

Meik Zülsdorf-Kersting

„Weil das ebend die Befehle sind“

Jugendliche erklären das Täterhandeln im Holocaust. Empirische Befunde

1. Einleitung

„And just as we identify with the victims, it’s also important for us I think to remember that the perpetrators of such evil were human, as well, and that we have to guard against cruelty in ourselves.“¹ Mit diesen bemerkenswerten Worten schloss der US-amerikanische Präsident Barack Obama die kurze Ansprache während seines Besuchs der Gedenkstätte Buchenwald am 5. Juni 2009. Die Täter waren Menschen! Darüber zu reflektieren, schien dem Präsidenten ebenso wichtig wie die Bezugnahme auf die Opfer des Holocaust. Obama ging noch weiter und warnte vor der potentiellen Täterschaft eines jeden Einzelnen von uns („cruelty in ourselves“). Damit plädierte er für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Täterhandeln im Holocaust und gegen dessen schlichte Dämonisierung.²

Der vorliegende Beitrag soll die Wichtigkeit dieser „mutigen“ Äußerungen des amerikanischen Präsidenten verdeutlichen und empirisch fundieren. Erst die differenzierte Auseinandersetzung mit dem Täterhandeln ermöglicht Einsichten in die Grauzonen zwischen Befehlsnotstand und individuellen Handlungsspielräumen in der Zeit des Nationalsozialismus. Die Beschäftigung mit den Handlungsspielräumen der Täterinnen und Täter ermöglicht zudem die Verflüssigung der seit den Nürnberger Kriegsverbrecherprozessen immer wieder vorgebrachten Apologie vom existentiell bedrohlichen Befehlsnotstand. Die völlige Exkulpation der Täterinnen und Täter stellt neben der Dämonisierung das andere Extrem einer durch Geschichtsverlangen³ gesteuerten Rückschau auf den Holocaust dar. Diese Gefahr einer „Ver-Eindeutigung“ sprach Barack Obama angesichts der Evidenz des ihn umgebenden historischen Ortes nicht an („Now these sights have not lost their horror with the passage of time.“). Der vorliegende Beitrag möchte auf der Basis empirischer Daten zeigen, dass das Apologem des „Befehlsnotstands“, mithin also die Viktimisierung von Holocausttätern, kein Relikt aus den NS-Prozessen der ersten Nachkriegsjahrzehnte darstellt. Vielmehr hat ganz offenkundig ein intergenerationeller und geschichtskultureller Tradierungsprozess die Fortexistenz dieser Apologie ermöglicht.

Historisch-politische Bildungsarbeit wird diesen empirischen Befund berücksichtigen müssen, wenn ihre Anstrengungen nicht ins Leere laufen sollen.

2. Datengrundlage: empirische Erforschung jugendlicher Geschichtsbilder zum Täterhandeln

Der vorliegende Beitrag rekurriert auf die empirische Studie „Sechzig Jahre danach. Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation“.⁴ Im Laufe eines Jahres wurden 28 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren insgesamt siebenmal konsultiert, um Aufschlüsse über ihre geschichtskulturelle Sozialisation zu erlangen. Der Erhebungszeitraum war an der Behandlung des Themas im Geschichtsunterricht ausgerichtet. Er lässt sich somit in eine vorunterrichtliche, eine unterrichtsbegleitende und eine nachunterrichtliche Phase unterteilen. Das Gedenkjahr 2004/2005 bot sich für diese Studie wegen der umfangreichen Thematisierungen besonders an. Die Jugendlichen besuchten im Sommer 2004 die achten bzw. neunten Jahrgangsstufen verschiedener Münsteraner Schulen (Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasium). Die Erhebung erfolgte mittels Fragebögen (2x), Einzelinterviews (3x) und Gruppendiskussionen (2x). Die Gespräche behandelten die Präsenz des Themas „Holocaust“ im Geschichtsunterricht, im Fernsehprogramm, im Kino, während der Gedenkstättenfahrt, im Familiengespräch, in den Zeitungen oder im Zusammenhang offizieller bzw. lokaler oder schulischer Gedenkveranstaltungen. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse und der dokumentarischen Methode sind zwei gängige Auswertungsmethoden gewählt worden. Die Einzelinterviews wurden mit den Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.⁵ Für die Gruppendiskussionen wurde die dokumentarische Methode gewählt, da die konjunktiven Erfahrungsräume der Jugendlichen als generationeller Einheit ermittelt werden sollten.⁶

Es handelt sich somit um eine qualitative empirische Mittelfriststudie mit einer für solche Studien charakteristisch kleinen Untersuchungsgruppe (n=28). Die Befunde sind im statistischen Sinne selbstverständlich nicht repräsentativ. Quantifizierbare und generalisierbare Ergebnisse wurden nicht angestrebt. Die Logik qualitativer Sozialforschung setzt vielmehr auf die reliable hermeneutische Rekonstruktion einzelner Fallentwicklungen, die dann aber in ihren Tiefenstrukturen beschrieben werden können. Es handelt sich bei qualitativ-empirischen Erhebungen dieser Art immer auch um explorative Studien. Die Befunde sind repräsentativ für das untersuchte Sample und sie sind heuristisch zu wenden als Hypothesen im Hinblick auf die Grundgesamtheit aller Jugendlichen.

3. „Der musste das machen!“ – Exekution im Vollzug

Zuerst soll verdeutlicht werden, wie die befragten Jugendlichen mit einem fotografischen Bildimpuls umgingen. Es handelt sich um ein Foto, das von einer Jugendlichen spontan wie folgt kommentiert wurde:

Pia: Und auf'm-auf dem Bild, ja, seh' ich halt vier Menschen in einer Reihe, die sich festhalten, also, an der Hand halten, und da steht ein (.) Nicht-Jüdischer und will die erschießen. Das is auch ne typische-also für mich ne typische Situation oder nen typisches Bild aus dieser Zeit. (2) So hab' ich mir das eigentlich auch vorgestellt.

Selten gab es in den Interviews eine so spontane Feststellung der Kongruenz von verinnerlichtem und medialem Holocaustbild. Das Foto zeigt die Exekution von vier Männern in Brest-Litowsk.⁷ Die deutsche Wehrmacht hatte Brest-Litowsk am 23. Juni 1941 zum zweiten Mal besetzt, und noch im Juni 1941 begann das Sonderkommando 7b der Einsatzgruppe B mit der Ermordung von 5.000 Juden. Das erste Massaker wurde allerdings vom Polizeibataillon 307 und spontan zusammengestellten Einheiten der Sicherheitspolizei aus dem Generalgouvernement durchgeführt.⁸ Im November 1941 wurden zwei Ghettos errichtet, in denen viele der Internierten verhungerten. Im Oktober 1942 begann die Auflösung der Ghettos und damit die Ermordung der Insassen. Immer wieder konnten sich kleinere Gruppen im Widerstand organisieren, aus den Ghettos fliehen oder sich vermeintlichen Partisanengruppen anschließen.⁹ Man weiß nicht, warum die vier Männer auf dem Foto exekutiert wurden. Vielleicht versteckten sie flüchtende Juden oder halfen ihnen anderweitig. Vielleicht schlossen sie sich dem Widerstand gegen die Besatzer an. Vielleicht waren es selbst Juden.

Die Jugendlichen der Studie wurden in der ersten und letzten Interviewstaffel mit diesem Foto konfrontiert. Sie wurden gebeten zu sagen, was ihnen beim Betrachten des Bildes durch den Kopf ging. Mit den folgenden Interviewbelegen soll zweierlei verdeutlicht werden: Zum einen richteten die Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf den Täter; zum andern verfolgten sie das Interesse nach Exkulpation des Schützen. Dabei erweiterten sie das vorliegende Foto fiktiv so, dass es ihre inneren Bilder vom Holocaust bestätigte. Man könnte auch sagen: Sie sahen auf diesem Bild das, was sie sehen wollten; oder in den Worten Pias: Sie sahen das, was ihnen „typisch“ erschien.

Die folgenden Interviewausschnitte stammen allesamt aus der ersten Interviewstaffel im Sommer 2004:

Nicole: Ja, stehen vier Männer, also, ich denk' mal ja, das sind Männer, anner Wand und, ähm, ja, also, da ist dann so einer von, von Hitlers, ja, wie nennt man das? Soldaten, oder? Ja, genau. Und ich denk' mal, dass es auch drei Juden sind, die sich bei irgendetwas gewehrt haben oder die sich vielleicht versteckt haben oder irgendetwas angestellt haben und dass der Soldat jetzt er-, also, erschießen muss, weil das ebend die Befehle sind. Also, ich denk' mal, dass er die erschießen muss.

Nicole versuchte sich an einer Beschreibung des Fotos. Sie sah vier Männer an der Wand und einen von „Hitlers Soldaten“, der im Begriff ist, die vier Männer zu erschießen. Für die Kontextualisierung der Opfer- und der Täterrolle brachte sie Vorwissen ein, das aufschlussreich ist. Die Juden hätten sich möglicherweise gewehrt, versteckt oder etwas angestellt und würden deshalb bestraft. Der Soldat habe sie erschießen müssen, weil die Befehle das verlangten.

Hannah legte das gleiche Erklärungsmuster für das Täterhandeln zugrunde:

Hannah: Ich glaub', den blieb nich viel anderes übrig. Also, ich glaub' schon, dass die vor die Wahl gestellt wurden „Entweder Du hilfst uns jetzt, und Du machst das, was wir Dir sagen, oder Du kannst selber in'n Konzentrationslager gebracht werden, oder wir bringen Dich selber um!“ irgendwie so.

Was bei Nicole schon anklang, wird in diesem Interviewausschnitt deutlicher. Der SS-Schütze habe sich im Befehlsnotstand befunden: Entweder die Exekutionsopfer oder er selbst hätten sterben müssen. Interessant und sehr typisch für die Äußerungen der Jugendlichen ist die dialogische Konkretion der Vorstellung vom Befehlsnotstand. Hannah skizzierte und imitierte im Interview eine Dialogsituation zwischen dem auf dem Bild zu sehenden Schützen und einer hierarchisch höher stehenden Instanz. Diese wiederum ist nicht näher bestimmbar, weil sie durch die Vagheit des Passivgebrauchs genau so unsichtbar ist wie auf dem Foto: „die [wurden] vor die Wahl gestellt.“, „Du hilfst uns jetzt“, „Du machst das, was wir dir sagen.“. Wer ist das, der da spricht? Ein Vorgesetzter? Hitler und Himmler selbst? Die Interviews geben keinen Aufschluss in dieser Frage. Funktional wichtig für die verinnerlichten Bilder ist aber, dass es sich um eine höhere Instanz mit mehr Befehlsgewalt handelte.

Monika argumentierte ähnlich. Im folgenden Interviewausschnitt sind allerdings auch Anhaltspunkte zur Konturierung des Täterhandelns zu finden:

Monika: Ich denke, die - sie hatten auch so 'n kleinen Tick, dass sie halt für ihr Deutschland alles tun. Dass ja kein anderer da reinkommt und waren auch so (.) ausländerfeindlich, judenfeindlich. Und dass sie's vielleicht machen mussten, weil Hitler halt das wollte. Und wenn sie sich widersetzt haben, ist ihnen das Gleiche passiert wie diesen vier Männern auf dem Bild. Wurden auch da hingestellt und, ja -

„Die“ – auch Monika nannte die Täter nicht mit Rang und Namen – hätten den „kleinen Tick“ gehabt, für „Deutschland“ morden zu wollen. Sie seien zudem „ausländer-“ und „judenfeindlich“ gewesen. Hier tauchten Täter immerhin – und diese Belege sind nicht sehr zahlreich – als Menschen mit Motiven auf. Diese vergleichsweise schwere Belastung der Täter wurde allerdings durch die auch hier dominante Annahme des Befehlsnotstands relativiert.

Abschließend sollen zwei Belege zum Brest-Litowsker Exekutionsfoto den jugendlichen Umgang mit dem Medium Fotografie veranschaulichen:

Monika: Ja. Weil die vielleicht wieder was gemacht ham, was ihm nicht in die Quere gepasst hat oder weil die sich widersetzt haben oder weil's Ausländer sind – also Juden. Kann jetzt nicht so gut erkennen, ob das Juden sind oder nicht. Ja. Und hinten müsste das Loch sein.

Die 16-jährige Gymnasiastin äußerte sich folgendermaßen zum Exekutionsfoto:

Jessica: Das ist ähm, einfach KZ. Da werden sie erschossen, obwohl ich gehört habe, dass die ähm, andersrum gestanden haben, und dass sich ähm einige Soldaten auch geweigert haben, und dass, da halt so ein (.) anderer Soldat, so, ich weiß nicht, so ähm, halt hinter den Soldaten her gelaufen ist, und wenn sich ein Soldat geweigert hat, dass der dann halt auch erschossen wurde.

Jessica: Ich kann mir ganz-ganz gut vorstellen, dass viele der Soldaten totale Hemmungen hatten. Bloß wenn man hinter sich ein Heer läuft und sieht wie der Kamerad erschossen wird oder sonst was, dann macht man alles, um am Leben zu bleiben. Und das ist halt auch so, dass die den Juden den Kopf weg blasen.

Monika und Jessica hatten realisiert, dass das Foto nur einen Ausschnitt aus der Realität abbildet. Im Interview erweiterten sie das Foto und stellten es in einen Bildkontext, der ihren Vorstellungen entsprach. Die Begrenztheit des Mediums lud ein zur Kontextualisierung. Dabei griffen die Jugendlichen auf verinnerlichte Bilder und Vorstellungen von Exekutionssituationen zurück. Dass dies nicht wertfrei geschah, zeigen beide Belege anschaulich. So meinte Jessica zu wissen, was sich im Rücken des Schützen abgespielt hat: ein Bedrohungsszenario, das der Exkulpation des Täters dient. Doch, was hat sich wirklich im Rücken des Schützen abgespielt?

In einer Regionalstudie zum Ermessensspielraum der örtlichen Instanzen in Brest-Litowsk hat Christopher Browning gezeigt, wie vielschichtig der konkrete Ablauf der Vernichtung der Brester Juden gewesen ist.¹⁰ Hier kann dieser Zusammenhang nicht im Detail vorgestellt werden, auch wenn es interessant wäre, das komplexe Gefüge aus vorausseilenden Initiativen, Befehlen, örtlichen und überregionalen Interessenlagen ausführlicher darzustellen. Zwei Aspekte der Studie Brownings sollen jedoch angeführt werden, weil sie für den Kontext des in meiner Studie eingesetzten Fotos wichtig sind.

Zum einen demonstriert Browning sehr eindrucksvoll die Handlungsspielräume einzelner Entscheidungsträger im Widerstreit gegenläufiger Interessen. Als Brest im September 1941 aus der Hoheit der militärischen Besatzungsbehörden in die Zuständigkeit des Ostministeriums von Alfred Rosenberg fiel, lag das Los der Brester Juden zunehmend in den Händen der örtlichen Verwaltungsbehörden. Hier sind vor allem der Gebietskommissar, Standartenführer Curt Rolle, der Stadtkommissar Franz Burat und der SS- und Polizeistandortführer Friedrich Wilhelm Rohde zu nennen. Diese drei Schlüsselfiguren setzten sich massiv für die Ausbeutung der Brester Juden im Arbeitseinsatz, aber gegen ihre direkte Ermordung ein. Als der Kommandeur der Sicherheitspolizei, Ernst Berger, im Juni 1942 die Ermordung aller Juden in der Region Wolhynien-Polodien anordnete, verweigerten sich Burat und Rohde. Die Brester Juden blieben daraufhin vorerst von den Liquidationen verschont.

Browning schaut zum anderen auf die Umstände des Täterhandelns bei den zahlreichen Exekutionen in Brest. Einige Angehörige des Polizeibataillons 307 haben ausgesagt, dass nur die Freiwilligen zu den Exekutionen herangezogen worden seien. Andere gaben an, dass lediglich die belastbarsten Polizisten zur Teilnahme aufgefordert worden seien. Niemand konnte sich erinnern, dass sich auch nur ein Einziger dem Schießbefehl verweigert hätte. Ein Polizist hätte aber vor einer Exekution seinem Unteroffizier mitgeteilt, dass er sich nicht in der Lage sehe zu schießen. Er sei dann bei der Zusammenstellung des Exekutionskommandos übergegangen, von seinem Vorgesetzten aber verspottet worden.

Browning verweist damit auf einen wichtigen und inzwischen mehrfach gesicherten Befund: Die Handlungsspielräume der Einzelnen waren größer, als man das lange angenommen hatte.¹¹ Auf der Ebene der örtlichen Instanzen konnten Liquidationsmaßnahmen durch gezielte Verweigerungshaltungen sogar aufgehalten werden. Nicht selten waren es aber umgekehrt örtliche Initiativen zur Vernichtung, die von den übergeordneten Befehlsinstanzen aufgegriffen und verstärkt wurden.¹² Aber auch das „Fußvolk der Vernichtung“ hatte Handlungsspielräume, die völlig außerhalb des Vorstellungsbereichs der jugendlichen Interviewpartner lagen. Sie konnten sich ohne Strafe von Vernichtungsaktionen freistellen lassen. Sie wurden sogar aufgefordert, aus der Reihe zu treten, falls sie sich derartige Einsätze nicht zutrauten.¹³ Es gibt keinen Beleg für disziplinarische Sanktionen als Reaktion auf derartige Verweigerungen.¹⁴ Allerdings muss auch festgehalten werden, dass die Einsätze in einem militärischen Bezugsrahmen stattfanden, der eben durch Schießbefehle gekennzeichnet war, und dass Verweigerungshaltungen den Spott der Vorgesetzten oder Kameraden zur Folge haben konnten.

Die konsultierten Jugendlichen konnten im Vorfeld des Interviews diese ganzen Zusammenhänge selbstverständlich nicht kennen. Es ginge an der Sache vorbei, die

Richtigkeit ihrer Äußerungen am Forschungsstand zu messen. Darum geht es bei diesem Exkurs in die Täterforschung auch nicht. Vielmehr sollte verdeutlicht werden, dass und in welche Richtung die Jugendlichen die Exekutionssituation auf dem Foto „ver-eindeutig“ haben. Zudem zeigt der Blick auf die fachwissenschaftlichen Befunde, dass die Täterforschung als geschichtskulturelle Dimension für die Jugendlichen auch mittelbar (z.B. durch die Thematisierung im Geschichtsunterricht) noch weitgehend bedeutungslos ist. Dass ihre Äußerungen weniger elaboriert waren, als es Forschungsergebnisse sind, ist selbstverständlich. Dass fast alle Jugendlichen nur auf den SS-Schützen schauten und exkulpernde Erklärungsmuster bemühten, ist hingegen weniger selbstverständlich.

4. Eine SS-Aufseherin im Verhör? Apologien der Apologie

Jedes Foto ist in einer bestimmten Weise suggestiv, indem es Perspektiven nahe legt, Ausschnitte wählt und selektiv Situationen fokussiert. Dies ist auch im Falle des Brest-Litowsker Fotos zu beachten. Im Folgenden wird daher ein weiterer Beleg für dieses sehr dominante und im gesamten Sample anzutreffende Täterbild vorgestellt. Es handelt sich um Diskussionsrunden, in denen die Jugendlichen im Herbst 2004 mit einem Ausschnitt aus dem letzten Teil der sechsteiligen ZDF-Geschichtsdokumentation „Holocaust“ konfrontiert wurden. Auf der Basis kurzer Impulse diskutierten fünf- bis sechsköpfige Gruppen selbstläufig ihnen relevant erscheinende Fragen zum Holocaust. Die etwa sechsminütige Sequenz beinhaltet in der typischen formalen Gestaltung kurze Passagen aus Interviews mit fünf Zeitzeugen der Befreiung des Lagers Bergen-Belsen.¹⁵ In drei Fällen handelt es sich um ehemalige Häftlinge (Zdenka Fantlova, Tobi Biber und Anita Lasker-Wallfisch); darüber hinaus wurden William E. Roach (Angehöriger der britischen Streitkräfte) und Herta Bothe (SS-Aufseherin in Bergen-Belsen) interviewt. Die spontane Reaktion der Jugendlichen gestaltete sich folgendermaßen:

Jasmin.: (4) Blöde Kuh! [...] Nein, sie hat's nicht bereut.

Jessica: Ja, aber am Ende hat sie gesagt, der Fehler war, dass sie (.) keine Auswahl hatte.

Jasmin: Doch. Ich glaub', wenn man mir sagen würde „Du sollst nen Menschen töten!“?

Jessica: Ja, das ist heftig, aber sie hatte ja auch (.), wie gesagt, keine Auswahl.

Jasmin: Natürlich hatte sie 'ne Auswahl. Sie hätte „Nein“ sagen können. Wir haben alle eine Auswahl, das kennen wir doch aus der Bibel.

Amy: (2) Sie hat ja nicht getötet. Sie war ne Aufseherin.

Jessica: Ja, ne Aufseherin.

Jasmin: [...] Keine Ahnung, Ihr habt doch bestimmt (.) in Anne Franks Film oder so (.) doch gesehen, wie sie ausgezogen wurden, geduscht wurden auf einmal plötzlich alle. Wie die behandelt wurden, rumgeschubst wurden von denen.

Amy: Ich wollte die auch in keinster Weise verteidigen.

Die Frage, ob die Jugendlichen Herta Bothe mehrheitlich verteidigen wollten, war in dieser Diskussion und darüber hinaus gar nicht so leicht zu klären, wie Amy es in diesem Gesprächsabschnitt tat. Die Diskussion verlief kurze Zeit später in folgender Weise weiter:

Laura: Ich würd' sagen, sie hatte einfach Angst. Sie war nicht schwach oder so. Ich würde sagen, sie hatte einfach Angst.

Dennis: Und das ist in dem Moment ziemlich groß. Das ist das Größte.

Laura: Würd' ich aber auch sagen.

Monika: Aber bevor man nen Menschen umbringt, geht man doch lieber selber da rein, oder nicht?

Jasmin: Ja, das ist die Auswahl.

Und wiederum etwas später:

Laura: Nein, ich denke, das ist menschlich. Ich glaube, das ist total menschlich, dass man sich hinsetzt und sagt „Ich achte auf mich. Ich guck, dass es mir gut geht, rette meine Haut, und (.) dann müssen die anderen halt mal (.) hinten anstehen, und ich glaube, das ist das, (.) was wir halt Helden nennen. Das sind die, die nicht an sich denken. (2) Die dann sagen: „Ich versuche, was besser zu machen.“

Dennis: Der Egoismus ist menschliche Schwäche.

Amy: Ja.

Laura: Ja, und die, die es halt nicht machen, die sind halt ganz toll. Die werden dann gefeiert und kriegen Gedenkstätten.

In einer anderen Gruppe bündelte Hannah eine ähnlich verlaufene Diskussion und fand damit das Einverständnis der ganzen Gruppe:

Hannah: Vielleicht hat die das auch gar nicht so richtig wahrgenommen, wie das andere oder wie wir das wahrnehmen. [...] Oder sie hat es so im Unterbewusstsein gemerkt, aber sich nich selber gesagt „Das, was da mit den Leuten passiert, is nich in Ordnung.“ Also, ich find' eigentlich schon, dass man das nach so vielen Jahren eigentlich irgendwann mal realisieren müsste. [...] Is ja eigentlich, weiß ich nich, unverständlich, dass sie das dann nicht akzeptiert und sagt „Tut mir leid. Ich bereu' das. Ich hätt's nich machen sollen.“

Für die Reaktion beider Gruppen ist zuerst einmal kennzeichnend, dass die Jugendlichen ausschließlich auf die Herta Bothe-Sequenz reagiert haben. Die Perspektiven Tobi Bibers, Anita Lasker-Wallfischs, Zdenka Fantlovas und William E. Roachs wurden in keiner Gruppe erwähnt. Es ist weiterhin interessant, dass sich die Jugendlichen an der sperrigen Haltung Herta Bothes stießen. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass sie in erster Linie die Uneinsichtigkeit der interviewten Bothe verurteilten. Auch das damalige Verhalten Herta Bothes als SS-Aufseherin wurde als schockierend und abstoßend empfunden, aber – und das ist der entscheidende Punkt – es wurde zugleich historisiert (sinngemäß: „Damals war das eben so.“) und mit der Formel einer anthropologischen Konstante enthistorisiert: Bothes Verhalten sei

zwar egoistisch, angesichts der existentiell bedrohlichen Situation aber nur verständlich gewesen. Jeder hätte so gehandelt. Zuerst rette man sich selbst. Dann denke man an die anderen. Nur Helden denken und handeln andersherum, und diese bekämen dafür dann Gedenkstätten. In der ersten Gruppendiskussion wurde zwar gegensätzlich geurteilt. Die von Bothe vorgenommene Setzung des Befehlsnotstands wurde aber weder von der einen Seite noch von der anderen Seite in Frage gestellt. Der Streit entstand bei der Frage, ob Bothe sich hätte töten lassen sollen, um nicht selber zur Mörderin zu werden. Die ZDF-Dramaturgie der Dämonisierung der Täterinnen erzeugte bei den Jugendlichen keine Distanzierung. Bothes mit stockender Stimme vorgetragene Apologie war offenkundig eindrücklicher als das mit dunklen Bratschentönen und Paukenschlägen angekündigte Grauen. Bothe gerierte sich selbst als Opfer, die unter dem Anblick der KZ-Insassen bzw. ihrer Leichname gelitten habe. Auch das Spucken der Überlebenden erschien ihr empörend. Vor allem aber wäre sie selbst ins Lager gekommen, wenn sie den Dienst verweigert hätte. Dies ist, nach allem, was man über den Werdegang Bothes, vor allem aber über die recht gut erforschten Biographien der SS-Wachfrauen aus Ravensbrück weiß, ein Nachkriegsmythos der Täterinnen und Täter.¹⁶

Die Frage, warum sich alle Jugendlichen ausschließlich mit der Bothe-Sequenz beschäftigten, lässt sich auf unterschiedliche Weise beantworten. Vielleicht ist die Perspektive der KZ-Opfer nicht diskutabel, sondern traurig, erschreckend eindeutig und ausweglos. Vielleicht diskutieren Jugendliche – dafür gibt es Anhaltspunkte aus anderen Studien – eher aktive als passive Rollen.¹⁷ Vielleicht waren Bothes Aussagen provozierender und somit eher Diskussionsanlass. Alle Gründe sind plausibel. Sie erklären aber nicht, warum fast alle Jugendlichen Bothes Selbst-Viktimisierung plausibel fanden und in den Diskussionen verteidigten. Es reicht sicherlich nicht anzunehmen, dass die Jugendlichen Bothes Ausführungen als Sachinformation anerkannt und übernommen haben. Plausibler ist die Annahme, dass Herta Bothe dem vorab internalisierten Bild einer zwitterhaften Täter-Opfer-Figur entsprach und deshalb so glaubwürdig war. Meine gesamte Studie zeigt, dass die Jugendlichen dieses Täterbild verinnerlicht hatten: Täter mussten morden, da sie sonst selbst ermordet worden wären. Das mache ihre Taten nicht besser, aber erklärbar. Sie verurteilten die Taten, aber „entschuldeten“ die Täter. Vor dem Hintergrund dieses Täterbildes ist es verständlich, dass die jugendlichen Diskutanten von der interviewten Bothe unbedingte Reue forderten. Es ist verständlich und bleibt doch widersprüchlich: Obwohl Bothe nicht anders habe handeln können, hätte sie bereuen müssen.

5. „If these trees could talk“¹⁸ – Jugendliche besuchen KZ-Gedenkstätten

Bisher sind mit der jugendlichen Rezeption des Fotos und der Geschichtsdokumentation zwei Facetten von Visualität vorgestellt worden. Abschließend soll das Tableau um eine weitere Facette ergänzt werden – die Anschauung vor Ort, genauer: am Geschichtsort. Hannahs und Nicoles Äußerungen zeigen, wie unterschiedlich die konkrete Anschauung vor Ort mit den verinnerlichten, mentalen Bildern interagieren konnte.

Nicole: Ja also, wie wir im, äh, wie hieß das jetzt, Sachsen waren, da hat der Führer uns auch gesagt, da war halt, ja, sah aus wie ne Arztpraxis und dann hat einer gesagt „Ja, stell dich mal da hin, um die Größe zu messen!“ Und dahinter war noch nen Raum, da war einer von der SS und hat dann hinten in nen Nacken reingeschossen. Und der hat dann halt gesagt, dass manche das wirklich nicht konnten, dass die sich selber erschossen haben oder dass die gesagt haben „Der ist schon so wirklich psycho, also der ist jetzt richtig am Ende. Wir müssen den erschießen!“ [...] Also, das fand ich auch schon heftig, wie ich das gehört habe.

Interviewer: Und welche Antwort hast du da auf die Frage bekommen, warum die SS Leute das gemacht haben?

Nicole: Ja, wie gesagt, also die hatten auch wieder dieses „Muss“, also wieder die Anweisung „Mach das! Und wenn nicht, dann passiert was!“, so ungefähr.

Dieser Beleg ist erstaunlich. Er irritiert wohl nicht nur die Verantwortlichen der Gedenkstätte Sachsenhausen, auf die sich Nicole hier bezog. Sie hatte mit ihrer Schulklasse die Gedenkstätte besucht und war im Rahmen einer Führung ganz offenkundig auch zur sog. „Genickschussanlage“ geführt worden. Dabei handelt es sich um eine als medizinische Einrichtung getarnte Exekutionsstätte direkt neben den Krematorien außerhalb des damaligen Häftlingsbereichs. Tatsächlich wurden die Häftlinge gebeten, sich vor eine Messlatte an der Wand zu stellen. Sie wurden dann aber nicht vermessen, sondern von einem im Nachbarraum stehenden SS-Mann durch einen Genickschuss ermordet. Nicole war im Interview immer noch beeindruckt vom Besuch der Genickschussanlage. Bemerkenswert war jedoch, dass Nicole die Sachsenhausen-Eindrücke mehrmals als Beleg zur Exkulpation der Täter einsetzte. Wie ist dieser überraschende Befund zu erklären? Eine Jugendliche besucht eine KZ-Gedenkstätte, besichtigt die dortige Hinrichtungsstätte und reichert diese Erfahrungen an, um die Täter zu viktimisieren. Diese Frage kann nur im Kontext der anderen Erhebungen beantwortet werden, die hier zum Teil schon vorgestellt wurden: Der Sachsenhausener Schütze repräsentierte genau wie Herta Bothe aus Bergen-Belsen und der SS-Schütze aus Brest-Litowsk ein vorab verinnerlichtes Täterbild – das Bild vom angewiderten, unter Zwang handelnden und mit der eigenen Hinrichtung bedrohten Opfer. Nicole war schockiert von der Tat, aber mitleidig gegenüber dem Täter.

Hannahs Besuch in Buchenwald zeigt ein ähnliches Muster – allerdings mit einer anderen Wendung. Im folgenden Beleg steht nicht das Täterhandeln im engeren Sinne im Mittelpunkt, sondern das Wissen der nicht jüdischen Mehrheitsbevölkerung um den Holocaust und die Existenz der Lager:

Hannah: Ähm, also ich glaube, dass sie, dass die Menschen an sich erstmal, erstmal vom Holocaust nichts gewusst haben, (...) weil ja die größten KZs und und Vernichtungslager auch nicht in Deutschland waren. [...]

Interviewer: Wie war das in Buchenwald? Das ist ja ein Konzentrationslager gewesen, das durchaus in Deutschland war.

Hannah: Ähm, ich weiß es nicht genau, wie das so gewesen ist. Also, ich glaub schon, dass das eigentlich hätte den Menschen auffallen müssen, aber letztendlich sind sie wahrscheinlich gar nicht so weit da rein gekommen, als dass sie sehen konnten, was da wirklich passiert. Ganz am Anfang sind die ja noch ähm auf dem ähm Bahnhof in Weimar angekommen und mussten dann eben durch Wie-Weimar laufen bis-bis Buchenwald, aber hinterher hatten sie ja auch einen eigenen Bahnhof da, und ich glaub, dass die schon so'n bisschen mitbekommen haben, aber irgendwie nicht nachgefragt haben, oder wenn sie nachgefragt haben, eben keine Antworten bekommen haben. (...) Also ich glaub, nen Vorwurf kann man denen nicht machen, weil, wenn die dann doch ein bisschen mitbekommen haben, vielleicht so irgendwie ne Ahnung hatten oder so, dann war es vielleicht so, dass die entweder aus Angst irgendwie, also, ich glaub', aus Angst. Ich hätte Angst, dass mir dann auch irgendwas passiert, wenn ich da hingehge und die direkt fragen würde.

Hannah hatte bei ihrem Besuch in Weimar und Buchenwald gehört und eben auch gesehen, dass die Deportierten in den Zügen bis 1943 in der Stadt Weimar ankamen, dort verladen bzw. von dort zu Fuß auf den Ettersberg getrieben wurden. Der Interviewer erinnerte an diese Erfahrung, als Hannah die Randlage der Lager als Beleg für die Unwissenheit der Mehrheitsbevölkerung anführte. Hannah war in diesem Moment irritiert. Ihr Deutungsmuster erwies sich angesichts der konkreten Anschauung vor Ort bzw. der Erinnerung an diese Anschauung nicht mehr als stichhaltig. Die These von der Unwissenheit der Mehrheitsbevölkerung war nicht mehr zu halten. Jetzt versuchte Hannah das Stillschweigen der Bevölkerung mit dem Argument der Einschüchterung und Angst zu erklären. Man hätte etwas wissen können. Dies sei jedoch ein gefährliches Wissen gewesen. Hannah versetzte sich in die Perspektive der Weimarer und konstatierte, dass auch sie damals Angst gehabt hätte. Damit assimilierte sie den visuellen Impuls und den historisch-topografischen Zusammenhang so, dass er ihr Bild von der unwissenden und eingeschüchterten Bevölkerung bestätigte. Ihr Weimargesuch hatte doch veranschaulicht, dass die Weimarer Bürger eben nicht nachzufragen brauchten. Sie hatten die Häftlinge ja ankommen sehen. Hannah jedoch baute das Nachfragen-Müssen als Hürde ein, vor der die Mehrheit verständlicherweise zurückschreckte.

6. Eine zweite Wirklichkeit im Kopf: Vorstellungsbilder und Geschichtsvorstellungen zum Holocaust

Nun sind drei größere Komplexe zur Erklärung des Täterhandelns aus meiner Erhebung vorgestellt worden. Es ist deutlich geworden, wie die Befragten auf die Konfrontation mit einem Foto, einer Geschichtsdokumentation und einem historischen Ort reagiert haben. Die Darstellung zielte darauf ab, den Zusammenhang von mentalen Bildern und von außen kommenden visuellen Impulsen anschaulich zu machen. Nun sollen die Beobachtungen mit geschichtsdidaktischen Kategorien ausgewertet werden, um Schlussfolgerungen für das historische Denken Jugendlicher ziehen zu können. Um Redundanzen zu vermeiden, wird im Folgenden auf die erneute Anführung von Interviewbelegen verzichtet.

Welche Gemeinsamkeiten kennzeichnen den Umgang der Jugendlichen mit diesen drei Facetten von Visualität? Zuerst ist auf die starke Tendenz zur Assimilation der Bildimpulse hinzuweisen. Der visuell dargebotene historische Zusammenhang wurde von den Jugendlichen modelliert, verändert und in allen Fällen „ver-eindeutigt“. Besonders eindrücklich geschah dies mit dem Brest-Litowsker Exekutionsfoto. Hier erweiterten die jugendlichen Betrachter den Bildausschnitt um fiktive Elemente, die ihre Vorannahmen bestätigten. Zudem ist deutlich geworden, dass die Bildimpulse auf mentale Bilder der Jugendlichen vom Holocaust trafen. Das Vorhandensein innerer Bilder verbalisierten die Jugendlichen zum Teil explizit. Die Auseinandersetzung mit den visuellen Impulsen ereignete sich als Abgleich mit dem mentalen Bild. In den allermeisten Fällen wurden die Bildimpulse an die verinnerlichten Bilder angeglichen. Ganz selten wurden die mentalen Bilder an den Bildimpulsen ausgerichtet. Als Folge ihrer geschichtskulturellen Sozialisation – um diese ganz allgemeine Formel zu verwenden – waren also verinnerlichte Bilder vom Holocaust festzustellen, die die Auseinandersetzung mit neuen Zusammenhängen ganz wesentlich prägten. Des Weiteren ist deutlich geworden, dass es sich bei den verinnerlichten Bildern nicht um wertneutrale Vorprägungen handelte. Die Jugendlichen hatten nicht nur bildliche Vorstellungen von Exekutionssituationen im Allgemeinen. Vielmehr handelte es sich um gedeutete Bilder, um deutende Vorstellungen oder um visualisierte Sach- und Werturteile. Die Jugendlichen sahen vor ihrem inneren Auge eben Exekutionssituationen, in denen Täter zu hilflosen Opfern wurden. Es lässt sich aufgrund der zahlreichen Belege für diesen Befund im Laufe eines ganzen Jahres also von Geschichtsbildern im Sinne Karl-Ernst Jeismanns, also von aggregierten deutenden Ansichten von Geschichte sprechen.¹⁹ Die Geschichtsbilder haben eine Ausweitung der von Harald Welzer geprägten Formel „Opa war kein Nazi!“²⁰ zur Folge. Sie müsste nun lauten: „Weder Opa noch die anderen ca. 60 Millionen Vorfahren waren Nazis.“

Nazis waren Hitler und wenige andere.“ Faszinierend und weitgehend unbekannt war die visuelle Qualität dieser mentalen Vorprägungen.

Rolf Schörken verwies in seinem Buch „Historische Imagination und Geschichtsdidaktik“ auf derartige Vorprägungen. Er sprach von „Denkvoraussetzungen“ und „Rezeptionsbedingungen“ am Anfang eines Erkenntnisweges, aus denen in der Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen eine „zweite Wirklichkeit“²¹ entstehe. Diese „zweite Wirklichkeit“ sei eine Hervorbringung individueller Vorstellungskraft. Optische oder akustische Signale würden in lebendige Gestalten, sinnhafte Gebilde, in Handlungsräume und Wirklichkeiten verwandelt, an denen gegenwärtige Betrachter in bestimmter Weise teilnehmen, als wäre es ihre eigene Welt.²² Schörken kümmerte sich nicht weiter um das Zustandekommen dieser Dispositionen, die wie ein Filter zur Assimilation der fremden, vergangenen Welt beitrage. Im Verstehen, so Schörkens Überzeugung, gleichen wir uns das Fremde an. Somit hängen Vorstellungskraft und Verstehensleistung unmittelbar zusammen. Das im Wesen des Faches liegende Defizit an Unmittelbarkeit des Historischen wird also durch die individuelle Erzeugung imaginärer Wirklichkeiten kompensiert. Vorstellen ermöglicht Verstehen. Das Imaginative des Verstehens sah Schörken in der blitzschnellen Bereitstellung von Vorstellungen nach der Art innerer Bilder. Schörken hatte dies selbst empirisch erkundet, indem er Studierenden Passagen aus Herodots „Historien“ vorlas und sie nach der Lektüre bat, die Topographie der Thermopylen zu zeichnen. Im Ergebnis wurde deutlich, dass die Studierenden auf der Basis besonders wirksamer Sprachsignale ähnliche Bilder gezeichnet hatten, von denen keines der Wirklichkeit des Thermopylenpasses nahe kam.²³

Sehr ähnlich lassen sich die Befunde meiner Studie beschreiben. Die Jugendlichen hatten Vorstellungsbilder verinnerlicht, die bei der Beschäftigung mit einzelnen Zusammenhängen des Holocaust aktiviert wurden.²⁴ Und wie oben deutlich wurde, glichen die Jugendlichen das Fremde ihren inneren Vorstellungsbildern an. Im Unterschied zur Skizze des Thermopylenpasses – eine Herausforderung, deren Bewältigung wohl ganz ohne Werturteile auskommt – handelt es sich beim Holocaust um ein stark durch Werturteile normiertes Thema. Es verwundert somit nicht, dass die vorab internalisierten Werturteile bei der Aktivierung der jugendlichen Vorstellungsbilder ebenfalls wirksam wurden. Schörken formulierte auf seiner schwachen empirischen Basis ausgesprochen treffend, dass es sich bei den Vorstellungsbildern um „kreative Hervorbringungen des Geistes unterhalb der Reflexionsschwelle“²⁵ handle. Diese Erkenntnis ist ebenfalls zentral für die Einordnung meiner Befunde. Den Jugendlichen war in der Tat nicht bewusst, dass sie über ein Jahr hinweg exkulperierende Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus zeichneten.

Die in den Anfängen steckende Geschichtsvorstellungsforschung, die durch die internationale Conceptual Change-Forschung geprägt und in Deutschland zuerst durch die Oldenburger Arbeiten zu Schülervorstellungen rezipiert wurde, kümmert sich stärker als Schörken um das Zustandekommen dieser Lerndispositionen.²⁶ Geschichtsvorstellungen – oder in der Terminologie der Conceptual Change-Forschung: Die Ursprünge der Conceptual Change-Forschung liegen in den Naturwissenschaften, und dort sind Alltagstheorien leichter zu illustrieren und als Fehldeutungen auszuweisen als in der Geschichtswissenschaft. So geht die Sonne weder unter, noch ist die Erde eine Scheibe, auch wenn es für beide Alltagstheorien täglich plausible Hinweise gibt. In der Geschichtsdidaktik sind die Alltagstheorien nicht primär als Fehldeutungen von Geschichte interessant, sondern als – partiell sogar gar nicht mal falsche – Möglichkeit der Komplexitätsreduktion. Die Reduktion komplexer historischer Abläufe auf das Handeln Einzelner ermöglicht nicht selten überhaupt erst das Sprechen über historische Phänomene. Alltagskonzepte haben sich in der Regel im Alltag bewährt, sind eingeübt und besitzen daher eine starke Veränderungsresistenz. Daher sind Alltagskonzepte als zentrale Lerndispositionen anzusprechen. Gelernt – so ließe sich spekulieren und zum Teil schon belegen – wird nur das, was die Lerndispositionen bestätigt. Alles andere wird in der Regel wieder vergessen. Historisches Lernen wird also dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, die Vorstellungsbilder bewusst zu machen. Erst die Bewusstmachung von Lerndispositionen kann eine Veränderung oder Ergänzung ermöglichen.

Zwischen den mentalen Operationen des Vorstellens und Verstehens lässt sich somit folgender Zusammenhang festhalten: Vorstellen ist zum einen ganz offenkundig die basale Repräsentation historischer Ereignisse, Personen und Topographien. Vorstellungsbilder kompensieren die fehlende Unmittelbarkeit von Geschichte.²⁷ Diese Operation ist so elementar, dass sie von historischer Sach- und Werturteilsbildung wohl nicht zu trennen ist. Verstehen kann in der Auseinandersetzung mindestens zweierlei bedeuten: zum einen die Herstellung von Beziehungen zwischen Informationen, also historische Sachurteilsbildung; zum anderen die Herstellung von Beziehungen zwischen diesen Informationen und den Wertmaßstäben des Betrachters, also auch historische Werturteilsbildung. Empirisch kann man beobachten, dass die Operationen des Vorstellens und Verstehens in zwei Varianten auftauchen. In der deduktiven Variante dominieren die Vorannahmen der Lerner die Auseinandersetzung so stark, dass im Wesentlichen eine Assimilation der Impulse stattfindet. Für diesen Vorgang habe ich zahlreiche Beispiele vorgeführt. In der eher induktiven Variante wirken die Impulse so irritierend, dass die Vorannahmen erweitert oder korrigiert werden müssen. Dieser Vorgang ist seltener zu beobachten und am ehesten als historisches Lernen zu beschreiben. In Ansätzen habe ich mit Hannahs Reflexion des Buchenwaldbesuchs einen

solchen Prozess angedeutet. Beide Varianten sind immer aufeinander bezogen. Es handelt sich nicht um gegensätzliche, sondern ineinander verschränkte Operationen.²⁸ Historisches Lernen steht und fällt mit der Qualität und Veränderungsresistenz der Vorannahmen. Hier nimmt das Thema „Holocaust“ aufgrund der vermeintlichen Eindeutigkeit sicherlich eine besondere Stellung ein. Doch gilt auch hier: Historisches Lernen ist dann wahrscheinlich, wenn die sozial erwünschten Setzungen („Der Holocaust war das dunkelste Kapitel der Menschheit!“) einerseits und die identitätsrelevanten Interessen andererseits („Opa war kein Nazi!“) reflektiert werden.

Die Jugendlichen in meiner Studie hatten Vorstellungsbilder vom Holocaust verinnerlicht, die das historische Phänomen in gewisser Weise simplifizierten. Das bedeutet nicht, um das deutlich zu sagen, dass die Jugendlichen den Holocaust leugneten oder guthießen. Im Gegenteil, die Verurteilung der Ausgrenzungsmechanismen, der Verfolgung und Vernichtung von Minderheiten war einhellig. Nicht ein Befragter wollte die verbrecherische Dimension des Nationalsozialismus in Frage stellen. Kennzeichnend für die Vorstellungsbilder der Jugendlichen war die auf den ersten Blick widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Verurteilung der Taten und Unsichtbarmachung der Täterinnen und Täter.²⁹

Interessant ist meines Erachtens die Frage, woher diese Vorstellungsbilder stammten. Die Geschichtsvorstellungsforschung verweist auf die Alltagsrelevanz dieser Sichtweisen. Es ist also anzunehmen, dass sich die simplifizierenden Konzepte zur Erklärung des Holocaust im Alltag bewährt haben, und in der alltäglichen Lebenswelt sind sie vermutlich auch ausgebildet worden. Ich habe mit meiner Studie lediglich feststellen können, dass die Geschichtsbilder schon zu Beginn der Erhebungen vorhanden waren und wie sie den Lernprozess im Laufe eines Jahres beeinflussten. Zu Beginn meiner Studie waren die Jugendlichen aber bereits 14 bis 16 Jahre alt und somit mitten im Prozess ihrer geschichtskulturellen Sozialisation. Man müsste also viel früher ansetzen, um die Verinnerlichung dieser Vorstellungen beobachten zu können.

Zum Autor:

Juniorprofessor für Didaktik der Geschichte an der Universität Osnabrück; Forschungsschwerpunkte in der empirischen Geschichtsbewusstseinsforschung, der historischen Sozialisationsforschung sowie der Geschichtskulturforschung

¹ Quelle: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-President-Obama-German-Chancellor-Merkel-and-Elie-Wiesel-at-Buchenwald-Concentration-Camp-6-5-09/ [29.10.2009].

² Obamas Verweis auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen des Täterhandelns ist nicht insofern bemerkenswert, als er zum ersten Mal darauf hingewiesen hätte. Schon Adorno hat 1966 in „Erziehung nach Auschwitz“ genau das eingefordert. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass er als amerikanischer Präsident nicht mit dem Pathos eines Repräsentanten der Befreier des Lagers, sondern mit den Fragen eines sozial-psychologisch Interessierten gesprochen hat.

³ „Geschichtsverlangen“ wird hier in Anlehnung an Karl-Ernst Jeismann verstanden als nicht reflektierte, triebhaft motivierte und auf Identitätsbedürfnisse abzielende, eher affirmative Haltung zur Vergangenheit. Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 1), Pfaffenweiler 1988, S. 1-24, hier S. 12.

⁴ Zülsdorf-Kersting, Meik: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster 2007.

⁵ Vgl. zur Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse: Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2003, 8. Aufl. In meiner Studie kam eine Kombination aus Zusammenfassung und inhaltlicher Strukturierung des Materials in Betracht. Mayring schlägt für die Bildung eines Kategoriensystems bestimmte Regeln vor (Z-, E- und S-Regeln). Mein Kategoriensystem kam durch die Anwendung der Z-Regeln zustande. Bei den Interviews handelte es sich um problemzentrierte Interviews nach Witzel (vgl. Witzel, Andreas: Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Gerd [Hg.]: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/Basel 1985, S. 227-255.)

⁶ Zentral sind in diesem Zusammenhang zahlreiche Publikationen Bohnsacks. Vgl. z. B. Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2003, 5. Aufl.

⁷ Aus: Schoenberger, Gerhard: Der gelbe Stern. Die Judenverfolgung in Europa 1933-1945, Frankfurt/M. 1994, 4. Aufl., S. 139.

⁸ Deutsche Mörder – Befehle von oben, Initiativen von unten und der Ermessensspielraum der örtlichen Instanzen, in: Browning, Christopher R.: Judenmord. NS-Politik, Zwangsarbeit und das Verhalten der Täter, Frankfurt/M. 2001, hier S. 188-189.

⁹ Vgl. Brest-Litowsk, in: Gutman, Israel/Jäckel, Eberhard/Longerich, Peter/Schoeps, Julius H. (Hg.): Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden, München/Zürich 1995, S. 241-242.

¹⁰ Browning, Deutsche Mörder, 2001, S. 179-217.

¹¹ Vgl. auch Longerich, Peter: Politik der Vernichtung. Eine Gesamtdarstellung der nationalsozialistischen Judenverfolgung. München/Zürich 1998 und Welzer, Harald: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt/M. 2005.

¹² Browning, Deutsche Mörder, 2001, S. 191-201.

¹³ Browning, Christopher R.: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die „Endlösung“ in Polen, Reinbek bei Hamburg 2002 (Nachdruck).

¹⁴ Vgl. Browning, Christopher R.: Die Vollstrecker des Judenmords. Verhalten und Motivation im Lichte neuer Erkenntnisse, in: Browning, Judenmord, 2001, S. 219-267, hier 248.

¹⁵ Vgl. zur Gestaltung der ZDF-Mehrteiler unter der Ägide der ZDF-Redaktion Zeitgeschichte: Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch 'Dokumentation'? - Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation, analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2 (2003), S. 213-244.

¹⁶ Erpel, Simone (Hg.): Im Gefolge der SS: Aufseherinnen des Frauen-KZ Ravensbrück. Begleitband zur Ausstellung, Berlin 2007; vgl. auch: Kompisch, Kathrin: Täterinnen. Frauen im Nationalsozialismus, Köln/Weimar/Wien 2008; Kraus, Marita (Hg.): Sie waren dabei. Mitläuferinnen, Nutznießerinnen, Täterinnen im Nationalsozialismus, (Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, Bd. 8), Göttingen 2008.

¹⁷ Bergau, Sylke: Konzepte zu Sklaverei aus Schülersicht und im Schulgeschichtsbuch, in: Handro, Saskia/Schönmann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S. 212-134; Rolf Schörken betont, leider ohne Angabe einer empirischen Grundlage, dass Täterrollen gegenüber Opferrollen bevorzugt würden (Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994, S. 81).

¹⁸ Mit diesen Worten muss Elie Wiesel die Diskrepanz zwischen Gedenkstätte und dem historischen Ort des Grauens Buchenwald kommentiert haben, als er zusammen mit Barack Obama die Gedenkstätte besuchte (Quelle: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-President-Obama-German-Chancellor-Merkel-and-Elie-Wiesel-at-Buchenwald-Concentration-Camp-6-5-09/ [29.10.2009]).

¹⁹ Jeismann, Geschichtsbewußtsein, 1988, S. 12-13.

²⁰ Bekanntermaßen lautet so der Titel der Studie zum intergenerationellen Familiendialog. Vgl. Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline/Welzer, Harald: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. 2002, 2. Aufl.

²¹ Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 11.

²² Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 11.

²³ Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 35-42.

²⁴ Zur Definition von „Vorstellungsbildern“: Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 40.

²⁵ Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 40.

²⁶ Vgl. z. B. Günther-Arndt, Hilke: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik, in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch, Münster 2006, S. 251-277; Limón, Margarita: Conceptual Change in History, in: Limón, Margarita/Mason, Lucia (Hg.): Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice, Dordrecht/Boston/London 2002, S. 259-289; Robin Stark: Conceptual Change: kognitivistisch oder kontextualistisch?, München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr. 149, Februar 2002.

²⁷ Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 17-18.

²⁸ Schörken hebt jedoch hervor, dass Vorstellungsbilder die „Leerstellen des Verstehens“ provisorisch ausfüllen können. Sie könnten so leicht zur Quelle von Irrtümern werden. Dies sei vor allem didaktisch relevant. Schörken sieht Verstehen und Vorstellen somit durchaus auch in Opposition, was auf einen eher engen Verstehensbegriff Schörkens verweist (Vgl. Schörken, Historische Imaginationen, 1994, S. 45). An anderer Stelle betont er jedoch ihren „Erklärungswert“ (Schörken, Historische Imagination, 1994, S. 115).

²⁹ Die meisten empirischen Studien zum Geschichtsbild und Wissen vom Nationalsozialismus/Holocaust der letzten Jahrzehnte kommen zu ähnlichen Befunden – simplifizierende Deutungsmuster und defizitäre Kenntnisse (vgl. hierzu die Besprechung der einschlägigen Studien in Zülsdorf-Kersting, Sechzig Jahre danach, 2007, S. 35-121. Ähnlich übereinstimmenden Charakter haben die Studien zur Effektivität des historisch-politischen Unterrichts (z. B. Hollstein, Oliver u. a.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurt/M. 2002; Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.): Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte. Themenheft 1/08 Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben).