

Bartosz Dziewanowski-Stefańczyk

II wojna światowa w polskiej pamięci

1. Wstęp

II wojna światowa jest centralnym elementem pamięci większości społeczeństw biorących w niej udział, w tym niemal wszystkich europejskich. Ponieważ wciąż jeszcze żyje wielu świadków tamtych wydarzeń, więc pamięć zbiorowa jest jeszcze wciąż pamięcią komunikacyjną, przekazywaną kolejnym pokoleniom. Wojna jest wszechobecna w przestrzeni publicznej, kulturze, nauce, polityce, wpływa też na stosunki międzynarodowe. Jednocześnie jednak pamięć o tym konflikcie w każdej z wymienionych sfer podlegała istotnym zmianom od momentu zakończenia wojny – działo się tak we wszystkich wspomnianych społeczeństwach, chociaż w tym tekście interesować nas będzie głównie przypadek Polski.

Trudno mówić o jednolitej pamięci o wojnie. Jest to bardziej pamięć o wybranych jej elementach – wydarzeniach, miejscach czy osobach – II wojna światowa jest zatem zbiorem miejsc pamięci. Kryją się tutaj m.in. Pakt Ribbentrop-Mołotow, wojna 1939 r., państwo podziemne i bohaterski ruch oporu wraz z Armią Krajową, Polacy na frontach wojny, okupacja i zbrodnie na ludności cywilnej – zarówno ze strony niemieckiej, jak i radzieckiej, Auschwitz, Holokaust, Powstanie Warszawskie, Katyń, rzeź wołyńska, poszczególni bohaterowie, ale też szmalcownicy, Jedwabne i antysemityzm, zniszczenia, ale i wyzwolenie oraz nowe zniewolenie, którego wyrazem jest konferencja w Jałcie, a następnie początek komunizmu, w tym m.in. tzw. żołnierze wyklęci itd. W efekcie polska pamięć wiąże się również ściśle z innymi narodami, a zatem wpływa na stosunki międzynarodowe. Tutaj jednak, ze względu na niewielką objętość tekstu, mowa będzie zbiorczo o pamięci wojny.

2. Okres 1945-1989

Oficjalna pamięć o II wojnie światowej była dla władz PRL sposobem na legitymizację oraz zabezpieczenie ich władzy w kraju. Oficjalna narracja skupiała się na niemieckich, a po powstaniu NRD, na zachodniemieckich zbrodniach wojennych. Pomijano natomiast bądź przeinaczano wszelkie informacje związane z Paktem Ribbentrop-Mołotow, radziecką okupacją i zbrodniami stalinowskimi (zwłaszcza dotyczące Katynia) oraz przekłamywano fakty związane z historią Armii Krajowej. Eksponowano natomiast historię partyzantki komunistycznej czy np. dzieje PPR. Aby stworzyć wrażenie, że gwarantem istnienia PRL jest ZSRR, władze

komunistyczne podkreślały zachodnioniemiecki rewizjonizm i starały się rozbudzić antyniemiecką nienawiść wykorzystując trudną historię wojenną. Podkreślano równocześnie wspólnotę walki z nazizmem. Oficjalna narracja przypominała jednak niemal wyłącznie cierpienia narodu polskiego, pomijając w dużej mierze ofiary i dramat Holokaustu. Dopiero od lat 80-tych narracja ta zaczęła się nieco zmieniać. W relacjach rodzinnych, ale też dzięki badaniom publikowanym w drugim obiegu i postępującemu pojednaniu polsko-niemieckiemu pamięć zbiorowa coraz bardziej różniła się od oficjalnej wykładni władz. Wiele tematów nie mogło być jednak badanych, a ówczesna polska polityka historyczna wypaczyła polską pamięć o wojnie i wymusiła nadrabianie zaległości badawczych oraz zaległości w przerabianiu przeszłości po 1989 r.

3. Po 1989 r.

3.1. Polska pamięć zbiorowa

Z badań przeprowadzonych w 2009 r. w związku z tworzeniem Muzeum II Wojny Światowej, wynika, że ówczesna polska pamięć o wojnie ukształtowana była po upadku komunizmu w 1989 r. Wpłynęły na to – zniesienie cenzury i możliwość publikowania badań na tematy wcześniej zakazane, a związane m.in. ze zbrodniami radzieckimi, zmiany programów szkolnych, nowe filmy, przebudowa przestrzeni symbolicznej itd. Z badania widać było, że dla respondentów nie jest jasne, kto był głównym wrogiem – zależnie od pytania, byli to Niemcy, Rosjanie lub Ukraińcy. Z badania wynikało, że we wspomnieniach rodzinnych dominowały trudne doświadczenia życia codziennego podczas wojny. Wśród skojarzeń dotyczących II wojny na poziomie jednostki, respondenci wskazywali przede wszystkim ludobójstwo, męczeństwo i traumatyczne doświadczenia zwykłych ludzi, natomiast na poziomie narodowym mówili o kwestiach militarnych, o patriotyzmie i polityce. Wskazywano również raczej na pamięć początku niż końca wojny oraz wskazywano, że rok 1945 nie oznaczał końca walk. Jeśli chodzi o kwestie dumy i wstydu z powodu danych postaw przodków żyjących podczas wojny, to respondenci przyjmowali w niewielkiej większości postawę apologetyczną (51,2%), przy czym widać tutaj tendencję spadkową. Wśród głównych wydarzeń, które były powodem do dumy wymieniano kampanię wrześniową (35,5%), Powstanie Warszawskie (34,3%), walki wojska polskiego (24,1%) oraz konspirację i walki organizacji podziemnych (13,4%), natomiast pomoc Żydom uzyskała wynik jedynie 5,4%. Znacznie łatwiej było ankietowanym wymienić powody do dumy niż do wstydu, jednak wśród tych ostatnich wskazywano na: zdrajców – kolaborantów, konfidentów czy volksdeutschy i działaczy komunistycznych. W obszernym raporcie podkreślano, że pamięć o wojnie różni się w zależności od regionu, a co za tym idzie doświadczeń ze służbą w różnych armiach – w tym w Wehrmachcie. Na pamięć w istotny sposób wpływało również miejsce zamieszkania – wieś lub miasto. Jeśli chodzi o pamięć związaną z losem ludności żydowskiej, to w 2009 r. większość

respondentów słyszała o pogromie w Jedwabnem, ale jednocześnie rozgrzeszała z tej zbrodni Polaków. Z badania wynika, że polskie społeczeństwo nie poczuwało się do winy wobec Żydów. Raport z 2009 r. wskazał sześć ogólnych tzw. figur polskiej pamięci: tradycję walki zbrojnej; konspirację; historię polityczną; losy i cierpienia zwykłych ludzi; męczeństwo narodu polskiego; Holokaust (ale raczej w kontekście dumy związanej z pomocą Żydom).

Badanie przeprowadzone przez CBOS w 2019 r. wskazało, że według 82% dorosłych Polaków, II wojna światowa to wciąż żywa część polskiej historii. Warto zauważyć, że ten odsetek wzrósł w stosunku do badania z 2014 r. 76% respondentów wskazało, że w ich rodzinie są lub były osoby, które brały czynny udział w wojnie lub były ofiarami represji. Co ciekawe, jedynie według 48%, ich przodkowie doznali represji ze strony Niemiec, jednak na analogiczne doświadczenia ze strony ZSRR wskazało jeszcze mniej – 18% badanych. Co więcej, aż 21% zadeklarowało, że ich przodkowie pomagali Żydom, a 44% deklarowało udział członków ich rodzin w kampanii wrześniowej. Wśród powodów do dumy, w 2019 r. wskazywano na Powstanie Warszawskie (46%); organizację polskiego państwa podziemnego i AK (42%); wojnę obronną 1939 r. (36%) i ratowanie Żydów (30%, przy czym w 2014 r. było to 26%). Znaczące jest, że w badaniu z 2019 r. nie pytano o ewentualne powody do wstydu. Natomiast z badania CBOS poświęconego pamięci zbiorowej o Auschwitz-Birkenau z 2020 r. wynika, że miejsce to wciąż nieco częściej kojarzone jest z męczeństwem narodu polskiego niż żydowskiego, chociaż coraz częściej wiązane jest w świadomości społecznej z zagładą Żydów.

Chociaż nie ma tutaj miejsca na głębszą analizę tych wyników, ani na porównanie z badaniami z innych lat, to jednak widać, że wojna od lat kojarzy się Polakom z ofiarą i męczeństwem, ale również jest powodem do dumy. Ewentualne powody do wstydu są znacznie mniej istotne. Można zaryzykować twierdzenie, że swoistym spadkiem po okresie komunizmu jest przeważająca pamięć o ofiarach polskiego narodu (trochę siłą rzeczy ze względu na niemal brak potomków ofiar żydowskich) oraz przekonanie o pozytywnej roli w ratowaniu Żydów, co z kolei jest wykorzystywane przez współczesną politykę historyczną, która wzmacnia to przekonanie.

3.2. Polityka historyczna

Po 1989 r. polska nauka i polityka historyczna zaczęły nadrabiać zaległości badawcze nad okupacją radziecką. W latach 90-tych zaczęły powstawać nowe muzea (katyńskie, ale też w obozach w Sobiborze i w Kulmhof), prowadzone były ekshumacje w Charkowie i Miednoje, prowadzono dyskusje wokół powstającego IPN, dyskutowano również o wypędzeniach Niemców i ich losie po 1945 r. Jednak w porównaniu z późniejszym okresem, w latach 90-tych państwo było znacznie mniej zaangażowane w tematy historyczne przestrzeni publicznej. Od początku XXI w. polityka historyczna, która jako termin wówczas została stworzona, zaczęła

odgrywać znacznie większą rolę w Polsce. Wiązało się to m.in. z powołaniem bardzo czynnego w przestrzeni publicznej Muzeum Powstania Warszawskiego oraz ze sporami polsko-niemieckimi o odszkodowania i wypędzenia. Od tego momentu tematyka II wojny była coraz częściej wykorzystywana również w sporach politycznych, których hasłem kluczem stał się tzw. „dziadek z Wehrmachtu”. Partie prawicowe zaczęły też coraz częściej wykorzystywać trudne doświadczenia wojenne w kontaktach z Niemcami, zwłaszcza po 2015 r. Historia wojny stała się również istotnym elementem działań polskiej dyplomacji, m.in. dzięki większemu zrozumieniu od końca lat 90-tych dla konieczności budowania wizerunku państwa poprzez dyplomację historyczną. Znajdowało to swój wyraz w przemówieniach ministrów spraw zagranicznych, w tym Władysława Bartoszewskiego w Bundestagu, w organizacji rocznic związanych z wojną czy w symbolicznych przeprosinach prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego za zbrodnię w Jedwabnem. Elementami tak pojętej dyplomacji były m.in. budowa gdańskiego Muzeum II Wojny Światowej, które miało być polską odpowiedzią na niemieckie Centrum Przeciwko Wypędzeniom, czy kampania przeciwko określeniu „polskie obozy koncentracyjne”. Do nurtu wykorzystania trudnej historii wojennej na potrzeby polityki zagranicznej, ale też wewnętrznej, należy też tworzenie raportów o stratach Warszawy i Polski ze strony Niemiec w czasie odpowiednio Powstania Warszawskiego i całej wojny. Charakterystyczne jest jednak to, że polskie władze, zwłaszcza po 2015 r. wysuwają roszczenia wyłącznie w stosunku do Niemiec. Spory z Rosją w ostatnich latach dotyczą głównie wybuchu wojny i paktu Ribbentrop-Mołotow, nie ma natomiast mowy o żądaniach odszkodowawczych czy żądaniach zwrotu zagrabionych dóbr. Oprócz podkreślania statusu niedocenionej ofiary i wkładu w walkę po stronie aliantów, polskie władze od lat wskazują również na zasługi Polek i Polaków w ratowaniu Żydów. Na tym tle dochodzi również do sporów z badaczami Zagłady, którzy w swoich publikacjach opisują również karygodne zachowania niektórych Polaków. Było to również powodem próby zmiany ustawy o IPN w 2018 r., według której osoby obwiniające Polaków jako zbiorowość (naród, społeczeństwo) o współudział w Holokauście, miały być pociągane do odpowiedzialności karnej. Ostatecznie doprowadziło to do skandalu dyplomatycznego i znaczącego pogorszenia relacji Polski z Izraelem.

3.3. Przestrzeń publiczna i kultura masowa

II wojna światowa często pojawia się w kulturze masowej. W ostatnich latach powstało w Polsce wiele filmów i seriali poświęconych drugiej wojnie – na przykład „Miasto 44”, „Czas honoru”, czy dwa filmy o dywizjonie 303. Część filmów przywoływała również trudne doświadczenia i wyparte fakty związane z losem ludności żydowskiej czy niemieckiej na ziemiach polskich oraz relacji polsko-ukraińskich. Tak było w przypadku „Pokłosia”, „Róży”, „W ciemności”, czy „Wołyńia”. Choćby z obserwacji corocznych Targów książki historycznej wynika, że duża część zwłaszcza popularnej historiografii dotyczy właśnie szeroko pojętej II wojny światowej. Ostatnio pojawia się też coraz więcej książek historycznych, w tym reportaży, poświęconych doświadczeniom różnych grup narodowościowych, ale też np. życiu

codziennemu podczas okupacji, czy np. kwestii przesiedleń, ale też powrotów. Duże zainteresowanie społeczne i medialne wojną widać przeglądając dodatki historyczne do gazet i czasopism w Polsce. Istotnym sposobem przeżywania przeszłości są liczne rekonstrukcje – również wydarzeń tak traumatycznych, jak rzeź woli czy zbrodnia wołyńska. W ostatnich latach istotnym elementem, częściowo łączącym się z pamięcią o II wojnie światowej jest państwowy i nie tylko, kult tzw. żołnierzy wyklętych, co jest widoczne m.in. w modzie patriotycznej. Ważny wpływ na obecność pamięci o wojnie w przestrzeni publicznej mają też instytucje kultury, które nie tylko tworzą wystawy, ale też prowadzą działania wydawnicze, animują wydarzenia czy też np. tworzą gry poświęcone wybranym aspektom wojny.

4. Diagnoza potrzeb edukacyjnych i rekomendacje

Jak wynika z przywołanych badań opinii społecznej oraz z obserwacji polityki historycznej, historiografii, kultury masowej, czy dyskusji w przestrzeni publicznej, II wojna światowa wciąż pełni dla społeczeństwa polskiego rolę tożsamościotwórczą. Z tym zaś wiąże się rosnące upolitycznienie tej tematyki w Polsce. Dodatkowo w Polsce, podobnie jak w innych krajach widać koncentrację na własnej historii narodowej i brak znajomości dziejów sąsiadów, co wpływa na niezrozumienie wrażliwości związanych z historią i pamięcią w sąsiednich państwach. W połączeniu z brakiem dostatecznej wiedzy i polityką historyczną, prowadzi to do często bezkrytycznej gloryfikacji własnych ofiar. Z drugiej strony, zważywszy na rosnące różnicowanie kulturowe i narodowościowe współczesnych społeczeństw regionu, zmienia się również wrażliwość i oczekiwania zwiedzających wystawy.

Dlatego też planowana wystawa powinna: 1. zaprezentować ujęcie regionalne – tj. środkowoeuropejskie; 2. należy zaprezentować dzieje różnych grup ale też państw pod okupacją (wskazać choćby na diametralnie różne doświadczenia okupacji w Polsce i regionie Europy Środkowej oraz na Zachodzie), 3. warto przedstawić polskie regionalne różnicowanie okupacji, czego wyrazem jest choćby kwestia tzw. volkslisty; 4. warto skoncentrować się na życiu codziennym i losach tzw. zwykłych ludzi; 5. bardzo ważne, aby zwiedzający dowiedzieli się również o znaczeniu wojny dla bieżącej pamięci i polityki. Kluczowe byłoby więc, aby wystawa ukazywała, że wiele z tego, co dzisiaj jest elementem pamięci zbiorowej, to nie tyle obiektywne fakty, ile subiektywna pamięć, a nawet efekt działania polityki historycznej.

BIBLIOGRAFIA

1. *Auschwitz-Birkenau w pamięci zbiorowej – 75 lat po wyzwoleniu*, „Komunikat z Badań”, CBOS, 12/2020

2. B. Dziewanowski-Stefańczyk, *Spory, pojednanie i próby zamykania przeszłości w relacjach polsko-niemieckich po 1989 r.*, „Przegląd Zachodni”, 2/2020, s. 348-366
3. „Fikcyjna rzeczywistość”. *Codziennosc, swiaty przezywane i pamiec niemieckiej okupacji w Polsce*, red. R. Traba, K. Woniak, A. Wolff-Powęska, Warszawa-Berlin 2016
4. P. T. Kwiatkowski, L. M. Nijakowski, B. Szacka, A. Szpociński, *Między codziennością a wielką historią. Druga wojna światowa w pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego*, Gdańsk-Warszawa 2010
5. *Polska-Niemcy. Wojna i pamięć*, red. J. Kochanowski, B. Kosmala, Warszawa-Poczdarn 2013
6. *Postrzeganie II wojny światowej i poparcie dla domagania się reparacji od Niemiec*, „Komunikat z Badań”, CBOS, 113/2019

Die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg aus der Perspektive der Gedenkstätte des ehemaligen Frauen-Konzentrationslagers Ravensbrück

1. Gedenkstätten als Orte der Vermittlung

Gedenkstätten, die an die Geschichte des nationalsozialistischen Lagersystems erinnern, haben ein breites Aufgabenfeld: Sie bewahren die baulichen und territorialen Spuren der Lager, sie erfüllen auf diese Weise Aufgaben der Beweissicherung, sie sind Friedhöfe für Menschen aus über 30 Nationen, sie sammeln Objekte der Lagergeschichte sowie Vor- und Nachlässe der Überlebenden, ihre Archive sind stark frequentierte Rechercheorte für Forschende, Studierende sowie Engagierte aus der Zivilgesellschaft. In allem, was sie tun, sind Gedenkstätten Orte der Vermittlung, was sich in den Ausstellungen zeigt, in der Form des Besuchersystems, aber auch einer mittlerweile sehr ausdifferenzierten Bildungsarbeit vor Ort, die sowohl international wie regional agiert.

Vor diesem Hintergrund muss Gedenkstättenarbeit immer auf dem aktuellen Stand der Forschung stattfinden, was eine verstärkte Einbindung in akademische Forschung und Lehre notwendig macht.

Diese Vielfalt ist zum einen Ausdruck einer professionellen Musealisierung, zum anderen aber auch Ergebnis einer durchgesetzten Aneignung der Gedenkstätten: sie sind in den Mittelpunkt der Gesellschaft gerückt. Insbesondere für die Bundesrepublik Deutschland lässt sich seit den 1970er Jahren eine zivilgesellschaftliche Bewegung beobachten, die sich getreu dem Motto „Grabe wo Du stehst“ der lokalen und regionalen Verfolgungsgeschichte im Nationalsozialismus widmet, und dies durchaus in kritischer Gegenposition zur herrschenden politischen Kultur im Lande. Es ging und geht darum, die Orte zu kennzeichnen, Geschichte aufzudecken, den Überlebenden und ihren Angehörigen eine Stimme zu verleihen und die Öffentlichkeit zu informieren. Die DDR beschritt als antifaschistischer Staat einen anderen Weg, indem sie Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre die drei Nationalen Mahn- und Gedenkstätten Buchenwald, Ravensbrück und Sachsenhausen einrichtete. Diese dienten allerdings nicht in erster Linie der Vertiefung der jeweiligen Lagergeschichte, sondern waren der Manifestation des antifaschistischen Widerstands im Allgemeinen gewidmet. Die Zusammenführung beider Ausprägungen von Gedenkstätten nach dem politischen Umbruch 1989 führte dazu, dass der deutsche Staat seine Verantwortung für die großen NS-Gedenkstätten übernahm und diese mit einer Grundsicherung ausstattete. Der größte Teil der etwa 300 NS-Gedenkstätten in Deutschland wird jedoch von zivilgesellschaftlichen Initiativen bzw. lokalen Einrichtungen betrieben und durch die Kommunen und die Länder finanziert;

Kulturpolitik ist in der Bundesrepublik Deutschland im Zuge des föderalen Prinzips in der Verantwortung der jeweiligen Bundesländer. Gefördert wurde diese Verantwortung des deutschen Staates für den Erhalt der historischen Orte in den 1990er Jahren durch die Tatsache, dass die Anerkennung des Völkermordes an den Juden und damit des Verbrechenscharakters des Nationalsozialismus einen festen Platz in der politischen Kultur der deutschen Gesellschaft bekommen hat. Das Verhältnis zum Nationalsozialismus ist damit zu einer wesentlichen geschichtspolitischen Messlatte politischen Handelns geworden.

Für die Gedenkstätte Ravensbrück stellten die politischen Veränderungen 1989 eine Zäsur von besonderer Bedeutung dar: Mit dem Abzug der GUS-Truppen 1993 wurde das bislang als Tanklager genutzte historische Haftgelände erstmals für die Öffentlichkeit zugänglich. Zuvor konnte einzig das vorgelagerte historische SS-Gelände genutzt werden sowie das Gedenkareal, das im Jahr 1959 am Ufer des Schwedtsees eingeweiht wurde. Mit dieser notwendigen Erweiterung um Teile des ehemaligen Barackenlagers in den 1990er Jahren – 2019 kam das restliche historische Gelände hinzu – ging auch eine Veränderung in der Vermittlung einher. Statt der bisherigen, allgemein gehaltenen Ausstellung zu Widerstand und Verfolgung im NS, befassten sich zwei neuere Expositionen mit der Frage der geopolitischen Lage des KZ, also einer Antwort auf die Frage, warum dieses Lager an dieser Stelle errichtet wurde, sowie einem ersten biografischen Einblick in die Vielfalt der Häftlingsgesellschaft. Erste Publikationen und Forschungsvorhaben widmeten sich den unterschiedlichen Themen des größten Frauen-Konzentrationslagers im Deutschen Reich, dessen zentrale Funktion im nationalsozialistischen Verfolgungsapparat bislang kaum ausgelotet worden war. Die Verfolgung der Juden, die Politik gegen sog. Asoziale, die Geschehnisse der letzten Wochen sowie die Befreiung und andere Aspekte des Lagers wurden in Dissertationen vertieft. Die erste deutschsprachige Monografie zu Ravensbrück aus der Feder von Bernhard Strebel erschien schließlich im Jahr 2003, während die erste 1946 von Germaine Tillion auf Französisch und die zweite 1961 von Wanda Kiedrzyńska auf Polnisch bereits Jahrzehnte früher veröffentlicht worden waren. Weitere Vertiefungen in Form von Workshops, Tagungen, der jährlich stattfindenden Europäischen Sommer-Universität Ravensbrück seit 2005 sowie Ausstellungen und Publikationen hat mittlerweile ein breites Bild dessen ergeben, was Ravensbrück für einzelne Verfolgtengruppen bedeutete. Damit vergrößert sich das Wissen um Lagerrealitäten, Handlungsspielräume, herkunftsabhängige Überlebenschancen, Solidaraktionen oder historisch gewachsene Ressentiments, politische Differenzen und Netzwerkstrukturen im Lager – und findet noch lange kein Ende. Die historische Forschung, die Arbeit an den Sammlungen und Archivalien, die Debatten um Vermittlungsformen bringen stetig neue Themen und Fragestellungen hervor. Diese Debatten sind – wie oben bereits erwähnt – für einen Ort, der Beweis- wie auch Bildungsfunktionen einnimmt, überaus notwendig.

Die Entscheidung, die Relikte der befreiten Lager an vielen Orten Europas als Denkmale zu erhalten, war mit der impliziten Entscheidung verbunden, die Orte den Verfolgten zu widmen.

Das Engagement von Überlebenden wie auch die Erinnerung an die in den Lagern Umgekommenen standen am Beginn vieler Gedenkstätten Gründungen – so dass die Narrative der ehemaligen Häftlinge die Entwicklung der Gedenkstätten und ihrer Erzählinhalte prägten. Diese „Rückeroberung der Orte“ durch die Verfolgten und derer, die ihnen Stimme verleihen wollen, zeigte ihre Folgen spätestens in den Diskussionen um eine Ausstellung über die Täter, wie sie sich zunächst in Dachau und Ravensbrück zeigten. Die Thematisierung der Täterinnen und Täter wurde von der Befürchtung begleitet, dass die Frage nach deren Motivationen und Handlungsspielräumen eine zu große Empathie mit den Verantwortlichen hervorrufen könnte. Damit konzentrierte sich die Geschichtsschreibung der Lager mit den Jahren stark auf die Perspektive der ehemaligen Inhaftierten. Ihre Stimme und ihre Erfahrungsgeschichte galt es zu vermitteln. Zudem tragen die Erinnerungen der ehemaligen Gefangenen vielfach zur Erklärung der jeweiligen historischen Orte bei, ist die Dokumentation der Lager durch die Akten ihrer Verwaltung doch zu einem erheblichen Teil von den Nationalsozialisten zum Ende des Krieges vernichtet worden. Mit den Jahren wurde Erfahrungsgeschichte jedoch zu einem eigenständigen Zugang zum Thema neben stärker sozial- und alltagsgeschichtlichen geprägten Ansätzen.

2. Zur Thematisierung des Zweiten Weltkrieges in Gedenkstätten

Diese Herleitung mag im Verständnis helfen, warum Gedenkstätten am Ort von NS-Verbrechen vom vom eigenen Ort aus erzählen und die Geschichte des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges in erster Linie am Beispiel des jeweiligen Ortes erklären.

Eine Krux, die daraus entsteht und die Konzeptionsphase einer jeden Ausstellung prägt, ist die Frage, wie stark vor allem jüngere Besucherinnen und Besucher, die in der Diskussion um die Relevanz von Gedenkstätten und ihrem Bildungscharakter besonders im Vordergrund stehen, in den größeren Kontext von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg eingeführt werden müssen. Ohne eine Vorstellung des Eroberungskrieges in Europa ist ein Konzentrationslager mit einer internationalen Häftlingsstruktur nicht zu verstehen; ohne die rasseideologische Grundlage des Nationalsozialismus nicht der Völkermord an den Juden sowie die ungehemmte Verfolgung von Polen, Sowjetbürgern oder Sinti und Roma. Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass nicht nur jugendliche Besucherinnen und Besucher zunehmend weniger über den Zweiten Weltkrieg wissen, geraten Gedenkstättenangebote, wie Ausstellungen und Bildungseinheiten immer wieder in die Gefahr, mit Faktenwissen überladen zu werden. Zu groß ist die Sorge, dass das vor Ort Gelernte historisch nicht gut eingeordnet werden könne. Potenziert wird dies durch die Tatsache, dass nicht selten der Besuch einer Gedenkstätte immanenter Bestandteil der raren Unterrichtseinheiten zum Nationalsozialismus ist. Damit wird der außerschulische Lernort nicht mehr zu einer Chance, zusätzliche Facetten mit anderen Methoden zu durchdringen, er wird zu einem Lernort außerhalb der Schule, dem

aber keine weitergehenden Qualitäten zugesprochen werden. Kurz: Es mangelt häufig an einer angemessenen Vor- und auch Nachbereitung der Gedenkstättenbesuche. Nur sehr zögerlich hält die Überzeugung Einzug, dass mehr Mut zur Lücke und weniger allumfassende Erklärungen didaktisch das zielführendere Konzept sein könnten. Es würde mehr Platz zum Selbsterkennen lassen, zur Spurensuche einladen, zur Entwicklung eigener Fragen. Ein Ansatz, der sich eher Teilbereichen zuwendet und damit Leerstellen im Gesamtbild zulässt. Gedenkstätten werden jedoch immer wieder als Garant gegen aufkommenden Rassismus und Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft gesehen, ablesbar an der regelmäßig aufgestellten Forderung aus der Politik, den Besuch einer Gedenkstätte für Schülerinnen und Schüler verpflichtend zu machen. Es ist der historische Ort, auf dessen Überzeugungskraft gesetzt wird.

3. Ansprüche und Erwartungen der Besucherinnen und Besucher

Die inhaltliche Gestaltung von Gedenkstätten an historischen Orten liegt zumeist in der Verantwortung der Länder, in denen sie sich befinden bzw. der jeweiligen Institutionen. Am Beispiel der Gedenkstätte Ravensbrück bedeutet dies, dass die im Jahr 2013 eröffnete Hauptausstellung zum ersten Mal den Versuch unternimmt, die Lagergeschichte sowie ihre Nachgeschichte monographisch und damit möglichst umfassend zu erzählen. Dabei soll die Vielfalt und Heterogenität in den Verfolgungen, den Haftbedingungen, den Überlebenschancen und den Spezifika einzelner Verfolgtengruppen deutlich werden, um das Lager in seiner sozialen Herausforderung zu verstehen. Neben einer Vorstellung der verschiedenen nationalen und anderer Haftgruppen wird das Lager in verschiedenen Themenbereichen erzählt. Diese durchaus als inklusiver Versuch zu verstehende Erzählweise kann jedoch die Gefahr in sich bergen, dass insbesondere Interessierte aus anderen Ländern nicht das finden, was sie suchen, nämlich eine Darstellung der Leiden und Erfahrungen der Gefangenen aus ihrem Land in diesem Lager. Viele Gruppen kommen als Pilgerinnen und Pilger. Sie bringen ihr Wissen und ihre Erwartungen mit, um vor Ort ihrer Angehörigen oder Landsleute zu gedenken. Das Schicksal der Menschen aus anderen Ländern scheint dabei häufig in den Hintergrund zu treten. Die Vorstellung, dass Ravensbrück zugleich auch ein Lernort ist, der es ermöglichen könnte, mit mehr Wissen wieder zu gehen als die Besucherinnen und Besucher gekommen sind, ist vielen fremd. Dies widerspricht sich mit den Vorstellungen, wie Gedenkstätten ihre Arbeit verstehen. Bildungs- und Vermittlungsarbeit ist ein wichtiger Aspekt in ihrem breiten Spektrum an Aufgaben.

In der internationalen Rezeption der Orte spielt aber auch die eigene Vorprägung eine große Rolle. In Polen beispielsweise bildet Militärgeschichte einen wesentlichen Themenschwerpunkt in der Vermittlung des Zweiten Weltkrieges ist, haben sich doch polnische Verbände trotz der frühen Okkupation ihres Landes aktiv am Kampf gegen das Deutsche Reich beteiligt. Ihr

Zugang ist ein ehrender, die Häftlinge in den Lagern sind gleichsam Heldinnen und Helden im Kampf gegen den Aggressor. Dem gegenüber steht eine Schulbildung in Deutschland, die vor allem die Geschichte der Verfolgung der Juden und die sich im Deutschen Reich durchsetzende nationalsozialistische Politik zum Inhalt hat. Es gilt zu verstehen, wie sich Ideologie und Ausgrenzungspolitik in Deutschland verbreiten und festsetzen konnten.

Die Wahrnehmung einer Gedenkstätte mit einem eingeschränkten Fokus auf eine Gruppe kann Gefahr laufen, diese Wahrnehmung identitätspolitisch aufzuladen, das Schicksal von Häftlingen aus unterschiedlichen Haftgruppen gegeneinander aufzurechnen. Eine isolierte Betrachtung wird der Tatsache nicht gerecht, dass Konzentrationslager internationale Orte waren, deren Häftlingsgesellschaft keinesfalls freiwillig zusammenfand. Doch genau diese Unterschiede in den Erfahrungen und den politischen Hoffnungen prägten das Lagerleben in der Zeit zwischen 1939 und 1945. Neben aller Bedeutung der NS-Zeit für heutige Generationen und einer ausgeformten Erinnerungskultur bleiben Gedenkstätten historische Orte, die zur Spurensuche, zum Verstehenwollen, zur Verortung des eigenen Wissens einladen – und damit zu einer Annäherung an die herrschenden Realitäten im Lager.

Literaturauswahl:

1. Alyn Beßmann, Insa Eschebach: Das Frauen-Konzentrationslager Ravensbrück. Geschichte und Erinnerung, Berlin 2013.
2. Detlef Garbe, Opferorte waren auch Täterorte. KZ-Gedenkstätten vor der Herausforderung eigener Ausstellungen über die Täterinnen und Täter, in Sabine Arend, Petra Fank (Hrsg.) Ravensbrück denken. Berlin 2020, S. 165–179.
3. Andrea Genest, Die polnischen weiblichen Häftlinge von Ravensbrück als Verkörperung der Leiden Polens, in Arend/Fank, S. 180–190.
4. Wanda Kiedrzyńska, Ravensbrück, kobiety obóz koncentracyjny, Warszawa 1961.
5. Bernhard Strebel, Das KZ Ravensbrück. Geschichte eines Lagerkomplexes. Paderborn 2003.
6. Germaine Tillion, Ravensbrück, Genf 1946.

Matthias Kneip

„Deutsche Jugendliche und ihr Wissen über den zweiten Weltkrieg - Herausforderungen und Chancen“

Einführung

Als der Bestseller-Autor Dietrich Schwanitz im Jahr 1999 ein Buch unter dem Titel „Bildung. Alles, was man wissen muss“ veröffentlichte, ließ der gesellschaftliche Aufschrei nicht lange auf sich warten. „Was muss man wirklich wissen, um als gebildet zu gelten? Wer entscheidet darüber, was man wissen muss?“ Das Buch bot auf über 700 Seiten einen gewagten Überblick über die Europäische Geschichte, Literatur, Philosophie, Kunst, Musik und anderes mehr. Die Geschehnisse des Zweiten Weltkriegs umfassten in diesem gewaltigen Bildungspanoptikum gerade mal drei Seiten. Und auf diesen drei Seiten wurden der Kriegsausbruch, die Ostfront, die Westfront, der Holocaust und weitere Facetten des Kriegs in wenigen Sätzen abgehandelt. Das Land Polen fand lediglich Erwähnung beim Kriegsausbruch sowie indirekt über die Aufzählung der in Polen errichteten deutschen Vernichtungslager in Auschwitz, Treblinka, Madajnek und Sobibor. Außerdem hieß es unter einem Spiegelstrich: „In Polen verfolgten die Nazis die Politik, die Eliten auszurotten, um das polnische Volk zu versklaven. Dabei haben die Nazis Millionen Menschen umgebracht.“

Zugegeben, das mag ernüchternd erscheinen, vor allem dann, wenn man sich für die Verbesserung der deutsch-polnischen Beziehungen engagiert und fest davon überzeugt ist, dass in der deutschen Geschichtswahrnehmung Polen eigentlich eine Sonderrolle einnehmen sollte. Manchmal erliegt man als engagierter Polenvermittler sogar der Versuchung, die gesamte Geschichte des Zweiten Weltkriegs am besten an den Geschehnissen in Polen aufzuziehen, wo das von Deutschen erlittene Unrecht besonders gravierend war.

Doch die Realität sieht anders aus. Für die meisten deutschen Erwachsenen und Jugendlichen stellt das Geschehen in Polen lediglich einen Teilaspekt des Zweiten Weltkriegs dar. Das durchschnittliche historische Bildungsziel ist darauf ausgerichtet, die anderen Facetten des Krieges genauso ernst zu nehmen und den Gesamtkontext nicht aus den Augen zu verlieren. Und schon scheiden sich die Geister. Wie wichtig ist Polen in der Vermittlung deutscher Geschichte wirklich? Und: wenn man davon ausgeht, dass die Zeit, sich historisch zu bilden, für jedermann begrenzt ist – worauf sollte man dann zugunsten von umfangreicheren um die Geschichte Polens verzichten?

Genau hier besteht die Verbindung des Buches von Schwanitz zum Geschichtsunterricht in der Schule. Es gibt im deutschen Schulunterricht je nach Schulart eine nachvollziehbarerweise sehr

begrenzte Anzahl von Stunden an Geschichtsunterricht. Und dieser sehr begrenzten Anzahl steht eine von Lehrplänen vorgegebene Menge von Stoff gegenüber, die im Prinzip nur annähernd zu bewältigen ist. Die Frage also, was Kinder und Jugendliche in Deutschland über den Zweiten Weltkrieg über den Schulunterricht erlernen können, geht einher mit der Frage, wieviel Unterrichtszeit dafür zur Verfügung stehen kann und soll. So wie Schwanitz bei seinem Buch steht also auch jede Lehrerin und jeder Lehrer vor der Frage, welche Inhalten nehme ich in den Unterricht auf, welche Schwerpunkte setze ich, und, vor allem, worauf verzichte ich.

Geschichtsunterricht in Deutschland

Vorweg sei gesagt, dass es „den deutschen Geschichtsunterricht“ im deutschen föderalen Bildungssystem nicht gibt. Die Kulturhoheit liegt laut Verfassung bei den Ländern, und damit auch die Ausgestaltung von Lehrplänen. Jedes Bundesland hat also seinen eigenen Geschichtslehrplan. Und damit noch nicht genug, genau genommen hat jedes Bundesland auch sein eigenes Schulsystem. Weder die Bezeichnungen von Schularten, noch von Schulfächern sind in Deutschland einheitlich. Auch der Geschichtsunterricht gestaltet sich sowohl in seiner Anzahl an Stunden, als auch in seiner Verteilung auf die Schuljahre sehr unterschiedlich. „In einigen Bundesländern durchläuft inzwischen mehr als die Hälfte der Abiturienten Schulformen, in denen sie zumindest in der Sekundarstufe I (aber auch in der Sekundarstufe II, zum Beispiel in Berufsschulkollegs) keinen Geschichtsunterricht belegen können“ (Droste/Bongertmann), heißt es dazu in einer Studie. Ohne hier auf die komplexen Strukturen des Geschichtsunterrichts in Deutschland noch genauer eingehen können, sei doch festgehalten, dass aufgrund dieser Strukturen es im Prinzip auch unmöglich ist, von einem „durchschnittlichen Grundwissen“ von deutschen Jugendlichen über den 2. Weltkrieg auszugehen. Dieses ist eben davon abhängig, in welchem Bundesland jemand zur Schule ging, welche Schulart er gewählt hat und – dass gilt aber für jedes Land und jede Schulart – welche Lehrerin oder Lehrer er hatte. Abgesehen ist der Geschichtsunterricht aufgrund einer Zunahme an Unterrichtsfächern und der Verschmelzung des Faches Geschichte mit anderen Fächern (z.B. Sozialkunde, Gesellschaftslehre usw.) in Deutschland rückläufig. Vor diesem Hintergrund wird auch erklärbar, warum es in Deutschland kein in allen Bundesländern zugelassenes Geschichtsbuch für die Schulen gibt. Das deutsch-polnische Geschichtsbuch war zwar ein Projekt von großer politischer und symbolischer Bedeutung, sein Einsatz in der Praxis ist aber aufgrund der angedeuteten Umstände nur in sehr geringem Maße möglich und meist vom persönlichen Engagement einzelner Lehrkräfte abhängig. Obwohl es, von einer Ausnahme abgesehen, in Deutschland in allen Bundesländern Zentralabitur gibt und daher die Lerninhalte im großen und ganzen über die Rahmenlehrpläne vorgegeben sind, bietet doch gerade auch der Geschichtsunterricht Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, Schwerpunkte zu setzen und eine persönliche Auswahl an Inhalten miteinzubeziehen.

Jugendliche und ihr Wissen über den Zweiten Weltkrieg

In einer Studie aus dem Jahr 2018 wurde in einer Repräsentativen Umfrage unter Grundschulern aufgezeigt, welche Kenntnisse Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe in Bezug auf den zweiten Weltkrieg haben. Zusammenfassend lässt sich hier feststellen, dass die Konnotationen der Kinder mit dem 2. WK naturgemäß bruchstückartig sind und auf wenige Schlagworte ohne Zusammenhänge begrenzt. Von Hitler haben viele der Kinder ebenso schon mal gehört wie von der Tatsache, dass es einen Krieg gab, in den Deutschland involviert war. Mit dem Holocaust oder Auschwitz konnten nur wenige der Kinder etwas verbinden. Interessanterweise offenbarte die Studie „bei keinem der abgefragten Inhalte deutliche Unterschiede in Bezug auf den Bildungshintergrund der Eltern und in Bezug darauf, ob das Kind einen Migrationshintergrund hat oder nicht. Dies spricht für die These, dass Kinder bestimmte Formen des Wissens und Weltbilds tendenziell unabhängig vom Elternhaus als kursierendes symbolisches Material unserer Kultur mitnehmen“ (Götz 2018). Erst in der Mittel-, vor allem aber in der Oberstufe fügte sich dieses Wissen – ja nach Schulart und Bundesland – zu einem mehr oder weniger Zusammenhang herstellenden Kontext zusammen. Eine statistische Erfassung, auf welchem bei deutschen Jugendlichen vorhandenem Wissen beispielsweise eine Ausstellung über „Polen und den Zweiten Weltkrieg“ aufbauen könnte, scheint vor diesem Hintergrund eher wenig hilfreich. Die jeweiligen Unterschiede sind in der Praxis so erheblich, dass es sich möglicherweise mehr empfiehlt, keine Kenntnisse vorauszusetzen und eine Ausstellung vom großen Ganzen ausgehend hin zum spezifischen Schwerpunkt zu konzipieren. Auf diese Weise würde sich auch die Frage, ob und wie viele Kinder in Deutschland Migrationshintergrund haben bzw. ob ein möglicher Migrationshintergrund Auswirkungen auf das grundlegende Wissen über den Zweiten Weltkrieg hat, nicht mehr stellen. Dabei sei angemerkt, dass auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Kenntnisse über den 2. Weltkrieg stark differieren dürften. Manche der Jugendliche haben ein besonderes Interesse an diesem Thema, andere gar keins. Hier spielen Stand der Beherrschung der deutschen Sprache und die soziale Herkunft ebenso eine Rolle wie der Zeitpunkt ihres Alters, in dem sie oder ihre Familie nach Deutschland gekommen sind. Insbesondere fehlende Sprachkenntnisse sind häufig Ursache für die mangelnde Aneignung von Bildungsinhalten. Diese sind aber themenunabhängig und stellen ein grundsätzliches Problem der Bildungsarbeit für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland dar.

Da für die Vermittlung von Wissen über den 2. WK bei deutschen Jugendlichen Großeltern oder Urgroßeltern als Zeitzeugen und Vermittlern in familiären Raum zunehmend ausscheiden, sie dadurch selbst keine eigenen Erfahrungen mehr ins Familienleben einbringen können, ergeben sich zumindest auch dadurch keine grundsätzlichen Wissensvorsprünge mehr für deutsche Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Häufig sind es individuelle Interessen, die über das

vorhandene Wissen oder Nichtwissen zu diesem Thema entscheiden. Inwieweit ein in diesem Kontext vieldiskutierter „Pflichtbesuch“ von KZ-Stätten hier dienlich sein kann, um die persönliche Begegnung mit der Geschichte allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zu ermöglichen, sei dahingestellt. Grundsätzlich ist die positive Nachhaltigkeit solcher Besuche – seien sie freiwillig oder auferlegt – bei der Mehrheit der Jugendlichen wohl unstrittig.

Herausforderungen für die Vermittlung von Kenntnissen über den 2. WK bei deutschen Jugendlichen

Die Vermittlung von Kenntnissen über den 2. Weltkrieg im Rahmen von Projekten oder Ausstellungen steht vor großen Herausforderungen. Die Lesekompetenz bei deutschen Jugendlichen hat in den vergangenen Jahren rasant abgenommen. Ebenso die Fähigkeit, längere Texte, noch dazu wenn deren Inhalte stark zusammengefasst sind, ad hoc zu verstehen und zu verarbeiten: „Die überfachliche, doch im Geschichtsunterricht zentrale Lesekompetenz geht eher zurück, weil viele Kinder weniger lesen oder erst später Deutsch gelernt haben, sodass sie viele Begriffe noch nicht kennen: Die Folgen für den Quelleneinsatz bereits in der Sekundarstufe I sind bemerkenswert. Wer vermeiden will, dass viele Wörter erst erklärt werden müssen, nimmt möglichst einfache Texte. Auch die Autorentexte der Schulbücher haben sich in Länge und Anspruch anzupassen. Das inzwischen notwendige Erlernen von Lesestrategien benötigt viel Zeit im knapp bemessenen Geschichtsunterricht.“ (Droste/Bongertmann 2017) Sowohl literarische Texte als auch Sachtexte werden in Deutschland zunehmend in sog. „einfacher Sprache“ vermittelt, um diesem Problem entgegenzuwirken.

Die Form der Aneignung vieler Bildungsinhalte hat sich in der jüngeren Generation bekanntermaßen verschoben unter anderem auf soziale Medien, die von bewegten Bildern, pointierten Darstellungen, Schlagzeilen oder kreativen – dadurch unterhaltsamen – Präsentationsformen geprägt sind. Der Konsum von Bildern und Filmen (also bewegt und schnell) haben die Fähigkeit zur inhaltlichen Verarbeitung von Texten (statisch und langsam) verdrängt. Whiteboards, Apps, animierte Lernmaterialien haben die Kreidetafel meist ersetzt. Neue Bildungskonzepte, die darauf angelegt sind, historische Inhalte an Schülerinnen und Schüler heranzutragen, müssen zwangsweise – zumindest in Teilen - dieser Entwicklung Rechnung tragen, um nicht zu scheitern. Wie könnte also die Vermittlung von Wissen über den zweiten Weltkrieg in Form einer Ausstellung aussehen?

Natürlich rufen authentische Hör- oder Filmmaterialien ein stärkeres Interesse bei Schülerinnen und Schülern hervor als lange Texte auf Tafeln. Die Vorführung einer – wenn auch schwer verständlichen - originalen Grammophon-Aufnahme von Graf James Moltke in Kreisau wird bei Schülerinnen und Schülern wahrscheinlich wesentlich mehr Interesse hervorrufen als ein mit dem Text abgedrucktes Arbeitsblatt.

Zudem muss Bildern auf Tafeln mittlerweile ein wesentlich größerer Anteil eingeräumt werden als es vor einigen Jahren noch der Fall war. Berücksichtigen sollte man, dass die persönliche, emotionale Ansprache bei Jugendlichen in der Regel wesentlich mehr Nachhaltigkeit von Inhalten erzeugt, als wertungsfreie, objektive Darstellungen. Da die Möglichkeit, reale Zeitzeugen – die leider immer weniger werden, sofern sie überhaupt noch leben – an Schulen zu holen, mittlerweile kaum noch möglich ist, sollte man erwägen, dieses Konzept alternativ zu entwickeln. Beispielsweise könnte man spezifische Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern auswählen lassen, die dann von authentischen Zeitzeugen in Form von Interviews oder Film-/Hörbeispielen beantwortet werden. Natürlich könnten persönliche Schicksale auch in Bildern und Kurztexten präsentiert werden. Als Beispiel könnte hier das Werk der Schriftstellerin Hanna Krall angeführt werden. Sie war es, der man in Polen die Fähigkeit zugeschrieben hat, die leblosen Nullen von Opferzahlen in Polen in reale, ergreifende Einzelschicksale umgewandelt zu haben. Hier liegt möglicherweise der Schlüssel dazu, texttrockene Fakten und Darstellungen in den Köpfen junger Menschen zu beleben.

Gleiches gilt für die Frage, wie man Jugendliche bei diesem Thema in ihrer eigenen Welt abholen kann. Dass das Tagebuch von Anne Frank an Schulen verhältnismäßig populär ist, mag daran liegen, dass es in der Welt und in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler geschrieben ist. Nur eben in einer anderen Zeit, mit anderen Umständen. Die Idee, die unterschiedlichen Formen des Widerstands im Zweiten Weltkrieg in Deutschland und Polen mit dem Bild des „Mobbings“ in deutschen Schulklassen zu erklären (wie es auf Führungen für Schulen in Kreisau geschieht) könnte ein gutes Beispiel dafür sein, den Brückenschlag von der Geschichte in die Gegenwart der Jugendlichen zu ermöglichen und dadurch Verständnis zu erzeugen. Zu überlegen wäre auch, einen roten Faden durch die Ausstellung in Form einer erfundenen oder realen Biografie zu konzipieren. Die dadurch geschaffene Empathie für die Person kann ein Leitmotiv sein, das Motivation durch Neugierde schafft, die Ausstellung von Anfang bis Ende zu erkunden.

Alltagsdarstellungen sind möglicherweise ein weiterer Schlüssel, das „große Ganze“ so auszugestalten, dass es in kleinen Ereignissen des Alltags für deutsche Jugendliche nachvollziehbar wird. Natürlich stoßen auch digital aufbereitete Lernstrategien auf Interesse in der jungen Generation. Escape-Spiele oder animierte Mini-PC-Spiele (siehe „Reinefarth“ des Pilecki-Instituts) auf der Grundlage historischer Inhalte böten sich an.

Fazit:

Die Frage, in welcher Form und in welchem Ausmaß die Geschichte des Zweiten Weltkriegs heute an eine junge, an digitale Informationsaufnahme gewöhnte Generation weitervermittelt werden kann, ist in erster Linie also eine didaktische. Es geht vor allem darum, ein gewisses Maß an Grundkenntnissen so aufzubereiten, dass es nachhaltig in kurzer Zeit aufgenommen werden

kann. Das „wie“ ist heute bei der Vermittlung von Bildungsinhalten wesentlich entscheidender als das „was“. Möglicherweise ist hier das Konzept der „einfachen Sprache“ ein Darstellungsmittel. Zudem sollte die Aufbereitung der Inhalte derart attraktiv, bestenfalls sogar innovativ sein, dass allein schon eine gewisse technische Faszination der Darbietung die inhaltliche Wahrnehmung mindestens unterstützt. Da in Deutschland aufgrund der diffusen Geschichtsausbildung im Schulunterricht auch nicht annähernd von einem einheitlichen Grundwissen ausgegangen werden kann, empfiehlt sich bei allen darzustellenden Aspekten der Geschichte des Zweiten Weltkriegs ein Einstieg, der keine oder nur sehr geringe Kenntnisse voraussetzt. Um aber auch jenen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, die breitere Vorkenntnisse mitbringen, empfiehlt sich die Unterfütterung der Grundlernalinhalte mit besonderen Einzelschicksalen oder Aspekten, von denen man ausgehen kann, dass sie weniger bekannt sind und Neugier wecken. Wie überhaupt das Wecken von Neugier durch interessante didaktische Konzepte der entscheidende Schlüssel sein kann, die heranwachsende Generation an die Geschehnisse des Zweiten Weltkriegs heranzuführen.

Verwendete Quellen:

Peter Johannes Droste und Ulrich Bongertmann: Ein aktueller Überblick über den Geschichtsunterricht im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland. Posted on 15. Juli 2017 by Kristina Matron

<https://blog.historikerverband.de/2017/07/15/ein-aktueller-ueberblick-ueber-den-geschichtsunterricht-im-foederalen-system-der-bundesrepublik-deutschland/>

Maya Götz: Was Kinder vom Zweiten Weltkrieg wissen. Television FORSCHUNG 31/2018/2.

https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/31_2018_2/Goetz-Was_Kinder_vom_Zweiten_Weltkrieg_wissen.pdf

Kathrin Große: Kindheit im Zweiten Weltkrieg. So bereiten Sie Jugendliche auf dieses Thema vor. Anne-Frank-Zentrum Berlin. 2012.

https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Bildungsarbeit/Dokumente/Kriegskinder/Kriegskinder_Kindheit_im_Zweiten_Weltkrieg_So_bereiten_Sie_Jugendliche_inhaltlich_auf_das_Thema_vor.pdf

Magdalena Saryusz-Wolska

Wyzwania dla pamięci i edukacji o II wojnie światowej wśród młodzieży w Polsce

Mimo upływu czasu – a być może właśnie z tego powodu – II wojna światowa jest stale obecna w polskiej przestrzeni publicznej. Nie słabnie zainteresowanie jubileuszami – na przykład w pierwszych dniach sierpnia każdego roku młodzież angażuje się w rekonstrukcje akcji z powstania warszawskiego. Filmy kinowe, jak „Warszawa 44” (2014) czy „Dywizjon 303” (2018), są oglądane przez wycieczki szkolne. Treści związane z wojną obecne są także w telewizji, zarówno w kanałach telewizji publicznej, na przykład TVP Historia, jak i komercyjnej, na przykład Discovery Historia. Wszystkie liczące się gazety i czasopisma polityczne wydają dodatki historyczne – od lewicowo-liberalnego „Newsweeka” do prawicowo-konserwatywnych „Sieci”. Niemal w każdym wydaniu znajdują się teksty poświęcone wydarzeniom lat 1939–1945. Równie obecna jest II wojna światowa w przestrzeni cyfrowej. Dla przykładu: Muzeum Auschwitz prowadzi wzorcowe wręcz profile w mediach społecznościowych, codziennie dodając informacje o byłych więźniach, warunkach ich życia i okolicznościach śmierci. Wreszcie, inspirowane II wojną światową gry wideo, spośród których najpopularniejsza to „Call of Duty”, pozwalają wcielić się w rolę żołnierza, strzelającego do wrogów – pod względem lekcji empatii tego typu rozrywka stoi na przeciwległym biegunie do internetowej aktywności Muzeum Auschwitz.

Orientacja w gąszczu niezwykle zróżnicowanych przekazów dokumentalnych i fikcyjnych jest trudna, tym bardziej że pokolenie dzisiejszej młodzieży, urodzonej w XXI, nie ma już możliwości bezpośredniego kontaktu ze świadkami historii. W najlepszym wypadku jedynymi osobami, które mogą się z nimi podzielić własnymi wspomnieniami z czasów wojny, są pradziadkowie, którzy okupację przeżyli jako dzieci. II wojna światowa staje więc dla nastolatków czy studentów tak samo odległym okresem historycznym jak wszystkie wcześniejsze epoki. Informacje i obrazy, krążące w analogowej i cyfrowej sferze publicznej, są ponadto często sprzeczne z wiedzą, czerpaną z zajęć szkolnych – skoncentrowaną na heroicznych aspektach historii narodowej. Młodzież w Polsce stoi zatem przed dwoma głównymi wyzwaniami. Pierwsze dotyczy tyleż stopniowego co szybkiego rozwoju mediów cyfrowych, drugie zaś obejmuje związane z tym procesy globalizacji, które stawiają pod znakiem zapytania edukację wyniesioną ze szkoły. Obie przemiany odbywają się na tle radykalnego przetoku pokoleniowego, wynikającego z odchodzenia ostatnich już świadków II wojny światowej. W Polsce wyzwania te nie różnią się zasadniczo od sytuacji w Niemczech, jednak nad Wisłą należy spodziewać się większych napięć między przemianami zachodzącymi globalnie a państwową polityką historyczną i sztywną podstawą programową.

Digitalizacja pamięci

W kontekście postępującej medializacji i digitalizacji pamięci o II wojnie światowej problemem okazuje się niezwykle szybkie tempo tych przemian. Podczas gdy instytucje zajmujące się edukacją historyczną dopiero od niedawna używają kanałów takich jak Facebook czy Twitter, młodzi ludzie (nastolatki) sięgają już do innych aplikacji, wśród których królują Instagram i Tik Tok. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie kanały komunikacji będą dominowały w tej grupie wiekowej za kilka lat, a zatem w perspektywie czasowej, która jest niezbędna do stworzenia dobrej jakościowo oferty edukacyjnej. Nawet szybka digitalizacja edukacji, która jest wynikiem pandemii Covid-19, nie zmieni faktu, że media wykorzystywane w szkole będą zasadniczo odmienne od tych, używanych w czasie wolnym. W mediach społecznościowych, z których młodzież korzysta obecnie najczęściej, tematy historyczne właściwie nie występują. Przekierowanie uwagi edukatorów na Instagram czy Tik Tok będzie jedynie namiastką rozwiązania, gdyż algorytm nastawiony na promowanie treści o dużym potencjale komercyjnym raczej nie będzie wspierał profili edukacyjnych. Zanim przekaz o tematyce historycznej spopularyzuje i utrwali się w tych aplikacjach, upowszechnią się nowe rozwiązania techniczne. Mało prawdopodobne jest także, aby publiczne placówki edukacyjne były w stanie stworzyć ofertę rozrywkową, która stanowiłaby wartościową konkurencję dla „Call of Duty” oraz innych popularnych gier. Obserwacje te prowadzą do konkluzji, że organizacje, zajmujące się edukacją historyczną nieuchronnie będą pozostawały kilka kroków wstecz za rozwojem mediów, z których korzysta młodzież.

Globalizacja pamięci

Mimo że każde państwo prowadzi własną politykę pamięci, narracje historyczne, chcąc nie chcąc, podlegają postępującej europeizacji i globalizacji. Obecne plany osobnego nauczania historii polskiej i powszechnej czy wprowadzenia przedmiotu „historia i teraźniejszość”, zasadniczo skoncentrowanego na historii narodowej, nie są w stanie zatrzymać tych procesów. Zwiększą natomiast napięcia w przestrzeni publicznej oraz nasilą dysonans poznawczy u młodych odbiorców. Należy mieć świadomość, że niezależnie od starań twórców polityki historycznej pamięć o charakterze czysto narodowym będzie coraz trudniejsza do utrzymania – zarówno po stronie podaży przekazów o historii, jak i popytu na nie.

Ze względu na globalny charakter II wojny światowej pamięć o niej jest szczególnie podatna a te przemiany. Z czego one wynikają? Od zakończenia II wojny światowej, jej historia opowiadana jest za pośrednictwem mediów masowych. Początkowo było to kino, jakkolwiek hollywoodzkie filmy wyświetlane były na ogół w Polsce z kilkuletnim opóźnieniem. Tak było m.in. z „Działami Navarony” (oryg. 1961, pl. 1968) czy „Bitwą o Midway” (oryg. 1976, pl. 1978). Z

czasem coraz większą rolę zaczęła odgrywać telewizja. Po okresie rozkwitu rodzimych seriali, takich jak „Czterej pancerni i pies” (1966-1970) czy „Stawka większa niż życie” (1968-1969), polska telewizja zaczęła pod koniec lat 80. wyświetlać więcej produkcji amerykańskich, np. „Wichry wojny” (oryg. 1983, pl. 1989) i „Wojna i pamięć” (oryg. 1988, pl. 1989). Na przełomie XX i XXI w. polskie media masowe były już włączone w tryby globalnego przemysłu informacyjnego. Serial „Kompania braci” pokazywany był w 2001 roku niemal równocześnie na amerykańskim i polskim kanale HBO, a już rok później w bezpłatnej stacji TVN. W ten sposób upowszechniły się globalne wzorce narracyjne, skoncentrowane wokół niewielkiej grupy na ogół męskich bohaterów, którzy heroicznie i honorowo walczą przeciwko jasno zdefiniowanym wrogom – na ogół brutalnym i bezdusznym Niemcom. Polską odpowiedzią na ten typ opowieści był na przykład „Czas honoru” (2008–2014).

W sposób oczywisty mechanizmy globalizacji dają się jeszcze wyraźniej zaobserwować w mediach cyfrowych – wspomniane wyżej profile Muzeum Auschwitz na Facebooku i Twitterze prowadzone są w dwóch wersjach językowych: polskiej i angielskiej. Anglojęzyczny profil Muzeum na Twitterze obserwuje ponad milion osób, podczas gdy polskojęzyczny: niewiele ponad 20 tysięcy. Tak duża, międzynarodowa grupa odbiorców wymaga dostosowania przekazu do międzynarodowych standardów komunikacyjnych. Co ciekawe, profil Muzeum na Instagramie – jak wspomniano, medium najbardziej popularnym wśród młodzieży – ma jedynie 127 tysięcy obserwujących. Pokazuje to, że nawet takim profesjonalistom jak pracownicy biura prasowego Muzeum Auschwitz trudno jest włączyć treści historyczne w medialną codzienność młodych ludzi.

Globalizacja pamięci o II wojnie światowej nie wynika wyłącznie z cyrkulacji przekazów w globalnych mediach oraz z globalnych odbiorców. Nawet instytucje pamięci działające na poziomie krajowym włączone są dziś w procesy transnarodowe. Lokalne muzea czy firmy produkujące filmy na lokalny rynek muszą uwzględniać globalnie obowiązujące standardy, takie jak ochrona praw własności intelektualnej czy wymagania techniczne dotyczące sprzętu i oprogramowania. Międzynarodowe bywają także źródła finansowania, zwłaszcza w Polsce, gdzie wiele projektów kulturalnych finansowanych jest z programów Unii Europejskiej. W sferze produkcji audiowizualnej współpraca międzynarodowa wynika ponadto ze specyfiki programów UE Media Plus (do 2015 r.) czy Kreatywna Europa (od 2016 r.). W wielu wypadkach dofinansowanie wymaga partnerów z innych krajów europejskich, co z kolei niesie ze sobą konieczność ustaleń merytorycznych pomiędzy nimi. Instytucje zorientowane na upamiętnianie przeszłości zmuszone są ponadto uwzględniać specyfikę rynku turystycznego, z którego płynie część ich dochodów. Zwłaszcza w dużych miastach, takich jak Warszawa, Kraków, Wrocław czy Gdańsk, rynek ten jest coraz bardziej nastawiony na turystów międzynarodowych, którzy o historii Polski wiedzą bardzo niewiele. Jest to istotna różnica w porównaniu do niemieckich instytucji pamięci, które mogą liczyć na lepszą znajomość historii Niemiec wśród zagranicznych zwiedzających. W szczególności okres Trzeciej Rzeszy należy do kanonu edukacji w wielu krajach oraz jest przedstawiany w licznych utworach międzynarodowo dystrybuowanej kultury

popularnej.

Globalizacja pamięci idzie w parze nie tylko z globalizacją mediów i turystyki, ale także z globalizacją edukacji – zwłaszcza w wymiarze europejskim. Dokumenty takie jak Europejska Rama Kwalifikacji wymagają wdrożenia porównywalnych kryteriów oceny efektów uczenia się w krajach UE i 11 innych krajach europejskich. Dostępność programów wymiany młodzieżowej, spośród których największy jest obecnie Erasmus+, sprawia z kolei, że młodzież nierzadko konfrontowana jest z perspektywą rówieśników z innych krajów. Wszystko to sprawia, że historia narodowa coraz częściej przekazywana jest z uwzględnieniem międzynarodowo zrozumiałych struktur komunikacyjnych. Dotyczy to także języka, w którym porozumiewa się młodzież – przeważnie jest to angielski. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w sferze edukacji uniwersyteckiej oraz komunikacji naukowej. Popularność języka angielskiego oraz umiędzynarodowienie nauki (także jako efekt uboczny pandemii, gdyż wydarzenia online są bardziej dostępne dla naukowców z całego świata) sprawiają, że poszerzanie wiedzy wiąże się z koniecznością uwzględniania potrzeb poznawczych globalnej publiczności akademickiej. Należy się spodziewać, że debaty dotyczące między innymi historii przemocy, do której zalicza się zarówno historię II wojny światowej i Zagłady Żydów, jak i historię kolonializmu i gospodarki rabunkowej, w niedługiej przyszłości prowadzone będą także w Polsce. Rodzi się wobec tego pytanie, czy polska młodzież przygotowana jest na tego typu dyskusje.

Perspektywy

W sferze kształtowania postaw wobec przeszłości (które wszak rzutują na zachowania w przyszłości) musimy być przygotowani na coraz szybsze i trudne do przewidzenia zmiany. Obserwacje te są zasadniczo takie same dla młodzieży polskiej i niemieckiej, ponieważ obie grupy funkcjonują w tej samej przestrzeni medialnej. Algorytmizacja komunikacji cyfrowej sprawia, że docierają do nas coraz bardziej spersonalizowane przekazy. Paradoksalnie więc pamięć zbiorowa staje się coraz bardziej indywidualna. Nie oznacza to, że pamięci zbiorowej już nie ma. Wprost przeciwnie: w poprzek społeczności narodowych kształtują się nowe wspólnoty pamięci. Mogą to być grupy zgromadzone wokół utworów globalnej popkultury, jak gry typu „Call of Duty”, ale też wokół radykalnych ideologii politycznych. Scentralizowane przekazy, adresowane do określonych grup narodowościowych, nie przyciągną dziś młodych ludzi. Uczniowie tej samej klasy szkolnej mogą przynależać do zupełnie różnych wspólnot, formowanych przez różne teksty kulturowe, dogmaty polityczne oraz indywidualne znajomości. Edukacja historyczna musi brać zatem pod uwagę specyficzne współistnienie globalizacji i atomizacji kultury pamięci.

Wobec odchodzenia świadków coraz większym wyzwaniem będzie pamięć o Zagładzie Żydów. Tak się składa, że dokonała się ona w dużej mierze na terytorium, które dziś leży w granicach Polski. Niezależnie od indywidualnych biograficznych i rodzinnych historii, młodzież



fundacja „krzyżowa” dla porozumienia europejskiego
krzyżowa 7, 58-112 grodziszcz, polska
tel. +48 74 85 00 300/200, fax. +48 74 85 00 305
www.krzyzowa.org.pl

żyje w Polsce na „skrwawionych ziemiach”. Nakłada to na nauczycieli i edukatorów szczególny etyczny obowiązek kształcenia w tym zakresie, zwłaszcza że ze względu na liczbę ofiar i okrucieństwo II wojny światowej pamięć o niej jest obciążona ogromnym ładunkiem emocjonalnym. W związku z tym jest też szczególnie podatna na zawłaszczania. Oprócz nadużyć politycznych, o których często się mówi, musimy zwracać uwagę na nadużycia medialne i komercyjne. W cyfrowym świecie, który jest finansowany przede wszystkim z reklam, niebezpieczeństwo zapomnienia lub przeinaczeń w imię zysku jest szczególnie duże.

Dr Paweł Ukielski

II wojna światowa w polskiej edukacji pozaformalnej

Otwarcie w 60. rocznicę wybuchu Powstania Warszawskiego Muzeum Powstania Warszawskiego zapoczątkowało swoisty boom muzealny w Polsce. Pierwsze nowo powstałe narracyjne, interaktywne i nowoczesne muzeum historyczne przyniosło nie tylko zmianę postrzegania historii i sposobu jej poznawania, ale także przyczyniło się do bezprecedensowego wzrostu frekwencji muzealnej – w ciągu 15 lat liczba odwiedzających muzea zwiększyła się z 17,5 do ponad 40 milionów. Jeszcze większy skok odnotowano w sektorze muzeów historycznych, gdzie frekwencja wzrosła o 170% (z nieco ponad 3 mln do ponad 8,5 mln zwiedzających).

Boom muzealny polegał przede wszystkim na powstawaniu nowych placówek zdolnych przyciągnąć tłumy zwiedzających – po 2004 roku powstały m.in. POLIN Muzeum Historii Żydów Polski, Muzeum II Wojny Światowej, Europejskie Centrum Solidarności, Centrum Historyczne Zajezdnia, Centrum Dialogu Przełomy, Muzeum Emigracji czy Muzeum Pamięci Sybiru (by wymienić jedynie część nowych placówek historycznych). Kolejne są w trakcie tworzenia, ze sztandarową inwestycją – Muzeum Historii Polski. Znacząco wzrosła liczba muzeów (na liście ministerstwa figuruje ich niemal tysiąc), jednak należy pamiętać, że w większości są to niewielkie placówki prywatne, często kolekcje osób fizycznych, zaś wiele z nich dotychczas realnie nie powstało (mając status „w organizacji”).

W polskiej pamięci zbiorowej historia II wojny światowej wciąż pozostaje centralnym punktem. Nic zatem dziwnego, że część nowych placówek (Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum II Wojny Światowej, Muzeum Polaków Ratujących Żydów podczas II wojny światowej im. Rodziny Ulmów) jest tematycznie bezpośrednio poświęcona temu wydarzeniu, inne (POLIN, Muzeum Pamięci Sybiru) – częściowo. Jeszcze inne, powstałe wcześniej (Muzeum Armii Krajowej, Muzeum Katyńskie) w ostatnich latach zyskały nową formę lub mają to w planie (Muzeum Wojska Polskiego). Szczególne miejsce na tej mapie pamięci II wojny światowej zajmują muzea w dawnych obozach koncentracyjnych i zagłady, zwłaszcza Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

W 2019 roku w pierwszej „30” muzeów o najwyższej frekwencji w Polsce znalazło się kilka placówek o interesującej nas tematyce – Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau z frekwencją znacznie przekraczającą 2 miliony (2 320 600 zwiedzających, jednak podkreślić

należy, że jedynie nieco ponad 400 tysięcy osób z tej liczby to goście z Polski), przekraczające pół miliona widzów Muzeum Powstania Warszawskiego (545 356) oraz zbliżające się do tej granicy Muzeum II Wojny Światowej (487 674) i POLIN (486 952). Do 300 tysięcy zwiedzających zbliża się Państwowe Muzeum na Majdanku (285 969).

Olbrzymi sukces frekwencyjny polskich muzeów z ostatnich kilkunastu lat wynika z ich nowego podejścia do zwiedzających, dotyczy to w szczególności muzeów historycznych. Nowe muzea, ale także zmieniające się placówki, które istniały wcześniej odeszły od paradygmatu obowiązującego od XIX wieku, według którego miały być miejscami służącymi do przechowywania i zabezpieczania artefaktów, zaś w kolejnym kroku – ich prezentacji zwiedzającym. Ludzie odwiedzający takie muzea byli skazani na rolę widzów, podziwiających zza szyby przedmioty, będące świadectwem przeszłości. Wraz z zapoczątkowanym przez Muzeum Powstania Warszawskiego boorem muzealnym polskie muzealnictwo weszło na nowe tory w znacznie większym stopniu uwzględniające potrzeby współczesnego zwiedzającego, który nie zadawała się czystą obserwacją, ale oczekuje współuczestnictwa.

Szczególnym rodzajem ekspozycji wciągającej widza do uczestnictwa, interakcji, jest wystawa narracyjna, ze swej natury najlepiej pasująca do muzeów historycznych. Dobrze i atrakcyjnie poprowadzona narracja historyczna nie tylko jest w stanie przybliżyć dzieje w ich złożoności i wieloaspektowości, ale również zainteresować zwiedzających prezentowaną tematyką, zachęcić do pogłębiania wiedzy a także do powrotu do muzeum (tak dzieje się np. w Muzeum Powstania Warszawskiego, gdzie niemal 40% zwiedzających to ludzie, którzy nie są na ekspozycji po raz pierwszy).

Muzea historyczne poświęcone w części lub całości II wojnie światowej można (w największym uproszczeniu) podzielić na dwie kategorie (nierzadko przenikające się, bo trudno ostrym nożem oddzielić te dwie sfery): ekspozycje poświęcone militarno-politycznej stronie wojny, a co za tym idzie – skupiające się na walce Polaków o wolność i niepodległość oraz ich bohaterstwie oraz muzea skupiające się na aspekcie społecznym, losach „zwykłych ludzi”, a co z kolei z tego wynika – głównie poświęcone różnym formom martyrologii. Są to oczywiście dwa zasadnicze tropy narracyjne o II wojnie światowej, z którymi zapoznają się odbiorcy w polskich muzeach poświęconych jej historii, siłą rzeczy stanowią zatem spore uproszczenie. Ponadto, nieraz obie te linie interpretacyjne są sobie wzajemnie przeciwstawiane, prezentowane jako „rywalizujące”, co może prowadzić do zachwiania proporcji lub niepełnego przedstawienia prezentowanej tematyki w poszczególnych placówkach.

Do pierwszej kategorii („muzeów bohaterskich”) bez wątplenia zaliczyć można Muzeum Powstania Warszawskiego i Muzeum Armii Krajowej w Krakowie – dwie placówki poświęcone fenomenowi Polskiego Państwa Podziemnego i jego oporu wobec okupacji. Po części podobną rolę pełni również Muzeum Wojska Polskiego, które jednakże od dłuższego czasu

utrzymuje konserwatywną formę przekazu i oczekuje na otwarcie w nowej siedzibie na Cytadeli Warszawskiej (wraz z Muzeum Historii Polski).

Muzeum Powstania Warszawskiego, sztandarowy przykład placówki z tej kategorii, skupia się na wielowymiarowym ukazaniu fenomenu polskiej walki o wolność i niepodległość. Nie ucieka od prezentacji elementów martyrologicznych (jak rzeź Woli czy trójwymiarowa animacja „Miasto ruin”), jednak główny nacisk ekspozycji położony jest na walkę i wartości, które za nią stały, by pokazać uniwersalny charakter polskiego doświadczenia skupionego w krótkim czasie Powstania Warszawskiego.

Wbrew powszechnie przyjętym przekonaniom, że w Polsce dominuje „bohaterszczyzna”, zdecydowanie więcej placówek drugowojennych prezentuje martyrologiczną linię narracyjną. W sposób oczywisty zaliczają się do nich muzea mieszczące się w byłych obozach koncentracyjnych i zagłady (oraz innych rodzajach obozów) - Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu, Państwowe Muzeum na Majdanku. Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1941-1944) (wraz z oddziałami w Bełżcu i Sobiborze), Muzeum Stutthof w Sztutowie. Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1939-1945), Muzeum Treblinka. Niemiecki nazistowski obóz zagłady i obóz pracy (1941-1944), Muzeum Gross – Rosen w Rogoźnicy. Niemiecki nazistowski obóz koncentracyjny i zagłady (1940 - 1945), Centralne Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach, Muzeum Obozów Jenieckich w Żaganiu czy Muzeum Dułag 121 w Pruszkowie.

Narracja tych placówek skupia się na męczeństwie więźniów, terrorze okupanta, masowych zbrodniach, totalitarnej inżynierii społecznej i last but not least – Holokauście. Jest to tematyka szczególnie trudna dla młodzieży szkolnej, stąd często wprowadzane są ograniczenia wiekowe, zaś zajęcia dostosowywane są do wrażliwości emocjonalnej poszczególnych grup wiekowych. W Muzeum Auschwitz-Birkenau zajęcia prowadzone są od poziomu „wyższych klas szkół podstawowych”, zaś Muzeum na Majdanku w regulaminie zwiedzania zapisuje: „Nie zaleca się zwiedzania terenów i obiektów byłych obozów na Majdanku, w Bełżcu i Sobiborze przez dzieci poniżej 14. roku życia”. W ten sposób duża część dzieci szkolnych z założenia nie stanowi docelowego odbiorcy tych placówek.

Nie tylko były obozy stanowią jednak nurt martyrologiczny w polskim muzealnictwie. Należą do niego moim zdaniem także takie miejsca jak otwarte niedawno Muzeum Pamięci Sybiru, Muzeum im. Ulmów, wojenna część POLIN czy powstające Muzeum Getta Warszawskiego – w trzech ostatnich zasadniczą tematyką jest Zagłada ludności żydowskiej (choć prezentowana z różnych perspektyw – w Markowej jest to perspektywa martyrologii Polaków niosących pomoc Żydom, zaś w POLIN – los samych Żydów), zaś w przypadku nowopowstałej placówki białostockiej męczeństwo Polaków wysyłanych w głąb Związku Sowieckiego. Również te muzea są przeznaczone dla starszych dzieci/młodzieży – zazwyczaj zalecane jest zwiedzanie przez osoby powyżej 12 roku życia (np. zapis w regulaminie Muzeum Ulmów, czy sugestia

dotycząca galerii „Zagłada” w POLIN).

Osobnym przypadkiem jest Muzeum II Wojny Światowej, które z założenia powinno prezentować wszystkie najważniejsze aspekty wojny, jednak w rezultacie jego ekspozycja skupia się głównie na losach ludności cywilnej w czasie tego konfliktu – zarówno jej życiu codziennym, jak i martyrologii. W ten sposób moim zdaniem wpisuje się bardziej w drugą grupę omawianych placówek – muzeów martyrologicznych. Tym razem temat przedstawiony jest znacznie bardziej kompleksowo – ukazane zostały cierpienia nie tylko ludności polskiej czy żydowskiej, ale w globalnym ujęciu, wszędzie tam, gdzie toczyły się walki lub miała miejsce okupacja. Niemal całkowicie pominięta została historia polityczno-militarna (ten element jest silnie obecny jedynie we wstępnej części ekspozycji, prezentującej drogę, która prowadziła do wybuchu światowego konfliktu).

Podkreślić należy, że młodzież szkolna nie jest głównym odbiorcą ekspozycji muzealnych – w 2019 roku w Muzeum Powstania Warszawskiego jedynie 12% zwiedzających stanowili goście poniżej 20 roku życia. Nawet jeśli dodamy do tej liczby około 30 tysięcy uczniów biorących rocznie udział w lekcjach muzealnych, obejmie to około 100 tysięcy osób, czyli wciąż poniżej 20% wszystkich użytkowników ekspozycji Muzeum. Również w innych placówkach historycznych lekcje muzealne stanowią istotny element docierania do młodzieży szkolnej z przekazem historycznym – w Muzeum II Wojny Światowej w tej formie edukacji historycznej wzięło udział około 10 tysięcy dzieci i młodzieży.

Jednocześnie należy podkreślić duże zainteresowanie ze strony szkół wizytą w tych placówkach – większość terminów zwiedzania oraz lekcji muzealnych rezerwowano z dużym wyprzedzeniem, a krótkie terminy wizyt były praktycznie niedostępne. Mimo że wizyty w muzeach (w tym w byłych obozach koncentracyjnych i zagłady) nie są obowiązkowym elementem programów szkolnych, wiele szkół na takie wycieczki się decyduje – zazwyczaj z inicjatywy nauczycieli, ale nierzadko też z woli uczniów oraz ich rodziców.

Odrębnym miejscem na mapie instytucji pamięci zajmujących się m.in. edukacją nieformalną jest Instytut Pamięi Narodowej. Założony w 2000 r., a zatem jeszcze przed MPW, IPN szybko zdobył silną pozycję w polskiej debacie publicznej dotyczącej przeszłości oraz stał się instytucją potężną – finansowo i organizacyjnie. Oprócz warszawskiej centrali obejmuje 11 oddziałów oraz 7 delegatur, zaś w ramach jego struktury znajduje się też 7 pionów. Niezależnie od licznych zmian ustawy o IPN od samego początku istnienia w ramach jego kompetencji znajdowały się wydarzenia związane z II wojną światową oraz edukacja.

IPN nie dysponuje ekspozycją, jednak organizuje liczne wystawy czasowe, ma także bogatą ofertę edukacyjną skierowaną do uczniów szkół różnych poziomów oraz nauczycieli. Obok form bardziej tradycyjnych jak lekcje czy warsztaty szczególnym i namacalnym rodzajem działań edukacyjnych są portale tematyczne, z których część poświęcona została wydarzeniom związanym z II wojną światową. Należą do nich:

- Wrzesień 1939 – strona poświęcona wojnie obronnej 1939 roku.
- Zbrodnia Pomorska 1939 – poświęcony niemieckim zbrodniom na mieszkańcach Pomorza, w wyniku których śmierć poniosło około 30 tysięcy ludzi.
- Katyń – przedstawiający zbrodnię katyńską w szerokim kontekście polityki sowieckiej.
- Życie za życie – ukazujący losy Polaków, którzy nieśli pomoc swoim żydowskim sąsiadom.
- Truth about camps – międzynarodowa, wielojęzyczna strona prostująca liczne kłamstwa i błędne informacje na temat niemieckich nazistowskich obozów koncentracyjnych i zagłady na terytorium okupowanej Polski.
- Zbrodnia Wołyńska – przedstawiająca informacje związane z „antypolską czystką etniczną przeprowadzoną przez nacjonalistów ukraińskich, mającą charakter ludobójstwa.”

Dobór tematów portali tematycznych IPN pozwala dość czytelnie zmapować tematy, które z punktu widzenia Instytutu są szczególnie ważne w dziejach II wojny światowej i wybrane jako te, które należy przybliżyć młodzieży. Mamy zatem opowieść o walce we wrześniu 1939, zaś kolejne portale poświęcone są martyrologii – zbrodniom popełnionym przez Niemców (na Pomorzu i w obozach), Sowieców (w Katyniu) oraz Ukraińców (na Wołyniu i w Galicji Wschodniej). Do tego dochodzi strona poświęcona Zagładzie pośrednio – skupiająca się na Polakach ratujących Żydów.

Podsumowując – w Polsce (wbrew dość powszechnemu przekonaniu) nie ma wcale wielu dużych, atrakcyjnych muzeów poświęconych II wojnie światowej, a wśród tych, które istnieją, nie dominuje narracja bohatersko-militarna. Wciąż brakuje w pełni kompleksowej, syntetycznej prezentacji całej wojny – nawet ekspozycja Muzeum II Wojny Światowej wypełnia tę lukę jedynie częściowo. Z drugiej strony wszakże placówki powstałe na przestrzeni ostatnich 20 lat cieszą się dużą popularnością, ich frekwencja (pomijając aspekt pandemii) nie spada, rynek muzeów historycznych wciąż można uznać za nienasycony. Z punktu widzenia ewentualnego powodzenia ekspozycji w Krzyżowej istotny jest fakt, że nie ma takiego miejsca na Dolnym Śląsku, więc wypełniałaby ona pewną lukę.

Muzea o tematyce drugowojennej skierowane są głównie do odbiorcy starszego, w wieku powyżej 12, a nawet 14 lat. Dla odbiorców młodszych w niektórych placówkach przewidziane są odrębne aktywności – czy to lekcje muzealne, czy też osobne fragmenty ekspozycji. Powoduje to, że to nie młodzież szkolna jest głównym odbiorcą tych muzeów. Programy szkolne nie przewidują obowiązkowych wizyt w muzeach historycznych (również w dawnych obozach), jednak jednocześnie pojawiają się programy (samorządowe, centralne) wspierające aktywność kulturalną szkół w tym zakresie, co bez wątpienia bywa bodźcem zachęcającym do wizyt w muzeach.

Oferta edukacji nieformalnej poświęcona II wojnie światowej w Polsce bez wątpienia się rozwija, niemniej jest ona nie tylko „nierównomiernie” rozmieszczona geograficznie, ale też

widać w niej tematy wyraźnie niedoszacowane. Wydaje się, że bez wątplenia najbardziej brakuje jednak miejsc kompleksowej opowieści o wojnie, która obejmowałaby wszystkie jej aspekty. Wśród bardziej szczegółowych aspektów, które zasługują na więcej uwagi polskich instytucji pamięci wymieniłbym:

- Polskie Siły Zbrojne na Zachodzie;
- Cywilny pion Polskiego Państwa Podziemnego (fenomen edukacji, sądownictwa, mediów);
- Kwestia zmiany terytorialnej Polski (szczególnie istotne w kontekście Dolnego Śląska) – ziemie utracone na wschodzie, tzw. Ziemie Postulowane (dzieje tej koncepcji w czasie wojny) wraz z ostatecznymi decyzjami w tej sprawie.
- Totalitaryzm jako zjawisko.

Tematów wartych uwagi można znaleźć bez wątplenia więcej, niemniej nawet tematy, które są stosunkowo dobrze reprezentowane w polskim muzealnictwie zasługują na dalsze opowiadanie, zwłaszcza w miejscach, gdzie dotychczas brak placówek przybliżających historię II wojny światowej, gdyż wielu uczniów nigdy jej nie pozna poprzez edukację nieformalną, jeśli będzie się to wiązało z dalekim wyjazdem. Nie każdą szkołę stać na wyjazd do Warszawy czy Gdańska.

Joanna Wojdon

Druga wojna światowa we współczesnych polskich podręcznikach do nauczania historii

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową druga wojna światowa pojawia się w polskiej szkole trzy razy: w kursie propedeutycznym w klasie IV szkoły podstawowej, gdy uczniowie mają się zapoznać z nastoletnimi bohaterami polskiego ruchu oporu, w klasie VIII, stanowiącej podsumowanie pierwszego systematycznego kursu historii, rozpoczynającego się w klasie V od prehistorii, wreszcie w ostatniej klasie szkoły średniej, gdy jednak większość uczniów koncentruje się już na przygotowaniu do matury i najczęściej nie jest to matura z historii. Do niniejszej analizy wybrane zostały podręczniki dla klasy VIII szkoły podstawowej – jako te, które przedstawiają obraz wojny docierający do najszerszego grona potencjalnych uczestników spotkań w Krzyżowej. Uwzględnione zostały cztery książki, trzy z wiodących wydawnictw (Nowa Era, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) i jeden z wrocławskiego wydawnictwa Wiking. (Nie znam systematycznych oficjalnych badań nad popularnością poszczególnych wydawnictw, ale np. monitorowanie grupy facebookowej „Nauczyciele historii” oraz nieformalne rozmowy pozwalają na w/w wniosek. Wśród liderów znajduje się jeszcze Operon, ale opierając się na innych badaniach, nie spodziewam się, by jego narracja odbiegała od mainstreamu).

W najbliższych latach miejsce historii najnowszej w szkolnej edukacji ma się zmienić i ma stanowić ona trzon nowego przedmiotu „historia i teraźniejszość”, który ma być nauczany u progu edukacji ponadpodstawowej, zastępując przy tym wiedzę o społeczeństwie. Podręczników do tzw. HiTu jeszcze nie ma, natomiast podstawa programowa nie zapowiada większych zmian w podejściu do treści edukacyjnych względem tego, co obowiązuje dziś, poza nasileniem ich upolitycznienia.

W Polsce podręczniki szkolne podlegają zatwierdzeniu przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w oparciu o opinie ekspertów merytorycznych, powoływanych z listy zatwierdzonej przez Ministerstwo, a sporządzanej w oparciu o propozycje środowisk nauczycielskich i naukowych. Jest ona w zasadzie niezmienna od lat, nowe nazwiska dokładane są sporadycznie. O wyborze podręcznika stosowanego w konkretnej szkole decydują natomiast sami nauczyciele. Nie mają oni obowiązku korzystania z podręczników, ani z tych, zatwierdzonych przez ministerstwo, ani z innych, ale istnieje silna tradycja opierania nauczania na „przerabianiu” podręczników, której trwałość potwierdziły na początku XXI w. szeroko zakrojone badania prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Ponadto w przypadku szkół podstawowych jedynie urzędowo zatwierdzone podręczniki mogą być zakupione przez szkołę i wypożyczone

uczniom, tak że nie ponoszą oni kosztów. W szkołach średnich podręczniki kupują sami uczniowie.

W PRL obowiązywał jeden urzędowo zatwierdzony podręcznik dla danej klasy, wydawany przez państwowe Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Gdy pod koniec XX w. rynek został uwolniony, oferta podręczników stała się bardzo bogata. Ponieważ dodatkowo podstawa programowa była sformułowana bardzo ogólnie, różne wydawnictwa proponowały bardzo różne rozwiązania metodyczne, zawartość merytoryczną i układ treści. Po kilku latach rynek został jednak zdominowany przez kilka tylko wydawnictw, inne upadły lub zostały wykupione przez liderów, a oferta znacznie zubożała. Co charakterystyczne, od początku największym zainteresowaniem nauczycieli cieszyły się najbardziej konwencjonalne ujęcia, dające zwarty wykład dziejów, nieodbiegające (może poza coraz bogatszą szatą graficzną) od ugruntowanych już rozwiązań metodycznych, choć oczywiście wyeliminowano rażące propagandą komunistyczną interpretacje. Do tego podstawa programowa po kolejnych reformach uległa znacznemu uszczegółowieniu, tak że twórcom podręczników nie pozostawiono zbyt wielkiej swobody w doborze czy aranżacji materiału.

Widać to dobitnie w prezentacji II wojny światowej.

W każdym z analizowanych podręcznikach zajmuje ona prawie sto stron, na których dominuje tekst autorski, poprzeplatany z ilustracjami i innymi środkami dydaktycznymi. Część poświęcona wojnie stanowi w efekcie ok. 30 do nawet 40 procent całego materiału nauczania w klasie VIII. Mimo tego, że analizowane były różne podręczniki, układ treści jest w nich niemal identyczny, łącznie z podziałem na rozdziały i podrozdziały. Trzy zasadnicze części to (1) wojna obronna Polski w 1939 r. (okres przedwojenny przedstawiany był w klasie VII, z wyjątkiem książki wydawnictwa Wiking, uwzględniającej w klasie VIII drogę ku wojnie), (2) przebieg działań wojennych w Europie i na świecie, (3) ziemie polskie pod dwiema okupacjami. Części (2) i (3) przedstawione są w kolejności chronologicznej, tak że zaraz po przedstawieniu ustaleń konferencji w Poczdamie i zrzucenia bomb atomowych na Japonię narracja wraca do września 1939 r. w Polsce. Mniej więcej równa ilość miejsca przeznaczona jest na część (2) i (3).

Podobieństwo widać nawet w strukturze poszczególnych rozdziałów. Na przykład w dwóch spośród analizowanych książek kampania wrześniowa pokazana została za pomocą mapy, której towarzyszy kalendarium głównych bitew, z datami i krótkim przebiegiem. Wybór bitew i sposób ich omówienia także się powtarza. Już w tym wstępnym rozdziale widać, że głównym przedmiotem zainteresowania podręczników są wydarzenia polityczne i militarne, że narracja wręcz epatuje danymi liczbowymi: datami (rocznymi i dziennymi), liczbami uczestników czy ofiar, danymi o wielkości uzbrojenia, a także nazwami geograficznymi czy w nieco mniejszym stopniu danymi osobowymi.

Wojna pokazywana jest przede wszystkim w skali makro. To przede wszystkim kampanie i bitwy,

a potem dyplomacja Wielkiej Trójki, zmieniające się granice i struktury państwowe, w tym polski rząd na emigracji i państwo podziemne, partie polityczne (w tym komuniści). Aspekt ludzki pojawia się w znacznie mniejszym stopniu. Można wręcz odnieść wrażenie, że cierpienia ludności traktowane są jako w pewnym sensie naturalny atrybut wojny. Nie wywołują wielkich emocji, np. współczucia czy oburzenia. Raczej służą ferowaniu ocen: podkreślają nikczemność sprawców z jednej strony, a doniosłość ruchu oporu z drugiej. Ton narracji jest bowiem sprawozdawczy, a ocena postaw ludzkich jednoznaczna. Nie ma miejsca na dywagacje na temat np. dylematów moralnych czy destrukcyjnego wpływu wojny na morale społeczeństwa, może z wyjątkiem prób usprawiedliwiania działań Polaków (np. w Jedwabnem).

Ten sprawozdawczy charakter podręczników i przesycenie danymi nadaje im charakter raportów o przeszłości, z którymi uczniowie mają się zapoznać i je przyswoić. Podręczniki nie stwarzają okazji do samodzielnego myślenia, formułowania wniosków czy ocen. To wszystko podane jest na tacy. Nawet przy tak kontrowersyjnej kwestii jak decyzja o wybuchu powstania warszawskiego nie oczekuje się od ucznia zajęcia stanowiska, a jedynie zreferowania poglądów obrońców i krytyków tej decyzji (zestawionych wcześniej w stosownej tabeli).

Materiały graficzne, choć dość liczne, pojawiają się najczęściej w funkcji ozdobników czy przerywników, podnoszących wizualną atrakcyjność książek, ale właściwie nie dają podstawy do samodzielnej analizy czy innego wysiłku intelektualnego, o ile nie zadba o to z własnej inicjatywy nauczyciel. Podpisy pod ilustracjami luźno tylko odwołują się do tego, co widać, nie pomagają w odbiorze elementów graficznych, raczej są rozszerzeniem tekstu autorskiego o nowe szczegóły, ciekawostki albo kolejne dane liczbowe. Trudno się dziwić, że na egzaminie maturalnym z historii samodzielną interpretacją źródeł wizualnych sprawia polskim uczniom ogromne trudności.

Poniższe trzy przykłady nie wyczerpują katalogu problemów związanych z miejscem i rolą ilustracji w podręcznikach, ale egzemplifikują kilka istotnych zjawisk, nawiązujących także do techniczno-strategicznego, a nie humanistycznego (lub humanitarnego) spojrzenia na wojnę.

1. Schemat U-bota występuje we wszystkich podręcznikach. Podpisy skupiają się na stronie technicznej, a niektóre mogłyby z powodzeniem funkcjonować jako fragmenty tekstu bez ilustracji. O załodze nie ma mowy.
2. Fotografia Drezna po nalotach. Pytanie o to, co widać na ilustracji, razi banalnością. Widać ruiny. Ale przecież te (i inne) ruiny przekładają się na cierpienia setek i tysięcy ludzi, bezpośrednich śmiertelnych ofiar, osób pozbawionych dachu nad głową i dorobku całego życia, zniszczonej infrastruktury, takiej jak sklepy, piekarnie, infrastruktura sanitarna, energetyczna, komunikacyjna (choć widać próby jej odtworzenia), co sprawia kolejne niedogodności i cierpienia. Rodzą się pytania o przyczyny i cele bombardowań, o ich wpływ na pamięć i upamiętnienie wojny itd., itd. Tego wszystkiego próżno szukać w tekście, podpisach czy poleceniach. Potencjał edukacyjny ilustracji

został zaprzepaszczone, zarówno w sferze rozwijania umiejętności analizy fotografii, jak i traktowania jej jako punktu wyjścia do dyskusji o wartościach.

3. Wręcz bulwersujące jest wykorzystanie fotografii Czesławy Kwoki, nastoletniej więźniarki z Auschwitz, jako tła, na którym rozmieszczone są ramki z zadaniami i treściami powtórzeniowymi. W ten sposób podręcznik nie tylko nie podejmuje refleksji nad banalizacją zła, ale de facto sam się do niej przyczynia.

Jeśli chodzi o miejsce i obraz Niemiec i Niemców w analizowanych podręcznikach, można wyciągnąć następujące wnioski. Po pierwsze, pojęcia te stosowane są właściwie zamiennie. Naród niemiecki i państwo niemieckie są traktowane utożsamiająco (dość podobnie zresztą jak Polska i Polacy). O ile w PRL od momentu powstania NRD dbano o to, by podkreślać, że zbrodni wojennych dokonywali hitlerowcy, a nie Niemcy, o tyle w najnowszych podręcznikach mowa jest wyłącznie o Niemcach. Hitlerowcy ani naziści nie pojawiają się nawet w charakterze synonimów, a określenie „III Rzesza” tylko sporadycznie. Znacznie wyraźniej niż w PRL podkreśla się za to, że Polska znalazła się pod dwiema okupacjami, niemiecką i sowiecką (stosowane wcześniej słowo „radziecki” zostało z podręczników wyeliminowane), w tym sensie więc Niemcy przestali być jedynymi czy głównymi sprawcami zła i cierpień polskich obywateli.

Po drugie, wszyscy Niemcy traktowani są tak samo. Nie różnicuje się ani społeczeństwa, ani elit. Poza Hitlerem sporadycznie tylko pojawiają się konkretne postaci (von Paulus, Rommel, Eichmann – najwięcej w podręczniku Nowej Ery). Dotyczy to także postaci z państw alianckich. Więcej nazwisk zawierają książki na poziomie licealnym.

Niemiecka ludność cywilna w ogóle nie jest przedmiotem zainteresowania autorów, podobnie zresztą jak ludność cywilna innych krajów, z Polską wyłącznie. Jest ona raczej tłem do prezentacji działaczy, zarówno ruchu oporu (ale w tym gronie żaden Niemiec się nie pojawia), jak i kolaborantów. Notabene, podręczniki większą niż dotąd wagę przywiązują do wyliczania narodowości, które były wśród kolaborantów reprezentowane. Tu z kolei nie ma Polaków.

Do nielicznych przypadków, gdzie Niemcy pojawiają się poza bezpośrednimi działaniami wojennymi czy okupacyjnymi, należy tabela, przedstawiająca wartość kaloryczną przydziałów żywnościowych w Generalnym Gubernatorstwie z podziałem na narodowości: niemiecką, polską i żydowską. Wynika z niej, że Niemcy otrzymywali przydziały przewyższające normę kaloryczną, przy głodowych racjach żydowskich i nieco lepszych polskich, ale nie pojawia się refleksja np. nad tym, że także byli objęci systemem reglamentacji i że wyczerpanie wojną polegało nie tylko na klęskach militarnych, że liczył się także „front domowy”.

Biorąc pod uwagę charakter narracji polskich podręczników sugerowałabym, by w działaniach edukacyjnych położyć nacisk na ludzkie oblicze wojny, która szkodzi wszystkim jej uczestnikom. Nie oznacza to naturalnie zrównania sprawców z ofiarami, lecz powinno przekonać do konieczności zapobiegania złu. Warto stymulować dyskusję o dylematach moralnych, motywach i konsekwencjach podejmowania trudnych decyzji. W aspekcie

dydaktycznym dążyć do rozwijania myślenia historycznego, zwłaszcza przyczynowo-skutkowego (w szerszej perspektywie niż tylko militarnej i politycznej), doniostości historycznej (z naciskiem na dyskusje o sprawach godnych zapamiętania czy upamiętnienia, a nie na przyswojenie gotowego panteonu postaci czy kalendarium wydarzeń), perspektywy historycznej (w tym zejść do poziomu „zwykłego człowieka”), a także w sposób pogłębiony odwoływać się do różnorodnych źródeł historycznych, w tym ikonografii czy statystyk.

Uwagi o lekturach z języka polskiego:

W wymaganiach egzaminacyjnych do egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego nie ma lektur dotyczących II wojny światowej.

W liceum do tej grupy można zaliczyć:

„wybrane wiersze następujących poetów: Bolesław Leśmian, Julian Tuwim, Jan Lechoń, Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, Kazimiera Iłakowiczówna, Julian Przyboś, Józef Czechowicz, Krzysztof Kamil Baczyński, Tadeusz Gajcy

Tadeusz Borowski – "Proszę państwa do gazu", "Ludzie, którzy szli"

Gustaw Herling-Grudziński – "Inny świat"

Hanna Krall "Zdażyć przed Panem Bogiem"

wybrane wiersze następujących poetów: Stanisław Baliński, wybrane wiersze z okresu emigracyjnego, Kazimierz Wierzyński, wybrane wiersze z okresu emigracyjnego, Czesław Miłosz, wybrane wiersze, w tym z tomu "Ocalenie", oraz "Traktat moralny" (fragmenty), Tadeusz Różewicz, Miron Białoszewski, Jarosław Marek Rymkiewicz, Wisława Szymborska, Zbigniew Herbert, wybrane wiersze, w tym z tomów "Pan Cogito" oraz "Raport z obłąkanego miasta", Halina Poświatowska, Stanisław Barańczak, Jan Polkowski, Wojciech Wencel"

dr Katarzyna Woniak

Druga wojna światowa w niemieckich podręcznikach licealnych do historii

Podręczniki odbiciem kultury pamięci

Podręczniki szkolne nie są ani publikacjami naukowymi, ani książkami popularno-naukowymi, lecz pewnego rodzaju kompromisem odnośnie tematów, które należy w szkołach nauczać, a które nie. Badacze podręczników już dawno spostrzegli ścisłą korelację pomiędzy nimi a kulturą pamięci. Tym samym media te są odzwierciedleniem narodowej polityki historycznej, choć ze znacznym opóźnieniem, wynikającym nie tylko z wieloetapowej procedury pisania i dopuszczania nowych podręczników do użytku, ale właśnie z wypracowania tematycznego konsensusu. Jeszcze przed większymi wyzwaniem stoją bilateralne projekty edukacyjne, co można prześledzić na przykładzie świeżo sfinalizowanego czterotomowego polsko-niemieckiego podręcznika „Europa – Nasza Historia”, przeznaczonego dla pierwszego poziomu niemieckich gimnazjów i odpowiednio dla polskich szkół podstawowych. Jego istotą jest spojrzenie na historię Europy i własnego państwa z bilateralnej perspektywy oraz poszerzenie wzajemnej wiedzy.

Przedmiotem niniejszej ekspertyzy są niemieckie podręczniki gimnazjalne do kl. 11 (wiek 16/17 lat), odpowiadające polskiemu liceum. Należy zaznaczyć, że każdy kraj związkowy reguluje oświatę we własnej gestii, stąd gimnazjum trwa w nim albo 8 albo 9 lat i kończy się maturą w 13 lub w 12 klasie. Landy mają zatem własne podstawy programowe i własne podręczniki, a to znacznie utrudnia poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co niemiecki licealista powinien wiedzieć na temat drugiej wojny światowej (IIWS).

Ogólna narracja o wojnie

Po raz pierwszy niemieccy uczniowie o IIWS uczą się w 9 klasie Gimnazjum, będącą odpowiednikiem obecnej 8 klasy szkoły podstawowej. Dwa lata później, w klasie 11 drugiego poziomu gimnazjalnego, ma miejsce jedynie pogłębienie tego tematu. Od kilku lat stosuje się problematyczne nauczanie o historii, sprowadzające się do przedstawienia wybranych, przez pryzmat dzisiejszych wyzwań, bloków tematycznych. Najnowsze podręczniki poświęcają IIWS zazwyczaj osobny podrozdział. W podręczniku „Geschichte und Geschehen” dla Nadrenii zatytułowany jest on „wymiar IIWS” i rozpoczyna się od przedstawienia okupacji Polski jako „Laboratorium wojny na wyniszczenie”. W podrozdziale o IIWS niemal wszystkie podręczniki

zawierają zwięzłe opisy okupacji Polski i krajów Europy Zachodniej, wojny z ZSRR, wojny na Pacyfiku, wojny powietrznej, pracy przymusowej, lądowania w Normandii i końca wojny. Holokaust i ruch oporu omawiane są zawsze w osobnych podrozdziałach. Ważnym i zawsze pojawiającym się zagadnieniem jest Porajmos, czyli ludobójstwo Sinti i Romów. Wspomina się również o prześladowaniu Świadków Jehowa, osób homoseksualnych, „asocjalnych” i o zagładzie chorych. Stale wyjaśnia się też podstawowe pojęcia: „przestrzeń życiowa (Lebensraum)”, Generalny Plan Wschodni, wojna błyskawiczna, wojna totalna, wojna na wyniszczenie, praca przymusowa.

Aktualne podręczniki wykazują również tendencję do łączenia historii z pamięcią, jak ma to miejsce np. w podręczniku „Kursbuch Geschichte” dla Badenii z 2021 roku. Obszerny rozdział „Nazistowskie ludobójstwo i druga wojna światowa” rozpoczyna się tu od fragmentu przemówienia prezydenta Niemiec z 2019 r. o znaczeniu upamiętniania IIWŚ i Holocaustu dla niemieckiej samoświadomości. Z kolei podręcznik Geschichte und Geschehen dla tego samego landu uwrażliwia na problem zdjęć „selfi” w miejscach upamiętnienia Zagłady i hashtagów o tematyce wojennej.

Przyglądając się bliżej językowi samej narracji można dostrzec swoistą powściągliwość. W oczu rzuca się stałe używanie pojęcia „naziści” („naziści pragnęli zwycięstwa”, „naziści chcieli wykorzystać gospodarkę podbitych narodów do własnych celów”, „rasowe przekonania nazistów” „naziści zatrudniali zagraniczną siłę roboczą jako robotników przymusowych” itd.), co wskazuje na silne zakotwiczenie w niemieckiej kulturze pamięci określenia „nazistowski”, skrącanego literami NS. Stąd w podręcznikach figurują zazwyczaj określenia: nazistowskie obozy, nazistowskie zbrodnie. Tylko niektóre podręczniki mówią o „niemieckiej okupacji”. Podobnie nagminnie stosuje się wyrażenia w stronie biernej („Polacy zostali deportowani”, „Żydzi zostali spędzeni do gett”), zwalniające niejako od konkretnego podania sprawców. Ci pojawiają się zazwyczaj w opozycji do „Niemców”, zwłaszcza we fragmentach o nagłówkach „niemiecka ludność a nazistowskie zbrodnie” lub „co wiedzieli Niemcy”.

Warto nadmienić, że inny układ i zakres informacji prezentują bawarskie podręczniki, które nie informują o IIWŚ samej w sobie, tylko narrację o niej wkomponowują w kontekst „Niemców i Holocaustu”. Przeszło 50 stron autorzy poświęcają nazistowskiej ideologii i Zagładzie Żydów. Omawiając „Ostateczne rozwiązanie” autorzy piszą o mordach na polskich elitach, duchownych i robotnikach. Ta koncentracja na niemieckim społeczeństwie i na Holocaustie wynika z bawarskich podstaw programowych, które obecnie są gruntownie przepracowywane. Można się spodziewać, że nowe curricula, a co za tym idzie i nowe podręczniki, będą oferować szersze spojrzenie na lata 1939-1945, jak ma to miejsce w pozostałych bundeslandach.

Polskie aspekty

Najnowsze niemieckie podręczniki zawierają wprawdzie więcej informacji o Polsce niż ich wydania sprzed kilkunastu lat, lecz wiedza ta wydaje się być nadal zbyt mała i zbyt rozproszona, bowiem nie prezentują one uczniom osobnego podrozdziału o polskich doświadczeniach wojennych, tylko wplatają najważniejsze z nich do ogólnej, sprobmatyzowanej narracji. I tak podręcznik „Kolleg Geschichte” dla Badenii z 2021 r. wielokrotnie wspomina o okupacji Polski, poświęcając najwięcej jej miejsca we fragmencie „Oddziaływania nazistowskiej ideologii”. Tutaj mowa jest nawet o polskich jeńcach wojennych. W „Kolleg Geschichte” wydanym dla Nadrenii jest to zwięzły opis aspektów militarnych i gospodarczych, bez refleksji nad okupacyjną codziennością. W jednym zdaniu wspomina się o polskich robotnikach przymusowych, błędnie podając ich liczbę jako 1 mln., a było ich przynajmniej dwa razy tyle. Niektóre podręczniki w rozdziałach o ruchu oporu nadmieniają o Armii Krajowej oraz jej „działaniach powstańczych i partyzanckich”, ale milczą zupełnie o Powstaniu Warszawskim, choć dość szeroko omawiają powstanie w getcie warszawskim. Co ciekawe, niemal wszystkie podręczniki zawierają dość szeroki akapit o Kręgu z Krzyżowej.

Polskie aspekty pojawiają się zawsze w rozdziałach o Zagładzie. Autorzy piszą o Generalnym Planie Wschodnim, wysiedleniach, pracy przymusowej, o prześladowaniu ludności cywilnej czy o aresztowaniu krakowskich profesorów. Warto wyartykułować, że omawiając szczegółowo obóz koncentracyjny i zagłady w Auschwitz informują oni o przetrzymywaniu i mordowaniu w nim polskich elit i członków polskiego ruchu oporu. Natomiast żaden z podręczników nie podejmuje kwestii sowieckiej okupacji Polski, stąd niemieccy licealiści nie wiedzą zapewne ani o Katyniu, ani o deportacjach na Sybir czy życiu pod dwiema okupacjami. Podobnie brakuje wzmianek o polskim państwie podziemnym i o rządzie na emigracji.

Wyjątkiem w edukacji o polskich doświadczeniach wojennych był aktualny w latach 2019-2021 podręcznik maturalny „Kolleg Geschichte” dla Dolnej Saksonii, który w rozdziale „Korzenie naszej tożsamości” zawierał obowiązkowy moduł o polsko-niemieckich stosunkach i szeroko omawiał „nazistowską politykę okupacyjną Polski”. W rozdziale tym była mowa o obozach koncentracyjnych i zagłady, deportacjach na roboty przymusowe, wyzysku ekonomicznym, przejmowaniu przedsiębiorstw, kontyngentach rolniczych, prześladowaniu ludności cywilnej, zamknięciu szkół, wpędzeniach ludności (m.in. „Akcja Zamość”), germanizacji dzieci, partyzanach. W dalszej części autorzy zaznajamiali uczniów z Holokaustem, powstaniem w getcie warszawskim oraz z „polskim powstaniem” czyli z Powstaniem Warszawskie, wspominając o jego dzisiejszym znaczeniu dla Polaków. Nic dodać nic ująć: narracja wyczerpująca i przystępna dla ucznia. Można przypuszczać, że ten wyjątkowy podręcznik był pokłosiem politycznych debat wokół „polskiego pomnika” w Berlinie i postulatu poszerzenia u Niemców wiedzy o nazistowskich zbrodniach w okupowanej Polsce. Szkoda tylko, że aktualizacja tego podręcznika z 2021 r. nie zawiera już osobnego polsko-niemieckiego modułu. Istnieją jednak specjalne materiały dydaktyczne podejmujące dzieje wzajemnego sąsiedztwa,

wydane przez różne wydawnictwa dla poszczególnych landów. Tematyczny zeszyt „Procesy narodowościowe” poświęca opisowi Polski w czasie IIWŚ sześć stron. Jedynie co może w tym podrozdziale razić to pojęcie „zajęcie” (Besetzung), figurujące już w samym nagłówku („1939–45: Zajęcie – Wyniszczenie – Opór”). Nasuwa to wniosek, że pojęcie „Besatzung” (okupacja) kojarzy się w Niemczech w pierwszej kolejności z alianckimi strefami okupacyjnymi w okresie powojennym. Należałoby zatem wyartykułować w dydaktyce tą odmienność okupacyjnych doświadczeń w Polsce i w Niemczech.

Materiał pomocniczy

Podręczniki zawierają bogaty materiał pomocniczy. W kontekście IIWŚ są to przemówienia czołowych polityków, fragmenty opracowań historyków, cytaty z dzieł literackich, fotografie, karykatury, plakaty. Rzadko jednak sięga się po relacje ofiar oraz prywatne zdjęcia. Należałoby wyważyć ten stosunek i częściej dopuścić do głosu świadków historii; zwłaszcza że repertuar lektur szkolnych przewiduje poza dziennikiem Anne Frank jedynie prozę o przezwyciężaniu wojny, a nie o niej samej. Dużą uwagę autorzy podręczników przywiązują do kształcenia kompetencji analitycznych i wielokrotnie wymagają od uczniów krytycznej analizy tekstów propagandowych, fotografii oraz współczesnych nośników pamięci na przykładzie pomników i filmów. Warto wspomnieć, że tylko nieliczne podręczniki cytują polskie źródła, jak np. „Kursbuch Geschichte” dla Badenii, w którym zaleca się uczniom analizę obszernego fragmentu z raportu Jana Karskiego.

Elementy regionalne

Wydawane osobno dla poszczególnych landów niemieckie podręczniki umożliwiają zapoznanie się z lokalnym i regionalnym kontekstem omawianych wydarzeń. I tak podręcznik „Kolleg Geschichte” dla Hesji z 2017 r. konfrontuje uczniów z pracą przymusową w mieście Darmstadt przytaczając list byłej robotnicy przymusowej. Natomiast podręcznik dla Saksonii pogłębia temat „eutanzji” na przykładzie historii Zakładu Opiekuńczo-Leczniczego w Pirnie nad Łabą stosując biograficzną perspektywę na sprawców i ofiary, co znacznie ułatwia zrozumienie mechanizmów tych zbrodni. Autorzy zamieścili przykładowo wzruszający list jednej z ofiar do rodziców, zalecając uczniom wczucie się w sytuację matki. Podobny biograficzno-lokalny model narracji należałoby zastosować omawiając okupację czy pracę przymusową w polsko-niemieckim kontekście, starając się pobudzić emocje i wyobraźnię uczniów.

Postulaty

W niemal każdym podręczniku omawia się: działania militarne, zbrodnie okupacyjne, Holocaust, ruch oporu i upamiętnianie IIWŚ. Brak jest jednak refleksji nad życiem codziennym pod okupacją, gdyż ta sprowadzana jest jedynie do dwóch zagadnień: nazistowskich zbrodni i deportacji na roboty przymusowe. Zdecydowanie powinno się poszerzyć tę optykę o trudności codziennego życia w okupacyjnych warunkach, o problemach z zaopatrzeniem, przymusem oddawania kontyngentów rolniczych, tajnej oświacie czy o celowym zwalczaniu kultury. W ten sposób uczniowie mogliby zrozumieć, że okupacja to nie tylko zbrodnie, ale wieloletnie życie w niezmiennie trudnych warunkach.

Kolejny postulat dotyczy nie treści a sposobu przekazu wiedzy. Zasadniczo narracja w podręcznikach opiera się na stosowaniu strony biernej, rzadko definiując konkretne podmioty. Najczęściej są to naziści, reżim, administracja. Również i ofiary niemieckiej zbrodniczej polityki występują głównie w masie. Warto jednak je spersonifikować, by zwiększyć partycypację uczniów już na etapie samej narracji. Podobny skutek osiągnie się poprzez wysuwanie analogii pomiędzy ogólnym wydarzeniem a jego odpowiednikiem w rodzinnym i lokalnym wymiarze, co w podręcznikach ma marginalne zastosowanie. Należałoby zatem położyć większy nacisk na indywidualizację przekazu, wykorzystując dydaktyczny model z muzealnych miejsc pamięci, gdzie stale poszukuje się odpowiedzi na pytanie „Co ma to ze mną wspólnego?”

Literatura:

1. Julkowska Violetta, Wspólny polsko-niemiecki podręcznik do historii – odmienne kultury dydaktyczne, w: Środkowoeuropejskie studia polityczne, 2015 (4), s. 221-234.
2. Borries von Bodo, Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik: Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60-2020/21, Berlin 2021.
3. Jussen Bernhard, Geeignet oder ungeeignet? Bilder in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht, w: Klaus Krüger, Karin Kranhold (red.), Bildung durch Bilder, Bielefeld 2018, s. 171-208.
4. Schinkel Etienne, Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II, Göttingen 2018.

Wykorzystane podręczniki:

1. Buchners Geschichte Oberstufe – Ausgabe Nordrhein-Westfalen, Qualifikationsphase, Bamberg 2015: C.C. Buchner Verlag (978-3-7661-4677-9).

2. Buchners Kolleg Geschichte – Ausgabe Bayern 2013, Bamberg 2013: C.C. Buchner Verlag (978-3-661-32007-6).
3. Buchners Kolleg Geschichte – Ausgabe Sachsen Band 11, Bamberg 2014: C.C. Buchner Verlag (978-3-7661-4667-0).
4. Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Hessen, Qualifikationsphase, Bamberg 2017: C.C. Buchner Verlag (978-3-7661-4673-1).
5. Buchners Kolleg Geschichte – Neue Ausgabe Niedersachsen, Abitur 2022, Bamberg 2020: C.C. Buchner Verlag (978-3-661-32035-9).
6. Buchners Kolleg. Themen Geschichte. Das deutsch-polnische Verhältnis. Wurzeln unserer Identität, Bamberg 2020: C.C. Buchner Verlag (978-3-661-32203-2).
7. Europa – Unsere Geschichte, Bd. 1-4, Wiesbaden 2016-2020: Eduversum.
8. Forum Geschichte: Bayern – Oberstufe, 11. Jahrgangsstufe, Berlin 2014: Cornelsen (978-3-464-64838-4).
9. Geschichte und Geschehen. Oberstufe. Die Frage nach der deutschen Identität: Nationalstaatsbildung im Vergleich/Migrationsprozesse in Europa, Themenheft, Klasse 12/13, Stuttgart 2016: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430085-0).
10. Geschichte und Geschehen. Kursstufe Basis- und Leistungsfachband, Ausgabe Baden-Württemberg Gymnasium ab 2021, Stuttgart 2021: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430152-9).
11. Geschichte und Geschehen. Qualifikationsphase, Ausgabe NW, SH Gymnasium ab 2014, Stuttgart 2020: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430104-8).
12. Geschichte und Geschehen. Themenheft Nationalstaatsbildung im Vergleich, Stuttgart 2016: Ernst Klett Verlag GmbH (978-3-12-430085-0)
13. Kursbuch Geschichte - Baden-Württemberg - Neue Ausgabe, Gesamtband, Berlin 2021: Cornelsen (978-3-06-064873-3).
14. Kursbuch Geschichte - Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern - Neue Ausgabe. Von der Antike bis zur Gegenwart, Berlin 2021: Cornelsen (978-3-06-065825-1).
15. Kursbuch Geschichte, Hessen 10.-12. Schuljahr, Von der Antike bis zur Gegenwart, Berlin 2010: Cornelsen (978-3-06-063972-4).
16. Nationalstaatsbildung im Vergleich: Deutschland und Polen, Kurshefte Geschichte. Allgemeine Ausgabe, Berlin 2016: Cornelsen (978-3-06-064592-3).
17. Horizonte 11. Geschichte. Oberstufe. Bayern, Braunschweig 2009: Westermann (978-3-14-111032-6).

Polen in der deutschen Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg – heute konstitutiver Bestandteil der deutschen „Erinnerungskultur“ – setzte in der Bundesrepublik relativ spät ein. In den ersten Jahren nach Kriegsende fühlten sich viele Deutsche vor allem als Opfer des Krieges. Kaum gefragt wurde damals indessen nach den Ursachen der zahlreichen persönlichen Tragödien.

Die unzureichende strafrechtliche Verfolgung der von Deutschen begangenen Verbrechen

Eine breitere Öffentlichkeit erhielt erste Hinweise auf politisch gewollte und organisierte deutsche Verbrechen in den besetzten Gebieten Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas durch den sog. Ulmer Einsatzgruppen-Prozess 1958. Noch im selben Jahr wurde die „Zentrale Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen“ in Ludwigsburg gegründet. Der Eichmann-Prozess in Jerusalem 1961 sowie die Auschwitz-Prozesse in Frankfurt am Main ab 1963 brachten weitere schreckliche Details der von Deutschen durchgeführten Massenmorde an die Öffentlichkeit. Doch erst nach der Veröffentlichung der „Ostdenkschrift“ der EKD vom 1. Oktober 1965 setzte eine sich über Monate hinziehende, teilweise hoch emotional geführte Diskussion über deutsche Schuld am und im Zweiten Weltkrieg ein. Der „Versöhnungsbrief“ der polnischen Bischöfe vom 18.11.1965 und die eher halbherzige Antwort ihrer deutschen Amtsbrüder lösten zwar in Polen heftige Debatten aus und öffneten einen Weg zur Versöhnung, blieben in Deutschland dagegen weitgehend unbeachtet. Die innergesellschaftliche Diskussion in Deutschland bereitete jedoch den Weg für die sozialliberale Ostpolitik ab 1969, die ein neues Verhältnis zu Deutschlands östlichen Nachbarn anstrebte.

Die strafrechtliche Verfolgung der von Deutschen in Polen und anderen Ländern Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas verübten Verbrechen unterblieb in der Bundesrepublik lange Jahre weitgehend, da im deutschen Justizwesen eine Entnazifizierung nicht stattfand. Erst als mit dem Generationenwechsel ab den 1970er Jahren eine neue, an den Maßstäben des Grundgesetzes orientierte Generation von Juristen Führungspositionen im Bereich von Staatsanwaltschaft und Rechtsprechung übernahm, wurden in größerem Umfang Strafprozesse eingeleitet, die von Deutschen von Staats wegen verübte Verbrechen zum Gegenstand hatten. Der Bundestag hatte 1969 die Verjährung von Mord aufgehoben (Diskussion über die „Radbruchsche Formel“). Aus Altersgründen konnten freilich viele Täter

nicht mehr strafrechtlich zur Verantwortung gezogen werden.

Deutsche Erinnerung ist konzentriert auf den Holocaust

Die Erinnerung an die im Zweiten Weltkrieg von deutscher Seite verübten Verbrechen ist häufig begrenzt auf den Holocaust. Außerhalb des Bewusstseins bleiben damit schreckliche Verbrechen wie die dreijährige Belagerung Leningrads (1941-44, eine Million Hungertote), die Gräueltaten in Belarus, der Ukraine, Serbien, Griechenland und Italien, die der dortigen Bevölkerung sehr wohl präsent, in Deutschland aber nicht nur der jungen Generation weitgehend unbekannt sind. Die meisten Vernichtungslager, in denen Juden aus ganz Europa ermordet wurden, wurden von den deutschen Besatzern in Polen errichtet. Dass jedoch von den mehr als 5 Millionen ermordeten polnischen Staatsbürgern die Hälfte nichtjüdischer Nationalität war, dass die Deutschen vom ersten Tag der Besatzung an systematisch Angehörige der polnischen Elite umbrachten, um die Polen zu einem führungslosen Volk von Arbeitssklaven zu machen, gelangt erst allmählich ins Bewusstsein.

Die Existenz eines polnischen Untergrundstaates mit – etwa im Bildungswesen – ausgeprägten Strukturen und der „Heimarmee“, der effizientesten Widerstandsbewegung aller besetzten Staaten, ist in Deutschland wenig bekannt. Der Warschauer Aufstand von 1944, nach dessen Niederschlagung die Stadt – militärisch sinnlos – auf Hitlers Befehl völlig zerstört wurde, bildet heute einen wichtigen Bezugspunkt nationaler Identität für viele Polen, auch wenn der Sinn der Erhebung angesichts der Brutalität der deutschen Truppen gegenüber der polnischen Zivilbevölkerung und der immensen materiellen Verluste bisweilen in Frage gestellt wird. In Deutschland wird dieser Aufstand jedoch nicht einmal in allen Geschichtsbüchern erwähnt und vielfach mit dem Aufstand im Warschauer Ghetto 1943 verwechselt.

Der neue Blick auf die Gesellschaft im Nationalsozialismus nach „1968“

Zu den vielen Fragen, die die Generation der „1968er“ an überkommene Autoritäten stellte, zählte auch die an ihre Eltern, welche Einstellungen sie gegenüber dem Nationalsozialismus gehabt hätten. Dies führte nicht nur zu zahlreichen Konflikten zwischen den Generationen, sondern langfristig auch in Publizistik und Historiografie zu vertieften Untersuchungen, wie stark die Gesellschaft in das NS-Regime integriert war. Einzelstudien zeigten, in welchem Umfang einzelne Berufsgruppen wie Juristen, Ärzte oder Historiker in das NS-System integriert waren und es bei der Durchsetzung seiner verbrecherischen Ziele wie Euthanasie oder der Planung des künftigen deutschen „Lebensraums im Osten“ unterstützten.

Gleichzeitig trat in den Blick, wie stark in der Bundesrepublik eine Kontinuität

nationalsozialistischer Eliten nicht nur im Justizwesen, sondern in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens zu beobachten war. Nach der deutschen Vereinigung haben mehrere Ministerien bei Historikern Studien zu ihrer eigenen Nachkriegsgeschichte in Auftrag gegeben, die erschreckende personelle Kontinuitäten im Beamtenapparat belegten. Teilweise wurde sogar Widerstandskämpfern gegen das NS-Regime die Aufnahme in den Ministerialdienst der Bundesrepublik unmöglich gemacht.

Auch die Sicht auf den Widerstand gegen den Nationalsozialismus änderte sich im Laufe der Jahrzehnte sehr deutlich. Unmittelbar nach Kriegsende wurden die Attentäter des 20. Juli 1944 vielfach noch wie Staatsverräter betrachtet. Erst seit Anfang bis Mitte der 1950er Jahre gilt der 20. Juli als ein Datum, das den Widerstand gegen Hitler in Deutschland bei einer wenn auch kleinen Minderheit der politischen und militärischen Elite der damaligen Zeit symbolisiert.

Einen Meilenstein in der politischen Kultur der Bundesrepublik setzte die Rede von Bundespräsident Richard von Weizsäcker am 40. Jahrestag der deutschen Kapitulation 1985. Er erklärte, man müsse die deutsche Geschichte mit all ihren positiven und negativen Seiten annehmen. Der 8. Mai sei kein Tag der Niederlage gewesen, sondern ein Tag der Befreiung. Anfangs rief diese Erklärung teilweise stürmische Diskussionen und Proteste hervor. Heute gibt sie die weitgehend dominierende Meinung wieder.

Im Juni 1986 löste der Historiker Ernst Nolte mit einem Artikel, in dem er die Einzigartigkeit des Holocausts in Frage stellte, den rund ein Jahr lang in den Medien geführten „Historikerstreit“ aus. Von linksliberalen Kritikern, beginnend mit Jürgen Habermas, wurde Noltens Argumentation als Versuch zurückgewiesen, die NS-Verbrechen zu relativieren.

Die Haltung der DDR zu Nationalsozialismus und deutscher Besatzung in Polen

Die Führung der DDR bezeichnete ihren Staat als „von Anfang an antifaschistisch“ und lehnte jede Verantwortung, auch materielle Entschädigungen, für vom nationalsozialistischen Deutschland begangene Verbrechen ab. Deutsche Kommunisten seien die Elite des Widerstands gegen das NS-Regime gewesen. Ihre Haltung wurde auf die gesamte Gesellschaft der DDR übertragen, so dass jede Diskussion über die Rolle der auf dem Gebiet der DDR lebenden Bevölkerung zum Nationalsozialismus unterbunden wurde. Gleichwohl war die SED-Führung misstrauisch gegenüber der Mehrheit der Gesellschaft, die sich nach ihrer Meinung vom NS-Regime materiell hatte korrumpieren lassen. Daher wurden in der DDR einerseits etliche Gedenkstätten zur Erinnerung an die politischen, vor allem kommunistischen Opfer des Nationalsozialismus errichtet. Andererseits führte dies zu einer „spezifischen Schlussstrich-Mentalität“ (Jürgen Danyel). Eine Ausnahme bildeten in dieser Hinsicht nur von der Stasi aufmerksam verfolgte kirchliche Randgruppen wie die „Aktion Sühnezeichen“.

Da der Zweite Weltkrieg in der offiziellen DDR primär in Kategorien des Klassenkampfes erklärt wurde, konnte die Darstellung der deutschen Besatzungspolitik kaum Empathie für die Leiden der polnischen Bevölkerung auslösen. Auch die Einmaligkeit des Holocausts konnte mit diesen Kriterien nicht erfasst werden. Vielmehr standen die größten Opfergruppen, Juden sowie Sinti und Roma, im öffentlichen Gedenken ganz im Hintergrund. Dass die Rolle der deutschen Bevölkerung gegenüber dem Nationalsozialismus und die Politik in den im Zweiten Weltkrieg besetzten Gebieten in der DDR nicht thematisiert wurden, löste in Polen Misstrauen und Abneigung gegenüber der DDR aus.

Die Erinnerungskultur im vereinten Deutschland

Nach der Vereinigung Deutschlands wurde darüber diskutiert, auf welche Weise der SED-Herrschaft gedacht werden sollte, ohne die Erinnerung an die NS-Diktatur zu schwächen. Die Enquête-Kommission des deutschen Bundestags einigte sich auf die von dem Historiker Bernd Faulenbach vorgeschlagene Formel: „1. Die Erinnerung an den Stalinismus darf die Erinnerung an den Holocaust nicht *relativieren*. 2. Die Erinnerung an den Holocaust darf die Erinnerung an den Stalinismus nicht *trivialisieren*“. Diese Erinnerung wird in den neuen Bundesländern auch in Gedenkstätten wachgehalten, in denen wie in Buchenwald sowohl Opfer des NS-Regimes als auch Opfer des Stalinismus zu leiden hatten.

Den heute geläufigen Begriff „deutsche Erinnerungskultur“ gibt es erst seit den 1990er Jahren. Er beruht auf dem „späten Aufbau einer empathischen Beziehung“ (Aleida Assmann) zu den jüdischen Opfern der NS-Zeit, die u.a. in „Stolpersteinen“ ihren Ausdruck findet. Der Holocaust ist geradezu zu einem „negativen Gründungsmythos“ Nachkriegsdeutschlands geworden. Nach langjährigen Diskussionen wurde 2005 im Zentrum Berlins das Denkmal für die ermordeten Juden Europas eingeweiht. Gedenkstätten für die ermordeten Sinti und Roma sowie Homosexuelle folgten. In das öffentliche Leben wurden neue Gedenktage wie der 27. Januar (1945 Tag der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz) aufgenommen. Doch wird teilweise die „Ritualisierung“ eines solchen Gedenkens kritisiert, von dem die eigene Familiengeschichte vielfach ausgenommen werde („Opa war kein Nazi“).

Verändert hat sich in den letzten Jahrzehnten auch die Vermittlung von Geschichte. Ein erstes Signal dafür war der Anfang 1979 im deutschen Fernsehen ausgestrahlte vierteilige Film „Holocaust“, in dem die fiktive Geschichte einer jüdischen Familie im Dritten Reich ein Millionenpublikum erreichte. Sie löste in Deutschland erstmals in diesem Ausmaß Diskussionen über die Judenverfolgung und ihren gesellschaftlichen Kontext aus. Erst seither gibt es den Begriff „Holocaust“ im deutschen Sprachgebrauch. Andere Spielfilme mit zeithistorischem Hintergrund wie der ZDF-Dreiteiler „Unsere Mütter, unsere Väter“ (2013) erreichten ebenfalls ein Millionenpublikum, wurden in Polen aber ganz anders wahrgenommen als in Deutschland. Wenig untersucht, in ihrer Wirkung aber wohl kaum zu unterschätzen ist die Darstellung von



fundacja „krzyżowa” dla porozumienia europejskiego
krzyżowa 7, 58-112 grodziszczce, polska
tel. +48 74 85 00 300/200, fax. +48 74 85 00 305
www.krzyzowa.org.pl

Zeitgeschichte in den sozialen Medien, die auch im Schulunterricht thematisiert werden sollte.

Im Bewusstsein der unzureichenden Kenntnis der deutschen Gesellschaft von der Besatzungspolitik im Zweiten Weltkrieg griff der deutsche Bundestag eine Initiative aus der Gesellschaft zur Errichtung eines „Polen-Denkmal“ in Berlin auf und beschloss am 30.10.2020, in Berlin einen „Ort des Erinnerns und der Begegnung“ mit Polen zu errichten, zum dem Außenminister Maas am 15.09.2021 ein Konzept vorlegte. Die Diskussion hierüber, die sehr zu einem vertieften Verständnis der deutsch-polnischen Beziehungen beitragen kann, lässt sich u.a. über die Internetseite des Deutschen Polen-Instituts (dpi-da.de) verfolgen.