

Keywords: educational media, experience, ego-documents, Poland, World War II

Einführung

Der Warschauer Aufstand von 1944 ist ein zentraler Ort in der polnischen Erinnerungskultur. In Deutschland hat die Widerstandsaktion hingegen erst in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erlangt. Dementsprechend betonte Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier beim Staatsakt zum 80. Jahrestag des Aufstands am 31. Juli 2024 nicht nur den Mut der Warschauer:innen gegenüber der deutschen Besatzungsmacht, sondern hob angesichts der weiterhin unterschiedlichen Erinnerungskulturen die dauernde Aufgabe des Gedenkens und Strebens nach Verständigung hervor:

Und dazu braucht es auch Menschen, die die Kultur des Nachbarn kennen und wieder schätzen können. Die wissen, welche besonderen Fähigkeiten, welche Träume, Hoffnungen und Erfahrungen den anderen prägen, aber auch welche Empfindungen, welche Ängste und welche Abneigungen.¹

Die Kenntnis der Kultur sowie grundlegender historischer Erfahrungen seien Voraussetzungen für ein lebendiges Erinnern.² Wichtige Vermittlungsinstanzen für diese von Steinmeier benannte Aufgabe sind schulische Bildungsmedien. Entsprechend gehe ich in

¹ Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei der Gedenkveranstaltung zum 80. Jahrestag des Warschauer Aufstandes am 31. Juli 2024 in Warschau., in: <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2024/07/240731-Gedenken-Warschauer-Aufstand.pdf> (19.02.2025).

² Zu den Unterschieden in der deutschen und der polnischen Erinnerungskultur vgl. Katrin Steffen, *Der Zweite Weltkrieg und der Holocaust in der deutschen und polnischen Erinnerungskultur und der deutsch-polnischen Kommunikation*, in: Sylvia Dec-Pustelnik u.a. (Hg.), *Handbuch der deutsch-polnischen Kommunikation*, Wiesbaden 2021, S. 85-113.

diesem Beitrag der Frage nach, ob in neueren Schulbüchern Erfahrungen von Pol:innen und Deutschen aus den Jahren 1939 bis 1945 angemessen repräsentiert sind³, wozu ich im Vorfeld die bisherige Forschungslage skizziere.

Bisherige Analysen deutscher Schulbücher hoben zunächst hervor, dass die Darstellung der deutsch-polnischen Geschichte zwischen 1939 und 1945 nach dem Jahr 2000 stark zurückgegangen war.⁴ Rein quantitativ traf dies zu. Mit ihrer Kritik, die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte würde auf Kosten der Beschreibung der deutschen Gesellschaft und der Shoah reduziert, übersahen die Verfasser:innen der Analysen der deutsch-polnischen Beziehungen im Schulbuch allerdings, dass die Darstellungen zunehmend erfahrungsgeschichtliche Anteile integrierten.⁵ Die tatsächlichen Ausparungen in Bezug auf die deutsch-polnische Geschichte erfolgten, und das ist zu betonen, zugunsten einer Annäherung an die Erfahrungsgeschichte und brachten somit grundsätzlich eine positive Entwicklung – nicht nur in fachwissenschaftlicher, sondern auch in didaktischer Hinsicht.

Dass Erfahrung eine maßgebliche Kategorie ist, die insbesondere alltagsgeschichtlich zu erschließen sei, betonte auch die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission – das Gremium, das

³ Ausführlich behandelt in meiner Dissertation, die Anfang 2026 erscheinen wird. die voraussichtlich Ende 2025 erscheinen wird.

⁴ In Schulbüchern der 1980er und 1990er Jahre umfasste die Thematisierung Polens in einigen Fällen eine bis mehrere Seiten, nach 2000 fast durchgängig lediglich fünf bis zehn Sätze oder einzelne, über die Darstellung verstreute Informationen; vgl. hierzu Katarzyna Woniak, *Niemiecka okupacja Polski w niemieckich podręcznikach szkolnych*, in: Robert Traba u.a. (Hg.), „Fikcyjna rzeczywistość“. *Codziennosc, swiaty przezywane i pamiec niemieckiej okupacji w Polsce*, Berlin 2016, S. 281-306, hier: S. 288, 292; Hanna Grzempa, *Das Bild Polens und der Polen in deutschen Geschichtslehrbüchern*, in: Sylvia Dec-Pustelnik u.a. (Hg.), *Handbuch der deutsch-polnischen Kommunikation*, Wiesbaden 2021, S. 245-258, hier: S. 250 f.

⁵ Vgl. Etienne Schinkel, *Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II*, Göttingen 2018, S. 430-433; ders., *Die NS-„Volksgemeinschaft“ im Schulbuch der Gegenwart. Eine Bestandsaufnahme aktueller Lehrwerke für den gymnasialen Geschichtsunterricht in Sachsen-Anhalt*, in: Stiftung Gedenkstätten Sachsen-Anhalt (Hg.), *Erinnern! Aufgabe, Chance, Herausforderung* 2022, H. 1, S. 50-65, hier: S. 55-59. Vgl. auch Malte Thießen, „Volksgemeinschaft“ als Lerngegenstand. *Potenziale für die Kompetenzentwicklung und Perspektiven für die Unterrichtspraxis*, in: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hg.), *Die NS-Volksgemeinschaft. Zeitgenössische Verheißung, analytisches Konzept und ein Schlüssel zum historischen Lernen?*, Göttingen 2017, S. 191-212.

eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Fachwissenschaft und Bildungsmedien innehat. Entsprechend definierte sie in ihren weiterhin aktuellen *Empfehlungen* aus dem Jahr 2012 den Alltag in den Besatzungsgesellschaften, Zwangsmigrationen und widerständiges Handeln als zentrale Themen.⁶ Ab 2014 wurden diese teilweise in die Schulbücher aufgenommen. Das Jahr markierte damit einen wichtigen Einschnitt, indem die deutsch-polnische Geschichte in Bildungsmedien verstärkt verhandelt wurde. Zwar registrierte dies die Forschung,⁷ doch ließ sie drei wesentliche Aspekte außer Acht: Erstens die Bedeutung der Curricula, zweitens die veränderte Konzeptionalisierung der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte und drittens die hohe Zahl der aufgenommenen Ego-Dokumente.

Erfahrungen und Erfahrungsgeschichte

Um Erfahrungen darzustellen, sind Ego-Dokumente zentral,⁸ da durch sie individuelle Perspektiven von historischen Akteuren, besonders im Alltag, zugänglich werden. Eine derart verstandene Alltags- oder Erfahrungsgeschichte zielt darauf ab, so Alf Lüdtke als einer ihrer wichtigsten Begründer:innen, historische Akteure in ihren Interessen und ihrem Handeln zu begreifen.⁹ Interessen und

⁶ Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission der Historiker und Geographen (Hg.), *Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt. Empfehlungen*, Göttingen 2012, S. 122 f., 132, 140 f.

⁷ Katarzyna Woniak, *Der Zweite Weltkrieg in Geschichtsbüchern für deutsche Gymnasien*, in: Tomasz Skonieczny (Hg.), *(In)Kongruent. Der Zweite Weltkrieg in Erinnerung und Bildungsarbeit in Polen und Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*, Kreisau 2022, S. 37-45; Martin Stupperich, *Flucht und Vertreibung im Umfeld des Zweiten Weltkriegs. Eine Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtskonzepten für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II*, in: Manfred Quentmeier u.a. (Hg.), *Vertrieben, geflohen – angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht*, Schwalbach/Ts. 2016, S. 189-207.

⁸ Zur umfangreichen Gattungsdiskussion vgl. z. B. Mary Fulbrook/Ulinka Rublack, *In Relation: The „Social-Self“ and Ego-Documents*, in: *German History* 28/2010, H. 3, S. 263-272; Heiko Haumann, *Geschichte, Lebenswelt, Sinn. Über die Interpretation von Selbstzeugnissen*, in: Brigitte Hilmer (Hg.), *Anfang und Grenzen des Sinns. FS Emil Angehrn*, Weilerswist 2006, S. 42-54. In Bezug auf schulische Bildungsmedien: Christian Heuer, *Ego-Dokumente und Sinnbildung. Feldpostbriefe als Quellen historischen Lernens am Beispiel der Briefe des Freiburger Studenten Erich Schönberg an seine Mutter (1914/15)*, Freiburg 2012.

⁹ Alf Lüdtke, *Einleitung. Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte?*, in: ders. (Hg.), *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*, Frankfurt am Main 1989, S. 9-47; ders., *Alltagsgeschichte: Aneignung und Akteure*, in: *WerkstattGeschichte* 17/1997, S. 83-92; ders., *Lebenswelt: verriegelte Welt?*

Handeln der Akteure werden durch Mitsicht mit ihnen, die dichte Beschreibung, rekonstruiert und durch Kontexte erläutert.¹⁰ Hierbei sind Erfahrungen und Diskurse vielfältig miteinander verknüpft.¹¹

Auch für Bildungsmedien ist der erfahrungsgeschichtliche Ansatz aus drei Gründen zweckmäßig: Erstens ist die Erfahrungsgeschichte geeignet, die Komplexität historischer Erfahrungen zu rekonstruieren. Aspekte der Erfahrungsgeschichte sind zweitens etablierte Bestandteile in Schulbüchern, zumal Alltagsgeschichte als Teil der Erfahrungsgeschichte besonders in den von den Schulbuchmacher:innen aufgenommenen Quellen präsent ist. Drittens erfüllt sie wesentliche Gütekriterien von Bildungsmedien; sie ermöglicht Personalisierung, Narrationen und damit kohärente Darstellungen, Multiperspektivität und Deutungsoffenheit.¹²

Nicht zufriedenstellend gelöst ist in der Bildungsmedienforschung die Erschließung von Komplexität, die mit den Stichworten Personalisierung, Multiperspektivität und Kohärenz signalisiert wurde, und die Interdependenz von Erfahrungen und Diskursen. Mein Vorschlag, der diesem Desiderat begegnet, besteht darin, die Kategorie der Vollständigkeit bei der Analyse der Darstellung von Erfahrungen als grundlegend einzuführen. Erfahrungen können nur angemessen untersucht werden, wenn bestimmte Aspekte zusammengeführt werden: der Alltag und die Rahmenbedingungen des alltäglichen Lebens, das Selbstverständnis und die kollektiven Wissensbestände der Akteure, ihre intersektionale Verortung sowie ihre Handlungsoptionen und -entscheidungen.

Überlegungen zu einem Konzept und seinen Verwendungen, in: WerkstattGeschichte 75/2017, S. 115-124.

¹⁰ Clifford Geertz, *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt am Main 1983. Zur Anwendung auf die deutsch-polnische Verflechtungsgeschichte und die osteuropäische Geschichte vgl. Claudia Kraft, *Große Erzählungen oder dichte Beschreibungen: Vertreibungstopografien in der europäischen Geschichte*, in: Zeitschrift für Ostmitteleuropa-Forschung 63/2014, S. 39-54.

¹¹ Vgl. hierzu Joan W. Scott, *Die Evidenz der Erfahrung*, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 24/2013, H. 3, S. 138-166.

¹² Zu den Gütekriterien für Bildungsmedien vgl. Peter Gautschi/Hans Utz, *Kriterien zur Begutachtung von Bildungsmedien für die Vermittlung von Geschichte* (2022), in: https://www.phlu.ch/_Resources/Persistent/4/7/8/a/478afe26330d4000eac3a84cf7fcc60b7580ab22/Kriterien%20zur%20Begutachtung%20von%20Bildungsmedien%20f%C3%BCr%20die%20Vermittlung%20von%20Geschichte.pdf (19.02.2025).

Bei der Analyse von Bildungsmedien ist aber auch deren besonderer Gattungscharakter zu beachten.¹³ Wollen Akteure der Bildungsmedienproduktion individuelle Perspektiven zugänglich machen, müssen Ego-Dokumente aufgenommen werden.¹⁴ Die Kontexte der Ego-Dokumente müssen in den Autorentexten bereitgestellt¹⁵ und durch fachwissenschaftliche Texte ergänzt werden.¹⁶ Eine Analyse von Bildungsmedien hat die Funktionalität und Interdependenz der einzelnen Elemente unbedingt einzubeziehen, um adäquat einschätzen zu können, welche Deutungen und Narrationen nahegelegt werden. Wie eine solche Analyse aussehen kann und zu welchen differenzierenden und “zum Teil” streichen von bisherigen Ergebnissen abweichenden Befunden sie führt, wird im Folgenden gezeigt, auch wenn im Rahmen dieses Beitrags nur einzelne Aspekte von Erfahrung thematisiert werden können. Im Zentrum der Analyse stehen Ego-Dokumente und der Kontext, in dem sie präsentiert werden. Dazu werden exemplarisch vier Schulbücher untersucht, die nach den *Empfehlungen* der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission veröffentlicht und in den Jahren 2014 und 2017 für die Sekundarstufe II in Niedersachsen zugelassen wurden.¹⁷

¹³ Christian Bunnenberg/Peter Gautschi, *Schulgeschichtsbücher im 21. Jahrhundert*, in: Public History Weekly 9/2021, H. 2, S. 1-14; Christoph Kühberger, *Modale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern*, in: Carsten Heinze/Eva Matthes (Hg.), *Das Bild im Schulbuch*, Bad Heilbrunn 2010, S. 43-55.

¹⁴ Eine Konzeptionalisierung von Perspektivität nach Clifford Geertz bietet Martin Lücke, *Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität*, in: Ders./Michele BarriCELLI (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2017, S. 281-288, hier: S. 282 f.

¹⁵ Die Autorentexte werden von den Autor:innen der Bildungsmedien verfasst; in der Regel sind sie durch das Doppelseitenprinzip grafisch von den Materialteilen getrennt, vgl. Bernd Schönemann/ Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/ Ts. 2010, S. 69-77.

¹⁶ Vgl. hierzu Heuer, *Ego-Dokumente und Sinnbildung*, S. 143-156.

¹⁷ Nikolaus Barbian u.a., *Buchners Kolleg. Themen Geschichte. Flucht, Vertreibung und Umsiedlung im Umfeld des Zweiten Weltkrieges. Wandlungsprozesse in der Geschichte*, Bamberg 2014; Dietmar von Reeken/Wolfgang Jäger, *Kurshefte Geschichte. Flucht, Vertreibung und Umsiedlung im Umfeld des Zweiten Weltkrieges*, Berlin 2014; Michael Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen. Wechselwirkungen und Anpassungsprozesse in der Geschichte. Flucht und Vertreibung im Umfeld des Zweiten Weltkrieges*, Stuttgart 2014; Ulrich Baumgärtner (Hg.), *Zeit für Geschichte. Wurzeln unserer Identität. Pflichtmodul: Nationalstaatsbildung im Vergleich*, Braunschweig 2017.

Ego-Dokumente und ihre Kontextualisierungen: drei Akzentsetzungen

Handlungsoptionen

In den untersuchten Schulbüchern wurden Ego-Dokumente grundsätzlich verstärkt eingesetzt. Folgendes Ego-Dokument, das in den Schulbüchern *Kurshefte Geschichte* und *Buchners Kolleg* aufgenommen wurde, zeigt einen Ausschnitt der deutsch-polnischen Verflechtungsgeschichte im Zweiten Weltkrieg. Zygmunt Klukowski, Arzt im ostpolnischen Szczebrzeszyn und einer der wichtigsten Protokollant:innen der deutschen Besetzung in Polen,¹⁸ notiert Anfang Dezember 1942 über die Deutschen, die ab November 1942 in Dörfern um Zamość angesiedelt wurden:

*Vor allem fürchten sie die Rache der Ausgesiedelten, außerdem finden sie dort gähnende Leere vor. Die Ausgesiedelten kehren manchmal in ihre Dörfer zurück und bedrohen die neuen Einwohner.*¹⁹

Zygmunt Klukowski bietet eine individuelle Einschätzung seiner unmittelbaren Umgebung. Seine nüchterne Darstellung, die allerdings auch Emotionen referiert, macht die höchst angespannte Situation im Raum Zamość deutlich. Auffällig ist die Differenziertheit, mit der Klukowski die lokalen Verhältnisse schildert. Diese schließen unterschiedliche Handlungsoptionen und -entscheidungen der Pol:innen und der Deutschen ein. Der Fokus liegt also auf den historischen Akteuren, ihren unterschiedlichen Perspektiven und Interaktionen.

Bereits diese wenigen Zeilen aus dem Tagebuch Klukowskis fordern dazu auf, das Gesagte zu kontextualisieren. Entsprechend ist im Schulbuch *Kurshefte Geschichte* eine umfangreiche Anmoderation beigefügt,²⁰ die die (letztlich gescheiterte) Umsiedlungsaktion der Deutschen im Raum Zamość sowie die dortige Partisanentätigkeit erläutert. Überdies erklärt sie, dass die jüdische Bevölkerung, die einen bedeutenden Anteil an den lokalen Gesellschaften ausge-

¹⁸ Vgl. für eine kritische Einschätzung Klukowskis Alina Skibińska, *Bilgoraj County before and after 1939. Parallel Worlds*, in: Jan Grabowski/Barbara Engelking (Hg.), *Night without End. The Fate of Jews in German-Occupied Poland*, Bloomington 2022, S. 55-108, hier: S. 58.

¹⁹ von Reeken/Jäger, *Kurshefte Geschichte*, S. 26; Barbian u.a., *Buchners Kolleg*, S. 24.

²⁰ von Reeken/Jäger, *Kurshefte Geschichte*, S. 25.

macht hatte, zum Zeitpunkt der zitierten Einträge von den Deutschen bereits ermordet worden war.²¹ Die für die Erfahrung der polnischen Akteure maßgebliche Tatsache, dass das Jahr 1942 mit seiner intensivierten Zwangsrekrutierung von Arbeitskräften vor allem junge Männer veranlasste, sich „in die Wälder“ zu begeben,²² um der Zwangsarbeit zu entgehen, wird knapp erwähnt. Damit werden in Übereinstimmung mit der Forschung die alltäglichen Gewaltpraktiken und mit ihnen verbundene Handlungsoptionen aufgezeigt.²³

Als weiterer Kontext ergänzt eine Fotografie die Tagebucheinträge Klukowskis: Bäuerinnen aus Zamość bei der Ankunft in Auschwitz.²⁴ Die Aufnahme muss bei der Analyse von Bildungsmedien berücksichtigt werden, weil sie einen entscheidenden Beitrag zur Narration leistet.²⁵ Auch in *Buchners Kolleg* sind die Tagebucheinträge Klukowskis durch eine Fotografie ergänzt.²⁶ Die Bildbeschriftung ordnet sie in die Umsiedlungsaktionen in der Region Zamość ein: „Das Foto zeigt polnische Kinder, die in ein

²¹ von Reeken/Jäger, *Kurshefte Geschichte*, S. 25. Allerdings konkretisieren die Schulbuchautor:innen nicht, dass die Pol:innen in Szczepleszyn Zeug:innen des Mordes an den Jüdinnen und Juden auf dem lokalen jüdischen Friedhof gewesen waren und dass die Aussiedlung der polnischen Bevölkerung von Klukowski infolgedessen als möglicher drohender Völkermord an den nicht-jüdischen Pol:innen gedeutet wird; Zygmunt Klukowski, *Tagebuch aus den Jahren der Okkupation der Region Zamość (1939-1944)*, Berlin 2015, S. 393 f.

²² Daniel Brewing, „Wir müssen um uns schlagen“. *Die Alltagspraxis der Partisanenbekämpfung im Generalgouvernement 1942*, in: Jochen Böhrer/Stephan Lehnsstaedt (Hg.), *Gewalt und Alltag im besetzten Polen 1939-1945*, Osnabrück 2012, S. 497-520, hier: S. 504-507.

²³ Alexa Stiller, *Gewalt und Alltag der Volkstumspolitik. Der Apparat des Reichskommissars für die Festigung deutschen Volkstums und andere gesellschaftliche Akteure der veralltäglichten Gewalt*, in: Jochen Böhrer/Stephan Lehnsstaedt (Hg.), *Gewalt und Alltag im besetzten Polen 1939-1945*, Osnabrück 2012, S. 45-66; dies., *Völkische Politik. Praktiken der Exklusion und Inklusion in polnischen, französischen und slowenischen Annexionsgebieten 1939-1945*, Göttingen 2022.

²⁴ von Reeken/Jäger, *Kurshefte Geschichte*, S. 25.

²⁵ Vgl. Christoph Hamann, *Das Foto als Symbol. Überlegungen zur visuellen Geschichtskultur*, in: Jürgen Danyel u.a. (Hg.), *Arbeit am Bild. Visual History als Praxis*, Göttingen 2016, S. 158-175; Linda Conze u.a., *Photography and Dictatorships in the Twentieth Century*, in: *Journal of Modern European History* 16/2018, H. 4, S. 428-568. Die einzige eingehendere Untersuchung zu Bildquellen der deutsch-polnischen Geschichte 1939 bis 1949 in schulischen Bildungsmedien bietet Stephan Scholz, *Fotografien von „Flucht und Vertreibung“ in deutschen Geschichtsschulbüchern*, in: Christoph Rass/Melanie Ulz (Hg.), *Migration ein Bild geben. Visuelle Aushandlungen von Diversität*, Wiesbaden 2018, S. 75-100.

²⁶ Barbian u.a., *Buchners Kolleg*, S. 24.

Lager in der Umgebung von Zamość deportiert werden sollen.²⁷ Ganz lässt sich die Fotografie aber nicht in die Narration des Schulbuchs integrieren, da in Bildtitel („Verhaftete Kinder“) und -beschriftung nicht expliziert wird, warum die Heranwachsenden festgehalten werden. Tatsächlich handelt es sich bei der Aufnahme um eine Fotografie aus dem Konzentrationslager für Kinder und Jugendliche in Łódź.²⁸ Dies kann einerseits als gravierendes Versehen gewertet werden, andererseits erfüllt die Fotografie eine wichtige Funktion: Sie nimmt die Visualität von Geschichte ernst und demonstriert – trotz der falschen Verwendung – die prekäre Situation der polnischen Bevölkerung.

Beide Fotografien machen deutlich: die Pol:innen waren Terror, willkürlicher Verhaftung, Internierung in Lager und der Gefährdung des eigenen Lebens ausgesetzt. Aber nicht nur das: Die Gesichter in den Aufnahmen wirken individuell, somit wird auch der persönliche Charakter von Erfahrungen vermittelt.²⁹

In einem der beiden Schulbücher also, in *Kurshefte Geschichte*, konstituieren Tagebucheintrag, Fotografie und Anmoderation zusammen eine einheitliche Narration,³⁰ die exemplarisch den Alltag in den lokalen Besatzungsgesellschaften in Polen darstellt. Dabei werden unterschiedliche Handlungsoptionen ebenso sichtbar wie individuelle Akteure.

Filter

Curriculare Vorgaben bestimmen sowohl die Grundsätze als auch die wesentlichen Inhalte von Bildungsmedien.³¹ Bei den hier analysierten Schulbüchern legen sie fest, Migrationserfahrungen von

²⁷ Barbian u.a., *Buchners Kolleg*, S. 24.

²⁸ Joseph Robert White, *Polish Youth Custody Camp of the Security Police Litzmannstadt*, in: The United States Holocaust Memorial Museum (Hg.), *The United States Holocaust Memorial Museum Encyclopedia of Camps and Ghetto*, Bd. I, Part B, Bloomington 2012, S. 1527-1530.

²⁹ Zur Diskussion von Fotografien als Ego-Dokumente vgl. Gerhard Paul, *Bilder einer Diktatur. Zur Visual History des „Dritten Reiches“*, Göttingen 2020, S. 442-451; Sandra Starke, *Opfer als Bildagenten? Zur visuellen Selbstrepräsentation von KZ-Überlebenden* (2020), in: <https://visual-history.de/2020/10/26/opfer-als-bildagenten/> (19.02.2025).

³⁰ von Reeken/Jäger, *Kurshefte Geschichte*, S. 25 f.

³¹ Vgl. hierzu Meik Zülsdorf-Kersting, *Kerncurricula und Lehrpläne als geschichtsdidaktische Herausforderung – Gedanken zur Einführung in den Themenschwerpunkt*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20/2021, S. 5-17.

Deutschen und Pol:innen im Kontext des Zweiten Weltkriegs zu behandeln.³² Diese Vorgaben veranlassen die Schulbuchmacher:innen von *Buchners Kolleg*, den bereits erwähnten Tagebucheintrag Klukowskis nicht nur mit der Fotografie der verhafteten Heranwachsenden zu versehen, sondern sie wählen auch einen Auszug aus einem Lexikonbeitrag von Isabel Heinemann über die „Volksdeutschen“.³³ Der abgedruckte Auszug betont die langen Lageraufenthalte der Umgesiedelten; eine Passage über die Beteiligung von „Volksdeutschen“ an der Verfolgung ist gestrichen, so dass er eine bestimmte Narration generiert, die deutlich von der schon vorgestellten, komplexen Darstellung in *Kurshefte Geschichte* abweicht:³⁴ Statt das Beziehungsgefüge der lokalen Akteure in seiner Nuanciertheit zu verdeutlichen, wird in dem Auszug lediglich die Zwangsmigration der „Volksdeutschen“ thematisiert; außerdem erscheinen diese nur als Opfer.³⁵ Durch diese Entscheidung werden Deutsche und Pol:innen über eine vermeintlich gleiche Opfererfahrung parallelisiert, so dass grundlegende Unterschiede zwischen ihnen – wie etwa kollektive Wissensbestände und Gewaltpraktiken – außen vor bleiben. Die curricularen Vorgaben wirken als Filter, der die Narration maßgeblich generiert und entgegen der Aussage des Ego-Dokuments verschiebt.

Muster

Nicht Filter, sondern eingeübte Muster wirken im folgenden Beispiel aus *Geschichte und Geschehen*, das ebenfalls 2014 publiziert wurde. Mit der curricularen Vorgabe, Zwangsmigrationen zu behandeln, wählen die Schulbuchautor:innen unter anderem das Thema Zwangsarbeit zwischen 1939 und 1945, wobei auch hier Ego-Dokumente aufgenommen werden. In einem Erinnerungsbericht schildert Józef Szczupak aus Lemberg (Lwów/L'viv) seine

³² Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte*, Hannover 2011, S. 29.

³³ Barbian u.a., *Buchners Kolleg*, S. 25. Es handelt sich um einen Auszug aus: Isabel Heinemann, „Volksdeutsche“ Umsiedler in Deutschland und in von Deutschland besetzten Gebieten im Zweiten Weltkrieg, in: Klaus J. Bade u.a. (Hg.), *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Paderborn 2007, S. 1081-1087.

³⁴ Vgl. oben S. 78 f.

³⁵ Als These wird die Beteiligung der „Volksdeutschen“ an Verbrechen in einer Aufgabe aufgegriffen; allerdings fehlt den Lernenden eine entsprechende Grundlage, diese These zu beurteilen; Barbian u.a., *Buchners Kolleg*, S. 25.

Erfahrungen als Zwangsarbeiter in Wien,³⁶ in dem er unter anderem Gewalt erwähnt: „Sie [die Werkspolizisten, V. L.] schlugen uns mit Knüppeln.“³⁷ Auf den Erinnerungsbericht des Polen folgt das Ego-Dokument eines Niederländers, der Zwangsarbeit in Göttingen verrichten musste.³⁸ Lapidar kommentiert Jan Klompenhouwer die körperlichen und verbalen Attacken:

Die Anweisungen kamen von Vorarbeitern, Unteroffizieren und schimpfenden Parteifunktionären, für die „Einsperren, Aufhängen oder Erschießen“ eine normale Art der Diskussion war.³⁹

Anders als die zuerst zitierte enthält diese Quelle eine recht differenzierte Reaktion auf die erlittene Gewalt. Ähnliche Distanzierungen zum Geschehen und die Selbstermächtigung zu einer Deutung finden sich in dem ausgewählten Teil von Szczupaks Bericht nicht. Durch die Auswahl und stellenweisen Auslassungen in einem der Ego-Dokumente wird also eine Hierarchie erzeugt, indem auf der einen Seite ein rohe Gewalt erleidender Pole und auf der anderen Seite ein das Geschehen sublimierender Niederländer präsentiert werden. Eine veränderte Auswahl und Bearbeitung der Quellen oder entsprechende Informationen in Autorentext und beigegebenen Materialien hätten ähnliche Strategien der Pol:innen im Umgang mit ihrer Situation vermitteln können.⁴⁰ Zum Beispiel hätte ausgeführt werden können, dass auf die erlittene Gewalt mit verunglimpfenden Liedern auf Polnisch reagiert wurde oder dass Schläge an Aufseherinnen verteilt wurden, die zur Genugtuung der Pol:innen unsanktioniert blieben.⁴¹

³⁶ Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, S. 48; der Bericht ist entnommen aus: Grzegorz Hryciuk u.a., *Umsiedlungen, Vertreibungen und Fluchtbewegungen 1939-1959. Atlas zur Geschichte Ostmitteleuropas*, Bonn 2013, S. 77 f.

³⁷ Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, S. 48.

³⁸ Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, S. 48 f.

³⁹ Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, S. 49.

⁴⁰ Vgl. die Bearbeitung und Kontextualisierung des Erinnerungsberichts Szczupaks im Schulbuch *Zeit für Geschichte*, die eine Narration mit gegenteiliger Aussage konstituieren; Baumgärtner (Hg.), *Zeit für Geschichte*, S. 177.

⁴¹ Valentina Maria Stefanski, *Zwangsarbeit in Leverkusen. Polnische Jugendliche im IG Farbenwerk*, Osnabrück 2000, S. 331 f. Vgl. auch Piotr Filipkowski/Katarzyna Madoń-Mitzner, „Du kannst nicht darüber sprechen. Und du kannst es nicht vergessen.“ *Polnische Erfahrungen der Zwangsarbeit im Dritten Reich*, in: Alexander von Plato u.a. (Hg.), *Hitlers Sklaven. Lebensgeschichtliche Analysen zur Zwangsarbeit im internationalen Vergleich*; Wien 2008, S. 66-79; Katarzyna Woniak, *Zwangswelten. Emotions- und Alltagsgeschichte polnischer „Zivilarbeiter“ in Berlin 1939-1945*, Paderborn 2020. Überdies wären an diesem Beispiel kollektive Wis-

Die Reihe der Kontrastierungen und indirekt erzeugten Hierarchien lässt sich fortsetzen. So erinnert sich der Niederländer:

*Mit den Franzosen hatten wir viele Gespräche über Kunst, Philosophie, Theater, über die Deutschen, über die militärische Lage, die Wehrmachtsberichte.*⁴²

Im Falle der Westeuropäer:innen nehmen die Schulbuchmacher:innen politische Diskussionen und Gespräche über Kultur auf, für die polnischen Zwangsarbeiter:innen ist hingegen nichts Entsprechendes zu finden. Auch hier wird unglücklich an ein scheinbares West-Ost-Gefälle angeknüpft. Im Zusammenwirken der Ego-Dokumente wird somit eine Narration konstruiert, die, statt Erfahrung in ihrer Komplexität zu repräsentieren, ein überwunden geglaubtes diskursives Muster reproduziert.

Schlussfolgerungen

Die exemplarische Analyse von Ego-Dokumenten und ihrer Funktionalität in Bildungsmedien hat Folgendes gezeigt: Ego-Dokumente und Fotografien als wichtige Geschichtsquellen werden in Bildungsmedien vermehrt eingesetzt, womit eine notwendige Voraussetzung erfüllt ist, Erfahrungsgeschichte im Schulbuch zu vermitteln. Der Einsatz von Ego-Dokumenten und Fotografien allein ist allerdings nicht hinreichend, zumal dieselben Quellen unterschiedliche Aussagen transportieren können, abhängig davon, in welchen Kontext sie gesetzt werden.

Das erste der hier diskutierten Beispiele demonstrierte, dass das eingesetzte Ego-Dokument unterschiedliche Dimensionen vermittelt: Individuelle Handlungsoptionen werden sichtbar und unterschiedliche Perspektiven scheinen auf; außerdem wird das Ego-Dokument durch weitere Elemente – Autorentext und Fotografie – verstärkt und nuanciert. Dies erzeugt eine kohärente Narration.

sensbestände und das individuelle Selbstverständnis von (ehemaligen) Zwangsarbeiter:innen aufzuzeigen, vgl. Christoph Thonfeld, *Geschichte und Erinnerung der NS-Zwangsarbeit als lebensgeschichtlich reflektierte Arbeitserfahrung*, in: Marc Buggeln/Michael Wildt (Hg.), *Arbeit im Nationalsozialismus*, München 2014, S. 253-272; Roland Borchers: *Auf der Suche nach Anerkennung. Erinnerungen polnischer NS-Zwangsarbeiter:innen*, Berlin 2023.

⁴² Sauer (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, S. 49.

Das zweite Beispiel zeigte, dass durch die Umsetzung der curricularen Vorgaben im Ergebnis einseitig Akzente gesetzt werden. Denn das Ego-Dokument wird auf eine Art kontextualisiert, die die Gewalt- und Migrationserfahrungen Deutscher und Pol:innen parallelisiert und Unterschiede marginalisiert; das Curriculum wirkt als Filter. Im dritten Beispiel führte die Auswahl der Ego-Dokumente zusammen mit dem gesetzten Kontext dazu, dass nicht Erfahrungen, sondern diskursive Muster vermittelt werden.

Welche grundsätzlichen Schlüsse sind also aus den Befunden zu ziehen? Zum einen muss die Bildungsmedienforschung die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen in den Bildungsmedien berücksichtigen, um beurteilen zu können, ob sie tatsächlich Erfahrungsgeschichte vermitteln. Zum anderen müssen Produzent:innen von Bildungsmedien nicht nur auf den Einsatz von Ego-Dokumenten achten, sondern diese sorgfältig zu curricularen Vorgaben und Kontextualisierungen in Bezug setzen. Nur so können Bildungsmedien, wie von Steinmeier gefordert, dazu beitragen, dass Schüler:innen „die Kultur des Nachbarn kennen und wieder schätzen können“.

Abstract

As early as 2012, the German-Polish Textbook Commission emphasised the central category of experience in its recommendations for a German-Polish history textbook. This article argues that the increased inclusion of ego-documents in textbooks since 2014 has significantly improved the conditions for a history of experience and everyday life between 1939 and 1945. I postulate that when analysing ego-documents in educational media, it is crucial to include curricular guidelines, the way in which ego-documents are contextualised and combined with photographs. As my analysis of educational media shows, there has been significant progress in communicating the historical experiences of Germans and Poles, even if persistent challenges remain.