

Christoph Hamann, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Beitrag zum Workshop 6: Auseinandersetzung mit Helfern im Nationalsozialismus in der schulischen politischen Bildung

29. Januar 2011, Berlin

„Meine Uroma hat öfter Juden versteckt“

Sechs Thesen zum didaktischen Potential des Themas „Retten und Helfen im Nationalsozialismus“

Während der Tagung über Helfer, Retter und Netzwerker des Widerstands war viel von den Aufgaben der historisch-politischen Bildung die Rede gewesen. Und auch von den Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten, in der Institution Schule Zivilcourage zu lehren und zu lernen. Ob die Schule der geeignete Raum sei, den bildungspolitischen Imperativ „Zivilcourage lernen“ als Handlungsorientierung umzusetzen, wurde mehrfach bezweifelt. Natan Sznaider konstatierte mit Bezug auf die historische Erfahrung der Helfer im Nationalsozialismus: „Diese Form von Nein-Sagen kann nicht unterrichtet werden.“¹ Und Harald Welzer verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen der staatlichen Sozialisationsagentur Schule einerseits und der Aufforderung an junge Menschen, sich abweichend zu verhalten andererseits. In der Tat stehen Sozialisation und Individuation in einem Spannungsverhältnis. Allzu schlicht erscheint jedoch die implizit konstruierte Denkfigur, nach der Schule selbständiges Denken und Individualität verhindere und allein institutionell exterritoriale „Räume zum selber Denken“ (Harald Welzer) die Bedingung der Möglichkeit einer Entwicklung von intellektueller wie moralischer Autonomie ermögliche. Dass die Schule, allen empirisch belegten Schwächen zum Trotz, ihrerseits den normativen Anspruch auf die Förderung zu selbstständigem historischen und politischen Urteilen bei jungen Menschen formuliert (Urteilskompetenz) - dies bleibt in dem Modell „exterritorialer Räume“ ausgeblendet.² Zudem: Schülerinnen und Schüler haben durchaus ihre eigenen Vorstellungen über Vergangenheit. Diese bringen sie mit in die Schule. Sie sind natürlich geprägt von den kommunikativen Erzählungen ihrer sozialen Kontexte über Vergangenheit und nicht in Autonomie „selber erdacht“. Da die Schülerinnen und Schüler

¹ Mitschrift des Autors, vgl. Natan Sznaider: Zwischen Liebe zur Welt und politischer Verantwortung: Das Neinsagen in der Diktatur, <http://www.konferenz-holocaustforschung.de/wp-content/uploads/2011/01/Sznaider-Vortrag1.pdf> (aufgerufen: 23.2.2011).

² Vgl. dazu Jörn Rüsen: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, 2., überarb. Auflage Schwalbach/Ts. 2008.

während der Tagung selbst keine eigene Stimme hatten, möchte ich deren Vorstellungen zum Retten im Nationalsozialismus mit zwei Schülerzitate illustrieren und im Folgenden sechs Thesen zum didaktischen Potential des Themas Retten und Helfen zur Zeit des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht entwickeln.

Stefan ist 13 Jahre alt. In der Schule wird er nach den Familienerinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus befragt.³

„Mein Uropa hat meine Uroma versteckt, denn meine Uroma war polnische Jüdin. Mein Uropa war unfreiwillig Nazi. Die SS-Soldaten haben die Wohnung von meinem Uropa durchsucht und meine Uroma fast gefunden. Deswegen versteckte mein Uropa meine Uroma in einer Gartenlaube. Uropa war sehr lange (ca. ein Jahr) im Krieg, um Deutschland vor den Russen zu verteidigen. Mein Uropa hat Raucherbein bekommen und wurde nach Berlin zurückgeflogen. Sein Bein wurde amputiert.“

In derselben Lerngruppe wie Stefan war Björn, ebenfalls 13 Jahre alt. Er berichtet:

„Mein Uropa hat im Zwangsarbeiterlager gearbeitet. Da er die Arbeiter gut behandelt hat, retteten sie ihn vor dem Tod. Er kam ins Gefängnis. Meine Uroma hat öfter Juden versteckt. Mein Opa wurde mal von Kampfflugzeugen angegriffen, doch er überlebte unverletzt. Mein Opa ist beinahe in die Hitlerjugend eingezogen worden.“

Die Aussagen der Schüler enthalten manch unfreiwillige Komik: So war zum Beispiel der Opa für die Hitlerjugend zu alt, und die Beinamputation war nicht einer Kriegsverletzung geschuldet, sondern dem Rauchen. Die Zitate dienen aber nicht dazu, sich über die Sichtweisen der jungen Schüler lustig zu machen. Denn diese geben letztlich das wieder, was sie von ihren Eltern hören. Und dies ist das Entscheidende: Das innerfamiliär Gehörte formt ihr Geschichtsbild vom Nationalsozialismus, noch bevor dieser je Gegenstand des Unterrichts war. Und sieht man sich unsere beiden Beispiele an, dann wird das antithetische Grundmuster in dreierlei Varianten deutlich:

1, Das Bemühen um Schuldabwehr dominiert: Es gab zwar Familienangehörige, die Nazis waren. Sie waren dies jedoch „unfreiwillig“. Sie waren nicht in der Hitlerjugend, sie waren zwar Aufseher im Lager, halfen aber den Zwangsarbeitern und versteckten Juden. Die Feinde waren die Anderen: die SS, die Russen oder die Kampfflugzeuge. Uropa und Uroma

³ Die folgenden Ausführungen verarbeiten meine früheren Überlegungen in: „Uropa war ein Guter“. Retten und Überleben im Nationalsozialismus als Thema des Geschichtsunterrichts, in: Beate Kosmala/Claudia Schoppmann (Hrsg.): Überleben im Untergrund. Hilfe für Juden in Deutschland 1941-1945, Berlin 2002, S. 381–393.

sind einmal mehr die Guten. Und sie sind trotzdem die Opfer: Sie verlieren ein Bein, werden angegriffen und landen im Gefängnis.

2, Die Darstellungen entsprechen den altersspezifisch nachvollziehbaren Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach klaren Orientierungen und eindeutigen moralischen Bewertungen. Die Deutung der (familiären) Vergangenheit ist geprägt von emotionalen Bindungen, von Loyalitätsbedürfnissen und einem Verlangen nach positiver Identität.

3, Die Aussagen des kommunikativen Gedächtnisses stehen in klarem Gegensatz zu denen des kulturellen Gedächtnisses. Zwischen den familiären Tradierungsströmen einerseits und dem wissenschaftlich wie didaktisch Gebotenen andererseits besteht eine deutliche Diskrepanz. Dies zeigt sich schon im Quantitativen: Die befragte Lerngruppe bestand aus insgesamt sieben Schülern. Davon geben zwei an, in ihrer Familie hätte es Hilfe für Jüdinnen und Juden gegeben.

Angesichts dieser hier nur skizzenhaft vorgetragenen Überlegungen ergibt sich für einen Unterricht zum Helfen und Retten von Verfolgten im Nationalsozialismus eine Reihe von Herausforderungen. Einmal mehr zeigt sich, dass die Schule kein Monopol auf Geschichtsvermittlung hat. Sie steht in der Konkurrenz mit den Familienerinnerungen, aber auch mit den Narrativen der Geschichtskultur. Und folgt man der Argumentation einer qualitativen Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation junger Menschen, dann wird auch hier die relative Schwäche des Geschichtsunterrichts gegenüber den Instanzen Familie und Geschichtskultur belegt.⁴

Das Beispiel der Schüler zeigt aber dennoch: Die Schule muss sich der frei flottierenden Vorstellungen annehmen, will sie nicht die Kluft zwischen sozial eingeübten Sprechweisen über den Nationalsozialismus einerseits und individuellen Narrativen andererseits zementieren. Allein sie hat die gesellschaftliche Position und Chance, dauerhaft, systematisch und kontrolliert die jungen Menschen zu befähigen, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Einem Unterricht, der auch die Familienerinnerung thematisiert, sind sicherlich Grenzen gesetzt. Zugleich bietet dieser Zugang auch Vorteile: Empirische Untersuchungen zeigen, dass Geschichtsunterricht allein dann die Chance auf Nachhaltigkeit hat, wenn er identitätsrelevant wird.⁵ Zugleich motivieren gerade

⁴ Meik Zülsdorf-Kersting: Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Berlin 2007. Vgl. dazu auch. Sam Wineberg: Sinn machen. Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird, in: Harald Welzer (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis, Hamburg 2001, S. 185.

⁵ Johannes Meyer-Hamme: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 26), Idstein 2009. Als ein Resultat der Analyse von Geschichtsunterricht stellt der Schweizer Geschichtsdidaktiker Gautschi fest, dass es zu den wesentlichen Bedingungen von gutem und

Deutungskonkurrenzen dazu, sich selbst zu verorten, die eigene Perspektivität zu reflektieren und individuelle Sach- wie Werturteile zu entwickeln.⁶

Sechs Thesen über das didaktische Potential des Themas Retten und Helfen

1 Die Geschichten vom Retten sind erzählbar

Dan Diner hat festgestellt, dass der Holocaust eine „Statistik hat, aber kein Narrativ.“⁷ Die Massenvernichtung als solche entzieht sich letztlich kulturellen Erinnerungs- und Erzählmustern, weil sie jenseits aller bisherigen menschlichen Erfahrung liegt. Der Holocaust ist in seiner seriellen Struktur nicht adäquat erzählbar. Im Gegensatz zu den „kommunikationslosen Augenzeugenberichten“⁸ vom Mord in den Lagern haben die Geschichten vom Retten, vom Überleben, vom Scheitern eine epische Erzählstruktur. Sie greifen bekannte „Bausteine des Erzählens“ auf und sind deswegen kommunizierbar. Mitunter sind die aristotelischen Prinzipien der Einheit von Ort, Zeit und Handlung gegeben. Zudem spielen Situationen der Entscheidung eine große Rolle. In ihrer Geschlossenheit, Konkretisierung, Kohärenz und Sinnhaftigkeit kommen diese biografischen Erzählungen insbesondere dem noch geringer ausgebildeten Abstraktionsvermögen jüngerer Schüler entgegen. Zugleich ist der Weg offen für anspruchsvolle kognitive Operationen.

2 Die Geschichten vom Retten haben einen konkreten Ort

Primo Levi konstatierte einmal, dass Auschwitz ein Ort „außerhalb der Welt und Zeit“ sei. Ein Ort, der wie ein Schulbuch noch in den 1980ern in exkulpierender Absicht schrieb, anscheinend irgendwo in den „weiten Räumen des Ostens“ lag.⁹ Durch die Geschichten vom Retten bekommt der Holocaust einen konkreten, gegebenenfalls sogar bekannten und im wahren Sinne des Wortes „anschau“-lichen Ort. Dieser liegt eben nicht im Irgendwo, nicht im Nirgendwo, er liegt vielmehr mitten in unseren Städten. Das zeitlich Ferne rückt zumindest räumlich nahe. Der authentische Ort kann das Nachbarhaus oder die Nachbarstraße sein.

gelingendem Unterricht zählt, dass der Bezug zu den Lernenden und ihrem Leben hergestellt wird, vgl. Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts. 2009, S. 268ff.

⁶ Michael Kohlstruck. Der Bildungswert von Geschichtsmedien und Deutungskonflikten, in: Elisabeth Domansky/Harald Welzer (Hrsg.): Eine offene Geschichte, Tübingen 1999, S. 93-117, hier S. 116f.

⁷ Dan Diner: Kreisläufe. Nationalsozialismus und Gedächtnis, Berlin 1995, S. 126.

⁸ Hannah Arendt: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, München/Zürich 1991, S. 680.

⁹ Deutlich noch wird diese Absicht der Schuldabwehr in dem gesamten Satz. So heißt es dort. „Unbehelligt vom Ausland und verborgen vor den meisten Deutschen, konnte Hitler in den weiten Räumen des Ostens seine Endlösung der Judenfrage durchführen.“ Vgl. Robert Hermann Tenbrock/Kurt Kluxen (Hrsg.). Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk, Band 4, Paderborn 1982, S. 139.

Hier bieten sich für die Schule lokalhistorische Ansatzpunkte für eine Verknüpfung von biografischen und handlungs- wie projektorientierten Methoden.

3 Die Geschichten vom Retten zeigen handelnde Individuen

Die Analyse von Schülervorstellungen zeigt allzu oft: Es agieren allein personifizierte Kollektivsubjekte: nämlich „die Deutschen“, „die Nazis“, „die Juden“ etc. Sie handeln als namenlose anonym in abstrakten Strukturen.¹⁰ Dies trifft insbesondere auf die Darstellung des Holocaust zu. Er erscheint allzu oft als täterloses Schicksal eines Kollektivs am Ende eines arbeitsteilig-bürokratischen Prozesses zu sein. In den Erzählungen vom Retten und Überleben treten dagegen Menschen auf, die in ihrer Individualität wie in ihren konkreten Handlungen erkennbar bleiben: Täter, Opfer, Zuschauer und eben Helfer. Und dies schließt mögliche (auch temporäre) Rollenwechsel mit ein. Gezeigt werden Handelnde, als sie noch Handeln konnten. An der Rampe selbst gab es kaum einen Ausweg mehr. Die Geschichten vermitteln Schülerinnen und Schülern jenen Teil der Geschichte des Holocaust vor der „Zerstörung der Individualität“ der Verfolgten. Und schließlich: Wie bei kaum einem anderen Thema kommen auch die Bystander und deren Verhalten ins Blickfeld.¹¹

4 Die Geschichten vom Retten machen das Helfen konkret

Sie zeigen die Praxis der NS-Verfolgung wie auch die Spielräume und Grenzen der Hilfsmöglichkeiten. Ins Blickfeld können sehr konkret die Grautöne persönlichen Verhaltens und persönlicher Motive kommen. Wer half wem, wie und warum? Mit welchen Problemen war der Helfende konfrontiert? Warum half er nicht mehr? Welche Gefahren gab es? Von wem gingen diese aus? Anhand der Geschichten der Illegalität lässt sich das Leben im Spannungsfeld von Täterschaft, Anpassung und Widerstand beispielhaft für die deutsche Gesellschaft behandeln. An einem Fallbeispiel können die individuelle Verantwortung und ihre möglichen Grenzen im Hinblick auf die Täter wie auch die Zuschauer diskutiert werden.

5 Die Geschichten vom Retten ermöglichen Empathie

Die Kategorien Identifikation und Empathie spielen in geschichtsdidaktischen Reflexionen eine wichtige Rolle. Adorno sprach im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus bekanntlich von der „Unfähigkeit zur Identifikation“. Gerade im historischen Kontext des Nationalsozialismus haben diese Kategorien für nachgeborene Generationen aber eine

¹⁰ Vgl. Zülsdorf-Kersting, S. 442.

¹¹ Susanne Beer: „Was hat das mit uns zu tun?“ Zivilcourage als Lehr aus der Vergangenheit, vgl.

<http://www.konferenz-holocaustforschung.de/wp-content/uploads/2011/02/Thesenpapier-Susanne-Beer.pdf>
(aufgerufen 28.2.2011).

problematische Seite. Eine Identifikation mit den Tätern kann nicht erwünscht sein und eine solche mit Opfern der Vernichtungslager würde von den jungen Menschen etwas verlangen, was sie schlicht überfordert. Die Konkretisierung des Historischen in mikrohistorischer Perspektive löst die angenommene Eindeutigkeit von Täter-Opfer-Hypostasierungen zugunsten einer Darstellung von individuellen Handlungsspielräumen und persönlichen Handlungsbereitschaften auf.¹² Die Individualisierung in den Geschichten vom Retten und Überleben schafft eine Bedingung der Möglichkeit von Empathie. Denn gezeigt werden realitätsnah Menschen mit Stärken und Schwächen in konkreten Handlungsmöglichkeiten und -zwängen. Menschen also, mit denen Jugendliche noch vor der Monumentalität des Grauens in den Vernichtungslagern „innerlich ins Gespräch kommen können“¹³ – eben weil sie realitätsnah mit all ihren Ambivalenzen gezeichnet werden.

6 Die Geschichten vom Retten fördern Urteils- und Orientierungskompetenz

Man erinnert sich nicht ohne Grund. Sowohl das Erkenntnisinteresse des Historikers wie die historisch-politische Bildungsarbeit haben eine wertende Dimension. Denn die Fragen an die Vergangenheit und die daraus sich ergebenden Antworten sollen in der Gegenwart und für die Zukunft Orientierung geben. Die Aneignung historischen Wissens macht also nur dann Sinn, wenn sie jungen Menschen hilft, zugleich Urteils- wie Orientierungskompetenz zu entwickeln.¹⁴ Sinn macht ein Geschichts- wie Politikunterricht eben nur dann, wenn er das reflektierte individuelle Sach- und Werturteil als eine Voraussetzung für lebensweltliche Orientierung und Handlungsfähigkeit begreift – alles andere ist „träges Wissen“, das als bloßer Bildungsballast alsbald in seiner lebensweltlichen Dysfunktionalität schlicht vergessen wird. Wiederholt machen Studien über ein so generiertes lückenhaftes Schülerwissen zur Geschichte öffentlichkeitswirksam Schlagzeilen.¹⁵ Eine Studie über Abiturklausuren im Unterrichtsfach Geschichte (NRW 2008) belegt zudem, dass das Urteilen im Unterricht

¹² Frank Bajohr/Dieter Pohl: Der Holocaust als offenes Geheimnis. Die Deutschen, die NS-Führung und die Alliierten, München 2006, S. 17.

¹³ Brigitte Dehne/Peter Schulz-Hageleit: Der Nationalsozialismus im Schulunterricht. Dimensionen emotionalen Involviertseins bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, in: Bernd Mütter/Uwe Uffelman (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt a. Main 1992, S. 337–351. Das Konzept der „Filterfiguren“ von Dehne und Schulz-Hageleit bezieht sich explizit auf Rettungsgeschichte wie die von Inge Deutschkron, Otto Weidt, Ruth Andreas-Friedrich und Wilhelm Krützfeld.

¹⁴ Vgl. dazu Rösen 2008.

¹⁵ Vgl. dazu die empirischen Untersuchungen Bodo von Borries (unter Mitarbeit von Karl Filser/Hans-Jürgen Pandel/Bernd Schönemann): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Heinz-Elmar Tenorth: Kerncurriculum Oberstufe II. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Weinheim 2004, S. 249–255.

häufig auf das individuelle Werturteil von Schülerinnen und Schülern verzichtet.¹⁶ Und das eingeforderte Sachurteil realisiert sich im schlichten Nachvollzug von positivistisch rezipierten Ergebnissen der Wissenschaft: „Es (...) dominiert (...) der blanke Positivismus.“¹⁷ Die oft gestellte Frage der jungen Menschen, was denn das alles mit ihnen zu tun habe - diese Frage ist also aus didaktischen wie lernpsychologischen Gründen sehr ernst zu nehmen.

In einem Brief vom Herbst 1964 schrieb der Historiker Manfred Wolfson über das didaktische wie pädagogische Potential des Themas Retten und Helfen im Nationalsozialismus. Er hat dabei insbesondere die Orientierungsfunktion für die Werturteilsbildung im Blick: Eine „Dokumentation aus lebendigen Beispielen von Mitverantwortung und Zivilcourage bietet auch reiche erzieherische Möglichkeiten“.¹⁸ Daran ist anzuknüpfen. Denn das historische Beispiel konkreten Handelns in individueller Verantwortung bei großer Gefahr fordert die Schülerinnen und Schüler in der Gegenwart zur Positionierung heraus. Die Geschichten vom Retten und Helfen können ihre „erzieherischen Möglichkeiten“ aber nur dann entfalten, wenn den jungen Menschen nicht lebensfremde Hagiographien präsentiert werden. Wirksam und nachhaltig kann die Auseinandersetzung nur dann sein, wenn die emotionale und kognitive Auseinandersetzung ohne vorschnelle Moralität auch bei den Helfern die Wahrnehmung von Ambivalenz, Angst, Unsicherheit, Zwiespältigkeit oder auch Unfähigkeit zulässt. Nur so kann Zivilcourage glaubwürdig gelehrt werden. Ob diese aber gelernt werden kann – das muss offen bleiben.

¹⁶ Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte, Berlin 2010.

¹⁷ Ebd., S. 72.

¹⁸ Vgl. Hamann, S. 392.