten mit der öffentlichen und privaten Debatte. Die Medien sind ungeduldig. Sie werden ihren jungen Lesern kaum die ca. 20 Jahre lassen, die die westdeutsche Gesellschaft sich genommen hatte, bis sie die nationalsozialistischen Verbrechen ausführlich und öffentlich diskutierte und darüber in der Schule lehrte. Die internationale Informationsgesellschaft ver[533] kürzt die Zeiten politisch gewollten Vergessens. Zudem brauchten die Deutschen die Vergangenheitsbewältigung nicht, um ihr Nachkriegs-Wirtschaftswunder hervorzubringen; es war vielleicht sogar ihre Art Vergessen produktiv zu machen. In Bosnien und Herzegowina liegt der Fall anders. Es handelt sich hier um einen inneren Konflikt, der noch nicht wirklich beigelegt ist. Niemand hat den Krieg klar gewonnen oder verloren. Die Parteien streiten weiterhin, wenn auch nicht mehr gewaltsam, um alte Positionen. Die Gesellschaft separiert sich, orientiert sich zum Teil nach außen, aber findet keine produktive Mitte, solange Feindschaft, Mißtrauen und Abgrenzung fortbestehen. Insofern scheinen mir eine friedliche Debatte, Versöhnungsangebote, die Übernahme von Schuld und Verantwortung nötig, um Grund für gemeinsames Handeln zu legen. Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer könnten hier eine wichtige Rolle übernehmen; freilich müssten dabei die Anstalten der höheren Bildung vorangehen. Die Internationale Gemeinschaft sollte hier entschlossener helfen und Foren rationaler Argumentation anregen sowie Forschungsprogramme anbieten, in denen junge Wissenschaftler lernen durch eigenes Engagement Sachverhalte aufzudecken und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Die parlamentarische Versammlung des Europarates war in ihrer Empfehlung zur »Bildung in Bosnien und Herzegowina« vom Jahre 2000 für ein Moratorium der Behandlung des letzten Krieges eingetreten, damit Historiker aller drei Völker mit Hilfe internationaler Experten einen gemeinsamen Ansatz zur

Erinnerungspolitik entwickeln könnten.¹⁵ Das Moratorium dauert bis heute fort; doch es hat nur ein Vakuum geschaffen.

15 Parliamentary Assembly of the Council of Europe: Recommendation 1454 (2000) Education in Bosnia and Herzegovina.

Reform or Conform: German Reunification and its Consequences for History Schoolbooks and Curricula*

In October of 1990, Germany was reunited in a manner that only a year earlier would have seemed close to inconceivable. In spite of the initial euphoria, however, the reunification process has been marked by a wide range of challenges and difficulties, not least regarding the teaching of history. How have curriculum planners and authors of history textbooks reacted to the challenge of reunification? Have they been able to keep in step with these unforeseen and rapid developments? In the present chapter I will attempt to answer these questions.

New Horizons and Frustrated Expectations: reunification and the collapse of the East German academy

The initial process of reunification was, to begin with, accompanied by the influx of a younger generation of professors from West Germany to the universities located in the East. They gradually replaced the old guard of history methodologists in the German Democratic Republic (GDR).¹ Indeed, as soon as the borders were opened, the GDR methodologists began to feel a sense of insecurity, and not without reason. After reunification many lost the positions they had previously held or experienced a definite break in their careers, while the influence of their West German counterparts expanded rapidly. Nevertheless, the East Germans reacted to the new situation in different ways. Some simply

* Zuerst veröffentlicht in: Jason Nicholls (Ed.), *School History Textbooks across Cultures: International Debates and Perspectives*, Oxford: Symposium Books (2006), 61 – 82.

1 As far as I can see, Dr Dagmar Klose, a former lecturer at the Pädagogische Hochschule Potsdam, is the only person to succeed in continuing her career and gaining promotion. Today she is Professor for the Teaching of History in the renamed University of Potsdam. Wendelin Szalai says that in 1996 only six out of around 105 GDR history methodologists were still working in the same field as before (Szalai, 1997).

resigned themselves to the fact that the only approach to history was that espoused by the West; others, including several prominent exponents of the GDR approach, held their ground, questioning the validity of Western theories and schoolbooks even after they had lost their university positions. And not a few found new employment in the same field, although mostly in less prominent, and thus less influential, positions. Among these is Ulrich Zückert, who studied the West German approach to history teaching intensively and then moved to the Bavarian publisher Buchner, first as a representative and then as an author of textbooks, successfully completing the transition from one of the recognised centres of GDR research to the private sector in the Federal Republic.²

[62]

At the other end of the spectrum is Horst Diere, one of the GDR's most influential academics, who chose to turn his back on the field of history textbooks. At the thirtieth and final Annual Conference of History Methodologists in the GDR, which took place from 26 to 28 June 1990 in Dresden, he gave a bitter résumé of his career, saying that he, like so many of his colleagues, had propagated an approach to history that, due to recent events, had manifestly failed. Similarly, at the Annual Conference of the International Society for History Didactics, held in Tutzing in 1996, Wendelin Szalai presented a paper entitled ›The Legacy of History Methodology and History Teaching in the GDR‹, which he ended with the laconic statement, ›I am now unemployed‹ (Szalai, 1997).³ This was a reference not only to his personal situation, but also to the fact that colleagues in other former socialist states had not suffered the same fate as many in the GDR and were able to review the new developments from a position of strength rather than weakness. Szalai could see no point in debating the question of how attitudes and approaches had changed, unlike his colleagues from both the East and the West, for whom this was a major concern. In his opinion it was the academic elite in the GDR that had changed and this fact had to be fully appreciated before entering into any further discussions about how a conception of the historical process had altered.

Immediately after the borders were opened, many teacher training institutions and university departments in politically sensitive fields such as history didactics felt they had been given an opportunity to break new ground and revise the traditional approaches in research and teaching practice. However, this optimism was dampened by a great deal of internal tension. Confident that the official version of GDR history was no longer tenable, many academics began

2 Ulrich Zückert wrote a dissertation on ›imperialistic‹ West German textbooks; he was Director of International Relations at Humboldt University in Berlin.

3 To further consider developments in former socialist countries, see de Keghel & Maier (1999). Wendelin Szalai was Professor for History Teaching at the Pedagogical Academy in Dresden till April 1992.

to make contact with West German colleagues. But their interest was mixed with trepidation and the fear that the GDR's interpretation of history would undergo much more than a few alterations and modifications; it might in fact vanish altogether. It was felt that such a break in continuity could be coped with best on the theoretical level. At the time, I attended several in-service training courses where participants often asked whether people themselves could really determine the course of history, and whether this ›control‹ over history, which historical materialism had promised those who agreed with the theory, was not simply a fiction. These doubts and misgivings led to a further question: why learn history if there is no generally accepted theoretical framework underpinning it? There appeared to be no certainty over the direction and objective of history or, under the prevailing conditions, any way of regaining it.

One question often asked was whether we can still say that *we* make history; perhaps we ought to say that we do, in view of the human-made dissolution of the socialist system? Yet even those in favour of open borders and reunification rapidly felt that they were being sucked into a train of events that extinguished the democratic elements of the ›revolution‹ and left them at the whim of policies dictated by the old Federal Republic. Reunification and the westernisation of production and consumption proceeded at such a pace that people with an appreciation of the historic nature of events wondered whether they would have time to interpret and come to terms with the past at all. Was there an alternative to the success story of the West? Had supporters of the GDR and its historic mission [63] simply been the victims of propaganda? Even people who accepted that change was necessary began to have misgivings when they realised that their previous way of life would be radically altered and that history methodologists who had been in fundamental agreement with the political system and who had built their careers within it were now expected to publicly revise their position. During one course, a teacher summed up the dilemma of having to radically reappraise her past by saying ›I refuse to re-write my life.⁴

In 1991, at a conference in Ilsenburg organised by the Georg Eckert Institute for International Textbook Research and the Federal Centre for Political Education (*Bundeszentrale für politische Bildung*), Wendelin Szalai warned the participants that many East German teachers and academics might suffer from a strong feeling of inferiority, which could result in the re-establishment of a GDR identity. He urged both sides to work towards a common platform, although the

4 Anonymous, seminar on ›Contemporary History and Political Education in General Schools‹, Hanns Seidel Foundation and German Association of History Teachers, 11-14 March 1990, Kloster Banz. See also Wolle (2000, p. 421): ›But many GDR citizens feel deeply hurt about the way history is being treated. To them it seems as if the radical criticism levelled at the reality of life in the GDR has cast a blight on their own biographies‹.

losers in the East would find this much more difficult to achieve than their counterparts in the West« (Szalai, 1991, p. 3).

The GDR methodologists came in for harsh criticism from both politicians and historians from the West, but at the same time they pointed out that, in actual fact, they had exerted very little influence on textbook production. Schoolbooks, they said, were written by pure historians, rather than applied historians, and the former tended to work in institutions that were subject to rigid party discipline. The role of the latter was simply to check that the texts conformed to pedagogical and curricular requirements, over which they had no power to make any real alterations. This statement is corroborated by the books themselves, which seem to have undergone no didactic restructuring of methodology and content, but instead just simplify history to a level that is appropriate for pupils.⁵

After 1989, institutional contacts between West German historians, both pure and applied, and the East German methodologists proved to be difficult. Carmen Resch observed, somewhat critically, that the contributions of the West Germans at the annual GDR conference on history didactics in 1990 were met with reservation on the part of the East Germans rather than a willingness to indulge in open debate (Resch, 1993). A West German observer noticed that »the East German participants seemed to be paralysed, as if they were taking part in a course of instruction« (Jacobmeyer, 1990), and that they regarded history didactics as being merely a question of methodology, which is what they were used to. There had been a general expectation that the debate concerning the old and new perspectives would be lively and critical, but participants were disappointed to register a spectrum of statements ranging from total resignation, through a cautious acceptance of new formulations and paradigms, to scepticism about how colleagues would deal with the new situation. Hans-Dieter Klein, a political scientist from Halle University, summed up the mood of the Ilseburg conference when he remarked that people were more willing to simply acquiesce in a new approach than to question it.

5 Wendelin Szalai gave an illuminating overview of the research specialisation and the task areas of history methodology in the universities of the GDR (Szalai, 1994). The *Akademie der Wissenschaften* and the *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* exerted decisive influence on the writing of textbooks and curricula.

A Brief Review: the development of two national narratives

[64] Before I deal with the changes in schoolbooks and curricula that took place after 1989, I should like to give a brief summary about the prevailing situation in East and West Germany, since this is the background against which participants evaluated the unexpected events that occurred after the borders were opened.

The way in which the ›German‹ or ›national question‹ was treated in the books and curricula of both states had gone through phases that are comparable, despite their contradictory ideological premises. During the 1950 s reunification was seen by both sides as a feasible project and hence as a political goal that could be achieved. Reunification was the declared aim of West German policy. Well into the 1960 s, West German textbook authors had avoided recognising East German sovereignty, in accordance with government doctrine. The GDR was portrayed as a state solely established to serve the interests of Soviet expansion; thus West German commentators were mainly interested in showing the mechanisms by which the party and governmental organs maintained power over a population that was basically hostile.

The reforms introduced by the 1968 generation, above all those with a higher level of education, resulted in textbooks that revised the established way of depicting Germany as ›a divided country‹. The non-recognition doctrine of the Adenauer era was replaced by an attempt to compare the two systems in an objective and factual way. The socialist-liberal coalition embraced the slogan of ›*Wandel durch Annäherung*‹ (›Change through coming closer‹), a policy of improving relations between the two states by means of closer cooperation. Greater emphasis was placed on the actual reality of everyday life in the GDR, which resulted from the fact that on both sides of the wall a generation had evolved that was more interested in the particular society they had grown up in than in the standard historical reasons for partition that were trotted out by the establishment. In the GDR, despite its political and economic dependence on the USSR, the society which had developed was no longer simply seen as an offshoot of Soviet dictatorship and also could not be regarded any longer as a separate part of one overall German state. Both German states had developed out of a particular historical situation, and for the foreseeable future, at least, it seemed that things would not change. Apparently, mutual recognition was the prerequisite for peaceful coexistence. This view becomes clear in the opening remarks of the first comprehensive West German survey of how the ›German question‹ is treated in schoolbooks from both sides: ›this project is concerned with describing and understanding the historical, geographical and sociological presentation of the problem of nationhood as well as its perception and appreciation in both German states‹ (Jacobmeyer, 1986, p. IX).

The West German position, which involved recognising political realities on the one hand and maintaining the right to freedom on the other, can be described more closely by an analysis of the textbook *Geschichtsbuch*, which appeared in 1988. Although conceived during the years before reunification, it had not anticipated the event. The chapter dealing with the GDR bears the title ›The GDR since 1949: Socialism in a divided country‹. The author of this chapter, [65] the well-known historian Christoph Kleßmann, made clear in a section entitled ›The German question – an unsolved problem?‹ that this anomaly would remain as long as the two countries were *forced* to exist side by side.

Since the GDR is a German rump state with no democratic legitimacy, it has more difficulties in finding a national identity than the Federal Republic. As a result of partition and the existence of the Federal Republic the GDR has felt a degree of insecurity since its foundation. For the Federal Republic, in contrast, partition and the existence of a second German state have contributed more to its inner stability. (Kleßmann, in Hüttenberger & Mütter, 1988, p. 236)

Kleßmann quotes a sentence from a much-publicised speech by President Weizsäcker: ›The German question remains open as long as the Brandenburg Gate is closed‹. In addition, Kleßmann urges the reader ›not to regard the existence of two German states as normal‹. He says that we should work on developing good neighbourly relations, a goal which will not be achieved as long as people are kept separated from each other by force. A picture of the Brandenburg Gate reinforces his message. Similar pictures appeared in most West German history books, and during the 1970 s and 1980 s they were used as the symbol of partition in many Western European schoolbooks as well. The use of such images conveys a double message: partition is – in a literal sense – cemented and has become a fact of life, but politically and morally it is unacceptable, although there is no prospect in the near future of reversing the situation.

In the 1980 s West Germany made various attempts to initiate a German–German comparison of schoolbooks. In 1987 the Academy of Social Sciences of the Central Committee of the Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) and the Committee for Basic Values of the Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) produced a memorandum entitled ›The Conflict of Ideologies and a Mutual Security Policy‹. It was this that led the Social Democrats to expect the inclusion of schoolbooks in an exchange of views concerning recent history. When the West German teachers' union *Erziehung und Wissenschaft* met with its East German counterpart *Unterricht und Erziehung* in the framework of *Friedenspädagogischer Treffen* (meetings to discuss peace studies in school), it also tried to put schoolbooks on the agenda. The GDR representatives were well-disposed to discuss the theme of peace in education in general. What they refused to do was to mutually analyse each other's schoolbooks, since they saw

no common ground between Marxism-Leninism, which was fundamental to a GDR interpretation of history, and bourgeois ideology. But, to be fair, there were also reservations of a political nature on the West German side which would have had to be overcome before official schoolbook discussions could have taken place.

The *Kultusministerkonferenz* (standing conference of ministers for education), at its meeting in September 1988 – contrary to the endeavours of the SPD and the unions – decided against setting up a German–German schoolbook commission. And, in actual fact, there was no exchange of opinions on history textbooks, although the *Kultusministerkonferenz* continued to discuss and consider the [66] proposal. Certainly no one was thinking about reunification when the conference drafted a working plan for the years 1990–1991, within the framework of a cultural agreement with the GDR and signed before the borders fell. This provided for a number of comparative studies, for example, on the aims of German language teaching and teacher training in the GDR, and a project on ›The Image of the Federal Republic of Germany in Citizenship Teaching in the GDR‹. But in the field of ›schoolbook diplomacy‹ the two German states were further apart from each other than they were in their relations with other countries. Both the Federal Republic and the GDR were holding discussions on schoolbooks with Poland, for example. Yet the results of the West German–Polish commission became one of the very reasons why the GDR would refuse to compare schoolbooks in the cultural agreement with the Federal Republic. In their view, the final recommendations of the West German–Polish initiative contained passages that undermined the communist position, a situation unacceptable to the GDR. This outcome was hardly surprising, since in the commission West Germany was represented by the Georg Eckert Institute for International Textbook Research, based in Braunschweig, and this institute was identified as an agent of imperialist education policy by GDR academics (Haupt, 2000).

GDR history books of the 1950s also regarded partition as a transitional phase. According to one textbook for grade 8 published in 1952: ›The national front of a democratic Germany (i.e. an all-German movement with the goal of reunification) is unstoppable. It will ultimately succeed in liberating and reunifying the whole of Germany‹ (Jeismann, 1983, p. 9). It took about 10 years for GDR schoolbooks to acknowledge that the existence of the Federal Republic and the GDR was not a temporary phenomenon imposed through the confrontation of the victorious powers of World War II, a phenomenon that, according to the political slogan, had to be rectified by uniting ›peace-loving and democratic forces‹ throughout Germany. From the 1960s until reunification, the official GDR policy claimed that the East German state had emerged, to quote the syllabus for polytechnic secondary schools used in 1959, ›as the logical result of

social development and embodied the most important lesson to be learnt from German history' (Jeismann, 1983, pp. 9-10). Although reunification remained the final objective, this was only feasible if the Federal Republic were to be incorporated into the socio-political system of the GDR. With the building of the Berlin Wall, the GDR established itself not only as an independent state but also as an independent nation, and this was not only reflected in the official political doctrine. To a great degree, the younger generation, whose formative years spanned the two decades after the Wall, refused to acknowledge West Germany's claim to represent the whole of Germany and distanced themselves in certain areas from the West German capitalist system (in particular with respect to education, working conditions, social security and peace policies). In their political and social awareness they also displayed marked elements of national pride and self-esteem.

One result of the intention to establish the GDR as an independent nation was that the GDR historians based their view of history on a much wider footing than the ideological confrontation that had existed within post-war Germany. A state and [67] a nation can only expect recognition as a legal entity if it has historically respectable roots. From the very beginning the GDR, intent on stressing its independence and individual development, had seen itself as the logical outcome of the workers' movement, but it also claimed to have inherited and, with the help of a dialectic interpretation, to have incorporated the whole of German history. In academic circles the debate about the place and significance of 'the historical legacy' led to a much wider discussion about the topics and approaches for historical interpretation. In schoolbooks, this debate was reflected above all in the fact that greater emphasis was placed on national history, that is, German history in general and GDR history in particular, and especially the treatment of the twentieth century. World history and European history concentrated on presenting the international aspects of Socialism and the Soviet Union, particularly as the GDR's socialist neighbours were regarded as poor examples to illustrate the success story of socialist integration; after all, they had, in contrast to the GDR, produced dissident movements and rebellions.

This nationalisation of the GDR's 'own' history in the classroom ran counter to certain 'denationalisation' tendencies that had already developed, as was shown in internal opinion polls, especially amongst young people, in the second half of the 1980 s. Large sections of this generation were becoming increasingly disaffected with the stagnating social and economic system. The increase in opportunities to communicate, resulting from access to Western media, led to a much keener sense of cultural isolation than before (Friedrich & Griese, 1991).

At the beginning of the 1980 s discussions prompted a revision of the syllabus, which led some methodologists to hope that teaching practice would increasingly reflect the reality of their pupils' lives and so begin to dismantle ideological

barriers. The debate dragged on, increasingly fuelled by the idea of *perestroika*, resulting in the introduction of a new syllabus in 1989/1990. By this time, however, it was too late to take into account the dramatic political changes taking place. The new syllabus, as well as the books which followed, tended to reflect a pre-*perestroika* position rather than embrace the new political movement, which itself was to become history only one year later. Thus, they were not suited to giving a ›realistic and justified‹ picture of history, as had been intended during their planning phase. They were, instead, overtaken by actual events, although they required teachers to ›teach history as it really was.‹⁶ The books for the ninth and tenth grade cover the period from the ›Great Socialist October Revolution‹ to the ›Formation of a developed socialist society in the GDR‹ and propagate a decidedly positive image of national and international socialism.

The situation for teachers in the GDR was confusing. New syllabuses promised to present a realistic interpretation of history but reality was rapidly making them redundant. Nevertheless, the debate about new curricula in the GDR meant that, quite soon after the borders were opened, several methodologists were able to present new versions based on ideas that had been developed, but not implemented, in the latter phase of the GDR. These reform proposals, which were put forward in the period between November 1989 and October 1990, are the subject of the next section.

New Concepts Not in Keeping with Rapid Political Change

[68] During the final year of the GDR, those methodologists who had been working for change were confronted with a debate that was by no means as free and open as they had hoped. This window of opportunity for a future untrammelled by restrictions was prematurely closed as politicians took preliminary steps towards reunification, which was to result in the almost complete introduction of the West German education system, together with its curricular contents and methods. Understandably, many academics and teachers had hoped to put into practice ideas envisaged but not implemented during the pre-1989 phase, on the assumption that the GDR would continue to espouse socialist principles in a society freed from a doctrinal straitjacket. With hindsight, this

6 At a later date Szalai said, with reference to his contribution: ›My comments were ... particularly critical and I had put forward a proposal which contained a much more realistic presentation of the history of the GDR ... At that time I had absolutely no doubts, in principle, about the socialist interpretation of history ... That's why I was so disappointed when I saw the new history syllabus ... Kurt Hager and Margot Honecker had made their decision, and after that there was absolutely no chance of implementing a different kind of syllabus‹ (Szalai, 2000, pp. 476-477). See also Kruppa (1993) and Neuhaus (1998, p. 157).

can only be regarded as wishful thinking. These first drafts for a new syllabus mostly followed the old paradigm of a materialistic interpretation of history as distinct periods of social change. The rapid movement towards reunification, which found expression not only in mass demonstrations but also in elections, made a gradual adaptation to West German syllabuses inevitable. Just as in the field of economics and politics, it became clear that reunification would not produce a synthesis of two disparate systems: instead, it would be the Western educational system that was adopted, albeit with slight modifications. Hence, people were continually being forced to revise their position for political and practical reasons, a situation that produced increasingly an atmosphere of resignation and bitterness, particularly if they had to give up their jobs after reunification.

The political upheaval had dire consequences for the education system of the former GDR. Changes had already taken place before the borders were opened on 9 November 1989. Margot Honecker, the Minister for Education, resigned in October. On 6 November her successor announced that *Wehrkundeunterricht* (military preparation classes) would be abolished and the syllabuses for *Staatsbürgerkunde* (citizenship classes) would no longer be binding (Neuhaus, 1998, p. 161). These lessons disappeared completely from the timetable after reunification. In their place came classes modelled on the West German subject of *Gesellschaftskunde* (civics), which was totally alien to the teaching profession, as were the textbooks imported from the West, since they still contained the West German perspective from before reunification.⁷

As early as the first half of 1990 – that is, before actual reunification – the new GDR history books for grades 8 and 9 were withdrawn and replaced by books from West German publishers. The Federal Ministry for Education and Science initiated a large-scale ›schoolbook campaign‹ for the school year 1990/1991, based on an agreement with the GDR Ministry of Education and Science, during the course of which West German publishers were asked to provide schools in the GDR, either free or at a reduced price, with books in the subjects of history (grade 8 upwards), social sciences, geography and German, worth 30 million deutschmarks. Ulrich Zückert described this ›replacement campaign‹ as ›a totally outrageous action that would go down in the history of the subject of history‹ (1991, p. 1). The campaign has yet to be researched in detail but there is no doubt that, as a rule, the GDR books for ideologically sensitive subjects disappeared from the classroom during [69] 1990. This was due not only to pressure from the West but also because teachers no longer wanted to teach old

7 The debate on the subject ›citizenship education‹ is well documented in the journal *Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde* (1990), and in the following volumes of the renamed *Geschichte, Erziehung, Politik*.

doctrines as the truth, which might expose them to criticism from pupils. Many teachers had to reorient themselves, while others were forced out of their subject areas or lost their jobs completely.

The textbook section of the publisher Volkseigener Verlag Volk und Wissen, which had previously been responsible for the publication of history books, had to close down and was taken over by the *Treuhandanstalt*, the organisation set up to privatise the public sector. Thus there was no longer a schoolbook publisher in the former GDR that could compete with West German companies, who were pushing into the market with a new generation of history books. In 1991 Cornelsen, from West Berlin, bought up the textbook section of Volk und Wissen, but retained the name as a subsidiary.

To a much greater degree than in the Federal Republic, the GDR schoolbook was an indispensable teaching tool, which not only prescribed the content to be taught but also the teaching methods to be employed. All the topics dealt with were binding. It was followed faithfully by teacher and pupil alike. The authorial text was in the foreground, even after the introduction of more pictures and maps from the 1980 s onwards. Yet the GDR book remained a purely teaching and learning tool and did not develop into a more open workbook. In contrast, West German teachers not only had the opportunity but also the duty to select from the contents and materials contained in schoolbooks, since they contained much more than could be dealt with over a given school period.

Initially, the West German books were regarded positively, because of their appealing layout and the new and innovative material they contained. After a few months, though, the initial enthusiasm gave way to scepticism and dissatisfaction, since it turned out to be difficult to teach successfully with them over a longer period. The very aspects that had been assessed positively were now often regarded as shortcomings. Despite the wealth and variety of material, teachers became aware of gaps: topics regarded as indispensable, even though they might need reinterpreting, were missing entirely. In ancient history there was often no mention of the Spartacus Uprising; in fact, slave revolts were sometimes ignored and certainly not treated in detail. Thus one of the key elements in teaching ancient history was missing, since most West German books viewed the existence of slavery in the same way as society had done at the time: it was ›normal, accepted practice‹ and therefore of no great significance in interpreting antiquity.

Moreover, there were no plans or instructions that might help the teacher to navigate through the many texts and topics or make a sensible selection. The ›teacher's book‹ proved not to be the instruction manual expected. Instead it created confusion, prompting pupil questions that could not be answered and giving teachers the feeling that they could not cover all the material or understand the interpretations and sources, with the result that lessons seemed cha-

otic. It was felt that the many special themes – such as women's history or everyday history – had no definite chronological thread, and so begged the question of whether this was really history. Many teachers experienced difficulties with the various components of a history course, unable to decide whether workbooks, often described as optional [70] extras, were integral or not. Karl-Heinz Weppner, in a report of his experiences, said that teachers ›clearly preferred frontal instruction‹ and most of them thought ›their own views should play the central role (Weppner, n.d.).‹ He sums up by saying that, as far as the East is concerned, the new textbooks are ›the frightening syllabus‹, because teachers accept them uncritically, which is what they were used to doing with the old GDR books. Many teachers, he says, went back to preparing themselves for lessons with the aid of a GDR book and thus tried to reconcile the two sets of content and methods, which were entirely different.

At the beginning of the 1990 s a number of surveys designed to assess the new books and their use in the classroom were conducted.⁸ In December 1991 Waltraut Herzberg produced the first academic evaluation, entitled ›West German Schoolbooks – East German Pupils‹. Her expectations (and perhaps her experiences?) concerning the new schoolbooks are implicitly contained in the main thrust of the investigation: ›Are schoolbooks, developed on the basis of a different social background, accepted as the new »bible« of history teaching, are they rejected, or do the opposite approaches gradually meet somewhere in the middle?‹ (Herzberg, 1991, p. 1) Despite many reservations on particular issues, the overall response from the East Berlin teachers polled by Herzberg was generally positive; however, the positive assessment referred above all to methodological structures and less to the actual content of the books. The merits of the West German books were seen to lie in the layout (88 %), the didactic and methodological conception (58 %) and the content and conception (46 %) (p. 16). With regard to content, most of the criticism was levelled at the lack of thoroughgoing analyses and superficiality in presentation. Topics that had been an essential part of the GDR canon were mentioned only briefly or left out altogether; for example, the history of the workers' movement (above all the Paris Commune), the Spanish Civil War, the Second World War and the history of the GDR were not treated fully. Most of the pupils also rated the layout and structure of the books positively. However, Herzberg states that the many and varied methodological approaches contained in the West German schoolbooks were ignored in the classroom. Source materials, for example, rarely encouraged the pupils to work independently; texts from the books were read aloud or

8 [78] An example of such questionnaires and project plans was developed at the department for History Teaching at the Halle University Institute of History in 1992 by Dr Claudia Böhme and Karl-Heinz Weppner.

›narrated‹ by the teacher. The way in which the history of the GDR was handled became a source of much criticism. This topic, according to the survey, should also be treated from an internal perspective, that is, from the standpoint of those who actually experienced it; West German authors were seen as unable to fully take into account the mentality of GDR pupils. The majority of teachers were thus in favour of new schoolbooks being developed by both sides in tandem: a wish that was only fulfilled a full decade after reunification.

This account of experiences with West German schoolbooks was accompanied by a short debate on the history syllabuses developed in 1990, which quite definitely pointed towards different paths and approaches. Wendelin Szalai and Renate Kappler, both methodologists from Dresden, emphasised the advantages of a regional approach. The creation of new federal states provided a perfectly legitimate reason for highlighting regional history, which had much less of an ideological slant, and so avoided the fundamental question about how to deal with German and [71] international history. Such a regional approach could easily be connected with GDR traditions concerning the history of the workers' movement, and so in theory would not be new but simply grounded on a different and wider footing. Suggestions and drafts developed by Szalai and Kappler were integrated into the in-service training programmes and the first phase of state curriculum planning in the newly created state of Saxony (Kappler, 1989, 1990).⁹

Kappler and Szalai make a connection between local Saxon history and cosmopolitan issues. They stress the importance of the region as well as the European dimension. They warn against confusing pluralism with arbitrariness and therefore underline the importance of teaching values, as well as the necessity of teaching young people to become responsible citizens. In the didactic considerations put forward, mainly by Szalai, there is constant reference to the need for history lessons to cover the *doppelte Bindungen* (double binds) that were constantly referred to in seminars and discussions in 1990, such as ›pluralism and responsibility‹; ›a willingness to engage and a willingness to coop-

9 Dr Renate Kappler was Head of the Department for History Teaching at the Pedagogical Academy Dresden. The journal *Geschichte und Staatsbürgerkunde*, 1990, no. 2, offers an overview of new concepts. Prof. Dr Siegfried Wolf, who taught at the Pädagogische Hochschule in Erfurt Mühlhausen and was the chairman of the Committee for History Teaching in the GDR Society for Historians, has said that in 1990, in Berlin, there was a ›round table for history teaching‹ that considered new proposals, paying particular attention to those who came from Potsdam and Dresden. In a letter to me, dated 21 June 1990, Wolf wrote that: ›The dissolution [of the GDR] is not taking place of its own accord; it is being imposed upon us. Under the present circumstances there seems to be little point in discussing new concepts since our possibilities for any kind of self-determination are being continually eroded.‹ Nevertheless, he did express the hope that in the new federal states ›the teaching of history will be different, since it cannot ignore the fact that the GDR existed.‹ See also Süßmuth (1991).

erate; ›a sense of responsibility for wider issues and for local issues‹. An open society, according to Szalai, is inherently vulnerable to abuse. At the Ilseburg conference, participants' statements such as ›Without feeling secure within ourselves we cannot tackle wider problems‹, and ›The state has collapsed but the region has survived‹, fit well with the framework proposed by Szalai.

Reforms proposed by Gerhart Neuner and Hannelore Iffert were ideologically much closer to the final GDR syllabi, in that they tried to retain a materialistic interpretation of history, divested, however, of rigid Marxist-Leninist doctrine (Neuner, 1996, 2000).¹⁰ A letter from Iffert and the Schools Department of the GDR Ministry for Education and Science, dated May 1990, contains a list of several topics that were scheduled for integration into the future history syllabus for ›this part of Germany‹ (i. e. the GDR). Advice and support were to come from the Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Quite obviously, there was recognition of the fact that certain reforms were necessary, since the list contained such topics as:

- The cultural achievements of major states and nations ... (including developments that had been hitherto totally ignored or covered only marginally, e. g. Biblical Israel, African states)
- The history of life in particular social groups ... (including greater emphasis on women and children)
- The history of ... religions and denominations ...
- The history of fascism and how it evolved ...
- Treatment of the various ways in which history is divided up into epochs and periods.

A working group led by the Potsdam methodologists Friedrich Hora and Dagmar Klose drew up a remarkable plan, which was essentially based on a set of approaches that they themselves had developed in the 1980 s (Klose, 1988, 1990; Pädagogische Hochschule Potsdam, 1990). The plan presumed that learning history is influenced by developmental psychology; it proposed a model of cyclical learning [72] progressing from one level to the next within the history syllabus. To date, this is certainly the most original proposal, but it was ignored during the subsequent phase of curricular planning, control of which had been assumed by the new state ministries, because it did not take up any position regarding the then current debate on old and new ideologies. Since it is the one plan that is least influenced by the period of change in which it was developed, it

10 Prof. Dr Hannelore Iffert was Head of the History Research Group at the Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Gerhart Neuner was President of the Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.

could still have a valuable contribution to make in the debate over history teaching.¹¹

These curricular proposals from the initial phase show clearly that there was an attempt to avoid simply taking West German structures on board. Instead, they represent an attempt to integrate the authors' own experiences with aspects of the GDR tradition, as well as new historical insights that hitherto had not been officially acknowledged, thus creating something that was uniquely their own.

Although these proposals, made during the transition phase, could have filled a gap and may well be of future interest, they had little influence on the curricula and even less on the actual schoolbooks introduced into the East during the 1990 s. It is most probable that the events of 1990 were not treated in detail in the classroom, although the present state of research does not allow us to determine the extent to which this was actually the case. But as responsibility for the revision of the curriculum gradually passed into the hands of the education ministries of the new federal states, West German schoolbooks and syllabi became the most important benchmark. In addition, during this period there was a marked increase in the influence of West German experts, who were either seconded to the ministries or took up long-term key positions. Neuhaus sums up as follows: ›Within a very short space of time the aims of history teaching had changed: pupils were no longer educated to become fully aware of their identity as GDR citizens; instead they were to become responsible citizens within a democratic and pluralistic society‹ (Neuhaus, 1998, p. 190).

In the 1990/1991 school year, the new federal states had either no officially endorsed curricula or only transitional curricula for the subject of history. This unstable situation changed in the school year 1991/1992, when the education ministries promulgated new guidelines: common to all of them was the fact that GDR history received only cursory treatment. The special classroom situation facing history teachers in the new states was hardly mentioned, if at all. And yet it was the history teachers (even more so the ›citizenship‹ teachers) who had been entrusted with the task of transmitting the prevailing ideology (Biskupek, 2002). Within a few months they had to change their whole attitude, sometimes through conviction, sometimes simply to do their job adequately. Frequently this change undermined their authority with both pupils and parents, particularly when they felt insecure about how to comment on certain historical events or lacked sufficient knowledge about certain topics such as, for instance, the political system of the Federal Republic. Often the same was true of East German curriculum planners; official guidelines contained little advice on how teachers should handle what, for them, was a completely new situation, accompanied often enough by provocation within the classroom. The new syllabi tended to

11 Dagmar Klose has now published her ideas on learning history in one volume (Klose, 2004).

concentrate on conveying the facts of history rather than on inviting discussion. In a less formal, more open classroom [73] situation, however, many pupils were asking questions that their textbooks did not address, since the books had been published before the political changes took place.

The curriculum placed emphasis on new topics and introduced interpretations of history that were unfamiliar to GDR teachers. Instead of providing in-depth explanations, terminology was often simplified. The term ›Fascism‹, for example, which contained undertones of the Marxist-Leninist interpretation, was simply dropped. In its place ›National Socialism‹ or the ›totalitarian state‹ was to be used, even when the term ›Fascism‹ might have been appropriate, such as in the case of Italy. This change in terminology was highly confusing to teachers when they broached the subject of ›anti-Fascism‹ in the GDR, which was regarded by many as a topic worthy of ›positive‹ treatment.

Can the Two German Stories Become One History?

How did West German schoolbook authors and publishers react to the new situation? After reunification some companies introduced additional and supplementary materials to update their courses. Let us take another look at the *Geschichtsbuch*, which appeared in a revised, new edition in 1996 (Mütter et al, 1996).¹² The book deals with the GDR under the heading ›The development and decline of a socialist state on German soil‹. Here the survey of GDR history in the 1970 s and 1980 s, which is where the first edition ended, is continued. On the one hand we still find the comparative approach employed in the previous edition; on the other hand, the suppression of opposition movements is highlighted. Completely new is a three-page work unit on the ›State Security surveillance system‹. This emphasis on internal persecution was included at the behest of the publishing company but opposed by Christoph Kleßmann, who subsequently disclaimed responsibility for the GDR section.

Another new and separate contribution is entitled ›The path to German Unity 1989-1990‹. According to the authors there were ›signs of a crisis‹ in the economy during the 1980 s, and Gorbachev's reform policies had aroused additional hopes for change in the GDR; however, the ›stability of the GDR regime was not to be shaken so easily‹ (Mütter et al, 1996, p. 242). With this interpretation the authors resist the temptation to view the signs of an economic crisis in the 1980 s as heralding the end of the GDR. Even in the second half of the 1980 s, neither professional analysts nor the majority of the population thought that the GDR as a state and a society was on the verge of collapse. Two factors are identified as the

12 For a comprehensive analysis of curricula and textbooks, see Buchstab (1999).

trigger for sudden change: the rapid increase in open political opposition evident in the mass demonstrations and the fast-growing number of people who were fleeing the GDR via Hungary and Czechoslovakia. The crucial factors underlying the crisis during the 1980s are seen to be the increasing disenchantment of young people with the system and the gradual disintegration of the Soviet power bloc. In this way, long-term international factors which lay outside the direct influence of the GDR population and government are bracketed together with the concrete actions of large parts of the population. This combination resulted in the enormous acceleration of events during the period covered in the text, which took place between 2 May 1989 [74] – the official opening of the border between Austria and Hungary – and 18 March 1990 – the day when the first free elections in the GDR were held. These elections produced a clear majority for those parties that wished to have the GDR incorporated into the Federal Republic and marked the beginning of a new political phase. The remaining parts of the chapter on Germany are more or less unchanged so that reunification is, in essence, tacked onto the presentation of post-war German history. Although the authors changed the perspective on the GDR by placing greater emphasis on surveillance in the totalitarian state, they did not rewrite history prior to the collapse. Instead, their focus is on reunification as a rapid succession of unforeseen events.

The achievement of German reunification does not tempt the authors to indulge in effusive nationalistic outpourings, but rather to present a critical evaluation of the ›united republic‹, which in their view initially could well remain split into two separate societies. After a short period of euphoria there follows the difficult process of coalescence. The sections dealing with the post-1990 phase have the following headings: ›Economic problem‹, ›Financial problems‹, ›The legacy of the Stasi‹, and ›Social insecurity and aggressiveness‹.

The authors and the publisher have also changed little in the overall structure of the book. Developments in the Soviet Union after the Second World War are dealt with more extensively than in the first edition, and the upheaval in Eastern Europe and South-East Europe is treated in separate sections that have been added. Here the emphasis is on changes in Hungary, Poland, Czechoslovakia and Romania, as well as the military conflicts in Yugoslavia. Despite the political realignments in late twentieth-century Europe, the overall interpretation and major problem areas of twentieth-century history remain basically the same. A further, revised edition appeared in 1997: this devotes more space to the process of European unification and summarises the transformation of Eastern Europe, as well as German reunification, in one separate chapter. Due to a change in the curriculum in North-Rhine-Westphalia, there is a new chapter that deals with the topic of ›War and peace‹ from a long-term historical perspective.

In other history textbooks, reunification is also placed within the context of the overall movement for reform and the final collapse of the socialist system. However, the reunited Germany is embedded in the process of ongoing European integration. Since the second half of the 1990 s, the chapters dealing with Europe as a single entity have become more important, consequently reducing the significance accorded to German national history in the presentation of the twentieth century. This is understandable, since during this period Germany has experienced seven different political and economic systems: the Empire, the Weimar Republic, National Socialism, the Occupation, the two separate German states and finally a reunited Germany.

It was only at the turn of the century that history books with a totally new conception appeared on the market. Their authors had the advantage of hindsight when treating the changes of 1989-1990 and the social and economic problems that came after reunification. For the first time history teachers and methodologists from the former GDR were included amongst the authors. Dagmar Klose and Hannelore [75] Iffert, for example, participated in the series *Expedition Geschichte*, which is aimed primarily at schools in the new federal states (Osburg & Klose, 2000). In content and structure, there is little that sets the book apart. Compared with books written solely by West German authors, the sections dealing with the various facets of everyday life in the GDR and the developments that ended in collapse and reunification are written perhaps more sensitively. However, fundamentally, the point of view and the emphasis on certain topics remain unchanged.

The publishing company Volk und Wissen, which also targets primarily the new federal states, has recently produced a new book entitled *Geschichte plus*. This, too, presents information and background material on the GDR in no greater detail than other courses (Funken & Koltrowitz, 2002). With the few examples so far available it is impossible to identify a clear profile for history books written by authors from the former GDR. What all books have in common is a tendency to stick to a comparative, almost parallel presentation of GDR-Federal Republic history up until reunification.

›Do we need or do we want a modern, new all-German theory for the teaching of history or can and should the old West German approach simply be implemented in East Germany without any changes?‹ This question, posed by Szalai in 1996, was by then rhetorical, since it had already been *de facto* answered (Szalai, 1997, p. 62). Apart from a relatively sporadic concern with the special teaching conditions in the new Federal states, it was not possible to identify an independent ›post-GDR theory‹ or a particularly innovative ›all-German theory‹. Nevertheless, in the 1990 s a large number of conferences and publications, above all conferences of the International Association for History Didactics, were concerned with the challenges facing history teaching after reunification.

In his article (1997), Szalai names five problem areas, which point to a legacy of GDR history methodology that has not yet been resolved and which could be regarded as a common task for the future. On the one hand, they represent demands (or desires) originating in the GDR methodology that had not been implemented because of ideological barriers. On the other hand, they seem suitable for use as important orientation markers for a pluralistic but at the same time value-based theory of history teaching and could so help us to move forward. Szalai emphasises the need for the following:

1. A values-based pedagogy (stemming from family, teachers and peer groups) sensitive to plurality. This would act as an ›alternative‹ to ›the all-pervading influence of the state, which had just been discarded‹ while, at the same time, providing the grounds to avoid ›value-free arbitrariness‹ and ›indifference‹ to all value concepts.
2. Attention to ›local roots‹. These should be understood as the subjective, spatial context for historical identity, supplementing ›a feeling of regional solidarity‹, for example, within a ›Europe of regions‹.
3. Facilitating the learning of ›history in extra-curricular and extra-mural work groups‹. [76]
4. Accepting ›that history is intimately connected with pedagogy; that history cannot be separated from the way that it is taught and learned (i. e. history teaching is more than simply imparting knowledge).
5. Understanding that ›the training of history teachers must be related to the job and to everyday practice‹ (Szalai, 1997).

What is interesting about these problem areas is that they do not point towards an academic justification for history teaching; instead, they try to anchor history teaching pedagogically. Although these ›theses‹ represent an attempt to transcend the dogmatism of prescribed GDR history ideology, they are nevertheless faithful to the idea of ›good teaching practice‹, which, despite all the regulations and controls, could be found in the GDR from time to time. Resch observed such a connection between the attempt to retain what was good or now really possible to implement, and a future-orientated openness at the school level. GDR teachers were eager to find elements in the West German teaching system that accorded with their previous experience and, in the first new curricula, were ›overjoyed‹ to discover such common elements as ›museum visits, class outings as well as ... the use of literature written for young children and teenagers‹ (Resch, 1993, p. 147). In addition, investigations into the historical awareness of young East Germans after the political changes showed that, as a rule, even people who were previously sceptical of the state continued to identify positively with certain elements of GDR history: above all, anti-Fascism, widespread social equality and economic security (Lutz, 1993).

Concerning contemporary history, young East Germans are interested in the recent past – the GDR's failure to survive – whereas their West German counterparts focus above all on the confrontation with National Socialism – the history which preceded the Federal Republic. History teaching in Germany today should take these differing interests into account. As long as East and West Germany do not share the same perspective, the parallelism of GDR and Federal Republic history that characterised West German schoolbooks of the 1970 s and 1980 s should not be prematurely discarded in favour of a general history of the Federal Republic, in which the GDR features only as an episode. Hilke-Günther Arndt, co-author of an award-winning schoolbook which contains an excellent presentation of post-war German–German history, confirmed this viewpoint in an interview, saying that ›the two German states with their two different value and legal systems experienced very separate histories ... [that] cannot be simply subsumed under one overall history‹ (2000, p. 491). In 1993, Felix Lutz wrote:

It will be social scientists, historians, politicians and other public figures who describe and define the quality of the GDR system, and they will do this in history books and schoolbooks, in order to inform, explain or educate: our society will have to agree on how we finally assess the communist dictatorship, just as it has done for the Nazi dictatorship.

Of course, this does not mean that the two systems should be equated in any way. Nor should the term ›dictatorship‹ morally disqualify or narrow the perspective on [77] the concrete living conditions and self-interpretation of former GDR citizens.¹³ Such a consensus will only be reached after the merits of the various approaches to history teaching and historical interpretation have been fully discussed. In the mid-1990 s some of the education ministries urged the *Kultusministerkonferenz* to produce a uniform recommendation for ›The Treatment of Germany in the Classroom‹, but the attempt ended in failure (Niedersächsisches Kultusministerium, 1998).¹⁴

13 Also of interest, for textbook authors in particular, is a collection of new approaches to the presentation of German–German history (Wentker, 2005).

14 The text of this chapter was translated by Michael Bacon.

References

- Arndt, H.-G. (2000) Vierzig Jahre deutsche Teilung: zehn Jahre Mauerfall. Die Geschichte beider deutscher Staaten im Schulbuch. Interview published in *International Textbook Research*, 22, pp. 491-506.
- Biskupek, S. (2002) *Transformationsprozesse in der politischen Bildung: Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Buchstab, G. (Ed.) (1999) *Geschichte der DDR und deutsche Einheit: Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Friedrich, W. & Gries, H. (Eds) (1991) *Jugend und Jugendforschung in der DDR*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Funken, W. & Koltowitz, B. (Eds) (2002) *Geschichte plus. Ausgabe Berlin: Geschichte Klasse 10*. Berlin: Volk und Wissen.
- [79]
- Haupt, I. (2000) Das Georg-Eckert-Institut aus der Sicht der DDR-Pädagogik zu Beginn der achtziger Jahre: Thesen einer Dissertation A, *International Textbook Research*, 22, pp. 455-461.
- Herzberg, W. (1991) *Westdeutsche Schulbücher – ostdeutsche Schüler: Eine Studie zur Einschätzung der westdeutschen Schulgeschichtsbücher durch Ost-Berliner Schülerinnen im Mai 1991*. Berlin: Typescript.
- Hüttenberger, P. & Mütter, B. (Eds) (1988) *Geschichtsbuch 4. Allgemeine Ausgabe: Von 1917 bis heute*. Berlin: Cornelsen/Hirschgraben.
- Jacobmeyer, W. (Ed.) (1986) *Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis in die 80er Jahre*. Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Jacobmeyer, W. (1990) Die eigentlichen Teilnehmer aus der DDR verharrten in einer Art Schulungsstarre. Internal memorandum, 29 June, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Braunschweig.
- Jeismann, K.-E. (1983) Die Einheit der Nation im Geschichtsbild der DDR, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Parliamentary Supplement, 32-33, pp. 3-16.
- Kappler, R. (1989) Eine erste Anregung für die Planung und Gestaltung des Geschichtsunterrichts jetzt am Beginn der Umgestaltung und des neuen Denkens für unser und in unserem Land, besonders für die Klassen 8 bis 10, *Deutsche Lehrerzeitung*, 50, special supplement.
- Kappler, R. (1990) Geschichtsunterricht in der DDR am Scheideweg oder: Nur ein völlig veränderter Geschichtsunterricht hat Zukunft, *Internationale Schulbuchforschung*, 12, pp. 191-201.
- Keghel, I. & Maier, R. (Eds) (1999) *Auf den Kehrighaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Klose, D. (1988) Zum Lehr- und Aneignungsprozeß weltanschaulicher Grundpositionen im Geschichtsunterricht der Klassen 5 bis 10: eine auf einem Langzeitversuch ba-

- sierende Studie, research dissertation, Potsdam, Pädagogische Hochschule ›Karl Liebknecht‹.
- Klose, D. (1990) Mit Schülern der Mittelstufe auf der Suche nach dem Sinn von Geschichte, *Geschichte, Erziehung, Politik*, 1, pp. 416-425.
- Klose, D. (2004) *Klios Kinder und Geschichtslernen heute: Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte*. Hamburg: Kovac.
- Kruppa, R. (1993) Der DDR-Geschichtsunterricht vor der Wende, *Geschichte, Erziehung, Politik*, 4, pp. 649-658.
- Lutz, F.P. (1993) Verantwortungsbewußtsein und Wohlstandschauvinismus: Die Bedeutung historisch-politischer Einstellungen der Deutschen nach der Einheit, in W. Weidenfeld (Ed.) *Deutschland. Eine Nation – doppelte Geschichte: Materialien zum deutschen Selbstverständnis*, pp. 157-173. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- [80]
- Mütter, B. Pingel, F. & Zwölfer, N. (Eds.) (1996) *Geschichtsbuch 4. Von 1918 bis 1995. Neue Ausgabe*. Berlin: Cornelsen.
- Neuhaus, F. (1998) *Geschichte im Umbruch: Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983-1993*. Frankfurt: Peter Lang.
- Neuner, G. (1996) *Zwischen Wissenschaft und Politik: Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive*. Köln: Böhlau.
- Neuner, G. (2000) Ein neues Verhältnis zur Geschichte? Das DDR-Bild in Geschichtsbüchern der späten neunziger Jahre, *International Textbook Research*, 22, pp. 431-447.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1998) Deutschland ist nie nur Deutschland. Documentation from a meeting, Hannover.
- Osburg, F. & Klose, D. (Eds) (2000) *Expedition Geschichte: Mittelschule Sachsen, Klasse 9/10*. Frankfurt: Diesterweg.
- Pädagogische Hochschule Potsdam (1990) Rahmenpläne für Geschichte: Klasse 4 bis 10 und 11/12 (Entwurf). 6 June.
- Resch, C. (1993) Von der Geschichtsmethodik zur Geschichtsdidaktik: Gedanken einer Betroffenen, *Geschichte, Erziehung, Politik*, 4, pp. 145-148.
- Süssmuth, H. (Ed.) (1991) *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland: erweiterte Dokumentation der Tagung Geschichtsunterricht in Deutschland, 22-25 Oktober 1990*. 2 vols. Baden-Baden: Nomos.
- Szalai, W. (1991) Einige Gedanken zur Zukunft des Geschichtsunterrichts in den neuen Bundesländern: von Erfahrungen aus der ehemaligen DDR her gesehen. Unpublished paper presented at the conference ›Gesellschaftskunde und Geschichtsunterricht in der DDR‹, Ilseburg, 25 June.
- Szalai, W. (1994) Die DDR-Geschichtsmethodik im Spannungsfeld zwischen äußerer und innerer Disziplinierung, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Parliamentary Supplement, 41, pp. 31-39.
- Szalai, W. (1997) Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in der DDR: Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, *Information/Mitteilungen/Communications*, 18(1), pp. 58-64.

- Szalai, W. (2000) Die DDR-Geschichtsmethodik und ihre Spannungsfelder: Bericht eines Zeitzeugen, *International Textbook Research*, 22, pp. 475-480.
- Walter, F. & Griesse, H. (Eds) (1991) *Jugend und Jugendforschung in der DDR*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wentker, H. (2005) Zwischen Abgrenzung und Verflechtung: deutsch-deutsche Geschichte nach 1945, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1-2, pp. 10-26.
- Weppeler, K.-H. (n.d.) Potenzen von Lehrbüchern zum Geschichtsunterricht für differenziertes Lehren und Lernen. Manuscript, Martin-Luther-Universität, Halle.
- Wolle, S. (2000) Der zerbrochene Dialog: Gespaltene Erinnerungskultur im wiedervereinigten Deutschland, *International Textbook Research*, 22, pp. 417-430.
- Zückert, G. (1991) Erste Erfahrungen mit neuen Geschichtsbüchern im Schuljahr 1990/1991, *Geschichte, Erziehung, Politik*, 2, pp. 788-795.
- [81]
- Zückert, U. (1991) Erste Erfahrungen mit den Geschichtsbüchern im vergangenen Schuljahr. Unpublished paper presented at the conference ›Gesellschaftskunde und Geschichtsunterricht in der DDR‹, Ilsenburg, 25 June.

How to Approach Europe? The European Dimension in History Textbooks*

*»Europe is the smallest of the five parts of the world
the most widely known in antiquity
the most civilised and the most populated ...
The European is a man of science, literature and art«.*¹

This statement was written when economic development, political expansion and population growth in Europe practically exploded, and the great European powers were about to dominate the world, also culturally and scientifically. This quotation from a Spanish geography textbook from the twenties allows the reader to share the author's pride in being part of that tiny, but busy continent. It in no way reflects the damage and suffering that the Great War inflicted on the European greatness. He shows his satisfaction in a somewhat modest way, as he is not making direct reference to Europe's contemporary strength but goes back to ancient times, which actually makes the argument even stronger. Antiquity here serves as a metaphor for persistence and continuity in time and for irrefutable cultural superiority, if not superciliousness. The message is: it has been like this since antiquity and no other region of the world is an upholder of such continuity in development and progress.

The initial quotation is followed by a nicely drawn *»Allegory of Europe«* which displays the map of Europe and the national symbols for the countries which were part of the continent in the 19th century. This map of Europe, by the way, also included Russia and Turkey. It is perhaps unclear whether both of them were regarded as »European [206] nations« or just »powers in Europe«; their inclusion nevertheless reminds us that our current discussion about the contested European status of the two countries is anything but new.

* Zuerst veröffentlicht in: Joke van der Leeuw-Roord (Ed.), *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History*, Hamburg: Körber-Stiftung (2001), 205–228.

1 José Osés Larumbe: *Geografía para niños*, Burgos 1925. The quotation introduces lesson 25a »Description of Europe«.

This quotation is not an isolated one. It is just one example of a widespread paradigm in textbooks of the 19th and early 20th century. In a Romanian primer from 1858, one could read almost the same sentence »*Europe is small, but the most civilised part of the earth; ... the technical abilities of her inhabitants, their keenness on science, art and literature distinguish them from other parts of the globe.*«²

As a contrast to this proof of a Europe, different and superior to other parts of the world, the following quotation from a recent German history textbook confronts us with an almost post-modern relativism. It contains a variety of scientific approaches and explanatory attempts which only suggests upon aspects of a whole phenomenon that can be neither defined nor described in total.

»*Europe – on the way to a federal state?*

What is Europe? It is not an easy task to define this continent, even geographically. On the map, Europe looks like an appendix to the gigantic Asian continent. In the north, west and south, sea delimits its borders; but how far does it extend in the east? To the Don, to the Ural Mountains or even further?

History does not provide us with a clear answer either: Is Europe historically defined by the boundaries of Charles the Great's Empire, by those of Christianity or the sphere of influence of Human rights and Enlightenment ideas?

From the political point of view, Europe was understood as the European unification of western democratic states until the collapse of the eastern bloc. Now that the Soviet system has disintegrated, the question must be raised again: What is Europe? What should European integration look like? Is Europe on the way to becoming a federal state?»³

All the three disciplines – geography, history as well as political sci- [207] ence – contribute to a definition of Europe, but not one does it in an adequate way. One parallel, however, can be drawn between both quotations. Geographically speaking, Europe is of minor importance, a small annex to larger units. Historically, in contrast, it surpassed its geographical limitations and weaknesses. History is still regarded as one of the most decisive features to explain what defines Europe, what its characteristics are. In this essay, therefore, I place the emphasis on history textbooks even though we should not deny the fact that other school subjects deal with European topics too.

Let me start with some general remarks before we take a closer look at the textbooks. Textbooks are standardized instruments for teaching. They address a

2 Mirela-Luminata Murgescu: *The Image of Europe in Romanian Textbooks*, in: *L'immagine dell'Europa nei libri di testo scolastici. Prospettive per un'idea d'Europa* (The image of Europe in school textbooks. Perspectives on the idea of Europa), Torino: Fondazione Giovanni Agnelli 2001 (forthcoming).

3 *Geschichte für Gymnasien 10* (History for high schools, tenth grade), ed. Bernhard Heinloth, München: Oldenbourg 1997, p. 141.

whole generation of students; they hardly take into account the different learning abilities of individual students. Even though textbooks, which offer materials, questions and exercises on different levels, might be used less effectively than the authors had in mind. As a rule, history textbooks offer a variety of methods and offer us a large bulk of names, events and topics, many of which will actually not be taught in the classroom, nor read and memorised by students.

Textbook analyses tend to deal with the maximum situation, they do not reflect the teaching process in the individual classroom. However, what is not written in the textbooks will in most cases also not reach the students in school. Therefore I do not analyse the teaching situation itself. I am only dealing here with advantages and disadvantages, with the richness or shortcomings of the material teachers are able to present to their students.

In cooperation with authors and researchers across Europe, I have researched the presentation of Europe in history books in greater detail within the framework of a Council of Europe project whose results have already been published.⁴ The study covers textbooks from approximately 15 member countries in the Council of Europe. In this article I will, on one hand, concentrate on more general problems related to the balance or the rivalry between a European and national approach to history teaching. On the other, I want to offer some examples, which can serve both as a positive stimulus as well as a negative warning to authors of history school textbooks.

Let me begin with an English geography textbook for the age group 14 to 16.⁵ As history books often refer to geographical concepts, geography books draw on history and social sciences when explaining the limits of the term Europe. And, in particular, the different definitions of this concept in the course of time. Nevertheless, also with the help of all these three involved disciplines, it is doubtful whether the authors of the Oxford geography series are successfully able to create a coherent image of Europe. It is one of the many illustrations of Europe not introduced as a separate topic but only in a national context.

Surprisingly the main theme of the »European« chapter does not use Britain as an example for a European »country of contrast« but »Italy in the European Union«, using Italy's north-south division. To give meaning to the concept of a »united Europe«, the chapter starts with a look back into history: »*The dream of uniting Europe is an ancient one*« which dates back to the past as far as the Roman Empire. Other examples of making this dream come true mention Napoleon and Hitler. These examples really confuse the domination of one power over the rest of Europe with cooperation on an equal footing, which is the

4 Falk Pingel: *The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks*. Strasbourg: Council of Europe publishing 2000.

5 Michael Day et al.: *Oxford Geography Programme – 2*, Oxford University Press, 1995, p. 82.

concept of a united Europe today. This concept is ascribed to Churchill and his idea »*to build a kind of United States of Europe*«. Again, this historical parallel gives a rather distorted view instead of explaining the road to Maastricht and the perspectives of an extended Europe. The »*drive towards European unity*«, however, is not uncontested: »*Nationalism ... is much more common. Nationalism means that people are proud to belong to a country, rather than a larger place called Europe.*« The students are asked: »*Are you a European or a nationalist? This is an important question that faces all of us who live in Europe at the present time. Why would belonging to a fully united Europe be a good thing? Why would keeping a country's national identity be a good thing? Discuss both these questions?*« One would like to add: if being a nationalist or a European is [209] seen as an alternative option, will a European and national identity also exclude each other? Let us hope that British students will also raise this question.

After this all too short, one page, formulation of the historical problems, the following three pages give an answer which pushes the fears of nationalists away as history has already decided. »*Despite these fears ... the European Union has grown into a huge organisation...* » A lot of maps, figures and statistics prove foremost the economic development and importance of EU, not masking the sometimes considerable differences between member states. The concept of inner differentiation in spite of common organisations and goals can easily be derived from the materials. However, after opening a stimulating debate about contrasting attitudes towards European unity, the main messages of the chapter are obviously positive: the EU success story, which is based mainly on charts and statistical information.

This methodological division is often also found in history textbooks. The text tells the story, which may convey a double message-the pros and cons of European integration -, and the work sheets deliver the data. The data, however, is always convincing: even if the decision making is often complicated, the increase of wealth uneven, in the end all members are driven by the expectation of belonging to the winners. The European Union, contrary to the messages conveyed in many textbooks during the decades before Maastricht, has become attractive and is regarded, in spite of all its ambiguities, by many authors as a progressive and positive development.

However, a growing number of books, which may even gradually make up the majority of textbooks in the European Union, in the same way as these books have probably won the majority already in Germany, France, the Netherlands and Italy, work in an opposite direction. The author's texts give short, fact-oriented overviews of the integration process and only very rarely touch upon forerunners of the European idea before the Second World War. The worksheets and sources not only document economic achievements and functions of European organisations but also deliver different evaluations of Euro- [210] pean

integration, such as press coverage, accounts of leading politicians and scientific research. Increasingly, young peoples' expectations as expressed in opinion polls, interviews and essays are also taken into account. Such an approach could help students to speak out as to why they should have an interest in European affairs. In particular French, German and some Italian civics' books raise questions about students' future responsibilities, concerns and rights as European citizens to bring the matter as close as possible to them. Even when they mention the European organisations, Europe is not only the European Union and the European Union does not only mean economics. We need still more textbook authors who are aware of this fact. Although an increasing number of texts openly discuss the pros and cons of modern European integration, many books still concentrate on basic information, organisational developments, administrative procedures, economic features and political actions. The shorter the chapters are, the more we find only factual information. Thus, students with minimum information at school – and often little information outside school – are also offered fewer opportunities to form their own opinion about Europe. Chapters with a focus on modern Europe are considerable shorter in Greek and English than in German, French, Italian or Spanish books. Summing up we could say that the longer a country has been a member of the European Union, the more emphasis is put in schoolbooks on the current process of integration and on its historical roots.

Greece is the exception to the rule. The Greek school textbook system has only recently been opening up to a system of textbook diversification, however it is too early to speak of a free textbook market. Although Greece is seen as the founder and upholder of European civilisation, history teaching at school concentrates heavily on a traditional national narrative which gives little space for methodological variety and topics that are not directly related to the history of the Greek people and state.

In textbooks from the Nordic countries, not only Europe, but also European integration is gaining ground, although the latter has for [211] understandable reasons not enjoyed much emphasis in the past. Interestingly enough, the new Norwegian National Curriculum has also made Europe an issue, and the new textbooks seem to follow this direction. Many of the Nordic textbooks, like most of the Dutch ones, have anyway shown less fixation on national pride and more interest in international matters, so that makes it easier for their history textbook authors to give careful consideration to the impact of Europe on their respective countries.

It goes without saying that countries which are not (yet) members of the European Union pay less attention to the emerging idea of a united Europe and its stages of realisation. That does not necessarily mean that authors do not from time to time emphasize that their country is part of Europe. They even stir

emotions of a sense of European belonging without, however, adding satisfactory evidence for this European identity. This attitude is particularly the case in the eastern European as well as in the Baltic countries. These countries always considered themselves members of the European nations, but were forcefully alienated or excluded from them by the communist regimes. However, especially textbooks from countries which have recently regained their national independence focus on national values, traditions and continuity in order to legitimise and consolidate the newly achieved freedom and independence. In spite of fervent declarations about the belief in the European idea, the texts and sources in the textbooks of these countries use just the minimum of events necessary to explain the country's role in international – that is, mainly European – affairs. Only seldom are inner-European relations, European art or economy, lifestyles or ways of thinking treated as independent, separate topics.

In sharp contrast to the sober description of plain facts we often find in textbooks of countries formerly under Soviet domination and the shallow problem-oriented approach we are confronted with in English or older Nordic textbooks, we discovered that the Italian history and geography textbooks have the most elaborated presentations of Europe. This discovery did not come as a complete surprise as the [212] strong European commitment of Italian textbook authors was already revealed in earlier studies.⁶

Although the debate about Europe is concentrated on the current process of integration, the European dimension is in no way confined to contemporary history. In line with older analyses, we observed that European commonalities are more often emphasised in the history textbook volumes which deal with the Middle Ages and Early Modern times than in those on the 20th century. Although this gap is no longer as wide as it was in the 1980's, textbook authors still tend to speak out more clearly about what they regard as common European fundamentals when they go further back into the past. I would like to give two reasons:

In the first place, the curriculum normally allots more hours to modern than to pre-modern times. As a rule, the more authors move away from the present, the more they are forced to generalize. They conceive feudal Europe as a society of »longue duree« with stable economic and political structures and even more immovable behavioural attitudes, customs and beliefs. To attract the attention of their young readers, the more costly books offer rich illustrations, for instance of rural life, monasteries and churches. It is interesting to note that illustrations as well as written sources in these books are taken from quite different regions in

6 Falk Pingel (ed.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft* (Europe at school. Europe's presentation in textbooks of the European community), Frankfurt/M.: Diesterweg 1995; Italian version: *L'immagine di Europa nei libri scolastici di Francia, Gran Bretagna, Germania, Spagna e Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli 1994.

Europe, as if it would not make any difference if examples were taken from Italy, Poland or England.

That authors have less focus on Europe in textbooks on the 20th century lies in the fact that this epoch of strengthening nation-states, imperialism and dictatorship makes it almost inevitable to »nationalize« the European political landscape. When nationalism develops, we have to talk about the different nations' developments.

A recent Spanish book convincingly demonstrates how far the »Europeanisation« can structure the presentation of pre-modern history. As early as in the chapter on the Middle Ages the authors take a first glance at international political organisations like the European Union. The Union emerged from the individual states which were formed in the Middle Ages. These were forced from their very begin- [213] nings to define their relations to their neighbouring states and to more powerful ones which endangered them. With the nation, international relations were born. The large number of states in Europe and the dense communication among them brought them in close contact, through peaceful terms or through wars. Thus, with the narrative of the nation state, the text introduces a further dimension by transcending and questioning its exclusiveness and leading, in the end, to the European process of integration. The »construction of Europe« starts in mediaeval times.⁷

This approach anchors the understanding of Europe in the past and derives from that a constant European awareness. It allots its appropriate place to the nation-state without burdening it with undue historical legitimacy, which is often seen as an obstacle for supra-national cooperation. Contrary to this approach, textbooks, particularly from the newly awakened independent states, start their whole narrative as an ethnic- and nation-centred story. This makes it more difficult to understand and appreciate the European impact on contemporary times. This impact is often considered as a danger for an autonomous development of one's own society. These textbooks set political entities, such as their own country, in a fixed geographical and historical frame which often goes back as far as ancient times and stretched out to territories which actually no longer belong to this entity. They attribute to the country a continuity of time and space, which seems to give it a higher dignity than the present daily reality can ever do.

If we consider the substantial differences in depth and breadth of the European topics in the textbooks, it is no wonder that quantitative analysis of the percentage of pages devoted to Europe in a textbook, enables meaningful results for books from one country only, although even here the standard deviation is

7 Impressive examples can be found in the Spanish history book Juan Santacana y Gonzalo Zaragoza: *Milenio historia. Secundaria ciencias sociales*, SM: Madrid 2000.

often large. What, in fact, does apply to the majority of textbooks from most countries – even including countries with a very advanced and sophisticated textbook production like France – is that separate chapters dealing with authentic European issues make up hardly more than 10 % of a whole volume. [214] There are only a few exceptions, mainly in Italian, German or Spanish textbooks. However, many general topics which refer to an entire period of history such as industrialisation, Enlightenment, the two World Wars, the Great Depression and the Cold War are dealt with from a European perspective, even if one's own country is at the centre of the presentation. It is not always clear what the European character of such over-reaching developments is if, after a more general introduction, only concrete examples from one's own or a few other important countries are mentioned. Often it is left open to what extent other countries were influenced by the same, or to what extent this similarity contributed to similar living conditions or common beliefs in Europe. Even if we regard those chapters assigned mainly to Europe, the European character might be quite superficial. With this point in mind we can classify about 30 % to 40 % of the pages devoted to Europe in 20th century history textbooks. This amount is predominantly found in textbooks from old European Union member states. Whereas in some textbooks from the Baltic countries and South-Eastern Europe we can only find a meagre share of 10 %.

As Europe as a subject is not treated extensively in all the regions of the continent, some regions are almost neglected in textbooks even if their authors consider Europe an important topic. It is one of the most persistent results of textbook studies about Europe that Europe's representation centres on the Great Powers. Their achievements sometimes left their mark on a whole epoch, as Britain did in the age of industrialisation and democratisation, and France during the time of absolutism and revolution. From Italy, the Renaissance spread across Europe and, mainly from Germany and Russia, Europe received disastrous modern mass ideologies, dictatorships and wars.

Today's central European area is marked by its economic strength. We can hardly find a new geography textbook in the European Union member states, which does not employ a map of Europe clearly indicating the difference between »centre and periphery«. The busiest area in Europe normally stretches from London and South-East England, across the English Channel, down the Rhine valley, including the [215] Benelux countries and Paris, to the North of Italy. This representation pushes most of the Nordic countries, Scotland, Ireland, Portugal, South Italy and Greece, and almost the whole of the former communist world aside as »peripheral«, which means that these countries are partly dependant on assistance from the centre, and are considered more of a burden than

a contribution.⁸ Some of these countries, such as Portugal or Bulgaria are almost never mentioned in textbooks. Even if they are economically successful, e.g. Sweden or Switzerland, they are neglected because they are not known for a »special« contribution to Europe. A hundred or more years of peace, affluent societies and even multicultural features do not count. Moreover, the explanatory set of centre and periphery also governs the maps illustrating the terms of trade and political power in the age of globalisation. Again, the world appears to be bound together through its economically most active areas and centres of political decisions in North America, Western Europe and East Asia.⁹ History books visualise and contextualise the centre and periphery division to a lesser extent. On the global level, they take the periphery into consideration mostly as »underdeveloped« areas marked by a status of deficiency.

One of the neglected regions has, however, received a fixed place in history textbooks within a period of only a few years: the Balkans, or to be more precise, Yugoslavia and the states emerging from the former communist Yugoslavia. Again, as so often, it is conflict, war and hatred which bring the region into the textbooks. At its best, textbook authors see the Balkan region as an area of change, at its worst they conceive it as an area of trouble. Yugoslavia represents the conflict of the transition from the end of the communist system to a new, pluralistic and democratic Europe, which is dealt with most extensively in the textbooks of western European countries.¹⁰ The region appears still to be shaped by an historical legacy of cultural clash, which was only pushed into the background during the socialist period.

This legacy is as vivid as it was before and after the First World War. We are taking up the problems politicians could not solve in the Peace [216] Agreements after the Great War. Up to our days, the impact of history seems to be so

8 Impressive examples can be found in the Spanish geography book José [227] Sanchez e Antonio Zárate: *Milenio geografía. Secundaria ciencias sociales*, SM: Madrid 2001.

9 Again, the same book visualises the global centre-periphery relationship with two maps. The authors choose a perspective as persuasive as arbitrary which puts these centres also in the centre of the map, forming an inner circle with Africa, South America and Australia on the very rim. The text explains: »The new international world order is controlled by the great powers, mainly the United States, the EU and Japan; they constantly intervene in local conflicts in the rest of the globe.« (p. 140)

10 For a detailed analysis see Wolfgang Höpken (ed.): *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotype und Gewalt in Südosteuropa/Oil on fire? Textbooks, ethnic stereotypes and violence in South-Eastern Europe*, Hannover 1996; Heike Karge: *Geschichtsbilder im post-jugoslawischen Raum: Konzeptionen in Geschichtslehrbüchern am Beispiel von Selbst- und Nachbarschaftswahrnehmungen* (How history is presented in the post-Yugoslavian region. The structures in history textbooks – exemplified by how each nation sees itself and its neighbour), in: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 21 (1999) 315–337; articles about the Balkans in *L'immagine dell'Europa nei libri di testa scolastici. Prospettive per un'idea d'Europa* (The image of Europe in schooltextbooks. Perspectives on the idea of Europa), Torino: Fondazione Giovanni Agnelli 2001 (forthcoming).

overwhelming and convincing as if it had a binding force on people, as if we had to follow a path already mapped out by past events. The region has no self-healing power at its disposal. »What can the western states do to strengthen democratic development in this region?« the students are asked in a German textbook.¹¹ The text dwells on age-old conflicts instead of allotting them an appropriate place in history, which would open up new and different opportunities for mutual relations in the future. Interestingly, this way of conveying the image of the Balkans not only applies to western European textbooks but also to the perception of the region as it is presented in Balkan textbooks themselves. Almost all the textbook analyses done so far, state that the texts allot so much emphasis to the impact of history, particularly national history, that they do not allow space to manoeuvre in the future.

The relationship of the south eastern European states to Europe is, however, not a one-way street. The question to what extent southeastern European textbooks give attention to the European dimension has to be amended by working on a more balanced presentation of south eastern Europe in western European textbooks. International comparative textbook studies have to be a joint venture. That could prevent textbook authors from delivering such one-sided views – although with best intentions – as a Spanish history textbook does.¹² The authors state correctly that the Balkans have always seen peoples of different ethnic origins and religions living closely together. They give some examples from the time of the Ottoman Empire and then draw the conclusion that, because of this multicultural mixture, the region has been constantly shattered by armed conflicts. This is underscored by illustrations from the 19th century. Thus, the authors create new, or foster the already existing stereotypes that a multicultural society leads to ethnic conflict and that the Balkans are a typical example of such a process.

However, they could have used the Balkans to prove the contrary. Many regions in the Balkans have enjoyed good relations between [217] peoples of different cultures for many decades and suffered less from wars as destructive as the Thirty-Year War in the 17th century and others which devastated the flourishing towns and decimated the educated population of civilised western Europe.

Not only western European textbooks present the Balkans exclusively as a region ridden by wars. The vast majority of the Balkan countries' textbooks also place emphasis on protracted conflicts, insoluble religious and ethnic dissent, and depict their neighbours mainly as enemies who question their national

11 Bernd Mütter et al.: *Geschichtsbuch 4. Von 1914 bis heute*, Berlin: Cornelsen 1996, p. 202.

12 Teresa Grenze: *Historia. Educación Secundaria Obligatoria, Segundo Ciclo*, Santillana: Madrid 1996, chapter *The Balkan wars*.

rights and threaten their borders. Some of these books draw an even more unfavourable image of the Balkan peoples – except, of course, their own nation, than the western European schoolbooks. Almost all textbooks from the Balkan countries display a negative image of the region they belong to. The authors are not able to acknowledge common experiences, such as periods of more or less peaceful co-existence with different people and religions. After all, contrary to what the textbooks reveal, south eastern European societies share a good deal of history. The prevalent national approach, however, does not yet allow textbooks to focus on these common issues. This also applies to the entire history of the Yugoslav federation. Astonishingly, this common background in the recent past is only treated as a hindrance of some decades and not as an acceleration on the way to full sovereignty.

The historical narrative focuses on the concept of an ethnically homogeneous nation. As Wolfgang Höpken has pointed out, »ethnocentricity« also shaped the textbooks of the Balkan countries after the Second World War, when many of the western, as well as eastern European textbook writers composed their texts along the lines of the »divided world«. They attributed less importance to national issues than to the global division, which also separates the east from the west of Europe.¹³ In this respect, according to Höpken, the Balkan textbooks fell behind the main stream of textbook writing in Europe after the war for the first time. Despite the official ideology of socialist internationalism, most emphasis in history teaching was attributed to national as opposed to international history, which was taught in [218] separate lessons and dealt with in separate books. Although this separation will be overcome step by step, the narrative in the Balkan textbooks still concentrates on the distinctive characteristics of one's own ethnicity rather than stressing European or regional cooperation.

What is even more important: ethnicity creates its own borders, it separates and does not unite.¹⁴ Generally, history textbooks do not pay much attention to minorities; this is left to civics. In the case of the Balkans and southeastern Europe, this approach not only means ignoring part of the population, it also means employing a distorted presentation of society.¹⁵ Incidentally, this situation is similar in many other parts of Europe as well.

Measures for remedy are urgent and already under way. In the framework of the Stability Pact and under the invaluable auspices of the Council of Europe,

13 Wolfgang Höpken: *Textbooks and Reconciliation in Southeastern Europe*, in: Association for Democracy in the Balkans: *Culture and Reconciliation*, Thessaloniki 1997, p. 67–80.

14 Cf. the map of the actual political and the »ethnic borders« of Macedonia claiming a considerable part of Northern Greece as being ethnically »Macedonian«, in: Novica Veljanovski: *Istorija za 8. Oddelenie* (History for grade 8), Skopje: Prosvetno delo 1998, p. 38.

15 Minderheiten im Schulbuch: Südosteuropäische Minoritäten in textbooks: South-East-Europe, in: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research, 23 (2001) vol. 2. [228]

universities, in-service training centres and international NGOs, such as EU-ROCLIO and the Georg Eckert Institute for international textbook research have launched dozens of projects to assist curriculum development, writing of textbooks and additional teaching materials as well as teacher training.¹⁶

Is it still legitimate to orient students towards the model of an ethnically, culturally, historically and geographically homogenous nation state? Do the multicultural conglomerations of today not emerge within the old nation states and thus refute the claim for ethnic exclusiveness? They can hardly be interpreted as a temporary deviation from the model; rather they have to be seen as a new model which will shape future societies. Some pedagogues as well as politicians, however, feel uncomfortable with this new model. They fear we can no longer fulfil what is widely recognised as one of the most important general aims in teaching social sciences and history in particular, namely to contribute to a stable social identity of our students and to educate them to become responsible citizens. The diversity of the concept of Europe would not allow students to find a centre of security and persistence.

These objections prove that the methodological structure of textbooks is not only of technical interest for teachers and students. Different methodological approaches not only help to meet the students' learning abilities, they can also change the role and meaning history has in education and public memory. Only in the seventies did textbook authors in some western European countries start to add source materials which allowed comparisons, and confronted students with different points of view about the same event or problem. If such material not only complements the author's text but can also be interpreted independently, students can construct their own »narrative« in collaboration with their classmates. If such an approach is used, the question may be raised whether textbooks still present an »official« version of history at all. Is what you find in the work sheets, in the source collections just an optional amendment for the most gifted students, or does it belong at the very core of learning and teaching history? In this case students in the same classroom, not to mention the same school or country, no longer read the same texts about history. They are then also no longer expected to draw the same conclusions or lessons which were already pre-formulated by the authors in the past, but they have to interpret sources, such as statistics and eyewitness accounts from various social strata and of different ethnic, cultural or religious traditions.

This methodological shift has reached the topic of »Europe« relatively late. It is only now that separate worksheets, employing a variety of methodological approaches, are devoted to European issues. That shows that, in the past, Europe was not regarded as a central theme to be seen from different perspectives and

16 Visit the project's website: www.see-textbook.net.

requiring study and classroom debate. Since the Maastricht treaty, Europe as a topic seems to have gained importance as the process of integration takes on a new quality. This again applies mainly to books from European Union member states. Obviously, although cautiously, the same trend is also making its way into textbooks from countries aiming for European Union membership. Since the demand for membership is often contested in those countries, a more open approach could be recommended. Whereas the older generation in the eastern, and even more in the south eastern European countries cannot rid themselves of their [220] resentments for European power politics, as the Great Powers often interfered in or even deprived them of their independence, the younger generation is more oriented to the future and full of hopes of keeping up with the »western European« living standard. Arguments over the pros and cons, the historical roots of European thought and inter-European relations appear almost automatically if teachers do not suppress discussion.

The Balkan College in Sofia organised a systematic enquiry into teachers' as well as students' opinion and attitudes to Europe. From the rich material, which is also accessible via the internet, I wish to select some answers. The researchers categorised these answers as typical examples to approach the subject.

Before the dissolution of the Soviet Union the report¹⁷ states that »*the image of Europe in the history program ... was negative and ... consistent: it was the image of the Great Powers*«. It was negative during the communist era as the »Great Powers« were capitalistic and it had been predominantly negative before the communist period as well (with only a short intermediate period in the twenties) because the Great Powers did not grant Bulgaria »true ethnic borders«. Thus, for older teachers it came as a surprise that »*all of a sudden western Europe became the paragon of the world's culture and development*«; »*We rush now to the other ideological extreme and the image of Europe is cast very favourably in the current textbooks, nearly idealized.*« An uncritical positive appraisal of Western Europe would underestimate Bulgaria's own achievements. Bulgaria had »*undeniably, a high culture in the Middle Ages*«, »*political merits for holding up the Arabs and slowing down the Turks*« and »*we are one of the few civilised countries who have protected their Jews while the German and the French nations were having them exterminated, a retarded Balkan country that has acted in a more civilised way than great Germany ...* »

In contrast, the feelings of the students towards Europe are portrayed as follows: »*...they think they're already in Europe, punching whatever they need...They feel members of one big family, they can [221] get in touch with anyone, but they are critical ...* ». »Europe« has positive connotations for the students, e.g. »*more opportunities for jobs and better payment*«, »*higher stan-*

17 Balkan Colleges Foundation: *The Bulgarian School and the Nation of Europe*, Sofia 1999, p. 11.

dard of living«, »civilisation and culture«. Teachers see themselves more deeply rooted in national traditions, whereas for students Europe is a key to the future.

Hardly any textbook can serve teachers' as well as students' positions. Therefore, an open dialogue between the generations is needed in the classroom. However, such an approach does not fit into the traditional model of teacher centred learning, which shaped teaching methods, not only in Bulgaria, during the socialist period. Europe as a controversial topic requires new teaching methods; it challenges the, as yet, unquestioned national approach to history. However, although a European approach competes with a national one, the first will not replace the latter. Europe itself is marked by contradictory developments: the larger the Union becomes, the more sub-units emerge. How can teachers and textbook authors cope with such a complicated structure?

In the last decade, two didactical models have been developed to cope with the fact that centralisation and unification go along with differentiation and regionalisation in the process of European integration.¹⁸ The first model tries to reflect the two streams of European history which complement each other: on the one hand, centralisation and harmonisation of decision making, in particular in economics and politics, as well as increasing networking in communication, in particular with the help of IT, on the other, diversification and appreciation of difference, in particular in culture, and regionalisation in almost all fields. Preserving and recognising cultural diversity and autonomy meets, however, also with resistance and brings about xenophobia.

The second model tries to define a core of European commonalities such as values, political and economical structures and cultural achievements, which are unique in comparison to other civilisations. These common European characteristics also form the core of the narrative, which can be amended from time to time with special para- [222] graphs. These could look in more depth at one's own region or developments in certain regions of Europe, which are not in line with the main direction.

Neither of these models have been fully implemented in textbooks. One reason might be that the implementation of these models in textbook writing would lead to too strict a structure of presentation. Teachers who would not like to accept the prevailing model could not use such a book. Therefore, textbook authors often prefer to adhere to a pragmatic eclecticism than to a narrow theoretical interpretation.

One has to admit that academic work on Europe does not offer much to textbook authors in order to find a clear structure of presentation. I will briefly

18 Falk Pingel: *Europe in History Books, in: The Culture of European History in the 21st Century*, Bonn: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 1999, pp. 200 – 222.

introduce three major recent projects, which claim to give a comprehensive and coherent view of Europe from antiquity or the Middle Ages up to our time.

The first example comes from the German Fischer publishing house. It has launched a book series written by eminent scholars from various countries. The individual volumes are no longer structured according to national or regional aspects; instead, they handle developments which have left their mark on a whole period of history such as Enlightenment, Industrialisation or Communism. Nevertheless, although each volume follows an integrative concept there is hardly a common philosophy binding the whole series together. Thus, each volume stands on its own. About fifty volumes are planned for publication. Textbook authors can use the series as a valuable source of information and be inspired by its approaches, but the volumes will probably not provide them with a methodological key for writing textbooks. Such series are too general or theoretical, although they deal with specialised studies of almost all topic areas that teachers are supposed to teach. Teachers need concrete examples and source materials which can be interpreted against a more general background.

The second example comes from Oliver Carbonell, professor of history at Montpellier University. He has set up a team of authors who agreed upon an entire structure and leading ideas before they started [223] to write their individual contributions. Contributions were often again discussed in the group. The team initially planned to develop an integrated historiographical and didactical concept to serve readers from university and schools. The team was, from the beginning, composed of university scholars as well as experienced teachers. That was intended to guarantee that the scientific structure was in line with the key messages to be conveyed to the students. Carbonell made this common core clear when introducing his concept at an international conference in a speech headed *»Enseigner la singularité de l'Europe, which means Teaching the singularity of Europe«*.¹⁹ However, the noble attempt to bind together historiography and school education failed from the outset. The first two volumes, which have appeared so far, contain only contributions from an academic point of view and describe European history in a more or less traditional chronological narrative with a somewhat old-fashioned western bias.²⁰ In the introduction, the authors define Europe *»as a civilisation unit«* that can be differentiated from other civilisations. What is supposed to be unique in European history however, could only be tested in comparison with civilisations other than European. As the reader does not come across comparative elements of this kind in these first two volumes, it depends mainly on his or her individual interpretation to find

19 The paper will be published in *L'immagine dell'Europa*, refer footnote 10.

20 Charles-Olivier Carbonell: *Une histoire européenne de l'Europe*, [1]. *Mythes et fondements (des origines au XVe siècle)*, Toulouse 1999, [2]. *D'une renaissance à l'autre: (XVe-XXe siècle)*, Toulouse 1999.

out what features may constitute European singularity. We have to wait for further volumes with sources, statistical material and evaluations, and hopefully then the missing comparative elements will transmit a clear message, ready for teaching.

The last example is Norman Davies, who has chosen a different approach. He places the multiplicity, the variety of European cultural norms, economic achievements and political manifestations into the foreground.²¹ He is interested in the relationship between the centre and periphery of Europe and in the changes which define these areas. Through this approach he wants to dissolve the widespread opinion that the more marginal areas are, the less important or less value they have for historiography. He abstains from formulating an overall concept which could explain Europe's inner cohesion across centuries in [224] spite of uncountable violent conflicts. »*Western civilisation*« is, according to him, »*essentially an amalgam of intellectual constructs*«²² Instead, he shows that the impact of inner-European relations was felt in regions and places that nobody would normally take into account when considering a certain topic. When he writes about the importance and the hopes people attached to pan-European ideas after the First World War, he uses the opening of an office of the Pan-European League in Tallinn in 1923 as an example to prove the political and emotional weight that the idea of a unified Europe carried at that time. And he makes his readers aware that particularly the smaller or more remote places we are often not conscious of, have an indispensable share in the creation of an inner European cohesion – in the past as well as in the present. He assures those who argue against the reoccurrence of small states like Estonia after the dissolution of the Soviet Union: »*Estonia, or Latvia, or ... Croatia, would be extremely vulnerable if left in isolation ... In a united Europe, every small country can find its place alongside the former great powers*«.²³ In general, the relationship between eastern and western Europe is an essential part of his narration, which constantly moves from one place to another, from centre to periphery and vice versa, with the effect that this distinction becomes dubious. The best of the book is the multiplicity of sources taken from literature, economics, science and daily life. These materials are often presented in boxes; they attach to this voluminous academic study an element which reminds us of a textbook. The only, possibly insoluble, problem is the quantity – the book has about 1300 pages!

Can an experienced textbook author condense Davies' concept into three schoolbook volumes of about 150 pages, covering the time span from the Middle Ages to contemporary times in the way that traditional history textbook series

21 Norman Davies: *Europe. A History*, Oxford 1996.

22 Ibid., p. 25.

23 Ibid., p. 944.

do? Davies himself is aware of this problem. He suggests to teachers not to start with or give priority to national issues, but to emphasise general themes and »then to see how far particular national experiences coincide with them. Hence, in the modern era, one looks at Industrialisation, Imperialism and National-[225]ism in general before exploring their relevance to one's own country. If one does the opposite, and starts from a national chronological framework one is not likely to escape from it.« Already many textbook authors follow this advice, whereas practical teaching still often goes the other way round. Comparisons should be included: »Under Imperialism one could study one of the great empires, such as the British or the French and one of the lesser empires such as the German, Dutch or Portuguese«. ²⁴

To follow this approach systematically may train students to also relate themselves to others and not only to the more narrow groups. As far as Europe is concerned, Norman Davies states: »Yet political and cultural diversity is not merely one of Europe's treasures. It is one of Europe's most obvious characteristics. Any picture of Europe's past, which ignores her diversity, is committing an injustice. Any attempt to reduce European history to the interplay of the Great Powers is false by definition. In the nature of things, Great Powers are unrepresentative. In a very real sense, small nations and middle-sized states, whose fortunes have waxed and waned over the centuries, are most representative of the whole. Somehow, European history must accommodate both the Great and the not so great, the weak as well as the strong«.

We cannot cope with this complexity of Europe's past and present if we do not integrate the European dimension into the core curriculum. To start with the more general questions, to relate them to one's own history and compare its implementation and variations in other countries, as Davies has proposed, may pose too great a challenge to the way history is taught in those countries whose curricula devote most of the lessons to national history. If that national focus is not changed, the European and global dimension will always be only an appendix to the national approach. It could be a first step to add to each of the great epochs like the Middle Ages or Absolutism a chapter or paragraph with explicit focus on the European dimension, so that a national and a predominantly European approach alternate. Even in the situation that still more time is allotted to national aspects, the Euro- [226] pean and also the general or global dimension have then systematically to be taken into consideration. In the long run, however, the lion's share of national history has to be reduced. It should not occupy more than half of the time for history lessons at all, otherwise it will be quite

24 An Integrated Approach to European History, unpublished paper, delivered at the conference *The Image of Europe between Globalization and National Awareness*, Torino, May 15–18, 2000.

difficult for teachers and textbook authors to develop their ideas about Europe clearly, and to present examples from regions other than one's own in an adequate manner.

Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart*

Schulbuchforschung konzentriert sich bisher auf den internationalen Vergleich oder die Inhaltsanalyse zu bestimmten Fragestellungen innerhalb einer Epoche. Seltener thematisiert sie die Unterschiede zwischen Werken, die aus verschiedenen Epochen stammen. Eine Studie, die die Geschichtsbücher des Kaiserreichs, der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus und der Bundesrepublik miteinander vergleicht, gibt es bisher noch nicht.¹ Mein Versuch, die Schulbuchentwicklung über einen Zeitraum von mehr als 100 Jahren zu überblicken, muß daher darauf verzichten, den einzelnen Lehrwerken gerecht zu werden. Es können nur Tendenzen herausgearbeitet werden, die sich in unterschiedlicher Intensität im jeweiligen Schulbuch niederschlagen. Schulbuchinhalte stehen unter dem dreifachen Anspruch, Kenntnisse, die fachwissenschaftlicher Prüfung standhalten sollen, schülergerecht und politisch verantwortbar zu vermitteln. Sie bilden einen in sich differenzierten Gegenstand, der in den mir bekannten Analysen eigentlich weniger zerlegt als vielmehr auf das hin zusammengefaßt wird, was dem Schulbuchforscher wichtig erscheint. Die Analyse ist unvermeidlich gröber als der Text, der ihr zugrunde liegt. Diesem Dilemma begegnete ich bereits, als ich versuchte, eine These zu formulieren, die die Geschichtsbücher vom Kaiserreich bis zur Gegenwart umgreift. Zwei sich ausschließende Aussagen scheinen möglich:

* Zuerst veröffentlicht in: Verband der Geschichtslehrer Deutschlands durch Paul Leidinger (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart* (Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen), Stuttgart: Klett (1988), 242–260.

1 Eine Bibliographie zu »Schulbuchforschung und Schulbuchanalyse: Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) und Deutsch-Lesebücher« findet sich jeweils in Heft 3/1986 u. 1987 bzw. ab 1988 in H. 4 der Zeitschrift »Internationale Schulbuchforschung«. Für ältere Titel sind heranzuziehen Otto-Ernst Schüddekopf: *Die internationale Schulbucharbeit: 1918 bis 1955*, eine Bibliographie. Braunschweig 1956; Jürgen Fröchling: *Deutschsprachige Schulbuchanalysen seit 1958: eine vorläufige Bibliographie*. In: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 16 (1975) S.412–422. Weitere Hinweise zu Geschichtsbüchern und Schulbuchanalysen gibt die in den Anmerkungen zitierte Literatur.

1. Es gibt die Traditionslinie einer staatsreuen Geschichtssicht, in der Vergangenheit in der Regel Gegenwart legitimiert, nicht in Frage stellt. Fluchtpunkte dieser Sichtweise sind der deutsche Staat und die Nation, die in ihm aufgeht. Die Kontinuität dieser Einheit von Staat und Nation zu stiften, bleibt das Ziel von Geschichte und Geschichtsdarstellung im preußisch-deutschen Kaiserreich, in der Weimarer »Notrepublik«, im großdeutschen »Führerstaat« oder im geteilten Deutschland. Bürgerliche Wertvorstellungen prägen Darstellung und Auswahl des Stoffes. Auch wenn Konflikte zwischen Klassen oder unterschiedlichen sozialen Schichten behandelt werden, gehen die Autoren in der Regel davon aus, daß Gegensätze zu überwinden seien und jedem »sein« Beitrag zur Gemeinschaftsaufgabe »Staat« abzuverlangen sei – ob dieses staatliche Gebilde nun die römische Republik, die deutsche Stadt im Mittelalter oder der moderne, bürokratisch organisierte Staat ist.
2. Die Legitimation der einen herrschenden Geschichte löst sich auf in unterschiedliche Geschichtsauffassungen und Erzähltraditionen. Brüche der politischen Systeme treten deutlich zutage. »Staat« ist ein politischer Kompromiß sozial und ökonomisch herrschender Schichten, der von System zu System neu definiert wird und auch innerhalb des gleichen Systems labil sein kann. Eine alle Systeme übergreifende Legitimation ist aus der Geschichte nicht ablesbar. Nation wird Internationalität gegenübergestellt. Die Forderungen der jeweils sozial Deklassierten werden nicht verleugnet. Nicht [243] Vorstellungen von gesellschaftlicher Harmonie, sondern Konfliktaustragungsmodelle werden vermittelt. Soweit »Beiträge« verlangt werden, muß ihnen »Teilhabe« entsprechen.

Die Gegensätzlichkeit dieser Thesen löst sich nur dann auf, wenn man es wagt, die Vielfalt der Traditionslinien und Legitimationsargumente zu gewichten. Obwohl der Verbreitungsgrad von Schulbüchern nicht hinreichend untersucht ist – schon gar nicht über die Epochen hinweg –, ergibt sich doch aus dem Zusammenhang von herrschender Wissenschaftsausrichtung, didaktischer und politischer Tendenz und den bekannten Auflagenhöhen, daß die erste These die Hauptentwicklung der Schulbuchdarstellung trifft, während die zweite eher eine Position an der Peripherie kennzeichnet, die regionale Bedeutung erhalten haben mag, in manchen Jahren sogar wichtige Sektoren des Geschichtsunterrichts bestimmen konnte, aber nicht die Gesamtentwicklung von Epoche zu Epoche gelenkt hat. Zweifellos hat sie aber heute erheblich an Bedeutung gewonnen. Ich werde versuchen, an wenigen Beispielen dieses Verhältnis zweier Argumentationslinien darzulegen.

Dabei bleibt zu bedenken, daß sich die Vielfalt inhaltlicher Positionen durch formale Differenzierungen erweitert. Lehrwerke für den geschichtlichen Anfangsunterricht unterscheiden sich von Büchern, die für die Oberstufe konzi-

piert sind. Hierauf kann im folgenden ebenso wenig eingegangen werden wie auf die Wandlungen des Stellenwertes, den das Schulbuch jeweils im Unterricht eingenommen hat. Einst im Mittelpunkt der Wissensvermittlung, bietet es heute oft nur noch den allgemeinen Informationshintergrund oder stellt das Arbeitsmaterial vor, von dem der Unterricht ausgeht, ohne aber auf die Argumentationsweisen und Interpretationsangebote des Textes im einzelnen zurückzugreifen. Angesichts einer weitgehend fehlenden Unterrichtsforschung zur Ausbildung des historischen Bewußtseins bei Schülern und Schülerinnen läßt sich über die Wirkungsweise von Schulbuchtexten nur eine sehr allgemeine Erkenntnis formulieren, die für alle hier besprochenen Epochen gelten dürfte: Prägender als das Buch sind der Vortrag des Lehrers, dessen Interpretationen und emotionales Engagement. Entscheidend für die Bewertung der Rolle des Schulbuchs ist daher, inwieweit der Lehrer auf es angewiesen ist, um den Unterricht zu planen.

Trotz dieser grundsätzlichen Einschränkungen liegt das Schulbuch bevorzugt Untersuchungen zugrunde, die Unterrichtsinhalte analysieren. Das ist sicherlich einmal forschungspraktisch darin begründet, daß sein Inhalt empirisch leicht greifbar ist; es stehen aber auch weiterreichende Überlegungen dahinter, die nahelegen, Schulbuchinhalte für zumindest nicht weniger repräsentativ zu halten als zahlenmäßig immer stark beschränkte Unterrichtsbeobachtungen. Denn die Schulbuchautoren sind Lehrer, die nicht weit entfernt von ihren eigenen Unterrichtsinhalten schreiben, oder Lehrerausbilder und Fachwissenschaftler, die die Ausbildung der Lehrer, die unterrichten, wissenschaftlich-inhaltlich und methodisch-formal geprägt haben; und schließlich entscheiden im wesentlichen die Lehrer, welches Schulbuch angeschafft wird: Sie führen in der Regel dasjenige ein, das ihren eigenen Unterrichtsanforderungen am besten entspricht. Es ist daher unwahrscheinlich, daß ein gut eingeführtes Schulbuch nicht auch Unterrichtswirklichkeit widerspiegelt, auch wenn es nicht unmittelbar von den Schülern benutzt wird. Deutlicher als in die einzelne Stunde gehen in es die Rahmenbedingungen des Unterrichts wie Richtlinien, methodische Vorgaben und Lernziele ein. [244] Sein größter Nachteil dagegen besteht darin, daß es keinen Eindruck von den Verkürzungen des Unterrichts oder gar des Schüllergedächtnisses vermittelt.

I. Kaiserreich

Vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik hat sich die chronologische Grobgliederung der Geschichtsbücher nur wenig verändert. Die Bücher beginnen auf dem Verständnisniveau der 5.-7. Klasse mit der Urgeschichte, differenzieren die Darstellung, je mehr sie die Gegenwart erreicht, und enden mit dem jeweiligen

gegenwärtigen System. Die Oberstufe wiederholt den chronologischen Durchgang auf einem Niveau, das beansprucht, Wissenschaftlichkeit widerzuspiegeln, wobei Wissenschaftlichkeit bis heute im wesentlichen mit detailreicher Information und trockenem Stil gleichgesetzt wird. Typisch für die Anfangsstufe im Kaiserreich sind sogenannte »Lebensbilder« Erzählungen, die an Personen Geschichte entwerfen und dabei in der Regel schon einen ersten Durchgang durch die Geschichte leisten, beispielsweise von »Herkules« bis zum »neuen Deutschland Wilhelm des Ersten«.² Diese Form der Geschichtsdarstellung verflüchtigte sich in den demokratischen Epochen von Weimar und Bonn, erlebte aber unter dem Nationalsozialismus eine kurze Renaissance. Heute ist sie sogar aus Ebelings »Reise in die Vergangenheit« verschwunden. In den 50er Jahren war die erzählte Kurzbiographie noch Teil mancher Schulbuchkapitel, allerdings oft in einer problematischen Mischung, die nicht zwischen Sage und Faktendarstellung unterschied.

Die gebräuchlichsten Bücher erscheinen mit wenigen Änderungen fast das gesamte Kaiserreich hindurch. Die Kontinuität des Geschichtsverständnisses dieser Epoche war ungewöhnlich hoch. Geschichte ist im Verständnis der meisten Autoren im wesentlichen Herrschergeschichte; der Herrscher handelt aus sich heraus; die Masse oder das Volk, in sich weitgehend unstrukturiert, reagiert und ist emotionalisiert, der Herrscher aber gebraucht seinen Verstand, wenn ihm auch Gefühle nicht fremd sind. Seine moralischen Eigenschaften bilden sogar die eigentliche Botschaft des Textes. »Geschichte ist Ideenentwicklung« und die leitende Idee ist die »Erziehung des Menschengeschlechtes«.³ Dieses Muster ist nicht auf die Darstellung einer historischen Ära eingeschränkt. Der soziale Reformversuch der Gracchen ist das Werk der beiden Brüder ebenso wie der Kaiser und sein Kanzler die Sozialversicherung erfinden. Die unduldsamen und uneinsichtigen Massen, zu deren Nutzen beide Werke doch gedacht waren, gefährden sie eher, als sie zu fördern. Nur selten weichen die

2 Weltgeschichte in Biographien. Erster Kursus für den Unterricht in einer unteren Klasse berechnet. Hrsg. Moritz Spiess u. Bruno Beriet, Kesselring: Hildburghausen I. Aufl. 1854 (16. Aufl. 1901; die mir erreichbare, jeweils letzte Auflage eines Schulbuches wird mit genannt, um einen Eindruck von dessen Verbreitungsgrad und der Kontinuität einer Schulbuchreihe zu geben; es ist aber nicht auszuschließen, daß es noch weitere Auflagen gegeben hat). Zur Gegenwart hin tritt bisweilen der biographische Bezug in den Hintergrund; so [255] lauten die letzten Abschnitte bei Spiess u. Beriet: »Schleswig-Holstein 1848–1864«, »Der deutsche Krieg 1866«. »Der deutsch-französische Krieg 1870.1871«; ab der 11. Aufl. (1879) setzt die Historisierung der Gegenwart ein: Der »deutsche Krieg« wird zum »Krieg mit Österreich«; das letzte Kapitel lautet schließlich in der 16. Aufl. »Das neue Deutschland. Wilhelm I. (1861–1888)«. Von »Orpheus und Eurydike« bis »Wilhelm II.« schreibt Friedrich Pollack: Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. Leitfaden für mittlere und höhere Schulen. Gera 1. Aufl. 1874 (20. Aufl. 1911).

3 Pollack: Geschichtsbilder, Vorwort.

Autoren von dieser negativen Beurteilung der Masse ab; auch in den folgenden Epochen folgen sie noch oft diesem Maßstab.⁴

Die Geschichtsbücher des Kaiserreichs – zumindest gilt dies für die Unter- und Mittelstufe – darf man sich nicht als bloßes Zahlen- oder Faktengerüst vorstellen; die Schilderung der moralischen Persönlichkeit, der guten oder schlechten Tat, steht im Vordergrund; je jünger die Kinder, desto deutlicher tönt die Botschaft, je fortgeschrittener das Alter der Schüler, desto schwerer behauptet sich die Person im Gewirr der Fakten, militärischen, politischen und dynastischen Beziehungen. Gegenüber der Herrscherpersönlichkeit und der Idee als Movers der Geschichte treten andere Erklärungsschemata zurück. Die Arbeiterbewegung, soziale Kämpfe überhaupt, werden selten oder nur kurz [245] erwähnt. Geschichte ist im wesentlichen bürgerliche Geschichte. Die Autoren diffamieren die Sozialdemokratie in der Regel als »umstürzlerisch«; die Sozialistengesetze sehen sie aber durchaus kritisch und stellen ihnen die Sozialgesetzgebung als den richtigen Weg gegenüber, um die Arbeiterschaft ins Reich zu integrieren und der Sozialdemokratie den Wind aus den Segeln zu nehmen.⁵

Die neuere Geschichte umfaßt im wesentlichen, soweit sie deutsche Geschichte ist, die Geschichte der brandenburgischen Dynastie und die Expansion Preußens, die in der Reichseinigung kulminiert. Als ideologische Träger der Erneuerung der Reichsidee in der Neuzeit werden Luther und die Reformation angesehen. Erst der preußische Staat schaffe allerdings dauerhaft die Voraussetzungen, die in der Reformation entwickelten Ideen zu verwirklichen. So schließt Brettschneider seinen Band »Vom Beginne christlicher Kultur bis zum westfälischen Frieden« mit dem Satz: »Aber diese Zerstörung ohnegleichen (durch den 30jährigen Krieg) wurde für unser Volk der Anfang neuen Lebens. An zwei Mächten hat es sich wieder aufgerichtet: Es sind die Glaubensfreiheit

4 Peter Schulz-Hageleit: Menschenbild und Geschichtsbewußtsein. Schulbücher im internationalen Vergleich. In: Das Schulbuch: Analyse – Kritik – Konstruktion. Hrsg. Horst Schallenberg u. Irmgard Hantsche, Kastellaun 1978, S. 13–32.

5 Harry Brettschneider: Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. VII. Teil, Halle 3. Aufl. 1902, S. 68, bietet schon viel, wenn er im Zusammenhang der französischen Revolution ein Unterkapitel von einer halben Seite (bei insgesamt 200 Seiten Umfang) einschiebt »Entstehung des modernen Arbeiterstandes«. Zur SPD schreibt er (S. 175): »Immer mehr fielen die Massen der sozialdemokratischen Bewegung anheim, trotz der Gründung der Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine. « die zügellosen sozialdemokratischen Aktionen reizten in sittlich verkommenen Naturen die verbrecherischen Neigungen«, woraus dann zwangsläufig die Attentate von 1878 folgten. Die erste Auflage des siebenbändigen Hilfsbuches von Brettschneider muß vor 1899 publiziert worden sein; 1899 erschien eine Ausgabe für mittlere Klassen. Beide Ausgaben erlebten das ganze Kaiserreich hindurch bis zum Beginn der Weimarer Republik immer wieder neue, zum Teil unveränderte Auflagen, z. B. II. Teil, 17. Aufl. 1919 (48000–50000); VII. Teil, 10. Aufl. 1921 (26 000).

und der preußische Staat.«⁶ Nach der Jahrhundertwende verschärft sich der kleindeutsch-preußische Einigungsenthusiasmus zu einem expansiven auslandsfeindlichen Nationalismus. Der Erste Weltkrieg wirft seine Schatten voraus. Das Reich wird in Konkurrenz zu den großen Kolonialstaaten England und Frankreich gesehen, denen gegenüber ein Nachholbedarf konstatiert wird. Nach Osten hingegen erscheint das Reich selbst als überlegener Kulturträger. Abwertende Völkerstereotype finden sich vor allem gegenüber Polen.⁷ Die polnischen Teilungen werden nicht hinterfragt, der machtpolitische Charakter der preußischen Politik vom Großen Kurfürsten bis Friedrich II. tritt kaum in Erscheinung. Kulturmission wird als wesentliches Motiv für äußere Expansion angegeben; das gilt insbesondere für die Ostkolonisation und die Kreuzzüge.⁸ Dabei mag der Hinweis überraschen, daß häufig in den Abschnitten zur Alten Geschichte auf die »Arier« und »Semiten« als Begründer unserer heutigen Hochkulturen hingewiesen wird, ohne daß der Beitrag der einen gegenüber der anderen »Rasse« abgewertet wird.

Das Kaiserreich weist in seinem Preußen/Reich- und Bürger/Herrscherzentrismus das geschlossenste Geschichtsbild aller untersuchten Epochen auf. Tendenzen, die Antworten auf den friedensgefährdenden Nationalismus und das nicht mehr zu leugnende Wachstum der Sozialdemokratie und Gewerkschaften

- 6 Bretschneider: Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. VI. Teil (Lehraufgabe der Unterprima), Halle 6. Aufl. 1908, S. 174. Luthers beherrschende Stellung zu Beginn der Neuzeit kommt darin zum Ausdruck, daß »Pollack: Geschichtsbilder« ihm als einzigem Nichtpolitiker und Nichtmilitär ein Lebensbild widmet; vgl. Wolfgang Jacobmeyer: Mentalitätsgeschichtliche Strukturen im Lutherbild deutscher Schulgeschichtsbücher, 1860 – 1942. In: Internationale Schulbuchforschung 6 (1984) S. 5-16.
- 7 Irmgard Hantsche: Geschichte im Schulbuch – Das Schulbuch in der Geschichte. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 39/87, S. 39 – 53. Stellvertretend für andere zitiert Hantsche L. Hoffmeyer u. B. Hering: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren, III. Teil: Geschichte der Neuzeit seit 1648, Breslau 1898, S. 118: Westpreußen »war ein ödes, verkommenes Land mit einem zuchtlosen, armen, aber übermütigen Adel und einem vertierten Bauernstande. Außer den Juden, die den Handel und das Handwerk in Händen hatten, gab es kaum Bürger.«
- 8 Friedrich Neugebauer: Geschichtliches Lehrbuch für Lyceen und höhere Mädchenanstalten. Aug. B, I. Teil für die Klassen 7 u. 6, bearb. v. Justus Baltzer, Halle 10. Aufl. 1914 (1. Aufl. 1905), S. 79, definiert geradezu: »Die Kreuzzüge sind kriegerische Unternehmungen, an denen sich Hunderttausende von Christen beteiligten mit dem heißen Wunsche, Jerusalem, das Heilige Grab und alle die Stätten, auf denen unser Heiland auf Erden gewandelt war, den Ungläubigen zu entreißen ... (es war) schlimm geworden, als die Türken, ein wilder Volksstamm, der aus dem Innern Asiens hervorbrach, das Heilige Land besetzten. Mißhandlungen und Grausamkeiten gegen die frommen Pilger hörten nicht auf ... da erhob sich immer mehr der Gedanke, in gemeinschaftlichem Zuge gegen die Türken zu Ehren Gottes Palästina zu erobern.« Zur Darstellung dieses Themas in Schulbüchern der Bundesrepublik vgl. Wolfgang Marienfeld: Schulbuchanalyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema »Islam und Kreuzzüge«. In: Geschichtsdidaktik 4 [256] (1979) S. 130 – 156; Michael Joho: Die Darstellung der Kreuzzüge im Schulgeschichtsbuch – Aspekte der Friedenserziehung. In: Internationale Schulbuchforschung 10 (1988) S. 41-69.

geben und die die Notwendigkeit einer alle sozialen Schichten berücksichtigenden staatsbürgerlichen Bildung betonen, führen zwar schon am Ende des Kaiserreichs zu neuen Versuchen, Geschichtsbücher zu schreiben; diese finden aber durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges kaum noch Beachtung. Bei dieser Bewertung der Geschichtsbücher des Kaiserreichs muß man allerdings berücksichtigen, daß ihr überwiegend in Preußen verbreitete, protestantisch gepragte Schulbücher zugrunde liegen. Gerade für das Kaiserreich fehlen Analysen, die regional und konfessionell differenzieren.⁹

II. Weimarer Republik

Die Schulbücher der Weimarer Republik sind weitaus schwieriger zu beurteilen als die des Kaiserreichs. Alle Autoren fassen den verlorenen Krieg und die Revolution als so einschneidend auf, daß sie nicht einfach für ein »Zurück zum Kaiserreich« plädieren [246] können. Dennoch suchen sie nach einer übergreifenden Kontinuität, die die Ergebnisse des Friedens und der Revolution in mancher Beziehung wieder aufheben soll.

Am augenfälligsten ist, daß die Dynastien und ihre Vertreter nicht mehr unangefochten das Gliederungsschema der Geschichtsbücher vorgeben. Inhaltlich ist damit nicht immer etwas gewonnen. Einhellig ist zwar die Kritik an Wilhelm II., der das Reich verspielt habe; doch wird die Reichsgeschichte deswegen nicht führerlos. Denn um so schärfer sticht nun die Person Bismarcks hervor, der zur zentralen Figur der Reichsgründung erhoben wird, die nach wie vor das Hauptthema der neueren deutschen Geschichte bildet. Das Reich kann nun aber nicht mehr als das geglückte Ergebnis des historischen Prozesses angesehen werden, sondern stellt eine politische Kampfaufgabe für die Gegenwart. Es ist kaum übertrieben zu sagen, daß die frühen Geschichtsbücher aus der Weimarer Republik für diese Aufgabe mobilisieren. Bismarck, der das Spiel der Kräfte in der Mitte Europas als letzter beherrscht habe, wird zum Mythos der neuen deutschen Geschichte¹⁰ – ein Stereotyp, dem noch viele Geschichtslehrer

9 Horst Schallenger: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ara und der Weimarer Zeit: Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 – 1933. Ratingen 1964.

10 Diese Heroisierung Bismarcks entsteht bereits am Ende des Kaiserreichs: »Fassen wir zum Schluß Bismarcks Stellung und Bedeutung in unserer Nationalgeschichte ins Auge, so wird man jetzt schon sagen dürfen, daß er zu den Riesen gehört, zu deren Füßen die übrige Menschheit wimmelt, zu denen sie als zu ihren Führern aufblickt; wie in dem machtvollen Denkmal zu Hamburg, so steht er in unserer Geschichte da, reckenhaft, fast übermenschlich, unerschütterlich, der Bahnbrecher und Behüter einer neuen Zeit. Er gehört zu den 6 Größten, welche unsere Geschichte vornehmlich bestimmt haben.« Johannes Berndt: Präparationen für den Geschichtsunterricht. Zweiter Teil: Von den Anfängen des brandenburgisch-preu-

in den ersten beiden Jahrzehnten in der Bundesrepublik folgten. Die Auseinandersetzung um die Heeresvorlage wird durchgängig als ein Konflikt zwischen monarchischer und demokratischer Verfassung begriffen – was in den Büchern des Kaiserreichs natürlich nicht der Fall war – und je nach Standort des Autoren bewertet. Wer sich hier schon für Bismarck entscheidet, hat es leicht, in späteren nationalsozialistischen Ausgaben seines Buches den parteifeindlichen Stil zu verschärfen und in Bismarcks Kampf gegen die Parteien einen der Grundzüge »dieses großen Mannes« zu sehen, der in seinen Intentionen Hitler vorangegangen, dessen Werk aber noch tragisch unvollendet geblieben sei, da er im Kaiserreich immer mit Parteimehrheiten hat lavieren müssen, sie aber nicht einfach hat beiseite räumen können wie später Hitler. Dieses national-konservative, antiparlamentarische Bismarckbild ist einer der wesentlichen Stützpfiler einer politischen Ideologie, die es später dem Nationalsozialismus erlauben sollte, die Bücher aus der Zeit der Republik weiter dem Unterricht zugrunde zu legen, auch wenn sie weder faschistisch noch rassistisch orientiert waren. Im Verlangen nach »Wiedergesundung« oder – metaphorisch ausgedrückt – »Auferstehung des Reiches« gleichen sich die Bücher. Bernhard Kumsteller, erfolgreicher Schulbuchautor während der Republik und im Nationalsozialismus, geht sogar so weit, die Schüler dazu aufzurufen, »an der Befreiung vom Versailler Gewaltfrieden mitzuarbeiten«.¹¹

Ein wesentliches Manko der Bücher in der Republik ist es, daß sie mit der Darstellung der Revolution, die allerdings selten als solche bezeichnet wird, und dem Versailler Vertrag enden – zwei Ereignissen, die überwiegend negativ beurteilt werden. Der Zusammenbruch des Kaiserreichs, nicht die Entstehung der Republik ist das beherrschende Thema des zeitgeschichtlichen Unterrichts. Erst die zum Ausgang der 20er Jahre publizierten Werke beziehen Ausschnitte aus der Geschichte der Republik mit ein; doch handelt es sich dabei weiterhin um überwiegend kritisch beurteilte Prozesse wie z. B. die Regelung der Reparationen. Wenige Autoren sehen die Weimarer Verfassung als einen Fortschritt an,

bischen Staates bis auf unsre Zeit. In: Der Bücherschatz des Lehrers. Hrsg. K. O. Beetz u. A. Rude, Leipzig 1913, S. 368, hier zitiert nach Peter Kneuer: Das Bismarckbild in den Geschichtsbüchern unterschiedlicher Epochen. Facharbeit Kollegstufe Realgymnasium, Bad Kissingen 1985, S. 10. Vielfach dokumentieren die Überschriften Bismarcks gestiegene Bedeutung. Wilhelm I verschwindet, Bismarck beherrscht das Feld. Reiniger (s. Anmerkung 13.) formuliert in der 9. Aufl. von 1923 statt »Deutsche Einigung – deutsches Schicksal – deutsche Gegenwart« jetzt »Die Lösung der deutschen Frage. Der Weg zum neuen Reich. Bismarck und sein Reich. Die deutsche Einigung unter Bismarck.«

- 11 Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Bernhard Kumsteller in Verbindung mit Ulrich Haacke u. Benno Schneider, Mittelstufe Quelle u. Meyer: Leipzig 21. Aufl. 1926 (in der ersten Aufl. 1923 hieß es noch »Versailler Diktat«); 1925 erschienen eine gleichnamige Volksschul Ausgabe in drei Heften, von denen H.1 1931 in die 10. Aufl. ging (55.–60.000), sowie eine dreibändige Ausg. für die Oberstufe (je nach Bd. 1930 3.–5. Aufl.); der Mittelstufenband erreichte 1930 die 30. Aufl. (117.–120.000).

den es zu verteidigen gilt, oder werten sie zumindest als ein Dokument, über das die Schüler sachlich zu informieren sind. Erst in der zweiten Hälfte der 20er Jahre erschienene Bücher nehmen mehrheitlich ein Kapitel zur Verfassung auf. Kawerau hebt in seiner Untersuchung über die Geschichtsbücher der Republik Schnabel als einzigen hervor, der die Ursachen der Novemberrevolution [247] zutreffend beschreiben würde. Alle anderen Autoren würden sie auf russische Propaganda zurückführen oder politische Motive überhaupt leugnen.¹² Die Revolutionäre hatten aus Hunger und Verzweiflung ohne eigene, positive Ziele gehandelt. Die Schüler können nur folgern, die Republik sei eine Notlösung gewesen. Die Mehrheit der Bücher aus der ersten Hälfte der Weimarer Republik unterscheidet sich damit von denjenigen der anderen besprochenen Epochen dadurch, daß sie das politische System, dem sie dienen sollen, geschichtlich nicht legitimieren. Das Ziel der Geschichte sehen sie im Reich, nicht in der Republik, da dieser sowohl die innere (»Revolution«) als auch die äußere Legitimation (»Versailles«) fehle. Staat und Nation können unter diesen Bedingungen nicht zur Einheit kommen.

Es wäre aber falsch, aus dieser republikfeindlichen Tendenz durchgängig auf einen konservativen Grundzug der Darstellung zu schließen. Kulturgeschichtliche Ansätze finden Eingang in die Bücher; soziale Faktoren erhalten stärkeres Gewicht. Die Entstehung der Arbeiterbewegung wird nun in eigenen Kapiteln behandelt; oft werden z. B. die ideologischen Positionen von Marx und Lassalle verglichen. Die Texte öffnen sich der sozialen Wirklichkeit nichtbürgerlicher Schichten. Dabei werden Anregungen aus der kulturhistorischen Schule aufgenommen. Die technische Entwicklung wird besprochen, Abschnitte zu Kunst und Wissenschaft als Spiegel und Motoren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritts eingeschoben.

Die in den 20er Jahren reiche methodische Diskussion um Unterrichtsverfahren nimmt z. B. Reiniger auf, der ein Schülerarbeitsbuch (»Lesebuch«) und ein Handbuch für den Lehrer vorlegt.¹³ Letzteres enthält Lernziele, Unter-

12 Siegfried Kawerau: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927, S. 100. Die russische Revolution wird übrigens nach ähnlichem Schema interpretiert. Gehl (s. Anmerkung 14) gehört zu den wenigen, die mehrere Paragraphen dem Gesellschaftssystem der UdSSR widmen.

13 Max Reiniger: Der Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch zur deutschen Volks- und Kulturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Staats- und Bürgerkunde. 3 Bde., Julius Beltz: Langensalza 1920 (11. Aufl. 1930). Ein Vorläufer dieses Buches erschien noch im Kaiserreich: Der Geschichtsunterricht. Nach den Grundsätzen neuerer Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Staats- und Bürgerkunde. Langensalza 1912 (1913²); ders. u. Hermann Nickel: Neues Geschichtliches Lesebuch. 2 Teile, Langensalza 5. Aufl. 1920 (26. Aufl. 1927). Der zweite Teil des Handbuchs »Vom Untertan zum Staatsbürger (1648 – 1848)« enthält epochen- und fächerübergreifende (Geographie) Längsschnitte wie z. B. »Die Lothringische Frage«, »Die Entwicklung des Rechtswesens« und Abschnitte »Beziehungen zur Gegenwart« (z. B. »Der Westfälische Frieden und der Versailler Vertrag«) und zur »Staats-

richtsfragen und eine schülergerechte argumentative Darstellung der historischen Sachverhalte, die Antworten auf die Unterrichtsfragen liefern soll. Methodische Reform und gesellschaftliche Öffnung der Darstellung entspringen allerdings nicht unbedingt demokratischem Engagement, sondern gehen oft von der machtpolitischen Einschätzung aus, daß die Mehrheit der Bevölkerung nicht von der Kenntnis ihrer eigenen Geschichte und von der Einführung in die ihnen rechtlich ja schon zustehenden politischen Partizipationsrechte abgehalten werden darf, wenn die ideologische Integration der Arbeiterschaft und der unteren Mittelschichten in den deutschen Staat gelingen soll. Ziel dieser integrativen Bildungspolitik ist es, auch in diesen Schichten die Bereitschaft dafür zu wecken, die alte Größe des Reiches zurückzugewinnen. Nach vorne gewandte Methodik und inhaltliche Breite sind durchaus zu vereinbaren mit einem rückwärtsgewandten, revisionistischen und antiparlamentarischen Geschichtsverständnis.¹⁴

Das zwiespältige Antlitz der Schulbücher in der Weimarer Zeit zeigt sich ebenso, wenn man nationale Stereotypen und Vorurteile untersucht. Viele Bücher entwerfen gefährlichere, weil politisch eindeutiger Stereotype als im Kaiserreich, die sich nun vor allem gegen Frankreich richten. Die Demokratisierung des politischen Systems wirkt sich hier eher verhängnisvoll aus: Nicht mehr die Monarchen, die Völker selbst sind die Träger der negativen bzw. positiven Eigenschaften. Zu den wenigen, die Vorurteile aufzulösen suchen, politischen und wirtschaftlichen Erklärungen den Vorrang vor moralischen Wertungen geben, gehören die bei Teubner erschienenen Werke für die Mittel- und Oberstufe, die beide weitverbreitet waren und gegen Ende der Republik durchaus mit den konservativ-national orientierten »Rennern« konkurrierten.¹⁵

bürgerkunde«. Bei seinen biographischen Einschüben berücksichtigt Reiniger bereits Einstein und die Relativitätstheorie; doch geht es ihm im Grunde genommen nicht darum, die komplizierten Grundannahmen dieser Theorie zu erklären und in die Person Einsteins einzuführen, sondern Ehrfurcht vor dem unendlichen Beziehungsgeflecht der Gegenstände in Raum und Zeit zu wecken.

14 Zu den schillernden Autoren gehört Walther Gehl, der z. B. relativ ausführlich die Marxschen Positionen darlegt und sich nicht an der Heroisierung von Bismarck beteiligt, sondern ihn weitgehend als sozialistenfeindlichen Machtpolitiker zeigt; doch den Ersten Weltkrieg [257] stellt er ganz von chauvinistischen Positionen her dar. Schon Kawerau beurteilte ihn zwiespältig: »Methodisch beachtenswert ist der starke geographische Einschlag, sehr geschickte Skizzen unterstützen das geopolitische Denken. Leider verfällt Gehl, je mehr er sich der Neuzeit nähert, dem nationalistischen Jargon bis zu jener unerhörten Schmähung der Pazifisten.« Kawerau: Denkschrift, S. 125; Walther Gehl: Geschichte für höhere Schulen. Mittelstufe. Ein Hilfsbuch zu geschichtlicher Anschauung. H. 1–4, Ferdinand Hirt: Breslau 1925 (5. Aufl. 1928); ders.: Geschichte für höhere Schulen. Oberstufe. Ein Hilfsbuch zu geschichtlichem Denken und Sehen. H. 1–4, Breslau 1925 (4. Aufl. 1932).

15 Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe. Hrsg. Hermann Pinnow in Verb. mit E. Bux, Teil I–III, Teubner: Leipzig 1923 (10. Aufl. 1929); mehr erzählend angelegt ist die von Pinnow in Verb. mit Th.

Es liegt der Schluß nahe, daß die Mehrheit der Schulbuchautoren konservativen Vor- [248] stellungen folgte als gewichtige Teile der Lehrerschaft, die zunehmend chauvinistischen Nationalismus ablehnten.

III. Nationalsozialismus

Das nationalsozialistische System hat vorerst die Vielfalt des Geschichtsbuchmarktes aus der Republik übernommen und noch mehrere Jahre fortgeführt. Dadurch unterschied sich die nationalsozialistische Schulbuchpolitik fundamental von der des italienischen oder spanischen Faschismus, die früh inhaltlich und formal die Schulbücher nach ihren Anschauungen umformten. Das nationalsozialistische Unterrichtsministerium begnügte sich vorerst damit, die aus der Republik übernommenen Bücher durch Ergänzungsbände oder Einlegeblätter zu erweitern und ggfs. zu korrigieren. Die Einlegeblätter gaben im wesentlichen allgemeine Grundsätze nationalsozialistischer Geschichtsinterpretationen wieder, ohne daß die Texte schon durchgängig rassistische oder antisemitische Züge trugen.¹⁶ Sie betonen den Gedanken der Volksgemeinschaft und heben die germanisch-deutsche Tradition gegenüber dem römischen Einfluß hervor. Ihr Schwerpunkt liegt daher nicht in der Zeitgeschichte, sondern in der Frühgeschichte und im Mittelalter. So werden die Zünfte als eine Gemeinschaftsleistung beschrieben, an der die nationalsozialistische Sozialordnung anknüpfen würde. Die Juden, bisher kaum von den Autoren beachtet, werden jetzt als Gemeinschaftsfremde der mittelalterlichen Städte diffamiert. Die Stadt allgemein gilt dagegen als Träger des germanischen Freiheitswillens.

Es lohnt sich, einen kurzen Rück- und Ausblick auf die Behandlung der mittelalterlichen Stadt in den Schulbüchern vor und nach dem Nationalsozialismus zu werfen, um zu zeigen, wie weit den einzelnen Epochen unterschiedliche Zugänge zur Geschichte entsprechen, die im wesentlichen von Gegenwartserfahrungen geprägt sind; das wird gerade an einem Thema deutlich, das den jeweiligen Gegenwartskonflikten vermeintlich schon lange entzogen ist.

Steudel u. Ernst Wilmanns hrsg. Ausgabe Geschichtsbuch für die Mittelstufe, Teil 1–4, Leipzig 1925 (Ausg. A Preußen 4. Aufl. 1929; Ausg. B Außerpreußen 5. Aufl. 1932). Grundriß der Geschichte für die Oberstufe. Hrsg. Gerhard Bonnwetsch u. a., Teil 1–4, Leipzig 1923 (12. Aufl. 1932).

- 16 »Dem Nationalsozialismus verdanken wir die Erkenntnis, daß ein großes Volk auf die Dauer nur bestehen kann, wenn es seine Rasse rein erhält«, lautet der erste Satz im Ergänzungsblatt zu Pinnows Geschichtsbuch; damit ist zugleich das Motto für die Interpretation der germanischen Urgeschichte angegeben; Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk. Ergänzungsbogen zu den Bänden. II A und II B des Geschichtsbuches von Pinnow, Steudel, Wilmanns, 1934, S. 1.

Folgt man den Texten des Kaiserreichs, so scheinen die Städte nur von ehrbaren Kaufleuten und fleißigen Handwerkern bewohnt gewesen zu sein, die sich allerdings hin und wieder der Bettler-Plagen erwehren mußten. Der wesentliche historische Beitrag der Stadt bestand in ihrer wirtschaftlichen Leistung für das Ganze, d. h. das Reich, in einer Zeit, in der die Zentralgewalt darniederlag. In der Weimarer Republik hat sich der Blick für soziale Konflikte geschärft. Viele Autoren berücksichtigen auch das nichtzünftische Handwerk und klammern Konflikte zwischen Zünften und Patriziat nicht mehr aus. Die Texte aus der Bundesrepublik bilden in den 50er und 60er Jahren einen Kompromiß zwischen den Sichtweisen des Kaiserreichs und der ersten Republik: Die Stadt stellt wieder eine Gemeinschaftsleistung des Bürgerfleißes dar, doch werden Konflikte und soziale Unterschiede nicht völlig übergangen. Erst der sozialwissenschaftliche Zugang von neu konzipierten Büchern, die seit Ende der 60er Jahre erscheinen, setzt dann einen neuen Standard.¹⁷

Angesichts der Rückwärtsorientierung der nationalsozialistischen Einlegeblätter mag es überraschen, daß in ihnen die Arbeiterbewegung oft mehr beachtet wird als in den übernommenen, oft vom bürgerlichen Standpunkt aus geschriebenen Geschichtsbüchern. Die entsprechenden Abschnitte der Ergänzungsbögen entschuldigen den »Abfall« der Proletariatsmassen an den Marxismus im 19. Jahrhundert mit deren unbarm-

[249] herziger Ausbeutung durch das »jüdische Kapital«. Unbelehrbare marxistische Arbeiter kennzeichne bis heute eine materialistische, gegen die Gemeinschaft gerichtete Gesinnung. Die Revolution von 1848 wird als eine Bewegung des Bürgertums – nicht des Volkes – bezeichnet, die der zügellosen Freiheit des Einzelnen mehr verpflichtet gewesen sei als dem Ganzen. Es sind sicherlich eher die Hinweise auf eine harmonische Gesellschaftsordnung als offen rassistische Formulierungen gewesen, die vielen Autoren eine vorsichtige Anpassung an nationalsozialistische Vorstellungen ermöglichten. Auch ein Erfolgsautor aus der Republik wie Ernst Wilmanns deutete die soziale Totalität, die Hitlers Volksgemeinschaftsideologie vorspiegelte, als eine neue Lebenserfahrung, als den Aufbruch in ein neues Gemeinschaftsideal, das seinen aus der Lebensphilosophie gespeisten Gesellschaftsvorstellungen nahekam. Im Vorwort seines 1935 erneut aufgelegten Geschichtsbuches für die Mittelstufe signalisierte er Kompromißbereitschaft: »Der Blick auf die Vergangenheit ist abhängig vom Standpunkt des Betrachters. Alle Darstellung der Geschichte muß aus der Wirklichkeit des Lebens geschöpft werden, um dem Leben zu dienen.«¹⁸ Der

17 Jürgen Fröchling: Die mittelalterliche Stadt im deutschen Schulbuch von 1871 – 1971. In: Schallenger u. Hantsche: Das Schulbuch, S. 83 – 110.

18 Teubner, Geschichtsbuch für die Mittelstufe. Teil IV B, Deutsche Geschichte vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, Leipzig 6. Aufl. 1935. Das Vorwort ist datiert »am Tag der Wiederherstellung der allgemeinen Wehrpflicht«. Das – vielleicht wenige Tage vorher ab-

Teubner-Verlag strich aus seinen während des Nationalsozialismus erschienenen Auflagen den größten Teil der Abschnitte über die Weimarer Republik heraus, die neu gefaßt werden sollten, so daß die Texte zur Gegenwart, wie schon zu Beginn der 20er Jahre, wieder mit den erniedrigenden Bestimmungen des Versailler Vertrages endeten.

Doch trotz der Korrekturen, Ergänzungen und Umschreibungen blieben breite Textpassagen in den Büchern aus der Republikzeit unverändert erhalten und boten Schülern wie Lehrern die Möglichkeit, die nationalsozialistische Neuinterpretation der Geschichte zumindest zu relativieren, wenn nicht sogar abzulehnen. Im von Franz Schnabel verfaßten Teil des »Grundrisses« war über die in der französischen Revolution errungenen Grundrechte – erwähnt wird z. B. die »Rechtssicherheit gegen willkürliche Verhaftung« – noch 1935 zu lesen: »Diese Grundsätze sind bis heute in allen Ländern selbstverständliche Grundlage des öffentlichen Lebens.«¹⁹

Freilich war es mit diesen Anachronismen vorbei, als das Unterrichtsministerium 1938 neue, reichseinheitliche Lehrpläne für den Geschichtsunterricht veröffentlichte und nun neue Lehrwerke geschaffen oder die alten grundlegend überarbeitet werden mußten, um die Zulassung für den Gebrauch an Schulen zu erhalten. In der Tat veröffentlichten die Schulbuchverlage in den folgenden Jahren eine Reihe von Werken, die der nationalsozialistischen Rassenlehre verpflichtet waren.²⁰ Der Aufbau der Lehrbücher vereinheitlichte sich. Sie folgten von Klasse 1 bis 8 einem verbindlichen Themenkanon. Die Geschichte wurde nun bis zum nationalsozialistischen System fortgeschrieben, das als Höhepunkt

gefaßt – Vorwort der 13. Aufl. des Lehrbuchs von Pinnow u. Bux – datiert »im März 1935« – stellt noch relativ nüchtern fest: »Die Machtergreifung des Nationalsozialismus hat das deutsche Leben auf allen Gebieten von Grund auf gewandelt und den Geschichtsunterricht vor neue Aufgaben gestellt. Nur eine neue Darstellung unsrer Vergangenheit vermag sie zu erfüllen. Doch ist die Zeit für eine solche noch nicht gekommen.«

19 Teubner, Grundriß der Geschichte für die Oberstufe. Geschichte der neuesten Zeit. Leipzig 13. Aufl. 1935, S. 30. Selbst Gehl übernimmt in seine 10. Aufl. (1936) unverändert die Passagen über Marx und die NSDAP in der Weimarer Zeit: »Die rechtsradikale, von Adolf Hitler in München geführte Bewegung des Nationalsozialismus«, die – ebenso wie die Kommunisten – den liberalen Staat »grundsätzlich verneinte«. Gehl: Geschichte für höhere Schulen. Mittelstufe, 4. Heft: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. 10., seit 1932 lediglich ergänzte Aufl., Breslau 1936, S. 121; die Oberstufenausgabe erschien 1935 in 6. Aufl.

20 Die wichtigsten waren: Volkwerden der Deutschen. Geschichtsbuch für höhere Schulen. Hrsg. M. Edelmann u. L. Grünberg, 8 Bde., Teubner: Leipzig 1939–1941; je nach Band erschien 1942 die 2.–4. Aufl.; Volk und Führer. Deutsche Geschichte für Schulen. Hrsg. Dietrich Klagges, 8 Bde., Diesterweg: Frankfurt/M. 1939–1941, 1943 je nach Band 2.–4. Aufl.; Führer und Völker. Geschichtsbuch für höhere Schulen. Hrsg. Paul Schmitthenner u. Friedrich Fließner, 8 Bde., Velhagen u. Klasing: Bielefeld 1939–1941, je nach Band 1943 bis zur 5. Aufl.; s. a. Helmut Genschel: Politische Erziehung durch Unterricht. Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1980, S. 96 ff.

und Vollendung der Bismarckschen Einigungspolitik nach außen und innen erschien. Die Geschichte der NSDAP wurde in den Lehrkanon mit aufgenommen. Der Schwerpunkt der zeitgeschichtlichen Darstellung verschob sich vom Kaiserreich auf das »Dritte Reich«. Die Huldigung an die Gegenwart fällt bei den Büchern für Klasse 1 besonders auf. Der Band für diese Klassenstufe setzte die Tradition der biographischen Erzählung fort, die jetzt mit Adolf Hitler begann und mit Arminius endete.

Manche der Weimarer Autoren zeigten sich so wandlungsfähig wie die herrschenden ideologischen Strömungen selbst. Zu ihnen gehört Bernhard Kumsteller, der sein in den 20er Jahren mehrfach aufgelegtes Lehrwerk »Geschichtsbuch für die Jugend« 1939 [250] weitgehend umarbeitete. Seine Beurteilungen änderten sich z. T. drastisch. Hatte er beispielsweise in der Ausgabe von 1929 Karl Marx als »Lehrer und Erzieher der Arbeiter«, als einen rastlosen, vom konservativen Staat verfolgten Wissenschaftler beschrieben, der aus eigener Einsicht die Lage der Arbeiterschaft verbessern wollte, und hatte er die Zielsetzungen sowie Hauptbestandteile der Marxschen Geschichtsphilosophie zutreffend geschildert, so verwandelte er in der neuen Ausgabe Marx in einen »Beauftragten des Judentums«, der die Arbeiter getauscht und für die ihnen fremden Interessen der internationalen Herrschaft des jüdischen Bolschewismus eingespannt habe. Aus dem politisch orientierten, verfolgten Wissenschaftler wurde ein asozialer, unstet umherziehender, wurzelloser Volksbetrüger.²¹

Wenn auch solche von nationalsozialistischer Ideologie geprägten Schulbücher zu Beginn der 40er Jahre auf den Markt kamen, so behinderte der Krieg zunehmend, daß sie in hinreichender Anzahl an die Schulen ausgeliefert wurden. Die außerschulische Sozialisation (HJ) und der politische Meinungsdruck trugen aber dazu bei, daß der Unterricht kaum mehr an den Grundbestandteilen der nationalsozialistischen Geschichtsauffassung vorbei konnte, die sich manifestierte in Demokratiefeindschaft, Harmoniedenken nach innen, Ausgrenzung nationaler und sozialer Minderheiten, Antimarxismus, Wehrdenken nach außen, Diffamierung der jüdischen Geschichte und Kultur sowie der osteuropäischen Völker.

21 Bernhard Kumsteller in Verb. mit Ulrich Haacke u. Benno Schneider: Geschichtsbuch für die Jugend, 8 Bde., Quelle u. Meyer: Heidelberg 1939–1941, je nach Band 1943 bis zur 3. Aufl., hier zitiert Bd.5, 1939, S. 18 f.; 1943 erschien eine einbändige Überarbeitung der Volksschulausgabe, die zuletzt 1938 in der 18. Aufl. (115.–120.000) herausgekommen war.

IV. Bundesrepublik Deutschland

Die Besatzungszeit kann – jedenfalls im Hinblick auf die Westzonen – nicht als eine eigenständige Epoche der Schulbuchgeschichte angesehen werden. Der Geschichtsunterricht wurde schrittweise erst ab 1946/47 wieder zugelassen. Die Besatzungsmächte experimentierten mit übersetzten Büchern aus dem eigenen Land, mit Werken aus der Weimarer Republik, von denen sie einige vorläufig genehmigten, und mit wenigen wirklichen Neuentwicklungen, die als Ergebnis der Re-Education-Politik gelten können.²² Hierzu gehört das unter Leitung von Fritz Wuessing entstandene Werk »Wege der Völker«, dessen erste Bände zwar schon in der Besatzungszeit erschienen, das aber erst – und auch nur – in den ersten Jahren nach Gründung der Bundesrepublik weite Verbreitung fand.²³ Wuessing und seine Mitarbeiter setzten den Akzent auf Interpretationswissen, dem sie die Vermittlung der Fakten unterordneten. Kultur begriffen sie nicht als Manifestation losgelöster geistiger Betätigung, sondern erklärten sie in ihrem Bedingungszusammenhang zu sozialen Gruppen sowie politischen und ökonomischen Faktoren. Aufklärung und Partizipation der Bevölkerung am ökonomischen Reichtum und an politischen Entscheidungen erscheinen als bestimm-

22 Einen gedrängten Überblick bietet Rainer Riemenschneider: Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik: Seine Entwicklung seit 1945. In: Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1982, S. 295–312; zur Besatzungszeit s. Ulrich Mayer: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1953. Köln 1986, vgl. auch dessen Aufsatz oben S. 142 ff.

23 Wege der Völker. Geschichtsbuch für deutsche Schulen. Hrsg. Arbeitsgemeinschaft Berliner Geschichtslehrer, Bd. 1–8, Pädagogischer Verlag Berthold Schulz: Berlin 1948–1949. Bd. 1–4 stellt den ersten, Bd. 5–8 den zweiten Durchgang für die Klassen 9.–12. dar; Bd. I, 1 enthält eine »Einführung in die Bürgerkunde«, Bd. VIII, 1 widmet sich systematischen Schwerpunkten (»Formen und Fragen des geschichtlichen Lebens«, u. a. »Quellen und Methoden der Geschichte«, »Der Hochkapitalismus«, »Der Friedensgedanke«), Bd. VIII, 2 behandelt chronologische »Querschnitte«, Bd. VIII, 3 »Wandlungen des Frauenlebens« ein bisher thematisch einmaliger Teilband in der Entwicklung des Geschichtslehrbuchs; in den folgenden Jahren erschienen mehrere Unterausgaben, ab 1953 im Diesterweg Verlag, Frankfurt/M.; die – gekürzte – Ausg. A/B erreichte 1954 das 111.–124.000; dies scheint die letzte Auflage der Reihe gewesen zu sein. Weitaus weniger erfolgreich war das in der Emigration unter Leitung von Fritz Karsen (Hrsg.) konzipierte Werk: Geschichte unserer Welt. 2 Bde. (Bd. II/1: Von Karl dem Großen bis zur Gegenreformation; Bd. II/2: Von der Aufklärung bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts), Suhrkamp: Berlin 1947; auch erschienen als Lehrbuch der Geschichte. Gesamte Leitung Fritz Karsen, 4 Bde., Lehrmittelverlag: Offenburg 1946–47. Die Braunschweigische Regierung verteilte – wahrscheinlich auf Anregung Eckerts – 2000 Exemplare des Buches an die Schulen. »Leider fand das Buch nicht den Anklang, den man sich erhofft hat. Es ist sehr bald wieder aus dem Gebrauch an Schulen verschwunden. Fritz Karsen war darüber außerordentlich enttäuscht und hat ja Deutschland wieder verlassen.« Brief von Georg Eckert an Frau Dr. Feidel-Mertz vom 27.5.1971 (Friedrich-Ebert-Stiftung, Archiv der sozialen Demokratie, Nachlaß Eckert, Pers. Akte).

mende Tendenzen der neueren Geschichte. Im Nationalsozialismus kulminierte eine gegen diese Entwicklung gerichtete Linie des deutschen expansionistischen, von einer staatstreuen Bürokratie gestützten, hierarchisch aufgebauten Obrigkeitsstaates, die Wuessing eng mit der Entwicklung Preußens seit Friedrich II. verbunden sieht.

Doch dieser, in der offenen Diskussion der Besatzungszeit entstandene und auf die Reformpädagogik der Weimarer Republik zurückgreifende Interpretationsansatz konnte sich in den Jahren wachsender politischer und wirtschaftlicher Stabilität und antikommunistischer Grundausrichtung nicht halten. Die eigene Geschichte legitimierende [251]Darstellungen herrschten alsbald wieder vor. Entgegen der in der Besatzungszeit erhobenen Forderung, internationale Zusammenhänge starker zu berücksichtigen, blieb der Nationalstaat gerade angesichts der sich verfestigenden deutschen Teilung wesentlicher Bezugspunkt der historischen Interpretation. Der Nationalsozialismus wurde überwiegend entschuldigend behandelt, das Ausmaß von Verfolgung und Massenvernichtung verschleiert. Die Verantwortung wurde vor allem Hitler und wenigen Männern in der Führungsschicht zugeschrieben. Kontinuitätslinien wurden gesucht, die den Nationalsozialismus gleichsam übersprangen. Ein Beispiel hierfür ist der neuformulierte »Grundriß der Geschichte«, der zu den erfolgreichsten Geschichtsbüchern im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik gehörte und an dem wiederum Ernst Wilmanns mitarbeitete.²⁴ Wie so viele Schulbuchautoren und Bildungspolitiker, sah Wilmanns im Christentum den moralisch-ethischen Bezugspunkt abendländischer Geschichtsauffassung (und nicht etwa in der Aufklärung). Den Nationalsozialismus deutete er als einen biologisch-materialistischen Abfall vom Christentum.²⁵ Aus dieser weitverbreiteten Anschauung folgte, daß sich viele Autoren zumindest implizit von anderen Kulturrichtungen und Religionsgemeinschaften in ihren Geschichtsbüchern distanzieren. Diese christlich-konservative Sichtweise war mitverantwortlich dafür, daß die Behandlung des Widerstands gegen den Nationalsozialismus sich auf die »Männer des 20. Juli« und die Kirchen konzentrierte, der Widerstand und die oppositionelle Stimmung der Arbeiterschaft weitgehend ausgeblendet wurden.²⁶ Wenn

24 Geschichtliches Unterrichtswerk. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe der Höheren Schulen. Begründet v. Gerhard Bonwetsch u. a., 4 Bde., Lehrmittelverlag: Offenburg 1951, ab 1953 bei Klett: Stuttgart; Bd.1–3 erreichte bis 1967 die 9., Bd.4 1964 die 10. Aufl.; die gekürzte zweibändige Ausgabe erschien in der 3. Aufl. bis 1987 bzw. 1984; der Verlag gab noch weitere Unterausgaben heraus.

25 Ernst Wilmanns: Geschichtsunterricht, Weltanschauung, Christentum. In: GWU 1 (1950) S. 65–80; es handelt sich hier um einen Vortrag, den Wilmanns auf der Gründungsversammlung des Geschichtslehrerverbandes hielt.

26 Otto-Ernst Schüddekopf: Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus: Seine Darstellung in Lehrplänen und Schulbüchern der Fächer Geschichte und Politik in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1977.

Wilmanns in seiner geschichtsdidaktischen Grundlegung forderte, die spannungsreiche Verbindung von Deutschtum und Christentum neu zu beleben, da in ihr die Kontinuität deutscher Geschichte begründet liege,²⁷ so schloß dies nicht nur den Nationalsozialismus gleichsam als artfremd von der deutschen Geschichte aus, es ging auch an der Realität zweier deutscher Staaten als Ergebnis des Zweiten Weltkriegs vorbei; nicht die Erklärung ihrer Existenz, sondern ihre Aufhebung bildeten den Fluchtpunkt der Schulbuchdarstellungen.²⁸ Auch Positionen, die in der Weimarer Republik als fortschrittlich galten, weil sie republikanisch oder zumindest »sozial« orientiert waren, gerieten nun in die Nähe neuer nationalkonservativer Anschauungen, da sie ebenso wie diese bestrebt waren, der Erkenntnis auszuweichen, daß der autoritäre Führerstaat aus der Weimarer Republik hervorgegangen war.²⁹ Die Not der Weltwirtschaftskrise, die die Wähler radikalisiert habe, wurde weitgehend als entscheidende Ursache für die »Machtergreifung« angesehen.

Einen mehr methodisch als inhaltlich orientierten Neuansatz verfolgte Hans Ebeling mit seinem erfolgreichen Lehrbuch »Reise in die Vergangenheit«, das die auf den Nationalstaat bezogene Geschichtsdarstellung durch eine Welt- und universalgeschichtliche Betrachtungsweise ergänzte und die politische Geschichte um kulturgeschichtliche Erzählungen aus dem Alltagsleben des »Volkes« erweiterte; hier zeigten sich Ansatzpunkte einer »Geschichte von unten«, die freilich nicht frei von Harmonievorstellungen war.³⁰ So sahen viele Lehrer gerade im »Ebeling« eine willkommene Gelegenheit, die politische Interessen-

27 Ernst Wilmanns: Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methode. Stuttgart 1949, S. 218. In der überarb., 1962 posthum von seiner Tochter Gerda Wilmanns herausgegebenen Neuauflage sind die Stellen abgeschwächt, aber nicht aufgegeben (S. 181).

28 Dazu ausführlich: Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozialwissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik Deutschland und [259] der Deutschen Demokratischen Republik von 1949 bis in die 80er Jahre. Hrsg. Wolfgang Jacobmeyer, Braunschweig 1986.

29 Im »Grundriß« schrieb Hans Herzfeld den Beitrag zum Nationalsozialismus, dessen Hauptgewicht auf der Darstellung von Hitlers Ideologie und den »Kriegsfeldzügen« (25 Seiten) liegt. Wilmanns drückt seine christliche Grundhaltung im ersten Satz des von ihm verfaßten Kapitels »Die Gegenreformation und die beginnende Verweltlichung des Lebens« aus: »Das Zeit alter der Gegenreformation ... ist von dem großartigen Versuch erfüllt, das Leben in all seinen Bereichen, aus seiner Mitte, aus der Beziehung zu Gott, zu gestalten.« (Grundriß, Ausg. A II, 8. Aufl. 1967, S.126) S. a. Karl Mielcke: 1917–1945 in den Geschichtsbüchern der Bundesrepublik. Hannover 1961.

30 Hans Ebeling: Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. 4 Bde., Westermann: Braunschweig 1956–61 (13. Auf. 1969–70); Bd. 1, »Im Sauseschritt der Zeit« ist z. T. systematisch diachron angelegt, führt einzelne Themen (Haus- und Städtebau) bis in die Gegenwart hinein fort; Neubearb. v. Wolfgang Birkenfeld 1970–73, mit zahlreichen Unterangaben bis heute erscheinend. Die Reihe geht zurück auf die vom Braunschweiger Geschichtspädagogischen Forschungskreis herausgegebene »Deutsche Geschichte«, die das Schicksal der Bücher von Wuessing und Karsen teilte (s. auch den Beitrag zu Georg Eckert in diesem Band).

geschichte mit ihren Machtkämpfen zu verlassen. Ebeling gab zu solchen Mißdeutungen der Kulturgeschichte selbst Anlaß, wenn er in seiner »Methodik des Geschichtsunterrichts« als das »Bleibende unserer Geschichte, das ewig Menschliche« »das tägliche und schlichte Sich-Bewahren des armen Mannes« bezeichnete und in Werten wie »Glaube, Liebe, Treue, Opfermut ... Pflügen und Säen ... [252] und Kindererziehen« das Wesen der Geschichte erblickte. Seine Orientierung war industriefeindlich und betonte Ordnungsvorstellungen gegenüber Interessenausinandersetzungen: »Es gilt, eine in Unordnung geratene (äußere und innere) Welt wieder in Ordnung zu bringen.«³¹ Dabei kam ganz aus dem Blick, daß gerade die Verfechter solcher Ordnungsauffassungen im Bürgertum die Zerstörung demokratischer Institutionen durch den Nationalsozialismus akzeptiert, wenn nicht gar befürwortet hatten. Der sogenannte »Totalitarismus-Erlaß« der Kultusministerkonferenz vom 5.7. 1962 maß der Behandlung des Nationalsozialismus zwar einen höheren Stellenwert für die zeitgeschichtliche Bildung zu, er bezeichnete das NS-Regime aber als dem sowjetischen System »strukturgleich«. Viele Geschichtsbücher erzählten nun die eine Geschichte von der westlichen Demokratisierung, widmeten den USA im 20. Jahrhundert ein ausführliches Kapitel und ordneten dieser Entwicklungstendenz die Bundesrepublik und deren Vorgeschichte zu, während der Nationalsozialismus oft mit dem italienischen Faschismus und der UdSSR in einer anderen Kapiteleinheit abgehandelt wurde, die die Geschichte der Diktaturen darstellte; in dieser zweiten Entwicklungslinie stand dann die Gründung der DDR. Kompromisse zwischen beiden Linien durfte es eigentlich nicht geben. Die gemeinsame Kriegführung der westlichen Alliierten mit der UdSSR gegen das nationalsozialistische Deutschland wurde daher gar als ein »widernatürliches Bündnis« gedeutet,³² Dennoch trug die neubelebte Diskussion um den Beitrag von Geschichtswissenschaft und -unterricht für das Verständnis der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert dazu bei, daß die Darstellung des NS-Systems sich differenzierte und nach und nach insbesondere soziale Faktoren starker berücksichtigt wurden.³³

Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse beeinflussten vielleicht noch deutlicher die Beschreibung der Lebensbedingungen im Mittelalter. Da hier stärker komprimiert werden mußte, konnten nationalgeschichtliche Zugänge und an

31 Hans Ebeling: Methodik des Geschichtsunterrichts. Hannover 1953, S. 19 u. 22.

32 Grundriß der Geschichte. Zweibändige Ausgabe B, Bd. II, Stuttgart 1966, S.249, hier zitiert nach Christoph Kleßmann: Polen in deutschen Geschichtsbüchern. In: GWU 23 (1972) S. 731–53; Jürgen Redhardt: NS-Zeit im Spiegel des Schulbuchs. Konzeptionen und Fehlkonzeptionen für westdeutsche Schüler, dargestellt am hessischen Beispiel. Frankfurt/M. 1970.

33 Peter Meyers: Vom »Antifaschismus« zur »Tendenzwende«. Ein Überblick über die Behandlung des Nationalsozialismus in der historisch-politischen Bildung seit 1945. In: Der Nationalsozialismus als didaktisches Problem. Bonn 1980, S. 43–63.

Herrschern orientierte Periodisierungen leichter aufgegeben werden und machten systematischen Erklärungen etwa des Lebenswesens Platz. Am wenigsten und zuletzt zeigte sich diese Tendenz in der Alten Geschichte, deren Themenspektrum und Gliederungsschema sich als festgefügt erwiesen, zumal der Unterricht in einer relativ niedrigen Klassenstufe es verbot, den Stoff wesentlich auszuweiten und in sich zu differenzieren. Manches Autorenteam verstand es, die Überlegenheit der westlichen Freiheit über die östliche Despotie bis in die Antike zurückzuverfolgen. Im Sieg der griechischen Polis über das persische Großreich hatte sich nach dieser Auffassung bereits das freie Individuum gegen die despotisch beherrschten Massengesellschaften des Orients behauptet; damit seien dauerhaft die Weichen bis hin zum Ost-West-Konflikt gestellt.³⁴

Methodisch und inhaltlich liegt der größte Bruch in der Geschichtsbuchentwicklung an der Wende von den 60er Jahren zu den 70er Jahren. Die deutsche Geschichte zeichnet zumindest im Vergleich mit der Geschichte anderer »westlicher« Länder keine besondere Legitimation mehr aus. Konkrete soziale Errungenschaften (»Wohlstand«) oder Zustände (»der soziale Friede«), auch abstrakte Geschichtsinterpretationen wie »Fortschritt«, Kampfbegriffe aus der Auseinandersetzung zwischen den politischen Systemen wie »Freiheit«, die »Ost« wie »West« für sich reklamieren, bilden die neuen Legitimationsbezüge, die wiederum Stoffauswahl und -präsentation strukturieren. Die Themenpalette weitet sich insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert aus. Wenn auch [253] die soziale Lage, insbesondere der Arbeiterschaft im 19. Jahrhundert, detailliert beschrieben wird, so werden zentrale Ereignisse, wie etwa die 48er Revolution, weiterhin im wesentlichen politisch und selten sozialökonomisch erklärt.³⁵ Häufiger als bisher kommen kulturelle und soziale Minderheiten mit eigenen Quellen zu Worte, wird über sie nicht mehr ausschließlich aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft berichtet.³⁶ USA und UdSSR, die Bundesrepublik und

34 Besonders deutlich ein Zitat aus dem »Grundriß«, nach dem »die Griechen ... die Autonomie des Menschen vor der Monotonie der orientalischen Kulturen ... retteten«; Grundriß der Geschichte. Ausg. B, Bd. I, Stuttgart 1. Aufl. 1965 (3. Aufl. 1984), S.35, hier zitiert nach Gertrud Bienko: So steht es immer noch im Geschichtsbuch. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 15 (1970) S. 326–44. Eine Kritik der Bücher aus den 60er und 70er Jahren bietet Bodo v. Borries: Problemorientierter Geschichtsunterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik. Stuttgart 1980.

35 Freddy Köster: Die Darstellung der Revolution von 1848/49 in neueren Schulbüchern für den Geschichtsunterricht: Kritik und weiterführende Vorschläge. In: Geschichtsdidaktik 4 (1979) S. 171–85; Heinrich Schrag: Die Darstellung der Revolution von 1848 in den Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR – ein Vergleich. In: Schallenberger u. Hantsche: Das Schulbuch, S. 53–82. Wie zögerlich sich sozialwissenschaftliche Zugänge durchsetzen, zeigt auch Ernst Hinrichs: Absolutismus im Schulgeschichtsbuch. In: Internationale Schulbuchforschung 8 (1986) S. 303–20.

36 Zu diesem Befund s. insbesondere: Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte sowie der Geschichte und Geographie Israels in Schul-

die DDR werden nun häufig im Sinne eines Systemvergleichs gegenübergestellt, der eine wertende Entscheidung den Schülern überläßt. Die deutsche Geschichte wird fester in die internationale Entwicklung eingebunden. Überhaupt sind die bedeutendsten Fortschritte wohl in der Darstellung der außerdeutschen Geschichte zu verzeichnen. Die Westorientierung hatte bereits dazu beigetragen, traditionelle Vorurteile gegenüber den jetzt verbündeten Westmächten zurückzudrängen. Die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen leiteten im Gefolge der sozialliberalen Ostpolitik eine Neubewertung der osteuropäischen Geschichte und insbesondere der deutsch-polnischen Beziehungen ein.³⁷ Nahezu obligatorisch behandeln die Schulbücher die »Dritte Welt« und thematisieren damit die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« und hinterfragen unkritische Fortschrittsphilosophie. Die Rolle der Frau wird häufig gesondert thematisiert. Eine neue Perspektive öffnet sich, ohne allerdings schon systematisch die oft unterschiedlichen Rollen der Geschlechter in der Geschichte zu berücksichtigen. Deutlicher als die Frau entdecken manche Autoren das Kind, den Schüler, als Gegenstand der Geschichtsdarstellung wieder; denn die biographischen Erzählungen im Kaiserreich hatten häufig kindliches Erleben bereits einbezogen. Die grundsätzlich europäisch-abendländisch zentrierte Perspektive wird durch diese Neuerungen allerdings nicht aufgegeben. Nach wie vor erzählen die Autoren in der Neuzeit vorwiegend Nationalgeschichten, nicht etwa Zivilisationsgeschichte.

Die rigide Textform, die die Schulbücher im Grunde genommen seit der Kaiserzeit weitergeführt haben, hat sich aufgelockert, erst durch Fotos, dann zunehmend durch Quellen und Arbeitsfragen. Texterarbeitung tritt neben

büchern der Bundesrepublik Deutschland – zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der Bundesrepublik Deutschland in israelischen Schulbüchern. Braunschweig 1985; Helmut Castritius: Die Behandlung der Juden und des Judentums des Altertums in den gegenwärtigen Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland; Wolfgang Marienfeld: Die deutsch-jüdische Beziehungsgeschichte von der Aufklärung bis [260] zum Zweiten Weltkrieg in der Darstellung gegenwärtiger Schulgeschichtsbücher der Bundesrepublik Deutschland. Beide in: Internationale Schulbuchforschung 7 (1985), S. 313 – 25 bzw. S. 327 – 39.

- 37 Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen. Braunschweig 1977; die Ergebnisse der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen mit zahlreichen Einzelanalysen sind dokumentiert in der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung, Bd. 22, 1 ff.; Rainer Riemenschneider: Die Darstellung des deutsch-polnischen Verhältnisses in Geschichtslehrbüchern der Sek. I in der Bundesrepublik Deutschland. In: Internationale Schulbuchforschung 4 (1982) 280 – 301; zum nun gewandelten Frankreichbild s.: Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher. Braunschweig 1954; Dieter Tiemann: Frankreich in westdeutschen Schulgeschichtsbüchern. In: Feindbild und Faszination. Hrsg. Hans-Jürgen Lüsebrink u. Janos Riesz, Frankfurt/M. 1984, S. 137 – 47; zur UdSSR s. Claus Füllberg-Stollberg: Die Darstellung der UdSSR nach 1945 in Geschichtsbüchern der BRD. Göttingen 1981.

Textrezeption. Arbeitsteile bieten die Möglichkeit, unterschiedliche, ja sich widersprechende Interpretationen einzuführen.³⁸ Doch liefen die Fragen oft noch darauf hinaus, die zuvor vom Autor unterbreitete Erklärung nachzuvollziehen; es war noch ein weiterer Schritt, die Schüler anzuregen, selbständig über Alternativen nachzudenken. Heinz Dieter Schmid's »Fragen an die Geschichte« sah schließlich ganz von eigener Darstellung ab. Schon in »Menschen in ihrer Zeit« praktiziert, versuchten Schulbuchautoren nun, systematische Fragestellungen, die sich durch mehrere Epochen verfolgen lassen, durch eingeschobene Kapitel, zusammenfassende Querschnitte usw. herauszustellen.³⁹

Der Entwicklungsschub der 70er Jahre scheint inzwischen zur Ruhe gekommen zu sein. Die Verlage orientieren sich darauf, das Erreichte zu sichern, und bevorzugen Kompromisse zwischen Arbeitsbuch und erzählendem Lehrbuch.⁴⁰ In formaler Hinsicht ist seit den 70er Jahren die Textdarstellung trockener, ja fordernder geworden, jenseits aller Schülerorientiertheit, die die didaktische Diskussion beherrscht. Die geschilderten methodischen und inhaltlichen Neuorientierungen haben dazu geführt, daß die Schulbücher an Stoff vielfältiger, größtenteils aber auch umfangreicher wurden. Sie bieten Lehrern und Schülern eine große Auswahl an Unterrichtsthemen, die in ihrer Gesamtheit in der begrenzten Stundenzahl gar nicht behandelt werden können. Es wird zu- [254] nehmend schwieriger, die Komplexität der Erklärungsfaktoren nicht zu verwirrend zu gestalten; die in vielen Texten, insbesondere den Arbeitsteilen, angelegte Beurteilungsfreiheit birgt die Gefahr in sich, daß die Schüler willkürlich über mögliche Interpretationen eines historischen Prozesses entscheiden, da unterschiedliche Sichtweisen »neutral« gegenübergestellt werden. Der Autor neigt jetzt im Gegensatz zu den früheren Epochen dazu, sein Werturteil im Text zu verstecken, sich allenfalls durch Wortwahl, Selektion des Stoffes und Gewichtung bestimmter Prozesse zu verraten, was allerdings für den Schüler nur schwer erkennbar ist.⁴¹ Wachsende Stofffülle und Erklärungsvielfalt haben die

38 Menschen in ihrer Zeit. 4 Bde., Klett: Stuttgart 1968–69 (2. Aufl. 1981); Mitarbeiter an den verschiedenen Ausgaben waren u. a. Friedrich J. Lucas, Erhard Rumpf, Heinrich Bodenseick, Joist Grolle, Wolfgang Hülligen.

39 Fragen an die Geschichte, bearb. v. Heinz Dieter Schmid u. a., 4 Bde., Hirschgraben: Frankfurt/M. 1974–78 (neu bearbeitete Aufl. 1984 ff.).

40 Die »Renner« der 70er Jahren werden überwiegend vom Markt genommen und z. T. durch weitgehende Neuentwicklungen ersetzt. Wolfgang Hug u. a.: Unsere Geschichte. 3 Bde., Diesterweg: Frankfurt/M. 1984–86 (eine vierbändige Ausgabe 1987 ff.) ersetzt die »Geschichtliche Weltkunde«; Geschichte und Geschehen. Klett: Stuttgart 1986 ff., von vornherein regional gegliedert, ersetzt offenbar »erinnern und urteilen«; ganz neu ist: Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. 4 Bde., Cornelsen u. Hirschgraben: Berlin 1986–88, zu dessen Herausgeberkreis u. a. Peter Hüttenberger, Jürgen Kocka, Jochen Martin und Bernd Mutter zählen.

41 Karl-Ernst Jeismann u. Hanna Schissler (Hrsg.): Englische und deutsche Geschichte in den Schulbüchern beider Länder. Wahrnehmungsmuster und Urteilsstrukturen in Darstellungen

Diskrepanz zwischen den Schulbüchern für die Realschulen und Gymnasien einerseits und für die Hauptschulen andererseits nicht gemildert, vielleicht sogar noch verstärkt; die Reduktion eines an der Fachwissenschaft orientierten Zuganges auf das Niveau des Hauptschulunterrichts ist ein noch nicht befriedigend gelöstes Problem der Geschichtsbuchdarstellung. Es ist daher fraglich, ob die erreichte Breite von Inhalt und Methoden in Zukunft beibehalten werden kann. Dem stehen nicht nur Zweifel daran entgegen, daß der angebotene Stoff verarbeitet und die geforderten Arbeitsweisen tatsächlich eingeübt werden können, denn die Fülle des Stoffes wird vor allem nach Sachgesichtspunkten ausgebreitet, lerntheoretisch ist der Aufbau eines Buches oder gar einzelner Kapitel nur selten durchdacht. Das gleiche gilt für die Begrifflichkeit, die kaum einmal sorgfältig entwickelt wird. Die »Lexika« im Anhang sind nur ein Notbehelf. Zunehmend deutlicher zeichnen sich auch politische Tendenzen ab, die sich dagegen richten, eine Beurteilungsfähigkeit im Schulunterricht zu fördern, die es den Schülern ermöglichen soll, einerseits den erreichten Stand unserer technischen Entwicklung und unserer politisch-sozialen Kräfteverhältnisse zu würdigen, andererseits aber auch die Gefahren und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen, die in ihnen verborgen liegen. Manche Geschichtsbücher schließen heute mit der Frage, wie die Menschheit der Selbstzerstörung entgegenwirken kann. Die Bildungspolitiker neigen dazu, gegen einen solchen grundsätzlichen Zweifel an traditionellen Legitimationslinien, der sich in dieser Frage ausdrückt, historischen Optimismus zu verordnen.

zur neueren Geschichte. Braunschweig 1982; Karl-Ernst Jeismann (Hrsg.): Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis. Braunschweig 1984.