



»von Hitler völlig eindeutig abrücken«

Die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern und die zweite Geschichte des Nationalsozialismus

Benjamin Reiter

Die bundesdeutsche Nachkriegsgesellschaft stand in einem dialektischen Verhältnis zur Geschichte des Nationalsozialismus, die mit dem 8./9. Mai 1945 kein plötzliches Ende fand. Zwar gab es das ›Dritte Reich‹ nicht mehr, dessen Funktionsebenen wurden jedoch bald in die staatlichen Apparate der Bundesrepublik reintegriert.¹ Die Rede von der ›zweiten Geschichte des Nationalsozialismus‹ steht deshalb im Kontrast zum eher beschönigenden Geschichtsbild der ›Stunde Null‹. Diese zweite Geschichte umfasst die dauerhaften Anstrengungen in der politisch-justiziellen Überwindung des NS-Regimes ebenso wie die personellen Kontinuitäten und ideologischen Transformationen, die geschichtskulturelle Aufarbeitung ebenso wie das Schweigen, Verdrängen und Leugnen von Täterschaft und Schuld.²

Das dialektische Spannungsverhältnis von Nationalsozialismus und Demokratie formulierte der Sozialwissenschaftler und Philosoph Theodor W. Adorno in seiner 1959 gehaltenen Rede ›Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit‹ aus.³ Weniger die offen ausgetragenen nationalsozialistischen Tendenzen gegen die Demokratie, sondern v. a. das Nachleben nationalsozialistischen Denkens in der Demokratie trage das Potential zum Rückfall.⁴ Zwar betonte Adorno auch den Zusammenhang von kapitalistischer Wirtschaftsordnung und nationalsozialistischem

¹ Zur Integration der Nationalsozialisten in die Demokratie siehe Frei (2003b).

² Reichel, Schmid und Steinbach (2009, 8–9).

³ Vgl. zur historischen Einordnung der Rede Schneider (2011).

⁴ Adorno (1970, 10).

Denken, doch er schlug ein pädagogisches Programm als Gegenmaßnahme vor, dessen Eckpfeiler die ›Erziehung zur Mündigkeit‹ und die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit bildeten. Wie allerdings stand es um die Möglichkeiten der historischen Aufarbeitung und Vermittlung des Nationalsozialismus in Schule und Unterricht? Vor dem Hintergrund der zweiten Geschichte des Nationalsozialismus erörtert vorliegender Aufsatz den Zusammenhang von NS-Belastung und Schulbuchkontrolle durch das bayerische Kultusministerium der Nachkriegsjahrzehnte.⁵

Schulgeschichtsbücher sind ein zentrales Medium des Geschichtsunterrichts. Sie unterliegen einer doppelten staatlichen Sanktion, nämlich dem Lehrplan als vorgeschaltetem Rahmen und dem Zulassungsverfahren als zwischengeschalteter inhaltlicher wie didaktischer Kontrolle.⁶ Als »nationale Autobiographien«⁷ unterscheiden sich Schulgeschichtsbücher von anderen Lehrwerken durch einen dezidiert nationalpädagogischen Zweck: Sie sollen im Modus der historischen Erinnerung ein positives Bild der deutschen Nation zeichnen und so zur kollektiven Identität anstiften.⁸ Da Schulbuchinhalte und damit auch das darin enthaltene historische Wissen zur Geschichte des Nationalsozialismus von den an der Produktion beteiligten Akteuren kommunikativ ausgehandelt werden müssen, wird die Schulbuchproduktion gleichsam zur ›Diskursarena‹⁹ zwischen Staat und Verlag, Redakteur und Autorengruppe.¹⁰ Schulgeschichtsbücher werden deshalb als »Ausdruck eines gesellschaftlichen Konsens über Geschichtsbilder und historische Diskurse« verstanden.¹¹ Die Akteure ringen um geschichtskulturelle Hegemonie.¹²

Um ein Schulbuch in Bayern profitabel vertreiben zu können, mussten Verlage seit 1949 eine Zulassung erhalten, sodass Schulen das Werk mit staatlichen Mitteln erwerben können. Dazu wurde das im Ministerium eingereichte Manuskript von den zuständigen Ministerialbeamten

⁵ Der vorliegende Artikel basiert auf meiner Dissertation. Siehe Reiter (2021).

⁶ Vgl. Fey (2016). Vgl. Pöggeler (2005). Vgl. Schmitz-Zerres (2019).

⁷ Jacobmeyer (1998).

⁸ Schulbücher sind deshalb auch Gegenstand gesellschaftlicher Selbstvergewisserung, vgl. Bascio und Hoffmann-Ocon (2010).

⁹ Vgl. Höhne (2005).

¹⁰ Vgl. MacGilchrist (2011). Klemenz (1997).

¹¹ Sandkühler (2012, 50).

¹² Vgl. Bauer (2019).

beurteilt, die sich zur Entscheidungsfindung auf externe Gutachterinnen und Gutachter stützten.¹³ Für den Zeitraum von 1949 bis 1974 wurden über sechzig Zulassungsverfahren zu Lehrwerken, die die Geschichte des Nationalsozialismus thematisierten, im bayerischen Kultusministerium durchgeführt.¹⁴ Neben sporadisch verfassten internen Gutachten stützte sich das Ministerium maßgeblich auf externe Gutachten, die meist von bayerischen Lehrkräften (fast ausschließlich Männer), aber auch vom Münchner Institut für Zeitgeschichte verfasst wurden. Die Gutachterinnen und Gutachter werden auch als Sachverständige bezeichnet. Anhand der Personalakten zentraler Gutachter und Ministerialbeamter zeigt der Aufsatz den Zusammenhang von Erfahrungsraum und historischer Erinnerung bei der Aushandlung von Schulbuchinhalten auf (1). Dazu bedient sich die Studie dem Repertoire und den Erkenntnissen der historischen Generationenforschung.¹⁵ Anschließend wird an einem Fallbeispiel der Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus in den Nachkriegsjahrzehnten problematisiert (2). Schließlich diskutiert der Aufsatz die mediengeschichtlichen Konsequenzen dieses Umgangs für die Lehrwerke der Gegenwart (3).

1 Wer kontrolliert Schulgeschichtsbücher?

Von 1949 bis 1974 waren knapp hundert Gutachterinnen und Gutachter außerhalb des bayerischen Kultusministeriums an Zulassungsverfahren von Schulgeschichtsbüchern beteiligt, die die Geschichte des Nationalsozialismus thematisierten. Zwar waren das Institut für Zeitgeschichte an zehn Verfahren und die beiden Amtskirchen wegen des bis 1968 geltenden Bekenntnischarakters der Volksschulen durchweg in die Zulassung

¹³ Zur Schulbuchkontrolle in Bayern nach 1945 siehe einführend Liedtke (1997). Die staatliche Steuerung von Schulgeschichtsbüchern war kein Novum, sondern aus dem 19. Jahrhundert tradiert, siehe Sauer (1998).

¹⁴ Im Zuge meines Dissertationsprojekts wurde das bayerische Zulassungsverfahren als geschichtspolitische Instanz zur Kontrolle von Schulgeschichtsbüchern im Hinblick auf den Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus umfassend ausgewertet. Die Zulassungsverfahren sind im Bayerischen Hauptstaatsarchiv gelistet. vgl. BayHStA MK 63541; 63817; 63818-63833; 63835-63840; 63842-63847; 64256-64258; 64260-64272; 64363; 64517-64520; 64523-64526; 65421.

¹⁵ Siehe einführend zur Methode der historischen Generationenforschung Herbert (2003). Jureit (2010). Moses (2000). Schulz und Grebner (2003). Kritisch: Lepsius (2005).

von Volksschulgeschichtsbüchern involviert, die Hauptgruppe der externen Sachverständigen bildeten jedoch im Dienst stehende Lehrkräfte. Daneben war das im Kultusministerium angesiedelte sog. Ostkunde-Referat sporadisch in Zulassungsverfahren von Volksschulgeschichtsbüchern eingebunden. Als Einrichtung für die »Angelegenheit der Flüchtlingslehrkräfte« und »Fragen der Ostkunde« vertrat das sog. Ostkunde-Referat die Interessen der Heimatvertriebenen auch bei »pädagogischen Angelegenheiten aller Schulgattungen«. ¹⁶ Daraus leitete der zuständige Referent, der auch in der Sudetendeutschen Landsmannschaft organisiert war und bis 1954 als Abgeordneter der GB/BHE (Gesamtdeutscher Block/Bund der Heimatvertriebenen und Entrechteten) im bayerischen Landtag saß, sein Recht zur Schulbuchprüfung ab.

Nach welchen Kriterien Ministerialbeamte die Sachverständigen auswählten, ist nicht überliefert. In der Regel wurden die Gutachterinnen und Gutachter händisch auf dem vom Verlag eingereichten Antrag zur Schulbuchzulassung vorgeschlagen und von den Kolleginnen und Kollegen akzeptiert. Schließlich schrieb das Ministerium die Sachverständigen mit einem Standardbrief an, der einige für das Kultusministerium wichtige Punkte der Begutachtung hervorhob: Um »eine Überlastung der Schüler zu verhüten und die ständig wachsende Stofffülle in Lehrbüchern und im Unterricht zu begrenzen«, bat das Ministerium die Gutachter darum, »nötigenfalls [...] einschneidende Streichungen vorzuschlagen.« Außerdem sollten die Sachverständigen prüfen, ob die Sprache des Lehrwerks dem Alter der Kinder und Jugendlichen angemessen sei. Schließlich stellte das Kultusministerium nicht näher bestimmte, doch offensichtlich hoch angesetzte Erwartungen an die Lehrwerke, denn die lernmittelfreie Zulassung könne laut Schreiben nur dann ausgesprochen werden, wenn das Lehrwerk lehrplangetreu gestaltet, »vom fachlichen und methodischen Standpunkt aus in jeder Hinsicht einwandfrei ist und [...] eine wünschenswerte Bereicherung der bereits zugelassenen Werke darstellt.« ¹⁷ Damit spiegelte der Kriterienkatalog des Kultusministeriums

¹⁶ Zitate BayHStA MK 65608 Geschäftsverteilung des Kultusministeriums vom 1. Juni 1959.

¹⁷ Zitate aus BayHStA MK 63837, standardisierter Briefentwurf des bay. Kultusministeriums an die Lehrkräfte vom 4. März 1966. Siehe bspw. auch BayHStA MK 63825, Briefentwurf vom 13. August 1963.

zum einen die »Eigenlogik des Mediums Schulbuch«¹⁸ als pädagogisches, wissenschaftliches und politisches Instrument und zum anderen die bis zur Curricularisierung der Lehrpläne Mitte der siebziger Jahre vorherrschende Stofforientierung des Unterrichts wider.

In einem Fall explizierte die zuständige Ministerialbeamte ihre Gutachterauswahl, nachdem der List Verlag ein neu bearbeitetes Lehrwerk eingereicht hatte. Dessen Vorgängerversion war bereits nicht zugelassen, da es als nicht mit dem Lehrplan an bayerischen Schulen konform erachtet wurde.¹⁹ Das Urteil der Ministerialreferentin stand schon vor den Gutachten fest: Sie erklärte, dass das eingereichte Lehrwerk als lernmittelfreies Schulgeschichtsbuch nicht geeignet sei, da es nur einen Teil des Gesamtjahresstoffs enthielte. Weil einer der Gutachter aus dem ersten Zulassungsverfahren »die Zulassung als lernmittelfreies Buch befürwortet hatte«, schlug die Beamte im zweiten Verfahren unwidersprochen vor, ihn zu ersetzen.²⁰ In der Auswahl der Sachverständigen benötigte die Ministerialbeamtin einen Gutachter, der ihre Position bestätigte.

Für die Zulassung von Volksschulbüchern legte das Kultusministerium 1961 zudem einen Pool von Gutachterinnen und Gutachtern an, indem es die Bezirksregierungen beauftragte, geeignete Lehrkräfte zu nennen. Als der Pool sechs Jahre später aktualisiert wurde, nannte das Ministerium auch relevante Kriterien zur Auswahl geeigneter Gutachterinnen und Gutachter; die Lehrkräfte sollten nämlich »aufgrund ihrer theoretischen Studien bzw. ihrer schulpraktischen Erfahrungen als Sachverständige«²¹ bestimmt werden. Von den etwa 100 Gutachterinnen und Gutachtern wurde nur jeder vierte Sachverständige an mehr als einem der gesammelten Zulassungsverfahren beteiligt. Die acht ausgewerteten Personalakten geben Einblick in die Erfahrungen und Kenntnisse der Sachverständigen. Der Personenkreis stellte etwa zehn Prozent der Gutachter aus dem Bereich der Lehrkräfte, die an insgesamt mehr als einem Drittel aller Zulassungsverfahren beteiligt waren.²² Schließlich wurden auch

¹⁸ Schönemann und Thünemann (2010, 141).

¹⁹ Vgl. BayHStA MK 64519 Gutachten vom 8. Februar 1961 und BayHStA MK 64520 Gutachten vom 30. Juli 1962.

²⁰ BayHStA MK 64529 Interner Bericht vom 9. Mai 1962.

²¹ BayHStA MK 62120 Brief des Kultusministeriums vom 14. November 1961. Der Sammelinlauf wurde nach Anweisung vom 16.11.1967 erneuert.

²² Nicht alle Personalakten waren im Hauptstaatsarchiv auffindbar. Um die fehlenden Akten zu ergänzen, wurden neben den Akten der stärker frequentierten Experten auch

drei Personalakten von Ministerialbeamten ausgewertet, die im Geschäftsverteilungsplan des Kultusministeriums sowie in der Praxis als wichtige Sachbearbeiter in Erscheinung traten.²³ Die biographisch-beruflichen Angaben in den Personalbögen sowie die Beurteilungen der Lehrkräfte durch Vorgesetzte geben Hinweise auf die schulpraktischen Erfahrungen und theoretischen Kenntnisse der Sachverständigen. Die beigelegten Meldebögen zum Gesetz zur ›Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus vom 5. März 1946‹ geben Auskunft darüber, inwiefern die Lehrkräfte im Nationalsozialismus organisiert waren.²⁴

Die Akteure des Zulassungsverfahrens können zwei verschiedenen historischen Generationen zugeordnet werden: Sechs Lehrkräfte und alle Ministerialbeamte waren zwischen 1900 und 1910 geboren, erlebten den Ersten Weltkrieg als Kinder oder Jugendliche und machten eigenständige politische Erfahrungen in der Weimarer Republik. Die Kohorte wird häufig als ›bündische Jugend‹ oder ›Kriegsjugendgeneration‹ gefasst. Bei der Machtübernahme der Nationalsozialisten waren die vorgestellten Lehrkräfte erwachsen. In dieser Kohorte kompensierten viele die nicht erlebte Fronterfahrung, indem sie sich das imaginierte Ideal des entschlossenen und kompromisslosen Frontkämpfers zu Eigen machten. In Reaktion auf die realen sozioökonomischen Verwerfungen der zwanziger Jahre heroisierten sie ihre Abstiegs- und Zukunftsängste zum soldatischen Überlebenskampf, was in eine feindliche Haltung gegenüber den Anforderungen der Moderne mündete.²⁵ Aus der ›Kriegsjugendgeneration‹ rekrui-

zwei Personalakten von Lehrkräften ausgewertet, die nur an einem bzw. zwei Gutachten beteiligt waren. Sie waren alle männlich, insgesamt wurden nur vier Frauen als Sachverständige in Zulassungsverfahren herangezogen.

²³ Die analysierten Personalakten sind: BayHStA MK 45880. 48269. 54118. 54154. 56760. 56677. 59713. 59760. 75321. 76254. BayHStA MK Reichsstatthalter 7629.

²⁴ Dieser Bogen musste in der US-Zone von allen ausgefüllt werden, die im öffentlichen Dienst arbeiten wollten. Er war Teil der US-amerikanischen Entnazifizierungspraxis. Der Meldebogen sollte das Urteil anleiten, wie sehr die betroffene Person im Nationalsozialismus integriert war. Dazu diente eine fünfstufige Skala von Hauptschuldigen bis Ent-/Unbelastete. Wer nicht unter die verschiedenen Amnestiegesetze fiel, galt meist als Mitläufer, die niedrigste Stufe nach den Ent-/Unbelasteten. Allgemein zur Entnazifizierung in Bayern siehe das noch immer gültige Standardwerk Niethammer (1982). Zur Entnazifizierung in den verschiedenen Besatzungszonen siehe Vollnhals und Schlemmer (1991).

²⁵ Zur Charakterisierung der Kriegsjugendgeneration siehe Herbert (2016, 53–56).

tierte sich die Mehrzahl der direkten Täterinnen und Täter des Nationalsozialismus.²⁶ Der Historiker Norbert Frei ordnet diese Kohorte der Gruppe der sog. NS-Funktionseleiten zu, die er von der etwas älteren Gruppe der eigentlichen Führungselite und der jüngeren Generation der Hitlerjungen und Flakhelfer unterschied.²⁷

Die bis etwa 1930 geborene Kohorte, denen nur zwei der ausgewerteten Gutachter zuzuordnen sind, erlebten die Weimarer Republik als Kinder bzw. Jugendliche und den Nationalsozialismus zunächst in der Hitlerjugend und anschließend als Frontsoldaten oder Flakhelfer. Folgt man Dirk Moses, verdichtet sich die zentrale Erfahrung dieser Generation im Zusammenbruch des Deutschen Reiches und der politischen Neuorientierung im Jahr 1945, weshalb diese Kohorte auch als »45er« bezeichnet wird.²⁸ Anders als die »Kriegsjugendgeneration« waren die »45er« jung genug, um sich politisch neu zu orientieren. Die beiden jüngeren Gutachter waren zum Kriegsende 20 und 24 Jahre alt. Anders als die nachkommenen Generationen prägte die Geschichte des Nationalsozialismus sie als Kinder und Jugendliche. Im scharfen Kontrast zur anfänglichen Begeisterung für den Nationalsozialismus in Hitlerjugend und BDM in den Jahren der Kindheit und frühen Jugend stand die Enttäuschung angesichts des tiefen Sturzes am Kriegsende. Nach einer Phase des rekonsolidierenden Rückzugs ins Private entwickelte sich die »45er-Generation« mit der Stabilisierung der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren schließlich zum Träger des antitotalitären Konsenses der Bundesrepublik heran und bereitete um 1960 die allmähliche Liberalisierung der bundesdeutschen Demokratie vor, ohne dass eine große Mehrheit überzeugte Demokraten waren.²⁹ Während die »Kriegsjugendgeneration« für die restaurative Phase der Vergangenheitspolitik in den fünfziger Jahren zuständig war, dominierte die Generation der »45er« in der Phase der sukzessiven Aufarbeitung des Nationalsozialismus seit dem Ende der fünfziger Jahre bis zum Ende der sechziger Jahre.³⁰

²⁶ Vgl. Paul und Mallmann (2011, 6).

²⁷ Vgl. Frei (2003a, 90).

²⁸ Vgl. Moses (2000). Hübner-Funk (2005).

²⁹ Vgl. Herbert (2003, 102–107).

³⁰ Vgl. Frei (2003a, 90). Zum Zusammenhang von persönlicher Erinnerung und Geschichtswissenschaft im Hinblick auf den Holocaust siehe Berg (2007).

Auf Ebene der Geschichtswissenschaft zeichnete sich die ältere der beiden Generationen durch eine bewusst auferlegte Zurückhaltung nach 1945 im Hinblick auf die Geschichte des Nationalsozialismus aus. Sie wandte sich stattdessen dem inhaltlichen und methodischen Repertoire der Geschichtswissenschaft zu, das sie langsam hin zur Sozialgeschichte ausbaute.³¹ Während die Historiker der ›Kriegsjugendgeneration‹ den Nationalsozialismus eher monumentalisierten und aus der deutschen Nationalgeschichte herausfielen ließen, ordneten die Geschichtswissenschaftler der ›45er-Generation‹ den Nationalsozialismus zusehends in der deutschen Nationalgeschichte ein. Der herausragende generationelle Konflikt war die sog. Fischer-Kontroverse. Diese 1959 ausgelöste Kontroverse diskutierte auf der Sachebene die Frage nach der Schuld am Ausbruch des ersten Weltkriegs, war aber eingebettet in die Frage nach der Kontinuität deutscher Geschichte und dem historischen Ort des Nationalsozialismus.³² Auf Basis der Sozialgeschichte entwickelten manche ›45er‹ allmählich eine nationalkritische Geschichtsschreibung, die mit einer fundamentalen Neueinschätzung der Geschichte des Nationalsozialismus einherging.³³

Abgesehen von einem Gutachter, der während des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs in Bolivien lebte und arbeitete, waren alle dokumentierten Lehrkräfte im Kriegseinsatz und erlebten unmittelbar die Auswirkungen des Krieges auf die Heimat. Drei Lehrkräfte wurden amnestiert. Darunter beispielsweise eine Person, die 1933 der Hitlerjugend und 1937 der NSDAP beitrug sowie Mitglied des NS-Lehrerbund (NSLB), der NS-Volkswohlfahrt (NSV) und des ›Vereins für Deutschtum im Ausland‹ war. Er musste kein Entnazifizierungsverfahren durchlaufen, da er als sog. Kriegsheimkehrer amnestiert wurde.³⁴ Von seinem Vorgesetzten wurde er 1949 für seine »tadellose Disziplin« gelobt.³⁵ Er trat als Autor von Schulgeschichtsbüchern hervor, wurde Oberstudienrat und

³¹ Vgl. Cornelißen (2004, 144–148).

³² Vgl. Große Kracht (2011).

³³ Die strukturalistisch ausgerichtete Sozialwissenschaft der 45er-Generation wurde von der nachfolgenden Kohorte als Anonymisierung der Täter und Opfer kritisiert. Cornelißen (2004, 148–149). Faulenbach (1989). Cornelißen (2009).

³⁴ Vgl. BayHStA MK 56677 Meldebogen vom 25. Juli 1948.

³⁵ BayHStA MK 56677 Beurteilungsbogen vom 1. September 1949.

Seminarleiter im Fach Geschichte und war auch an mindestens drei Zulassungsverfahren beteiligt. In einem Gutachten setzte sich der Sachverständige gegen die vermeintliche Diskriminierung von Lehrern ein:

»Aber auch ›die Deutschen‹ werden nicht verschont, die ›nur nach verlorenen Kriegen‹ sich zur Demokratie zu bekehren beginnen [...]; wo bleibt hier die Frage nach dem Warum? Selbst ›Lehrer und Angestellte‹ kriegen gelegentlich etwas ab als Mitläufer. Solche Verallgemeinerungen sind vor allem in einem Buch für die Jugend abzulehnen. Ihr gegenüber sollte grundsätzlich nicht mit Ironie gearbeitet werden.«³⁶

Zwei Lehrkräfte wurden als Mitläufer eingestuft und drei Lehrkräfte galten als unbetroffen vom Gesetz zur Befreiung von Militarismus und Nationalsozialismus. Mit zwei Ausnahmen waren alle Lehrkräfte in verschiedenen NS-Organisationen integriert. Fünf der acht Lehrkräfte waren Mitglied der NSDAP, drei waren SA-Männer. Einer der untersuchten Lehrer trat 1933 dem NSLB, der NSV und der SA bei, und 1937, als die Aufnahmebedingungen wieder gelockert wurden, der NSDAP. Daneben war er im völkischen ›Verein für Deutschtum im Ausland‹ aktiv.³⁷ Besagter Lehrer wurde 1970 zum stellvertretenden Schulleiter ernannt, was zwar zunächst wegen seines Spruchkammerbescheids (er wurde als Mitläufer eingestuft und musste eine Sühne von 300 Reichsmark zahlen) problematisiert, aber schließlich dennoch bewilligt wurde, da bereits sein Vorgänger ein im Nationalsozialismus integrierter sog. Mitläufer war.³⁸ In einem Gutachten von 1956 forderte besagter Lehrer eine klare und zusammenfassende Darstellung der nationalsozialistischen Verbrechen, wozu er »Kriegsbeginn, Judenvernichtung, KZ-Versklavung, Geisel- und Gefangenenerschließung, Zwangsverschleppung, Rassenwahn, willkürliche Aussiedlungen usw.« zählte. Für diese Verbrechen nahm er »Hitler und die deutsche Führung« in die Verantwortung.³⁹ In der geschichtskulturellen Verdichtung des Nationalsozialismus in der historischen Figur Hitlers transformierte der Gutachter die hegemoniale Geschichtskultur der Zeit.⁴⁰

³⁶ BayHStA MK 63836 Gutachten vom 24. April 1953.

³⁷ Vgl. BayHStA MK 56760 Meldebogen vom 31. Juli 1947.

³⁸ Vgl. BayHStA MK 56760 Brief des Kultusministeriums vom 31. Juli 1970.

³⁹ BayHStA MK 63836 Gutachten vom 17. März 1956.

⁴⁰ Vgl. Hammerstein (2007, 26). Mommsen (2004, 104–106). Siehe zu diesem ›Hitlerismus‹ in der offiziellen Geschichtskultur in den Nachkriegsjahrzehnten der Bundesrepublik Hammerstein (2016, 68–78). Zum Hitlerismus im Nationalsozialismus siehe Kershaw, Kochmann und Rehbein (1999).

Ein weiterer Lehrer konnte nach seiner Mitgliedschaft in der NSV, NSLB, SA (seit 1933) und der NSDAP (seit 1942) und einem Sühnebescheid von 600 Mark seine im Nationalsozialismus begonnene Karriere in der Bundesrepublik fortsetzen.⁴¹ Der bereits 1939 verbeamtete Lehrer konnte nach einer kurzen Interimszeit wieder in den Beamtenstatut wechseln und wurde 1964 zum Direktor eines Gymnasiums ernannt. Er war Seminarlehrer, Schulbuchautor und im bayerischen Philologenverband aktiv. Von seinen Vorgesetzten wurde er als wohlwollender, jedoch zu ehrgeiziger Lehrer eingeschätzt, der gegenüber allen »Fragen der modernen Pädagogik« aufgeschlossen war und durch sein »psychologisches Einfühlungsvermögen« brillierte.⁴² Der Lehrer war an drei Zulassungsverfahren beteiligt. Laut Gutachten fehlte ihm in Köfels ›Deutschlands jüngste Vergangenheit‹ eine notwendige Kontextualisierung der NS-Weltanschauung mit den »deutschen geistigen Strömungen des 19. Jahrhunderts.«⁴³ Diese Historisierung durfte die deutsche Nationalgeschichte nicht diskreditieren: Im Oberstufenband ›Geschichtliches Werden‹ aus dem C. C. Buchners Verlag verorteten die Autoren den Ursprung der NS-Weltanschauung in der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts und entwarfen eine Kontinuitätslinie vom preußischen Obrigkeitsstaat zum ‚Dritten Reich‘. Allerdings fehlte dem Lehrer laut Gutachten in der deutschen Geschichte »eine politische Persönlichkeit, zu der man Ja sagen könnte.« Er sprach sich gegen eine solche Darstellung aus, denn es sei »nicht vertretbar, die jungen Menschen mit einem derartigen Pessimismus in die Geschichte der Zukunft zu entlassen.«⁴⁴

Die beiden Lehrkräfte der ›45er-Generation‹ hoben sich von den Gutachtern der ›Kriegsjugendgeneration‹ deutlich ab. Einer der beiden Personen, die dieser Kohorte angehörten, trat im Alter von 12 Jahren der Hitlerjugend bei und stieg bis zum Oberkameradschaftsführer auf. Von 1939 bis 1940 war er Mitglied des NS-Studentenbundes und trat 1937 in die NSDAP bei, die er 1941 wieder verließ. Ebenfalls 1941 wurde er zum Kriegsdienst eingezogen, wo er in einem Regiment stationiert war, das für die Funknachrichten zwischen dem Obersten Kommando des Heeres und den verschiedenen Kommandoebenen zuständig war. Dadurch

⁴¹ Vgl. BayHStA MK 59713 Sühnebescheid vom 19. Februar 1948.

⁴² Zitate BayHStA MK 59713 Beurteilungsbogen vom 15. April 1957.

⁴³ BayHStA MK 63845 Gutachten vom 4. August 1962.

⁴⁴ BayHStA MK 63825 Gutachten vom 1. April 1964.

konnte er vermutlich auch leicht die Dimensionen der massenhaften Kriegs- und NS-Verbrechen erfahren. Er fiel unter die Jugendamnestieverordnung.⁴⁵ Nachdem er ein paar Jahre als Rundfunktechniker gearbeitet hatte, setzte er in den fünfziger Jahren sein im Nationalsozialismus begonnenes Lehramtsstudium fort.⁴⁶ 1957 wurde er zum Mittelschuloberlehrer, 1961 zum Konrektor und ein Jahr darauf zum Direktor einer Mittelschule ernannt.⁴⁷ Der Lehrer war an einem Zulassungsverfahren beteiligt. Darin verlangte er von »einem Geschichtsbuch über die Zeit des Nationalsozialismus [...] ein Wort der Kritik über den biedereren deutschen Durchschnittsbürger [...], den doch ein gerüttelt Maß an Mitschuld trifft«⁴⁸. Diese Integration des durchschnittlichen Bürgers bei der Diskussion der Schuld hob den besagten Lehrer von den älteren Gutachtern ab. Die Rede vom Durchschnittsbürger deutet gleichwohl die für seine Kohorte typische strukturalistisch-soziologische Perspektivierung auf die Geschichte des Nationalsozialismus an.

Der zweite Gutachter aus dieser Kohorte war in einer antinazistischen Widerstandsbewegung aktiv.⁴⁹ Dieser Gruppe gelang es, den Ort, an dem der Lehrer zum Kriegsende lebte, gegen den Willen der SS kampfflos an das US-Militär zu übergeben. Die Widerstandsbewegung arbeitete direkt nach der Besetzung Bayerns mit dem US-Militär zusammen, indem sie geeignete Personen für den Neuaufbau der Verwaltung vorschlug. Von der US-Militärregierung wurde der Lehrer noch im Mai 1945 als kommissarischer Schulrat eingesetzt. Im Folgejahr wurde er zum Rektor befördert und mit 47 Jahren schließlich zum Oberschulrat ernannt.⁵⁰ Zwischen 1954 und 1962 wurde er als Sachverständiger in vier Zulassungsverfahren für Volksschulbücher herangezogen. Im Vergleich zu anderen Sachverständigen stechen seine kritischen Einschätzungen zur Deutung des Nationalsozialismus in den Manuskripten heraus: 1960 kritisierte er die zu geringe Repräsentation des Holocausts im begutachteten Manu-

⁴⁵ Vgl. BayHStA MK 59760 Meldebogen vom 30. August 1948.

⁴⁶ Vgl. BayHStA MK 59760 Beurteilungsbogen vom 4. Februar 1957.

⁴⁷ Vgl. BayHStA MK 59760 Personalakte.

⁴⁸ BayHStA BSV 462 Gutachten vom 28. April 1961.

⁴⁹ BayHStA MK 48269 Meldebogen sowie Anlage zum Meldebogen vom 21. Januar 1948.

⁵⁰ BayHStA MK 48269.

skript und forderte eine deutlichere Darstellung der nationalsozialistischen Verbrechen.⁵¹ Zwei Jahre später lobte er ein Lehrwerk: Schulgeschichtsbücher sollten seiner Ansicht nach der NS-Propaganda sowie der NS-Ideologie offen widersprechen, statt sie nur wiederzugeben, denn solche Lehrwerke könnten »eine schwer zu bewältigende Schranke darstellen für ewig gestrige Lehrer.«⁵² Diese Schranke sah er in dem Lehrwerk gegeben. Es handelte sich um das bereits erwähnte ›Zeitgeschichte und wir‹, das in Bayern keine Zulassung erhielt. Konsequenterweise erwartete der Lehrer in dem Gutachten, »dass wir uns *von Hitler klar distanzieren*.«⁵³

Die biographischen Quellen erlauben es weder, die Motivation der Akteure hinsichtlich ihrer Integration in den Nationalsozialismus herauszuarbeiten, noch können Aussagen über Täterschaft und Funktion im NS-Regime herausgestellt werden, da die hierzu notwendigen Angaben zur konkreten Tätigkeit der Akteure fehlen. Allerdings deuten die biographischen Quellen erstens die Bereitschaft der meisten Lehrer zur Integration ins ›Dritte Reich‹ an. Zudem legt die Analyse nahe, dass keiner der Sachverständigen Opfer des Nationalsozialismus war oder dem Kreis der emigrierten Regimegegner angehörte.⁵⁴ Dass ehemalige Mitglieder verschiedener NS-Organisationen über die in Schulgeschichtsbüchern repräsentierte und vermittelte Aufarbeitung ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit wachten, stellte angesichts der vielfach geforderten ›objektiven Geschichtsschreibung‹ eine Herausforderung dar.⁵⁵

Ein Ausschlusskriterium waren diese Mitgliedschaften nicht, was auch daran lag, dass die im Ministerium zuständigen Beamten der gleichen Gruppe angehörten. Bei einem der Gutachter lagen laut eines Gutachtens der Gauleitung München-Oberbayern der NSDAP »gegen seine politische Zuverlässigkeit keine Bedenken« vor, weshalb er 1943 eine

⁵¹ BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

⁵² BayHStA MK 64520 Gutachten vom 7. August 1962.

⁵³ MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960, S. 1 [Hervorhebung durch Unterstreichung im Original].

⁵⁴ Der bisherige Befund stützt auch die These Bergs, demnach die Arbeiten der jüdischen Historiker in der deutschen geschichtswissenschaftlichen der Nachkriegsjahrzehnte »nicht als Wissenschaft betrachtet [wurden], sondern im besten Falle als ›Quellen‹ in der Tradition der ›Nürnberger Prozesse‹.« Berg (2003, 218).

⁵⁵ »Objektivität ist das Gebot der Stunde«, proklamierte Walter Schäfer gegen den perspektivisch getrübbten Blick auf erlebte Vergangenheit angesichts der Notwendigkeit, die Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht zu vermitteln, vgl. Schäfer (1951, 606).

Planstelle als Lehrer erhielt.⁵⁶ Die beiden Referentinnen waren in der Zeit des Nationalsozialismus im NS-Lehrerbund aktiv.⁵⁷

Drei der Sachverständigen und eine der untersuchten Beamtinnen und Beamten im Kultusministerium waren zudem während des Nationalsozialismus Mitglied im ›Verein für Deutschtum im Ausland‹. Der als Schutzbund für ›Volksdeutsche‹ im Ausland 1881 gegründete Verein forcierte in der Weimarer Republik eine traditionalistisch-rassistische Volkstumspolitik, »hatte sich früh der NS-Politik angenähert und war seit der NS-Machtübernahme weitgehend, aber nicht restlos vereinnahmt worden.«⁵⁸ 1938 wurde er der ›Volksdeutschen Mittelstelle‹ beigeordnet, die während des Zweiten Weltkriegs unter der Losung ›Heim ins Reich‹ die Umsiedlung von ›Volksdeutschen‹, die in annektierten Gebieten außerhalb des Deutschen Reiches lebten, organisierte. Von den vier Mitgliedern des Vereins lebten zudem drei im Raum München. Dies legt nahe, dass die Gutachterauswahl nicht nur auf Übereinstimmung hinsichtlich des historischen Denkstils, sondern daneben auch auf persönlicher Bekanntschaft fußte.

Daneben erwiesen sich die bei der Erstellung eines Sachverständigenpools auf der Ebene der Volksschulen genannten Kriterien, nämlich theoretische Studien und schulpraktische Erfahrung, als überaus robust und drückten sich vermutlich in harten Aspekten, wie Erfahrung in Jahren, veröffentlichten Büchern, Amtsbezeichnung und Funktion aus. Gemein ist den untersuchten Sachverständigen in ihrer beruflichen Biografie ein bestimmter Ausbildungsgrad: Sie waren bereits promoviert, Seminarlehrer oder sogar Schullektor und hatten mehrere Jahre Berufserfahrung. Einige der Lehrkräfte verfassten sogar selbst Lehrwerke und wiesen damit auch spezifische Kenntnisse hinsichtlich der Erwartungen und Möglichkeiten von Schulgeschichtsbüchern auf. Dagegen wurden weichere Kriterien, etwa die didaktische Qualität des Unterrichts, eher nicht berücksichtigt. So wurde ein Lehrer für acht Zulassungsverfahren herangezogen, obwohl sein Vorgesetzter dessen veraltete Unterrichtsmethoden, ein rückständiges pädagogisches Verständnis des Unterrichtsgesprächs und

⁵⁶ BayHStA Reichsstatthalter 7629 Interner Bericht vom 4. Februar 1943.

⁵⁷ Vgl. BayHStA MK 54118 Brief Kultusministerium an US-Militärregierung vom 17. September 1945 und BayHStA MK 54118 Fragebogen der Stadtverwaltung München vom 18. Juni 1945.

⁵⁸ Bauer (2008, 231).

eine ausgeprägte Schroffheit kritisierte, wenn besagter Lehrer bei Widerspruch »dem Schüler keine Möglichkeit zu einer eigenen Meinungsäußerung oder zu seiner Rechtfertigung lässt.«⁵⁹ Dieser Lehrer unterrichtete im Nationalsozialismus an verschiedenen Polizeischulen, bevor er 1938 an eine Mädchenoberrealschule wechselte. Er besaß laut seines Vorgesetzten gutes Fachwissen, war ebenfalls Autor geschichtlicher Lehrwerke und hatte als Seminarlehrer einen vergleichsweise herausgehobenen Status. Das fachliche und theoretische Wissen sowie die gesammelten Berufsjahre und das Amt waren wohl entscheidende Kriterien bei der Auswahl von Gutachtern, was die Lehrer begünstigte, die bereits im ‚Dritten Reich‘ Berufserfahrung sammeln konnten.

2 Fallstricke der historischen Aufarbeitung. Oldenbourgs ›Geschichte unseres Volkes‹

Im Sommer 1950 reichte der Oldenbourg Verlag die von Josef Scherl herausgegebene, zunächst zweibändige Reihe ›Geschichte unseres Volkes‹ mit der Bitte um Zulassung im Kultusministerium ein.⁶⁰ Der zuständige Ministerialrat lehnte eine Zulassung ab, da die beiden Autoren NSDAP-Mitglieder gewesen waren. Der Zweitautor war bereits 1931 der Partei eingetreten. Der damalige Kultusminister Alois Hundhammer (CSU) wurde im gleichen Jahr für die Veröffentlichung eines Erdkundebuchs medial kritisiert, das von einem sog ›Alt-Pg.‹ verfasst wurde, weshalb der Referent vor einer Veröffentlichung von ›Geschichte unseres Volkes‹ zurückschreckte.⁶¹ Da das Ministerium aus »Besorgnis vor öffentlicher, politischer Kritik mit jederlei Entscheidungen über ein Geschichtswerk zögere«, entschied sich der Verlag dazu, den Zweitautor nicht mehr zu nennen.⁶² Einige der Referenten bestätigten die kritische Haltung gegenüber der Autorenschaft ehemaliger NSDAP-Mitglieder. In einer schriftlich festgehaltenen Debatte bemerkte ein Ministerialreferent:

⁵⁹ MK 45880 Beurteilungsbogen vom 21. Juli 1957.

⁶⁰ Vgl. MK 64517 Brief des Oldenbourg Verlags vom 26. Juni 1950.

⁶¹ BayHStA MK 65417 Interner Bericht an den Staatsminister vom 12. Oktober 1951.

⁶² BayHStA MK 64517 Brief des Oldenbourg Verlags vom 30. August 1951.

»Ein Pg. [= Parteigenosse] von 1931 dürfte bei allem guten Willen, der heutigen Zeit gerecht zu werden, doch zu sehr den Ideologien der vergangenen Zeiten verhaftet sein, als daß ein Buch, das der jetzigen Zeit in vollem Umfange gerecht wird, entstehen könnte.«⁶³

Der Abteilungsleiter im Ministerium rügte allerdings diese grundsätzliche Ablehnung, da es sich beim Oldenbourg Verlag um einen traditionsreichen, bayerischen Verlag handele, der zudem »sicherlich viele Tausende von Mark investiert« habe, um dieses Lehrwerk zu publizieren. Deshalb könne der Verlag nicht mit der Meinung eines einfachen Sachbearbeiters abgeblockt werden. Selbst das Ersuchen von zwei »Gutachten kann als eine solche Rechtfertigung noch nicht angesehen werden.«⁶⁴ Nach dieser deutlichen Rüge am Verhalten des Sachbearbeiters⁶⁵ holte das Ministerium drei weitere, externe Gutachten ein,⁶⁶ die zu einer pädagogisch begründeten Ablehnung des Lehrwerks kamen. Erst nach der Neubearbeitung des Lehrwerks wurde die nun vierbändige Reihe ›Geschichte unseres Volkes‹ in Bayern 1955 lehrmittelfrei zugelassen.⁶⁷

Wenige Jahre nach der Zulassung des letzten Bandes wurde die Darstellung des Nationalsozialismus zum Gegenstand der Kritik im Bayerischen Rundfunk. Unter dem Titel ›Die Lehre aus dem Gestern – Was hören die Jungen aus der jüngsten Geschichte?‹ skandalisierten die Moderatoren der Radiosendung die Darstellung des Holocausts im Lehrwerk.⁶⁸ Die Radiosprecher monierten, dass die Leserinnen und Leser des Schulgeschichtsbuchs nichts über die Vernichtung der europäischen Juden erfahren:

»Dass Millionen in diesen Lagern elend zugrunde gingen und systematisch auf die scheußlichste Weise umgebracht wurden, erwähnt Herr Scherl mit keinem Wort. Fehlt ihm die Kraft, derartiges zu schildern? Keineswegs. Den Alliierten rechnet er getreulich vor, wie viele ›Greise, Frauen und Kinder‹ in Deutschland sie mit ihren

⁶³ BayHStA MK 64517 Interner Bericht vom 18. September 1951.

⁶⁴ BayHStA MK 64517 Interner Bericht vom 18. September 1951.

⁶⁵ Vgl. BayHStA MK 64517 Interner Bericht vom 19. Oktober 1951.

⁶⁶ Vgl. BayHStA MK 64517 Briefentwurf vom 29. Oktober 1951.

⁶⁷ Vgl. BayHStA MK 64519 Interner Bericht vom 16. März 1955. Scherl (1963).

⁶⁸ Sendung des Bayerischen Rundfunks am 24. April 1958 von 20.00 – 20.45 Uhr im 1. Programm unter dem Titel: ›Die Lehre aus dem Gestern – Was hören die Jungen aus der jüngsten Geschichte?‹ BayHStA MK 64526 Kommentierte und verschriftlichte Auszüge aus der Sendung 26. April 1958.

Luftangriffen getötet hätten. Hier spart er nicht mit malerischen Details. Auch dieses Buch ist zugelassen zum Unterricht.«⁶⁹

Im 1955 veröffentlichten Schulgeschichtsbuch hieß es zum Holocaust lediglich: »In vielen Städten des Reiches wurden die Synagogen niedergebrannt, jüdische Männer und Frauen als Volksfeinde verdächtigt und in ›Konzentrationslager‹ gesperrt.«⁷⁰ Die mit dem Fall beauftragte Referentin des Ministeriums stellte anschließend fest, dass das Lehrwerk wegen inhaltlicher, didaktischer und pädagogischer Mängel »in der vorliegenden Form für den 8. Schülerjahrgang der Volksschule ungeeignet« sei. Doch von einer sofortigen Rücknahme der Zulassung sah die Ministerialreferentin ab, um eine »starke finanzielle [...] Belastung der Träger des Sachbedarfs« zu verhindern. Stattdessen sollte die aktuelle Auflage aufgebraucht und eine neue Fassung vorbereitet werden.⁷¹

Zwei Jahre später reichte der Verlag ein neu bearbeitetes Lehrwerk ein, das den ehemaligen Widerstandskämpfer, der als Gutachter einbestellt wurde, nicht zufrieden stellte:

»Warum geht man schamhaft über die grauenhafte Vernichtung von jüdischen Männern, Frauen und Kindern hinweg? Damit, dass man sie undeutlich – man möchte sagen schamhaft – zusammen mit den übrigen Verlusten aufzählt, hat man sicher nicht das getan, was hier geschehen müsste, nämlich die Brandmarkung Hitlers und seiner Helfer als millionenfache Mörder.«⁷²

Dabei sah er u. a. in der offenen Darlegung der Verbrechen des Regimes die Möglichkeit zur Distanzierung von Hitler. Diese Distanzierung verortete er als geschichtspolitische Herausforderung im Kontext eines Generationenkonflikts zwischen einer von Hitler getäuschten und enttäuschten Elterngeneration, der keine Distanzierung von Hitler gelinge, sowie einer jungen Generation, die eine konsequente Aufarbeitung der NS-Vergangenheit vorantreiben müsse, dadurch jedoch in Konflikt mit den Eltern gerate. Der Gutachter stellte »grundsätzlich die Frage«, ob

»man von Hitler völlig eindeutig abrücken und ihn klar als großen Betrüger (dem Ausland und vor allem auch dem eigenen Volk gegenüber) und als Verbrecher und Mörder darstellen soll oder ob man, um ›das eigene Nest nicht zu beschmutzen‹ und um jene Eltern, welche ganz oder zeitweise positiv zu Hitler eingestellt waren,

⁶⁹ BayHStA MK 64526 Auszug aus dem Manuskript über die Sendung des Bayerischen Rundfunks, 13. Mai 1958.

⁷⁰ Scherl (1955, 97).

⁷¹ BayHStA MK 64526 Interner Bericht vom 29. Oktober 1958.

⁷² BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

zu schonen, das Verbrechen und den Betrug Hitlers in schonenden Allgemeinformulierungen verstecken soll.«⁷³

Damit war die Darstellung der Verbrechen des NS-Regimes in einen generationellen Konflikt eingebunden: Die Vermittlung historischen Wissens sollte die ›Elterngeneration‹ aus ihrer Täuschung holen und gegen die revisionistische Haltung der Eltern die Kinder und Jugendlichen über die Verbrechen des NS-Regimes aufklären.

Das Zulassungsverfahren markierte den Wandel von den fünfziger zu den sechziger Jahren: Nicht Verschweigen, in diesem Fall durch die Spezifik des Verbrechens verbergendes Aufrechnen der Opferzahlen, sondern die zaghafte Offenlegung des antisemitischen Massenmords galt mittlerweile als Aufgabe von Schulgeschichtsbüchern, ohne aber die konkrete Beteiligung der Mehrheitsdeutschen zu thematisieren.⁷⁴

Das geschichtskulturelle Schweigen über den Holocaust beendeten die Kultusministerien infolge der sog. antisemitischen Schmierwelle von 1959/60. Am Weihnachtsabend 1959 beschmierten zwei Mitglieder der rechtsradikalen Sozialistischen Reichspartei (SRP) die Kölner Synagoge mit Hakenkreuzen sowie dem antisemitischen Spruch ›Deutsche fordern: Juden raus‹, was innerhalb weniger Wochen etwa 700 Nachahmer v. a. bei Kindern und Jugendlichen fand. Weil die Täter oft minderjährig waren, drehte sich die öffentlich geführte Debatte bald weniger um polizeiliche, sondern um bildungspolitische Maßnahmen. Sie zog eine Kritik des zeitgenössischen Geschichtsunterrichts mit sich und mündete schließlich in einer Intensivierung der politischen Bildung in und außerhalb der Schule.⁷⁵ Bayern setzte auf die historisch-politische Bildung zur

⁷³ BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960, S. 1.

⁷⁴ Das Sprechen von ›Deutschen‹ und ›Juden‹ übernimmt die Täterperspektive, da deutsche Juden zwar aus der NS-Volksgemeinschaft rechtlich ausgeschlossen waren, jedoch nach überpositivem Recht weiterhin Deutsche waren. Aus diesem Grund wird nicht von Deutschen, sondern von Mehrheitsdeutschen gesprochen. Gemeint sind diejenigen Deutschen, die sich in der NS-Volksgemeinschaft integrierten, während eine Minderheit von Deutschen (Kommunisten, Sozialisten, deutsche Juden, Arbeitslose, Kranke und Behinderte ...) aus dieser Volksgemeinschaft ausgeschlossen wurden.

⁷⁵ Vgl. Bergmann (1990, 268–270). Siehe auch Kiani (2008). Die Aufarbeitung des Nationalsozialismus wurde durchweg in pädagogische Zwecke eingebunden, da die aus der Schuld deduzierte Verantwortung der Zeitgenossen auch darin bestand, aus der Geschichte zu lernen. Zur Rolle der Erziehung im geschichtskulturellen Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus siehe Meseth (2005).

Prävention antisemitischen Denkens, indem es zum einen die zugelassenen Volksschulgeschichtsbücher einer Revision unterzog und zum anderen die Lehrkräfte zu einer tiefergehenden Vermittlung der politischen Bildung hinsichtlich zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere zum Judentum und Israel aufforderte, was auch den Geschichtsunterricht und die Darstellung des Nationalsozialismus betraf.⁷⁶

Wegen der vielen Monita musste ›Geschichte unseres Volkes‹ umfassend umgearbeitet werden, wodurch sich das Zulassungsverfahren auf drei Jahre hinstreckte. Der schließlich 1963 veröffentlichte Band kam dem Anliegen des Gutachters nach: Eine Geschichtskarte zeigte das Netzwerk der Konzentrationslager sowie die Nebenlager, das die Opferzahlen nach Nationalität mit der Gesamtsumme von 4 364 000 ermordeten Juden angab. Zudem druckte der Band auch Auszüge der Vernehmung des Lagerkommandanten von Auschwitz, Rudolf Höß, die die technische Durchführung des Holocausts belegten. Die damit beauftragten Personen blieben auf die nicht näher bestimmten »Exekutionskommandos der SS« beschränkt,⁷⁷ doch weitere Einwände dazu äußerten die Gutachter nicht.

Das Lehrwerk zeigte allerdings auch Formen der Täter-Opfer-Umkehr, denn das Kapitel »Hitler festigt seine Willkürherrschaft durch Angst und Schrecken«, in dem auch die Entrechtung und Verfolgung der Juden bis 1939 behandelt wurde, schloss ein Arbeitsauftrag ab, der dazu aufforderte, zur Kollektivschuldthese auf revisionistische Weise Stellung zu beziehen:

»Alle Deutschen sind Mörder! Man muß ihnen ein Galgenzeichen an die Jacke stecken!« – Was würdest du sagen, wenn ein Amerikaner derartiges verlangte? Im Dritten Reich hieß es: »Die Juden sind unser Untergang, die Juden sind minderwertig, verschlagen und sie wollen nur unser Geld ...« – Man heftete ihnen den Judenstern an die Brust und behandelte sie wie Aussätzige.«⁷⁸

Die These der Kollektivschuld wurde von Vertretern der Siegermächte zwar nie behauptet, dafür aber von Deutschen gerne widerlegt,⁷⁹ was auch

⁷⁶ Vgl. Bayerisches Kultusministerium (1960a, 29–30). Diese Entschlüsseungen waren Ergänzungen der KMK zur Intensivierung der Zeitgeschichte im Unterricht. Vgl. Bayerisches Kultusministerium (1960b, 171–175)

⁷⁷ Scherl (1963, 117–118).

⁷⁸ Scherl (1963, 101).

⁷⁹ Vgl. Frei (2009).

ein wesentlicher Forschungsanlass der fünfziger Jahre war.⁸⁰ Wolfgang Benz sieht in der Kollektivschuldthese dementsprechend »ein Konstrukt der Abwehr. Der vermeintliche Vorwurf diene als willkommenen Vorwand der Verweigerung.«⁸¹ Das Lehrwerk thematisierte nicht, wie die mehrheitsdeutsche Bevölkerung in die Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden involviert war. Eine weitere Beanstandung des Lehrwerks unterblieb.

3 Hypothek des Postnazismus. Historische Tiefendimension aktueller Lehrwerke

In einer umfassenden geschichtskulturellen Studie zu Holocaust und Vernichtungskrieg verglich Etienne Schinkel den Stand des geschichtswissenschaftlichen Wissens und dessen Reflexion in deutschsprachigen Schulgeschichtsbüchern seit den achtziger Jahren. Er kam zu dem Schluss, dass Schulgeschichtsbücher trotz vieler methodischer Weiterentwicklungen und fachlicher Vertiefungen in der Darstellung des Nationalsozialismus weiterhin »weiße Flecken« besäßen, die unreflektierte Geschichtsvorstellungen affirmierten und apologetische Deutungen zum Nationalsozialismus, etwa zum Wissen der Bevölkerung über den Holocaust, tradierten. Lediglich die Hälfte der aktuell zugelassenen untersuchten Lehrwerke thematisierten das Wissen in der Bevölkerung zu Holocaust und Vernichtungskrieg. »Häufig gewinnt man den Eindruck, als könnten oder wollten die Schulbuchautorinnen und -autoren sich hierzu nicht äußern«, resümierte der Geschichtsdidaktiker in seiner Dissertationsschrift.⁸² Gegenwärtige Schulgeschichtsbücher übernehmen in Bild- und Textquellen sowie in ihrer Sprache noch immer unreflektiert die Perspektive der Täter, zeigt Susanne Popp auf.⁸³ In Schulgeschichtsbüchern Österreichs erkennt Christoph Kühberger ein Fortleben des Hitler-Mythos, so habe sich in den aktuellen Lehrwerken »ein veritabler Anteil an personalisierten Darstellungen festgesetzt«, wobei »Adolf Hitler massiv als Agens auftritt und der Anschein erweckt wird, er persönlich sei durch sein Handeln für viele Momente alleine verantwortlich gewesen.«⁸⁴ Als

⁸⁰ Herbert (1992, 70–73).

⁸¹ Benz (1995, 51–52).

⁸² Schinkel (2018, 430–432).

⁸³ Popp (2010, 106–110).

⁸⁴ Kühberger (2017, 209).

Gegenmaßnahme schlägt Kühberger deshalb eine anhaltende geschichts-didaktische Reflexion der personalisierten Darstellung des Nationalsozialismus vor, die mit einer allgemeineren Diskussion einhergeht, die über die NS-Geschichte hinausgeht.⁸⁵

Die Ergebnisse des Aufsatzes legen nahe, dass problematische Narrative zur Darstellung des Nationalsozialismus in Schulgeschichtsbüchern auch eine Hypothek der postnazistischen Nachkriegsgesellschaft sind. In dem Maße, in dem die Geschichte des Nationalsozialismus in die Schulgeschichtsbücher einging, wurde sie auch von den damaligen Akteuren der Schulbuchproduktion und Zulassung formiert. Dabei sahen sich die Akteure vor einer widersprüchlichen Aufgabe, was ein Brief des Klett Verlags an das Ministerium hervorhebt. Nachdem das Ministerium eine Revision des in den Lehrwerken enthaltenen Geschichtsbilds angesichts der sog. antisemitischen Schmierwelle anberaumat hatte, schrieb der Klett Verlag an die Behörde. Darin erklärte er das Dilemma der Schulbuchproduktion:

»Der unterrichtende Lehrer steht genau wie der Schulbuchverfasser vor dem Dilemma, einmal den Schülern deutlich zu machen, dass sie einem anständigen, auf eine würdige Vergangenheit zurückblickenden Volke angehören, andererseits aber auch, dass dieses Volk sich 12 Jahre lang von Verbrechern leiten ließ, dass Entsetzliches in seinem Namen geschehen ist und dass die Väter dieser Schüler, wenn nicht schuldig, so doch mitverantwortlich sind.«⁸⁶

Eine sinnvolle Darstellung der Zeitgeschichte sei aus Sicht des Verlags eine unlösbare Aufgabe, da den Schülerinnen und Schülern einerseits ein positives Nationalbild vermittelt, andererseits aber auch der Nationalsozialismus erklärt werden sollte. Die aktuellen Geschichtsbücher konnten aus Sicht des Verlags keine gute Lösung, sondern lediglich ein Kompromiss dieser widersprüchlichen Anforderungen sein. Angesichts der vom Klett Verlag monierten konfligierenden Erwartungen an ein Schulbuch und dem Kompromisscharakter, den Schulbuchinhalte dementsprechend bieten, war die geschichtskulturelle Hegemonie bei der Aushandlung historischer Narrative in den Zulassungsverfahren entscheidend.

Zwar privilegierte das bayerische Kultusministerium mit dem ›Ostkunde-Referat‹ die geschichtspolitischen Anliegen der Heimatvertriebe-

⁸⁵ Vgl. Kühberger (2017, 209).

⁸⁶ MK 63844 Brief Klett Verlag an Kultusministerium 23. März 1960.

nen und Flüchtlinge, Vertreter der Opfer des Nationalsozialismus erhielten bei der Kontrolle von Schulgeschichtsbüchern jedoch keine eigene Stimme. Darstellungen zur Geschichte des Nationalsozialismus in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu schreiben, blieb damit meist die Aufgabe von Personen, die zumindest in der ›NS-Volksgemeinschaft‹ integriert waren. Es ist anzunehmen, dass dies die Integration nationalkritischer Perspektiven und Darstellungen erschwert hat. Gleichwohl die Sachverständigen Einfluss auf die Schulbuchinhalte nehmen konnten, war ihre hegemoniale Position angesichts des tendenziell willkürlichen Auswahlprozesses auf das jeweilige Verfahren begrenzt. Der Verlauf des Verfahrens war für Verlage dementsprechend wenig planbar. Schulbuchinhalte sind demzufolge ein kontingenter Kompromiss der an dem Zulassungsverfahren beteiligten Akteure.

Das Fallbeispiel zu ›Geschichte unseres Volkes‹ zeigt zudem auf, dass das Herausstreichen überkommener Narrative aus den Schulgeschichtsbüchern ein mühsames Unterfangen sein konnte. Trotz öffentlicher Kritik nahm der Verlag anscheinend nur oberflächliche Korrekturen vor. Die personelle Konstellation im Ministerium sowie die Anerkennung des Verlags als traditionelles Unternehmen erschwerten wohl die Durchsetzung kritischer historischer Erinnerung und festigten die hegemoniale Geschichtskultur der Zeit. Trotz kritischer Einwände gelangten geschichtsrevisionistische und verharmlosende Aussagen und Aufgaben durch die Zulassung. Tiefer greifende Veränderungen am Manuskript nahm der Verlag erst dann vor, als eine Neuzulassung des Lehrwerks in Gefahr geriet – ökonomische Interessen also gefährdet wurden. Ebenso scheute sich das Ministerium aus finanziellen Gründen davor, die Zulassung zu entziehen. Die von Adorno im gleichen Zeitraum geforderte Aufarbeitung der Vergangenheit musste sich dementsprechend langsam durchsetzen.

Für heutige Schulbuchentwicklung ließe sich folgern, dass eine umfassende Neukonzeption von Lehrwerken eine *politökonomische Herausforderung* darstellt. Da der Schulbuchmarkt als gebrochener Markt v. a. über den staatlichen Haushalt betrieben wird, die Ausgaben für Lehrmittel aber sinken, erhöhte sich der ökonomische Druck auf Schulbuchverlage in den letzten Jahrzehnten. Die staatliche und kommunale Unterfinanzierung des Schulbuch- und Medienbudgets verhindert nicht nur die

adäquate Ausstattung der Schulen mit Lehrwerken, sondern unterminiert auch didaktische Innovationen und kostenintensive Neukonzeptionen im Mediensegment.⁸⁷ Ein dem fachlichen Kenntnis- und Reflexionsstand angemessenes Schulbuch benötigt auch die materielle Rahmenbedingungen, die eine konzeptionelle Weiterentwicklung nicht zu einem ökonomischen Desaster werden lassen. Umgekehrt darf die (sicherlich ungewollte) Tradierung exkulperender Narrative zur Geschichte des Nationalsozialismus in Lehrwerken nicht profitabel bleiben. Auf staatlicher Seite benötigt es dazu geeignete Gutachterinnen und Gutachter, die mit profundem Wissen und metareflexiven Kompetenzen die eingereichten Lehrwerke prüfen. Da die Produktion, Kontrolle und Verwendung von Schulgeschichtsbüchern in den Geschäftsbereich von Lehrkräften fällt, ist eine Lehrerbildung dazu angehalten, das notwendige Wissen und die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.

Literatur

Ungedruckte Quellen

BayHStA MK 65608 Geschäftsverteilung des Kultusministeriums vom 1. Juni 1959.

Zulassungsverfahren

BayHStA MK 63541; 63817; 63818-63833; 63835-63840; 63842-63847; 64256-64258; 64260-64272; 64363; 64517-64520; 64523-64526; 65421.

Personalakten

BayHStA MK 45880. 48269. 54118. 54154. 56760. 56677. 59713. 59760. 75321. 76254. BayHStA MK Reichsstatthalter 7629.

Gedruckte Quellen und Sekundärliteratur

Adorno, Theodor W. (1970): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*, hg. v. Theodor W. Adorno, Hellmut Becker, Gerd Kadelbach, 10–28. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁸⁷ Vgl. Baer (2010, 80–81).

- Baer, Andreas (2010): Der Schulbuchmarkt. In: *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*, hg. v. Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs, 68–82. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Bascio, Tomas; Hoffmann-Ocon, Andreas (2010): Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 20–32.
- Bauer, Benjamin (2019): »Die Entscheidung für ein Geschichtsbuch ist auch ein politischer Akt.« Geschichtskulturelle Hegemonie und Schulgeschichtsbücher im Zulassungsverfahren. In: *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen* [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 19], 131–150. Göttingen: V&R unipress.
- Bauer, Kurt (2008): Nationalsozialismus. Ursprünge, Anfänge, Aufstieg und Fall. UTB: Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Bayerisches Kultusministerium (1960a): Entschließung über die Behandlung zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere des Judentums und des Staates Israel im Unterricht. In: *Amtsblatt. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, 29–30.
- Bayerisches Kultusministerium (1960b): Bekanntmachung über die Durchführung des Unterrichts in Zeitgeschichte und politischer Bildung (Sozial- und Gemeinschaftskunde) in den Schulen. In: *Amtsblatt. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, 171–175.
- Benz, Wolfgang (1995): Zum Umgang mit nationalsozialistischer Vergangenheit in der Bundesrepublik. In: *Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten* [Zeithistorische Studien], hg. v. Jürgen Danyel, 47–60. Berlin: Akademie Verlag.
- Berg, Nicolas (2003): Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung [Moderne Zeit, Bd. 3]. Göttingen: Wallstein.
- Berg, Nicolas (2007): Zeitgeschichte und generationelle Deutungshoheit. In: *Martin Broszat, der »Staat Hitlers« und die Historisierung des Nationalsozialismus [... Veranstaltung des Jena-Center Geschichte des 20. Jahrhunderts am 15./16. Dezember 2006 an der Friedrich-Schiller-Universität ...]*. Vorträge und Kolloquien/Jena-Center Geschichte des 20. Jahrhunderts, hg. v. Norbert Frei, 161–180. Göttingen: Wallstein.
- Bergmann, Werner (1990): Antisemitismus als politisches Ereignis. Die antisemitische Schmierwelle im Winter 1959/1960. In: *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, hg. v. Werner Bergmann, Rainer Erb, 253–277. Wiesbaden: VS Verlag.

- Buchheim, Hans (1962): *Totalitäre Herrschaft. Wesen und Merkmale*. München: Kösel.
- Cornelißen, Christoph (2004): Historikergenerationen in Westdeutschland seit 1945. Zum Verhältnis von persönlicher und wissenschaftlich objektivierter Erinnerung an den Nationalsozialismus. In: *Erinnerungskulturen: Deutschland, Italien und Japan seit 1945. Die Zeit des Nationalsozialismus*. Orig.-Ausg., 2. Aufl., hg. v. Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer, Wolfgang Schwentker, 139–152. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Cornelißen, Christoph (2009): Erforschung und Erinnerung. Historiker und die zweite Geschichte. In: *Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung*, hg. v. Peter Reichel, Harald Schmid, Peter Steinbach, 217–242. München: Beck.
- Faulenbach, Bernd (1989): Emanzipation von der deutschen Tradition? Geschichtsbewusstsein in den sichziger Jahren. In: *Politische Kultur und deutsche Frage. Materialien zum Staats- und Nationalbewußtsein in der Bundesrepublik Deutschland* [Arbeitsergebnisse der Studiengruppe Deutschlandforschung / Universität Mainz], hg. v. Werner Weidenfeld, Wilhelm Bleek, 73–92. Köln: Verl. Wiss. und Politik.
- Fey, Carl-Christian (2016): Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland. In: *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny*, hg. v. Eva Matthes, Sylvia Schütze, 67–81. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Frei, Norbert (2003a): Deutsche Lernprozesse. NS-Vergangenheit und Generationenabfolge. In: *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Gedächtnis, Erinnerung, Identität*, hg. v. Heidemarie Uhl, 87–102. Innsbruck: Studien-Verl.
- Frei, Norbert (2003b): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. 2. Aufl. [dtv, Bd. 30720]. München: DtV.
- Frei, Norbert (2009): Von deutscher Erfindungskraft. Oder: Die Kollektivschuldthese in der Nachkriegszeit. In: *1945 und wir: Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen*. dtv. Erw. Taschenbuchausg, hg. v. Norbert Frei, 145–155. München: DtV.
- Große Kracht, Klaus (2011): »An das gute Gewissen der Deutschen ist eine Mine gelegt«. Fritz Fischer und die Kontinuitäten deutscher Geschichte. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.295.v1> [22.02.2019].
- Hammerstein, Karin (2007): Deutsche Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus. In: *APuZ*, (3), 24–30.
- Hammerstein, Katrin (2016): Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung?. Göttingen: Wallstein.

- Herbert, Ulrich (1992): Der Holocaust in der Geschichtsschreibung der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zweierlei Bewältigung: Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten*, hg. v. Ulrich Herbert, Olaf Groehler, 67–86. Hamburg: Ergebnisse-Verl.
- Herbert, Ulrich (2003): Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert. In: *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. Schriften des Historischen Kollegs Kolloquien*, hg. v. Jürgen Reulecke, 95–114. München: Oldenbourg.
- Herbert, Ulrich (2016): Best: Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft. 1. Aufl. München: C.H.Beck.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, hg. v. Eva Matthes, 65–94. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Hübner-Funk, Sibylle (2005): Hitlers Garanten der Zukunft. Biographische Brüche, historische Lektionen. 2., erweiterte Aufl. [Potsdamer Studien, Bd. 10]. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1998): Das Schulgeschichtsbuch. Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 26, 26–33.
- Jureit, Ulrike (2010, 11. Februar): Generation, Generationalität, Generationenforschung. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1117.v2> [13.05.2019].
- Kershaw, Ian; Kochmann, Klaus; Rehbein, Boike (1999): Der Hitler-Mythos: Führerkult und Volksmeinung. Stuttgart: DVA.
- Kiani, Schida (2008): Zum politischen Umgang mit Antisemitismus in der Bundesrepublik. Die Schmierwelle im Winter 1959/1960. In: *Erfolgsgeschichte Bundesrepublik?: Die Nachkriegsgesellschaft im langen Schatten des Nationalsozialismus*, hg. v. Stephan A. Glienke, Volker Paulmann, Joachim Perels, 115–145. Göttingen: Wallstein.
- Klemenz, Lola (1997): »Ware Geschichtsschulbuch«. Wie »Geschichte« in die Schulbücher kommt. In: *Praxis Geschichte*, 11 (2), 60–62.
- Kühberger, Christoph (2017): Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*, hg. v. Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz, Christoph Kühberger, 185–212. Göttingen: V&R unipress.
- Lepsius, Rainer M. (2005): Kritische Anmerkungen zur Generationenforschung. In: *Generationen: Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*, hg. v. Ulrike Jureit, Michael Wildt, 45–52. Hamburg: Hamburger Ed.

- Liedtke, Max (1997): Schulbücher. 1945-1949. In: *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, hg. v. Max Liedtke, 670–678. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- MacGilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: ZSE*, 31 (3), 248–263.
- Mann, Golo (1958): Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Büchergilde Gutenberg.
- Mentel, Christian (2012): Die Debatte um »Das Amt und die Vergangenheit«. In: *APuZ*, 62 (32/34), 38–46.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen: Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur [Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Monographien, Bd. 4]. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ. Verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2006-3-111> [13.05.2019].
- Mommsen, Hans (2004): Zum Erscheinungsbild Adolf Hitlers in der deutschen Öffentlichkeit vor und nach dem 9. Mai 1945. In: *Erinnerungskulturen: Deutschland, Italien und Japan seit 1945. Die Zeit des Nationalsozialismus*. Orig.-Ausg., 2. Aufl., hg. v. Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer, Wolfgang Schwentker, 95–107. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Moses, Dirk (2000): Die 45er: Eine Generation zwischen Faschismus und Demokratie. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 40, 211–232.
- Niethammer, Lutz (1982): Die Mitläuferfabrik: Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. 2. Aufl. Berlin: Dietz.
- Opfer, Björn (2007): Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die gymnasiale Oberstufe? In: *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern. Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart*, hg. v. Martin Clauss, Manfred Seidenfuß, 117–124. Berlin: Lit-Verl.
- Paul, Gerhard; Mallmann, Klaus-Michael (2011): Sozialisation, Milieu, Gewalt. Fortschritte und Probleme der neuen Täterforschung. In: *Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien* [Veröffentlichungen der Forschungsstelle Ludwigsburg der Universität Stuttgart]. 2., durchges. Aufl., Sonderausg., hg. v. Klaus-Michael Mallmann, Gerhard Paul, 1–32. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Pöggeler, Franz (2005): Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, hg. v. Eva Matthes, 21–40. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Popp, Susanne (2010): Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. In: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus: Eine Bilanz der letzten dreissig Jahre* [Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte], hg. v. Gerhard Paul, Bernhard Schossig, 98–115. Göttingen: Wallstein.
- Reichel, Peter; Schmid, Harald; Steinbach, Peter (Hrsg.) (2009): *Der Nationalsozialismus - die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung*. München: Beck. Verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2009-3-178> [13.05.2019].
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 25]. Göttingen: V&R unipress.
- Sandkühler, Thomas (2012): Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 50–76.
- Sauer, Michael (1998): Zwischen Negativkontrolle und Monopol: Zur Geschichte der Schulbuchzulassung und -einführung. In: *GWU*, 49 (3), 144–156.
- Schäfer, Walter (1951): Die Neueste Zeit im Geschichtsunterricht. 1918–1945. Über die Notwendigkeit dieses Unterrichts. In: *GWU*, 2, 601-617.
- Scherbaum, Bettina (2009): Sieger, Befreier oder Besatzer? Die Ankunft der Amerikaner. In: *Die letzten und die ersten Tage: Kriegsende und Besatzungszeit in Bad Aibling, Traunstein und Vaterstetten. Begleitpublikation zur Ausstellung gezeigt von Oktober 2009 bis Januar 2010 am Gymnasium Bad Aibling, am Humboldt-Gymnasium Vaterstetten und am Chiemgau-Gymnasium Traunstein*, hg. v. Bettina Scherbaum, 27–34. St. Ottilien: EOS.
- Scherl, Josef (1955): *Geschichte unseres Volkes IV. Merk- und Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg
- Scherl, Josef (1963): *Geschichte unsers Volkes IV. Von 1815 bis heute*. München: Oldenbourg [Neufassung].
- Schmitz-Zerres, Sabrina (2019): Zukunft erzählen. Inhalte und Entstehungsprozesse von Zukunftsnarrationen in Geschichtsbüchern von 1950 bis 1995 [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 18]. Göttingen: V & R.
- Schinkel, Etienne (2018): *Holocaust und Vernichtungskrieg* [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 16]. Göttingen: V & R.
- Schneider, Christian (2011): Kulturpessimismus und Aufklärungspathos: Zu den Ambivalenz von Adornos »Aufarbeitung der Vergangenheit«. In: *Zeithistorische Forschungen*, 8 (1), 161–166.

- Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Methoden historischen Lernens. Schwalbach /Ts.: Wochenschau-Verl.
- Schulz, Andreas; Grebner, Gundula (2003): Generation und Geschichte. Zur Renaissance eines umstrittenen Forschungskonzepts. In: *Generationswechsel und historischer Wandel. Historische Zeitschrift*, hg. v. Andreas Schulz, Gundula Grebner, 1–24. München: Oldenbourg.
- Vollnhals, Clemens; Schlemmer, Thomas (1991): Entnazifizierung: Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945-1949 [dtv Dokumente, Bd. 2962]. München: Deutscher Taschenbuch Verl.