

Martin Hollmann

Grunderzählung und Grautöne

Zur Darstellung des Holocaust in aktuellen norwegischen Schulbüchern

Einleitung

Auch aus Norwegen wurden während der Zeit der deutschen Besatzung Jüdinnen und Juden nach Auschwitz deportiert. Zwar ging der Befehl dafür von Deutschland und den deutschen Besatzern aus, aber wie in anderen besetzten Ländern auch wäre die Durchführung einer solchen Aktion nicht ohne die Kollaboration der örtlichen Behörden, Polizei und Zivilgesellschaft möglich gewesen. Anders als etwa in Dänemark, das ebenfalls besetzt war, von wo aus aber keine Deportationen stattfanden (vgl. Bruland/Tangestuen 2011, S. 588), kann die Frage einer eigenen Mitschuld am Schicksal der von hier verschleppten Jüdinnen und Juden in Norwegen nicht ausgeblendet werden. Selbstverständlich ist die Dimension einer kollektiven norwegischen „Holocaust-Schuld“ eine andere als in Deutschland. Aber man hat sie dennoch über viele Jahrzehnte nicht recht wahrhaben wollen, passte sie doch nicht in das eigene Selbstverständnis, das sich aus der Gewissheit speiste und bis heute speist, die Grundwerte von Demokratie und Menschenrechten auch unter dem ‚Stresstest‘ der deutschen Besatzung erfolgreich verteidigt zu haben.

Sowohl die Geschichte des norwegischen Holocaust als auch der Umgang mit ihr in der nationalen Erinnerungskultur sind wissenschaftlich mittlerweile umfassend aufgearbeitet worden, ein Prozess, zu dem nicht zuletzt das 2001 gegründete „Holocaust-Zentrum“¹ entschieden beigetragen hat. In den letzten Jahren ist der auf norwegischem Boden stattfindende Holocaust zudem endgültig in der Breite der Gesellschaft diskutiert worden, und zwar nicht zuletzt ausgelöst durch drei mediale Großereignisse, von denen zwei unter dem Schlagwort „Das größte Verbrechen“ auf dieses Kapitel norwegischer Geschichte Bezug nahmen. Das erste Ereignis war die Publikation eines Sachbuches der Journalistin und Publizistin Marte Michelet im Jahr 2014, das genau diesen Titel trug und sich in hoher Auflagenzahl verbreitete: *Das größte Verbrechen. Opfer und Täter im norwegischen Holocaust*.² Auf Basis eingehender Quellenarbeit und Interviews mit Nachkommen erzählt sie darin das Schicksal einer jüdischen Familie aus Oslo nach. Im Jahr 2020 folgte ein breit besprochener Kinofilm, der unter demselben Titel Michelets Erzählung für das Kino adaptierte. Die Rezeption dieses Films war indes geprägt von einer weiteren Publikation Michelets, die 2018 erschienen war und für wohl noch mehr Aufsehen und kontroverse Debatten gesorgt hatte: In ihrer ebenfalls historisch-erzählenden Monografie *Was wusste die Heimatfront? Holocaust in Norwegen: Warnungen, Ausweichen, Vertuschungen*³ wies sie darauf hin, dass die Mitglieder der sogenannten ‚Heimatfront‘, also des organisierten Widerstands gegen die deutschen Besatzer, besser und früher über die Pläne der Deportation informiert waren, als man bislang wusste oder wissen wollte, und zum Teil aus eigenen antisemitischen Vorurteilen heraus Fluchthilfe bewusst unterließen. Michelets Darstellungen blieben nicht unwidersprochen, nicht zuletzt in einem „Gegenbuch“, das 2020 von drei Historiker*innen veröffentlicht wurde und das der Autorin teils unhaltbare Quellenauslegungen und auch einige konkrete Fehler vorwarf (vgl. Bruland et. al. 2020). Die Debatte über die norwegische Schuld und über die Frage, was zum kulturellen Gedächtnis gehören soll, war damit endgültig angestoßen.

¹ Vollständig: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter; offizieller deutscher Name: Zentrum für Holocaust- und Minderheitenstudien

² Orig.: *Den største forbrytelsen. Ofre og gjerningsmenn i det norske Holocaust*. (Wenn nicht anders angegeben, stammen die Übersetzungen aus dem Norwegischen vom Verfasser.)

³ Orig.: *Hva visste hjemmefronten? Holocaust i Norge: varslene, unnvikelse, hemmeligholdet*

Die Bezeichnung des Ereignisses als „größtes Verbrechen“, die dabei omnipräsent geworden war, ist mit Bezug auf die Erinnerungskultur eine interessante Setzung. Abgesehen von der unzweifelhaften Werbewirkung dieses Superlativs, die bei an die Breite gerichteten medialen Ereignissen immer mitgedacht werden muss, weist die Bezeichnung sowohl auf die singuläre Stellung dieses Verbrechens in der norwegischen Geschichte als auch auf den nahezu ahistorischen Charakter des gewissermaßen ‚absoluten‘ Menschheitsverbrechens hin. Dies ist insofern sehr treffend, als Norwegen jene oben genannte Zwischenstellung einnimmt: Einerseits fällt es für das hiesige Geschichtsbewusstsein leichter als für das deutsche, den Holocaust ‚von außen‘ zu betrachten und als völlig einzigartiges, mit nichts zu vergleichendem Menschheitsverbrechen ohne die komplexe Verwicklung in die eigene Geschichte zu behandeln. Dessen systematisches ‚Gegenstück‘ stellt die Erklärung der universellen Menschenrechte dar, zu deren Erklärung der Holocaust ja auch direkt beitrug. Zum anderen aber ist durch die genannten Publikationen und breiten Debatten der eigene Anteil in den vergangenen Jahren verstärkt ins Geschichtsbewusstsein gerückt. In *dieser* Betrachtungsweise ist der Holocaust ein historisch und lokal verortetes Ereignis, sein Charakter als „größtes Verbrechen“ bestimmt sich also auch aus dem Verhältnis zur übrigen norwegischen Geschichte heraus.⁴

Die Debatte scheint aber noch einen anderen Aspekt vor Augen geführt zu haben. Als reine Tatsache war die Verfolgung der Juden lange bekannt und seit den 1990er Jahren zumindest in Fachkreisen zunehmend thematisiert und erforscht worden. Die durch Michelets Bücher ausgelösten Debatten haben also auch darauf aufmerksam gemacht, dass das Erinnern selbst immer wieder überdacht werden muss. Es wurde deutlich, dass sich die Shoah trotz der bekannten Fakten bislang nicht in die von Anfang an perpetuierte ‚Grunderzählung‘, um einen Begriff von Ola Svein Stugu zu übernehmen (s.u.), eingliedern ließ: Die bittere Erkenntnis, dass das „größte Verbrechen“ nicht *ausschließlich* von deutscher Seite ausging, passte nicht in das allseits akzeptierte Narrativ, das Angreifer und Helden des Widerstands schwarz gegen weiß kontrastierte und eine norwegische Opferrolle gar nicht vorsah (vgl. Stugu 2021, S. 95). Mit seinem 2021 erschienen Werk *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*⁵ hat Stugu explizit nachgezeichnet, in welcher Form sich der Zweite Weltkrieg im kulturellen Gedächtnis Norwegens niedergeschlagen und wie sich das Erinnern daran entwickelt hat, und damit eine umfassende und an ein breiteres Publikum gerichtete Meta-Geschichte vorgelegt.⁶

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen in der norwegischen Debatte lohnt sich eine Bestandsaufnahme der Darstellung des Holocaust in Schul-Geschichtsbüchern der neuesten Generation. In der Tat lassen sich darin nämlich, auf unterschiedliche Weise, die oben angerissenen grundlegenden Diskussionsschwerpunkte erkennen. Das gilt sowohl für die Unterscheidung zwischen Holocaust als lokalem vs. Menschheits-Ereignis, als auch eine verstärkte Tendenz zur andauernden Reflektion des Erinnerns, bei der weniger ein historisches Ereignis als die stets offene Frage danach im Mittelpunkt steht, wie man heute mit dem eigenen historischen Erbe umgehen sollte.

Letztere Problemstellung wird auch von den überarbeiteten, seit August 2021 geltenden Lehrplänen forciert, die unter anderem die Reflexion anregen, „wie die Vergangenheit uns als Menschen formt“⁷ und „wie die Vergangenheit lokal und national erinnert wird“⁸ (Læreplan 2020). Aufgrund des neuen

⁴ Bromley diskutiert diese doppelte Möglichkeit der Holocaust-Erinnerung zwischen eurozentrisch-historischer und global-moralischer Perspektive ausführlich und mit zahlreichen weiterführenden Referenzen (vgl. Bromley, S. 16 f.).

⁵ Dt.: *Der Zweite Weltkrieg im norwegischen Nachkriegsgedächtnis*

⁶ Danke, Lovisa Bergmann, für den Hinweis auf diesen Text!

⁷ Orig.: „hvordan fortiden former oss som mennesker“

⁸ Orig.: „hvordan fortiden minnes lokalt og nasjonalt“

Lehrplans wurde ein Großteil der norwegischen Schulbücher jüngst überarbeitet und 2021 mit angepassten Ausgaben auf den Markt gebracht.

In der folgenden Analyse richtet sich das Erkenntnisinteresse weniger darauf, inwieweit an diesen Medien so etwas wie eine kollektive Schuld als Teil der nationalen Identität ablesbar ist – das bliebe sehr spekulativ. Auch die diachrone Frage, wann und wie die norwegische Verfolgung der Juden Eingang in norwegische Schulbücher gefunden hat, kann hier nur kurz berührt werden. Stattdessen soll im Sinne einer kurzen Bestandsaufnahme der Blick darauf gewendet werden, wie der Holocaust in Schulbüchern der neuesten Generation präsentiert wird. Gerade angesichts dessen, dass in deutschen Debatten bis heute intensiv mit der Frage nach der kollektiven, historischen Schuld an Krieg und Holocaust und den richtigen Lehren daraus gerungen wird, kann eine solche Bestandsaufnahme zusätzliche Impulse auch für das Gespräch in Deutschland geben.

Zur Erinnerungsgeschichte des Holocaust in Norwegen

Die Darstellung im norwegischen Schulbuch ist natürlich in die spezifisch norwegische Holocaust-Geschichte und deren nationale Erinnerungsgeschichte eingebettet. Sie steht damit hauptsächlich im Kontext der lokal-historischen Seite, des Holocausts verstanden als Bestandteil der eigenen Geschichte. Daher sei die (Erinnerungs-)Geschichte des Holocaust in Norwegen hier zumindest kurz nachgezeichnet. Eine ausführliche Darstellung findet sich beispielsweise bei Bjarte Bruland und Mats Tangestuen (2011).

1940 überfielen die Deutschen Norwegen. Zwar gelang es König Håkon VII. und seiner Regierung, ins britische Exil zu fliehen, im Land aber hatten die Deutschen das Heft in der Hand, namentlich durch den von Hitler eingesetzten Reichskommissar Josef Terboven. Terboven behielt *de facto* auch dann die Kontrolle, als Vidkun Quisling, Führer der faschistischen Partei Nasjonal samling (NS), 1942 eine Regierung bildete. Die Okkupation endete mit dem 8. Mai 1945. Quisling wurde wegen Hochverrats hingerichtet, während der König und Kronprinz Olav gestärkt aus dem Exil zurückkehrten.

Zum Zeitpunkt des deutschen Überfalls lebten in Norwegen ca. 2.100 Jüdinnen und Juden, 500 von ihnen waren keine Staatsbürger (vgl. ebd., S. 589). Von Beginn der Besatzung an gab es Repressalien gegen sie, wie etwa die Konfiszierung ihrer Radiogeräte. Diese Maßnahmen wurden zwar von den Deutschen angeordnet, aber von den norwegischen Polizeikräften ausgeführt (vgl. ebd., S. 590). Ab Januar 1942 und noch bevor die Marionettenregierung Quisling ab März des Jahres eingesetzt wurde, begann die Registrierung und Brandmarkung der Jüdinnen und Juden durch ein gestempeltes „J“ in den Ausweispapieren. Im Laufe der zweiten Jahreshälfte erfolgte eine Verschärfung der Registrierung, die nun auch „Halb-“ und „Vierteljuden“ umfasste und vor allem die systematische Internierung sowie die Konfiszierung ihres Besitzes zur Folge hatte. In einer konzertierten Aktion wurden schließlich am frühen Morgen des 26. November 1942 gut 770 Jüdinnen und Juden aller Altersgruppen von Oslo aus mit dem Kriegsschiff „Donau“ Richtung Auschwitz deportiert. Nur 34 von ihnen überlebten, weitere 23 verübten Selbstmord im Zusammenhang mit den Ereignissen (vgl. ebd.). Jenseits dessen gelang einer großen Zahl während der Besatzungszeit die Flucht über die schwedische Grenze.

Dabei ist es wichtig zu wissen, dass das Judentum in Norwegen nie besonders präsent gewesen war. Das hat auch historische Gründe. Die 1814 verabschiedete norwegische Verfassung entstand aus dem Geist des Nationalismus und versuchte, nicht zuletzt angesichts der übermächtigen Nachbarn Dänemark und Schweden, eine eigene nationale Einheit zu stiften. Juden, aber etwa auch Jesuiten, wurden in diesem Zuge die Einwanderung verwehrt. Nach langwierigen Auseinandersetzungen wurde es ihnen ab 1851 ermöglicht, sich im Land niederzulassen (vgl. ebd., S. 588). Daraus resultiert die selbst im Verhältnis zur dünnen Besiedelung Norwegens recht geringe Anzahl von Jüdinnen und Juden zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Daraus resultiert aber auch eine bestimmte Haltung, die Bruland und

Tangestuen folgendermaßen charakterisieren: The „question, whether the Jews were really regarded as fellow Norwegians or as not really part of the national ‚we‘, has been at the centre of many discussions on the Holocaust in Norway, from 1945 until the present day“ (ebd., S. 587). Hier deutet sich die spezifische Eigenart der problematischen Seiten des norwegischen Verhältnisses zum Judentum an. Die norwegische Geschichte ist in deutlich geringerem Maße eine so leidvolle Geschichte regelmäßiger Pogrome und Verfolgungen, kurz: eines expliziten Antisemitismus wie etwa die deutsche. Es gibt aber sehr wohl eine Geschichte der Distanz, der empfundenen Andersartigkeit mindestens in dem, was auf Norwegisch „livssyn“ genannt wird und nur ungefähr mit „Weltanschauung“ übersetzt werden kann. Auch Stugu hält fest, dass die meisten Norweger*innen die jüdischen Mitbürger*innen nicht als „ethnisch“ gleich betrachteten, auch wenn der Großteil die Deportation nicht unterstützte (Stugu 2021, S. 95). „Die meisten Norweger*innen waren nicht offen antisemitisch, aber die Jüdinnen und Juden waren nicht Teil des norwegischen ‚Wir‘.“⁹ (Ebd., S. 102.) Wichtig zu sehen ist dabei, dass dieses „nationale Wir“ einen anderen Charakter hatte als etwa ein deutscher Nationalismus. Stugu weist darauf hin, dass die nationale ‚Grunderzählung‘, die sich 1945 sehr schnell über Norwegens Rolle im Weltkrieg bildete, in besonderer Weise von ideellen Werten getragen wurde. Auf der einen Seite stand das Böse, die deutschen Angreifer, auf der anderen Seite ein Volk, das sich unter den Werten von Menschenrechten, Freiheit, Rechtsstaat und Demokratie versammelte und diese ‚tapfer‘ gegen die Invasoren verteidigte. Anders als in anderen Ländern – wie etwa Italien – habe sich die Kriegserinnerung in Norwegen somit als Konsenserzählung herausgebildet (vgl. ebd., S. 42 f. und S. 47). Dies ging so weit, dass Jahre später sogar von einem „nationalen Konsenssyndrom“ die Rede war (vgl. ebd., S. 39).

Explizite Opfer der Ereignisse, wie etwa die Juden, aber auch Tausende Kriegsgefangene, waren schwer in diese Grunderzählung vom wertegetragenen „Wir“ integrierbar. Die Rollenverteilung war klar, und die dahinterstehende Wertesetzung war überzeugend und – bis heute – sehr tragfähig. In diesem Schema Grautöne zu benennen, erwies sich entsprechend als mühsamer Prozess, auch wenn bereits ab den 1960er Jahren Versuche unternommen wurden, auf das Schicksal der Opfergruppen hinzuweisen oder die durchaus ambivalente Rolle der Heimatfront aufzuarbeiten (vgl. ebd., S. 49 ff., 56, 83 ff.). Mit den „Grautönen“ ist schließlich auch ein weiterer Begriff benannt, der im Zusammenhang mit der Kriegserinnerung in Norwegen immer wieder fällt – angesichts der schwarz-weißen Grunderzählung auch die Grautöne zu erfassen, ist heute eine der wichtigsten Aufgaben der norwegischen Erinnerungsarbeit.

Dem entspricht, dass die Aufarbeitung des Holocausts ebenfalls viel Zeit beanspruchte. Bis in die 1990er Jahre habe sich, schreiben Bruland und Tangestuen, nicht viel am geltenden Narrativ geändert, wurden also weitere Grautöne nicht gesehen:

There was a tendency to quietly forget that the Norwegian police had been the key perpetrator in Norway, and that German participation in the practical execution of arrests and transportation to Oslo was minimal, or even non-existent. The fact that other Norwegian bureaucratic organizations, and even private transport firms, were involved in anti-Jewish measures was never mentioned. (Bruland/Tangestuen 2011, S. 593.)

Erst Ende der 1990er Jahre wurde die Aufarbeitung, im Fahrwasser auflebender internationaler Debatten, entschiedener vorangetrieben. 1999 zahlte Norwegen nach umfassenden Diskussionen Entschädigungen an die Opfer. Mit diesem Geld wurde u.a. das Holocaust-Zentrum gegründet, das Stugu als „Kraftzentrum“ der Informationsarbeit in Norwegen beschreibt (vgl. Stugu, S. 101). Was hier also mühsam entwickelt wurde, bildet den langen Vorlauf, den Michelet dann ab 2014 aufgriff. Was

⁹ Orig.: „Nordmenn flest var ikkje openlyst antisemittar, men jødane var ingen del av det nasjonale ‚vi‘.“

sie als explizit neu präsentierte, war eigentlich nicht neu, aber ihr gelang es erstmals, eine breite Diskussion zu entfachen (vgl. Stugu, S. 102).

Um dies noch einmal zu kontextualisieren: In Deutschland herrschte unmittelbar nach dem Krieg eine Haltung der Verdrängung vor, die aus der Notwendigkeit gespeist war, nach vorne zu schauen und das Land wiederaufzubauen, die aber auch dadurch gekennzeichnet war, dass man nicht so genau wissen wollte, was geschehen war. Ereignisse wie die Nürnberger Prozesse, die „Entnazifizierung“, die 68er-Bewegung, die Ausstrahlung der amerikanischen Fernsehserie *Holocaust* im Jahr 1979 oder der sogenannte „Historikerstreit“ in den 1980er Jahren trugen aber Stück für Stück zu einer Aufarbeitung der Geschehnisse bei, sodass spätestens mit der berühmten Rede Richard von Weizsäckers von 1985¹⁰ eine deutsche kollektive Schuld an Krieg und Holocaust allgemein anerkannt wurde. In Norwegen hingegen besteht das Spezifikum der Auseinandersetzung darin, dass es außerordentlich früh eine stabile Grunderzählung gegeben hat, die von undiskutablen Grundwerten getragen wurde und das nationale Wir einte. Diese Erzählung und dieses „Wir“ wurden durch die Aufarbeitung von Grautönen, die an bestimmten Stellen diese Werte unterminierten und damit eine Mitschuld offenbarten, allerdings herausgefordert. Die Auseinandersetzung mit der Schuld trägt hier also einen ganz anderen Charakter und das damit verbundene Geschichtsbewusstsein ist ein anderes: dass sich Norweger*innen auch schuldig gemacht haben, rüttelt gehörig an der nationalen Identität.

Geht es nun um die Frage, wie Schulbücher diese spezifische Konstellation im Holocaust-Erinnern abbilden, ist es daher nicht zuletzt interessant, ob und wie es gelingt, diese Herausforderungsdynamik in die komprimierte Form eines Schulmediums zu übertragen und den Schüler*innen möglichst eingängig zu vermitteln. Mit anderen Worten: Wie werden die Grautöne in den Schulbuch-Darstellungen sichtbar gemacht? An zwei Beispielen soll diese Frage besprochen werden, wobei nicht nur die inhaltliche Darstellung, sondern auch das Layout betrachtet werden muss.

Darstellung des norwegischen Holocaust in aktuellen Schulbüchern

Die Geschichte des 20. Jahrhunderts wird in Norwegen in der Videregående Skole (weiterführende Schule) unterrichtet. Drei Schul-Geschichtsbücher lagen Anfang 2022 in auf Basis des neuen Lehrplans neu verfasster oder erneuerter Ausgabe vor: *Grunnbok i historie*¹¹, *Alle tiders historie*¹² und *Perspektiver*¹³. In der Tat unterscheiden sich die Bücher in der Darstellung des Holocaust z.T. deutlich voneinander. Aus Platzgründen können hier nur zwei von ihnen genauer beleuchtet werden, an denen sich diese unterschiedlichen Herangehensweisen besonders deutlich ablesen lassen: das *Grunnbok i historie* und *Alle tiders historie*. Es sei aber zumindest darauf hingewiesen, dass das dritte, *Perspektiver*, in der Aufbereitung *Alle tiders* stärker ähnelt als dem *Grunnbok*. Insofern wird die Bandbreite deutlicher bei der Betrachtung der beiden am stärksten entgegengesetzten Beispiele.

a) *Grunnbok i historie*

Es handelt sich hierbei um ein völlig neu entwickeltes Buch, das, orientiert am neuen Lehrplan, im Frühjahr 2021 auf den Markt kam. Von den drei Büchern entfernt sich dieses am deutlichsten von einer chronologischen Darstellung historischer Ereignisse. Der Schwerpunkt liegt entschieden darauf, Geschichte thematisch zu gliedern und Zusammenhänge zwischen zeitlich z.T. weit auseinanderliegenden Ereignissen sowie zwischen diesen und den Herausforderungen der heutigen

¹⁰ Weizsäcker sprach bei diesem Anlass als erster Politiker vom 8. Mai 1945 als „Tag der Befreiung“ von den Nationalsozialisten und erfuhr damit internationale Beachtung.

¹¹ Dt.: *Grundlagenbuch Geschichte*

¹² Dt.: *Die Geschichte aller Zeiten*

¹³ Dt.: *Perspektiven* Hinzu kommt in der schulischen Praxis natürlich weiteres Unterrichtsmaterial, das die Lehrkräfte individuell einsetzen können.

Zeit zu verdeutlichen. Entsprechend ist jedes Kapitel mit einer Reihe von Querverweisen versehen, die es erlauben, etwa die Thematik „Krieg“ über verschiedene Epochen hinweg zu betrachten. Indem sie dadurch ein Verständnis dafür erzeugen, dass sich historische Ereignisse und das Heute ähneln können, versuchen die Verfasser*innen ganz offenbar, wichtige Vorgaben des Lehrplans konsequent umzusetzen. Dieser legt durchgehend großes Gewicht darauf, dass die Schüler*innen historisches Bewusstsein entwickeln, um die eigene Gegenwart und Zukunft zu gestalten.¹⁴

In den Kapiteln 54 und 55 (von insgesamt 68, die ihrerseits durchaus chronologisch angeordnet sind) findet sich die Darstellung der Holocaust-Thematik. Entgegen der naheliegenden und oft gebrauchten Argumentationsweise ist es in beiden Kapiteln nicht das singuläre historische Ereignis, das geschildert wird und dann den Ausgangspunkt für Kontextualisierungen, Abstraktionen und Bewertungen bildet. Stattdessen entscheiden sich die Autor*innen für den umgekehrten Weg und bewegen sich vom abstrakten Konzept zum konkreten Ereignis. So trägt Kapitel 54 den Titel „Völkermord und Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ und orientiert sich am Holocaust ‚generell‘ bzw. als Ereignis, das von Nazi-Deutschland ausgeübt wurde, stellt es aber sogleich auch in den Kontext des neuartigen völkerrechtlichen Tatbestands des Verbrechens gegen die Menschlichkeit und wegweisender Urteile des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte. Das folgende Kapitel widmet sich „Erzählungen vom Krieg“ und nimmt sich Norwegen im Speziellen vor, und zwar sowohl die Rolle des Landes im Krieg als auch den norwegischen Holocaust.¹⁵

Durch diese Umkehrung der klassischen Darstellungsweise erhält die Abstraktion enormes Gewicht, während das eigentliche historische Ereignis in den Hintergrund rückt. Der Schwerpunkt liegt ganz entschieden auf ‚universellen‘ Konzepten, hier also der Themenbereich ‚Menschenrechte‘ einerseits und der Themenbereich ‚Erzählen von Geschichte‘ andererseits. Zugleich spiegelt sich in dieser Aufteilung in mustergültiger Weise die eingangs erwähnte Doppelgesichtigkeit des Holocaust-Gedenkens wider: Großes Gewicht liegt auf dem globalen, moralischen, ‚menschheitlichen‘ Ereignis als entscheidendem Anstoß für eine Völkerrechtsprechung unter dem Zeichen der universalen Menschenrechte, dessen Darstellung dann mit dem nächsten Kapitel ergänzt wird um die spezifisch norwegische Perspektive.

Da die Frage nach der spezifisch norwegischen Erinnerungskultur im Vordergrund steht, sollen hier nur einige Aspekte des zweiten Kapitels besprochen werden. Schon durch die Wahl des Titels könnte entschiedener nicht deutlich gemacht werden, dass die Autor*innen das „größte Verbrechen“ im Kontext der Reflexion über *Geschichtserinnerung* präsentieren möchten. Fast die gesamte Ereigniskette des zweiten Weltkriegs in Norwegen handelt das Buch unter diesem Titel ab – nicht das Ereignis selbst steht im Mittelpunkt, sondern letztlich ausschließlich der heutige Umgang damit. Das ist bezeichnend, wird damit doch größtes Gewicht darauf gelegt, dass eine grundlegende Methodendiskussion – wie wird Geschichte erzählt? – in hohem Maße nicht an zufällige historische Ereignisse, sondern speziell an die Erinnerung geknüpft ist. Eingeleitet wird das Kapitel denn auch mit dem Hinweis auf die Tatsache, dass der Weltkrieg gegenwärtig (und weltweit) in Medien und Fachbüchern laufend neu verhandelt werde (vgl. *Grunnbok i historie* 2021, S. 366). Ohne weitere Überleitung schließt sich ein äußerst knappes Teilkapitel „Norwegen im Krieg“ an, in dem sämtliche historischen Entwicklungen auf weniger als einer Seite untergebracht werden (vgl. ebd., S. 366 f.). Mehr als dreimal so viel Platz wird dann anschließend drei Unterkapiteln eingeräumt, die die Entwicklung der *Kriegserinnerung* beleuchten, und zwar unter den Überschriften „Norwegen in

¹⁴ Etwa, wenn es heißt: „Die Schüler*innen sollen Zusammenhänge zwischen Handlungen, Ereignissen und Phänomenen in der Vergangenheit bewerten können und verstehen, dass unterschiedliche Standpunkte Einfluss darauf haben, wie die Vergangenheit verstanden und dargestellt wird.“ (Læreplan 2020.) Orig.:

„Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles.“

¹⁵ Orig.: „Folkemord og forbrytelser mot menneskeheten“ und „Fortellinger om krigen“

schwarz-weiß“ (S. 367), „Norwegen in Grautönen“ (S. 368) und „Norwegen in der Welt“ (S. 370) – letztere ist etwas irreführend, da die zuvor angefangenen Überlegungen hier nur fortgeführt und mit anderen Ländern verglichen werden. Im ersten dieser drei Unterkapitel wird auch die Erinnerung des Holocaust aufgegriffen und erklärt:

Noch andere wurde vergessen. Sie passten nicht in den großen Mythos von „wir Norweger“ gegen die deutschen Besatzer. Das Schicksal der Juden wurde fast wie eine Naturkatastrophe behandelt. Sie waren bloß „die, die gefasst wurden“. Unmittelbar nach dem Krieg gab es wenig Interesse daran, herauszufinden, wie das geschehen konnte (ebd., S. 368).¹⁶

Im weiteren Verlauf wird dann, im Kontext der Grautöne, nachgezeichnet, wie sich das Bild von Krieg und Judenverfolgung nuanciert hat und das Schicksal der Juden stärker wahrgenommen wurde. Eine eingehendere Beschreibung des norwegischen Holocausts erfolgt aber nicht; nur in Kapitel 54 wird in einem halben Absatz darauf hingewiesen.

Diese Darstellungsform erlaubt es den Autor*innen, die Spezifika des norwegischen Holocaust-Erinnerns ausführlich zu besprechen. Abgerundet wird das Kapitel mit einer ganzen Reihe von Fragen, die helfen sollen, die Rolle der Historiker*innen, Zeitzeug*innen, der Medien und anderer Akteur*innen im Feld der Erzählungen, aber auch die Darstellungen selbst zu problematisieren und sich der Formen und letztlich der Kontingenz des Erinnerns selbst bewusst zu werden. Es wird geflissentlich offengelassen, wie und von wem vom Krieg erzählt wird und was genau erinnert werden soll.

Dies ist sicherlich die konsequenteste, fast radikale Möglichkeit, dem Lehrplanziel gerecht zu werden, historische Ereignisse auf das Heute zu beziehen und im Heute anzuwenden, und zugleich die neuesten Entwicklungen der nationalen Debattenlage (auch auf Michelets Buch wird hingewiesen, vgl. S. 370) für den Schulunterricht aufzubereiten. Die Dynamik der Herausforderung der Grunderzählung wird dabei insofern in den Klassenraum übertragen, als die Herausforderung der Grunderzählung selbst zum Unterrichtsgegenstand wird.

Dieses radikale Vorgehen hat aber zwei Konsequenzen: Zum einen besteht die Gefahr, dass die eigentlichen historischen Ereignisse zu kurz kommen und, mehr noch, zur reinen ‚Krücke‘ für die Vermittlung der Meta-Thematik werden. Auch wenn konkrete Ereignisse in den Texten dargestellt werden, stehen sie in Reihenfolge und Gewichtung eher im Dienst der Meta-Thematik und erhalten dadurch den Charakter des nur Beispielhaften. Mindestens so wichtig ist es zweitens, dass sich die reine Metareflexion der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen und der Stellungnahme entzieht. Das muss nichts Verkehrtes sein, fällt aber gerade bei dieser Thematik besonders ins Gewicht, da ja auch die Frage berührt ist, ob die Jüdinnen und Juden zum norwegischen „Wir“ dazugehören. Es ist zumindest bemerkenswert, dass dieses Lehrbuch dazu und zu ähnlichen Fragen nur indirekt Stellung bezieht und zugleich explizit auf die Offenheit der Frage hinweist, wie Krieg und Holocaust zu erinnern seien. Eine Identifikation mit der eigenen Geschichte wird bei dieser Darstellungsweise für die Schülerinnen und Schüler, ob gewollt oder ungewollt, erschwert.¹⁷

¹⁶ Orig.: „Noen ble også glemt. De passet ikke inn i den store myten om ‚vi nordmenn‘ mot den tyske okkupanten. Jødenes skjebne ble nærmest betraktet som en naturkatastrofe. De var ‚dem som ble tatt.‘ Rett etter krigen var det liten interesse for å finne ut hvordan det kunne skje.“

¹⁷ Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Der Holocaust wird in diesem Buch keineswegs kleingeredet oder verharmlost. In Kapitel 54 werden die Ereignisse in ihrer ganzen Tragweite beschrieben, aber eben überwiegend als von Nazi-Deutschland ausgehend.

b) *Alle tiders historie*

Dieses Lehrbuch folgt viel deutlicher einem chronologisch-systematischen Aufbau. Das gesamte Kapitel 15 (von insgesamt 19, die die ‚vollständige‘ Menschheitsgeschichte abdecken) erzählt laut Titel von „Norwegen während des Zweiten Weltkriegs“¹⁸ und liefert die entsprechende Zeitangabe 1940–1945 im Untertitel. Nach einer kontextualisierenden Einleitung führt der Haupttext chronologisch durch die Kriegseignisse, thematisiert Invasion und Kampfhandlungen, das berühmte „Nein des Königs“ („Kongens nei“), die Exilregierung in London und die Marionettenregierung Quisling, um dann zu Aspekten wie Wirtschaftspolitik, Flucht, Widerstand, Rolle der Kirche und anderer spezifischer Gruppen zu kommen und schließlich das Schicksal der Juden, das Kriegsende und den Landesverratsprozess zu thematisieren (vgl. *Alle tiders historie*, S. 487–504). Dieser Haupttext spiegelt dabei zunächst natürlicher Weise in ihren Hauptzügen die ‚Grunderzählung‘ wider, die sich in hohem Maße an den beiden Polen zwischen Besatzern und Widerstandskämpfern orientiert. Explizit wird dabei auch darauf hingewiesen, dass der Angriff auf Norwegen einen Angriff auf die Demokratie bedeutete, so bereits in der Einleitung (vgl. S. 487) und auch im Unterkapitel zur Widerstandsaktion der Mütter und Lehrer (vgl. S. 495).

Die Darstellung ist hier – wie im *Grunnbok* auch – reich bebildert, was den Verfasser*innen in beiden Ausgaben die Möglichkeit gibt, neben der reinen Illustration zusätzliche Aspekte, die im Haupttext keinen Platz finden, in Bildunterzeilen knapp zur Sprache zu bringen. Daneben, und in ähnlichem Layout, macht dieses Buch aber auch von ‚Infokästen‘ reichlichen Gebrauch, in denen unter verschiedenen, farblich entsprechend kodierten Rubriken wie „Quellen und Quellenkritik“, „Perspektiven“ oder „Geschichtsbewusstsein“ Einzelaspekte beleuchtet werden. Diese Ergänzung des Haupttextes muss zugleich als Ergänzung, Bereicherung oder Kritik der ‚Grunderzählung‘ verstanden werden, ist äußerst systematisch angelegt und nimmt einen großen Teil des zur Verfügung stehenden Raumes ein.

Wie sieht es nun mit dem Schicksal der Jüdinnen und Juden aus? Nüchtern, streng chronologisch und mit Zahlen gestützt wird im Haupttext in zwei knappen Abschnitten ihr Schicksal beschrieben. Das mag kurz erscheinen, bekommt aber durch die Zuweisung einer Hauptüberschrift und durch die gleichwertige Einreihung in die Folge aller ‚Hauptereignisse‘ dieser Epoche durchaus Gewicht – und schon damit gewissermaßen seinen Platz in der ‚Grunderzählung‘.

Bei dieser Darstellung im Haupttext belassen es die Autor*innen aber nicht. Stattdessen nutzen sie gleich mehrfach die Möglichkeit zusätzlicher Perspektivierungen, die die genannten ‚Infokästen‘ bieten. Wie angedeutet, erfüllen diese offenbar den Zweck, verschiedene Anforderungen des Lehrplans umzusetzen, also etwa Quellenkritik zu üben, das Bewusstsein der eigenen historischen Position zu schärfen oder am Beispiel signifikanter Einzelereignisse ein lebensnahes Verständnis von Geschichte zu entwickeln. Visuell gut greifbar flankieren diese Kästen also den nüchtern schildernden Haupttext, und was sich das *Grunnbok* als Hauptaufgabe vornimmt, wird hier durch die ‚Infokästen‘ erfüllt: ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Geschichte von ihrer Darstellung abhängt und die Form des Erinnerns selbst thematisiert werden muss. Während das *Grunnbok* von seinem grundlegenden Aufbau her eine ‚Meta-Geschichte‘ schreibt, vermittelt *Alle tiders* das Vertrauen in die objektive, ausbalancierte Form einer faktualen Grunderzählung, die erst im zweiten Schritt durch die Pluralität der Perspektiven bereichert und ggf. gebrochen wird.

Eine solche Darstellungsform ist freilich nichts grundlegend Neues in Geschichtsbüchern. Aber interessant ist sie mit Bezug auf die Darstellung des Holocaust. Dieser wird in diesen Kästen nämlich gleich mehrfach wieder aufgegriffen – und bekommt dadurch zusätzlich zur nüchternen Darstellung im Haupttext reichlich Raum. Schon grafisch spiegelt sich darin die ‚Herausforderung‘ der

¹⁸ Orig.: „Norge under andre verdenskrig“

Grunderzählung wieder; die Grautöne, also die Geschichte der Opfer und damit der Schuld ist mittels der graphisch präsenten, farbigen Darstellung dieser Infokästen nicht mehr zu übersehen. Dazu zwei Beispiele. Das eine ist der ‚Infokasten‘ zu Knut Rød (ebd., S. 500), der hier etwas länger zitiert werden muss:

Ein Hauptakteur bei der Verhaftung und Deportation norwegischer Juden war der Polizeichef Knut Rød (1900–1986). Er versorgte die Widerstandsbewegung parallel mit Informationen über die Polizei. Nach dem Krieg wurde er vor Gericht gestellt und angeklagt wegen „Unterstützung des Feinds“ und „illegaler Freiheitsberaubung“. Rød wurde in zwei Verfahren freigesprochen. Dass er der Widerstandsbewegung geholfen hatte, wog seine Taten gegen die Juden auf. Rød bat um Wiedereingliederung in den Polizeidienst mit der Begründung, dass er nicht „unnational“ gehandelt habe. Sie wurde ihm bewilligt. Anfang der 1980er Jahre weckte die Sache neues Interesse. Was nun hauptsächlich die Debatte auslöste, war die Verständnisweise des Nationalen. Die Auslegung des Gerichts und Røds eigene Verwendung des Begriffes zeigten, dass sie die Deportationen der Juden nicht als unnationale Handlung betrachteten. Genauso hätte man sagen können, dass die Juden keine vollwertigen norwegischen Bürger gewesen seien. [...]¹⁹

Einerseits wird in diesem ‚Infokasten‘, der laut Überschrift zur Rubrik „Geschichtsbewusstsein“ zählt, Augenmerk auf die Tatsache gelegt, dass sich die Bewertung historischer Ereignisse im Laufe der Zeit wandeln kann. Daneben wird aber das Beispiel dieser Figur auch dafür herangezogen, einmal mehr den Holocaust und die Verstrickung in die norwegische Gesamtgesellschaft zu thematisieren. Zugleich wird hier fast *en passant* auch die Frage nach dem nationalen „Wir“ aufgegriffen und so zugespitzt, dass trotz der Schaffung historischen Bewusstseins kein Zweifel daran bleibt, dass das Judentum zum ‚Wir‘ gehört.

Diese Haltung wird in einem weiteren, das jüdische Schicksal aufgreifenden, Kasten ebenfalls auf fast suggestive Weise eingenommen (ebd., S. 498). Hier geht es um Kathe Lasnik, eine 15-jährige Schülerin. Es wird beschrieben, wie sie eines nachts im November 1942 verhaftet wird und nur noch eine kurze Karte schreiben kann: „Danke euch. Ihr werdet mich jetzt nicht mehr wiedersehen. Heute Nacht wurden wir verhaftet.“²⁰ (Ebd.) In Auschwitz, so das Buch, sei sie dann zusammen mit 89 anderen Kindern direkt in die Gaskammer geschickt worden. Die Tatsache allerdings, dass sie Jüdin war, wird zunächst überhaupt nicht erwähnt, sondern erst im nächsten Absatz beiläufig vermittelt: „Daheim in Oslo übernahm die Vernichtungsleitung, ein Organ, das dafür eingerichtet war, den Besitz der Juden zu übernehmen und zu verkaufen, die Wohnung der Familie und räumte sie aus.“²¹ (Ebd.)

Es mag nach Spitzfindigkeit klingen, auf dieses Spezifikum hinzuweisen, aber die Strategie dieser Darstellung ist bedeutend, ist doch die Absicht klar erkennbar, Kathes Zugehörigkeit zum Judentum so stark zurückzunehmen wie für das Verständnis des Zusammenhangs nur überhaupt möglich. Im Vordergrund steht stattdessen, dass es sich um eine ganz normale Fünfzehnjährige handelt, die für die heutigen Schüler*innen hohes Identifikationspotenzial bietet. Aktiv gliedert der Text sie damit gewissermaßen nachträglich in das norwegische „Wir“ ein. Dieser Effekt wird noch dadurch verstärkt,

¹⁹ Orig.: „En hovedmann bak arrestasjonen og deportasjonen av norske jøder var politisjef Knut Rød (1900–1986). Parallelt hjalp han motstandsbevegelsen med informasjon om politiet. Etter krigen ble han stilt for retten, anklaget for ‚bistand til fienden‘ og ‚ulovlig frihetsberøvelse‘. Rød ble frikjent i to rettssaker. Hjelpen til motstandsbevegelsen oppveide det han hadde gjort mot jødene. Rød ba om å få tilbake stillingen i politiet med begrunnelsen at han ikke hadde handlet ‚unasjonalt‘. Det fikk han. I begynnelsen av 1980-årene vakte saken ny interesse. Det som nå særlig skapte debatt, var forståelsen av det nasjonale. Rettens tolkning og Røds egen bruk av ordet viste at de ikke så på jødedeportasjonene som en unasjonalt handling. Det var det samme som å si at jødene ikke var fullgode norske borgere.“

²⁰ Orig.: „Takk for meg. Nå får dere ikke se meg mer. I natt ble vi arrestert.“

²¹ Orig.: „Hjemme i Oslo tok Likvidasjonsstyret, et organ opprettet for å overta og selge jødernes eiendeler, over leiligheten til familien og tømte den.“

dass der ‚Infokasten‘ dann darauf hinaus will, wie schwer es war, die Lebensumstände der so plötzlich verschwundenen Jüdinnen und Juden überhaupt zu rekonstruieren. Die Identität der Figur wird zur Nebensächlichkeit und die Grausamkeit und Unverständlichkeit der Deportation entsprechend noch drastischer.

Schließlich widmet sich noch ein dritter ‚Infokasten‘ dem Thema der Judenverfolgung (vgl. ebd., S. 501). Dieser und die beiden erstgenannten stehen in direkter Reihenfolge. Hier geht es um Michelets Buch *Hva visste hjemmefronten?* und die öffentliche Debatte, zu der dann auch die Schüler*innen Stellung beziehen sollen. Zwei Seiten später mündet diese Reihe dann in eine vierte Darstellung, eine Fotoaufnahme des in Quislings ehemaliger Villa eingerichteten Holocaust-Zentrums, in dessen Begleittext auf Quislings Rolle bei der Judenverfolgung und auf die Aufgabe des Zentrums eingegangen wird.

Vier von insgesamt 15 solcher Bild- bzw. ‚Infokästen‘ widmen sich in diesem Kapitel damit dem Schicksal der Juden. Nicht nur ermöglicht es diese Form der Präsentation den Verfasser*innen, ausführlich Grautöne zu beleuchten. Im Vergleich mit allen anderen Aspekten des Weltkriegs in Norwegen wird gerade dem Holocaust ein herausgehobener Stellenwert verliehen. Setzt man voraus, dass Lernen bei Weitem nicht nur über das rationale Erfassen von Textinhalten, sondern auch über das intuitive Aufnehmen von Darstellungsformen in Text und Layout erfolgt, kann man bei dieser Aufbereitung davon ausgehen, dass sich das Verhältnis von Grunderzählung und Grautönen und der Stellenwert des Holocaust den Schüler*innen bereits beim ersten Lesen vermittelt, und zwar möglicherweise intuitiver als bei der eher abstrakten Aufbereitung des *Grunnbok*. Durch gezielte Nachfragen und Problematisierungen lässt sich dieses intuitive Erfassen dann im Unterrichtsgespräch sicherlich leicht zu Bewusstsein bringen.

Schluss: Universalgeschichte vs. Nationalgeschichte

Die beiden Schulbücher gehen also äußerst unterschiedlich mit der Aufgabe um, die Herausforderungs-Dynamik der Grunderzählung in das Medium Schulbuch zu übersetzen und das „größte Verbrechen“ der norwegischen Geschichte in die Grunderzählung einzugliedern. Das *Grunnbok* wählt den Weg der Meta-Geschichte und thematisiert die Geschichte des Erinnerens selbst. Der Holocaust und die Frage nach der norwegischen Teilschuld treten dabei primär als prominentes Beispiel dafür in Erscheinung, wie unterschiedlich die Kriegereignisse im Lauf der Zeit erinnert wurden. Gegenüber dieser stark abstrahierenden Vorgehensweise ist *Alle tiders* gewissermaßen stärker ‚performativ‘: Die Vermittlung der Grautöne findet weniger in der abstrakten Reflexion als in der grafischen Darstellung statt. Dies erlaubt es dem Kompendium zusätzlich, Position zu beziehen, ohne dabei die Möglichkeit zur Reflexion zu unterbinden.

In diesem Buch spiegeln sich damit deutlicher ein solcher politischer Auftrag und eine solche Zielsetzung wider, denen etwa auch das – staatlich als Stiftung finanzierte – Holocaust-Zentrum verpflichtet ist. Dieses versteht sich als „politisch und ideologisch neutrales Kompetenzzentrum für weltanschauliche Minderheiten, die heute in Norwegen leben“²² (hlsenteret.no/om) und versucht damit der Gefahr aktiv vorzubeugen, dass auch heute Minderheiten gleich welcher Art aus dem Wir ausgeschlossen werden.

Alle tiders entscheidet sich damit auch explizit für die norwegische, d.h. ‚regionale‘ Perspektive auf den Holocaust. Der ‚universale‘ Aspekt in Verbindung mit den allgemeinen Menschenrechten, der im *Grunnbok* äußerst prominenten Platz eingeräumt bekommt, kommt hier hingegen nur implizit vor.²³ Aber auch an diesem Buch wird eines deutlich: Nicht nur wird hier ein norwegisches „Wir“ entworfen,

²² Orig.: „et politisk og ideologisk nøytralt kompetansesenter for de livssynsminoriteter som finnes i Norge i dag“

²³ Das Holocaust-Zentrum macht diesen Punkt wiederum entschiedener, vgl. hlsenteret.no/om.

an dem Jüdinnen und Juden explizit teilhaben. Sondern von hier aus ist auch der Weg zu einem menschheitlichen „Wir“, an dem diverse ‚weltanschauliche‘ Minderheiten Teil haben, nicht mehr lang.

Bibliografie

Quellen

- Faust, Hege/Siv Falang Gravem/Håkon Korsvold/Steingrímur Njálsson/Siri Ødegård (2021): *Grunnbok i historie*, Oslo: Aschehoug.
- Heum, Trond/Kåre Dahl Martinsen/Tommy Moum/Ola Teige (2021): *Alle tiders historie. Fra de eldste tider til våre dager*, Oslo: Cappelen Damm.
- Madsen, Per Anders/Inger Hilde Killerud/Hege Roaldset/Ane Bjølgerud Hansen/Eivind Sæther (2021): *Perspektiver*, 2. Ausg., Oslo: Gyldendal.
- Michelet, Marte (2014): *Den største forbrytelsen. Ofre og gjerningsmenn i det norske Holocaust*, Oslo: Gyldendal.
- Michelet, Marte (2018): *Hva visste hjemmefronten? Holocaust i Norge: varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet*, Oslo: Gyldendal.

Forschungsliteratur

- Broimley, Patricia (2013): *Holocaust education and human rights. Holocaust discussions in social science textbooks worldwide, 1970–2008*, in: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft* 19, Nr. 1, S. 14–37.
- Bruland, Bjarte/Mats Tangestuen (2011): *The Norwegian Holocaust: changing views and representations*, in: *Scandinavian Journal of History*, 36:5, S. 587–604.
- Bruland, Bjarte/Elise B. Berggren/Mats Tangestuen (2020): *Rapport frå ein gjennomgang av ‚Hva visste hjemmefronten?‘*, Oslo: Dreyer.
- Stugu, Ola Svein (2021): *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, Oslo: Det Norske Samlaget.

Online-Ressourcen

- Læreplan i historie: <https://www.udir.no/lk20/his01-03> (letzter Zugriff am 13.02.2022)
- Website des Holocaust-Zentrums: <https://www.hlsenteret.no/om/> (letzter Zugriff am 09.02.2022)

Der Autor

Dr. Martin Hollmann ist Literaturwissenschaftler und stellvertretender Leiter am Institut für Sprachen, Literatur und Kultur an der Hochschule Østfold, Halden.