Bernhard / Grindel / Hinz / Kühberger (Hg.)

# Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern



V&R

V&R Academic

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Eckert. Die Schriftenreihe

Studien des Georg-Eckert-Instituts
zur internationalen Bildungsmedienforschung

Band 142

Herausgegeben von Eckhardt Fuchs

Redaktion
Ralf Kasper und Wibke Westermeyer
unter Mitarbeit von Victoria Schnitker

Die Reihe ist referiert.

Wissenschaftlicher Beirat

Konrad Jarausch (Chapel Hill/Berlin)
Heidemarie Kemnitz (Braunschweig)
Frank-Olaf Radtke (Frankfurt)
Manfred Rolfes (Potsdam)
Peter Vorderer (Mannheim)

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Roland Bernhard / Susanne Grindel /
Felix Hinz / Christoph Kühberger (Hg.)

# Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern

## Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag

Mit 21 Abbildungen

V&R unipress

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

FWF
Der Wissenschaftsfonds.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISSN 2198-6320
ISBN 978-3-7370-0686-6

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF). Umgesetzt in Kooperation mit dem FWF-Projekt P-27859-G22 (»Competence and Academic Orientation in History Textbooks« CAOHT).

© 2017, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen / www.v-r.de
Dieses Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY International 4.0 (»Namensnennung«) unter dem DOI 10.14220/9783737006866 abzurufen.
Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Titelbild: »Hermannsdenkmal von Bandel«. Aus: Brockmann, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates …, Band 3, Münster/Westf.: Schöningh 1906, 252; PURL: http://gei-digital.gei.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0220-gd-6574824; CC0 1.0 Public Domain Dedication: www.creativecommons.org.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Inhalt

Roland Bernhard / Susanne Grindel / Felix Hinz / Christoph Kühberger
Mythen als Orientierungsangebote im Schulbuch. Einleitung der Herausgeber . . . . . 7

Roland Bernhard / Susanne Grindel / Felix Hinz / Johannes Meyer-Hamme
Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive . . . . . 11

Felix Hinz
Weiße Zwerge des Geschichtsbewusstseins? – Die europäischen Rettungsmythen Marathon/Salamis und Tours/Poitiers . . . . . 33

Björn Onken
Der Hermannsmythos in deutschen Schulbüchern von 1800 bis 2000 . . 59

Roland Bernhard
Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisch Denken lernen mit dem Mythos Martin Behaim . . . . . 91

Susanne Grindel
Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika . . . . . 117

Hansjörg Biener
»Mythos« erster Kreuzzug . . . . . 137

Julia Thyroff
Die Rolle der Schweiz in den Weltkriegen. Aktuelle Geschichtslehrmittel zwischen Mythos und Dekonstruktion . . . . . 159

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Christoph Kühberger
Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern – Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung . . . . . 185

Tobias Kuster
Der Mythos von der Reichsautobahn – Historisches Lernen mit verfestigten Geschichtsbildern . . . . . 213

Markus Furrer
Mythen im Kalten Krieg. Das Beispiel Schweiz . . . . . 247

Christine Pflüger
Der Élysée-Vertrag von 1963 – Gründungsmythos der deutsch-französischen Freundschaft? . . . . . 265

Autorinnen und Autoren . . . . . 285

Bildnachweis . . . . . 287

Personenregister . . . . . 289

Ortsregister . . . . . 291

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Roland Bernhard / Susanne Grindel / Felix Hinz /
Christoph Kühberger

# Mythen als Orientierungsangebote im Schulbuch. Einleitung der Herausgeber

Marathon, Hermann der Cherusker, die mittelalterliche flache Erde, die Kreuzzüge, der Führermythos oder der Elysée-Vertrag – das sind nur einige der Mythen, die unser Geschichtsbewusstsein nach wie vor prägen. Als identitäts- und sinnstiftende Erzählungen bieten die antiken wie die modernen Mythen Weltdeutungen und Orientierung in der Gegenwart. Welche Erzählungen sich aber zum Mythos verdichten und wie sie sich im Lauf ihrer Rezeptionsgeschichte verändern, das sind Fragen, die nicht nur die Forschung zum Mythos betreffen, sondern auch das historische Lernen im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Der vorliegende Band bringt beide Bereiche zusammen, indem er den Blick auf »Mythen als Orientierungsangebote im Schulbuch« richtet. Dabei wird der Vielschichtigkeit des Mythosbegriffs Rechnung getragen und in dem Beitrag »Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive« eine umfassende theoretische Fundierung vorgeschlagen.

Schulbücher stehen im Mittelpunkt des Bandes, weil sie das kulturelle Wissen der Mythen weitergeben und weil vor allem neuere Unterrichtswerke auch den Umgang mit mythischem Erzählen selbst in den Blick nehmen. Seit ihrer Konjunktur im letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts[1] sind Geschichtsschulbücher dem Verdacht ausgesetzt, als Mythengeneratoren »unwahre« Geschichten zu tradieren oder eine nationalistische Mythomotorik zu betreiben. Das liegt zum einen daran, dass ihnen nicht nur wissensvermittelnde, sondern auch sinnstiftende Aufgaben zugewiesen wurden und werden. Im neunzehnten Jahrhundert entwickelte sich das Schulgeschichtsbuch zu einem nahezu idealen Medium, um die Ergebnisse einer sich professionalisierenden Geschichtswissenschaft zu popularisieren und um die europäischen Nationalstaatsbildungen durch entsprechende Meistererzählungen zu unterstützen. Institutionell gerahmt durch den Ausbau eines öffentlichen und allgemeinbildenden Schulwesens erlangten Geschichtsschulbücher Autorität und mit den technischen

1 Wolfgang Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 3 Bde., Berlin: LIT, 2011.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Neuerungen im Druckgewerbe nahm ihre Reproduzierbarkeit und Verbreitung zu. Darüber hinaus dienten sie in ländlichen Gegenden nicht selten gar als Hauslesebuch für die ganze Familie. Die Voraussetzungen waren insofern günstig, um über Geschichtsschulbücher sinnstiftende Erzählungen hervorzubringen und vor allem nationale Mythen zu etablieren.[2] Aktuelle Geschichtsschulbücher stehen in Teilen noch immer in dieser Tradition, sei es weil der Nationalstaat auch in den gegenwärtigen Migrationsgesellschaften die Orientierung vorgibt, sei es weil Renationalisierungsprozesse vor allem in Ostmitteleuropa an Dynamik gewinnen oder triftige Geschichtsdarstellungen angesichts traditioneller Erwartungen an einen Umgang mit Vergangenheit als zu wenig spannend oder zugespitzt wahrgenommen werden.

Neben dem Blick darauf, ob Schulbücher Mythen generieren und perpetuieren, ist es gerade für die neueren Geschichtsschulbücher aufschlussreich zu untersuchen, wie sie mit mythischen Erzählungen umgehen und inwiefern sie deren Strukturen sichtbar machen. Mindestens so wichtig wie die Entlarvung »unwahrer« Geschichten wäre es demnach, dass die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Mythen dazu führt, eine fachlich konkretisierte Grundlage zu schaffen, die auch die politische und kulturelle Bedeutsamkeit von Mythen jenseits historischer Wahrheiten in den Blick nimmt und damit ihre Funktion im Geschichtsbewusstsein analysierbar macht. Insofern könnte die kulturwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Mythos weiterführende Anstöße für die Erprobung seiner geschichtsdidaktischen Relevanz geben. Hierzu gehören Fragen nach dem Beitrag des Schulbuchs zur permanenten Fort- und Umerzählung der Mythen wie nach ihrem Anteil an der Dekonstruktion von Geschichtsmythen.

Schließlich lenkt die Beschäftigung mit Geschichtsschulbüchern und ihren Mythen die Aufmerksamkeit auf die anhaltende Aktualität von Mythen. In dreifacher Hinsicht erweisen sich Geschichtsmythen als lohnender Diskussionsgegenstand: Sie sind Indikator dafür, wie Gesellschaften mit Vergangenheit umgehen, wie sie Gemeinschaften auf kollektive Identitäten zurückführen, sei es rückwärtsgewandt aufgrund gemeinsamer Herkunft oder zukunftsorientiert-utopisch hin zu gemeinsamen Zielen. Mythen geben insofern Aufschluss über *Geschichtskulturen.* Wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit umgeht, was sie zum Mythos erklärt, lässt verstehen, was sie für erinnerungswürdig hält. Felix Hinz beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit den Schlachten von Marathon und denen von Tours und Poitiers. Hansjörg Biener richtet in seinem Beitrag den Blick darauf, wie sich die Darstellung des ersten Kreuzzugs wandelt. Er wirft auch die Frage auf, ob es sich beim Begriff »Mythos« nicht um eine Leerformel

2 Für Frankreich vgl. Suzanne Citron, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée*, Ivry-sur-Seine: Éditions de l'atelier, (1987) 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

handelt und ob nicht der Begriff »Narrativ« eine fruchtbringendere Analysekategorie ist. Diese Frage wird im einleitenden Beitrag aufgegriffen und in Auseinandersetzung mit Jörn Rüsen umfassend behandelt.

Mythen geben aber auch Auskunft darüber, wie Gesellschaften wissenschaftliche Erkenntnis verdichten und popularisieren. Björn Onken untersucht den Einfluss der geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisse und der archäologischen Forschung auf die Rezeption des Hermannsmythos. Roland Bernhard illustriert Formen der Wissenspopularisierung über die Gesellschaft des Mittelalters anhand des Behaim-Globus. Susanne Grindel zeichnet die Etablierung einer kolonialen Wissensordnung nach, die in der Überzeugung europäischer Überlegenheit wurzelte und Afrika als mythischen Gegenort zu Europa entwarf. Das Wissen um die nationalsozialistische Beschäftigungspolitik und den Autobahnbau behandelt Tobias Kuster. Welche Wissensordnungen Gesellschaften privilegieren und welche Wissensbestandteile sie vernachlässigen sind Fragen, die sich auch in ihrem mythischen Erzählen spiegeln. In dieser Hinsicht sind Mythen Indikatoren von *Wissenskulturen.*

Schließlich lassen sich Mythen als eine Form von – nicht nur politischer – Massenkommunikation verstehen. Die Art und Weise, in der mythische Erzählungen Identitäts- und Legitimationsdefizite ausgleichen, wie sie auf diffuse oder manifeste Befindlichkeiten ganzer Gesellschaften einwirken oder Werte und Anschauungen vermitteln, all dies lässt Rückschlüsse zu auf *Kommunikationskulturen.* Ob und wie wir mithilfe von Mythen kommunizieren, gibt daher wesentliche Auskunft über die Verfasstheit einer Gesellschaft. Christoph Kühberger exploriert dies am Beispiel des Führermythos. Welche kommunikativen Kulturen der schweizerischen Selbstwahrnehmung zugrunde liegen, untersuchen Julia Thyroff anhand der Rolle der Schweiz in den Weltkriegen und Markus Furrer anhand ihrer Positionierung im Kalten Krieg. Für Deutschland zeigt Christine Pflüger, wie sich der Abschluss des Elysée-Vertrags zu einem bundesrepublikanischen Gründungsmythos herausbildete.

Der vorliegende Band vergleicht erstmalig diese drei Dimensionen historischer Mythen, um anschließend sowohl die geschichtsdidaktische als auch die kulturwissenschaftliche Mythenforschung zu inspirieren und für beide zukunftsträchtige Konzepte zu entwerfen. Die Herausgeber hoffen, damit die Grundlage für weitergehende interdisziplinäre Forschungen zu schaffen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Roland Bernhard / Susanne Grindel / Felix Hinz /
Johannes Meyer-Hamme

# Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive

## Mythosbegriff

Der Mythosbegriff ist bereits innerhalb bestimmter Fachdisziplinen schwer zu fassen, oder – um es mit Odo Marquard zu sagen: »Der Mythos ist gegenwärtig polymorph kontrovers.«[1] Die Diskussion über Mythen und Mythenkritik ist so alt wie der Mythos selbst.[2] Ursprünglich stellt der Terminus lediglich das Homerische Äquivalent (und nicht etwa den Gegensatz) zum *logos* dar, bedeutet also schlicht »Wort«. Das liegt auch daran, dass es eine Gesamtgeschichte des Mythos oder eine universale Mythentheorie nicht gibt,[3] versucht man hingegen die unterschiedlichen Diskurse aus z. B. Philosophie, Kultur-, Literatur- und Geschichtswissenschaft auch nur ansatzweise zusammenzuführen, ist man zum Scheitern verurteilt, wenn man sich nicht zuallererst auf ein Bedeutungsfeld des Mythos verständigt. Reduzierende Vereinfachungen scheinen bei diesem Bemühen unumgänglich. Ganz grob gesagt, kann ein Mythos in den Geisteswissenschaften folgende Bedeutungsfelder umschreiben:

– Im (an Platons *Politeia* angelehnten) Alltagsverständnis meint »Mythos« **eine unwahre Geschichte, die aber gleichwohl von vielen für wahr gehalten wird** – einen historischen Irrtum also, eine Legende, eine Fabel oder sogar eine Lüge.[4]

1 Odo Marquard, »Lob des Polytheismus«, in: Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), *Texte zur modernen Mythentheorie*, Stuttgart: Reclam, 2012, 222–238, 222.

2 Annette Simonis, »Mythentheorie und –kritik«, in: Ansgar Nünning (Hg.), *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 1998, 388–390, 388.

3 Christoph Jamme, »Mythos«, in: Helmut Reinalter und Peter J. Brenner (Hg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 2011, 571–577, 572.

4 Symptomatisch für dieses Verständnis ist die aktuelle Reihe *»Alles Mythos! – 20 populäre Irrtümer über…«* des Theiss-Verlages. Hier werden Themenfelder von der Steinzeit über den Wilden Westen bis hin zur BRD behandelt.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

- Im eher sakralen (humanistischen, ethnologischen) Verständnis bedeutet »Mythos« **eine Geschichte, die von Göttern und Helden handelt**[5] – im letzteren Fall wäre es demnach eine Sage.
- Im eher politischen Deutungsgebrauch versteht man unter »Mythos« hingegen **eine ausgeschmückte Geschichte, die Herrschaft festigen soll.** – In diesem Verständnis rückt der Mythos in die Nähe der Ideologie.

Diese drei Bedeutungsfelder weisen in der Praxis häufig inhaltliche Überschneidungen auf. Historische Personen, fiktive Figuren, Ereignisse, Orte, Institutionen, Ideen – alles kann zum Mythos werden. Roland Barthes hat in seinen 1957 erschienenen »Mythologies« gezeigt, dass das Mythische nicht auf einen antiken Kanon begrenzt ist. Dabei ist er eben nicht zu verwechseln mit einem geschichtlichen Irrtum, denn »der Mythos verbirgt nichts und stellt nichts zur Schau. Er deformiert. Der Mythos ist weder eine Lüge noch ein Geständnis. Er ist eine Abwandlung.«[6] Es ist nicht so, dass der Mythos eine primitive Vorform der Geschichte wäre, vielmehr steht er parallel neben ihr. Ebenso wenig gibt es eine Teleologie vom Mythos zum Logos. Der Mythos definiert sich nicht durch seinen Inhalt, sondern durch die Art und Weise, *wie* er das Mythische fasst. Für Barthes sind die Grenzen des Mythos nicht inhaltlicher, sondern formaler Natur.[7] Entscheidend ist, auf welche Weise er sinnstiftend wirkt – etwa, indem er Weltdeutungen bietet, Normen tradiert, Identitätsangebote macht oder Komplexität reduziert. Barthes versteht Mythen als semiotische Ordnungen, die Gewordenes als etwas Ewiges und Unveränderbares erscheinen lassen. Der Mythos präsentiert gesellschaftliche Verhältnisse als »natürlich«, indem er ihre innere Historizität leugnet. Insofern ist ein »Geschichtsmythos« eigentlich ein Paradoxon, denn der Mythos bezieht sich zwar immer auf die Vergangenheit,[8] doch innerhalb des Mythos steht die Zeit still.[9]

Geschichtsmythen schaffen insbesondere den narrativen Zusammenhalt einer Gemeinschaft und binden die Gegenwart an eine sinngebende Vergangenheit zurück. Auch Herfried Münkler hat diesen legitimierenden Charakter von Mythen herausgestellt, mit denen sie bestehende politische Ordnungen bekräftigen und Gemeinschaften eine Identität verleihen.[10] Im Prozess der Na-

5 Vgl. v. a. Mircea Eliade, *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1998 (Paris 1965); ders., *Mythos und Wirklichkeit*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1988 (Paris 1963).

6 Roland Barthes, »Mythen des Alltags« (1957), in: *Mythentheorie*, 91–105, 99.

7 Roland Barthes, *Mythen des Alltags*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1964, 85. Neuauflage und vollständige Ausgabe: Frankfurt am Main, Berlin: Suhrkamp, 2010.

8 Claude Lévi-Strauss, »Die Struktur der Mythen« (1955), in: *Mythentheorie*, 59–74, 62.

9 Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken*, Hamburg: Felix Meiner, 2010, 124–125.

10 Herfried Münkler, *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin: Rowohlt, 2009.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

tionsbildung oder zur Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Ordnungen nehmen Mythen verschiedenste Funktionen ein. Keineswegs sind sie nur »erbauliche Erzählungen«, sondern solche, »denen es nicht um historische Wahrheit, sondern politische Bedeutsamkeit geht.«[11] Die Macht der Mythen zeigt sich am stärksten im Zusammenwirken von Erzählung, visueller Verdichtung und ritueller Inszenierung. Gerade Denkmäler bündeln diese Dimensionen, indem sie dem Mythos einen festen Ort und eine bildhafte Gestalt geben sowie zu seiner regelmäßigen Erneuerung in Gedenkfeiern Anlass geben. Politische Mythen und Rituale stehen oft in einer engen Verbindung miteinander[12], indem das Ritual den Mythos vergegenwärtigt und für dessen Erhaltung sorgt. Andererseits legitimiert der Mythos das Ritual.[13] Rituale als soziale Ereignisse, die aus der Spähre des Alltäglichen herausghoben sind und wiederholt inszeniert werden, überführen die sinnstiftende Funktion des Mythos in die konkrete Alltagserfahrung von Menschen. Die durch den Mythos hergestellte Bindung an eine bestimmte Deutung der Vergangenheit eines Kollektivs (Nation, Gruppe etc.), wird durch die stete und gleichbleibende Wiederholung der Rituale bekräftigt.[14] Rituale bewirken damit ein Gefühl des Dazugehörens und können emotionalen Halt geben, was den durch das Ritual vergegenwärtigten Mythos verstärkt.[15]

Die Unterscheidung zwischen Geschichtsmythen und politischen Mythen ist fließend. Yves Bizeul definiert politische Mythen als Erzählungen von Ursprüngen oder Gründungsakten, die mit der »Heilsgeschichte einer politischen Gemeinschaft«[16] verknüpft sind. Er spricht ihnen auch eine sakrale Dimension zu, denn »nationale Mythen erzählen von der Aufopferungsbereitschaft der Vorfahren für das Gemeinwesen.«[17] Sie besitzen einen geschichtlichen Hintergrund, übersteigern diesen jedoch. Im Unterschied zur Erzählung der Historiker seien sie von einer »konstitutiven Maßlosigkeit«[18] gekennzeichnet. Diese Merkmale ließen sich auch für Geschichtsmythen reklamieren, entscheidend

11 Herfried Münkler, »Geschichtsmythen und Nationenbildung«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Dossier Geschichte und Erinnerung, 28.3.2008. http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39792/geschichtsmythen?p=all, zuletzt geprüft am 08. Juli 2016.

12 Vgl. dazu auch die Beiträge in diesem Band von Christoph Kühberger und Tobias Kuster.

13 Zum Verhältnis von Mythos und Ritual vgl. Yves Bizeul, »Theorien der politischen Mythen und Rituale«, in: ders. (Hg.), *Politische Mythen und Rituale in Deutschland, Frankreich und Polen*, Berlin: Duncker & Humblot 2000, 15–19.

14 Vgl. Rüdiger Voigt, »Mythen, Rituale und Symbole in der Politik«, in: ders. (Hg.), *Symbole der Politik – Politik der Symbole.* Opladen: Leske + Budrich 1989, 9–37, 12.

15 Ebd., 14.

16 Yves Bizeul, »Politische Mythen«, in: Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder Institut, 2006, 3–14, 5.

17 Ebd., 5.

18 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

scheint vielmehr, welche Funktion Mythen für eine Gesellschaft übernehmen. Eine Typologie anhand der Vermittlungs- und Grundfunktionen von Mythen unternimmt daher Heidi Hein-Kircher und hält fest, dass politische Mythen sich auf politische Gemeinschaften und ihre aktuellen Bedürfnisse nach Sinnstiftung und Orientierung richten.[19] In ähnlicher Weise ließe sich auch die Abgrenzung von Geschichtsmythen und Utopien oder Ideologien vornehmen. Der Mythos entwirft keine künftige ideale Gemeinschaft, sondern er mobilisiert Kräfte. Von der Ideologie setzt der Mythos sich dadurch ab, dass er stärker integriert als die auf Spaltung und Reproduktion bestehender Ordnungen gerichtete Ideologie. Gleichwohl lasse sich der Mythos, so Bizeul, in den Dienst sowohl der Utopie als auch der Ideologie stellen.[20] Mythen sind also keine Propaganda, sondern sie sind Ausdruck legitimer Bedürfnisse; sie können aber missbraucht und propagandistisch oder ideologisch instrumentalisiert werden.

Eine trennscharfe Definition von Geschichtsmythen ist also schwierig und lässt sich allenfalls auf der Grundlage von Inhalten und Funktionen bestimmen, die sie besitzen, um das geschichtliche Rückversicherungsbedürfnis einer Gemeinschaft zu befriedigen. Geschichtsmythen müssen dabei mehr leisten als den Mythos zu beschwören. Sie müssen vielen Gruppen Anknüpfungspunkte zur gesellschaftlichen Selbstvergewisserung bieten, um gemeinschaftsstiftende Bedeutung zu erlangen. Dies gilt vor allem in Umbruchs- und Krisenphasen. Kurz, es muss sich um »funktionierende« Erzählungen handeln, wie der Politologe und Kulturwissenschaftler Claus Leggewie zu Recht betont hat.[21]

In dem Beitrag von Hansjörg Biener in diesem Band wird das Analysepotenzial des Mythosbegriffs in Frage gestellt und stattdessen der allgemeine Begriff »Narrativ« vorgeschlagen (S. 153). Aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs »Mythos« und ob der angesprochenen Schwierigkeit einer trennscharfen Definition lässt sich diese Position nachvollziehen. Allerdings würde eine Aufgabe des Begriffs innerhalb der Geschichtsdidaktik und der Schulbuchforschung auch den Verzicht auf die Teilnahme an einem interdisziplinär diskutierten Forschungsfeld bedeuten. Darüber hinaus wird der Begriff »Mythos« sowohl in der populären als auch in der wissenschaftlichen Geschichtskultur verwendet. Es stellt innerhalb der Geschichtsdidaktik einen Konsens dar, dass Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht dazu befähigt werden

19 Heidi Hein-Kircher, »Überlegungen zu einer Typologie von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch«, in: dies. und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder Institut, 2006, 407–424.

20 Bizeul *Politische Mythen*, 10. Bizeul spricht auch von der Entweder-Oder-Struktur der Ideologie, ebd., 12.

21 Zit. nach Heidi Hein-Kircher, »›Deutsche Mythen‹ und ihre Wirkung«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 63, 13–14 (2013), 33–38, 33.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

sollen, kritisch mit Produkten der Geschichtskultur umzugehen. In diesem Sinne wohnt dem Begriff »Mythos« ein Potenzial inne, das im Konzept »Narrativ« in dieser Weise nicht vorhanden ist, auch weil der Begriff »Narrativ« in der populären Geschichtskultur kaum eine Rolle spielt. So ist es aus Sicht der Geschichtsdidaktik und der Schulbuchforschung fruchtbar, das Konzept »Mythos« in einer Weise zu beleuchten, die potenziell für die Anbahnung von reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstsein fruchtbar gemacht werden kann. Dies ist ein Ziel des vorliegenden Beitrags.

## Forschungsfeld

Mythen und die wissenschaftlich-theoretische Auseinandersetzung mit ihnen sind ein Forschungsfeld, das spätestens seit den 1950er Jahren stete Aufmerksamkeit auf sich zieht. Von der Erstausgabe von Levi-Stauss' »Mythologies« 1964 bis zu ihrer vervollständigten Neuauflage und deutschen Übersetzung 2008 spannt sich ein weiter Bogen, innerhalb dessen die Frage nach Bedeutung und Funktionsweise von Mythen immer wieder und aus unterschiedlichen Blickwinkeln gestellt wurde. So hat Roland Barthes aus der Sicht der Semiotik den Mythos als Mitteilungs- und Bedeutungssystem aufgefasst, die Enthistorisierung und damit Unantastbarkeit des Mythos mit den Mitteln der Sprache beschrieben.

Claude Lévi-Strauss blickte in den 1970er Jahren mit den Mitteln der Anthropologie auf die strukturelle Verfasstheit und kulturelle Bedeutung des Mythos. Er machte darauf aufmerksam, dass die Grundelemente von Mythen stets Antagonismen wie Natur und Kultur oder Gut und Böse thematisieren, die allen Gesellschaften zu eigen sind. Diese Elemente oder Mytheme sind über Zeiten und Räume hinweg rekombinierbar und hierin drücken sich interkulturelle Gemeinsamkeiten des mythischen Erzählens aus.[22] Dies macht zudem die Polyvalenz des Mythos aus. Diese strukturelle Betrachtungsweise, die die interkulturellen Gemeinsamkeiten der Mythen betont, macht das Thema auch besonders anschlussfähig für die Kulturwissenschaften.

Aus religionswissenschaftlicher Perspektive ordnete Mircea Eliade mythische Erzählungen dem Sakralen zu. Sie betreffen die existenziellen Grundlagen von Gesellschaften und werden als unantastbare oder heilige Geschichten nicht in Zweifel gezogen. Das erklärt auch die Aktualität des Mythos in einer sich weitgehend als nachmythisch, aufgeklärt und rational verstehenden Moderne.[23]

22 Claude Lévi-Strauss, *Mythologica I–IV*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008; (Paris 1964–71).

23 Mircea Eliade, *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main:

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Von Seiten der Philosophie hob Hans Blumenberg hervor, dass Mythen die Distanznahme gegenüber dem, was als Übermacht ängstigt, ermöglichen und somit die Bewältigung von Wirklichkeit unterstützen. »Arbeit am Mythos« ist für ihn Ringen um »Bedeutsamkeit« und Sinngebung.[24]

Aus Sicht der Erinnerungsforschung haben Jan und Aleida Assmann schließlich auf die Funktion von Mythen für das kollektive Gedächtnis hingewiesen. So halten sie in »heißen« Gesellschaften die Erinnerung an Brüche und Umschwünge lebendig und treiben die Entwicklung weiter voran. In »kalten« Gesellschaften dienen Mythen der Bestätigung von Kontinuität. Hier neutralisieren sie Wandel und Veränderungsimpulse und betonen die Wiederkehr des Gleichen.[25] Wie relevant und ertragreich die Beschäftigung mit dem Thema nach wie vor ist, zeigen aktuelle Veröffentlichungen, die sich dezidiert mit modernen Mythen befassen.[26]

Unter dem Eindruck wissenschaftlicher Paradigmenwechsel und neuer Zugänge, wie sie die Kulturwissenschaften praktizieren, ist das Interesse an Mythen weiter gestiegen. Das klassische Themengebiet[27] hat sich inzwischen zu einem interdisziplinären Forschungsfeld entwickelt, in dem es nicht allein um die Frage nach Definitionen, Rezeptionen oder Theorien des Mythischen geht. Zwei Entwicklungen lassen sich hier ausmachen: Zum einen geht es nun verstärkt auch um die Inter- und Transkulturalität von Mythen. Hierbei richtet sich der Blick darauf, wie mythische Erzählungen sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Kulturen gegenseitig beeinflussen oder vermischen und wie sich ihre einzelnen Elemente oder Mytheme neu zusammensetzen und zu transkulturellen Mythen entwickeln.[28] Zum anderen geht es um die Medialität oder die mediale Verfasstheit von Mythen. Populäre Adaptionen von Mythen in visuellen,

Insel Verlag, 1998 (Paris 1965); ders., *Mythos und Wirklichkeit*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1988 (Paris 1963).

24 Hans Blumenberg, *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009 (1979).

25 Jan Assmann und Aleida Assmann, »Mythos«, in: *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, Bd. 4, Stuttgart: Kohlhammer, 1998, 179–200; Jan Assmann, »Mythos und Geschichte«, in: Helmut Altrichter u. a. (Hg.), *Mythen in der Geschichte*, Freiburg: Rombach, 2004, 13–28.

26 Stephanie Wodianka und Juliane Ebert (Hg.), *Metzler Lexikon moderner Mythen. Figuren, Konzepte, Ereignisse*, Stuttgart: Metzler, 2014; Brigitte Krüger und Hans-Christian Stillmark (Hg.), *Mythos und Kulturtransfer. Neue Figurationen in Kunst, Literatur und modernen Medien*, Bielefeld: Transcript, 2013; Matthias Waechter, »Mythos«, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11. Februar 2010, URL: http://docupedia.de/zg/Mythos?oldid=84641, zuletzt geprüft am 25. August 2016.

27 Die Begriffsbestimmung fand weitgehend in den Literaturwissenschaften und der Philosophie statt. Peter Tepe, »Terminologische Sensibilisierung im Umgang mit dem Mythos«, in: Krüger/Stillmark, *Mythos*, 29–44. Karl Heinz Bohrer (Hg.), *Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983; Gerhart von Graevenitz, *Mythos. Zur Geschichte einer Denkgewohnheit*, Stuttgart: Metzler, 1987.

28 Beispiele für transnationale Mythen bei Waechter, *Mythos*.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

akustischen und performativen Medien zeigen, dass Mythen nicht einer episch ausgefeilten Narration bedürfen, um wirksam zu werden. Die medialen Übersetzungen von Mythen unterstreichen vielmehr, wie wandlungsfähig oder polyvalent sie sind. Ihre Deutungsmacht wird durch die Mediation und die Remediation, also die Übertragung und Rückübertragung in jeweils andere Medien, nicht geschmälert, sondern eher gesteigert. Vor allem machen diese Übertragungen anschaulich, wie dynamisch sich der Prozess der Mythenbildung gestaltet.

Diese interdisziplinäre und kulturwissenschaftlich inspirierte Mythenforschung nimmt auch Fragen nach der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Relevanz von Mythen wieder auf. Sie untersucht das Verhältnis von mythischer Erzählung und moderner Demokratie, indem sie danach fragt, ob Mythen auch noch in rationalen, demokratisch verfassten politischen Ordnungen ihren Platz haben, und wenn ja, auf welche Bedürfnisse Geschichtsmythen in zeitgenössischen Gesellschaften antworten.[29] Die alltagssprachliche – und reduktionistische – Entgegensetzung von Mythen als erfundenen, falschen oder irrationalen Erzählungen und historisch gesicherten Fakten als einer davon zu scheidenden Realität wirkt dabei im Hintergrund fort. Daraus folgt schließlich auch die diesem Band zu Grunde liegende Frage, ob sie ihre Berechtigung in Schulgeschichtsbüchern haben.

## De-Konstruktion von Mythen – ein lohnender Zugriff im Geschichtsunterricht

Die im Jahr 1990 ausgesprochene Feststellung der Notwendigkeit der interdisziplinären Erforschung von Mythen[30] fand offensichtlich innerhalb der deutschsprachigen Kulturwissenschaften Anklang und es entwickelte sich in der Folge eine spezifische Geschichtsmythenforschung[31], im Zuge derer auch die

29 Claire Bottici, »Myths of Europe. A theoretical approach«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2 (2009), 9–33.

30 Jürgen Link und Wulf Wülfing, »Einleitung«, in: Jürgen Link und Wulf Wülfing (Hg.), *Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1991, 7–15, 15.

31 Eugen Kotte, »Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung«, in: Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.), *Kulturwissenschaften. Konzepte verschiedener Disziplinen*, München: Martin Meidenbauer, 2010, 103–125.; Vgl. auch Volker Dotterweich (Hg.), *Mythen und Legenden in der Geschichte* (Universität Augsburg: Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg; Nr. 64: Historisch-sozialwissenschaftliche Reihe), München: Vögel, 2004; Helmut Altrichter u. a. (Hg.), *Mythen in der Geschichte*, Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004, 13–28.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Frage nach Mythen in Geschichtsschulbüchern gestellt wurde.[32] Innerhalb der enger gefassten geschichtsdidaktischen Debatte hingegen wurde die international geführte Mythendiskussion kaum wahrgenommen und der Begriff des Mythos geschichtsdidaktisch fast gar nicht diskutiert. Es scheint, als wäre das didaktische Potential, das in den Mythen liegt, bisher noch nicht entdeckt worden. So sind in den einschlägigen Handbüchern keine Einträge vorhanden, die explizit den Mythos zum Thema machen. Allerdings hat schon Karl-Ernst Jeismann auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit »Normen und Wertungen, Wünschen und Erwartungen, die sich in Geschichtsvorstellungen inkarniert haben, unbewusst zu ›Wahrheiten‹ versteinert sein können oder bewusst als historisches Herrschaftswissen instrumentalisiert werden«[33] verwiesen, worunter auch die Beschäftigung mit dem Mythos verstanden werden kann.

Dennoch gibt es einige wenige Ausnahmen der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung mit Mythen im »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft«. Hans-Jürgen Pandel versuchte erstmals 1996 eine geschichtsdidaktische Einordnung von Legenden, Mythen und Geschichtslügen, in der er den Mythos als »kontrafaktische« oder »Pseudogeschichte« innerhalb der Dichotomie Fiktion und Realität[34] interpretiert. Die Frage danach, warum Mythen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden sollten, beantwortet Pandel konsequenterweise mit dem Einüben von unterschiedlichen Gattungen – »›wahre Geschichte‹ und ›erfundene Geschichte‹«.[35] Mythen sollten von Schülerinnen und Schülern darüber hinaus auch gekannt werden, um in der Geschichtskultur mitreden zu können.[36] Interessant ist, dass Pandel in der ästhetischen Dimension von Mythen einen Grund dafür sieht, dass sich diese im Geschichtsbewusstsein durchsetzen,[37] ein Gedanke, der weiter unten noch einmal aufgegriffen werden wird. Karl Filser kritisierte in der Folge diesen Mythenbegriff, weil Mythen bei Pandel »in einem überwiegend pejorativen Sinn«[38] betrachtet

32 Vgl. Roland Bernhard, *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts* (Eckert. Die Schriftenreihe 134), Göttingen: V&R unipress, 2013.

33 Karl-Ernst Jeismann, »Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart«, in: Erich Kosthorst u. a. (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Göttingen:Vandenhoeck & Ruprecht, 1977, 9–33, 14.

34 Hans-Jürgen Pandel, »Legenden – Mythen – Lügen. Wie viel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein«, in: *Geschichte lernen*, 52 (1996), 15–19, 16.

35 Ebd., 18.

36 Ebd., 19. 14 Jahre Später wird Pandel in diesem Zusammenhang von »geschichtskultureller Kompetenz« sprechen: Hans Jürgen Pandel, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag, 2010, 72.

37 Pandel, *Legenden-Mythen-Lügen*, 17.

38 Karl Filser, »›Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt…‹ Nationale Mythen im Geschichts-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

worden seien und in den Kulturwissenschaften nicht einfach mit Lügengeschichten gleichgesetzt würden, die es zu bekämpfen und zu enttarnen gelte. 2010 bricht Pandel schließlich die schlichte Gegenüberstellung von Geschichtswissenschaft und Mythen auf und bezeichnet letztere als »besondere Formen des Erzählens, die sich nicht auf bestimmte Inhalte festlegen lassen.«[39] Für Filser eignet sich der Mythos im Unterricht, um Schülerinnen und Schüler exemplarisch in die europäische Geschichts- und Erinnerungskultur einzuführen. Das erhöhe die »historisch-politische Allgemeinbildung«[40] und führe zu einem reflektierten europäischen Bewusstsein.

Eugen Kotte hat das Thema jüngst wieder aufgegriffen und eine Zusammenschau des geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurses vorgestellt. Mythen – so lässt sich ein Fazit aus den Diskussionen ziehen – verweisen auf vergangene Realitäten und betreiben »im Hinblick auf gegenwärtige Fragestellungen dezidierte Sinnstiftung«,[41] wobei sie die Orientierungsbedürfnisse ausnützen und mit komplexitätsreduzierenden Deutungen gemeinschaftliche Identität konstruieren. Dabei können sie legitimierende oder delegitimierende Funktionen erfüllen oder kanonisierte Werte veranschaulichen.[42] Sie beinhalten in jedem Fall »Faktizität wie Fiktionalität«.[43] Weit über die Fähigkeit hinausgehend eine »wahre« von einer »erfundenen« Geschichte unterscheiden zu können, eignet sich die Frage, inwiefern es sich bei konkreten historischen Narrativen um Mythen handelt, um damit eine argumentative Auseinandersetzung um historische Orientierungen zu inszenieren und historisches Denken zu initiieren. Ein Lernprozess mit einem solchen Fokus zielt auf die Entwicklung der historischen De-Konstruktionskompetenz der Lernenden.[44] Zu fragen wäre dabei aber, welche Kriterien geeignet sind, um diesen Prozess zu befördern.

So soll nun im Folgenden aufbauend auf Überlegungen von Jörn Rüsen eine geschichtsdidaktische Theoriegrundlage vorgeschlagen werden, mit der Narrative im Hinblick auf die Frage untersucht werden können, inwiefern es sich bei ihnen um Mythen handeln könnte. Dazu gehört sowohl die Analyse hinsichtlich

unterricht?«, in: Volker Dotterweich (Hg.), *Mythen und Legenden in der Geschichte*, 267–289, 268.

39 Pandel, *Historisches Erzählen*, 62.

40 Filser, *Vergangenheit*, 285.

41 Eugen Kotte, *Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung*, in: Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.): *Kulturwissenschaften. Konzepte verschiedener Disziplinen*, München 2010, 103–125, 118.

42 Ebd.

43 Ebd., 124.

44 Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

der Plausibilität der historischen Narrationen als auch die Analyse der bereits zuvor als relevant angesprochenen Funktionen dieser Erzählungen im Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft. Beide Aspekte erscheinen relevant, um Geschichtsmythen identifizieren zu können.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive kann ein Geschichtsmythos – in einer ersten Annäherung – als eine in der Gesellschaft bekannte historische Narration verstanden werden, deren »Wahrheitsgehalt« mehr oder minder anerkannt ist,[45] deren Plausibilität bei näherer Betrachtung aber zugleich als problematisch erscheint. Als geschichtstheoretische Kriterien, um die Plausibilität von historischen Narrationen einschätzen zu können, bieten sich Jörn Rüsens Triftigkeitskriterien[46] an. Er unterscheidet zwischen der empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit, wobei eine historische Narration dann als (vorläufig) »wahr« im Sinne von plausibel angesehen werden kann, wenn alle drei Kriterien als erfüllt anerkannt werden. Eine historische Narration kann – grob gesprochen – dann als plausibel gelten[47], wenn sie a) nicht im Widerspruch zu den Rezipienten bekannten Quellenaussagen steht (empirische Triftigkeit), wenn b) die in der Erzählung vorhandene Sinnbildung und Identitätspräsentation und damit die aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit gewonnene Orientierung zustimmungsfähig ist (normative Triftigkeit) und wenn c) der Sinnzusammenhang zwischen erzählten Einzelheiten aus der Vergangenheit und Sinnbildungen für die Zukunft und damit die Leitfäden der Narration plausibel erscheinen (narrative Triftigkeit).[48] In der Gesellschaft als »wahr« anerkannte historische Narrationen können demnach Geschichtsmythen sein, wenn

a) die in ihr gemachten Aussagen im offensichtlichen Widerspruch zu historischen Quellen stehen oder rein fiktiv Lücken füllen, zu denen es keinerlei Quellen gibt, so dass ihre Begründbarkeit nicht mehr gegeben ist. Eine solche historische Narration kann wegen ihrer mangelnden empirischen Triftigkeit als Mythos bezeichnet werden;
b) die in der Erzählung angebotene Sinnbildung als nicht (mehr) nachvollziehbar erscheint. So können gesellschaftlich anerkannte Orientierungen zu einem Mythos werden, wenn eine Sinnbildung zwar in der Vergangenheit breite Zustimmung erfuhr, diese aber nicht mehr vorzufinden ist, weil sich die normativen Horizonte,

45 Da sich Mythen auf Realitäten beziehen, werden sie als »wahre Geschichten« rezipiert. Vgl. dazu Mircea Eliade, *Mythos und Wirklichkeit*, 16.

46 Jörn Rüsen, *Grundzüge einer Historik, Teil: 1., Historische Vernunft : d. Grundlagen d. Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, 85–116.

47 Ähnliche Konzeptionen gibt es bei anderen Theoretikern. Für Rüsens Arbeiten bedeutend war Hermann Lübbe, *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Analytik und Pragmatik der Historie*, Basel: Schwabe, 1977.

48 Jörn Rüsen, *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main: Fischer, 1990 (2. Auflage Frankfurt am Main: Digital Humanities online, 2012), 98.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

innerhalb derer Sinnbildungen anerkannt werden, verändert haben. Aufgrund der nun fehlenden normativen Triftigkeit ist hier von einem Geschichtsmythos zu sprechen;

c) die retrospektiven Bedeutungszuschreibungen zu einer solchen Bewertung von vergangenen Ereignissen führen, die beispielsweise als rückblickende Bedeutungsüberhöhung bezeichnet werden kann. Die Narration wird dann aufgrund der problematischen narrativen Triftigkeit zu einem Geschichtsmythos.

Als erstes Element eines Geschichtsmythos sei hier demnach mangelnde Triftigkeit angeführt. Am einfachsten sind solche Geschichten als Mythos zu klassifizieren, die der Kategorie a) entsprechend empirisch nicht triftig sind. Die Mythen der Kategorie b) finden sich unter anderem in vergangenen geschichtskulturellen Objektivationen, in denen Sinnbildungen vertreten werden, die heute kaum noch Anerkennung finden. Bei so manch einem Denkmal aus vergangenen Jahrhunderten lohnt eine Untersuchung der Frage, inwiefern es sich bei der ihm zugrunde liegenden Narration aus heutiger Sicht um einen Mythos handeln könnte. Als Beispiel für die Kategorie c) sind unter anderem die in der Historiographie weit verbreiteten Ursprungsmythen zu nennen, die zwar mitunter auf belegbare Einzelheiten verweisen können, diese aber so überhöhen, dass die Deutung als Beginn einer langfristigen Entwicklung doch fraglich erscheint.

Dabei wird deutlich, dass diese Definition noch nicht ausreichend ist, insofern sie nicht hinreichend klärt, weshalb bestimmte Narrationen, deren Triftigkeit problematisch ist, dennoch eine breite gesellschaftliche Zustimmung erfuhren beziehungsweise noch heute erfahren. So muss also noch die entscheidende Frage nach den Funktionen, die diese historischen Orientierungen im »Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft«[49] erfüllen, gestellt werden. Ohne eine solche gesellschaftliche Funktion ist die Narration eben eine Geschichte mit problematischer Triftigkeit, und erst wenn sie als »Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«[50] gesellschaftlich anerkannt ist und damit Orientierungsbedürfnisse für bestimmte Kollektive befriedigt, kann sie als Mythos verstanden werden. So ist die obige Definition um eine weitere zu ergänzen, mit der die geschichtskulturelle Funktion von Geschichtsmythen genauer in den Blick genommen werden kann. Auch hier soll auf die Theorieangebote von Jörn Rüsen zurückgegriffen werden – namentlich auf die drei Dimensionen der Geschichtskultur.[51]

49 Karl-Ernst Jeismann, »Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und gesellschaftlicher Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart«, in: Kosthorst (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, 9–33, 12.

50 Jörn Rüsen, »Geschichtskultur«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 46 (1995), 509–521, 513.

51 Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2013

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Rüsen schlägt vor, die Sinnbildungsleistung des Geschichtsbewusstseins in drei Dimensionen zu thematisieren und unterscheidet zwischen einer ästhetischen (»Schönheit«), politischen (»Macht«) und kognitiven Dimension (»Wahrheit«). Eine historische Narration ist dann wirksam in der Geschichtskultur, wenn sie in allen drei Dimensionen Kriterien der Stimmigkeit entspricht. Die oben skizzierten Triftigkeitskriterien beziehen sich lediglich auf die kognitive Dimension und differenzieren diese. Für die anderen Dimensionen fehlen solche Differenzierungen bisher.[52]

Während sich also in der kognitiven Dimension die Frage nach der Plausibilität historischer Narrationen stellt, geht es innerhalb der ästhetischen Dimension um die Faszinationskraft der Vergangenheit im Sinne des »Ästhetische[m] im Historischen«.[53] Rüsen benennt in diesem Zusammenhang »formale Stimmigkeit« und »pragmatische Eingängigkeit« historischer Erinnerung als jene zwei Elemente, die traditionell in diesem Zusammenhang als Schönheit gedeutet werden.[54] Die ästhetische Dimension bewirkt Lebendigkeit und ermöglicht, dass eine Narration Wirkung entfalten kann.[55] So kann hinsichtlich von Geschichtsmythen die Frage gestellt werden, warum diese in den jeweiligen Geschichtskulturen als »schön« wahrgenommen werden. Welches sind jene ästhetischen Elemente, die einer nicht triftigen Narration ihre Lebendigkeit und Faszinationskraft verleihen, so dass diese als Mythos zu bezeichnen ist?

Für die politische Dimension der Geschichtskultur ist relevant, dass sich Herrschaft immer in geschichtsträchtigen Symbolen präsentiert und mit den ihnen zugrundeliegenden Narrationen die Zustimmung der Beherrschten historisch begründet wird.[56] Solche Narrationen eignen sich insofern für eine De-Konstruktion, weil die Frage, inwieweit damit Geschichte politisch instrumentalisiert und zugleich politische Macht historisch begründet wird, in den Fokus rückt. Auch die Frage danach, welche Werte über Mythen vermittelt werden sollen kann innerhalb der Dimension der Politik erörtert werden.

Die drei Dimensionen sind in jeder historischen Narration enthalten und hängen auch notwendigerweise innerlich zusammen. »Es gibt eben keine his-

schlägt zusätzlich dazu mit einer »moralischen Triftigkeit« vier Triftigkeiten (58ff.) und fünf Dimensionen der Geschichtskultur (234ff.) vor, wobei er zusätzlich zu den oben aufgeführten eine moralische und eine religiöse Dimension erkennt. Inwieweit diese Aspekte Dimensionen darstellen und deshalb zu berücksichtigen sind, ist aber an anderer Stelle zu diskutieren. Eine solche Integration wäre herzustellen.

52 Vgl. Johannes Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009, 48.

53 Rüsen, *Geschichtskultur*, 514.

54 Ebd., 515.

55 Ebd.

56 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

torische Erinnerung, die nicht durch alle drei Regulative bestimmt wäre.«[57] Von Relevanz für diese Überlegungen ist die These, dass in der Geschichtskultur bei bestimmten Orientierungsbedürfnissen eine der drei Dimensionen dominant werden kann. Unter bestimmten Rahmenbedingungen kann beispielsweise die politische Dimension (»Macht«), die anderen so stark beeinflussen, dass die dort vorherrschenden Kriterien nicht zur Geltung gebracht werden (etwa der Anspruch auf »Wahrheit« im Sinne von Nachvollziehbarkeit der Begründung). Dadurch kann es zu »problematischen Äußerungen der historischen Erinnerung«[58] kommen. So führt ein Dominantwerden der politischen Dimension zur »Politisierung« der historischen Erinnerung, ein Dominantwerden der ästhetischen Dimension zur »Ästhetisierung« und eine die anderen Dimensionen dominierende kognitive Dimension, führt zu einer »Ideologisierung« der historischen Erinnerung.

Diese Überlegung erweist sich für das Verständnis der Entstehung, Durchsetzung und Funktion von Mythen als hilfreich. Von einem Mythos kann dann gesprochen werden, wenn die politische oder die ästhetische Dimension die kognitive Dimension der historischen Erinnerung so dominiert beziehungsweise instrumentalisiert, dass die erzählte Geschichte einer Triftigkeitsanalyse nicht standhält. So kann bei geschichtskulturell relevanten historischen Narrationen nicht nur gefragt werden, inwiefern diese empirisch, normativ und narrativ triftig sind, sondern auch, welche geschichtskulturelle Funktionen sie zur Zeit ihrer Entstehung und gegenwärtig im Hinblick auf die ästhetische (dem Bedürfnis nach »lebendig und schön erzählten Geschichten«) und politische (der Macht, sich im Diskurs über Vergangenheit durchzusetzen) Dimension erfüllt. Es ist die Frage danach, welcher künstlerische, politische, und wissenschaftliche Anteil der Narration zugrunde liegt, um im Geschichtsbewusstsein wirksam zu werden.

## Mythisches Denken und Mythenbewusstsein im Geschichtsunterricht

In aktuellen Schulgeschichtsbüchern werden Mythen – oftmals in Zusammenhang mit der in den Curricula nun geforderten Thematisierung von Geschichtskultur – explizit aufgegriffen und in ihrer Genese dargestellt. Die mit diesem Material verknüpften Aufgaben laufen zumeist darauf hinaus, die Mythen zu analysieren und zu dekonstruieren. Die nicht selten dahinterstehende Absicht besteht offenbar darin, die Mythen dadurch für die Lernenden zu

57 Ebd., 517.
58 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

»entzaubern«, denn Mythen gelten noch weithin als unvereinbar mit einem aufgeklärten Weltverständnis. Doch trifft das tatsächlich zu? So schwierig, wie uns eingangs die Definition des Mythosbegriffs fiel, so schwierig dürfte es sein, seinen Gegensatz zu definieren. Wäre dies Wissenschaft? Rationalität? Wahrheit? Kultur? Jeder dieser in der Literatur über Mythen immer wieder unterbreiteten Vorschläge ist unbefriedigend, da keiner dieser Begriffe ohne Mythen auskommt. Die Aufklärung, die in ihm die Finsternis der Abgötterei erblickte, stellt hinsichtlich des Mythos nur sehr bedingt eine Zäsur dar.[59] Spätestens seit Hayden White wurde uns wieder in Erinnerung gerufen, dass Geschichtsschreibung doch nicht lediglich Wissenschaft ist, wie sie gern von sich behauptet, sondern immer auch eine Kunst, in der Fiktionen und Mythen eine wichtige Rolle spielen. Auf rein rationaler Grundlage, d. h. ohne ergänzende, sinnbildende Imagination, die zweifellos etwas mit Fantasie und also mit Fiktion zu tun hat, ist ein Nachdenken über Geschichte schlicht nicht möglich. Und auch das Bedürfnis nach Mythen ist keineswegs erloschen und wird auch nie erlöschen, da Mythen offenbar zur *conditio humana* gehören. Vor diesem Hintergrund hält Odo Marquard die Geschichte des Prozesses der Entmythologisierung – für einen Mythos, nämlich den »Mythenbeendigungsmythos«.[60]

Was also passiert, wenn man in Schulgeschichtsbüchern Mythen de-konstruiert? Einerseits gewinnt man dadurch vielleicht tatsächlich tiefere Einsichten in ihr Wesen, ihre Entstehungsbedingungen und Funktionen. Doch andererseits haucht man ihnen damit auch wieder neues Leben ein. Denn Mythen sind – abgesehen von ihrem wandelbaren Äußeren, d. h. den 1001 Versionen, in denen man sie erzählen kann, – in ihrem hochbeständigen Kern[61] die archetypische Matrix von Geschichten, die eine Botschaft[62] mit starkem Appellcharakter enthält. Auch wenn sie bereits längst leblos scheinen, vermögen sie, wenn man an ihnen rührt oder wenn sich die Umstände entsprechend wieder ihnen zuneigen, unversehens wie der Phönix aus der Asche zu erstehen und um sich eine neue, mobilisierende Erzählung zu bilden.[63] Gerade die nationalen Mythen, die in den Schulgeschichtsbüchern typischerweise aufgegriffen werden, da die Zeit des Nationalismus als überwunden gilt, sind heute noch längst nicht ganz tot. Wenn niemand sie nicht zumindest im Kern kenne, wenn Schulbuchautoren

59 »Kein Werk […] legt von der Verschlungenheit von Aufklärung und Mythos beredteres Zeugnis ab als das homerische, der Grundtext der europäischen Zivilisation.«; Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944), Frankfurt am Main: Fischer, 21. Auflage 2013, 52.

60 Marquard, *Polytheismus*, 223 und 230.

61 Hans Blumenberg, »Arbeit am Mythos« (1979), in: *Mythentheorie*, 194–218, 194.

62 Roland Barthes, »Mythen des Alltags« (1957), in: *Mythentheorie*, 91–105, 92.

63 Jean-Jacques Wunenburger, »Mytho-phorie. Formen und Transformationen des Mythos« (1994), in: *Mythentheorie*, 290–300, 299.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

nicht nach wie vor davon ausgingen, dass ihre Botschaft zur historisch-politischen Allgemeinbildung gehört, warum wurden sie dann ausgewählt?

Man könnte sogar noch einen Schritt weitergehen und behaupten, dass Geschichte eigentlich erst dann richtig wirkmächtig wird, wenn sie sich zu Mythen verdichtet, die geglaubt oder auch nicht geglaubt werden, die aber allseits bekannt sind und als relevant erachtet werden und über die man sich positionieren kann. Wird ein bis dahin weithin geglaubter Geschichtsmythos als solcher ›entlarvt‹, ist dies immer noch ein Ereignis, das auch von den tagespolitischen Medien aufgegriffen und diskutiert wird.

Der Ort des Mythos ließe sich mithin im Assmannschen Modell des kollektiven Gedächtnisses so veranschaulichen, dass er parallel zum kulturellen Gedächtnis liegt: Im kommunikativen Gedächtnis der Lebenden ist Geschichte noch polyvalent und nicht ausgehandelt, dann folgt nach der *floating gap* entweder die Erinnerung durch eine kleine Elite der *story tellers* – oder aber, weit über diese kleine Gruppe hinaus, der Mythos, wobei man annehmen darf, dass der Mythos prägender für das Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft ist als die Wissenschaft als eine der Manifestationen des kulturellen Gedächtnisses.[64] Wie Mythen in der Gesellschaft tatsächlich wirken, ist dabei empirisch kaum erhebbar. Ernst Cassirer erläutert:

> Seine [des Mythos] echte Überwindung muß auf seiner Erkenntnis und Anerkenntnis beruhen: Nur durch die Analyse seiner geistigen Struktur läßt sich nach der einen Seite sein eigentümlicher Sinn, nach der anderen seine Grenze bestimmen.[65]

Über die bisherigen Dimensionen hinausgehend, könnten die Funktionen von Mythen noch auf einer weiteren Ebene analysiert werden – nämlich auf jener der »Ökonomie«. Mit der medialen Aufbereitung von Mythen in Form von Literatur oder Film lässt sich viel Geld verdienen. Mythen werden daher auch deshalb erzählt und tradiert, weil deren Erzählung finaziellen Gewinn bringt. Diese Analyseebene kann verknüpft werden mit der ästhetischen und politischen Dimension. Mythen sind schön im Sinne von eingängig, weswegen sie oft gerne rezipiert werden und die Rezipienten sind auch dazu bereit, dafür zu bezahlen. Auf der Ebene der Ökonomie kann damit eine weitere mögliche Funktion des Mythos in der Gesellschaft beleuchtet werden.

Man begreift also: Der Mythos lebt. Er nährt sich vielleicht gerade vom Orientierungsbedürfnis der Menschen in einer immer schnelllebigeren, heterogeneren, unübersichtlicheren und zunehmend entgrenzten Welt.[66] Gerade

64 »Nicht durch seine Geschichte wird einem Volke seine Mythologie, sondern umgekehrt wird ihm durch seine Mythologie seine Geschichte bestimmt.«; Cassirer, *Philosophie*, 6.

65 Cassirer, *Philosophie*, XIV.

66 »Blumenberg spricht von der Arbeit *am* Mythos; aber könnte man ebenso gut von der Arbeit *des* Mythos reden, wenn man das faszinierende Schauspiel durch die ganze Geschichte

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Schülerinnen und Schüler befinden sich in der Phase der Suche nach dem eigenen Ich und neigen vor allem während der Pubertät dazu, sich Idole zu suchen, an denen sie sich ausrichten können. Solche Leitbilder vermag ihnen der Mythos zu geben. Von intrinsischer Motivation beim Thema »Mythen« dürfen Lehrende in der Sekundarstufe I also gleichsam natürlich ausgehen. In diesem Band sollte es erst einmal darum gehen, ausgewählte Mythen inhaltlich darzustellen. In diesem Zusammenhang wäre es angebracht, bereits mögliche Merkmale von Mythen zu erarbeiten, die an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst seien:
- empirisch/normativ/narrativ problematische Triftigkeit
- formale Stimmigkeit und pragmatische Eingängigkeit (Ästhetik)
- appellativer Charakter (vor allem politischer und moralischer Art)
- oszillierende Themen (auffallend häufig jedoch Krieg – als Metapher für einen Antagonismus von Prinzipien)
- »heiliger«, d. h. nicht hinterfragter, sondern geglaubter Kern
- selbst-bildend kreative, archetypische Matrix von Geschichten
- zeitlos-zyklisches, prä-geschichtliches Grundmuster

Pragmatisch für den Geschichtsunterricht zu geschichtskulturell relevanten historischen Narrationen in der Sekundarstufe II lohnt sich für eine Differenzierung des Lernprozesses eine getrennte Untersuchung folgender Fragen:
1. Inwiefern war/ist die erzählte Geschichte gesellschaftlich relevant? Welche Funktionen erfüllte sie? Wessen und welche Bedürfnisse bediente sie? Welche historische Sinnbildung (»Botschaft für die Zukunft«) wird angeboten? Für wen? In diesem Zusammenhang können auch Ansätze der modernen Mythentheorien zu den Funktionen von Mythen hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für historische Fragestellungen auf den Prüfstand gehoben werden, etwa ob Mythen (wie bei Shakespeare) der Natur den Spiegel vorhalten,[67] die Angst vertreiben,[68] soziale Praktiken und Institutionen legitimieren,[69] den Widerstreit zweier Begriffe darstellen,[70] ein archetypisches Ursprungsgeschehen beschreiben[71] oder ausdrücken sollen, dass in der Welt nichts durch Zufall geschieht.[72]

hindurch verfolgt, worin die Menschen vergeblich sich mühen, von ihm loszukommen, um immer wieder neu von ihm eingeholt zu werden.«; Kurt Hübner, »Die nicht endende Geschichte des Mythischen« (1986/87), in: *Mythentheorie*, 251–261, 259.

67 Joseph Campbell, »Schöpferische Mythologie« (1968), in: *Mythentheorie*, 164–174, 166.

68 Hans Blumenberg, »Arbeit am Mythos« (1979), in: *Mythentheorie*, 194–218, 194.

69 Christopher G. Flood, »Politischer Mythos. Eine theoretische Einführung« (1996), in: *Mythentheorie*, 303–315, 308.

70 Kenneth Duva Burke, »Mythos, Dichtung und Philosophie« (1960), in: *Mythentheorie*, 139–159, 151 und 153.

71 Wolfhart Pannenberg, »Die weltgründende Funktion des Mythos und der christliche Offenbarungsglaube« (1988), in: *Mythentheorie*, 265–276, 275.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

2. Inwiefern ist diese erzählte Geschichte als empirisch, normativ und narrativ triftig einzuschätzen?
3. Inwiefern war/ist diese Narration Ausdruck eines gesellschaftlichen Orientierungsbedürfnisses? Inwiefern folgt(e) die Erzählung politischen oder ästhetischen Funktionen gesellschaftlicher Orientierungsbedürfnisse? Handelt es sich um einen (von einer einseitigen Sicht bestimmten und von Odo Marquard als »gefährlich« qualifizierten) Monomythos oder um einen (vieldeutigen) Polymythos?[73] Und damit zusammenhängend: Wie entstehen, mutieren und sterben politische Mythen?
4. Welche Medien erwiesen sich früher/erweisen sich heute als »Mythenschmiede«? (Hier sind vor allem die Massenmedien in den Blick zu nehmen.)[74] Welche Rolle spielt(e) konkret das Schulgeschichtsbuch?

Bei inter- und transkulturellem Mythenvergleich: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich ausmachen? Wie lassen sie sich deuten? Die obigen Überlegungen machen deutlich, welche Rolle dem Mythos im historischen Lernen zukommen kann. Insofern Geschichtsmythen zahlreiche Möglichkeiten bieten, die Funktion von Geschichte in der Gesellschaft zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, beinhalten sie – weit mehr als lediglich »wahre« und »erfundene Geschichten« voneinander zu unterscheiden – Lernpotenziale, die zur Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nutzbar gemacht werden können. Folgende Einsicht ließe sich im Unterricht der Sekundarstufe II durch die De-Konstruktion von Mythen anbahnen: Dass historische Narrationen heute so vorliegen, wie wir sie kennen und wie sie auch in Schulbüchern als Manifestationen von Geschichtskultur abgedruckt sind, ist nicht deshalb so, weil HistorikerInnen aus historischen Quellen eine »objektive« Geschichte rekonstruierten. Vielmehr spielen ästhetische und politische Funktionen bei der Durchsetzung von Geschichte in der Geschichtskultur eine Rolle, weil Geschichte (nicht zuletzt in Schulgeschichtsbüchern, die einem von der Politik vorgegebenen Curriculum folgen) eben immer der Orientierung von Individuen im Zeitverlauf dient und im Dienst der Gegenwart und Zukunft steht. Assmann postuliert, dass Mythen »ihre Form, Bedeutung und Strahlkraft […] aus den Sinnbedürfnissen der Gegenwart« gewinnen.[75] So kann die Frage nach nationaler Identitätsstiftung beziehungsweise Abgrenzung zu anderen Gemeinschaften durch Mythen, nach glorifizierender Selbstdarstellung und pejorativ-

72 Cassirer, *Philosophie*, 59.
73 Marquard, *Polytheismus*, 226.
74 Marshall McLuhan, *Das Medium ist die Massage. Ein Inventar medialer Effekte* (1967), Stuttgart: Tropen, 3. Auflage 2011.
75 Jan Assmann, »Mythos und Geschichte«, in: Helmut Altrichter u. a. (Hg.): *Mythen in der Geschichte*, 13–28.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

adversativen Fremdbildern, nach Möglichkeiten politischen Missbrauchs und manipulativer Kraft oder nach dem unterhaltenden Charakter von Mythen gestellt und im Unterricht fruchtbar gemacht werden, denn immerhin muss das »mythische Bewusstsein« als eine Grundform jeglicher geistiger Kultur gelten.[76] Auch kann im Zusammenhang mit der ästhetischen Dimension danach gefragt werden, wer durch die mediale Aufbereitung von Mythen auf welche Weise Geld verdient.

Ein methodisches Problem bei diesem Vorgehen, das sich leider nicht umgehen lässt, liegt darin, dass sich ein Mythos im Grunde nicht fixieren lässt, denn wie dargelegt besteht eines seiner Wesensmerkmale in seiner lebendigen Polyvalenz. Im Unterricht lassen sich jedoch nur einzelne schriftlich oder bildlich fixierte Konserven behandeln, die streng genommen nicht den Mythos, sondern nur ausgewählte Manifestationen desselben abbilden können. Er wird dadurch »auf das Niveau einer vereinheitlichenden und verdinglichten Geistesproduktion herabgewürdigt«.[77] Lebendige Mythen sind vollständiger empirischer Erfassung nicht zugänglich. In Schulgeschichtsbüchern abgedruckte Materialien sind im Unterricht daher nicht mit dem jeweiligen Mythos selbst zu verwechseln.

## Literatur

Altrichter, Helmut u. a. (Hg.). *Mythen in der Geschichte*, Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004.

Assmann, Jan. »Mythos und Geschichte«, in: *Mythen in der Geschichte*, Helmut Altrichter u. a. (Hg.), Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004, 13–28.

Ders. und Aleida Assmann. »Mythos«, in: *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*, Bd. 4, Stuttgart: Kohlhammer, 1998, 179–200.

Barthes, Roland. »Mythen des Alltags« (1957), in: *Texte zur modernen Mythentheorie.* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 91–105.

Ders. *Mythen des Alltags*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1964, 85. Neuauflage und vollständige Ausgabe: Frankfurt am Main/ Berlin: Suhrkamp, 2010.

Bernhard, Roland. *Geschichtsmythen über Hispanoamerika: Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts* (Eckert. Die Schriftenreihe 134) Göttingen: V&R unipress, 2013.

Bizeul, Yves. »Politische Mythen«, in: *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa,* Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), Marburg: Herder Institut, 2006, 3–14.

76 Cassierer, *Philosophie*, XI.

77 Wunenburger, *Mytho-phorie*, 291.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Blumenberg, Hans. »Arbeit am Mythos« (1979), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 194–218.

Blumenberg, Hans. *Arbeit am Mythos* (1979), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009.

Bohrer, Karl Heinz (Hg.). *Mythos und Moderne. Begriff und Bild einer Rekonstruktion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.

Bottici, Claire. »Myths of Europe. A theoretical approach«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2, 2009, 9–33.

Burke, Kenneth Duva. »Mythos, Dichtung und Philosophie« (1960), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 139–159.

Campbell, Joseph. »Schöpferische Mythologie« (1968) in: *Texte zur modernen Mythentheorie,* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 164–174.

Cassirer, Ernst. *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken*, Hamburg: Felix Meiner 2010.

Dotterweich, Volker (Hg.). *Mythen und Legenden in der Geschichte*, München: Vögel, 2004.

Eliade, Mircea. *Mythos und Wirklichkeit*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1988 (Paris 1963).

Ders. *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1998 (Paris 1965).

Filser, Karl. »›Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt…‹ Nationale Mythen im Geschichtsunterricht?«, in: *Mythen und Legenden in der Geschichte,* Volker Dotterweich (Hg.), München: Vögel, 2004, 267–289.

Flood, Christopher G. »Politischer Mythos. Eine theoretische Einführung« (1996), in: *Texte zur modernen Mythentheorie,* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 194–218, 303–315.

v. Graevenitz, Gerhart. *Mythos. Zur Geschichte einer Denkgewohnheit*, Stuttgart: Metzler, 1987.

Hein-Kircher, Heidi. »Überlegungen zu einer Typologie von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch«, in: *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa,* Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), Marburg: Herder Institut, 2006, 407–424.

Dies. »›Deutsche Mythen‹ und ihre Wirkung«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63 (13–14), 2013, 33–38.

Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944), Frankfurt am Main: Fischer, 2012.

Hübner, Kurt. »Die nicht endende Geschichte des Mythischen 1986/87«, in: *Texte zur modernen Mythentheorie,* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 251–261.

Jamme, Christoph. »Mythos«, in: *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*, Helmut Reinalter und Peter J. Brenner (Hg.), Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 2011, 571–577.

Jeismann, Karl-Ernst. »Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart«,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

in: *Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie*, Erich Kosthorst (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1977, 9–33.

Körber, Andreas, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007.

Kotte, Eugen. »Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung«, in: *Kulturwissenschaften. Konzepte verschiedener Disziplinen,* Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.), München: Peter Lang 2010, 103–125.

Krüger, Brigitte und Hans-Christian Stillmark (Hg.). *Mythos und Kulturtransfer. Neue Figurationen in Kunst, Literatur und modernen Medien*, Bielefeld: Transcript, 2013.

Lévi-Strauss, Claude. *Mythologica I–IV*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008 (Paris 1964–71).

Ders. »Die Struktur der Mythen« (1955), in: *Texte zur modernen Mythentheorie,* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 59–74.

Link, Jürgen und Wulf Wülfing. »Einleitung«, in: *Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität*, dies. (Hg.), Stuttgart: Klett-Cotta, 1991, 7–15.

Lübbe, Hermann. *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse.* Analytik und Pragmatik der Historie, Basel/Stuttgart: Schwabe, 1977.

Marquard, Odo. »Lob des Polytheismus« (1979), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 222–238.

McLuhan, Marshall. *Das Medium ist die Massage. Ein Inventar medialer Effekte.* Stuttgart: Tropen 2011(New York, 1967).

Meyer-Hamme, Johannes. *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, Idstein: Schulz-Kirchner, 2009.

Münkler, Herfried. »Geschichtsmythen und Nationenbildung«, in: *Dossier Geschichte und Erinnerung, 28. März 2008*, Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39792/geschichtsmythen?p=all, zuletzt geprüft am 25. August 2016.

Ders. *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin: Rowohlt, 2009.

Pandel, Hans Jürgen. *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/ Ts: Wochenschau-Verlag 2010.

Ders. »Legenden – Mythen – Lügen. Wieviel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein«, in: *Geschichte lernen* 52, 1996, 15–19.

Pannenberg, Wolfhart. »Die weltgründende Funktion des Mythos und der christliche Offenbarungsglaube«, in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 265–276.

Rüsen, Jörn. »Geschichtskultur«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 46, 1995, 509–521.

Ders. *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1990.

Ders. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft,* Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2013.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Simonis, Annette. »Mythentheorie und –kritik«, in: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Ansgar Nünning (Hg.), Stuttgart/Weimar: Metzler, 1998, 388–390.

Tepe, Peter. »Terminologische Sensibilisierung im Umgang mit dem Mythos«, in: *Mythos und Kulturtransfer. Neue Figurationen in Kunst, Literatur und modernen Medien,* Brigitte Krüger und Hans-Christian Stillmark (Hg.), Bielefeld: Transcript, 2013, 29–44.

Waechter, Matthias. »Mythos«, Version: 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11. Februar 2010, http://www.docupedia.de/zg/Mythos?oldid=84641, zuletzt geprüft am 25. August 2016.

Wodianka, Stephanie und Juliane Ebert (Hg.). *Metzler Lexikon moderner Mythen. Figuren, Konzepte, Ereignisse*, Stuttgart: Metzler, 2014.

Wunenburger, Jean-Jacques. »Mytho-phorie. Formen und Transformationen des Mythos« (1994), in: *Texte zur modernen Mythentheorie,* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 290–300.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Felix Hinz

# Weiße Zwerge des Geschichtsbewusstseins? – Die europäischen Rettungsmythen Marathon/Salamis und Tours/Poitiers

Was ist Europa? – Europa ist ein politischer Mythos. Wie auch immer man es zu definieren versucht: Stets kommt man zu unbefriedigenden Ergebnissen und gelangt zu der Einsicht, dass es sich (wie bei allen anderen Kontinenten auch) um ein Konstrukt handelt. Fragt man danach, was Europa ausmacht, bleibt weniger als man spontan vielleicht vermuten mag. Weder geografisch, noch demografisch, religiös oder kulturell hat Europa natürliche oder anderweitig klar definierte Grenzen. Fasst man den kulturellen Aspekt etwas vager als Wertegemeinschaft, lässt sich – flankiert von den Konzepten »Demokratie«, »Gleichberechtigung« und »Individualität« – die »Freiheit« als identitätskonkreter Kern des Mythos ausmachen.

Antipode »Europas« ist »Asien«. Das älteste und gröbste europäische Weltkonzept, wie man es beispielsweise bei Hekataios von Milet (ca. 560 bis ca. 480) abgebildet findet, kennt daher nur Europa und Asien – verstanden als ein Sammelkonzept für Anti-Europa. Glaubt man dem Europa-Mythos, müsste man es allerdings andersherum formulieren, denn ihm zufolge war Asien zuerst da – damit sich Europa sozusagen als Krönung der Humanität von ihm loslösen konnte. Diese Entwicklung begann in Athen, setzte sich in Rom fort, dann im karolingischen Frankenreich, im Italien der Renaissance, im Frankreich der Revolution usw. bis hin zur Europäischen Union. Dem teleologisch verstandenen Monomythos europäischer Geschichte zufolge ging es stets darum, die Freiheit und Individualität auszubauen und zu festigen.[1] Doch die mühsam erkämpften Errungenschaften wurden immer wieder von »Asien« bedroht, das zwar reich an Menschen und Ressourcen ist, dem auch durchaus hohe Kultur zugesprochen wurde, das aber eben gerade nicht für Freiheit und Individualität steht. »Asien«: das ist die Barbarei. »Europa« (heute »der Westen«): das ist die Zivilisation – so der heute nur noch unter vorgehaltener Hand ausgesprochene Mythos. »Asien«

1 Odo Marquard, »Lob des Polytheismus. Über Monomythie und Polymythie« (1979), in: Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), *Texte zur modernen Mythentheorie*, Stuttgart: Reclam, 2012, 222–238, 228.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

als Heimsuchung Europas hatte in der Geschichte vielfältige Gesichter: Es konnte das Persische Großreich sein[2], die Hunnen[3], die Mongolen[4], der Bolschewismus und seit seiner Entstehung immer wieder der Islam[5].

Dies macht es zumindest in der historischen Rückschau schwierig zu behaupten, der Islam gehöre zu Europa. Selbst wenn dies heute aufgrund von Migration und Globalisierung in vielfacher Hinsicht zutrifft, steht fest, dass »Europa« in der gegenwärtigen Form ohne das Feindbild »Asien«/»Islam« nie entstanden wäre.[6] Der Abwehrkampf gegen »Asien« war die letzte Klammer, die nicht nur die unterschiedlichen Hellenen, sondern beispielsweise auch Germanen und Römer, ja sogar Protestanten und Katholiken selbst während der Konfessionskriege noch zusammenhielt.[7]

Wesentlicher Bestandteil des Mythos Europa ist die Vorstellung, dass »Europa« immer wieder vor der Zerstörung durch »Asien« gerettet werden musste. Um diese zu konkretisieren, sollen in diesem Beitrag deutsche Schulgeschichtsbücher hinsichtlich ihrer Aussagen über zwei Kampf-Mythen[8] der vermeintlichen Rettungen untersucht werden, nämlich die Schlachten von Marathon (490 v. Chr.) und Salamis (480 v. Chr.) gegen die Perser (von Osten) und die Schlacht von Tours und Poitiers (732 n. Chr.) gegen die Araber (im Westen). Hier wie dort behaupten die traditionsreichen Mythen, dass »Europa« im Falle einer Niederlage überrannt, besetzt und seiner Freiheit beraubt worden wäre. Es hätte also aufgehört zu existieren, was aus europäischer Perspektive einer historischen Katastrophe gleichgekommen wäre, die jedoch abgewendet werden konnte, was die Protagonisten zu verklärten Helden werden ließ.

In einem ersten Teil sollen jeweils kurz die bekannten Fakten sowie die Wertungen der Ereignisse der damaligen Zeitgenossen skizziert und auf dieser Grundlage schlaglichtartig einige besonders aussagekräftige Wertungen aus deutschen Schulbüchern des neunzehnten Jahrhunderts eingefangen werden, die die Vitalität des Mythos auf dem Höhepunkt seiner Wirkungskraft veranschaulichen.

2 490 v. Chr. Marathon; 480 v. Chr. Salamis.
3 451 n. Chr. Katalaunische Felder.
4 1241 Liegnitz.
5 732 Tours & Poitiers; 1529 und 1683 Wien.
6 Vgl. weiterführend: Thomas Kaufmann, »Kontinuitäten und Transformationen im okzidentalen Islambild des 15. und 16. Jahrhunderts«, in: Lothar Gall und Dietmar Willoweit (Hg.), *Judaism, Christianity, and Islam in the Course of History*, München: Oldenbourg, 2011, 287–306.
7 Vgl. z. B. protestantisch: Martin Luther, *Heerpredigt wider die Türken* (1529) und katholisch: Abraham a Santa Clara, *Auch eine Heerpredigt wider die Türken, oder: Auff, auff Ihr Christen! Das ist: eine bewegliche Anfrischung der christlichen Waffen gegen den türkischen Blutegel* (1683).
8 Vgl. zum Konzept: Joseph Fontenrose, *Python, A Study of Delphic Myth and Its Origins*, Berkeley: University of California Press, 1959.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

In einem zweiten Teil werden dann aktuelle Geschichtsschulbücher zum Umgang mit diesen historischen Ereignissen analysiert. Nachdem zunächst wieder schlaglichtartig Stimmen von Schulgeschichtsbüchern für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen zitiert werden, die unmittelbar vor der Einführung von G8 in Gebrauch waren, folgt eine systematische Analyse von G8-Schulbüchern. Als Grundgesamtheit dienen hierzu die derzeit im bevölkerungsreichsten Bundesland, Nordrhein-Westfalen, zugelassenen Lernmittel für das Gymnasium Sekundarstufe I, entsprechend den Kernlehrplänen des verkürzten Bildungsgangs.[9] Das Gymnasium wurde gewählt, weil sich hier grundsätzlich das jeweils detaillierteste Eingehen auf die entsprechenden Ereignisse erhoffen lässt. G8 ist deshalb aufschlussreich, weil hier zwar noch immer die Bildungselite unterrichtet werden soll, aufgrund der zusätzlichen Zusammendrängung des Stoffs aber deutlich wird, welche Themen der erneuten didaktischen Reduktion zum Opfer fallen. Es handelt sich konkret um folgende Werke:

Tab. 1: Schulgeschichtsbücher der Analyse

| Schulgeschichtsbuch | Verlag | Erwähnung Marathon/ Salamis | Erwähnung Tours & Poitiers |
|---|---|---|---|
| **Horizonte**, Bd. 1, Ulrich Baumgärtner u. Klaus Fiebig (Hg.), Braunschweig 2007 | Westermann | – | (x)[10] |
| **Mosaik. Der Geschichte auf der Spur**, D 1, Joachim Cornelissen, Martin Ehrenfeuchter, Christoph Henzler, Michael Tocha u. Helmut Winter (Hg.), München 2008 | Oldenbourg | x (mit Bild) | – |
| **Das waren Zeiten**, Bd. 1, Dieter Brückner u. Harald Focke (Hg.), Bamberg 2008 | C.C. Buchner | x | – |
| **Forum Geschichte kompakt**, Bd. 1, Hans-Otto Regenhardt (Hg.), Berlin 2010 (2008) | Cornelsen | (x)[11] | – |
| **Geschichte und Geschehen**, Bd. 1, Michael Sauer (Hg.), Stuttgart/Leipzig 2010 | Klett | x (mit Bild) | x |

9 Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Verzeichnis der zugelassenen Lehrmittel: Gymnasium: Sekundarstufe I: Geschichte: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/GymnasiumG8/index.html#A_50 (zuletzt geprüft am 1. September 2016).

10 Nur auf einer Karte.

11 Erwähnung der Perserkriege in einem Nebensatz ohne weitere Erklärung.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Rettung Europas im Osten? – Die Schlachten von Marathon und Salamis 490/480 v. Chr.

### Die Fakten

490 und 480 v. Chr. unternahmen die persischen Großkönige Daraios I. und Xerxes jeweils einen Versuch, die hellenischen Poleis im Raum des heutigen Griechenland zu erobern und sie ihrem Reich einzugliedern – wie sie es bereits mit denen Kleinasiens getan hatten. Athen hatte 499/98 den Ionischen Aufstand unterstützt, was erklärt, weshalb sich die persischen Feldzüge von Beginn an vor allem gegen Athen richteten. Diese demokratisch regierte Polis kämpfte nach eigenem Verständnis für die »Freiheit«. Der Oberherrschaft eines Königs – und sei sie noch so milde – waren die attischen Bürger nicht bereit sich zu beugen, und dafür riskierten sie ohne weitere zwingende Veranlassung alles.[12] Dies ist der Beginn des europäischen Freiheitsmythos.

Als die persische Streitmacht 490 in der Bucht von Marathon landete, entschieden die zahlenmäßig deutlich unterlegenen Athener, nicht zu warten, bis die bereits nahenden Spartaner eintrafen. Im Laufschritt griffen die schwer bewaffneten Hopliten das überraschte, leichter bewaffnete Heer des Großkönigs an, das noch gar keine Zeit gefunden hatte, sich richtig zu formieren und errangen einen unwahrscheinlichen und allein schon deshalb »legendären« Sieg: Bei nur 192 Mann eigenen Verlusten gelang es ihnen, nach hartem Kampf eine Massenpanik unter den Persern zu erzeugen, die schließlich zu Tausenden fielen oder auf die Schiffe flohen.

Diese Schmach mochte das Perserreich nicht auf sich beruhen lassen. Großkönig Xerxes unternahm 480 einen weiteren Versuch, insbesondere Athen und Sparta zu unterwerfen. Wieder war es das demokratische Athen und nicht der Kriegerstaat Sparta, das den persischen Vorstoß zum Scheitern brachte. Ihren ersten Sieg bei Marathon nüchtern als nicht wiederholbaren Glücksfall einschätzend, hatten die Athener auf Anraten ihres Strategen Themistokles alle Energie in den Bau einer schlagkräftigen Flotte verwendet. Die Brandschatzung ihrer Stadt hinnehmend stellten sie mit ihren neuen Trieren der persischen Flotte in der Bucht von Salamis eine Falle. Ihre zahlenmäßige Übermacht wurde den Persern, da sie in der Bucht nicht genügend Raum zum Manövrieren hatten, zum Verhängnis. Ohne die logistische Unterstützung durch die Flotte jedoch stand das große persische Landheer in Griechenland auf verlorenem Posten.

Es war also Athen, nicht Sparta, das den späteren europäischen Freiheitsgeist

12 Zum demokratisch gefällten Entschluss Athens, die Ionier gegen die Perser zu unterstützen, meint Christian Meier: »Was sie planten, war das reine Abenteuer.«; Christian Meier, *Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte*, Berlin: btb, 1997, 224.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

prägte. Sparta war eine monarchisch regierte, auf Unterdrückung anderer Griechen beruhende Kriegspolis. Bei Marathon blieb den Spartanern nichts, als den Rivalen um die griechische Vorherrschaft auf dem Schlachtfeld Respekt zu zollen. Immerhin waren sie bereit gewesen, nicht nur den Isthmus von Korinth zu verteidigen, sondern gemeinsam mit den Athenern auch um Attika zu kämpfen. Um ihr Versagen bei Marathon wettzumachen, beschlossen sie 480, sich an den noch viel weiter nördlich gelegeneren Thermopylen tollkühn nahezu allein dem persischen Heer zu stellen und mit ihrem Opfertod den eigenen Suprematieanspruch nicht sterben zu lassen. Dadurch legten sie ebenfalls die Grundlage für einen Mythos – allerdings eher für einen solchen, der den Beifall späterer totalitärer und faschistischer Regime fand, nicht aber Eingang in die europäische Idee fand.

Dabei sollte erwähnt werden, dass sich die Griechen eigentlich gar nicht als Europäer verstanden, sondern als jenen Hort der Zivilisation, der gewissermaßen zwischen »Europa« und »Asien« liegt und in sich aus beiden Sphären das Beste vereinigt, wie Aristoteles meint.[13]

Was wäre passiert, wenn Daraios und Xerxes gesiegt hätten? – Diese entscheidende Frage ist heute schwer zu beantworten. Der Untergang Spartas wäre für die weitere Entwicklung Europas wohl kein entscheidender Verlust gewesen. In Athen jedoch wäre vermutlich eine perserfreundliche Tyrannis etabliert worden, und die Perser hätten es nicht mehr als eine Stadt unter vielen sein lassen. Die Demokratie, die attische Tragödie, die politische Rationalität oder die Baukunst auf der Akropolis waren allesamt Epiphänomene des Sieges über die Perser. Dass die radikale attische Demokratie mit heutigen westlichen Demokratien kaum vergleichbar war und ihre aggressive Politik mit heutigen westlichen Werten nicht kompatibel ist, ficht den durch die beiden Schlachten begründeten Mythos nicht an.

## Die Deutungen der Fakten in den Quellen

Der Sieg über die Perser hatte jedoch noch auf anderer Ebene überaus wichtige Folgen: Der Stolz der Griechen auf die Athener und die Erfolge des späteren

13 Aristoteles, »Politik VII, 7«: »Die Völker in den kalten Strichen Europas sind zwar mutvoll, haben aber wenig geistige und künstlerische Anlage und behaupten deshalb zwar leichter die Freiheit, sind aber zur Bildung staatlicher Verbände untüchtig […]. Die asiatischen Völker haben einen hellen und kunstbegabten, dabei aber furchtsamen Geist, und deshalb befinden sie sich in beständiger Dienstbarkeit und Sklaverei. Das Geschlecht der Griechen aber hat, wie es örtlich die Mitte hält, so auch an den Vorzügen beider teil und ist mutig und intelligent zugleich.«; zit. nach: Hagen Schulze und Ina Ulrike Paul (Hg.), *Europäische Geschichte. Quellen und Materialien*, München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 1994, 30.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Attischen Seebundes gegen die Perser bescherten Europa den Anfang der Geschichte (verstanden als *historia rerum gestarum*), denn sie animierten Herodot, den »Vater der Geschichtsschreibung«, zu seinen *Historien*, deren Schwerpunktthemen die Perserkriege beziehungsweise der Kampf Europas gegen Asien sind. Sein historisches Werk zählt noch heute zu den wuchtigsten überhaupt, denn sein formales Vorbild waren die griechischen Epen, so dass er eine Geschichte erschuf, in der die Athener wie Homerische Helden erscheinen.[14] Die Jahre nach Salamis zeichneten Athen einen glanzvollen Weg vor. Dieser war allerdings von einem »athenozentrischen Kulturimperialismus ohnegleichen« geprägt, der für seine Zwecke »bewusst Mythenfälschungen in Kauf nahm, ja, solche mittels der Kunst und der großen Tragödien geradezu beförderte«, wie Michael Siebler kürzlich in einem ganzseitigen Beitrag des Feuilletons der FAZ formulierte[15] – ein Hinweis darauf, dass der Mythos um Marathon und Salamis auch in der gegenwärtigen Geschichtskultur noch eine Rolle spielt.

Herodot dürfte auch von diesen attischen »Mythenfälschungen« beziehungsweise Mythenstiftungen beeinflusst worden sein und beteiligte sich auf dieser Grundlage nachhaltig an der Generierung von weiteren. In Rückbindung an sakrale Mythentraditionen führte er, so die Interpretation Hans Blumenbergs, die »Idee« des »welterschütternden Konflikts« auf die Missgunst des im Vergleich zu seinen mythischen Vorgängern weniger mächtigen Zeus gegenüber den Menschen zurück.[16]

Herodot legt dem Xerxes folgende Worte in den Mund:

> Wenn wir die Athener und deren Nachbarvölker […] unterworfen haben, so dehnen wir das Persische Reich so weit aus, daß es mit dem Himmel zusammenstößt. Kein Nachbarland Persiens soll dann mehr die Sonne bescheinen, sondern alle Länder machen wir zu einem einzigen Reich und ziehen durch ganz Europa.[17]

Woher Herodot die genauen Absichten des Großkönigs gekannt haben will, verrät er dem Leser freilich ebenso wenig wie die genaueren Umrisse seines Europa-Konzepts beziehungsweise dasjenige des Xerxes. Bei Herodot tritt zudem deutlich die neue Unterscheidung zwischen Hellenen (= Zivilisierten) und »Barbaren« zutage. Der Barbarentopos ist ein sehr vielschichtiger. Was Herodot mit ihm verbindet, mag folgende Passage veranschaulichen, die sich

14 Oswyn Murray, *Das frühe Griechenland*, München: dtv, 5. Auflage 1995, 357.

15 Michael Siebler, »Als Athen zur Großmacht wurde. Wo tobte die Schlacht von Salamis?«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23. April 2015, 9.

16 Hans Blumenberg, »Arbeit am Mythos« (1979), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, 191–218, 198.

17 Herodot, *Historien*, Buch VII, Deutsche Gesamtausgabe, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage 1971, 438.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

beim Übergang des persischen Heeres über den Hellespont zugetragen haben soll:

> Die Strecke zwischen Abydos und dem anderen Ufer ist sieben Stadien lang. Als die Brücken fertig waren, kam ein gewaltiger Sturm, der das ganze Werk zerstörte und zunichte machte. – Als Xerxes das hörte, ergrimmte er und befahl, den Hellespontos durch dreihundert Geißelhiebe zu züchtigen, auch ein Paar Fußfesseln ins Meer zu versenken. […] Sicher ist […], daß er den Auftrag gegeben hat, die rohen und gottlosen [i. e. barbarischen, erg. d. Autors] Worte zu sprechen: ›Du bitteres Wasser! So züchtigt dich der Gebieter, weil du ihn gekränkt, der dich doch nie gekränkt hat. König Xerxes wird über dich hinweggehen, ob du nun willst oder nicht. […]‹ So ließ er das Meer züchtigen, und den Aufsehern des Brückenbaus wurde der Kopf abgeschlagen.[18]

Es wird deutlich, dass Xerxes in der Deutung Herodots ein anmaßender Gewaltherrscher war, der nicht nur die Völker, sondern auch noch die Natur knechten wollte. Seine Herrschaft beruht nicht auf Recht. Geißeln und Ketten sind seitdem seine Attribute.[19] Athen jedoch stand bereits seit Urzeiten auf dem »Grund der gezähmten Fremdgewalt«.[20] Bei den Griechen kämpfte jeder Einzelne aus Überzeugung und für seine politische Freiheit, Xerxes aber, als er »auf dem Boden Europa angelangt war, schaute […] dem Übergang der Truppen zu, die mit Peitschenhieben angetrieben wurden.«[21]

## Die Deutungen der Geschichtsschulbücher des neunzehnten Jahrhunderts

Dass Kriege im Zeitalter des Nationalismus eine besondere Rolle spielten, liegt auf der Hand. Dieter Langewiesche kommt in seiner Studie, die die politisch relevanten Mythen von 17 europäischen Nationen und den USA untersucht, zu dem Schluss, dass 65 von 90 Mythen mit Krieg verbunden sind.[22] – So auch im vorliegenden Fall. Dem Ausgang der Perserkriege wurde für das Schicksal Europas eine solch übersteigerte Bedeutung beigemessen, dass, obwohl Engländer

18 Ebd., VII, 35, 451.

19 Vgl. plastisch die Darstellung des Xerxes in Frank Millers Graphic Novel *300*, Ludwigsburg: cross cult, 2006 (original: Dark Horse Comics, 1998) oder der darauf beruhenden Verfilmung (*300*, USA 2006, Reg. Zack Snyder).

20 Blumenberg, *Arbeit am Mythos*, 205. Poseidon hatte einst seinen Dreizack in die Akropolis gestoßen, um – seine ihm gebührende Sphäre verlassend – Anspruch auf die Stadt zu erheben. Doch einziger Effekt dieses Versuchs war – so der Mythos – die Entstehung einer Meerwasserquelle, die Athena durch Pflanzung eines Olivenbaumes symbolisch zu neutralisieren weiß.

21 Herodot, *Historien, Buch VII*, 56, 459.

22 Dieter Langewiesche, »Krieg im Mythenarsenal europäischer Nationen und der USA. Überlegungen zur Wirkungsmacht politischer Mythen«, in: Nikolaus Buschmann und Dieter Langewiesche (Hg.), *Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA*, Frankfurt am Main: Campus, 2003, 13–22.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

auch damals schon dem Kontinent gegenüber kritisch eingestellt waren, der liberale Denker John Stuart Mill (1806–1873) urteilte: »Die Schlacht von Marathon ist selbst als ein Ereignis der englischen Geschichte wichtiger als die Schlacht von Hastings.«[23] Es kann also nicht verwundern, wenn deutsche Schulbücher eine mindestens ebenso bedeutsame Bewertung vornahmen.

Mit implizitem Bezug auf Herodot bezeichnete das *Lehrbuch der Geschichte der Völker und Staaten des Alterthums* (1824) die Schlacht von Marathon als »weltwichtigen Kampf der Freiheit mit der Knechtschaft.«[24] Erstaunlich offen im Geist des Vormärz, der wenig Sympathien für »Großkönige« gehabt haben konnte, ist dort die Rede von »einer Handvoll republikanischer Helden, unter ihrem von Freiheit und Vaterland begeisterten Miltiades, [die] bei Marathon die persischen Völkermassen zurückwarfen.«[25] Obwohl freiheitliche Stimmen nicht gänzlich verstummen, gewannen nach 1848 jene an Einfluss, die die Demokratie negativ bewerteten. Friedrich Zurbonsen stellt beispielsweise in *Das Altertum*, Band 1 (1895) die Frage:

> Welche hervorragenden Athener sind im Unglücke gestorben? Miltiades, der Sieger von Marathon, verurteilt, an seinen Wunden; Themistokles, der Sieger von Salamis, verbannt, durch Selbstmord; [usw.] – Der Grund ihres Schicksals liegt in dem wankelmütigen und eifersüchtigen Charakter der attischen Demokratie.[26]

Nach der Reichsgründung verschob sich die Deutung des Mythos insofern, als dass die Athener ihre Kraft nicht aus der republikanischen Staatsform, sondern aus ihrer vorgeblich rassischen Überlegenheit schöpfen. Der Passus: »So war der glorreichste Sieg errungen, so war das Vaterland durch den starken Arm seiner *Heldensöhne* beschützt vor der *Knechtschaft*, in welche der *Übermut eines fremden Herrschers* es zu stürzen drohte«,[27] findet sich in zahlreichen Geschichtsschulbüchern jener Zeit. Während des Ersten Weltkrieges wurde schließlich besonders der Mut der Athener hervorgehoben. Entscheidend war jedoch stets, das es nicht nur um Athen ging, sondern vielmehr um ganz Eu-

23 Zit. nach: Werner Dahlheim, *Die griechisch-römische Antike. Band 1 Griechenland*, Paderborn u. a.: Schöningh, 3. Auflage 1994, 166.

24 Samuel Friedrich August Reuscher, *Lehrbuch der Geschichte der Völker und Staaten des Alterthums*, Berlin: Amelang, 1824, 198.

25 Ebd.

26 Friedrich Zurbonsen, *Geschichtliche Repititionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. Erster Teil: Das Altertum*, Berlin: Nicolai, 3. Auflage 1895, 17.

27 Kursiv vom Autor, z. B. Woldemar Dietlein, *Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsbuch beim biographischen Geschichtsunterricht für Lehrer und ein Lesebuch für Schüler*, Braunschweig: Friedrich Wreden, 1871, 49; Jakob Carl Andrä, *Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten*, Leipzig: Voigtländer, 8. Auflage 1895, 56 (zahlreiche Neuauflagen ohne Änderungen an diesem Satz bis 1918).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

ropa,[28] denn die Athener wurden nicht nur in Europa verortet, sondern mit dem, wofür der Geist Europas steht, geradezu gleichgesetzt. In einem Schulbuch von 1874 steht zu lesen:

> Athen ward von Alters her die Pflanzschule der Heldentugend, der Vaterlandsliebe […], mit Einem (sic!) Worte alles dessen, was die Grenzen der Humanität erfüllt. […] Hier zerschellten die Wellen der persischen Macht an den Ufern von Marathon; […] Athen ist für den Freund des Alterthums ein heiliges Palästina, dessen Name in seiner Seele die Idee des Schönsten, Größten und Edelsten entzündet […].[29]

Ja, mehr noch:

> Die menschliche Heldengröße und Vaterlandsliebe aber erhebt die wilden Schlachtscenen zu einem geistigen Siege, dessen Folgen für die Entwickelungsgeschichte der Menschheit ganz unberechenbar sind. Denn es handelt sich bei diesen Kämpfen des Morgen- und Abendlandes (sic!) nicht um einen gewöhnlichen Eroberungskrieg, sondern um einen Streit der tiefsten und innerlichsten menschlichen Interessen. Die Griechen haben bei Marathon und Thermopylä, bei Salamis und Platäa nicht nur die Heere des Daraios und Xerxes überwältigt; sie haben für Europa den Sieg des Geistes, der Freiheit, das Vorrecht der Bildung errungen, wofür wir, die Spätgeborenen ihnen jedenfalls nicht weniger Dank schuldig sind, als ihre eigenen Nachkommen […].[30]

Nicht von ungefähr wurde der Marathon-Lauf, ein Beispiel der Mythenbildung um die Schlacht,[31] als Huldigung an den Sieg der Freiheit 1896 zur Disziplin der Neuen Olympischen Spiele erkoren. Die neue olympische Idee zielt auf friedliche Völkerverständigung, weshalb es immer wieder zum Problem wird, wenn sich einer der wechselnden Ausrichterstaaten in irgendeiner Weise der Despotie schuldig macht. Insbesondere der Marathonlauf mahnt diesen Geist der Freiheit immer wieder an und dürfte neben der geschichtlichen Überlieferung zum vitalsten Hauptquell des Mythos Marathon geworden sein.[32]

28 »Diesen Siegen der Griechen verdankt Europa, dass es nicht ein Raub der asiatischen Despoten und nicht durch diese in der Entwicklung seiner Cultur gehemmt wurde.«; Emilie Döring, *Hellas. Geographie, Mythologie, Geschichte und Culturgeschichte von Alt-Griechenland für den Schul- und Selbstunterricht*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1876, 245.

29 Wilhelm Pütz, *Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Gemälden für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet*, Bd. 1., Köln: DuMont-Schauberg, 2. Auflage 1874, 108.

30 Christian Oeser, *Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. Erster Theil: Geschichte des Alterthums*, neu bearbeitet unter Mitw. von Georg Weber, Leipzig: Georg Brandstetter, 5. Auflage 1861, 97.

31 Björn Onken, »Die attische Polis«, in: Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), *Kompaktwissen Geschichte*, Stuttgart: Reclam, 2015, 55.

32 Hans W. Giessen, *Mythos Marathon: Von Herodot über Bréal bis zur Gegenwart*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2010.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Die Deutungen in Geschichtsschulbüchern für Gymnasien 1990 bis 2013 (vor G8 in NRW)

Mit Verherrlichung von Schlachten taten sich neuere Schulbücher schwer. Die sehr pädagogische Problematisierung des Themas »Marathon/Salamis« bei *Zeiten und Menschen* lautete 1999: »Warum führen Menschen Krieg? Wie können Kriege verhindert werden?«[33] Noch immer war viel von Freiheit die Rede, doch ohne Pathos.

Im Sinne der interkulturellen Wende wurde die Kultur der Perser jetzt weitgehend wertneutral gesehen. Von »Knechtschaft« war in schulischen Darstellungstexten überhaupt nicht mehr die Rede, stattdessen durften die Perser bei Klett sogar selbst als Befreier auftreten:

> Der persische Großkönig beließ den unterworfenen Völkern ihre Religionen und Sitten. In der geschichtlichen Erinnerung der Juden haben die Perser sogar einen Ehrenplatz, weil sie die lange Zwangsumsiedlung nach Babylon beendeten und ihnen erlaubten, in Jerusalem den Tempel wieder aufzubauen.[34]

Zum Anlass der Perserkriege heißt es, Daraios entschuldigend:

> Natürlich konnte der Perserkönig nicht dulden, wenn sich Teile seines Reiches selbstständig machten. Genau dies aber hatten die Griechen in Kleinasien seiner Meinung nach getan, als sie aus Gründen, die er nicht verstand, im Jahr 500 v. Chr. unter der Führung der Stadt Milet einen Aufstand unternahmen. Es war für den Perserkönig undenkbar, diese streitsüchtigen Griechen gewähren zu lassen.[35]

Statt republikanischer Heldensöhne wie noch im neunzehnten Jahrhundert waren es also nun die »streitsüchtigen Griechen«, die aus nichtigen Gründen – obwohl es ihnen unter persischer Herrschaft doch eigentlich ganz gut ging – einen Krieg vom Zaun brachen. Den griechischen Poleis auch im Mutterland (v. a. Sparta) wird reine Machtgier unterstellt. Daraios schickte daraufhin ein – wie betont wird – »nicht sehr großes Heer«.[36]

33 Hans-Jürgen Lendzian und Wolfgang Mattes (Hg.), *Zeiten und Menschen*, Bd. 1, Paderborn: Schöningh, 1999, 176.

34 Ursula Fries, Peter Gautschi u. a.: *Geschichte und Geschehen*, Leipzig: Klett, 2006, 97.

35 Ebd., 97–98.

36 Ebd., 98. Renommierte Historiker gehen von insgesamt 90.000 Mann aus, davon (abgesehen von Seeleuten und Tross) 25.000 Fußsoldaten und 800 Reiter. (Meier, *Athen*, 247.) Es ist kaum vorstellbar, dass die Griechen, die den Widerstand wagten, eine auch nur annähernd so große Streitmacht zu mobilisieren in der Lage waren.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Die Deutungen heutiger Geschichtsschulbücher für Gymnasien (G8) in NRW

Weder die Perserkriege noch der Aufstieg der Karolinger zählen noch zu den »obligatorischen Inhaltsfeldern« des aktuellen Kernlehrplanes G8 Geschichte in Nordrhein-Westfalen.[37] Es kann daher nicht verwundern, dass die Schlachten von Marathon und Salamis in den Schulgeschichtsbüchern keine herausragende Rolle mehr spielen. In keinem einzigen G8-Werk wird noch die These vertreten, dass die Athener damals Europa gerettet hätten. In *Horizonte* finden sie daher konsequenter Weise auch keine Erwähnung mehr. In *Forum Geschichte kompakt* heißt es unter der Überschrift »Athen verändert sich« lapidar (und für Schülerinnen und Schüler ohne weitere Erläuterung völlig unverständlich), dass die Athener ihrer Schutzgöttin einen prachtvollen Tempel errichteten, da ohne ihren Beistand »der mutige Kampf der Griechen gegen die Perser keinen Erfolg gehabt« habe.[38]

Mythen, erkennt man hier, sind zählebig und verschwinden nicht überall einfach so. Odo Marquard attestiert ihnen gar eine relative Unsterblichkeit.[39] Ein typischer Umgang mit inopportunen Mythen besteht in Schulgeschichtsbüchern darin, die alten Deutungsmuster im Darstellungstext zwar nicht mehr zu explizieren, sie aber anschließend durch Zusatzmaterial sprechen und wirken zu lassen – ohne sie dort dann durch den Aufgabenteil in Frage zu stellen. Am ehesten spiegeln sich die traditionellen Deutungsmuster noch in *Zeiten und Menschen*, wenn es heißt: »Im Bewusstsein der Griechen stehen sie [sc. die Perserkriege, Anm. d. Autors] für den gemeinsamen Kampf des zivilisierten Abendlandes (sic!) gegen das Reich der Unfreiheit in Asien (sic!). Die Perser waren in ihren Augen unzivilisierte Barbaren«.[40] Vielsagend ist die Aussage, dass zunächst nicht von der Deutung heutiger Europäer sondern nur vom »Bewusstsein der Griechen« die Rede ist, dann aber davon, dass diese meinten, das »zivilisierte Abendland« verteidigt zu haben, wobei das Abendland eigentlich ein Begriff ist, der die Vermengung römischer, christlicher und germanischer Elemente bezeichnet und in die Ära der Kreuzzüge verweist – ein weiteres großes Konfliktfeld zwischen »Europa« und »Asien«.[41] Vielleicht als politischer Fin-

37 Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (Hg.) Kernlehrplan Geschichte, Stand: 7. September 2015 http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/geschichte-g8/kernlehrplan-geschichte/stufen-der-anforderungen (zuletzt geprüft am 1. September 2016).

38 Hans-Otto Regenhardt (Hg.), *Forum Geschichte kompakt*, Bd. 1, Berlin: Cornelsen, 2010, 90.

39 Odo Marquard, *Lob des Polytheismus*, 223.

40 Lambert Austermann und Hans-Jürgen Lendzian (Hg.), *Zeiten und Menschen*, Bd. 1, Gymnasium Nordrhein-Westfalen, Paderborn: Schöningh, 2008, 106.

41 Vgl. den Beitrag von Hansjörg Biener in diesem Band. Vgl. auch: Felix Hinz, *Mythos Kreuzzüge. Selbst- und Fremdbilder in historischen Romanen 1786–2012*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

gerzeig an zukünftige Europa-Bürger heißt es weiter: »Die Perserkriege hatten gezeigt, dass die Griechen keine Macht zu fürchten hatten, wenn sie gemeinsam handelten.«[42]

In *Geschichte und Geschehen* scheint die Erwähnung der Perserkriege oberflächlich nur noch als Erklärung dafür zu dienen, dass Athen eine Thalassokratie errichten konnte. Gleichwohl nimmt die Schlacht von Salamis in der eindrücklichen Rekonstruktionszeichnung Peter Conollys beinahe eine halbe Seite ein. Hier feiert griechisches Heldentum in makellosen Körpern, blitzenden Helmen und schneidigen Trieren fröhliche Urständ.[43] *Mosaik* widmet den Perserkriegen sogar noch eine Doppelseite – inkulsive einer groben Rekonstruktionszeichnung, die sich offenbar an Conollys Darstellung orientiert und (hier wie dort aus attischer Perspektive) zeigt, wie die Athener die persisch-phönizische Flotte versenken. Im Darstellungstext heißt es unbeteiligt, dass die Perser ein großes Reich errichtet hätten und einige Griechen sich zu einem Aufstand erhoben, der dann niedergeschlagen worden sei. Daraufhin »schwor« Daraios den Athenern wegen deren Unterstützung der Aufständischen »Rache«. Ohne dass auf die Bedeutung der folgenden Schlacht von Marathon eingegangen wird, bewertet der Text den attischen Sieg als »unglaublich«.[44] Im Materialteil auf der Seite gegenüber findet sich dann Herodot mit einer Passage, in der Xerxes dem Kriegsrat seine Pläne erklärt. Dort legt der persische Großkönig u. a. dar: »Ich will ein Heer durch Europa nach Hellas führen, um die Athener zu bestrafen.«[45] Die Passage weist auf den oben angesprochenen Umstand hin, dass sich die Griechen selbst nicht als Teil Europas verstanden, und suggeriert zugleich, dass Europa durch den Feldzug des Xerxes gar nicht gefährdet gewesen sei. Zum Schluss des Quellenauszuges lässt der Großkönig verlauten: »Wenn wir die Athener und deren Nachbarvölker unterworfen haben, so dehnen wir das Persische Reich so weit aus, dass es mit dem Himmel zusammenstößt.«[46] Fortgelassen wird der in Anmerkung 17 zitierte Satz, demzufolge Xerxes nach der Eroberung Athens »durch ganz Europa« zu ziehen beabsichtigt habe. Obwohl die Schülerinnen und Schüler also offenbar gar nicht erst auf die dem Mythos zu Grunde liegende Idee von der Rettung Europas kommen sollen, wird ihnen das Geschehen dennoch sinnentleert als ein »unglaubliches Geschehen« dargeboten.

42 Austermann und Lendzian, *Zeiten und Menschen*, Bd. 1, 2008, 106. Das entsprechende Unterkapitel heißt: »Die Perserkriege: Griechen kämpfen gemeinsam«. Das folgende ist betitelt: »Der Peloponnesische Krieg: Griechen kämpfen gegeneinander«.

43 Michael Sauer und Rolf Brütting (Hg.), *Geschichte und Geschehen*, Bd. 1, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2010, 88; vgl. Peter Conolly, *Die griechischen Armeen*, Hamburg: Tessloff, 1978, 42–43.

44 Joachim Cornelissen, Martin Ehrenfeuchter, Christoph Henzler, Michael Tocha und Helmut Winter (Hg.), *Mosaik*, D 1, München: Oldenbourg, 2008, 98.

45 Ebd., 99.

46 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

– Hier wäre die Frage »Warum sollen wir das überhaupt lernen?« mehr als berechtigt.

Ähnlich verhält es sich im Werk *Das waren Zeiten*, das den nach Salamis ausgerichteten und als Dank für den Sieg errichteten Nike-Tempel zentral auf dem Coverbild zeigt. Dass den Perserkriegen (»Griechen gegen Perser«) auch hier noch zwei Schulbuchseiten gewidmet werden, kommt nicht unerwartet, da der C.C. Buchner Verlag als humanistisch-konservativ gilt. Das Thema über das im Kernlehrplan geforderte Inhaltsfeld 3 – »Was Menschen im Altertum voneinander wussten«, Unterpunkt »Interkulturelle Kontakte und Einflüsse (z. B. Herodot oder Feldzug und Reich Alexanders)« – rechtfertigend, lauten die Überschriften des Darstellungstextes »Zwei Welten treffen aufeinander« und »Unwissenheit schafft Vorurteile«. In diesem Sinne heißt es dort sich hinter den Quellen versteckend über die Griechen: »Die große Macht der Großkönige deuteten sie als Gewaltherrschaft, der sich die Untertanen mit verachtungswürdiger ›Unterwürfigkeit‹ beugten.«[47] Unter dem vielversprechenden Titel »Wofür die Griechen kämpfen« folgt auf der Materialseite eine Quellenpassage aus Herodot, in der zwei spartanische (!) Boten in Susa mit dem persischen Heerführer Hydarnes sprechen, der ihnen die Vorzüge persischer Oberherrschaft anpreist und sie zur Aufgabe zu überreden sucht. Doch sie erwidern stolz: »Du kennst nur die Knechtschaft, die Freiheit aber hast du nicht geschmeckt und weißt nicht, wie süß sie ist. Denn wenn du sie kenntest, würdest du uns raten, nicht nur mit dem Speer, sondern auch mit der Axt für sie zu kämpfen.«[48] Dabei wird völlig außer Acht gelassen, dass sowohl Hydarnes als auch die Spartaner ihren Königen dienen, so dass der Unterschied also nicht so groß ist, als wenn dies Athener gesagt hätten, die ohne einen König ihre politischen Geschicke bestimmten. Dessen ungeachtet lautet die dazugehörige Aufgabe: »Herodot beschreibt in M1 den Gegensatz zwischen Persern und Griechen. Nenne ihn.« Es fällt auf, dass hier nur reproduziert, nicht aber kritisch hinterfragt werden soll, ob die Auffassung der Spartaner beziehungsweise Herodots nicht auch als anmaßend und selbstgerecht betrachtet werden könnte – was interkulturelles Lernen erst ermöglichen würde.

Obwohl politisch nicht mehr erwünscht, lebt der Mythos von der Rettung Europas bei Marathon und Salamis also unter bisweilen schiefer Legitimation über den Kernlehrplan durchaus fort.

47 Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.), *Das waren Zeiten*, Bd. 1, Bamberg: C.C. Buchner, 2008, 69.

48 Ebd., 70.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Rettung Europas im Westen? – Die Schlacht von Tours und Poitiers 732 n. Chr.

### Die Fakten

711 hatten arabische und berberische Muslime das Westgotenreich im Handstreich erobert. Da sie auf keinen nennenswerten Widerstand stießen, drangen sie kurz darauf auch über die Pyrenäen vor und setzten sich in Septimanien und insbesondere der Stadt Narbonne fest. Von dort aus unternahmen sie zahlreiche Raubzüge kreuz und quer durch das Gebiet südlich der Loire bis hinauf nach Luxeuil, wobei sie im Herzog von Aquitanien zeitweise einen Verbündeten gegen das erstarkende Frankenreich fanden. Als die Mauren 732 unter ihrem Heerführer Abderrahman einen solchen Zug in Richtung der reichen Pilgerstätte des St. Martins-Grabes von Tours unternahmen, stellte sie kurz vor der Stadt der fränkische Hausmeier Karl Martell mit einer großen Streitmacht. Dieser hatte sich damit außerhalb des merowingischen Machtbereiches begeben, denn er beabsichtigte, hier einen wichtigen Sieg zu erringen um erstens das Frankenreich auf Kosten Aquitaniens zu vergrößern und zweitens die eigene Dynastie zu stärken.

Die Bedrohung, die von Abderrahmans Feldzug ausging, ist von der Forschung unterschiedlich eingeschätzt worden.[49] Zwar beabsichtigte er kaum, das ganze Frankenreich zu erobern, aber ein Test, was die Franken militärisch aushielten, sollte es wohl durchaus werden. Hätte Karl Martell die Schlacht

49 Ranke meinte noch, dass die Araber unter »Kalif Hischam« »nach wie vor nach der Weltherrschaft überhaupt« gestrebt hätten und dass es die Bedeutung Karl Martells ausmachte, diese verhindert zu haben, Leopold von Ranke, *Weltgeschichte* [1881–1888], *Bd. 8: Die arabische Weltherrschaft und das Reich Karls des Grossen*, Michael Horst (Hg.), Wien/Zürich/Hamburg/Budapest: Gutenberg-Verlag Christensen & Co., 1928, 303. Schieffer relativiert, dass »bei nüchterner Betrachtung« von der »Vorstellung von einer welthistorischen Entscheidung, die damals das Abendland vor dem Islam bewahrt habe« »gewiß einige Abstriche« zu machen seien, Rudolf Schieffer, *Die Karolinger*, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 2. Auflage 1997, 45. Becher hält es heute ebenfalls für »übertrieben«, von einer »Rettung des Abendlandes« zu sprechen, Matthias Becher, *Karl der Große*, München: Beck, 2. Auflage 2000, 35. Fried sieht es ähnlich, betont jedoch noch, dass Karls Sieg die Wucht der arabischen Angriffe gebrochen habe, Johannes Fried, *Der Weg in die Geschichte. Die Ursprünge Deutschlands bis 1024*, Berlin: Ullstein, 1998, 251–252. Ein gänzlich anderes Bild zeichnet Serauky aus eher arabischer Perspektive: Die Schlacht sei noch nicht einmal »ein eindeutiger Sieg der Franken« gewesen, – »auch änderte diese Schlacht nichts Wesentliches. […] Das sinkende Interesse am Frankenland und das wachsende Unvermögen zu größeren Feldzügen erwuchsen aus dem Konflikt innerhalb der islamischen Reihen zwischen den Arabern und den Berbern.«; Eberhard Serauky, *Geschichte des Islam. Entstehung, Entwicklung und Wirkung. Von den Anfängen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*, Berlin: edition q, 2003, 230–231.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

ebenso vernichtend verloren, wie er sie tatsächlich gewonnen hat, wäre dies eine brenzlige Situation für die Franken geworden.

Der Sieg kam für sie jedoch nicht unerwartet, denn Karl war ein erfahrener Kriegsführer und nahm sich, da er sich eine Niederlage nicht leisten konnte, einige Tage Zeit, den Gegner genau abzuschätzen. Doch die hohen Verluste der Araber, zu denen auch Abderrahman selbst zählte, waren auch für die Zeitgenossen bemerkenswert. Gleichwohl galt ihnen die Schlacht zunächst nur als ein Sieg Karls unter vielen. Festzuhalten ist ferner, dass die Schlacht nicht Teil eines Religionskrieges war und sich die Franken auch nicht als »Europäer« im heutigen Sinne fühlten.

In der Folge gab es zwar noch einige weitere Züge der Araber durch den südlichen Teil des heutigen Frankreichs, doch ihre Expansionskraft wendete sich nun eher in den westlichen Mittelmeerraum, so dass man insgesamt nicht behaupten kann, dass mit Tours und Poitiers »Europa« gerettet worden sei.[50] Die Karolinger allerdings setzten die fränkische Macht nun auch im Süden durch und vermochten schließlich die Merowinger vom Thron zu verdrängen.

## Die Deutungen der Fakten in den Quellen

In einer anonymen westgotischen Quelle von 754 findet sich bereits die Wortwahl, dass die Schlacht von Poitiers ein Sieg der »Europenses« über die »Arabes« gewesen sei.[51] Was aber hier »Europenses« bedeutet, die auch der Fortsetzer der Gotenchronik Isidor von Sevillas erwähnt,[52] bleibt unklar. Andreas Fischer vermutet, dass lediglich Franken und Burgunder gemeint gewesen seien.[53] Einen anderen Fokus weisen die *Annales Mettenses* (*priores*) aus dem frühen neunten Jahrhundert auf: Dort gilt Karl als Verteidiger des römischen Volkes.[54] Einhard schließlich war der Erste, der in seiner *Vita Caroli Magni* Abderrahman einen

50 Der Ausspruch arab. Heerführer wie Abderrahmans, dass das Banner des Propheten über dem Vatikan wehen solle, war damals nicht so weit hergeholt. 810 eroberten die Araber Korsika, 827 bis 1091 war Sizilien arabisch, ca. 800 bis 1000 gab es zahlreiche arabische Überfälle entlang der italienischen und provenzalischen Küste, 843 überfielen die Araber Rom und plünderten die Stadt 846 auch.

51 Andreas Fischer, *Karl Martell. Der Beginn karolingischer Herrschaft.* Stuttgart: Kohlhammer, 2012, 119.

52 »Continuatio Hispana«, in: Theodor Mommsen (Hg.), *Monumenta Germaniae Historica. Auctores antiquissimi*, Bd. 11, Berlin: Weidmann, 1894, 323–368, 361 f.

53 Fischer, *Karl Martell*, 119.

54 »Annales Mettenses priores«, in: Bernhard von Simson (Hg.), *Monumenta Germaniae Historica. Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum 10,* Hannover/Leipzig: Hahnsche Buchhandlung, 1905, 1–98, 25, 27 f., 30 f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

generellen Eroberungsplan unterstellte.[55] Erst der zweite Fortsetzer der *Fredegar-Chronik*, der unter Karl Martells Halbbruder Childebrand arbeitete, tauchte den Kampf in ein religiöses Licht und deutete die Franken als neues Israel.[56] Karls Beiname »Martellus« hingegen wurde erst seit dem elften Jahrhundert mit dem Arabersieg verknüpft. Seit dieser Zeit wurde die Schlacht zum Teil eines Religionskampfes umgedeutet und Karl galt als eine Art Proto-Kreuzfahrer.[57]

## Die Deutungen der Geschichtsschulbücher des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts




Abb. 1: Karl Martell in [»Von einem hessischen Schulmanne«], Bilder aus der vaterländischen Geschichte für hessische Schulen. Mainz: Franz Frey 1885, 20[58]

55 Einhard, »Vita Karoli Magni«, in: Oswald Holder-Egger (Hg.), *Monumenta Germaniae Historica. Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum 25*, Hannover/Leipzig: Hahnsche Buchhandlung, 1911, 4.

56 Fischer, *Karl Martell*, 192.

57 Hugo von Flavigny, »Chronicon«, in: Georg Heinrich Pertz (Hg.), *Monumenta Germaniae Historica. Scriptores 8*, Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1848, 280–503, 125f.

58 Ganz ähnliche Abbildungen vom »Hammer«-schwingenden Karl Martell finden sich auch in frz. Schulgeschichtsbüchern jener Zeit, vgl. z. B. S. M., *Premières Notions d'Histoire de France. Cours élementaire.* Lille: Desclée 1901, 33. Als Vorbild dienten hier Gemälde aus der Galerie von Versailles.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Vor allem Jacob Burckhardt (1818–1897) war es, der das Bild von Karl Martell als »Sieger über den Islam« prägte,[59] das uns in den Schulgeschichtsbüchern des neunzehnten Jahrhunderts entgegentritt. Aus dieser Zeit stammt auch die Vorstellung Karl Martells als buchstäblich den Hammer oder die Axt schwingenden Hühnen, die sich aus den Quellen nicht belegen lässt.

Auch in diesem Fall wird in den Schulgeschichtsbüchern des neunzehnten Jahrhunderts nicht nur das Frankenreich gerettet, sondern das Abendland und Europa. Mit den Arabern werden dabei ganz ähnliche Eigenschaften assoziiert wie zuvor mit den Persern. Ein Werk von 1885 schildert, wie die Araber »mit einem ungeheuren Heere« über die Pyrenäen gestiegen seien, »um ganz Europa ihre Religion und Herrschaft aufzuzwingen«.[60] Ein Schulbuch, das ein Jahr später gedruckt wurde, betrachtet die Schlacht gar als »eine der wichtigsten der gesamten Weltgeschichte«.[61] Einen bemerkenswert nationalen Grund für solch eine Wertung liefert eine Publikation von 1892, die behauptet, dass Karl mit seinem Sieg bei Poitiers »die christlich-deutsche Kultur vor dem Islam« gerettet habe.[62] Man sieht hier, dass der siegreiche Hausmeier nicht nur (nachvollziehbarer Weise) von französischer, sondern auch von deutscher Seite vereinnahmt wurde, was sich beispielsweise auch in folgender Passage eines Unterrichtswerks von 1839 widerspiegelt: »Kühn, in todesverachtender Begeisterung, stürmten die Araber, aber unerschütterlich wie Mauern, wie das ewige Eis des Nordpols, standen die Deutschen«.[63]

Der Kampf wird nun eindeutig im Kontext eines Heiligen Krieges gesehen: »Damals waren die Araber oder Mauren in Europa eingebrochen, hatten Spanien erobert und wollten nun auch die Franken unterjochen, um das Christentum

59 Fischer, *Karl Martell*, 120.

60 [»Von einem hessischen Schulmanne«], *Bilder aus der vaterländischen Geschichte für hessische Schulen*, Mainz: Franz Frey, 1885, 20; Ähnlich auch in Frankreich: »Par la victoire de Tours, Charles Martel sauva non-seulement la Gaule franque, mais encore l'Europe civilisé.«; M. L'Abbé Courval, *Histoire de Moyen Age. A L'Usage de la Jeunesse.* Paris: Poussielgue 1868, 151.

61 Jakob Wychgram, *Lehrbuch der Geschichte für die mittleren und oberen Klassen höherer Mädchenschulen sowie für Lehrerinnen-Seminare. II. Teil: Mittlere und neuere Geschichte*, Berlin: Hofmann, 1886, 19.

62 Richard Schillmann, *Schule der Geschichte. 2. Teil: Von Augustus bis zur Reformation. Untertertia*, Berlin: Nicolai, 1892, 24.

63 Friedrich Nösselt, *Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 2*, Leipzig: Ernst Fleischer, 2. Auflage 1839, 24; In französischen Schulgeschichtsbüchern, die stichprobenartig konsultiert wurden, fand sich kein Beispiel dafür, dass die Franken dezidiert als »Franzosen« bezeichnet wurden. Gleichwohl fungierte Karl Martell auch hier als Retter Frankreichs; Z. B. Victor Duruy, *Histoire de L'Europe Du Vingtieme siécle a la fin du XIII (395–1270)*. Paris: Hachette 1879, 159: »Mais sa plus grande gloire fut d'avoir sauvé la France.«

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

ganz und gar zu vernichten.«[64] Doch so weit kam es mit den christlichen Europäern nicht, wie ein Schulbuch aus demselben Jahr verkündet:

> Dieser Sieg, welchen Karl im Oktober des Jahres 732 erfocht, ist einer der schönsten in der Geschichte der Menschheit, denn er rettete die Freiheit Europas, schützte die selbständige Entwickelung und Verfassung der einzelnen Völker, und, was noch weit mehr ist, er bewahrte die Anhänger der göttlichen Religion Christi vor der Knechtung (sic!) unter die Lehre des Mohammed. Seitdem ward Karl als ein großer Held der Christenheit verehrt, und ihm der rühmliche Name Martell oder Hammer gegeben, weil er bei Tours wie mit dem Hammer Gottes auf die Barbaren zermalmend losgeschlagen hatte.[65]

Hier siegte, wie ein anderes Schulgeschichtsbuch von 1896 betont, »nicht nur das Frankenreich über das maurische Spanien, sondern das Christentum über den Islam, das Kreuz über den Halbmond«.[66]

## Die Deutungen in Geschichtsbüchern für Gymnasien 1990 bis 2013 (vor G8 in NRW)

Neuere Geschichtsschulbücher halten sich wie bereits im Falle Marathon/Salamis mit der Interpretation der Schlacht als »Rettung Europas« zurück. Doch auch hier stirbt der Mythos nur zögerlich ab, wobei der sinnentkleidete Kern, von dem man sich nicht trennen mag, oft skurriler Weise einfach stehen blieb, als würde er sich selbst erklären. In *Zeitreise* zum Beispiel geht es 2008 unter dem Stichwort »Chlodwigs Nachfolger« um die karolingischen Hausmeier. Dort heißt es: »Anfang des 8. Jahrhunderts gelang es einem von ihnen, Karl Martell, seine Stärke zu beweisen. Bei Poitiers besiegte er im Jahr 732 muslimische Araberheere, die das Reich von Süden her angegriffen hatten.«[67] Es ist kaum vorstellbar, dass Schülerinnen und Schüler eine solche Aussage für sonderlich relevant halten. Andere Schulgeschichtsbücher unterstellen, dass es sich nicht um einen

64 Carl Wolf, *Kleine vaterländische Geschichte für die Hand der Kinder in Volksschulen*, Langensalza: Hermann Bayer & Söhne, 2. Auflage 1883, 7.

65 Adolf Hechelmann, »Geschichte des Mittelalters« in Theodor B. Welter (Hg.), *Weltgeschichte für höhere Lehranstalten*, Bd. 2, Münster: Coppenrath, 30. Auflage 1883, 49.

66 Ernst Kornrumpf, *Vaterländische Geschichtsbilder. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in preußischen Volks- und Bürgerschulen*, Leipzig: Friedrich Brandstetter, 1896, 27; Ähnlich auch in Frankreich: »Il comprenait bien d'ailleurs que la cause qu'il allait défendre était la cause de la chrétienté.«; G. Beleze, A. Lesieur, *Récits de L'Histoire de France. Moyen Age,* Tours: Alfred Mame et Fils, 1881, 85.

67 Sven Christoffer, Helmut Heimbach u. a. (Hg.), *Zeitreise*, Bd. 2, Leipzig: Klett, 2008, 18; bemerkenswerter Weise ganz ähnlich in einem französischen Schulbuch für Geschichte und Geografie von 2005: »En 732, l'un entre eux, Charles Martel, arrête une attaque des Arabes à Poitiers.«; Rachid Azzouz, *Histoire Géographie Vingtieme*, Paris: Magnard, 2005, 46.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Eroberungskrieg der Araber gehandelt habe, sondern nur um einen relativ harmlosen Beutezug. (In diesem Fall fragt es sich, warum sie Karl Martell dann mit aller ihm zu Gebote stehenden Macht aufzuhalten versuchte.) Statt von der »Rettung Europas« zu sprechen fand sich nun die Formulierung, dass durch Karl Martell die »arabische Expansion« gestoppt worden sei. Offenbar scheute man den Begriff der »Rettung«, da dieser ja eine Wertung beinhaltet. Bisweilen grenzte es an Selbstverleugnung, wenn in einem Atemzug mit der Schlacht die Überlegenheit arabischer Kultur gepriesen wurde. In *Forum Geschichte* (2009) ist zu lesen:

> Die Ausdehnung der arabischen Herrschaft kam 732 zum Stillstand, als fränkische Heere unter Karl Martell die Sarazenen […] schlugen. […]
>
> Kampf der Kulturen?
>
> In al-Andalus lebten unter arabischer Herrschaft Muslime, Juden und Christen zusammen. […] Das führte dazu, dass Kultur und Wissenschaften in al-Andalus viel weiter entwickelt waren als im übrigen Europa. Den größten Anteil daran hatte die islamische Kultur, die der abendländischen in vielen Bereichen der Philosophie, Medizin, Astronomie und Mathematik voraus war.[68]

Vor diesem Hintergrund konnten Schüler die Niederlage Abderrahmans fast bedauern.

## Die Deutungen heutiger Geschichtsschulbücher für Gymnasien (G8) in NRW

Der einst sehr vitale Mythos um Karl Martell und die Schlacht von Tours und Poitiers spielt heute eine noch deutlich geringere Rolle als die attischen Siege bei Marathon und Salamis. In den meisten gymnasialen Lehrwerken für das G8 in Nordrhein-Westfalen taucht er gar nicht mehr auf.[69] In *Horizonte* verwendete der Westermann-Verlag offenbar noch eine ältere Karte, auf der ›vergessen‹ wurde, Ort und Datum des Konflikts zu löschen, der sonst nirgends erwähnt geschweige denn erläutert wird.[70] Darüber hinaus wird das Ereignis einzig in *Zeiten und Menschen* erwähnt. Hier liest man im Darstellungsteil den Satz: »Der bedeutendste unter den Hausmeiern war Karl Martell, dem es 732 als fränkischem Heerführer gelungen war, das Vordringen der Araber nach Mitteleuropa zu

68 Hans-Otto Regenhardt (Hg.), *Forum Geschichte*, Bd. 7, Berlin: Cornelsen, 2009, 98.

69 Stichproben aktueller französischer Lehrwerke ergaben, dass es auch dort (bereits seit spätestens 2012) Schulbücher gibt, die bereits gänzlich ohne die Schlacht von Tours und Poitiers auskommen. Dies gilt vor allem für solche Werke, die für den Fächerverbund Geschichte und Geografie verfasst wurden.

70 Ulrich Baumgärtner (Hg.), *Horizonte* Geschichte Gymnasium (G8) Nordrhein-Westfalen, Bd. 1, Braunschweig: Westermann, 2007, 142.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

stoppen.«[71] Diese Aussage ist sehr interessant, enthält sie doch noch immer die These, dass die Araber noch viel weiter vorgestoßen wären. Was hier mit »Mitteleuropa« gemeint ist, bleibt vage. Vom geografischen Standpunkt her kann kaum Zentralfrankreich gemeint sein, so dass die Aussage noch immer die These impliziert, Karl Martell habe Europa (und Deutschland?) gerettet.

Wenn überhaupt noch explizit von der »Rettung Europas« die Rede ist, versteckt man sich auch hier hinter der Deutung nicht genannter Quellen und nimmt dazu nicht Stellung. So heißt es beispielsweise in *Geschichte und Geschehen:* »In der Schlacht bei Poitiers 732 wurden sie [die Araber] von den Franken geschlagen. Die Europäer sahen dies als Rettung des christlichen Abendlandes vor den Muslimen.«

Um der curricularen Forderung gerecht zu werden, Geschichtskultur zu thematisieren, werden immer wieder auch nationale Mythen in Schulbüchern als solche thematisiert.[72] In den für G8 in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern ist dies in Bezug auf den Karl-Martell-Mythos nicht der Fall. Ein aktuelles Beispiel findet sich jedoch in *Geschichte entdecken* vom C.C. Buchner Verlag (Real- und Gesamtschulen, Hessen) von 2014. Unter der Überschrift »Karl Martell – Retter des Abendlandes?« wird ein Auszug von Karl Ferdinand Werner zitiert:

> War Karl Martell bei Poitiers der Retter des Abendlandes? […] Selbstverständlich waren die Wälder Nordfrankreichs nicht von einer länger dauernden Eroberung bedroht: Die Araber konnten und wollten sich dort nicht niederlassen. […] Der Süden Frankreichs wurde zwar von den Mohammedanern (sic!) befreit, aber dafür von Karl unterworfen.[73]

Das merowingische Frankenreich als »Wälder« zu bezeichnen und den Franken damit implizit Hinterwäldlertum zu unterstellen, ist an sich bereits nicht wertneutral. Die Behauptung, dass die Araber sich dort »selbstverständlich« nicht hätten etablieren wollen, ist durch die Quellen nicht begründbar. (Was hätte dagegen gesprochen?) Karl Martell dann sogar als den eigentlichen Besatzer darzustellen, kehrt den Spieß vollends um. Die Karolinger, suggeriert der Text, seien Imperialisten gewesen, deren aggressive Expansion man ablehnen müsse. Die Aufgabe »Beachte, wie ein Historiker heute den Sieg Karl Martells

71 Austermann und Lendzian, *Zeiten und Menschen*, Bd. 1, 2008, 200; so auch die sprachliche Regelung im deutsch-französischen Gemeinschaftsschulbuch: »Leur progressión en Europe est cependant stoppée, en 732, à la bataille de Poitiers.«; Rainer Bendick (Hg.), *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde de l'Antiquité á 1815*, Stuttgart: Klett & Paris: Nathan, 2011, 90.

72 Vgl. z. B. die Beiträge von Björn Onken, Susanne Grindel, Christoph Kühberger, Julia Thyroff, Markus Furrer und Christine Pflüger in diesem Band.

73 Karl Ferdinand Werner, *Die Ursprünge Frankreichs bis zum Jahr 1000*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1989, 369.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

einschätzt. Wie begründet er seine Bewertung?« verlangt wiederum kein kritisches Urteil, und die Seite bietet Schülerinnen und Schülern auch keine weitere Materialgrundlage, sich ein solches bilden zu können. Es geht hier für sie also nur darum, eine früheren, wenigstens bedeutungsvollen Interpretationen widersprechende Meinung anzustaunen.

Auch hier gilt: Ohne die »Rettung Europas«, das heißt wenn Tours und Poitiers nur einer von mehreren Siegen eines karolingischen Hausmeiers war, scheint die ganze Episode in einem Schulgeschichtsbuch überflüssig. Der Mythos wird nicht auf seine damaligen und heute möglicherweise obsoleten Funktionen hinterfragt.

Auch allgemein betrachtet geraten die Karolinger, obwohl man sie mit einigem Recht zu den Gründervätern Europas rechnen kann, in den neuen Geschichtsbüchern zunehmend an den Rand. Dies gilt insbesondere für denjenigen, nach dem die Dynastie zu Recht benannt ist, herrschte er doch bereits faktisch als ungekrönter König. Vielleicht ist das Thema »Karl Martell« dem aktuellen Zeitgeschmack tendenziell zu germanentümelnd, die Athener bei Marathon und Salamis hingegen waren wenigstens Demokraten und genießen – dank Herodot – die Aura Homerischer Epen und damit unverdächtigen humanistischen Bildungsgutes. Gleichwohl ist das letzte Wort zu Karl Martell im Hinblick auf weit verbreitete Ängste vor erneuten großen Zahlen Geflüchteter aus dem Nahen Osten und einer »schleichenden Islamisierung Europas« sicherlich noch nicht gesprochen.

## Fazit

Politisch lässt sich aus dem Befund folgern, dass eine europäische Abgrenzung gegen das Fremde in Deutschland derzeit politisch nicht gewünscht ist, denn die Europäische Union versteht sich als historisch einmaliges Friedensprojekt. Europa definiert sich nach wie vor über Freiheit, allerdings im Sinne der Aufklärung und spätestens ab Verkündung der Menschenrechte im universalen Sinne. Seit dem Ende von Imperialismus und Kolonialismus und insbesondere dem Beginn der Globalisierung, einer verstärkten muslimisch geprägten Einwanderung und gegen Europa und den Westen gerichteten islamistischen Terrorismus stellt sich Europa zudem eine historisch einmalige Integrationsaufgabe. Dass Europa seinen Wohlstand vor allem seiner kriegerischen und expansiven Vergangenheit verdankt, wird heute von der europäischen Bevölkerung selbst ungern zugegeben, doch die außereuropäische Welt hat es nicht vergessen. Heute betrachten »wir« uns mit Blick auf das voraufgeklärte Europa als geläutert.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

»Europa« (oder sollte man einschränkend sagen: »Westeuropa«?) will nicht mehr durch Waffen herrschen, sondern »die Weltmacht der Herzen« sein.[74]

Haben die Mythen von der »Rettung Europas«, zu denen jenseits der hier thematisierten beispielsweise die Schlacht auf den Katalaunischen Feldern (451 gegen Attilas Hunnen) die Schlacht auf dem Lechfeld (955 gegen die Ungarn) oder die Verteidigungen Wiens 1529 und 1683 gegen die Osmanen zu zählen sind, also ausgedient? – Hinter einer solchen Annahme dürfte viel Wunschdenken stehen, denn an den Grenzen Europas gärt es. Wird es gelingen, den Ukraine-Konflikt friedlich beizulegen oder das Flüchtlingsproblem zu lösen? Für alle Fälle, d. h. falls doch wieder gewaltsam um Europas Grenzen gerungen oder die europäische Politik einst doch dauerhaft auf Stacheldraht und die »Festung Europa« setzt, werden die alten Verteidigungsmythen vorerst – entkontextualisiert und sinnentschärft aber nicht abgerüstet – in Reserve gehalten. Ob sie dort als Weiße Zwerge des Geschichtsbewusstseins noch eine Zeit lang im Verborgenen ihre Kraftfelder wirken lassen, bevor sie völlig aus den Schulgeschichtsbüchern verschwinden, oder ob sie unter veränderten politischen Bedingungen wieder erstehen und erneut zu hellen Sternen erstrahlen, die Europa den Weg aus der Vergangenheit in die Zukunft weisen sollen, bleibt abzuwarten. Nicht umsonst bescheinigt Jean-Jacques Wunenburger dem Mythos, dass er die »archetypische Matrix« auch im Zustand des Scheintods noch enthält, »auf deren Basis die Vorstellungskraft Geschichten neu entwirft, erneuert und rekonstruiert«.[75] Explizite Versuche der Entmythologisierung in Schulgeschichtsbüchern dürften dem kreativen Selbstgenerierungsvermögen des Mythos eher Vorschub leisten, als ihn wirksam zu unterbinden, da er durch das Moment des Erzählens seine die psychischen Kräfte ansprechende Faszinationskraft gewinnt, durch die er lebt.

## Verwendete Schulbücher

[»Von einem hessischen Schulmanne«]. *Bilder aus der vaterländischen Geschichte für hessische Schulen*, Mainz: Franz Frey, 1885.

Abelein, Werner (Hg.). *Geschichte [und] Geschehen. 1, [Schülerbd.]:* [Gymnasium (G8), Hessen], Stuttgart: Klett-Schulbuchverlag, 1. Auflage 2006.

Andrä, Jakob Carl. *Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten*, Leipzig: Voigtländer, 1895.

74 Romain Kirt, *Die Weltmacht der Herzen. Zukunftsszenarien für das 21. Jahrhundert,* Hildesheim: Olms, 2009.

75 Jean-Jacques Wunenburger, »Mytho-phorie. Formen und Transformationen des Mythos« (1944), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, 290–300, 299.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Austermann, Lambert und Hans-Jürgen Lendzian (Hg.). *Zeiten und Menschen. 1, [Schülerbd.]:* [Gymnasium (G8), Nordrhein-Westfalen], Paderborn: Schöningh, 2010.

Brückner, Dieter und Harald Focke (Hg.). *Das waren Zeiten, Bd. 1*, Bamberg: C.C. Buchner, 2008.

Brütting, Rolf und Michael Sauer (Hg.). *Geschichte und Geschehen. 1, [Schülerbd.]:* [Nordrhein-Westfalen], Stuttgart: Klett, 1. Auflage 2010.

Christoffer, Sven, Helmut Heimbach u. a. *Zeitreise*, *Bd. 2.*, Leipzig: Klett, 2008.

Cornelissen, Joachim, Martin Ehrenfeuchter, Christoph Henzler, Michael Tocha und Helmut Winter (Hg.). *Mosaik, D 1.*, München: Oldenbourg, 2008.

Dietlein, Woldemar. *Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsbuch beim biographischen Geschichtsunterricht für Lehrer und ein Lesebuch für Schüler*, Braunschweig: Friedrich Wreden, 1871.

Döring, Emilie. *Hellas. Geographie, Mythologie, Geschichte und Culturgeschichte von Alt-Griechenland für den Schul- und Selbstunterricht*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 8. Auflage 1876.

Hechelmann, Adolf. *Geschichte des Mittelalters (Weltgeschichte für höhere Lehranstalten), Bd. 2*, Theodor B. Welter (Hg.), Münster: Coppenrath, 30. Auflage 1883.

Kornrumpf, Ernst. *Vaterländische Geschichtsbilder. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in preußischen Volks- und Bürgerschulen*, Leipzig: Friedrich Brandstetter, 1896.

Lendzian, Hans-Jürgen und Wolfgang Mattes (Hg.). *Zeiten und Menschen, Bd. 1*, Paderborn: Schöningh, 1999.

Nösselt, Friedrich. *Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 2*, Leipzig: Ernst Fleischer, 2. Auflage 1839.

Oeser, Christian. *Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. Erster Theil: Geschichte des Alterthums*, neu bearbeitet unter Mitw. von Georg Weber, Leipzig: Georg Brandstetter, 5. Auflage 1861.

Pütz, Wilhelm. *Vergleichende Erd- und Völkerkunde in abgerundeten Gemälden für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet, Bd. 1,* Köln: DuMont-Schauberg, 2. Auflage 1874.

Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte kompakt. Bd. 1*, Berlin: Cornelsen, 2010.

Ders. (Hg.). *Forum Geschichte. Bd. 7*, Berlin: Cornelsen, 2009.

Schillmann, Richard. *Schule der Geschichte. 2. Teil: Von Augustus bis zur Reformation. Untertertia*, Berlin: Nicolai, 1892.

Wolf, Carl. *Kleine vaterländische Geschichte für die Hand der Kinder in Volksschulen,* Langensalza: Hermann Bayer & Söhne, 2. Auflage 1883.

Wychgram, Jakob. *Lehrbuch der Geschichte für die mittleren und oberen Klassen höherer Mädchenschulen sowie für Lehrerinnen-Seminare. II. Teil: Mittlere und neuere Geschichte*, Berlin: Hofmann, 1886.

Zurbonsen, Friedrich. *Geschichtliche Repititionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. Erster Teil: Das Altertum*, Berlin: Nicolai, 1906.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Literatur

»Annales Mettenses priores«, in: *Monumentia Germaniae Historica. Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum 10*, Bernhard von Simson (Hg.), Hannover/Leipzig: Hahnsche Buchhandlung, 1905 (ND 2003).

Aristoteles. »Politik VII, 7«, in: *Europäische Geschichte. Quellen und Materialien*, Hagen Schulze und Ina Ulrike Paul (Hg.), München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 1994.

Becher, Matthias. *Karl der Große,* München: Beck, 2. Auflage 2000.

Blumenberg, Hans. »Arbeit am Mythos« (1979), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 194–218.

Conolly, Peter. *Die griechischen Armeen,* Hamburg: Tessloff, 1978.

»Continuatio Hispana«. in: *Monumentia Germaniae Historica. Auctores antiquissimi 11*, Theodor Mommsen (Hg.), Berlin: Weidmann, 1894 (ND 1981).

Dahlheim, Werner. *Griechenland (Die griechisch-römische Antike, Bd. 1)*, Paderborn: Schöningh, 1994.

Einhard, *»Vita Karoli Magni«*, in: *Monumentia Germaniae Historica. Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum 25*, Oswald Holder-Egger (Hg.), Hannover/Leipzig: Hahnsche Buchhandlung, 1911 (ND 1965).

Fischer, Andreas. *Karl Martell. Der Beginn karolingischer Herrschaft,* Stuttgart: Kohlhammer, 2012.

Fontenrose, Joseph. *Python: A Study of Delphic Myth and Its Origins*, Berkeley: University of California Press, 1959.

Fried, Johannes. *Der Weg in die Geschichte. Die Ursprünge Deutschlands bis 1024,* Berlin: Ullstein, 1998.

Giessen, Hans W. *Mythos Marathon: Von Herodot über Bréal bis zur Gegenwart*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2010.

Herodot, *Historien*, Buch VII, 8, Deutsche Gesamtausgabe, übersetzt von August Horneffer, Stuttgart: Kröner, 4. Auflage 1971.

Hinz, Felix. *Mythos Kreuzzüge. Selbst- und Fremdbilder in historischen Romanen 1786–2012,* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2014.

Hugo von Flavigny. »Chronicon«, in: *Monumentia Germaniae Historica. Scriptores in fol. 8*, Georg Heinrich Pertz (Hg.), Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1848 (ND 1992), 280–503.

Kaufmann, Thomas. »Kontinuitäten und Transformationen im okzidentalen Islambild des 15. und 16. Jahrhunderts«, in: *Judaism, Christianity, and Islam in the Course of History*, Lothar Gall und Dietmar Willoweit (Hg.), München: Oldenbourg 2011, 287–306.

Kirt, Romain. »Die Weltmacht der Herzen. Zukunftsszenarien für das 21. Jahrhundert«, *in: Historische Europa-Studien.* Bd. 1, Michael Gehler (Hg.), Hildesheim: Olms, 2009.

Langewiesche, Dieter. »Krieg im Mythenarsenal europäischer Nationen und der USA. Überlegungen zur Wirkungsmacht politischer Mythen«, in: *Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA*, Nikolaus Buschmann u. Dieter Langewiesche (Hg.), Frankfurt am Main: Campus, 2003, 13–22.

Marquard, Odo. »Lob des Polytheismus« (1979), in: *Texte zur modernen Mythentheorie*, Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 222–238.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Meier, Christian. *Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte*, Berlin: btb, 1997.
Miller, Frank. *300*, Ludwigsburg: cross cult, 2006 (original: Dark Horse Comics, 1999).
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). Verzeichnis der zugelassenen Lernmittel: Gymnasium Sekundarstufe I (entspricht den Kernlehrplänen-verkürzter Bildungsgang), http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Lernmittel/GymnasiumG8/index.html#A_50, zuletzt geprüft am 1. September 2016.
Murray, Oswyn. *Das frühe Griechenland*, München: dtv, 1982.
Onken, Björn. »Die attische Polis« in: *Kompaktwissen Geschichte*, Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2015.
Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (Hg.). Kernlehrplan Geschichte Gymnasium Sekundarstufe I http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/geschichte-g8/kernlehrplan-geschichte/stufen-der-anforderungen, zuletzt geprüft am 1. September 2016.
Ranke, Leopold v. *Weltgeschichte, Bd. 8: Die arabische Weltherrschaft und das Reich Karls des Grossen*, Berlin: Duncker & Humblot, 1884.
Reuscher, Samuel Friedrich August. *Lehrbuch der Geschichte der Völker und Staaten des Alterthums*, Berlin: Amelang, 1824.
Siebler, Michael. »Als Athen zur Großmacht wurde. Wo tobte die Schlacht von Salamis?«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 23. April 2015, 9.
Schieffer, Rudolf. *Die Karolinger*, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 2. Auflage 1997.
Serauky, Eberhard. *Geschichte des Islam. Entstehung, Entwicklung und Wirkung. Von den Anfängen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*, Berlin: edition q, 2003.
Werner, Karl Ferdinand. *Die Ursprünge Frankreichs bis zum Jahr 1000*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1989.
Wunenburger, Jean-Jacques. »Mytho-phorie. Formen und Transformationen des Mythos« (1944), in: *Texte zur modernen Mythentheorie,* Wilfried Barner, Anke Detken und Jörg Wesche (Hg.), Stuttgart: Reclam, 2012, 290–300.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Björn Onken

# Der Hermannsmythos in deutschen Schulbüchern von 1800 bis 2000

## Einführung

Seit Jahrhunderten erfüllt die mythisch verklärte Erinnerung an Arminius alias Hermann der Cherusker die Gemüter und Herzen vieler Deutscher mit Stolz, was seiner Geschichte eine besondere Stellung unter den Mythen der Deutschen sichert. Schon im ausgehenden ersten Jahrhundert n. Chr. würdigt der römische Senator Tacitus den germanischen Helden als »liberator haud dubie Germaniae« (ohne Zweifel der Befreier Germaniens). Man besingt Arminius nach dem Zeugnis des Römers bei den barbarischen Völkern noch zu seiner Zeit,[1] also fast einhundert Jahre nach der großen Schlacht, in der er an der Spitze eines Aufgebots von Germanen einem römischen Heer unter Führung des Quinctilius Varus im Jahre 9 n. Chr. eine vernichtende Niederlage beibrachte. In der Spätantike aber wird es still um Arminius und seine Kämpfer, im Mittelalter sind sowohl der germanische Feldherr als auch die ihn erwähnenden Werke seines Laudators Tacitus weitgehend in Vergessenheit geraten,[2] wenn man von der sehr fragwürdigen Theorie absieht, nach der Arminius die Wurzel der Figur des Siegfried von Xanten in der Nibelungensage sei.[3]

Erst im Rahmen der Suche nach antiken Texten im frühneuzeitlichen Humanismus kommen die entsprechenden Schriften des Tacitus wieder in den gelehrten Diskurs. Durch eine vermutlich aus dem Kloster Fulda stammende Handschrift wird sein ethnographischer Text *Germania* in der Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts bekannt. Und ebenfalls nur eine einzige Handschrift aus einem deutschen Kloster ermöglicht am Beginn des sechszehnten Jahrhunderts die Verbreitung der ersten fünf Bücher der *Annalen* des Tacitus mit Schilderungen von Kämpfen des Arminius. Durch diese beiden Texte, zu denen sich

1 Tacitus, *Annalen* 2, 88.

2 Christopher B. Krebs, *Ein gefährliches Buch. Die »Germania« des Tacitus und die Erfindung der Deutschen*, München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2012, 56.

3 Klaus Kösters, *Mythos Arminius. Die Varusschlacht und ihre Folgen*, Münster: Aschendorff Verlag, 2009, 286.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

bald weitere antike Quellen gesellen,[4] rücken die Germanen wieder ins Bewusstsein der Gelehrten und der Kampf gegen Rom erfährt nun vor allem in Deutschland großes Interesse, das schließlich in die Entstehung jenes Nationalmythos mündet, der Arminius und die Germanen als ruhmreiche Vorfahren der Deutschen glorifiziert.[5]

Die geschichtswissenschaftliche und archäologische Forschung hat sich sowohl der Rekonstruktion der historischen Ereignisse[6] der römisch-germanischen Auseinandersetzung als auch der Geschichte ihrer Rezeption intensiv gewidmet.[7] Im Rahmen dieser Aktivitäten haben Rainer Riemenschneider, Miriam Sénécheau und Thomas Storrer kleine Studien zur Darstellung der Varusschlacht in deutschen Schulbüchern vorgelegt,[8] die aber auf den wenigen ihnen zur Verfügung stehenden Seiten wichtige Aspekte nur am Rande oder gar nicht berücksichtigen konnten.[9] Sie skizzieren treffend, dass in Deutschland

4 Sammlung der antiken Quellen in: Walther Lutz (Hg.), *Varus, Varus! Antike Texte zur Schlacht im Teutoburger Wald*, Stuttgart: Reclam, 2008.

5 Kösters, *Arminius*, 33–206.

6 Zuletzt dazu: Dieter Timpe, »Die ›Varusschlacht‹ in ihren Kontexten. Eine kritische Nachlese zum Bimillenium 2009«, in: *HZ* 294 (2012), 593–652; Boris Dreyer, *Orte der Varuskatastrophe und der römischen Okkupation in Germanien. Der historisch-archäologische Führer*, Darmstadt: Theiss Verlag, 2014.

7 Landesverband Lippe (Hg.), *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos*, Stuttgart: Konrad Theiss Verlag, 2009; Rainer Wiegels (Hg.), *Verschlungene Pfade. Neuzeitliche Wege zur Antike*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2011; Jonathan Roth, *2000 Jahre Varusschlacht. Jubiläum eines Mythos? Eine kulturanthropologische Fallstudie zur Erinnerungskultur,* Münster: Waxmann, 2012; Ernst Baltrusch (Hg.), *2000 Jahre Varusschlacht. Geschichte – Archäologie – Legenden*, Berlin: De Gruyter, 2012; Christian Heuer, »›Pfad der Zeit‹– Versuch einer Archäologie der Varusschlacht«, in: Markus Bernhardt und Björn Onken (Hg.), *Wege nach Rom. Das römische Kaiserreich zwischen Geschichte, Erinnerung und Unterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, 203–220; Michael Dallapiazza, »Arminius«, in: Peter von Möllendorf u. a. (Hg.), *Historische Gestalten der Antike. Rezeption in Literatur, Kunst und Musik. Der neue Pauly Supplemente 8*, Stuttgart: J. B. Metzler, 2013, 108–120.

8 Rainer Riemenschneider, »Le mythe national de la bataille du Teutoburg dans les manuels scolaires allemands«, in: Michel Reddé und Siegmar von Schnurbein (Hg.), *Alésia et la bataille du Teutoburg*, Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, 2008, 133–152; Miriam Sénécheau, »Als Arminius frech geworden … Reportage: Varusschlacht in Schulbüchern«, in: *Archäologie in Deutschland* 26, 3 (2010), 64f.; vgl. auch dies., »Die Germanen sind wieder da. Archäologische, didaktische und gesellschaftspolitische Perspektiven auf ein altes Thema in neuen Lehrwerken«, in: *Archäologische Informationen* 35 (2012), 219–234; Thomas Storrer, »Deutungsmuster in Schulbüchern beider deutscher Staaten über die nahe beieinander liegenden Jahre 9 und 1944«, in: Bettina Alavi und Jan-Patrick Bauer (Hg.), *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen: Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendunge,*. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag, Kenzingen: Centaurus, 2008, 13–42.

9 Auch die vorgelegten Studien zu Germanen und Römern in deutschen Schulbüchern beschäftigen sich mit der Varusschlacht nur am Rande, vgl. Elisabeth Erdmann, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Arminius und die Germanen als Nationalmythos in Schulbüchern des Zeitraums von 1871 bis 1945 verherrlicht werden, sich aber in den Büchern nach 1945 eine entmythologisierte Darstellung durchsetzt. Dieses Ergebnis passt gut zur allgemeinen Entwicklung des Nationalismus in Deutschland, muss bei genauerer Betrachtung aber differenziert werden. Wenn man den Beginn des Betrachtungszeitraumes auf das frühe neunzehnte Jahrhundert ausdehnt, ergeben sich neue Perspektiven auf die Bücher am Ende dieses Jahrhunderts. Ferner haben die bisherigen Studien für ihre Analyse der Schulbücher die Entwicklung der fachwissenschaftlichen Forschung zur Varusschlacht zu wenig berücksichtigt. Riemenschnieder und Sénécheau gehen zu Recht davon aus, dass Schulbücher wichtige Quellen zur nationalen Geschichtskultur sind,[10] bisher wenig erforscht ist aber der Herstellungsprozess von Schulbüchern.[11] Neuere Forschungen dazu zeigen, dass dieser von Eigenlogiken geprägt ist, was bei der Analyse mehr zu berücksichtigen ist.[12] Unter Berücksichtigung dieser Einsichten lassen sich durch eine erneute Untersuchung der Darstellung der Varusschlacht in deutschen Schulbüchern sowohl neue Aspekte der Rezeptionsgeschichte des Hermannsmythos als auch neue Einblicke in die grundsätzliche Einschätzung von Schulbüchern als Quelle zur Geschichtskultur erarbeiten. Bei der Auswahl der analysierten Schulbücher wurde darauf geachtet, sowohl besonders verbreitete Bücher vorzustellen als auch das Spektrum der Darstellungen der Varusschlacht in Schulbüchern in der jeweiligen Epoche mit konkreten Beispielen sichtbar zu machen. Die Studie versteht sich daher als ein Beitrag zur Historischen Schulbuchforschung, wie sie von Bernd Schönemann und Holger Thünemann definiert worden ist.[13]

---

*zwischen 1850 und 1918*, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1992, 208–212; Dirk Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen. Germanendarstellungen in Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2013.

10 Riemenschneider, *Le mythe national*, 133; Storrer, *Deutungsmuster*, 13; vgl. Bernd Schönemann und Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010, 21 f. und Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhart Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–218.

11 Björn Opfer, »Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die Oberstufe?«, in: Martin Clauss und Manfred Seidenfuss (Hg.), *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern*, Berlin: Lit, 2007, 117–124; Wolfgang Menzel, »Wie schreibe ich ein Schulbuch?«, in: Eckhart Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 219–228.

12 Hierzu demnächst ausführlich Sabrina Schmitz-Zerres, die im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs 1919: *Vorsorge, Voraussicht, Vorhersage. Kontingenzbewältigung durch Zukunftshandeln* an einer Dissertation zu Zukunftsvorstellungen in deutschen Schulbüchern arbeitet.

13 Bernd Schönemann, *Schulbucharbeit,* 22–28; vgl. auch: Etienne Schinkel, »Schulbuchanalyse«, in: *GWU* 65 (2014), 482–497.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Als Ausgangspunkt dieser Studie dient der Anfang des neunzehnten Jahrhunderts, um die in der napoleonischen Zeit erfolgte Neuprägung des Hermannsmythos zu erfassen. Im folgenden Abschnitt soll das Mythische vom empirisch Triftigen in dieser Narration abgegrenzt werden, nicht zuletzt weil mythische Elemente noch immer die Vorstellung vieler Deutscher von der Varusschlacht prägen. Auf dieser Grundlage werden dann Schulbücher des deutschen Kaiserreichs, dem Höhepunkt der Hermannsverehrung, und der Bundesrepublik bis zum Jahr 2000 analysiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl der Mythos als auch die wissenschaftlichen Auffassungen zur Varusschlacht im Betrachtungszeitraum nicht unverändert geblieben sind, so dass auch ihre historische Entwicklung einbezogen werden muss.

## Der Hermannsmythos am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts

Die Wiederentdeckung der Geschichte von Arminius im sechzehnten Jahrhundert fügte sich in einen Nationalisierungsschub am Übergang zur frühen Neuzeit ein. Der Nationsbegriff der deutschen Humanisten fußte stärker als noch im Mittelalter auf der Abgrenzung nach Außen, derer sich im Zeitalter der Reformation vor allem die norddeutschen, protestantischen Gelehrten bedienten, um sich von den römisch geprägten Institutionen des Kaiser- und Papsttums zu distanzieren. Arminius wurde auf diese Weise im sechzehnten Jahrhundert zum ersten nationalen Helden, der rasch den fiktiven deutschen Namen (Heer-mann) bekam, um ihn von den feindlichen, römischen Elementen zu reinigen. Allerdings blieb im Diskurs der Gelehrten die nationale Zuordnung nur eines von mehreren Identitätsangeboten, zu denen unter anderem Stand, Konfession oder Territorium gehörten.[14]

In der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts jedoch kündigte sich ein Wandel an. Mehrere Autoren widmen um 1740 Arminius Dramen, die ein verstärktes Interesse der Zeitgenossen an der Figur des germanischen Heerführers offenbaren, der nicht zuletzt auch für die Koppelung von Vaterlandsliebe und Krieg stand.[15] Der nationale Diskurs des achtzehnten Jahrhunderts enthielt allerdings viele Facetten und blieb daher semantisch noch offen.[16] Dennoch finden sich schon in dieser Epoche jene Elemente, die als wesentliche Charakteristika des modernen Nationalismus im neunzehnten Jahrhundert gelten, wie die »Sakra-

14 Ute Planert, »Wann beginnt der moderne Nationalismus? Plädoyer für eine Sattelzeit«, in: Jörg Echternkamp (Hg.), *Die Politik der Nation: deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen, 1760–1960*, München: Oldenbourg, 2009, 25–59, 35–39.

15 Hans-Martin Blitz, *Aus Liebe zum Vaterland. Die deutsche Nation im 18. Jahrhundert*, Hamburg: Hamburger Edition, 2000, 91–144.

16 Blitz, *Aus Liebe zum Vaterland*, 407 f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

lisierung des Vaterlandes als oberster Legitimationsinstanz einschließlich der Forderung, das eigene Leben dafür zu opfern.«[17] Ein früher Vertreter eines modernen Nationalismus war der Zweibrücker Gymnasialprofessor Johann Valentin Embser (1749 bis1783) der 1779 sein Buch gegen *Die Abgötterei unsers philosophischen Jahrhunderts: Erster Abgott ewiger Frieden* veröffentlichte.[18] Am Titel seines Buches wird deutlich, dass sich Embser gegen eine herrschende Meinung im Diskurs seiner Zeit wendete. Er formulierte aber Thesen, die bald mehrheitsfähig werden sollten. Dem Nationalismus wies er eine führende Rolle im Wertekanon zu, denn für ihn waren »Liebe des Vaterlandes, Verachtung der Ausländer, Nationalstolz, Tapferkeit und Patriotismus – die ersten Tugenden der Nationen«. Obgleich Arminius auch von Embser erwähnt wurde,[19] fehlte der Cheruskerfürst allerdings noch in seiner Liste von heldenhaften Volksführern, die bei Embser Gustav Wasa, Friedrich von Preußen und Achill umfasst.[20]

Für die Fokussierung des deutschen Nationaldiskurses des achtzehnten Jahrhunderts auf die Nation als imaginierte Kampfgemeinschaft sorgten die Erfahrungen der napoleonischen Zeit. Die Zerschlagung des Alten Reiches, die Auflösung vieler Territorien, die unmittelbare Besetzung von deutschen Gebieten und die damit verbundenen Belastungen durch Kontinentalsperre, Kontributionen und Rekrutierungen[21] wirkten als Katalysator für die Formung einer Vorstellung von der Nation, deren Mission es sei, das »deutsche« Volk von der Franzosenherrschaft zu befreien. Es ist nicht zu übersehen, dass zahlreiche bedeutende Intellektuelle wie Heinrich von Kleist, Friedrich Ludwig Jahn, Johann Gottlieb Fichte, Ernst Moritz Arndt, Theodor Körner und auch der Schulbuchautor Gabriel Bredow in der Auseinandersetzung mit Napoleon zu einem militanten Nationalismus fanden. Weite Teile der Bevölkerung blieben davon in napoleonischer Zeit zwar noch unberührt, aber die gesellschaftliche Basis des Nationalismus wuchs stetig.[22] So glaubten die preußischen Militärreformer, mit der Verbreitung der Idee von einer Nation mehr militärisches Potenzial mobilisieren zu können als in der Ständegesellschaft,[23] wobei sie

17 Planert, *Wann beginnt der moderne Nationalismus*, 53.

18 Johann Valentin Embser, *Die Abgötterei unsers philosophischen Jahrhunderts. Erster Abgott: Ewiger Friede*, Mannheim: Schwan, 1779, 163.

19 Ebd., 118.

20 Ebd., 64.

21 Dieter Langewiesche, *Nation, Nationalismus und Nationalstaat*, München: C. H. Beck, 2000, 198.

22 Ebd.; Ute Planert empfiehlt daher von einer Sattelzeit des modernen Nationalismus von 1740 bis 1830 zu sprechen, vgl. Planert, *Wann beginnt der moderne Nationalismus*, 27.

23 Heinz Stübig, »Berenhorst, Bülow und Scharnhorst als Kritiker des preußischen Heeres der nachfriederizanischen Epoche«, in: Peter Baumgart u. a. (Hg.), *Die preussische Armee zwischen Ancien Régime und Reichsgründung*, Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 2008, 107–120, 118.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schließlich auch die Unterstützung des Königs bekamen. Als »Vaterland« sah der König Preußen an, aber auch die Karte des deutschen Nationalismus wurde von ihm gespielt.[24] Obwohl von einem Volkskrieg für die Befreiungskriege nicht gesprochen werden kann, lieferte der Nationalismusdiskurs aus diesen Jahren den Kern des nationalen Schrifttums im Deutschland des späten neunzehnten Jahrhunderts.

Als historisches Vorbild für den Kampf der Deutschen gegen die Franzosen drängte sich der siegreiche Hermann geradezu auf. Mit der Kaiserkrönung hatte Napoleon seinen vielfältigen Bemühungen, sich in römische Traditionen zu stellen, eine Krone aufgesetzt, so dass es nicht schwerfiel, ihn mit den römischen Invasoren zu identifizieren. Die deutschen Nationalisten wiederum sahen sich gern als Nachfahren der Germanen, denn Tacitus hatte sie in der Germania neben den barbarischen Zügen mit zahlreichen positiven Eigenschaften versehen. Den Zusammenschluss von Germanen durch Hermann empfand man als Geburtsstunde der deutschen Nation, der man die verlorene Einheit zurückgeben müsse, um zu alter Stärke zurückzufinden. Nach dem Sieg über Napoleon verlor der Hermannsmythos den unmittelbaren politischen Anlass, die fehlende staatliche Einheit befeuerte aber weiterhin die Nationalbewegung und mit ihr das Narrativ vom Sieg im Teutoburger Wald mit dem darauf aufbauenden Mythos.[25]

Wären Schulbücher eine bruchlose Reflexion der bürgerlichen Geschichtskultur, müsste in deutschen Schulbüchern der Jahre 1806 bis 1814 der Hermannsmythos prominent vertreten sein. Man stößt in ihnen jedoch kaum auf glorifizierende Passagen über die römisch-germanischen Kriege. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass Napoleon im deutschen Bürgertum einige Bewunderer hatte[26] und vor allem die Regierungen der Rheinbundstaaten mit Napoleon verbündet waren. Auch Preußen bemühte sich nach dem Frieden von Tilsit 1807, die Franzosen nicht allzusehr zu provozieren.[27] Als dann 1814 der Krieg gegen Napoleon ausbrach, fehlte die Zeit, um die Schulbücher der zeitgenössischen Kriegsrhetorik schnell anzupassen, da die Buchproduktion einen längeren Vorlauf verlangt. Allerdings gelang es einigen Schulbuchautoren in den Jahren zuvor, den Zensurinstanzen auszuweichen und einen nationalistischen Ton in ihrer Darstellung der Varusschlacht anzuschlagen. In Berlin veröffentlichte 1810 der Professor am Cölnischen Gymnasium Karl Stein (1773 bis 1855)[28]

24 Thomas Stamm-Kuhlmann, *König in Preußens großer Zeit. Friedrich Wilhelm III. der Melancholiker auf dem Thron*, Berlin: Siedler, 1992, 372 f.

25 Andreas Dörner, *Politischer Mythos und symbolische Politik. Sinnstiftung durch symbolische Formen am Beispiel des Hermannsmythos*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995, 111–199.

26 Herfried Münkler, *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin: Rowohlt, 2009, 169.

27 Dörner, *Politischer Mythos,* 146 f.

28 Wolfgang Jacobmeyer, »Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

ein Schulbuch, das zunächst ganz unverfänglich in seiner Darstellung der Geschichte des Augustus darauf hinweist, dass »aus dem Worte Imperator […] das Wort Empereur entstanden« ist, womit der Bezug zu Napoleon hergestellt war. Nur wenige Zeilen später heißt es über den Imperator Augustus: »Unter ihm drangen die Römer zunächst mit Erfolg in Deutschland ein. […] Sie erbauten hier viele Städte.«[29] Diese Aussagen dürften den Wünschen der Franzosen nicht widersprochen haben, aber fünfzehn Seiten später schreibt Stein im Resumeé zu Augustus, dass »in seiner Zeit die Römer einmal von den Deutschen kräftig geschlagen wurden.«[30] An der Erwähnung des Sieges konnten die Behörden an dieser Stelle im Buch nichts aussetzen, aber wenn nun im Unterricht der national gesinnten Lehrkräfte die beiden Stellen in einer Stunde zusammenfügte, wurde der Kampf der antiken »Deutschen« zu einem Vorbild für den Widerstand gegen den Empereur Napoleon.

Der patriotisch gesinnte Schulleiter Gabriel Gottfried Bredow (1773–1814) aus Eutin[31] veröffentlichte 1804 ein Schulbuch in Altona bei Hamburg, wo er kaum Rücksicht auf die Franzosen nehmen musste, da Dänemark sich erst 1807 mit Napoleon verbündete und ohnehin keine formale Zensur praktizierte[32], so dass Bredow seinem nationalen Pathos freien Lauf lassen konnte:

> Nachher drang [Drusus] ein Stiefsohn des Augustus bis an die Elbe vor, ein Theil des Landes zwischen dem Rhein und der Donau ward römische Provinz, und Alles schien so ruhig, daß Quinctilius Varus römische Gerichte und Sprache einführen wollte. Dies beleidigte die Deutschen, besonders die Ruthen und Beile [der Liktoren des Varus]: Sie vereinigen sich unter Hermann, locken den Varus in den Wald, überfallen ihn und der größte Theil des schönen römischen Heeres wird getötet, im Jahr 9 nach der Geburt Christi. Diesem Siege dankt Deutschland seine Freiheit und wir, daß wir Deutsche sind, und daß noch Deutsch auf der Welt geredet wird.[33]

seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 2: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1700–1870«, in: *Eckert Beiträge 2013/1*, http://repository.gei.de/handle/11428/185, Fn. 242, zuletzt geprüft am 01. September 2016.

29 Karl Stein, *Allgemeine Weltgeschichte für die Jugend. Zunächst zum Gebrauche für Söhne und Töchter aus den gebildeten Ständen und für Schulen*, Berlin: Hayn, 1810, 121.

30 Ebd., 136.

31 Bredow erhielt noch 1804 einen Ruf an die Universität Helmstedt. Von dort wechselte er 1811 nach Frankfurt an der Oder und später nach Breslau. Vgl. Henry A. Smith, »Gabriel Gottfried Bredow. Konturen eines Bildes«, in: Frank Baudach und Günter Häntzschel (Hg.), *Johann Heinrich Voß (1751–1826). Beiträge zum Eutiner Symposium im Oktober 1994*, Eutiner Forschungen 5, Eutin: Struve's Buchdruckerei und Verlag, 1997, 327–346.

32 Robert Bohn, *Dänische Geschichte*, München: C. H. Beck, 2001, 89.

33 Gabriel Gottfried Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen*, Altona: Hammerich, 1804, 52f.; eine Quelle Bredows war wahrscheinlich: Michael Ignaz Schmidt, *Geschichte der Deutschen*, Band 1, Ulm: Stettinische Buchhandlung, 1785, 78.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Bredows Buch fand schnell weite Verbreitung und erlebte bis 1880 weit über den Tod des Autors hinaus insgesamt 37 Auflagen. Wie wirkungsmächtig die von Bredow formulierten Gedanken schon am Beginn des neunzehnten Jahrhunderts waren, demonstriert unter anderem ein Lehrbuch aus Kempten im Süden Bayerns, wo der dortige Gymnasialprofessor Anselm Andreas Kaspar Cammerer bald nach dem Sturz Napoleons 1815 einen Grundriß der Weltgeschichte veröffentlichte, der bis 1840 fünfmal aufgelegt wurde. In offensichtlicher Ähnlichkeit zu den Formulierungen Bredows heißt es dort:

> Nun galt es dem Westen Germaniens. Die Römer drangen da bis an die Elbe vor, bauten Kastelle und zwangen die Deutschen, römische Sprache und Gesetze anzunehmen. Da erwachte der Germanen Freiheitssinn. Hermann oder Arminius, der Sohn des Cheruskerfürsten Segimer, legte den stolzen Römern Schlingen, lockte sie tiefer ins Land und vernichtete 9 n. Chr. im Teutoburgerwalde beinahe das ganze feindliche Heer – eine Kernarmee von 20.000 Mann.
>
> Diesem großen Siege dankt Deutschland seine Freiheit, und wir, daß wir Deutsche sind, und daß noch Deutsch auf der Welt gesprochen wird. Zwar drangen die Römer nach 7 Jahren (16 n. Chr.) noch einmal bis an die Weser vor, und siegten über die Deutschen; aber auf dem Rückzug ging ein Theil der Flotte und der Armee zugrunde. Von dieser Zeit an hörten die Angriffe der Römer auf die Deutschen jener Gegenden auf.[34]

## Mythisches und empirisch Triftiges in der Narration von Hermann dem Cherusker

Für eine Analyse ist zunächst zu klären, was das Mythische dieser Narration der römisch-germanischen Auseinandersetzung ausmacht. Unter Mythos soll dabei zunächst entsprechend der Definition der Dudenredaktion eine Person, Sache oder Begebenheit verstanden werden, die aus meist verschwommenen irrationalen Vorstellungen heraus glorifiziert wird und legendären Charakter bekommt.[35] Dieser Ansatz passt gut zu den grundlegenden Überlegungen von Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme, die für den vorliegenden Band den Fokus auf ausgeschmückte Geschichten legen möchten, wobei sie noch deren Funktion zur Festigung von Herrschaft als charakteristisch für den politischen Deutungsgebrauch von Mythen ansehen.[36]

34 Anselm Andreas Kaspar Cammerer, *Grundriß der allgemeinen Weltgeschichte: für Schulen und zur Selbstbelehrung*, Kempten: Kösel, 1815, 60.

35 Dudenredaktion, *Das Fremdwörterbuch, Duden,* Bd. 5, Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus, 9. Auflage 2007, 689.

36 Siehe Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme, »Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive«, in diesem Band, S. 12.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Daraus ergibt sich, dass der Mythos eine zwar mehr oder minder anerkannte Narration ist, deren Plausibilität sich aber bei näherer Betrachtung als problematisch erweist.[37] Um einen Mythos zu analysieren ist es daher wichtig, die Ausschmückungen und politischen Implikationen zu identifizieren.

Dies bedeutet, dass aus der Darstellung der Schulbücher aus dem frühen neunzehnten Jahrhundert nur das als mythisch charakterisiert werden kann, was von Zeitgenossen ausgeschmückt bzw. glorifiziert wurde, also über das hinaus ging, was um 1800 als empirisch triftig erkennbar gewesen wäre. Zur Analyse des Hermannsmythos in den Schulbucherzählungen ist es daher sinnvoll, vom Forschungsstand der Zeitgenossen auszugehen. Bis weit ins achtzehnte Jahrhundert galten die antiken Autoren als Autoritäten, so dass Darstellungen zur Varusschlacht aus der Zeit vor 1800 sich zumeist eng an die antiken Schriftsteller anlehnten.[38] Die so entstandene Rekonstruktion der Ereignisse zeichnete sich durch große Nähe zu den Quellen aus, was im Fall der Varusschlacht bedingte, dass die von Bredow und Cammerer skizzierte Abfolge der Hauptereignisse bis heute anerkannt wird.[39] Zu vielen darüber hinausgehenden Aspekten des Geschehens – vor allem in Einschätzungen und Interpretationen – kommt die Geschichtsschreibung bis heute aber zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen,[40] was für die Verklärung zum Mythos günstige Voraussetzungen bot. Nicht nur der Ort des Schlachtfelds ist umstritten. Auch über die historische Bedeutung der Varusschlacht wird bis heute kontrovers diskutiert.[41] Um eine herausragende Stellung der »Schlacht im Teutoburger Wald« im historischen Geschehen zu belegen, berief sich Bredow auf das »eigene Geständnis der

37 Ebd., S. 20.

38 Peter Kuhlmann und Helmuth Schneider, »Die Altertumswissenschaften von Petrarca bis zum 20. Jh.«, in: Dies. (Hg.), *Geschichte der Altertumswissenschaften. Biographisches Lexikon. Der Neue Pauly Supplemente 6*, Stuttgart: J. B. Metzler, 2012, XV–XLVII, XXX; Karl H. L. Welker, »Die Varusschlacht in der Geschichtsschreibung des 18. Jahrhunderts«, in: Rainer Wiegels (Hg.), *Verschlungene Pfade. Neuzeitliche Wege zur Antike*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2011, 9–23, 12; Für eine wichtige Ausnahme siehe ebd., 14.

39 Allerdings ist die Quellenlage für die römische Besatzungspolitik problematisch. Versuche, die römische Sprache einzuführen, wie Bredow generalisierend behauptet, sind höchst unwahrscheinlich.

40 Vgl. für einen prägnanten Überblick zu den Problemkreisen der Rekonstruktion aus den Quellen: Michael Sommer, *Die Arminiusschlacht. Spurensuche im Teutoburger Wald*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2009, 77–90.

41 In der aktuellen Forschung überwiegt allerdings die Einschätzung, dass der Sieg in der Varusschlacht nicht kriegsentscheidend war, vgl. Reinhard Wolters, »Die Schlacht im Teutoburger Wald. Varus, Arminius und das römische Germanien«, in: Ernst Baltrusch (Hg.), *2000 Jahre Varusschlacht. Geschichte – Archäologie – Legenden*, Berlin: De Gruyter, 2012, 3–21, 18; Dieter Timpe bezeichnet die Varusschlacht als »einschneidendes Ereignis«, was angesichts des folgenden römischen Rückzugs hinter den Rhein zutreffend ist, aber die Kriegsentscheidung offen lässt, vgl. Timpe, *Varusschlacht*, 648; für einen entscheidenden Einfluss der Varusschlacht zuletzt: Sommer, *Arminiusschlacht*, 168.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Römer«,[42] womit er vermutlich auf die oben zitierte Aussage des Tacitus zu Arminius sowie weitere Notizen in der antiken Literatur anspielt.[43] Dass man das um 1800 auch anders sehen konnte, belegt Bredow selbst, der offenbar 1799 noch nicht vom nationalen Pathos erfasst worden war. In seinem *Handbuch zur Alten Geschichte* schätzte Bredow damals die Auswirkungen der Niederlage auf Rom viel geringer und die Siege des Germanicus bedeutender ein:

> Germanicus hatte den Hermann geschlagen, die Gebeine der unter Varus gefallenen Römer bestattet, und war bei Soldaten und Bürgern beliebt. Der eifersüchtige Tiberius berief ihn zurück.[44]

Nicht zuletzt der Kronzeuge Tacitus spricht in seiner Würdigung des Arminius auch von dessen späteren Niederlagen gegen Germanicus und nach Tacitus liegt der eigentliche Grund für das Ende der römischen Germanienfeldzüge in Rom. Demnach habe Tiberius die Abberufung des Germanicus damit begründet, dass er nun genug Rache geübt habe und die andauernden Verluste der Römer schrecklich seien. Man solle die Germanen ihren inneren Zwistigkeiten überlassen. Nach Tacitus fügte sich Germanicus, obwohl er »merkte, dass dies alles nur vorgetäuscht sei und ihm aus Neid der bereits errungene Ruhm wieder entrissen werde.«[45] Für Tacitus ist Arminius nicht aufgrund des Sieges 9 n. Chr. der Befreier Germaniens, sondern wegen seines unermüdlichen Widerstandes danach, der schließlich von den Intrigen in Rom profitierte und so von Erfolg gekrönt war.[46]

Damit kann als erstes glorifizierendes und folglich mythisches Element der Darstellung Bredows festgehalten werden, dass Arminius mit dem Sieg in der Varusschlacht den Krieg entschieden haben soll. Wie fest der Mythos die Autoren im Griff haben konnte, offenbart Cammerers Text, der auf eine merkwürdige Weise dem angeblich entscheidenden Sieg von Arminius noch einen Sieg der Römer folgen lässt. Wenn man Cammerers Worte auf die Goldwaage legt, haben die Deutschen ihre Freiheit eigentlich nicht dem Sieg im Teutoburger Wald, sondern nicht näher erläuterten Verlusten der Römer auf dem Rückweg zu verdanken. In der antiken Literatur werden hierfür eine weitere Schlacht und eine Sturmflut angeführt.[47]

Als zweites mythisches Element bei Bredow ist die glorifizierende Gleichsetzung der germanischen Kämpfer in der Varusschlacht mit Deutschen zu

42 Gabriel Gottfried Bredow, *Umständlichere Erzählung der wichtigeren Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen*, Altona: Hammerich, 2. Auflage 1806, 292.
43 Sueton, *Augustus* 23, 2; Florus, *Geschichte*, 2, 30.
44 Gabriel Gottfried Bredow, *Handbuch der alten Geschichte*, Altona: Hammerich, 1799, 577.
45 Tacitus, *Annalen* 2, 26.
46 Vgl. Wolters, *Schlacht im Teutoburger Wald*, 18.
47 Tacitus, *Annalen* 1, 64–70.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

nennen. Damit eng verbunden ist seine Vorstellung, dass sich die deutsche Kultur ohne die Rettungstat des Arminius nicht entfaltet hätte. Der Anführer des Aufstandes vereinigte die Volkskraft der Deutschen und wird somit zum Urahn des deutschen Volkes, der dann noch den fiktiven deutschen Namen Hermann annimmt.[48]

Der erste Konflikt dieses Mythenelements mit dem empirisch Triftigen liegt schon in den Begriffen »Deutsche« und »Germanen«. Wie schwierig es ist, die ersten »Deutschen« in der Vergangenheit zu identifizieren, zeigt sich daran, dass seit der Herausbildung des modernen deutschen Nationalismus darüber diskutiert wird, wann aus dem fränkischen ein deutsches Reich geworden ist. Daten von der Mitte des neunten Jahrhunderts bis zum Anfang des zwölften Jahrhunderts sind vorgeschlagen worden. Die Herstellung einer direkten Kontinuitätslinie zu den antiken Germanen ist damit in keinem Fall zu erreichen.[49]

Noch problematischer ist der Germanenbegriff. In der frühen Neuzeit orientierte man sich an den römischen Autoren der Kaiserzeit, die mit »Germani« die Völker rechts des Rheins unter Einschluss einiger linksrheinischer Stämme bezeichneten, ohne jedoch eine genauere Kenntnis von dieser Bevölkerung zu haben. Caesar unterschied die Germanen von den Kelten auch durch ihre Sprache, wobei ihm nicht klar war, dass sich die sprachverwandten Völker über einen weit größeren Raum erstreckten als die von ihm angenommenen Wohngebiete der Germani. Schon in der Spätantike sprachen Römer kaum noch von Germani und verwendeten anstatt des unklaren Allgemeinbegriffs konkretere Bezeichnungen wie Alemannen, Franken und Goten,[50] zumal es keine Quellen gibt, die ein Gemeinschaftsgefühl der Germani belegen.[51]

Archäologisch gab es in der frühen Neuzeit nur sehr vage Vorstellungen über die Germanen. Die Vor- und Frühgeschichte erreichte im neunzehnten Jahrhundert keine Professionalisierung, erst 1902 wurde Gustaf Kossina zum ersten (außerplanmäßigen) Professor für Deutsche Archäologie an der Berliner Universität ernannt. In dieser Zeit war fast überall in Europa die vorgeschichtliche

48 Zum Mythos der Person »Arminius« vgl. auch Riemenschneider, *Le mythe national*, 139–141.

49 Bernd Schneidmüller, »Reich – Volk – Nation. Die Entstehung des deutschen Reiches und der deutschen Nation im Mittelalter«, in: Almut Bues und Rex Rexheuser (Hg.), *Mittelalterliche nationes – neuzeitliche Nationen. Probleme der Nationenbildung in Europa* (Quellen und Studien 2), Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 1995, 73–102, 87f. Auch online unter http://www.perspectivia.net/publikationen/qus-warschau/bues-rexheuser_nationes/schneidmueller_reich, zuletzt geprüft am 12. August 2016.

50 Walter Pohl, »Der Germanenbegriff vom 3. bis zum 8. Jahrhundert – Identifikationen und Abgrenzungen«, in: Heinrich Beck, Dieter Geuenich, Heiko Steuer und Dietrich Hakelberg (Hg.), *Zur Geschichte der Gleichung »germanisch-deutsch«* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 34), Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2004, 163–182, 170–174.

51 Bruno Bleckmann, *Die Germanen*, München: C. H. Beck, 2009, 14f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Forschung durch nationalistische Ideologien geprägt, so dass die sogenannte »ethnische« Deutung von Funden gut in den zeitgenössischen Diskurs passte.[52] Nach dieser Methode bemühte sich Kossina darum, bestimmte Fundgruppen als »germanisch« zu typisieren. Er suchte nach scharf umgrenzten archäologischen Kulturprovinzen, in denen nach seiner Ansicht kulturell und anthropologisch homogene Völker lebten.[53] Diese Vorgehensweise blieb nicht ohne Widerspruch,[54] fand aber viele Befürworter.[55] Im Laufe der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts zeigte sich aber deutlich, dass die besseren Argumente auf der Seite derer waren, die einer solchen ethnischen Interpretation von archäologischen Funden skeptisch gegenüberstanden. Eine »germanische« Kultur lässt sich im Fundmaterial nicht klar definieren.[56] »Der Germanenbegriff, so stellt sich heraus, war zu allen Zeiten widersprüchlich und mißverständlich.«[57] Die wesentliche Begründung für die Beibehaltung des Terminus ist die lange Tradition seiner Verwendung.

Abgesehen von den begrifflichen Schwierigkeiten gibt es noch weitere Überlegungen, die gegen eine Gleichsetzung von »Germanen« und »Deutschen« sprechen. Diese Gleichsetzung hat ihren Ursprung bei humanistischen Gelehrten in Mitteleuropa, die in den Stämmen der *Germania* des Tacitus ihre antiken Vorfahren entdecken wollten, um sich dadurch eine ruhmreiche Vergangenheit zu verschaffen. Noch im achtzehnten Jahrhundert war die Annahme einer sehr engen Abstammungsbeziehung zwischen Germanen und Deutschen aber keineswegs allgemein anerkannt.[58] Erst die Stärkung des deutschen Nationalismus

52 Sebastian Brather, *Ethnische Interpretationen in der frühgeschichtlichen Archäologie. Geschichte, Grundlagen und Alternativen* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 42), Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2004, 24f.; Bruce Trigger, *History of Archaelogical Thought*, Cambridge: University Press, 1989.

53 Heinz Grünert, *Gustaf Kossina (1858–1931). Vom Germanisten zum Prähistoriker. Ein Wissenschaftler im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2002, 71–74.

54 Grünert, *Gustaf Kossina*, 115–121; Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen*, 97.

55 Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen*, 86f.

56 Claus von Carnap Bornheim, »Hans Jürgen Eggers und der Weg aus der Sackgasse der ethnischen Deutung«, in: Heiko Steuer (Hg.), *Eine hervorragend nationale Wissenschaft. Deutsche Prähistoriker zwischen 1900 und 1995* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 29), Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001, 173–198; Heiko Steuer, »Das »völkisch« Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung. Zeitgeist und Kontinuitäten«, in: Heinrich Beck, Dieter Geuenich, Heiko Steuer und Dietrich Hakelberg (Hg.), *Zur Geschichte der Gleichung »germanisch-deutsch«* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 34), Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2004, 357–502.

57 Pohl, *Germanenbegriff*, 177; Ders., *Die Germanen*, Enzyklopädie deutscher Geschichte 57, München: Oldenbourg, 2004, 1–7; Bleckmann, *Die Germanen*, 15–41; Meinhard-Wilhelm Schulz, »Sind die Germanen nur eine Fiktion?«, in: *Geschichte für heute* 2, 4 (2009), 15–30, 24.

58 Ingo Wiwjorra, *Der Germanenmythos. Konstruktion einer Weltanschauung in der Alter-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts verhalf den Germanen dauerhaft zu dem bevorzugten Platz unter den Vorfahren der Deutschen. Eine Rede von Ernst Moritz Arndt vom 13. Juli 1807 veranschaulicht, wie dies begründet wurde:

> Germanen, welch ein Name und welch ein Volk! Es leben noch viele davon; wir dürfen nicht allein stolz darauf sein. Die Skandinavier auf den Inseln und Halbinseln, die meisten Briten, die Franzosen, die Spanier, die Italiener – all die ersten, gebildetsten und schönsten Nationen Europas stammen davon oder sind doch damit gemischt. Aber wir Männer der deutschen Zunge zwischen den Alpen, dem Rhein, der Weichsel und der Nordsee, wir bewohnen das alte Land der Germanen, wir sprechen ihre Sprache.[59]

Mit der Sprache als Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer Nation ließ sich zudem begründen, dass die Deutschen zwar auch von Römern, Kelten und Slawen abstammen, das germanische Element aber dominiert. Wie auch umgekehrt nach Ansicht der deutschen Nationalisten die Dominanz der romanischen Sprache beim Zusammenleben der Franken mit der einheimischen Bevölkerung in Westeuropa anzeigte, dass dort die germanische Identität weitgehend verloren ging und die Franzosen daher eher mit den Römern identifiziert werden konnten.

Noch weiter als die allgemeine Gleichsetzung von Deutschen und Germanen ist die Gleichsetzung der germanischen Kämpfer der Varusschlacht mit den Deutschen von einer empirischen Triftigkeit entfernt. Mit dieser Identifikation wird der Mythos auf die Spitze getrieben. Denn schon der erste Blick auf die antiken Autoren zeigt, dass nicht einmal die Germanen zwischen Rhein und Elbe geschlossen auf der Seite des Arminius standen.[60] Außerdem verließen einige Nachfahren der Teilnehmer der Varusschlacht ihre Heimat, als in der Völkerwanderungszeit die Langobarden das heutige Niedersachsen auf ihrem Weg nach Süden durchzogen und wenig später viele Sachsen nach England auswanderten. In den Sachsenkriegen Karls des Großen gab es unter den Zurückgebliebenen zahlreiche Opfer durch Kampf, Massenhinrichtungen und Deportationen, während fränkische Kolonisten einwanderten.[61] Es ist zwar zu erwarten, dass um 1800 in Norddeutschland Menschen lebten, die von den germanischen Kämpfern des Arminius abstammten, aber ob sie noch die Mehrheit der Bevölkerung stellten, konnte auch mit dem Wissen der Zeitgenossen am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts bezweifelt werden. Klarheit

*tumsforschung des 19. Jahrhunderts*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006, 56.

59 Zitiert nach ebd., 59.

60 So gelang es Germanicus, die schwangere Ehefrau des Arminius gefangen zu nehmen, da sie von ihrem Vater, dem Cheruskerfürsten Segestes, an die Römer ausgeliefert wurde, vgl. Tacitus, *Annalen* 1, 57.

61 Hans Jürgen Nitz, »Historische Kolonisation und Plansiedlung in Deutschland«, in: Ders., *Ausgewählte Arbeiten*, Berlin: Dietrich Reimer, 1994, 66–76.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schuf die wissenschaftliche Forschung zu dieser Frage aber erst in der zweiten Hälfte des zwanigsten Jahrhunderts.

Die mythische Ausschmückung der Narration von Hermann dem Cherusker besteht also aus der Überschätzung der militärisch-politischen Bedeutung der Schlacht und der Vorstellung einer engen Abstammungslinie, die von den germanischen Kämpfern zu den späteren Deutschen führt und Hermann zum vermeintlichen Retter der deutschen Kultur und Urahn der deutschen Nation macht, der sich politisch instrumentalisieren lässt. Wie tief dieser Mythos noch am Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts im kollektiven Gedächtnis der Bundesrepublik verankert ist, offenbarte 2006 die Diskussion um eine Äußerung des Direktors des Deutschen Historischen Museums in Berlin, der die Varusschlacht missverständlich als »Urknall der deutschen Geschichte« bezeichnet hatte.[62] Auch Peter Arens aus der Geschichtsredaktion des ZDF spricht aktuell in seinen weit verbreiteten Büchern und Fernsehsendungen von einer engen Verbindung der Deutschen zu den Germanen.[63] Wissenschaftlicher Kronzeuge dieser Thesen ist Alexander Demandt,[64] der allerdings von seinen akademischen Kollegen kaum Zustimmung bekommt. Nicht zuletzt das Presse-Echo auf die Mythentagung in Braunschweig bezeugt, wie sehr dieses Thema noch immer die Menschen in Deutschland bewegt.[65]

## Der Hermannsmythos in deutschen Schulbüchern von 1871 bis 1945

Nach Andreas Dörner wurde der Hermannsmythos zum zentralen Gründungsmythos des neuen deutschen Reiches, wie unter anderem die pompöse Einweihungsfeier für das Denkmal bei Detmold 1875 nahelegt, die Kaiser Wilhelm I. mit seiner Anwesenheit beehrte.[66] Angesichts dieser Wertschätzung für

62 Hans Ottomeyer, »Die Erfindung der deutschen Nation. Eine europäische Geschichte«, in: Landesverband Lippe (Hg.), *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos*, Stuttgart: Konrad Theiss Verlag, 2009, 140–148.

63 Peter Arens, *Kampf um Germanien: Die Schlacht im Teutoburger Wald*, Frankfurt: Eichborn Verlag, 2008, 24–33; Peter Arens und Stefan Brauburger, *Die Deutschlandsaga: Woher wir kommen. Wovon wir träumen. Wer wir sind*, Gütersloh: Bertelsmann, 2014, 49 f.

64 Alexander Demandt, *Über die Deutschen – eine kleine Kulturgeschichte der Deutschen*, Berlin: Propyläen Verlag, 2007, 29.

65 Unter anderem: http://www.focus.de/familie/schule/schulen-wenn-der-ur-deutsche-nicht-ur-deutsch-ist_id_4323605.html, zuletzt geprüft am 1. September 2016; Braunschweiger Zeitung vom 6. Dezember 2014.

66 Dörner, *Politischer Mythos*, 155; Kösters, *Mythos Arminius*, 242; einen Rückgang der Bedeutung des Hermannsmythos am Ende des neunzehnten Jahrhunderts sehen dagegen: Reinhard Wolters, *Die Schlacht im Teutoburger Wald*, München: C. H. Beck, 2. Auflage 2009, 193 f.; Michael Sommer, *Arminiusschlacht*, 18.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Hermann den Cherusker und seiner politischen Funktion für die Identitätsstiftung im neuen Reich, erscheint es auf den ersten Blick überraschend, dass in den Schulbüchern des deutschen Kaiserreichs die mythischen Elemente der Narration von Hermann nicht kanonisiert wurden, sondern ein breites Spektrum von Darstellungen vertreten ist. Die Germanen nehmen zwar in den Büchern ab 1880 mehr Raum ein[67] und eine Benennung der Germanen als Deutsche ist nicht selten anzutreffen,[68] aber ebenso wird eine zurückhaltendere Darstellung praktiziert, in der lediglich auf die Abstammung der Deutschen von Germanen hingewiesen wird.[69] Diese Abstammungsverbindung wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass die Germanen in fast allen Büchern in den Kapiteln zur Antike eher am Rande betrachtet werden und erst am Beginn des folgenden Lehrgangs zur deutschen Geschichte ausführlicher thematisiert werden.[70]

Eine Glorifizierung der Varusschlacht ist in einigen Schulgeschichtsbüchern des deutschen Kaiserreichs zwar anzutreffen,[71] aber dagegen stehen viele Beispiele, in denen der Mythos einer Entscheidungsschlacht wenig ausgeprägt ist.[72]

67 Erdmann, *Römerzeit*, 201.

68 Beispiele sind: Immanuel Frohnmeyer, *Leitfaden der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten*, Stuttgart: Verlag von Carl Krabbe, 2. Auflage 1892, 63; Adolf Hechelmann, *Welters Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten, Erster Teil: Geschichte des Altertums,* Münster: Verlag der Coppenrathschen Buch- & Kunsthandlung, 40. Auflage 1894, 219f.; Ludwig Kahnmeyer und Hermann Schulze, *Anschaulich-ausführliches Realienbuch. Für einfache Schulverhältnisse*, Ausgabe C, Bielefeld, Leipzig: Verlag von Velhagen und Klasing, 22. Auflage 1899, 2; David Müller, *Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung*, Berlin: Verlag von Franz Vahlen, 8. Auflage besorgt von Rudolf Lange 1902, 14; Jakob Carl Andrä, *Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Zweiter Teil: Mittelalter und Neuzeit*, Leipzig: R. Voigtländers Verlag, 8. Auflage 1907, 8f.; Vgl. Riemenschneider, *Le mythe national*, 137, der aber die anderen Darstellungsweisen nicht berücksichtigt.

69 Joseph Dahmen, *Leitfaden der Geschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare*, Erster Teil, Leipzig: Ferdinand Hirt und Sohn, 2. Auflage 1900, 91–106; Wilhelm Martens, *Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, Band 2. Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit*, Hannover: Verlag von Manz und Lange, 7. Auflage 1908, 1–6; Friedrich Neubauer, *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Teil II, 1 (Geschichte des Mittelalters)*, Halle an der Saale: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 19. Auflage, 127–128.Tsd. 1913, 1–8.

70 Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen*, 283.

71 Kahnmeyer und Schulze, *Realienbuch*, 2; Gottfried Eckertz, *Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte*, Mainz: C. G. Kunze's Nachfolger, 7. Auflage 1877, 11.

72 Andrä, *Lehrbuch der Geschichte*, 9; Hans Stich, *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien,1. Teil: Das Altertum*, Bamberg: C. C. Buchners Verlag, 6. Auflage 1910, 220; Wilhelm Martens, *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*, Hannover: Verlag von Manz & Lange, 2. Auflage 1901, 191; Friedrich Neubauer, *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, III. Teil*, Halle an der Saale: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 19. Auflage 1912, 175; David Müller, *Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung*, Berlin: Verlag von Franz Vahlen, 8. Auflage besorgt von Rudolf

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Die Germanicusfeldzüge werden oft erwähnt und bisweilen als erneuter Versuch einer Eroberung Germaniens durch die Römer gedeutet, der durchaus Erfolg hätte haben können. Sehr eindeutig gegen eine kriegsentscheidende Bedeutung der Varusschlacht spricht sich Joseph Dahmen aus. Nach seiner Darstellung glaubte »Germanicus noch ein Jahr […] nötig zu haben, um Germaniens Unterwerfung zu vollenden. Aber Tiberius […] bestimmte, dass der Rhein die Grenze zwischen dem römischen Reiche und Germanien bleiben sollte.«[73] Schließlich zeigt sich eine gewisse Distanz zum Mythos, indem der Anführer der Germanen als Sieger in der Schlacht zwar hochgeehrt, der Name Hermann aber nicht durchgängig verwendet wird (Welter, Kahnmeyer/Schulze). Einige Schulbuchautoren bleiben bei dem aus der Antike überlieferten Arminius (Neubauer, Müller, Frohnmeyer), das mitunter zu Armin eingedeutscht wird (Stich, Dahmen, Andrä, Martens). Obwohl also die Geschichtskultur eher eine Verstärkung des Hermannsmythos nahelegt, trifft man im Kaiserreich hinsichtlich der Bedeutung der Schlacht auf grundlegende Relativierungen, der Name Hermann wird nicht regelmäßig verwendet und die direkte Identität von Germanen und Deutschen nicht konsequent konstatiert. Hier lässt eine genauere Untersuchung weitere interessante Ergebnisse erwarten.

Sicher ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts die Verwissenschaftlichung der Geschichtsschreibung signifikante Fortschritte machte. In diesem Rahmen entstanden auch einschlägige Darstellungen zur römisch-germanischen Auseinandersetzung, die nüchternere Sichtweisen auf die Varusschlacht mit wissenschaftlichen Begründungen untermauerten. Der zu Lebzeiten hochgeschätzte Leopold von Ranke führte in seinem 1883 erschienenen Band zur römischen Kaisergeschichte die Bewahrung der Freiheit der Germanen auf die politischen Abwägungen von Kaiser Tiberius zurück[74] und auch der einflussreiche Theodor Mommsen hat im 1885 veröffentlichten fünften Band seiner viel gelesenen *Römischen Geschichte* die Bedeutung der Varusschlacht stark relativiert.[75] Obwohl die Gymnasiallehrer

Lange 1902, 14; Friedrich Junge, *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen*, Berlin: Verlag von Franz Vahlen, 4. Auflage 1907, 81.

73 Dahmen, *Leitfaden der Geschichte*, 95; vgl. auch Hechelmann, *Welters Lehrbuch der Weltgeschichte*, 339.

74 Leopold von Ranke, *Weltgeschichte, 3. Theil. Das altrömische Kaisertum, 1. Abtheilung*, Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1883, 31.

75 Stefan Rebenich: »›Die Urgeschichte unseres Vaterlandes‹ – Theodor Mommsen, die Reichslimeskommission und die Konstruktion der deutschen Nationalgeschichte im 19. Jahrhundert«, in: Michel Reddé und Siegmar von Schnurbein (Hg.), *Alésia et la bataille du Teutoburg* (Beihefte zur Francia 66), Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, 2008, 105–120; noch 1871 hatte Mommsen allerdings in der Varusschlacht einen »Wendepunkt der Weltgeschichte« gesehen, vgl. Theodor Mommsen, »Die germanische Politik des Augustus (1871)«, in: Ders., *Reden und Aufsätze*, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1905, 316–343, 341. Sehr kritisch äußert sich über Arminius auch: Friedrich Koepp, *Die Römer in*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert dem monarchischen Einheitsstaat in der Regel positiv gegenüberstanden, sahen sie sich auch als Wissenschaftler, die politische oder gesellschaftliche Vorgaben für den Geschichtsunterricht ablehnten.[76] In der Schulbuchproduktion lässt sich zudem nach der Gründung des Kaiserreichs ein Wechsel von einer als »christlich-germanisch« charakterisierten Grundhaltung der Autoren, die nach der napoleonischen Zeit ausgebildet wurde, zu mehr Wissenschaftlichkeit beobachten.[77] Außerdem wurde die Schulbuchproduktion zunehmend professionalisiert, wobei sich einige Verlage eine gute Stellung auf dem Schulbuchmarkt erarbeiteten, die auch wissenschaftliche Titel verlegten und so eine enge Verbindung zur akademischen Forschung hatten.[78] Insofern wirkte sich die Unterstützung der Wissenschaft für eine relativierende Einschätzung der Varusschlacht auf Unterricht und Schulbücher aus, ohne dass man jedoch von einer flächendeckenden Entmythologisierung sprechen kann. Dies hat auch die Wissenschaft im neunzehnten Jahrhundert noch nicht erreicht.

In der Weimarer Republik wurde der Hermannsmythos vom Gründungsmythos zum Rettungsmythos transformiert, wobei sich das Gewicht der mythischen Elementen in den Schulbuchtexten möglicherweise verschoben, aber

*Deutschland*, Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, 1912, 24–26. Auch in den österreichischen Schulbüchern werden die Germanenkriege sachlicher dargestellt als bei Bredow, vgl. Elisabeth Monyk, *Zwischen Barbarenklischee und Germanenmythos. Eine Analyse österreichischer Geschichtslehrbücher zwischen 1891 und 1945*, Wien: Lit, 2006, 291; Ganz im Sinne des Mythos: Gottlob Egelhaaf, »Die Schlacht im Teutoburger Walde«, in: *Deutsche Rundschau* 140 (1909), 409–423.

76 Joachim Rohlfes, »Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert«, in: *GWU* 55 (2004), 382–400, 395; Björn Onken, »Die athenische Demokratie in Schulbüchern des kaiserlichen Deutschlands unter Wilhelm II.«, in: Dagmar Bussiek und Simona Göbel (Hg.), *Kultur, Politik und Öffentlichkeit. Festschrift für Jens Flemming*, Kassel: University Press, 2009, 215–229, 218. Die von Barbara Hanke allgemein im Geschichtsunterricht beobachtete Überlagerung des Prinzips der Wissenschaftlichkeit durch nationalpatriotische Ziele lässt sich in Bezug auf die Varusschlacht nicht feststellen, vgl. Barbara Hanke, *Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelminischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg. Das Beispiel Westfalen*, Berlin: Lit, 2011, 39f.

77 Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen*, 48–63.

78 Georg Jäger, »Der Schulbuchverlag«, in: Ders. (Hg.), *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Das Kaiserreich 1871–1918*, Teil 2, Frankfurt am Main: MVB Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels, 2003, 62–102, 79–84; Thomas Keiderling, »Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert«, in: Heinz-Werner Wollersheim u. a. (Hg.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002, 87–95, 95; Volker Titel, »Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert«, in: Heinz-Werner Wollersheim u. a. (Hg.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002, 71–86.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

nicht grundlegend verändert haben dürfte,[79] was hier nicht weiter analysiert werden kann. Für die Nationalsozialisten war der Hermannsmythos eine zur Stärkung der deutschnationalen Gesinnung nützliche Tradition, die sich gut mit der Rassenideologie verbinden ließ.[80] Einige führende Nationalsozialisten wie Heinrich Himmler inszenierten einen regelrechten Germanenkult und schnell verbreitete sich bis in die Schulbücher die Auffassung, dass die Germanen der Ursprung der europäischen Kulturvölker seien.[81] Der Hermannsmythos erhielt in der NS-Propaganda aber keine tragende Rolle. Obwohl das nordische Element in seiner Rassenideologie eine Schlüsselrolle spielte, schätzte Hitler die griechisch-römische Antike mehr als die vorgeschichtliche Bevölkerung Deutschlands. Zudem stand die Achse mit Italien seit 1936 einer allzu feierlichen Erinnerung an die germanisch-römischen Kämpfe entgegen.[82] Die Zurückhaltung des Führers ließ sogar Raum für weniger germanophile Stimmen: So wurde das 1922 erschienene Werk *Epochen deutscher Geschichte* vom regimefreundlichen Tübinger Professor Johannes Haller nach 1933 mehrfach neu aufgelegt, obwohl Haller darin ausführlich darlegt, dass er mit dem Mittelalter beginne, weil die Germanen für ihn kein Teil der deutschen Geschichte seien.[83] Entsprechende Aussagen finden sich 1934 im ersten Band *Deutsche Geschichte* des Privatgelehrten Johannes Bühler.[84] Dominieren konnten diese Stimmen den Diskurs bis 1945 aber nicht.

## Der Hermannsmythos in deutschen Schulbüchern nach 1945

Das Epochenjahr 1945 brachte für die Rezeption der Varusschlacht in Deutschland einen tiefen Einschnitt, denn angesichts des Missbrauchs durch den Nationalsozialismus verlor der traditionelle Nationalismus seine Funktion als Basis für die kollektive Identität der Deutschen.[85] Damit bestand seitens der

79 Riemenschneider sieht eine Kontinuität in der Darstellung des Mythos, er hat allerdings zuvor das Kaiserreich stark mit nationalistischen Darstellungen verbunden, vgl. Ders., *Le mythe national*, 137. Veränderungen in der Darstellung der Germanen sind durchaus sichtbar, wirken sich aber wohl nicht maßgeblich auf die Darstellung der Varusschlacht aus, vgl. Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen*, 101–140.

80 Vgl. Riemenschneider, *Le mythe national*, 141.

81 Sievertsen, *Die Deutschen und ihre Germanen*, 162–189.

82 Johann Chapoutot, *Der Nationalsozialismus und die Antike*, Mainz: Philipp von Zabern, 2014, 81–85.

83 Johannes Haller, *Epochen der deutschen Geschichte*, Neuausgabe, 62.–67. Tausend, Stuttgart: J. G. Cottasche Buchhandlung, 1941, 11–13.

84 Johannes Bühler, *Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100*, Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter & Co, 1934, 3f.

85 Heinrich August Winkler, »Nationalismus, Nationalstaat und nationale Frage in Deutschland

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Regierungen auch kein Bedarf mehr an den alten Nationalmythen wie dem Hermannsmythos. Die politischen Führungszirkel der jungen Bundesrepublik verorteten sich in einem »christlichen Abendland«, das als Brückenideologie eine Hinwendung zur westlichen Welt ermöglichte ohne traditionelles Elitedenken gänzlich aufgeben zu müssen.[86] In der Rezeptionsforschung wird daher hinsichtlich des Hermannsmythos für die Zeit nach 1945 häufig ein »Kontinuitätsbruch« als Ausgangspunkt angenommen.[87] Demgegenüber hat Volker Losemann auf bestehende Kontinuitäten sowohl in der populären Geschichtskultur als auch in der Wissenschaft hingewiesen.[88] Der Blick auf die Schulbücher stützt Losemanns Thesen,[89] denn die Varusschlacht blieb als Ereignis der römischen Geschichte Teil des Schulunterrichts und der Umbruch in der Geschichtspolitik der Bundesrepublik wird in den Schulbüchern in Bezug auf den Hermannsmythos weit weniger sichtbar als es ein Kontinuitätsbruch erfordert hätte. Wenn auch nationalistisches Pathos wie die direkte Identifizierung der Germanen mit den Deutschen nun weitgehend vermieden wird und die Vorstellung der Germanen als direkte Vorfahren der Deutschen selten ausgesprochen wird,[90] kann ein wirklicher Paradigmenwechsel zunächst nicht konstatiert werden. Keines der hier untersuchten Bücher der 1950er Jahre distanziert sich ausdrücklich vom Mythos, wie es Haller und Bühler in ihren Darstellungen getan hatten, da ihnen sehr wohl bewusst war, dass die meisten Leser aufgrund der Tradition sowie der vermeintlichen Evidenz der Kontinuität von Wohnort und

seit 1945«, in: Ders. und Hartmut Kaelble (Hg.), *Nationalismus – Nationalitäten – Supranationalität*, Stuttgart: Klett-Cotta,1993, 12–33, hier 15.

86 Axel Schildt, »Das ›christliche Abendland‹ als Zentrum politischer Integration in der Frühzeit der Ära Adenauer«, in: Tilman Mayer (Hg.), *Medienmacht und Öffentlichkeit in der Ära Adenauer*, Bonn: Bouvier, 2009, 39–54.

87 Wolters, *Schlacht im Teutoburger Wald*, 198f.; Dörner, *Politischer Mythos*, 362; Sénécheau, *Als Arminius frech geworden*, 64.

88 Losemann, *Denkmäler, völkische Bewegung*, 258; den Beispielen von Losemann ist noch Hans Erich Stier hinzuzufügen, der seit 1936 Professor für Alte Geschichte in Münster war und auch nach 1945 noch nationalistische Positionen vertrat, siehe: Hans Erich Stier, *Deutsche Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte*, Berlin u. a.: Deutsche Buch-Gemeinschaft, 1958; Hans Erich Stier, *Kleine Schriften*, hg. von Peter Funke und Gustav Adolf Lehmann, Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, 1979.

89 Vgl. auch Riemenschneider, *Le mythe national*, 146.

90 Vgl. Benedikt Nett, *Aus deutscher Vergangenheit. Schülerarbeitsbuch*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1952, 18, im Darstellungstext wird konsequent von Germanen gesprochen, aber bei den Arbeitsaufträgen heißt es: »Armin der Cherusker (Hermann) ist der erste große Deutsche, dessen Name heute noch bekannt ist.« Vgl. auch noch: Wolfgang Hug, *Geschichtliche Weltkunde 1* , Frankfurt am Main: Diesterweg, 3. Auflage, 1975 (Erstauflage 1974), 84. Die von Riemenschneider, *Le mythe national*, 138, zitierte Kapitelüberschrift »Römer in Deutschland« sollte nicht überbewertet werden, da Deutschland hier auch rein geographisch gemeint sein kann, wie es bei vielen neueren Publikationen mit diesem Titel der Fall ist, vgl. Andreas Thiel, *Die Römer in Deutschland*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Sprache eine enge Verbindung von Deutschen und Germanen annehmen werden. Neben vergleichsweise nüchternen Darstellungen[91] ist in einigen weit verbreiteten Schulbüchern der jungen Bundesrepublik die Bewertung der Varusschlacht als Rettung der germanischen Kultur vor der Romanisierung immer noch anzutreffen. So heißt es im *Geschichtlichen Unterrichtswerk* aus der Feder von Robert Hermann Tenbrock und Hans Erich Stier:

> Im Spätherbst 9 n. Chr. gelang es diesem [Armin] im Teutoburger Wald (vermutlich in der Gegend südlich Pyrmont) die drei Elitelegionen des Varus in dreitägigem Kampf nicht zu schlagen, sondern zu vernichten. Dieses Veteranenheer konnte aus den Kräften Italiens nicht ersetzt werden, obwohl der pannonische Aufstand kurz zuvor niedergeworfen war. So mußte Augustus auf die Elblinie verzichten und die schwieriger zu verteidigende Rhein-Donau-Linie wählen. Die Rheinlande wurden zum Standort der stärksten Heeresmacht des römischen Weltreiches, was zu ihrer Blüte erheblich beitrug. Aber Germanien blieb frei und das Germanentum als selbstständige Größe neben der römischen Welt erhalten. Vergeblich versuchte nach Augustus' Tod der Kronprinz Germanicus, der Sohn des Drusus, in drei Feldzügen gegen Armin die Entscheidung des Jahres 9 rückgängig zu machen.[92]

Man muss nur das hier nicht ausgesprochene, aber damals verbreitete mythische Basisnarrativ teilen,[93] dass die Germanen die Vorfahren der Deutschen waren, um wieder in den Schoß des Mythos vom rettenden Sieg 9 n. Chr. zurückzukehren. Ganz ähnlich formuliert eines der erfolgreichsten Bücher der 1950er und 1960er Jahre:

> Durch ihren Sieg im Teutoburger Wald entgingen die Germanen dem Schicksal der Romanisierung und konnten weiter ihr eigenes Wesen entfalten. Allerdings fehlte ihnen nun auch der Anreiz, sich mit einer höheren Kultur auseinanderzusetzen, dadurch gelangten sie erst spät zu weltgeschichtlicher Bedeutung.[94]

91 Karl Watermann (Bearb.), *Maier-Schirmeyer Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Schulen, Bd. 1: Aus der alten Welt,* Bonn: Verlag Johannes Borgmeyer, 1951, 135.

92 Robert Hermann Tenbrock und Hans Erich Stier, *Geschichtliches Unterrichtswerk. Urzeit und Altertum bis zu den Karolingern, Oberstufe I*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1956, 165.

93 Zum Begriff Basisnarrativ siehe: Peter Gautschi, Markus Bernhardt und Ulrich Mayer, »Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien«, in: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012, 326–348, 332–334.

94 Karl Leonhardt und Gerhard Bonwetsch (Bearb.), *Grundriss der Geschichte. Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Band I,* Stuttgart: Klett, 1956, 139f.; nach Falk Pingel eines der erfolgreichsten Schulbücher im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik, vgl. Ders., »Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart«, in: Verband der Geschichtslehrer durch Paul Leidinger (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer zum 75jährigem Bestehen*, Stuttgart: Klett, 1988, 242–260, 251.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Eine neue Sicht deutet sich hier allerdings in dem Gedanken an, dass die Romanisierung einen zivilisatorischen Fortschritt hätte bringen können.[95] Eine weitere Veränderung der Darstellung der römisch-germanischen Auseinandersetzung findet sich einige Sätze zuvor, die als Ursache für die römischen Feldzüge nicht Eroberungsdrang, sondern den Wunsch des Augustus, die »Grenzen zu sichern« nennen.[96] Abgesehen von derartigen gelegentlichen inhaltlichen Anpassungen und der zurückhaltenderen Sprache blieben die Schulbuchmacher dem Mythos verbunden und unterliefen damit die offizielle Geschichtspolitik der jungen Bundesrepublik, wobei sie von den Behörden bei den Genehmigungsverfahren für Schulbücher nicht gestoppt wurden. Man kann an den Schulbüchern gut erkennen, dass in der Bundesrepublik die geistige Neuorientierung nicht durch das Umlegen eines Schalters 1945/49 erfolgte, sondern einen längeren Prozess erforderte.[97] Erst am Ende der 1960er Jahre setzte sich unter dem Einfluss der 68er Bewegung eine durchgreifende Veränderung in der Darstellung der Varusschlacht in den westdeutschen Schulbüchern durch. Eine entsprechende Neuorientierung in der Vermittlung der Varusschlacht präsentiert die Neuausgabe der *Reise in die Vergangenheit* von Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld von 1970:

> Immer wieder hatten germanische Stämme bei ihrer Landsuche auch den Rhein oder die Donau überschritten und waren in die römischen Provinzen eingedrungen. Immer wieder war es dabei zu schweren Kämpfen gekommen. Um endlich Frieden zu schaffen, beschloß der römische Kaiser Augustus, auch das germanische Gebiet bis zur Elbe durch seine Legionen erobern zu lassen. Etwa dreißig Jahre zogen sich die Kämpfe ohne

95 Vgl. Sénécheau, *Als Arminius frech geworden*, 65.

96 Riemenschneider und Sénécheau weisen auch auf diesen Wandel hin, der sich nach Riemenschneider bis in die 1980er Jahre hinzieht, vgl. Riemenschneider, *Le mythe national*, 146 und Sénécheau, *Als Arminius frech geworden*, 65. Über die Motive der römischen Feldzüge nach Germanien wird in der Forschung allerdings kontrovers diskutiert, vgl. Timpe, *Varusschlacht*, 605. Rom wird daher sowohl in den 1980er Jahren als auch danach sehr häufig in Schulbüchern als Aggressor angesehen, vgl. Harro Brack u. a. (Hg.), *Geschichte*, Bamberg: C. C. Buchner Verlag, 1985, 127; Erich Goerlitz und Joachim Immisch (Hg.), *Zeiten und Menschen*. Neue Ausgabe B. Band 1: *Kulturen und Reiche am Mittelmeer*, Paderborn: Schöningh und Schroedel, 1984, 146; Jochen Martin und Norbert Zwölfer, *Geschichtsbuch 1*, Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing und Hirschgraben Verlag, 1986, 173 (auch in Neuausgabe 1997, 80); Joachim Cornelissen u. a., *bsv Geschichte 1 N*, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1987, 140; Guiskard Eck u. a., *Zeitreise 1*, Stuttgart: Klett, 1998, 126; Anne Frey u. a. (Bearb.), *Zeit für Geschichte 1*, Hannover: Schroedel, 2000, 164; Hans-Otto Regenhardt (Hg.), *Forum Geschichte 1*, Berlin: Cornelsen, 2000, 179; Thomas Berger-von der Heide und Hans-Gert Oomen (Hg.), *Entdecken und Verstehen 1*, Berlin: Cornelsen, 2000, 131.

97 Vgl. auch: Reiner Riemenschneider, »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945«, in: Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterricht von 1500 bis 1800*, Düsseldorf: Schwann, 1982, 295–312, 299.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> einen entscheidenden Erfolg hin. Im Jahre 9 n. Chr. wurde sogar ein großes römisches Heer von den Germanen aufgerieben. Schließlich gaben die römischen Kaiser ihr Vorhaben auf, die Germanen zu unterwerfen.[98]

Diese Darstellung hat keinen Bezug zum Mythos mehr, sie kommt vielmehr ganz ohne den Helden Arminius aus und nimmt eine römische Perspektive ein, indem sie die germanischen Angriffe auf römische Provinzen als Kriegsgrund angibt. Der Umbruch in den Schulbüchern korrespondierte mit der Durchsetzung neuer Positionen in der Geschichtsdidaktik[99] und der wissenschaftlichen Diskussion, die in diesen Jahren einsetzte. Ebenfalls 1970 erschien eine vielbeachtete wissenschaftliche Studie von Dieter Timpe, der Arminius das Nationale und Heldenhafte weitgehend absprach, indem er ihn als römischen Meuterer charakterisierte.[100] Schon Anfang der 1960er Jahre hatte Reinhard Wenskus mit seinen Forschungen zur Stammesbildung bei den Germanen einer zunehmend kritischen Betrachtung der Germanen als ethnischer Kategorie den Weg geebnet und Klaus von See hat seit den frühen 1970er Jahren in einer Vielzahl von Veröffentlichungen ideologische Hintergründe der deutschen Germanenvorstellungen herausgearbeitet.[101] Mit diesen neuen Voraussetzungen kam Hermann unter anderen Vorzeichen wieder stärker in die öffentliche Geschichtskultur. So erlebte das Stück *Hermannsschlacht* von Kleist eine viel beachtete Neuinterpretation in Bochum,[102] aber von seiner früheren Bedeutung blieb es weit entfernt. In der Festschrift zum hundertsten Geburtstag des Denkmals ging der Münchner Professor Thomas Nipperdey 1975 davon aus, dass die Varusschlacht »nicht einmal mehr Bildungs- und Wissensinhalt« sei.[103]

Dennoch gab es auch in den 1970er Jahren noch traditionellere Darstellungen

98 Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld, *Reise in die Vergangenheit 1*, Neuausgabe, Braunschweig: Westermann, 1970, 120.

99 Ulrich Mayer, »Neubeginn oder Wiederanfang? Geschichtsdidaktik im Westen Deutschlands«, in: Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.), *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Berlin: Lit, 2006, 99–112, 112.

100 Dieter Timpe, *Arminius-Studien*, Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1970. Die Interpretation von Timpe hat sich nicht durchgesetzt, aber einer Entmythologisierung und Entheroisierung des Arminius zugearbeitet; vgl. Losemann, *Denkmäler, völkische Bewegung*, 258.

101 Reinhard Wenskus, *Stammesbildung und Verfassung. Das Werden der frühmittelalterlichen gentes*, Köln, Wien: Böhlau, 2. unveränderte Auflage 1977; Klaus von See, »›Hermann der Chersuker‹ in der deutschen Germanenideologie«, in: Ders., *Texte und Thesen. Streitfragen der deutschen und skandinavischen Geschichte* (Frankfurter Beiträge zur Germanistik 38), Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003, 63–100.

102 Dörner, *Politischer Mythos*, 370 f.

103 Thomas Nipperdey, »Zum Jubiläum des Hermannsdenkmals«, in: Günther Engelbert (Hg.), *Ein Jahrhundert Hermannsdenkmal 1875–1975*, Detmold: Naturwissenschaftlicher und historischer Verein für das Land Lippe, 1975, 11–32, 11.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

der römisch-germanischen Kriege in Schulbüchern.[104] Allerdings musste damit nicht unbedingt ein geschichtspolitisches Statement verbunden sein. In der im Schöningh-Verlag erscheinenden Schulbuchreihe *Zeiten und Menschen* liest man zwar noch in den 1970er Jahren von dem »persönlich tapferen« Arminius, der bewirkte, dass »Germanien östlich des Rheins frei blieb«,[105] was eine Rettung der deutschen Kultur zumindest noch impliziert. Aber dies ist eine Übernahme aus dem Vorgängerbuch *Geschichtliches Unterrichtswerk* für die Mittelstufe,um den Aufwand für die Erstellung des neuen Buches zu verringern. Dies zeigt sich darin, dass der Abschnitt weitgehend wörtlich übernommen wurde und nicht einmal eine Korrektur der inkonsequenten Benennung der Hauptperson (zunächst »Arminius« und später »Armin«) erfolgte. Dabei mag eine Rolle gespielt haben, dass Arnold Voelske an beiden Lehrwerken maßgeblich beteiligt war.[106] In den 1980er und 1990er Jahren wurde der Krieg zwischen Römern und Germanen in Lehrplänen und Schulbüchern in einigen Fällen nur noch am Rande berührt. Letztlich wirkte sich die Verringerung der Bedeutung der Varusschlacht für die offizielle deutsche Geschichtskultur und der Generationswechsel bei den Lehrkräften in den Schulen aus. Die neue Kürze der Darstellung in einigen Schulbüchern hatte allerdings mitunter zur Folge, dass die Varusschlacht wieder als Entscheidungsschlacht angesehen wurde, da die Feldzüge des Germanicus der didaktischen Reduktion zum Opfer fielen.[107] In den 1990er Jahren war die Bedeutung des Hermannsmythos so weit zurückgegangen, dass sogar Geschichtsschulbücher auf den Markt kamen, in denen die Varusschlacht gar nicht mehr zu finden ist.[108] Die Funde in Kalkriese haben jedoch zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts die römisch-germanischen Kriege wieder in das Blickfeld der Öffentlichkeit in der Bundesrepublik gebracht und auch in den

104 Franz Bahl (Bearb.), *Spiegel der Zeiten 1*, Frankfurt, Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg, 11. Auflage 1978, 158f.

105 Robert Hermann Tenbrock und Arnold Voelske (Bearb.), *Zeiten und Menschen. Urzeit – Mittelmeerkulturen und werdendes Abendland (bis 900 n. Chr.)*, Ausgabe B, Band 1, Paderborn: Schöningh und Schroedel, 1970, 136; bis 1984 noch 11 weitere Auflagen mit diesem Text.

106 Hans Erich Stier und Arnold Voelske, *Geschichtliches Unterrichtswerk. Urzeit und Altertum, Mittelstufe I*, 5. Auflage, Hannover: Hermann Schroedel Verlag und Ferdinand Schöningh, 1957, 139f.

107 Goerlitz, *Zeiten und Menschen,* 1984, 146; Friedrich Jahr u. a.(Hg.), *Geschichte und Geschehen 1*, Stuttgart: Klett, 1986, 153; Veit Sturm (Bearb.), *Geschichte und Geschehen 1*, Stuttgart: Klett, 1995, 166; Eck, *Zeitreise*, 126; Regenhardt, *Forum Geschichte*, 179; Christine Dzubiel u. a. (Bearb.), *Geschichte und Geschehen. Einführungsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen*, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2014, 22f.

108 Bernhard Askani und Elmar Wagener (Hg.), *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter*, Braunschweig: Westermann, 1994; Hans-Jürgen Lendzian und Rolf Schörken (Hg.), *Rückspiegel. Woher wir kommen – wer wir sind. Von den Anfängen der Menschheit bis zum Ende des Römischen Reiches*, Paderborn: Schöningh, 1997; Hans-Jürgen Lendzian (Hg.), *Zeiten und Menschen 1*, Paderborn: Schöningh, 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Schulbüchern wird das Thema seitdem wieder vermehrt aufgegriffen. Für die Oberstufe sehen einige neue Lehrpläne sogar ausdrücklich eine Beschäftigung mit der mythischen Verklärung der Varusschlacht vor.[109]

## Fazit

Bei der Analyse der Darstellung der Varusschlacht in deutschen Schulbüchern in der Zeit Napoleons, des deutschen Kaiserreichs und der Bundesrepublik bis 2000 stößt man auf vielfache Verbindungen der Schulbücher zum Zeitgeist. In diesem Rahmen lässt sich zeigen, dass der Hermannsmythos mit der Glorifizierung der Varusschlacht zur Entscheidungsschlacht und die Stilisierung der germanischen Kämpfer unter der Führung des Arminius zum ruhmreichen Kern des deutschen Volkes am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts weit verbreitet waren. Ebenso belegen Schulbücher, dass dieser nationale Mythos im deutschen Kaiserreich weiterlebte, während in der Bundesrepublik eine Entmythologisierung erfolgte. Bei genauerer Betrachtung erkennt man jedoch die Notwendigkeit zu differenzieren. In keinem der drei Betrachtungszeiträume kann sich eine bestimmte Version des Mythos in der Schulbuchlandschaft durchsetzten, so dass die Schulbuchdarstellungen immer ein bemerkenswertes Spektrum aufwiesen. Besonders auffällig ist, dass im deutschen Kaiserreich, in dem der Mythos in der Geschichtskultur prominent vertreten war, einige Schulbücher die Varusschlacht weitaus nüchterner darstellten als das sehr verbreitete Buch von Bredow aus den ersten Jahren des neunzehnten Jahrhunderts. Während demnach die Bücher am Übergang zum zwanzigsten Jahrhundert weniger vom Mythos beeinflusst waren, als es die vorherrschende Ansicht der Forschungen über die Geschichtskultur erwarten ließ, passt die Nähe zahlreicher Bücher der jungen Bundesrepublik zum Mythos nicht zum bisher zumeist angenommenen umfassenden Rückzug des Hermannsmythos aus der überregionalen Geschichtskultur nach 1945. Sie weist eher auf die Kontinuitäten hin, auf die Volker Losemann aufmerksam gemacht hatte. Diskrepanzen zwischen Schulbüchern und anderen Quellen zur Geschichtskultur sollten uns dazu bewegen, einerseits mit der unkritischen Nutzung von Schulbüchern als Quelle zur Geschichtskultur vorsichtig zu sein. Denn Schulbücher sind nicht unbedingt unmittelbare Äußerungen des Zeitgeistes, sondern Ergebnis eines noch wenig erforschten Entstehungsprozesses im Spannungsfeld vieler Faktoren, wobei geschichtswissenschaftliche und -kulturelle Entwicklungen in den Schulbü-

109 Miriam Sénécheau, »Die Germanen sind wieder da. Archäologische, didaktische und gesellschaftspolitische Perspektiven auf ein altes Thema in neuen Lehrwerken«, in: *Archäologische Informationen* 35 (2012), 219–234.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

chern bisweilen nur zeitversetzt sichtbar werden,[110] wie am Beispiel der Ausgabe von *Zeiten und Menschen* in den 1970er Jahren deutlich wurde. Die oben genannten Diskrepanzen sollten jedoch auch dazu bewegen, bei der Analyse der Rezeption der Varusschlacht mehr darauf zu achten, dass monumentale Denkmäler nicht den Blick auf andere Haltungen in der Gesellschaft mit weniger ostentativen Ausdrucksformen verstellen. Die Erforschung des Hermannsmythos sollte sich nicht zu sehr auf die Nationaldichter, Denkmal und »Stunde Null« konzentrieren.

## Verwendete Schulbücher


Andrä, Jakob Carl. *Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Zweiter Teil: Mittelalter und Neuzeit*, Leipzig: R. Voigtländers Verlag, 8. Auflage 1907.

Askani, Bernhar und Elmar Wagener (Hg.). *Anno 1. Von der Vorgeschichte bis zum frühen Mittelalter,* Braunschweig: Westermann, 1994.

Bahl, Franz (Bearb.). *Spiegel der Zeiten 1*, Frankfurt am Main, Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg, 11. Auflage 1978.

Berger-von der Heide, Thomas und Hans-Gert Oomen (Hg.). *Entdecken und Verstehen 1*, Berlin: Cornelsen, 2000.

Brack, Harro u. a. (Hg.). *Geschichte*, Bamberg: C. C. Buchner Verlag, 1985.

Bredow, Gabriel Gottfried. *Handbuch der alten Geschichte*, Altona: Hammerich, 1799.

Ders. *Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen*, Altona: Hammerich, 1804.

Ders. *Umständlichere Erzählung der wichtigeren Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen,* Altona: Hammerich, 2. Auflage 1806.

Cammerer, Anselm Andreas Kaspar. *Grundriß der allgemeinen Weltgeschichte: für Schulen und zur Selbstbelehrung*, Kempten: Kösel, 1815.

Cornelissen, Joachim u. a. *bsv Geschichte 1 N*, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1987.

Dahmen, Joseph. *Leitfaden der Geschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare*, *Erster Teil*, Leipzig: Ferdinand Hirt und Sohn, 2. Auflage 1900.

Dzubiel, Christine u. a. (Bearb.). *Geschichte und Geschehen. Einführungsphase Oberstufe Nordrhein-Westfalen*, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2014.

Ebeling, Hans und Wolfgang Birkenfeld. *Reise in die Vergangenheit 1, Neuausgabe*, Braunschweig: Westermann, 1970.

Eck, Guiskard u. a. *Zeitreise 1*, Stuttgart: Klett, 1998.

Eckertz, Gottfried. *Hülfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte*, Mainz: C. G. Kunze's Nachfolger, 7. Auflage 1877.


110 Lässig, *Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext*, 199 f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Frohnmeyer, Immanuel. *Leitfaden der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten*, Stuttgart: Verlag von Carl Krabbe, 2. Auflage 1892.

Goerlitz, Erich und Joachim Immisch (Hg.). *Zeiten und Menschen, Bd. 1. Kulturen und Reiche am Mittelmeer*, Paderborn: Schöningh und Schroedel, 1984.

Hechelmann, Adolf. *Welters Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten, Erster Teil: Geschichte des Altertums*, Münster: Verlag der Coppenrathschen Buch- & Kunsthandlung, 40. Auflage 1894.

Hug, Wolfgang. *Geschichtliche Weltkunde 1*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 3. Auflage 1975 (Erstauflage 1974).

Jahr, Friedrich u. a. *Geschichte und Geschehen 1*, Stuttgart: Klett, 1986.

Junge, Friedrich. *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Real-, höheren Bürger- und Mädchenschulen*, Berlin: Verlag von Franz Vahlen, 4. Auflage 1907.

Kahnmeyer, Ludwig und Hermann Schulze. *Anschaulich-ausführliches Realienbuch. Für einfache Schulverhältnisse, Ausgabe C*, Bielefeld, Leipzig: Verlag von Velhagen und Klasing, 22. Auflage 1899.

Lendzian, Hans-Jürgen (Hg.). *Zeiten und Menschen 1*, Paderborn: Schöningh, 2008.

Ders. und Rolf Schörken (Hg.). *Rückspiegel. Woher wir kommen – wer wir sind. Von den Anfängen der Menschheit bis zum Ende des Römischen Reiches,* Paderborn: Schöningh, 1997.

Martens, Wilhelm. *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*, Hannover: Verlag von Manz & Lange, 2. Auflage 1901.

Ders. *Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, Bd. 2. Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit*, Hannover: Verlag von Manz und Lange, 7. Auflage 1908.

Martin, Jochen und Norbert Zwölfer. *Geschichtsbuch 1*, Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing und Hirschgraben Verlag, 1986 und Neuausgabe 1997.

Müller, David. *Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung*, Berlin: Verlag von Franz Vahlen, 8. Auflage [besorgt von Rudolf Lange] 1902.

Nett, Benedikt. *Aus deutscher Vergangenheit. Schülerarbeitsbuch*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1952.

Neubauer, Friedrich. *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Teil II, 1 (Geschichte des Mittelalters)*, Halle an der Saale: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 19. Auflage 1913.

Ders. *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Teil III*, Halle an der Saale: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 19. Auflage 1912.

Regenhardt, Hans-Otto (Hg.). *Forum Geschichte 1*, Berlin: Cornelsen, 2000.

Stein, Karl. *Allgemeine Weltgeschichte für die Jugend. Zunächst zum Gebrauche für Söhne und Töchter aus den gebildeten Ständen und für Schulen*, Berlin: Hayn, 1810.

Stich, H. *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien, 1. Teil: Das Altertum*, Bamberg: C. C. Buchner Verlag, 6. Auflage 1910.

Stier, Hans Erich und Arnold Voelske. *Geschichtliches Unterrichtswerk. Urzeit und Altertum, Mittelstufe I*, Hannover: Hermann Schroedel Verlag und Ferdinand Schöningh, 5. Auflage 1957.

Stier, Hans Erich. *Deutsche Geschichte im Rahmen der Weltgeschichte*, Berlin u. a.: Deutsche Buch-Gemeinschaft, 1958.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Tenbrock, Robert-Hermann und Hans Erich Stier. *Geschichtliches Unterrichtswerk. Urzeit und Altertum bis zu den Karolingern, Oberstufe I*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1956.

Ders. und Arnold Voelske (Bearb.). *Zeiten und Menschen. Urzeit – Mittelmeerkulturen und werdendes Abendland (bis 900 n. Chr.), Bd. 1*, Paderborn: Schöningh und Schroedel, 1970.

## Literatur

Arens, Peter und Stefan Brauburger. *Die Deutschlandsaga: Woher wir kommen. Wovon wir träumen. Wer wir sind*, Gütersloh: Bertelsmann, 2014.

Arens, Peter. *Kampf um Germanien: Die Schlacht im Teutoburger Wald*, Frankfurt: Eichborn Verlag, 2008.

Baltrusch, Ernst (Hg.). *2000 Jahre Varusschlacht. Geschichte – Archäologie – Legenden*, Berlin: DeGruyter, 2012.

Bleckmann, Bruno. *Die Germanen*, München: C. H. Beck, 2009.

Blitz, Hans-Martin. *Aus Liebe zum Vaterland. Die deutsche Nation im 18. Jahrhundert*, Hamburg: Hamburger Edition, 2000.

Bohn, Robert. *Dänische Geschichte*, München: C. H. Beck, 2001.

Brather, Sebastian. *Ethnische Interpretationen in der frühgeschichtlichen Archäologie. Geschichte, Grundlagen und Alternativen.* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 42), Berlin, New York: DeGruyter, 2004.

Bühler, Johannes. *Deutsche Geschichte. Urzeit, Bauerntum und Aristokratie bis um 1100*, Berlin, Leipzig: DeGruyter & Co, 1934.

v. Carnap Bornheim, Claus. »Hans Jürgen Eggers und der Weg aus der Sackgasse der ethnischen Deutung«, in: *Eine hervorragend nationale Wissenschaft. Deutsche Prähistoriker zwischen 1900 und 1995*, (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 29), Heiko Steuer (Hg.), Berlin, New York: DeGruyter, 2001, 173–198.

Chapoutot, Johann. *Der Nationalsozialismus und die Antike*, Mainz: Philipp von Zabern, 2014.

Dallapiazza, Michael. »Arminius«, in: *Historische Gestalten der Antike. Rezeption in Literatur, Kunst und Musik.* (Der neue Pauly Supplemente 8), Peter von Möllendorf u. a. (Hg.), Stuttgart: J. B. Metzler, 2013, 108–120.

Demandt, Alexander. *Über die Deutschen – eine kleine Kulturgeschichte der Deutschen*, Berlin: Propyläen Verlag, 2007.

Dörner, Andreas. *Politischer Mythos und symbolische Politik. Sinnstiftung durch symbolische Formen am Beispiel des Hermannsmythos*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1995.

Dreyer, Boris. *Orte der Varuskatastrophe und der römischen Okkupation in Germanien. Der historisch-archäologische Führer*, Darmstadt: Theiss Verlag, 2014.

Dudenredaktion. *Das Fremdwörterbuch, Duden, Band 5*, Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus, 2007.

Egelhaaf, Gottlob. »Die Schlacht im Teutoburger Walde«, in: *Deutsche Rundschau* 140, 1909, 409–423.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Embser, Johann Valentin. *Die Abgötterei unsers [philosophischen] Jahrhunderts. Erster Abgott: Ewiger Friede*, Mannheim: Schwan, 1779.

Erdmann, Elisabeth. *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918*, Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1992.

Frey, Anne u. a. (Bearb.). *Zeit für Geschichte 1*, Hannover: Schroedel, 2000.

Gautschi, Peter, Bernhardt, Markus und Mayer, Ulrich. »Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien«, in: *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*, Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2012, 326–348.

Grünert, Heinz. *Gustaf Kossina (1858–1931). Vom Germanisten zum Prähistoriker. Ein Wissenschaftler im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2002.

Haller, Johannes. *Epochen der deutschen Geschichte*, Neuausgabe, 62.–67. Tausend, Stuttgart: J. G. Cottasche Buchhandlung, 1941.

Hanke, Barbara. *Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelminischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg. Das Beispiel Westfalen*, Berlin: Lit, 2011.

Jäger, Georg, »Der Schulbuchverlag«, in: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Das Kaiserreich 1871–1918, Teil 2*, Ders. (Hg.), Frankfurt am Main: MVB Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels, 2003, 62–102.

Heuer, Christian. »›Pfad der Zeit‹– Versuch einer Archäologie der Varusschlacht«, in: *Wege nach Rom. Das römische Kaiserreich zwischen Geschichte, Erinnerung und Unterricht,* Markus Bernhardt und Björn Onken (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, 203–220.

Jacobmeyer, Wolfgang. »Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945: Die erste Epoche seiner Geistesgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 2: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1700–1870.« *Eckert. Beiträge* 2013/1. http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-0001-0021, zuletzt geprüft 1. September 2016.

Keiderling, Thomas. »Der Schulbuchverleger und sein Autor. Zu Spezialisierungs- und Professionalisierungstendenzen im 19. und frühen 20. Jahrhundert«, in: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive,* Heinz-Werner Wollersheim u. a. (Hg.), Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002.

Koepp, Friedrich. *Die Römer in Deutschland.* Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, 1912.

Kösters, Klaus. *Mythos Arminius. Die Varusschlacht und ihre Folgen*, Münster: Aschendorff Verlag, 2009.

Krebs, Christopher B. *Ein gefährliches Buch. Die »Germania« des Tacitus und die Erfindung der Deutschen*, München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2012.

Kuhlmann, Peter und Helmuth Schneider. »Die Altertumswissenschaften von Petrarca bis zum 20. Jh.«, in: *Geschichte der Altertumswissenschaften. Biographisches Lexikon.* (Der Neue Pauly Supplemente 6), dies. (Hg.), Stuttgart: J. B. Metzler, 2012, XV–XLVII.

Landesverband Lippe (Hg.). *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos*, Stuttgart: Konrad Theiss Verlag, 2009.

Langewiesche, Dieter. *Nation, Nationalismus und Nationalstaat*, München: C. H. Beck, 2000.

Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht,* Eckhart Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–218.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Leonhardt, Karl und Gerhard Bonwetsch (Bearb.). *Grundriss der Geschichte. Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Band I*, Stuttgart: Klett, 1956.

Losemann, Volker. »Denkmäler, völkische Bewegung und Wissenschaft. Die römisch-germanische Auseinandersetzung in der Sicht des 19. Und 20. Jahrhunderts«, in: *Feindliche Nachbarn. Rom und die Germanen,* Helmuth Schneider (Hrsg.), Köln 2008, 229–269.

Lutz, Walther (Hg.). *Varus, Varus! Antike Texte zur Schlacht im Teutoburger Wald*, Stuttgart: Reclam, 2008.

Mayer, Ulrich. »Neubeginn oder Wiederanfang? Geschichtsdidaktik im Westen Deutschlands«, in: *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, Wolfgang Hasberg und Manfred Seidenfuß (Hg.), Berlin: Lit, 2006, 99–112.

Menzel, Wolfgang. »Wie schreibe ich ein Schulbuch?«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht,* Eckhart Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 219–228.

Sénécheau, Miriam. »Die Germanen sind wieder da. Archäologische, didaktische und gesellschaftspolitische Perspektiven auf ein altes Thema in neuen Lehrwerken«, in: *Archäologische Informationen* 35, 2012, 219–234.

Mommsen, Theodor. »Die germanische Politik des Augustus (1871)«, in: *Reden und Aufsätze,* Ders., Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1905.

Monyk, Elisabeth. *Zwischen Barbarenklischee und Germanenmythos. Eine Analyse österreichischer Geschichtslehrbücher zwischen 1891 und 1945*, Wien: Lit, 2006.

Münkler, Herfried. *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin: Rowohlt, 2009.

Nipperdey, Thomas. »Zum Jubiläum des Hermannsdenkmals«, in: *Ein Jahrhundert Hermannsdenkmal 1875–1975*, Günther Engelbert (Hg.), Detmold: Naturwissenschaftlicher und historischer Verein für das Land Lippe, 1975, 11–32.

Nitz, Hans Jürgen. »Historische Kolonisation und Plansiedlung in Deutschland«, in: *Ausgewählte Arbeiten*, Ders., Berlin: Dietrich Reimer, 1994.

Onken, Björn. »Die athenische Demokratie in Schulbüchern des kaiserlichen Deutschlands unter Wilhelm II.«, in: *Kultur, Politik und Öffentlichkeit. Festschrift für Jens Flemming,* Dagmar Bussiek und Simona Göbel (Hg.), Kassel: University Press, 2009, 215–229.

Opfer, Björn. »Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die Oberstufe?«, in: *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern,* Martin Clauss und Manfred Seidenfuss (Hg.), Berlin: Lit, 2007.

Ottomeyer, Hans: »Die Erfindung der deutschen Nation. Eine europäische Geschichte«, in: *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos*, Landesverband Lippe (Hg.), Stuttgart: Konrad Theiss Verlag, 2009, 140–148.

Pingel, Falk. »Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart«, in: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer zum 75jährigem Bestehen,* Verband der Geschichtslehrer durch Paul Leidinger (Hg.), Stuttgart: Klett, 1988, 242–260.

Planert, Ute. »Wann beginnt der moderne Nationalismus? Plädoyer für eine Sattelzeit«, in: *Die Politik der Nation: deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen, 1760–1960*, Jörg Echternkamp (Hg.), München: Oldenbourg, 2009, 25–59.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Pohl, Walter. »Der Germanenbegriff vom 3. bis zum 8. Jahrhundert – Identifikationen und Abgrenzungen«, in: *Zur Geschichte der Gleichung »germanisch-deutsch«,* (Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 34), Heinrich Beck, Dieter Geuenich, Heiko Steuer und Dietrich Hakelberg (Hg.), Berlin, New York: De-Gruyter, 2004, 163–182.

Ders. *Die Germanen*, (Enzyklopädie deutscher Geschichte 57), München: Oldenbourg, 2004.

Ranke, Leopold v. *Weltgeschichte, 3. Theil. Das altrömische Kaisertum, 1. Abtheilung*, Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1883.

Rebenich, Stefan. »›Die Urgeschichte unseres Vaterlandes‹ – Theodor Mommsen, die Reichslimeskommission und die Konstruktion der deutschen Nationalgeschichte im 19. Jahrhundert«, in: *Alésia et la bataille du Teutoburg,* Michel Reddé und Siegmar von Schnurbein (Hg.), Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, 2008, 105–120.

Riemenschneider, Rainer. »Le mythe national de la bataille du Teutoburg dans le manuels scolaires allemands«, in: *Alésia et la bataille du Teutoburg,* Michel Reddé und Siegmar von Schnurbein (Hg.), Ostfildern: Jan Thorbecke Verlag, 2008, 133–152.

Riemenschneider, Reiner. »Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik. Seine Entwicklung seit 1945«, in: *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterricht von 1500 bis 1800*, Klaus Bergmann und Gerhard Schneider (Hg.), Düsseldorf: Schwann, 1982, 295–312.

Rohlfes, Joachim. »Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert«, in: *GWU* 55, 2004, 382–400.

Roth, Jonathan. *2000 Jahre Varusschlacht. Jubiläum eines Mythos? Eine kulturanthropologische Fallstudie zur Erinnerungskultur*, Münster: Waxmann, 2012.

Schildt, Axel. »Das »christliche Abendland« als Zentrum politischer Integration in der Frühzeit der Ära Adenauer«, in: *Medienmacht und Öffentlichkeit in der Ära Adenauer,* Tilman Mayer (Hg.), Bonn: Bouvier, 2009, 39–54.

Schinkel, Etienne. »Schulbuchanalyse«, in: *GWU* 65, 2014, 482–497.

Schmidt, Michael Ignaz. *Geschichte der Deutschen, Band 1*, Ulm: Stettinische Buchhandlung, 1785.

Schneidmüller, Bernd. »Reich – Volk – Nation. Die Entstehung des deutschen Reiches und der deutschen Nation im Mittelalter«, in: *Mittelalterliche nationes – neuzeitliche Nationen. Probleme der Nationenbildung in Europa,* Almut Bues und Rex Rexheuser (Hg.), Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 1995, 73–102.

Schönemann, Bernd und Holger Thünemann. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010.

Schulz, Meinhard-Wilhelm. »Sind die Germanen nur eine Fiktion?«, in: *Geschichte für heute* 2 (4), 2009, 15–30.

v. See, Klaus. »›Hermann der Chersuker‹ in der deutschen Germanenideologie«, in: *Texte und Thesen. Streitfragen der deutschen und skandinavischen Geschichte* (Frankfurter Beiträge zur Germanistik 38), ders., Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003, 63–100.

Sénécheau, Miriam. »Als Arminius frech geworden … Reportage Varusschlacht in Schulbüchern«, in: *Archäologie in Deutschland,* 2010, 64f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Dies. »Die Germanen sind wieder da. Archäologische, didaktische und gesellschaftspolitische Perspektiven auf ein altes Thema in neuen Lehrwerken«, in: *Archäologische Informationen* 35, 2012, 219–234.

Sievertsen, Dirk. *Die Deutschen und ihre Germanen. Germanendarstellungen in Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2013.

Smith, Henry A. »Gabriel Gottfried Bredow. Konturen eines Bildes«, in: *Johann Heinrich Voß (1751–1826). Beiträge zum Eutiner Symposium im Oktober 1994. Eutiner Forschungen 5*, Frank Baudach und Günter Häntzschel (Hg.), Eutin: Struve's Buchdruckerei und Verlag, 1997, 327–346.

Sommer, Michael. *Die Arminiusschlacht. Spurensuche im Teutoburger Wald*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2009.

Stamm-Kuhlmann, Thomas. *König in Preußens großer Zeit. Friedrich Wilhelm III. Der Melancholiker auf dem Thron*, Berlin: Siedler 1992.

Steuer, Heiko. »Das »völkisch« Germanische in der deutschen Ur- und Frühgeschichtsforschung. Zeitgeist und Kontinuitäten«, in: *Zur Geschichte der Gleichung »germanisch-deutsch«, Ergänzungsbände zum Reallexikon der Germanischen Altertumskunde 34,* Heinrich Beck, Dieter Geuenich, Heiko Steuer und Dietrich Hakelberg (Hg.), Berlin, New York: DeGruyter, 2004, 357–502.

Stier, Hans Erich. *Kleine Schriften*, Peter Funke und Gustav Adolf Lehmann (Hg.), Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, 1979.

Storrer, Thomas. »Deutungsmuster in Schulbüchern beider deutscher Staaten über die nahe beieinander liegenden Jahre 9 und 1944«, in: *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen: Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*, Bettina Alavi und Jan-Patrick Bauer (Hg.), Kenzingen: Centaurus, 2008, 13–42.

Stübig, Heinz. »Berenhorst, Bülow und Scharnhorst als Kritiker des preußischen Heeres der nachfriederizanischen Epoche«, in: *Die preußische Armee zwischen Ancien Régime und Reichsgründung,* Peter Baumgart u. a. (Hg.), Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, 2008, 107–120.

Tacitus, Annalen 2, 88.

Thiel, Andreas. *Die Römer in Deutschland*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

Timpe, Dieter. »Die ›Varusschlacht‹ in ihren Kontexten. Eine kritische Nachlese zum Bimillenium 2009«, in: HZ 294, 2012, 593–652.

Ders. *Arminius-Studien*, Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1970.

Titel, Volker. »Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühen 20. Jahrhundert«, in: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive,* Heinz-Werner Wollersheim u. a. (Hg.), Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2002, 71–86.

Trigger, Bruce. *History of Archaelogical Thought*, Cambridge: University Press, 1989.

Focus.de, »Wenn der Ur-Deutsche gar nicht ur-deutsch ist. Mythen in Schulbüchern«, http://www.focus.de/familie/schule/schulen-wenn-der-ur-deutsche-nicht-ur-deutsch-ist_id_4323605.html, zuletzt geprüft am 1. September 2016.

Watermann, K. (Bearb.). *Maier-Schirmeyer. Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Schulen, Bd. 1: Aus der alten Welt*, Bonn: Verlag Johannes Borgmeyer, 1951.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Welker, Karl H. L. »Die Varusschlacht in der Geschichtsschreibung des 18. Jahrhunderts«, in: *Verschlungene Pfade. Neuzeitliche Wege zur Antike,* Rainer Wiegels (Hg.), Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2011, 9–23.

Wenskus, Reinhard. *Stammesbildung und Verfassung. Das Werden der frühmittelalterlichen gentes*, Köln, Wien: Böhlau, 2., unveränderte Auflage 1977.

Wiegels, Rainer (Hg.). *Verschlungene Pfade. Neuzeitliche Wege zur Antike*, Rahden/Westf.: Verlag Marie Leidorf, 2011.

Winkler, Heinrich August. »Nationalismus, Nationalstaat und nationale Frage in Deutschland seit 1945«, in: *Nationalismus – Nationalitäten – Supranationalität,* ders. und Hartmut Kaelble (Hg.), Stuttgart: Klett-Cotta, 1993, 12–33.

Wiwjorra, Ingo. *Der Germanenmythos. Konstruktion einer Weltanschauung in der Altertumsforschung des 19. Jahrhunderts*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.

Wolters, Reinhard. »Die Schlacht im Teutoburger Wald. Varus, Arminius und das römische Germanien«, in: *2000 Jahre Varusschlacht. Geschichte – Archäologie – Legenden,* Ernst Baltrusch (Hg.), Berlin: DeGruyter, 2012, 3–21.

Wolters, Reinhard. *Die Schlacht im Teutoburger Wald*, München: C. H. Beck, 2. Auflage 2009.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Roland Bernhard

# Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisch Denken lernen mit dem Mythos Martin Behaim

Ohne ihn säßen wir heute noch nicht in Indien. Ohne ihn vielleicht auch kein Christoph Kolumbus, ohne ihn bestimmt kein Kugelbild der Erde, kein Globus. Ach Behaim!
»Der Erdapfel des Martin Behaim. Eine Geschichte um einen deutschen Raum-Eroberer«, in: *SS-Leitheft-Kriegsausgabe*, Jahrgang 7, Folge 3b, o. J., 1940, 11.

## Hinführung

Es wird wahrscheinlich nirgendwo in der Welt behauptet worden sein, dass nicht Christoph Kolumbus oder Leif Eriksson, sondern mit dem Nürnberger Martin Behaim ein Deutscher der »eigentliche Entdecker Amerikas« ist – außer in Deutschland. Der Schöpfer des angeblich ersten Erdglobus Martin Behaim ist ein deutscher Erinnerungsort *par excellence* und wird nicht nur in seiner Geburtsstadt Nürnberg zelebriert, wo beispielsweise ein Martin Behaim Denkmal, eine Behaim Straße und eine Schule existiert, die seinen Namen trägt. 1992 wurde Behaim auch von der deutschen Bundespost mit einer Briefmarke geehrt und so ist es nicht verwunderlich, dass der Nürnberger auch in zahlreichen Schulbüchern verschiedener deutscher Bundesländer anzutreffen ist. Mit der Behaimerzählung in der Geschichtskultur wurde »mythomotorische Sinnstiftung«[1] betrieben, wie rezent in der internationalen Schulbuchforschung gezeigt werden konnte.[2] In diesem Beitrag werden Sinnbildungsmuster und Erzählstrukturen des Behaimmythos, wie er im Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft vorhanden ist, aufgezeigt und danach gefragt, welche Funktionen die Behaimerzählung in der Geschichtskultur erfüllt. Dabei werden vor allem

1 Zur Mythomotorik vgl. Jan Assmann, D*as Kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: C.H. Beck, 3. Auflage 1999, 78–83.
2 Roland Bernhard, *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts* (Eckert. Die Schriftenreihe 134), Göttingen: V&R unipress, 2013; darauf aufbauend Hansjörg Biener, »Käseglocke und Erdscheibe – Der lange Abschied von einem falschen Weltbild«, in: *Arbeitshilfe* (2014), 95–105.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Schulbücher in den Blick genommen, die hier als Manifestationen von Geschichtskultur verstanden werden. Darüber hinaus wird anhand des Behaimmythos danach gefragt, auf welche Weise das in Geschichtsmyhten in Schulbüchern liegende Lernpotenzial im Unterricht für die Anbahnung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins genutzt werden kann.

## Der »Nürnberger Martin Behaim« in der Geschichtskultur

Abb. 1: Briefmarke der Deutschen Bundespost aus dem Jahr 1992 (Bundesministerium der Finanzen. Entwurf: Prof. Dr. Heinz Schillinger)

In einer im Jahr 1992 erschienenen Briefmarke der Deutschen Bundespost (Abb. 1) lassen sich viele der Elemente erkennen, welche die Geschichtskultur als »praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft«[3] und dem entsprechend auch den Schulbuchdiskurs im Zusammenhang mit Behaim bestimmen. Es handelt sich um eine Briefmarke der Deutschen Bundespost, in der – auf Martin Behaim rekurrierend – dem 500jährigen Bestehen des Erdglobus gedacht wird. Eine Aufschrift »500 Jahre Erdglobus« deutet an, dass Globen erst seit 500 Jahren existieren und dass damit der abgebildete »Erdapfel« Behaims der erste gewesen sei. In diesem Sinne ist auch in Schulbüchern des einundzwanzigsten Jahrhunderts zu lesen, dass Behaim im Jahr 1492 in seiner Heimatstadt Nürnberg den ersten Globus gebaut habe[4] und dass dieser einen »Höhepunkt« in der Entwicklung der Wissenschaft dargestellt hätte.[5] Bis zu Behaim befand sich Europa im Mittelalter und »[i]m Mittelalter waren sich die Gelehrten sicher: Die Erde ist eine Scheibe.«[6] Nun war

3 Jörn Rüsen, »Geschichtskultur«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 46 (1995), 509–521, 513.

4 Anne Frey u. a., *Zeit für Geschichte 2.* Braunschweig: Westermann, 2004, 100.

5 Wolfgang Osiander und Jürgen Vorlaufer, *Geschichte für die Wirtschaftsschule 7*, Troisdorf: Bildungsverlag Eins, 2009, 6.

6 Sven Christoffer u. a., *Zeitreise 1. Differenzierende Ausgabe (Niedersachsen)*, Stuttgart, Leipzig: Klett, 2012, 172.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Martin Behaim »von der Kugelgestalt der Erde überzeugt; 1492 baute er in Nürnberg den ersten Globus.«[7]

Ein zweites Element der Behaimerzählung in der Geschichtskultur, das sich in der Briefmarke spiegelt, ist der implizite Bezug auf Christoph Kolumbus und die »Entdeckung« Amerikas. Das Jahr 1992 stand ganz im Gedenken an Kolumbus und die 500jährige Wiederkehr seiner Westfahrt, weswegen das Abdrucken der Jahreszahl 1992 neben einem Globus im »Kolumbusjahr« potenziell Assoziationen zu diesem weckt. Dieser Zusammenhang zwischen Behaim und Kolumbus ist in vielen Schulbüchern jedenfalls anzutreffen: »Der Nürnberger Martin Behaim bildete die Welt in Gestalt einer Kugel ab – noch vor der Entdeckung Amerikas«.[8] Im Zusammenhang mit Behaims Globus ist die Erde schon »in Form einer Kugel abgebildet, noch vor der ersten Fahrt des Kolumbus nach Amerika.«[9] Auch wird der Nürnberger als Inspirationsquelle für Kolumbus dargestellt:

> Im 15. Jahrhundert gingen der italienische Geograph Toscanelli und der Nürnberger Behaim, wie einige ihrer Kollegen auch, von der Kugelgestalt der Erde aus. Ihr Wissen verbreitete sich unter den Seefahrern und an Herrscherhöfen. Der später als Entdecker Amerikas gefeierte Kolumbus hat ihre Schriften nachweislich gelesen, bevor er zu seinen Reisen aufbrach.[10]

Ein drittes Element der Behaimerzählung hängt mit einem angeblichen Wandel des Weltbildes am Beginn der Neuzeit zusammen. Gemeinhin wird angenommen, dass Behaim und Kolumbus irgendetwas mit der Überwindung einer hinsichtlich der Wissenschaften »finsteren Zeit« zu tun gehabt hätten, in der die Erde als Scheibe gedeutet worden sei. Der Globus steht dafür als ein wirkmächtiges Symbol. Durch das Abdrucken des Globus auf der Briefmarke kann die in der Geschichtskultur verwurzelte Assoziation geweckt werden, dass am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts einige Menschen als Ausnahmen ihrer Zeit um die Kugelgestalt der Erde Bescheid gewusst hätten. In diversen Schulbüchern wird das folgendermaßen thematisiert: »Der Nürnberger Martin Behaim war sich vor allem nach der Fahrt mit Bartolomeu Diaz sicher, dass die Erde keine Scheibe sondern eine Kugel sei.«[11] Da Behaim sich sicher war »dass die Erde keine Scheibe sei« baute er »einen ›Erdapfel‹.«[12] Während nämlich im Mittelalter

7 Ebd.
8 Joachim Cornelissen u. a., *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur*, München, Düsseldorf, Stuttgart: Klett, 2005, 94.
9 Ebd.
10 Frey u. a., *Zeit für Geschichte 2*, 116.
11 Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld (Hg.), *Die Reise in die Vergangenheit 7/8 (Thüringen)*, Braunschweig: Westermann, 2013, 47.
12 Ralf Tieke u. a., *Durchblick 1 (Rheinland-Pfalz)*, Braunschweig: Westermann, 2010, 204.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

in Europa »der christliche Glaube das gesamte Leben«[13] bestimmte und nach »dem mittelalterlichen Weltbild der Kirche […] die Erde eine auf dem Ozean schwimmende Scheibe«[14] gewesen sei, weswegen auch die Seeleute »die Meere in der Angst, zu weit aufs offene Meer hinauszufahren und vom Rand der Scheibe hinabzustürzen«[15] befuhren, hätte sich am Beginn der Neuzeit eine auf die Wissenschaft gegründete »neue Denkweise«[16] durchgesetzt, »als immer mehr Forscher die Ansicht vertraten, dass die Erde keine Scheibe sondern eine Kugel sei«.[17] »Verdeutlicht wurde diese Entdeckung mit einem Globus, den der Kaufmann Martin Behaim 1492 in Nürnberg anfertigen ließ.«[18] Alle diese Aussagen aus diversen deutschsprachigen Schulbüchern entbehren vollständig jeglicher Triftigkeit, wie weiter unten noch gezeigt werden wird.[19]

Damit sind die wichtigsten Elemente angeführt, die den Behaimmythos in der aktuellen deutschen Geschichtskultur charakterisieren. Hinsichtlich der Beschäftigung mit der Darstellung historischer Ereignisse unterscheidet Jan Assman zwei Zugänge. So kann ein Text als Geschichte gelesen werden, was die Frage aufwirft: »Was steht historisch dahinter?«[20] Darüber hinaus ist es aber auch möglich, einen Text als Mythos zu lesen. Dann stellt sich nicht nur die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Darstellung. Eine Geschichte als Mythos zu lesen hieße, danach zu fragen, wer eine spezifische Geschichte erzählt und »in welcher geschichtlichen Situation, aus den Sinnbedürfnissen welcher Gegenwart heraus«[21] sie erzählt wird. Es geht also darum, die Frage nach der Funktion einer spezifischen Erzählung in der Geschichtskultur zu stellen und zu analysieren, aus welchen Gründen diese Erzählung eine breite gesellschaftliche Zustimmung findet.

Da es sich bei der Behaimerzählung wie sie in Schulbüchern anzutreffen ist,

13 Thomas Berger-v. d. Heide und Gert Oomen (Hg.) *Entdecken und Verstehen 1*, Berlin: Cornelsen, 2000, 202.

14 Walter Funken und Bernd Koltrowitz (Hg.), *Geschichte plus (Brandenburg)*, Berlin: Volk und Wissen/ Cornelsen, 2008, 13. Behaims Globus wird auf Seite 16 thematisiert.

15 Ebd.

16 Berger v. d. Heide und Oomen, *Entdecken und Verstehen 1*, 202.

17 Ebd. 206.

18 Ebd.; Laut anderen Versionen dieser Geschichte wäre Kolumbus »um 1480« zur Erkenntnis gekommen, »[d]ie Erde hat die Gestalt einer Kugel. […]«; Werner Loch u. a., *Geschichte erkunden 2*, Kobern-Gondorf: Eigenverlag, 2011, 89; oder sogar erst im sechzehnten Jahrhundert hätten Astronomen wie Kopernikus erkannt »dass die Erde eine Kugel ist und um die Sonne kreist«, was »in der damaligen Zeit eine ungeheuerliche Behauptung« gewesen sei (Christoffer u. a., *Zeitreise 1,* 172).

19 Zum Thema Kolonialgeschichte in Schulbüchern vgl. auch Anne Kerber, »Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig?«, in: Helma Lutz und Kathrin Gawarecki (Hg.), *Kolonialismus und Erinnerungskultur*, Münster: Waxmann, 2005, 81ff.

20 Jan Assmann, »Mythos und Geschichte«, in: Helmut Altrichter u. a.(Hg.), *Mythen in der Geschichte*, Freiburg i.B.: Rombach, 2004, 13–28, 25.

21 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

um einen Geschichtsmythos handelt, wird sie in der Folge auch als solcher analysiert werden. Die Relevanz des Gesagten wird im Laufe der Ausführungen für die Praxis des Geschichtsunterrichts mitreflektiert. Dadurch soll das Thema Mythos in den Zusammenhang mit historischem Lernen gebracht und ein für den Geschichtsunterricht eigentlich hochrelevantes Thema aus geschichtsdidaktischer Perspektive beleuchtet werden. Das ist ein Unterfangen, das bisher vernachlässigt wurde, wie die fast vollständige Abwesenheit des Themas Mythos in der geschichtsdidaktischen Literatur belegt.[22]

## Dimensionen der Behaimerzählung – ästhetische, politische und kognitive Sinnbildungsstrategien

Jörn Rüsen erkannte traditionell drei Dimensionen, innerhalb derer sich die Sinnbildungsleistung des Geschichtsbewusstseins[23] thematisieren lässt. In der Folge wird die Behaimerzählung daran anknüpfend hinsichtlich ästhetischer, politischer und kognitiver Sinnbildungsstrategien untersucht, was ein vertieftes Verständnis des Mythos hinsichtlich seiner Struktur und seinen Funktionen möglich machen soll.

### Ästhetische Sinnbildungsstrategien der Behaimerzählung oder die Behaimgeschichte als »schöner« Monomythos

»Schöne« historische Erzählungen sprechen Gefühle an und können als Erlebnis oder Kunstwerk wahrgenommen werden. Die Schönheit ist in diesem Sinne das maßgebliche Sinnkriterium der ästhetischen Dimension der Geschichtskultur: »Gemeint ist eine Fähigkeit dieser Repräsentationen, Geist und Gemüt ihrer Adressaten wirkungsvoll ansprechen zu können, so dass sie über ihre Form die

22 Nur einige wenige fachdidaktische Beiträge beschäftigten sich bisher mit den Mythos und erkannten in ihm Lernpotenziale: Hans-Jürgen Pandel, »Legenden – Mythen – Lügen. Wieviel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein?«, in: *Geschichte lernen* 52 (1996), 15–19, 16; Eugen Kotte, »Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung«, in: Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.), *Kulturwissenschaften. Konzepte verschiedener Disziplinen*, München: Meidenbauer, 2010, 103–125; Hans Jürgen Pandel, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2010, 72.

23 Rüsen, *Geschichtskultur*, 514. Seit 2013 differenziert Rüsen fünf Dimensionen der Geschichtskultur und führt zusätzlich zu den bestehenden eine moralische und eine religiöse Dimension ein. Dabei stellt er fest, dass für die Verortung der Institution Geschichtswissenschaft in der Geschichtskultur die ersten drei »maßgebend« sind; Jörn Rüsen, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2013, 235.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Darstellung in sich aufnehmen und in den Orientierungsrahmen der Lebenspraxis hinein verarbeiten können.«[24] Für diese Qualität der Form ist die Stimmigkeit einer Erzählung ausschlaggebend. Rezipienten historischer Darstellungen nehmen die narrative Kohärenz in der Form der Repräsentation als schön wahr und diese Schönheit bewirkt Lebendigkeit und ermöglicht, dass eine Erzählung Wirkung entfalten kann.[25] Es liegt auf der Hand, dass solche Erzählungen öfter erzählt werden und sich damit stärker in der Geschichtskultur durchsetzen als weniger »schöne« Geschichten, die nicht in der Lage sind, eine solche Wirkung zu entfalten.

Die Erzählung über Behaim im Zusammenhang mit Kolumbus erfüllt zahlreiche Kriterien einer schönen Geschichte. Sie ist einfach und einprägsam, es existiert ein normativ eindeutig zuordenbares Vorher und Nachher (Mittelalter und Neuzeit), Gute und Böse sind klar unterscheidbar (Vertreter der sphärischen und der flachen Erde) und die Protagonisten bewirken als Helden eine revolutionäre Veränderung. Auch Elemente einer »Ästhetik des Grauens« lassen sich erkennen: Die Angst vor dem Sturz in ein schwarzes Nichts (Herunterfallen von der Erdscheibe) gehört ins Repertoire kindlicher bzw. jugendlicher Ängste und besitzt schon als solche Faszinationskraft.

In der Behaimerzählung in Schulbüchern sind archetypische Erzählstrukturen anzutreffen, wie sie beispielsweise auch in der Jugendliteratur oder in zahlreichen Spielfilmen zu finden sind. Der Begriff Archetypus »deutet das Vorhandensein bestimmter Formen in der Psyche, die allgegenwärtig oder überall verbreitet sind«[26] an. Gewisse Ideen sind fast überall und zu allen Zeiten anzutreffen und drängen sich dem individuellen Bewusstsein geradezu auf. Sie seien den Menschen angeborene Vorstellungen und treten typischerweise unter anderem in Mythen und Märchen auf.[27] In der mythologischen Forschung werden solche Archetypen »Motive«[28] genannt. Archetypische Erzählmuster werden ob ihrer Eingängigkeit innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin der Filmdramaturgie aufbauend auf literaturwissenschaftlichen und anthropologischen Grundlagenwerken thematisiert und als ideale Strukturen für das Publikum unterhaltende und anregende Filme vorgeschlagen. So ist beispielsweise auch in einem jüngst publizierten Handbuch der Filmdramaturgie[29] vom Mythenforscher Josef Campbell die Rede, der zeigt, wie die Strukturen von Mythen

24 Rüsen, *Historik*, 236.
25 Rüsen, *Geschichtskultur*, 515.
26 Carl Gustav Jung, *Archetypen*, München: dtv, 14. Auflage 2008, 45.
27 Ebd., 109.
28 Ebd., 45.
29 Kerstin Stutterheim und Silke Kaiser, *Handbuch der Filmdramaturgie: das Bauchgefühl und seine Ursachen*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2009.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

in allen Kulturen und zu allen Zeiten verblüffende Ähnlichkeiten aufweisen.[30] Campbell geht davon aus, dass alle Menschen von den gleichen Bildern angesprochen werden und sich bestimmte archetypische narrative Muster ständig wiederholen. Dieses Muster nennt Campbell »Monomythos«.[31] Für filmdramaturgische Inszenierungen bietet der Monomythos eine ideale Struktur und so werden auf dessen Basis schon seit den 1980er Jahren Screenwriting-Kurse unterrichtet. Im Handbuch der Filmdramaturgie wird die Struktur eines Monomythos mit Zitaten von Campbell beschrieben:

> Der Heros verlässt die Welt des gemeinen Tages und sucht einen Bereich übernatürlicher Wunder auf, besteht dort fabelartige Mächte und erringt einen entscheidenden Sieg, dann kehrt er mit der Kraft, seine Mitmenschen mit Segnungen zu versehen, von seiner geheimniserfüllten Fahrt zurück.[32]

Im Monomythos reist der Held fort, überwindet »finstere Widerstände«, belebt »lang verlorene und vergessene Kräfte« wieder, damit sie der Verwandlung der Welt dienen können.[33] Die Heldenreise endet mit der Rückkehr und Segnungen für die Zurückgebliebenen zuhause:

> Die Fahrt des mythischen Heros mag sich auf der Erde abgespielt haben: Im Grund geschah sie drinnen und führte in Tiefen, wo finstere Widerstände überwunden und lang verlorene und vergessene Kräfte wieder belebt werden, damit sie der Verwandlung der Welt dienen können.[34]

Der Protagonist muss also einen Kampf gewinnen, dann »gelangt er verändert in die alltägliche Welt zurück: er hat eine nächste Bewusstseinsstufe erreicht.«[35] Dieses Modell der Heldenreise funktioniere am besten in Fantasy- und Science Fiction-Filmen, »da diese den Mythen am nächsten stehen«[36] aber auch in Actionfilmen. Im Sinne von Jörn Rüsen müssen solche archetypischen Erzählstrukturen insofern als »schön« bezeichnet werden, als sie ein kaum zu überbietendes Maß an Eingängigkeit aufweisen. Solche Geschichten bewegen die Sinne, bestehen aus gehirngerecht aufbereiteter Information und sind sozusagen »in uns«.

Die Kolumbus/Behaimerzählung stellt einen solchen Monomythos dar. Die Fahrt des Kolumbus ist die Fahrt des mythischen Heros, der die finsteren Widerstände (das Festhalten von dunklen Mächten an der Vorstellung der Scheibengestalt der Erde) überwindet. Hierbei kommt ihm Martin Behaim zu Hilfe,

30 Joseph Campbell, *Die Kraft der Mythen*, Düsseldorf: Patmos, 2007, 114.
31 Ebd., 161.
32 Joseph Campbell, zitiert nach Stutterheim und Kaiser, *Filmdramaturgie*, 128.
33 Ebd.
34 Ebd.
35 Ebd.
36 Stutterheim und Kaiser, *Filmdramaturgie*, 130.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

indem er Kolumbus mit seinem Globus inspiriert. Mit seiner Westfahrt tritt Kolumbus in diese andere Welt ein, wo er Herausforderung bestehen muss (u. a. die Überwindung der Angst vor dem Herunterfallen von der Erdscheibe) und mit der »Entdeckung Amerikas« einen großen Sieg gegen die »finsteren Mächte des Mittelalters« erringt. Mit einem neuen Bewusstsein kehrt Kolumbus zurück, bringt seine Segnungen und trägt gemeinsam mit Behaim und einigen anderen Protagonisten mit einer wissenschaftlichen Revolution zu einer umfassenden Verwandlung der Welt bei.

Diese eingängige Geschichte hat jene Erzählstruktur, die nicht nur in Mythen zu allen Zeiten und an allen Orten der Welt anzutreffen sind. Auch in der Unterhaltungsindustrie werden, wie gezeigt, spannende Spielfilme nach dieser Struktur konzipiert. Eine solche Geschichte lässt sich dem entsprechend auch ideal im Unterricht inszenieren. Die Schönheit der Erzählung soll hier als ein Grund dafür vorgeschlagen werden, warum sich der Mythos in der Geschichtskultur durchgesetzt hat und nun das kulturelle Gedächtnis derart stark dominiert. Diese Erkenntnis kann im Unterricht nutzbar gemacht werden, indem historische Narrationen hinsichtlich ihrer »Schönheit« im Sinne von Eingängigkeit untersucht werden. So stellt sich die Frage, inwiefern eine Erzählung den gängigen Dramaturgien von populären Filmen ähnelt. Die Folie des Monomythos bietet sich als ein Analyseinstrument an.

## Politische Sinnbildungsstrategien der Erzählung oder die Behaimgeschichte als »deutscher« Mythos

Historisch-politische Mythen bestehen immer aus Faktizität und Fiktionalität.[37] So werden Geschichten bisweilen mit einem spezifischen Ziel zu Mythen gemacht, und dieses Ziel besteht in der »Gewinnung einer mobilisierenden, motivierenden und orientierenden Schubkraft«[38] – von Jan Assman »Mythomotorik« genannt. Für die Analyse einer Erzählung hinsichtlich ihr zugrundeliegender politischer Sinnbildungsstrategien ist die damit verbundene Dynamik interessant. In diesem Sinne bietet es sich an, nach jenen Diskursen zu fragen, in die eine Geschichte (zielgerichtet) eingebettet ist. Diskurse werden hier verstanden als »Aussagen, die sich hinsichtlich eines bestimmten Themas systematisch organisieren und durch eine gleichförmige (nicht identische) Wiederholung auszeichnen«[39]. So stellt sich die Frage, wie das spezifische »Wissen«

37 Vgl. Kotte, *Mythosforschung*, 124.
38 Assmann, *Mythos*, 23.
39 Achim Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, Frankfurt am Main/New York: Campus, 2008, 92–93.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

über Behaim (im vorliegenden Fall jenes in den Schulbüchern) im historischen Prozess zustande kam, und innerhalb welcher Diskurse dieses Wissen für bestimmte Kollektive politisch Sinn bildete.

Innerhalb der politischen Dimension der Geschichtskultur, ist nach Jörn Rüsen die Rolle, die das historische Denken in den Machtkämpfen spielt, in denen die Menschen im Verhältnis zueinander und zu sich selbst leben müssen, zentral. Es geht um die Legitimität von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in denen die Menschen leben müssen und in welchen dem historischen Denken eine wesentliche Rolle zukommt.[40] So stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, innerhalb welcher Diskurse die Erzählung über Behaim auftaucht und damit zusammenhängend für welche Kollektive der Behaimmythos Orientierungsbedürfnisse befriedigte und damit jenes oftmalige Erzählen bewirkte, das dem Mythos die »Macht« verlieh, sich in der Geschichtskultur durchzusetzen.

Die Vorstellung, Behaim habe etwas mit Kolumbus zu tun, geht auf den Polyhistor Johann Christoph Wagenseil zurück. Der Professor an der Universität Altdorf veröffentlichte im Jahr 1682 eine Rede, welche die Rezeption Behaims im deutschsprachigen Raum für Jahrhunderte beeinflussen sollte und begründet einen spezifischen Behaimdiskurs. In Wagenseils Totenrede für einen Nachfahren des Martin Behaim weist er darauf hin, dass die Taten Martin Behaims »obwohl bislang unbeachtet, zur Ehre nicht nur seiner Geburtsstadt gereichen, sondern zum Ruhme des gesamten Deutschlands.«[41] Wagenseil positioniert Behaim im Zusammenhang mit Kolumbus auf folgende eigensinnige Weise: »Martinus [Behaim] fand dabei vor Christoph Columbus die Inseln Amerikas und vor Fernan Magellan die Meerenge, die dessen Namen trägt.« Laut Wagenseil sei Behaim der eigentliche »Entdecker« Amerikas. In diesem Zusammenhang erkennt der Redner eine Ungerechtigkeit: »Aber die Namen des Columbus und Magellan hat ein ungeheurer Ruhm durch alle Zonen der Welt mit vollen Backen verbreitet, unseren Landsmann hingegen nicht, obwohl er den Gottheiten des Meeres zumindest gleichgestellt werden müsste.«[42]

Dies ist der Beginn des Mythos, nach dem Behaim in irgendeinem Zusammenhang mit der Entdeckung Amerikas steht. Die Behauptung Wagenseils ging in der Folge in mehrere Lexika der Zeit ein[43] und der Zusammenhang zwischen Kolumbus und Behaim bildet seitdem ein unwiderrufliches Element der Erzählung. Innerhalb dieses Diskurses ging es darum, einen »deutschen Helden«

40 Ebd., 238.

41 Johann Christian Wagenseil, *Sacra parentalia D. Georgii Fredericii Behaimi de Schwarzbach* Altdorf 1682, 8. Übersetzung in Richard Henning, »Martin Behaim's angebliche Vorentdeckung Amerikas und der Magellanstraße um (1487)«, in: Richard Henning, *Terrae Incognitae Iv*, Leiden 1956, 391–418, 394 zitiert nach Bräunlein, *Martin Behaim*, 10.

42 Ebd.

43 Bräunlein, *Martin Behaim*, 62.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

zu schaffen, was in einem von Lorenz Westenrieder verfassten Schulbuch aus dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts besonders deutlich wird:

> Was die deutsche Handlung und Kunst betrifft, so war sie noch im 15ten Jahrhundert im groeßten Flor, so, daß die Deutschen in diesem, und noch im folgenden Jahrhundert fuer die ersten Erfinder aller schaezbaren, und nuezlichen Dinge gehalten wurden. […] Es war auch in der That keine ruehmliche und betraechtliche Erfindung, welche nicht urspruenglich von den Deutschen hergeruehrt war, wovon wir hier nur einige Beweise anfueren wollen.[44]

Als ein Beispiel dafür führt Westenrieder »[…] die Erfindung von Amerika […] oder Westindien, dessen eigentlicher erster Entdecker der (1430 zu Nürnberg geborne) Patricier Martin Behaim war«[45] ins Treffen. So wurde folgerichtig von Deutschen auch gefordert, man möge Amerika doch nach Behaim in »Occidentalem Bohemiam« und die Magellanstrasse in »Fretum Bohemicum«[46] umbenennen. Behaim habe ja

> das jetzige America und Fretum Magellanicum wirklich zu erst gefunden […] ohngeachtet hernach die mehrere Ehre der Erfindung und Benennung dem Magellano und Americo Vesputio zugeeignet wurde, wowider schon viele geeifert […] haben.[47]

Im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert wurden aufbauend auf die in den Jahrhunderten zuvor entstandene Behaiminterpretation politische Ansprüche angemeldet. Als einige wenige Nationen im Zuge des Imperialismus die Welt unter sich aufteilten, wurde mit der Gestalt Martin Behaims daran erinnert, dass auch ein Deutscher Anteil an der europäischen Erschließung der Welt hatte. Behaim und durch ihn die deutsche Wissenschaft hätten die Grundlage für den entdeckerischen Erfolg am Beginn der Neuzeit gelegt und so beschrieb der Nürnberger Stadtbibliothekar Friedrich Wilhelm Ghillany die seiner Behaimbiographie zugrundeligende Absicht in folgender Weise:

> Daneben sollte meine Schrift in einer Zeit, wo ein rühmlicher Wetteifer die Verdienste ängstlich wärt, welche die heimische Nation an dieser oder jener gemeinnützigen Entdeckung gehabt habe, auch dann beitragen, der Welt ins Gedächtniss (sic!) zu rufen, dass die Deutsche Wissenschaft es gewesen, welche es jenen berühmten Seefahrern am Schlusse des Mittelalters möglich gemacht, sich weiter in den Ocean hinaus zu wagen.[48]

44 Lorenz Westenrieder, *Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch, München: Lindauer,* 1798, 186–187.
45 Ebd., 186.
46 Georg Andreas Will, *Nürnberger Gelehrtenlexikon*, Nürnberg: Lorenz Schüpfel, 1755, 85.
47 Ebd.
48 Friedrich Wilhelm Ghillany, *Geschichte des Seefahrers Ritter Martin Behaim nach den ältesten vorhandenen Urkunden bearbeitet*, Nürnberg: Bauer und Raspe, 1853, III.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

In den Ausführungen Ghillanys zeigt sich der nationalistische Einschlag mit dem die Behaimerzählung nun vorgetragen wurde. Die Gestalt des Nürnbergers wurde in diesem Sinne dafür verwendet, deutsche Kolonialpolitik ideologisch vorzubereiten. Dabei war insbesondere die Vorstellung wichtig, Behaim habe an der Fahrt des portugiesischen Kapitäns Diogo Cão im Jahr 1484/85 teilgenommen und wäre damit ein Entdecker der Kongomündung.[49] In diesem Zusammenhang entstand in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein wissenschaftlicher Streit zwischen Portugiesen und Deutschen in Bezug auf Behaims »Verdienste« im Zusammenhang mit den Entdeckungsfahrten. Während der Einfluss Behaims in der portugiesischen Literatur relativiert wurde, bauten Deutsche die Heroisierungsbemühungen aus. Am 11. Juli 1935 veröffentlichte die deutsche Historikerin Hedwig Fitzler schließlich einen Artikel im *Fränkischen Kurier* zur »Ehrenrettung Martin Behaims«. Behaim habe sehr wohl an der Fahrt des Portugiesen Diogo Cão teilgenommen:

> Dort errichteten sie eine Säule, um das Land für Portugal in Besitz zu nehmen, und Behaim betrat so als erster Deutscher jene Stätte, auf der vierhundert Jahre später die deutsche Flagge über das unvergessliche Deutsch-Südwest wehen sollte.[50]

Es ging dabei, so Peter Bräunlein, der Behaims Leben und Werk wie kaum jemand anders erforscht hat, nicht nur um eine Ehrenrettung Behaims. Es drückt sich vielmehr das Bemühen aus, alte koloniale Ansprüche auf die zwischen 1884 und 1915 bestanden habende Kolonie Deutsch-Südwest-Afrika zu revitalisieren.[51]

Auch Hitler selbst war sich der Inszenierungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Behaims Erdapfel bewusst und kaufte diesen im Zuge der Vorbereitung für den Reichsparteitag der Arbeit 1937 mit privaten Geldern (!) für das *Germanische Nationalmuseum*, wo der Globus heute noch steht. Beim Paradezug positionierte sich Hitler genau gegenüber dem Behaim-Haus.[52] Im 84. Jahresbericht des Germanischen Nationalmuseums vom Januar 1938 liest man in diesem Sinne von der »geradezu weltgeschichtliche[n] Bedeutung unseres Globus« der ein »einzigartiges Denkmal jener versinkenden alten Welt« sei und »all die geistigen Kräfte« enthalten würde, »die dieses Alte überwand«.[53] Behaim wird auch hier in die Erzählung von einer wissenschaftlichen Revolution am Beginn der Neuzeit eingeordnet: »[…] denn nicht zuletzt sind die wissen-

49 Bräunlein, *Martin Behaim*, 54f.
50 M.A.H. Fitzler, »Eine Ehrenrettung Martin Behaims. Die Fahrt mit Diogo Cão zur Walfischbucht 1485«, in: *Fränkischer Kurier* vom 11.07.1935, Nr. 190, 8 zitiert nach Bräunlein, *Martin Behaim*, 30.
51 Bräunlein, *Martin Behaim*, 31.
52 Ebd., 156.
53 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schaftlichen Voraussetzungen für die Entdeckung Amerikas Nürnberg zu danken, das somit seine geistigen Energien dem Auslande zur Verfügung stellte.«[54]

Behaim wurde darüber hinaus in der Zeit des Nationalsozialismus auch als deutscher Raum-Eroberer propagandistisch für die Rechtfertigung des Zweiten Weltkrieges, der als berechtigte Ausweitung des Lebensraumes interpretiert wurde, inszeniert. Kurz nach dem Beginn des Zweiten Weltkrieges ist in der nationalsozialistischen Propagandazeitschrift *SS-Leitheft* zu lesen:

> Allzulange haben wir Deutschen uns von der Welt zurückgezogen […]. Wenn wir aber wissen wollen, was deutscher Weitblick einst bedeutete, so mag uns Martin Behaim ein Muster sein.[55]

Die Welt werde »nicht in Augsburg verhökert und nicht in Nürnberg […] sondern draußen über den Ozeanen verteilt. Und da haben die Deutschen das Nachsehen.«[56] Aus diesem Grund dürfe nie vergessen werden: »das erste Abbild unserer Mutter Erde hat ein Deutscher für die Deutschen gefertigt, in deutscher Schrift.«[57] An dem Titel des *SS-Leitheftes*, in dem von Behaim als »deutschen Raumeroberer« die Rede ist, wird deutlich, dass der Nürnberger hier als Leitbild für deutsche Soldaten fungieren soll.

An dieser Stelle könnte die These aufgestellt werden, dass die nationalsozialistische Instrumentalisierung der Behaimerzählung zu Propagandazwecken dazu beigetragen hat, dass sich der Mythos der flachen Erde im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Revolution über die Rezeption des Behaimmythos in deutschen Geschichtskulturen durchgesetzt hat. Untersuchungen zeigten, dass sich zumindest der Mythos der flachen Erde erst in der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts flächendeckend in deutschen Schulbüchern etablieren konnte.[58] In jeden Fall war Behaim in Schulbüchern des achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert noch nicht annähernd so stark vertreten, wie im gegenwärtigen Schulbüchern. Eine für den vorliegenden Beitrag durchgeführte Analyse von 414 Geschichtsschulbüchern[59] aus dem achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert

54 Germanisches Nationalmuseum, *84. Jahresbericht*, Nürnberg, Januar 1938, 20–24, 23 zitiert nach Bräunlein, *Martin Behaim*, 156.

55 »Der Erdapfel des Martin Behaim. Eine Geschichte um einen deutschen Raum-Eroberer«, in: SS-Leitheft-Kriegsausgabe, 7, 3b(1940), 11 zitiert nach Bräunlein, *Martin Behaim*, 168.

56 Ebd., 10.

57 Ebd., 11.

58 Vgl. Roland Bernhard, »Der Eingang des Mythos der flachen Erde in deutsche und österreichische Geschichtsschulbücher im 20. Jahrhundert«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (2013), 687–701.

59 Es handelt sich dabei um eine Analyse, die mit der Datenbank GEI Digital (Stand 25. Februar 2015) in deutschen Geschichtsschulbüchern durchgeführt wurde. Es wurden alle Lehrwerke, die aus der Zeit vor 1871 zum Zeitpunkt der Abfrage in der Datenbank vorhanden waren, danach untersucht, ob der Begriff »Behaim« in ihnen vorkommt.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

(bis 1871) zeigte, dass Behaim nur in 26 dieser Lehrwerke erwähnt wird,[60] während der Nürnberger heute in den meisten deutschen Schulbüchern eine Rolle spielt.[61] Interessante Ergebnisse würde eine Untersuchung versprechen, in der die Rezeption Behaims in Schulbüchern des zwanzigsten und einundzwanzigsten Jahrhunderts qualitativ und quantitativ herausgearbeitet und die Hypothese geprüft wird, ob das vermehrte Interesse an Behaim im zwanzigsten Jahrhundert dadurch zustande kam, dass er über nationalsozialistische Propaganda der Nürnberger verstärkt in die Aufmerksamkeit gerückt ist, oder ob

60 Die Lehrwerke, in denen Behaim erwähnt wird sind: Johann Matthias Schröckh, *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*, Leipzig: Weidmann und Reich, 1779, 370; Johann Matthias Schröckh, *Johann Matthias Schröckhs öffentlichen Lehrers der Geschichte zu Wittenberg Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte*, Berlin: Nicolai, 1795, 379; Lorenz Westenrieder, *Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch*, München: Lindauer, 1798, 186; Johann Gottfried Woltmann, *Die Weltgeschichte für die Jugend*, Berlin: Duncker und Humblot, 2., verb. Auflage 1807, 50; Traugott Gotthilf Voigtel, *Julius August Remer's Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Akademieen und Gymnasien*, Halle: Hemmerde und Schwetschke, 1811, 344; Karl Heinrich Ludwig Pölitz, *Die Weltgeschichte für gebildete Leser und Studierende*, Leipzig: Hinrichs, 1813, 22; Ernst Hold, *Die Weltgeschichte für die Jugend bis auf die neuesten Zeiten*, Leipzig: Hinrichs, 1818, 251; Johann Kaspar Müller, *Dr. Johann Kaspar Müller's Lehrbuch der Weltgeschichte*, Bamberg und Würzburg: Goebhardtsche Buchhandlungen, 1818, 348; Karl Heinrich Ludwig Pölitz, D*ie Weltgeschichte für gebildete Leser und Studierend*, Leipzig: Hinrichs, 1824, 17; Carl Wilhelm Böttiger, *Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus*, dritte, vermehrte Auflage, Erlangen: Heyder, 1827, 166; Friedrich Nösselt, *Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen*, Breslau: Max, 1827, 212; Johann Heinrich Meynier, *Erzählungen aus der Geschichte der europäischen Völker*, Leipzig: Brockhaus, 1827, 219; Heinrich Rockstroh, *Erzählungen aus der älteren und mittleren Geschichte zum ersten gründlichen Unterricht in der Weltgeschichte*, Leipzig: Brockhaus, 1829, 857; Friedrich Nösselt, *Kleine Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privat-Unterrichte heranwachsender Mädchen*, Breslau: Max, 1830, 55; Ludwig Wachler, *Ludwig Wachler's Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauche in höheren Unterrichts-Anstalten*, Breslau: Graß, Barth, 1838, 26; August Wilhelm Grube, *Charakterbilder aus der Geschichte und Sage*, Leipzig: Brandstetter, 1852, 253; Carl Winderlich, *Lehrbuch der Weltgeschichte*, Leipzig: Wigand, 2., bis auf d. neueste Zeit fortges., verm. u. berichtigte Auflage 1852, 465; Peter Friedrich Kirchmann, *Geschichte der Arbeit und Kultur*, Leipzig: Meyer, 1858, 172; Carl Winderlich, *Uebersicht der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen*, Breslau: Kern, 1859, 45; Moritz Spiess, *Für einen einjährigen Unterricht in einer mittleren Klassen berechnet*, Hildburghausen: Nonne, 1861, 170; Wilhelm Pütz, *Historische Darstellungen und Charakteristiken*, Köln: DuMont Schauberg, 1862, 625; Wilhelm Pütz, *Die Geschichte der neuern Zeit*, Köln: DuMont Schauberg, 1864; August Wilhelm Grube, *Wiederholungsbuch zu den Charakterbildern aus der Geschichte und Sage*, Leipzig: Brandstetter, 1865, 40; Bernd Diedrich Wilms, *Mnemonische Bearbeitung der Welt- und Cultur-Geschichte*, Flensburg: Herzbruch, 1867, 103; Friedrich Nösselt, *Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen*, Breslau: Max, 14., verb. und stark verm. Auflage 1867, 302; Arnold Schaefer, *Geschichtstabellen zum Auswendiglernen*, Leipzig: Arnoldi, 1870, 58.

61 Vgl. Roland Bernhard, *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts* (Eckert. Die Schriftenreihe 134), Göttingen: V&R unipress, 2013, 105–110.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

dieses gesteigerte Interesse an Behaim schon in Schulbüchern vor 1933 oder erst nach 1945 erkennbar wird.

Es lässt sich auch denken, dass der Mythos erst nach dem Zweiten Weltkrieg im Zusammenhang mit der Entnazifizierung seine heutige Bedeutung in Schulbüchern bekam und/oder im Zusammenhang mit der Neuinszenierung der Stadt Nürnberg zu sehen ist. Die Stadt wurde nach dem Zweiten Weltkrieg international auch als »Nazi-Shrine« bezeichnet.[62] Die laut dem Nürnberger Oberbürgermeister Willy Liebel »deutscheste aller deutschen Städte«[63], war ab dem Jahr 1927 Schauplatz der Reichsparteitage der NSDAP[64] und stand auch in unrühmlicher Verbindung mit den *Nürnberger Gesetzen* von 1935. In der Nachkriegszeit versuchten Stadtväter, Wirtschaft und Bürgerkreise das Image Nürnbergs als »Nazistadt« zu überwinden und, sich ein neues Profil gebend, die frühere Anziehungskraft der Stadt wieder zu beleben.[65] In diesem Zusammenhang galt es, nicht belastete Symbole zu finden und möglicherweise bot sich eine Neuinterpretation Behaims als »westlich orientiertem« progressiven Wissenschaftler für eine Imagepolitur an.

Die Deutungsmuster in Bezug auf Behaim bleiben auch nach dem Zweiten Weltkrieg zum Teil ähnlich. Wie schon in deutschnationalen Kreisen, im Zuge von Kolonialrhetorik oder bei den Nationalsozialisten Behaim als Wissenschaftler konstruiert wurde, bleibt diese Leseart Behaims auch in der Nachkriegszeit bestehen. Allerdings änderten sich insofern die Vorzeichen, als die angestrebte Sinnbildung nicht mehr dieselbe war. So zeigt sich, dass mit dem Mythos von Behaim als einer der Protagonisten der Wissenschaftlichen Revolution völlig unterschiedliche Sinnbildungen angeboten werden können und dieser damit in verschiedener Weise »mythomotorisch« verwendet werden kann. Möglicherweise ist dies mit ein Grund dafür, dass sich der Behaimmythos so ungebrochen in der Geschichtskultur hält.

Für den Unterricht ist die Analyse von Geschichtserzählungen hinsichtlich jener Funktionen, die sie in politischen Zusammenhängen erfüllen, von großem Wert. »Mythen gewinnen ihre Form, Bedeutung und Strahlkraft […] aus den Sinnbedürfnissen der Gegenwart; sie leben so lange, wie diese Sinnbedürfnisse bestehen.«[66] Dies im Unterricht zu reflektierten und beispielsweise die Behaimrezeption im Laufe der Geschichte herauszuarbeiten und die verschiedenen

62 Werner K. Blessing, »Nürnberg ein deutscher Mythos«, in: Helmut Altrichter u. a. (Hg.), *Mythen in der Geschichte*, Freiburg im Breisgau: Rombach 2004, 371–396, 392.
63 Ebd., 390.
64 Vgl. auch Dieter Wuttke, *Nürnberg als Symbol deutscher Kultur und Geschichte. Ein Vortrag*, Bamberg: Kaiser, 1987.
65 Blessing, *Nürnberg*, 392.
66 Assmann, *Mythos*, 15–16.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Sinnbildungen mit jenen, die in heutigen Schulbüchern anzutreffen sind, zu vergleichen, würde sich in diesem Zusammenhang anbieten.

## Die kognitive Dimension oder die Frage nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit der Behaimerzählung

Das entscheidende Sinnkriterium innerhalb der kognitiven Dimension ist nach Jörn Rüsen die »Wahrheit« im Sinne von »Begründungsfähigkeit aller Aussagen über die menschliche Vergangenheit.«[67] Innerhalb der kognitiven Dimension geht es um die Frage nach »Plausibilität«, »Triftigkeit« oder »Begründungsfähigkeit«[68], intersubjektive Nachvollziehbarkeit[69] und »Zustimmungsfähigkeit«[70] von historischen Erzählungen. Ist eine solche nicht gegeben und wird die Narration in der Gesellschaft dennoch als »wahr« angesehen und aufgrund verschiedener Orientierungsbedürfnisse in der Geschichtskultur wiederholt, handelt es sich um einen Geschichtsmythos (vgl. dazu die Einleitung dieses Bandes). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit einer Erzählung lässt sich nach Rüsen auf mehreren Ebenen beschreiben. Traditionell unterschied er in diesem Zusammenhang empirische, normative und narrative Triftigkeit als Kriterien, die einer Narration wissenschaftsspezifische Eigenschaften verleihen.[71] In der Folge wird die Behaimerzählung hinsichtlich dieser drei Triftigkeiten analysiert.

Auf der Ebene der empirischen Triftigkeit stellt sich die Frage nach der »Tatsächlichkeit der erzählten Geschehnisse«.[72] Zustimmungsfähig ist eine Narration, wenn sie einen »überprüfbaren Tataschenbezug«[73] aufweisen kann, der methodisch durch Quellenkritik hergestellt werden kann. Erzählungen, die historischen Quellen widersprechen, können demnach keine empirische Triftigkeit aufweisen. Um die Frage zu behandeln, ob sich die Schulbucherzählungen um Behaim auf dieser empirischen Ebene begründen lassen, werden in der Folge die eingangs herausgearbeiteten Elemente der Behaimerzählung in der Geschichtskultur jeweils einzeln untersucht.

67 Jörn Rüsen, *Historik*, 236.
68 Ebd., 55.
69 Ebd., 60ff.
70 Ebd.
71 Jörn Rüsen, *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1990, 92ff.; 2013 führte Rüsen auch eine theoretische Triftigkeit ein: Rüsen, *Historik*, 61.
72 Rüsen, *Historik* , 59.
73 Ebd., 60.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Behaims Erdapfel als erster Globus der Geschichte

Behaims Globus war nicht der erste, wie dies in Schulbüchern behauptet wird. Abgesehen davon, dass in der Antike bereits Globen existierten, sind auch im Spätmittelalter vor Behaim mehrere Exemplare bekannt. Als Beispiele dafür werden in der Literatur ein Globus von Jean Fusoris aus dem Jahr 1432 und einer von Guillaume Hobit aus den 1440er Jahren genannt. Auch ist bekannt, dass Nicolaus Germanus im Jahr 1477 Papst Sixtus IV. einen Globus für die neue vatikanische Bibliothek schenkte.[74] Behaims Erdapfel ist der älteste bisher bekannte *erhaltene* Globus, kann aber insofern keinesfalls als der erste Globus gelten, wie entsprechende Quellen die Existenz älterer Globen belegen.

## Behaim als Inspirationsquelle für Kolumbus

In Schulbüchern ist die Rede davon, dass Behaim Kolumbus gekannt habe, sein Berater gewesen sei oder den Genuesen zumindest in irgendeiner Weise inspiriert habe. In der wissenschaftlichen Literatur zu Behaim wird allerdings darauf hingewiesen, dass der frühestmögliche Termin eines Zusammentreffens zwischen Kolumbus und Behaim das Jahr 1484 darstellt. Zu diesem Zeitpunkt war Kolumbus' Plan allerdings schon vollständig ausgereift und er bedurfte keiner irgendwie gearteten Bestärkung.[75] Darüber hinaus ist in den Aufzeichnungen von Kolumbus nie von Behaim die Rede – übrigens wird auch die Frage nach der Gestalt der Erde (sphärisch oder flach) nie thematisiert.[76] Die Idee nach Westen zu segeln, um Indien zu erreichen, lag Ende des fünfzehnten Jahrhunderts vielmehr in der Luft. Zwischen 1431 und 1492 lassen sich zahlreiche Versuche nachweisen, Indien oder China über den Westweg zu erreichen.[77] Kolumbus hat einfach einen weiteren Schritt in der sich im Gange befindlichen Expansion in den Atlantik gesetzt[78] und ist zufällig aufgrund eines Rechenfehlers in Amerika angekommen. Der Zusammenhang zwischen Behaim und Kolumbus lässt sich demnach nicht nachvollziehen. Kolumbus und die anderen Erkunder des Atlantiks hatten Behaim nicht nötig.

74 Vgl. Denis E. Cosgrove, *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001, 113.
75 Bräunlein, *Martin Behaim*, 83.
76 Bernhard, *Hispanoamerika*, 72.
77 Vgl. Bräunlein, *Martin Behaim*, 84.
78 Matthew Restall, *Seven Myths of the Spanish Conquest*, Oxford: Oxford University Press, 2004, 8–9.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

### Behaim als Überwinder der Erdscheibe

Auch das dritte Element der Behaimerzählung, die so populäre Vorstellung der Überwindung der mittelalterlichen Konzeption einer flachen Erde im Zuge einer wissenschaftlichen Revolution am Beginn der Neuzeit entbehrt jeder empirischen Triftigkeit, da weder zur Zeit Behaims noch während des gesamten Mittelalters die Erde als »Scheibe« gedeutet wurde. In der internationalen und deutschsprachigen Fachliteratur gibt es zu diesem Thema schon seit vielen Jahrzehnten Konsens.[79] Im deutschsprachigen Raum setzte in diesem Zusammenhang der Stuttgarter Romanist Reinhard Krüger Akzente und zeigte anhand der Analyse einer großen Anzahl von mittelalterlichen Quellen, dass alle einflussreichen Denkerdes Mittelalters (Kirchenväter, Päpste, Naturphilosophen, Mystiker, etc.), von denen Quellen auf uns gekommen sind, die Erde in ihren Schriften ganz selbstverständlich als sphärisch bezeichnen oder darstellen.[80] Die in der Geschichtskultur so populäre Vorstellung einer von der Kirche propagierten Flacherde entbehrt jeglicher Quellengrundlage. Die Kirche interpretierte die Erde nie als flach.[81]

Bei der narrativen Triftigkeit als Kriterium von Intersubjektivität geht es um die Explikation eines zustimmungsfähigen Sinngehaltes.[82] Auf dieser Ebene stellt sich die Frage, wie eine spezifische Erzählung kontextualisiert wird, bzw. welche historische Frage mit einer Narration beantwortet werden soll. Mit der Behaimerzählung wird in Schulbüchern die Frage »was ist neu an der Neuzeit?« beantwortet. Während nun im Mittelalter, was die Wissenschaften betrifft, finstere Zustände geherrscht hätten, seien am Beginn der Neuzeit einige große

79 Hier seien nur einige wenige der diesbezüglich veröffentlichten Beiträge angeführt: Jeffrey Burton Russell, *Inventing the Flat Earth. Columbus and Modern Historians*, New York: Praeger, 1991; Louise M. Bishop, »The Myth of the Flat Earth«, in: Stephen J. Harris und Bryon Lee Grigsby (Hg.), *Misconceptions about the Middle Ages*, New York, London: Routledge, 2008, 97–101; Jan A. Aertsen und Andreas Speer, *Raum und Raumvorstellungen im Mittelalter: 30. Kölner Mediaevistentagung vom 10. bis 13. September 1996 in der Universität zu Köln (Miscellanea Medievalia, 25)*, Berlin: DeGruyter, 1998; Rudolf Simek, *Erde und Kosmos im Mittelalter. Das Weltbild vor Kolumbus*, München: C.H. Beck 1992; Anna-Dorothee von den Brincken, »Die Kugelgestalt der Erde in der Kartographie des Mittelalters«, in: *Archiv für Kulturgeschichte* 58 (1976), 77–95; Brigitte Englisch, *Ordo orbis terrae: die Weltsicht in den Mappae mundi des frühen und hohen Mittelalters (Orbis Mediaevalis 3)*, Berlin: Akademie Verlag, 2002; Peter Aufgebauer, »Die Erde ist eine Scheibe. Das mittelalterliche Weltbild in der Wahrnehmung der Neuzeit«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57, 7/8 (2006), 427–441.

80 Reinhard Krüger, *moles globosa, globus terrae und arenosus globus in Spätantike und Mittelalter. Eine Kritik des Mythos von der Erdscheibe*, Berlin: Weidler, 2012, 68.

81 Vgl. dazu schon sehr früh das Werk des berühmten Wissenschaftshistorikers: Thomas Kuhn, *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of of Western Thought*, Cambridge: Harvard University Press, 1957, 108.

82 Rüsen, *Historik*, 62.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Männer aufgestanden, die diese »alte barbarische Zeit« endlich überwunden hätten. Behaim habe in diesem Zusammenhang ein neues und exklusives Wissen um die Kugelgestalt geliefert und damit zur wissenschaftlichen Revolution wesentlich beigetragen. Die Geschichte ist eingebettet in ein darüber liegendes Narrativ, in dem der Bogen von der philosophischen Strömung des Humansiums über die Entdeckungen, Erfindungen und Reformation bis hin zu Kopernikus und Galilei gespannt wird. In dieser Meistererzählung, die eine »fundierende Erzählung[en]«[83] der Neuzeit darstellt, sind der Globus Behaims und die Überwindung der mittelalterlichen Erdscheibentheorie neben der Entdeckung Amerikas und dem kopernikanischen heliozentrischen Weltbild konstitutive Elemente.

Dabei handelt es sich um ein Konglomerat von mehreren empirisch nicht triftigen Erzählungen, die sich gegenseitig stützen. Die Kontextualisierung Behaims in diesem Zusammenhang ist nicht nachvollziehbar und nicht begründbar. Wenn das Mittelalter tatsächlich von einer sphärischen Erde ausgegangen ist und Globen vor Behaim existierten, so stellt sich darüber hinaus die entscheidende Frage, aus welchem Grund einem Deutschen, der einen von vielen Globen der damaligen Zeit zufälligerweise im Jahr 1492 herstellte, ein so prominenter Platz in Schulbüchern eingeräumt wird. Die retrospektive Bedeutungszuweisung ist nicht plausibel, insofern sie entweder selbst nicht nachvollziehbar oder aber auf empirisch nicht begründbare Erzählungen gründet – es bedarf des Mythos der flachen Erde, damit der Behaimmythos überhaupt erzählt werden kann.

Auf der Ebene der normativen Triftigkeit ist danach zu fragen, welche Sinn- und Identitätsangebote in einer Geschichte vorhanden sind und welche Orientierung aus der Beschäftigung mit der Vergangenheit im Sinne einer Botschaft oder Handlungsanweisung für die Zukunft gewonnen wird.[84] Mit der Behaimerzählung ist die Selbstinzenierung einer wissenschaftlichen Moderne in Abgrenzung zum Mittelalter verbunden. »Das ›Mittelalter‹ gilt fast als synonym für alles Dunkle und Reaktionäre.«[85] Die Behaimgeschichte trägt in Schulbüchern dazu bei, für eine angebliche Überlegenheit »unserer Zeit« zu argumentieren: »Es gehört zu den Grundüberzeugungen der modernen Welt, dass wir Europäer uns im Zuge der Renaissance mit dem Licht der Antike aus dem Stumpfsinn und

83 Assmann, *Mythos*, 19.

84 Zur normativen Triftigkeit vgl. auch Christoph Kühberger, »Normative Triftigkeit«, in: Christoph Kühberger und Dirk Mellies ( Hg.), *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von »fertigen Geschichten« über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 154–196.

85 Aaron Gurjewitsch, *Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen*, Dresden: Verlag der Kunst, 1978, 6.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

der Dummheit des Mittelalters befreit hätten.«[86] In dieser Weise werden Diskurse reproduziert, die den »Bedarf nach Inszenierung von Überlegenheit und modernitas gegnüber der *aetas media*«[87] ausdrücken und mit der schon in der Zeit der Renaissance die »ältere« Geschichte und Kultur entsorgt wurden. »Die Guten« in dieser Geschichte (»wir« in der wissenschaftlichen Neuzeit) konnten sich durch die Leistungen von Behaim, Kolumbus, Kopernikus und Galilei gegen die Rückständigkeit und Borniertheit der mittelalterlichen »Anderen« durchsetzen. Ohne historische »Perspektivenreflexion und -begründung«,[88] mit der die mit einer spezifischen Narration zusammenhängenden »maßgeblichen Orientierungsprobleme im Kontext der Gegenwart hin durchsichtig gemacht«[89] werden, Bilder eines »finsteren Mittelalters« zu vermitteln mit dem Ziel, die eigene Zeit als überlegen erscheinen zu lassen, entspricht in diesem Sinne nicht den Kriterien der normativen Triftigkeit.[90]

## Fazit: Das Lernpotenzial des Behaimmythos oder die Ästhetisierung und Politisierung historischer Erinnerung

Der Befund ist eindeutig. Die Erzählung über Martin Behaim, wie sie sich in Schulbüchern als Manifestationen von Geschichtskultur präsentiert, hält einer Triftigkeitsüberprüfung nicht stand. Da darüber hinaus die Erzählung erstens in der Gesellschaft als »wahr« betrachtet und zweitens häufig reproduziert wird, handelt es sich um einen Geschichtsmythos. Dessen Durchsetzung innerhalb und Verbleib in der Geschichtskultur ist durch politische und ästhetische Faktoren bedingt und zwar insofern, als ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien zur Zeit der Entstehung und Durchsetzung des Mythos die kognitiven Sinnbildungsstrategien dominierten. Die Dominanz von ästhetischen oder politischen Sinnbildungsstrategien gegenüber kognitiven wird von Rüsen als »Ästhetisierung« bzw. »Politisierung« bezeichnet.[91] In diesem Sinne lassen sich

86 Krüger *moles Glabosa*, 58.
87 Ebd.
88 Rüsen, *Historik*, 61.
89 Ebd.
90 Zu diesem Thema im Zusammenhang mit der normativen Triftigkeit vgl. auch Waltraud Schreiber, »Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung«, in: Waltraud Schreiber u. a. (Hg.): *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer, 2013, 38–65, 44; Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 2. Auflage 2003, 64f.; Zum Mittelalter im Geschichtsunterricht vgl. Wolfgang Hasberg und Uwe Uffelmann, *Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters*, Neuried: ars una, 2002.
91 Rüsen, *Geschichtskultur*, 517f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

in der Behaimerzählung in Schulbüchern »problematische Äußerungen der historischen Erinnerung«[92] erkennen. Die Erzählung stellt einen »deutschen« Mythos dar, der insofern »schön« ist, als ihm eine archetypische Erzählstruktur zugrunde liegt, nach denen auch Mythen verschiedenster Länder, Märchen und moderne Spielfilme konstruiert sind. Der Behaimmythos in Schulbüchern zeigt sich in diesem Sinne als Monomythos.

In diesem Beitrag wurde die Masternarration um Behaim von vielen Seiten betrachtet und als Mythos de-konstruiert. Nun stellt sich noch einmal die Frage, welchen Nutzen für historisches Lernen die Beschäftigung mit diesem und ähnlichen Mythen im Unterricht haben kann. In der Geschichtsdidaktik setzte sich im einundzwanzigsten Jahrhundert die Überzeugung durch, dass für das Erreichen des Globalziels von Geschichtsunterricht, das in der Anbahnung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins besteht, die Orientierung an historischem Denken von herausragender Bedeutung ist.[93] Schülerinnen und Schüler leben in einer zunehmend interkulturellen, pluralen und umfassend vernetzten Welt. Dies hat zur Folge, dass sie sich lebenslang neu orientieren werden müssen und ihr ganzes Leben lang »lernen« werden. Deshalb ist aus geschichtsdidaktischer Perspektive nicht das »Zur-Verfügung-Stellen von Wissen« die wichtigste Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Es geht vielmehr um die Förderung der Fähigkeit mit historischer Information umzugehen und dementsprechend um aktives, strukturierendes Verfügen-können über historisches Wissen und das begründete Auswählen und Beurteilen.[94] Die eigentliche Herausforderung in einer Zeit, in der Geschichte allgegenwärtig ist und ein Großteil des historischen Wissens unstrukturiert und ungeprüft im Internet abrufbar ist, besteht darin zu lernen, mit Geschichtskultur umzugehen.

Der Beitrag, der durch die Beschäftigung mit Mythen geleistet werden kann, ist es, domänenspezifische Methodenkompetenzen aufzubauen, die in der Fähigkeit besteht, Antworten auf historische Fragen durch De- und Rekonstruktion zu erarbeiten. Auch das Schulbuch als Manifestation von Geschichtskultur und die dort vorgelegten Interpretationen und Deutungen sollten in diesem Zusammenhang von Schülern und Schülerinnen geprüft werden können[95]. Anhand von Geschichtsmyhten können, wie oben angedeutet, die Funktion und

92 Ebd.

93 Vgl. dazu Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck: Studienverlag, 2. korrigierte Auflage 2009.

94 Schreiber, *Analyse*, 52.

95 Sylvia Mebus, »Wie wahr ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts«, in: Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus (Hg.), *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern,* Neuried: ars una, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage 2006, 36–43, 37.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Entstehung von Geschichte in der Gesellschaft zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Warum wird Geschichte heute in dieser oder jener spezifischen Art und Weise dargestellt? Von welchen Faktoren (ästhetischen, politischen etc.) ist eine spezifische Darstellung beeinflusst?

So bietet sich im Zusammenhang mit Behaim zum Beispiel eine De-Konstruktion der eingangs behandelten Briefmarke der deutschen Bundespost aus dem Jahr 1992 an, um von ihr ausgehend über Behaim, Kolumbus und den Mythos der flachen Erde nachzudenken. Man könnte Schülerinnen und Schülern zusätzlich zur Briefmarke eine Darstellung über Globen vor Behaim zur Verfügung stellen, dazu Bildquellen aus dem Mittelalter anbieten, in denen eine sphärische Erde dargestellt wird und Schulbuchtexte über Behaim, in denen erzählt wird, der Nürnberger habe den ersten Globus gebaut. Als Arbeitsanweisung könnte gegeben werden: »Erkläre, worin die Bedeutung des Globus von Behaim liegt, so dass er 500 Jahre nach seiner Konstruktion sogar auf Briefmarken der Deutschen Bundespost und in deinem Schulbuch abgedruckt wird!« Damit würde den Schülern und Schülerinnen im Sinne von Rolf Schörken eine völlig »aufgeraute«[96] Gesamtdarstellung vorliegen, in der offensichtliche Widersprüche vorhanden sind. Mit der Einsicht, dass hier ein Geschichtsmythos im Schulbuch und auf Briefmarken der Deutschen Bundespost reproduziert wird, kann in den Schülern und Schülerinnen – so darf erwartet werden – auf jeden Fall ein reflektierterer Umgang mit Schulbüchern als Teil der Geschichtskultur angebahnt werden.

## Verwendete Schulbücher

Böttiger, Carl Wilhelm. *Die allgemeine Geschichte für Schule und Haus*, Erlangen: Heyder, 3., vermehrte Auflage 1827.

Christoffer, Sven u. a. *Zeitreise 1. Differenzierende Ausgabe:* [Niedersachsen], Stuttgart, Leipzig: Klett, 2012.

Cornelissen, Joachim u. a. *Mosaik. Der Geschichte auf der Spur,* München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2005.

Ebeling, Hans und Wolfgang Birkenfeld (Hg.). *Die Reise in die Vergangenheit 7/8:* [Thüringen], Braunschweig: Westermann, 2013.

Frey, Anne u. a. (Hg.). *Zeit für Geschichte 2.* Braunschweig: Schroedel, 2004.

Funken, Walter und Bernd Koltrowitz (Hg.). *Geschichte plus:* [Brandenburg], Berlin: Cornelsen/Volk und Wissen, 2008.

Grube, August Wilhelm. *Charakterbilder aus der Geschichte und Sage, Theil 2: Das Mittelalter*, Leipzig: Brandsetter, 1852.

96 Rolf Schörken, »Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48 (1997), 727–735, 731.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Ders. *Wiederholungsbuch zu den Charakterbildern aus der Geschichte und Sage*, Leipzig: Brandstetter, 1865.
Hold, Ernst. *Die Weltgeschichte für die Jugend bis auf die neuesten Zeiten*, Leipzig: Hinrichs, 1818.
Kirchmann, Peter Friedrich. *Geschichte der Arbeit und Kultur: dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen und als Lesebuch für Jedermann*, Leipzig: Mayer, 1858.
Meynier, Johann Heinrich. *Erzählungen aus der Geschichte der europäischen Völker*, Leipzig: Brockhaus, 1827.
Müller, Johann Kaspar. *Dr. Johann Kaspar Müller's Lehrbuch der Weltgeschichte*, Bamberg, Würzburg: Goebhardtsche Buchhandlungen, 1818.
Nösselt, Friedrich. *Kleine Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privat-Unterrichte heranwachsender Mädchen*, Breslau: Max, 1830.
Ders. *Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen*, Breslau: Max, 1827.
Ders. *Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen*, Breslau: Max, 14., verb. und stark verm. Auflage 1867.
Osiander, Wolfgang und Jürgen Vorlaufer. *Geschichte für die Wirtschaftsschule 7*, Troisdorf: Bildungsverlag Eins, 2009.
Pölitz, Karl Heinrich Ludwig. *Die Weltgeschichte für gebildete Leser und Studierende*, Leipzig: Hinrichs, 1813.
Ders. *Die Weltgeschichte für gebildete Leser und Studierende*, Leipzig: Hinrichs, 1824.
Pütz, Wilhelm. *Die Geschichte der neuern Zeit*, Köln: DuMont Schauberg, 1864.
Ders. *Historische Darstellungen und Charakteristiken*, Köln: DuMont Schauberg, 1862.
Schaefer, Arnold. *Geschichtstabellen zum Auswendiglernen*, Leipzig: Arnoldi, 1870.
Schröckh, Johann Matthias. *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder,* Leipzig: Weidmann, 1779.
Ders. *Johann Matthias Schröckhs öffentlichen Lehrers der Geschichte zu Wittenberg Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte*, Berlin: Nicolai, 1795.
Spiess, Moritz. *Weltgeschichte in Biographien. Kursus 2. Für einen einjährigen Unterricht in einer mittleren Klassen berechnet*, Hildburghausen: Nonne, 1861.
Tieke, Ralf u. a. *Durchblick 1:* [Rheinland-Pfalz], Braunschweig: Westermann, 2010.
Voigtel, Traugott Gotthilf. *Julius August Remer's Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Akademieen und Gymnasien*, Halle: Hemmerde und Schwetschke, 1811.
Wachler, Ludwig. *Ludwig Wachler's Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauche in höheren Unterrichts-Anstalten*, Breslau: Graß, Barth, 1838.
Westenrieder, Lorenz. *Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch*, München: Lindauer, 1798.
Will, Georg Andreas. *Nürnberger Gelehrtenlexikon*, Nürnberg: Lorenz Schüpfel, 1755.
Wilms, Bernd Diedrich. *Mnemonische Bearbeitung der Welt- und Cultur-Geschichte: für den Schulunterricht und das Selbststudium,* Flensburg: Herzbruch, 1867.
Winderlich, Carl. *Lehrbuch der Weltgeschichte*, Leipzig: Wigand, 2., bis auf d. neueste Zeit fortges., verm. u. berichtigte Auflage 1852.
Winderlich, Carl. *Uebersicht der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen: zum Gebrauch für Gymnasien und Realschulen*, Breslau: Kern, 1859.
Woltmann, Johann Gottfried. *Die Weltgeschichte für die Jugend*, Berlin: Duncker und Humblot, 2., verbesserte Auflage 1807.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Literatur


Aertsen, Jan A. und Andreas Speer(Hg.). *Raum und Raumvorstellungen im Mittelalter: 30. Kölner Mediaevistentagung vom 10. bis 13. September 1996 in der Universität zu Köln (Miscellania Mediaevalia 25)*, Berlin, New York: DeGruyter, 1998 (Reprint 2013).

Assmann, Jan. »Mythos und Geschichte«, in: *Mythen in der Geschichte*, Helmut Altrichter, Klaus Herbers und Helmut Neuhaus (Hg.), Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004, 13–28.

Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: Beck, 3. Auflage 1999.

Aufgebauer, Peter. »Die Erde ist eine Scheibe. Das mittelalterliche Weltbild in der Wahrnehmung der Neuzeit«, in: *GWU* 57 (7/8), 2006, 427–441.

Bernhard, Roland. »Der Eingang des Mythos der flachen Erde in deutsche und österreichische Geschichtsschulbücher im 20. Jahrhundert«, in: *GWU* 64, 2013, 687–701.

Bernhard, Roland. *Geschichtsmythen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts (Eckert. Die Schriftenreihe 134)*, Göttingen: V&R unipress, 2013.

Biener, Hansjörg. »Käseglocke und Erdscheibe – Der lange Abschied von einem falschen Weltbild«, in: *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht Gymnasium, gelbe Folge,* 2014, 95–105.

Bishop, Louise M. »The Myth of the Flat Earth«, in: *Misconceptions about the Middle Ages,* Stephen J. Harris und Bryon Lee Grigsby (Hg.), New York, London: Routledge, 2008.

Blessing, Werner K. »Nürnberg ein deutscher Mythos«, in: *Mythen in der Geschichte*, Helmut Altrichter, Klaus Herbers und Helmut Neuhaus (Hg.), Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004, 371–396.

Bottici, Chiara. »Myths of Europe. A Theoretical Approach«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 2009, 9–33.

Bräunlein, Peter J. *Martin Behaim. Legende und Wirklichkeit eines berühmten Nürnbergers,* Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt, 1992.

v. d. Brincken, Anna-Dorothee »Die Kugelgestalt der Erde in der Kartographie des Mittelalters«, in: *Archiv für Kulturgeschichte* 58, 1976, 77–95.

Campbell, Joseph. *Die Kraft der Mythen*, Düsseldorf: Patmos, 2007.

Cosgrove, Denis E. *Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

Englisch, Brigitte. *Ordo orbis terrae: die Weltsicht in den Mappae mundi des frühen und hohen Mittelalters*, Berlin, New York: DeGruyter, 2002.

Ghillany, Friedrich Wilhelm. *Geschichte des Seefahrers Ritter Martin Behaim nach den ältesten vorhandenen Urkunden bearbeitet*, Nürnberg: Bauer und Raspe, 1853.

Gurjewitsch, Aaron. *Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen*, Dresden: Verlag der Kunst, 1978.

Jung, Carl Gustav. *Archetypen*, München: dtv, 14. Auflage 2008.

Kotte, Eugen. »Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythosforschung«, in: *Kulturwissenschaft(en). Konzepte verschiedener Disziplinen*, Jürgen Joachimsthaler und Eugen Kotte (Hg.), München: Martin Meidenbauer, 2010, 103–125.


Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Krüger, Reinhard. *moles globosa, globus terrae und arenosus globus in Spätantike und Mittelalter. Eine Kritik des Mythos von der Erdscheibe (Archäologie der Globalisierung und der Globalität 1)*, Berlin: Weidler, 2012.

Kühberger, Christoph. »Normative Triftigkeit«, in: *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von »fertigen Geschichten« über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern,* Christoph Kühberger und Dirk Mellies (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 154–196.

Kühberger, Christoph. *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck: Studien Verlag, 2. korrigierte Auflage 2009.

Kuhn, Thomas. *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*, Cambridge: Harvard University Press, 1957.

Landwehr, Achim. *Historische Diskursanalyse*, Frankfurt/New York: Campus, 2008.

Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht.* Eckhardt Fuchs u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.

Mebus, Sylvia. »Wie wahr ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts«, in: *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern*, Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus. Neuried: ars una, 2. überarb. und aktualisierte Auflage 2006, 36–43.

Pandel, Hans-Jürgen. »Legenden – Mythen – Lügen. Wieviel Fiktion verträgt unser Geschichtsbewusstsein«, in: *Geschichte lernen* 52, 1996, 15–19.

Ders. *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010.

Restall, Matthew. *Seven Myths of the Spanish Conquest*, Oxford: Oxford University Press, 2004.

Rockstroh, Heinrich. *Erzählungen aus der älteren und mittleren Geschichte zum ersten gründlichen Unterricht in der Weltgeschichte, Theil 3, Abth. 2, Khossu II. bis Columbo*, Leipzig: Cnobloch, 1829.

Rüsen, Jörn. »Geschichtskultur«, in: *GWU* 46, 1995, 509–521.

Rüsen, Jörn. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2013.

Rüsen, Jörn. *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Frankfurtam Main: Fischer, 1990.

Russell, Jeffrey Burton. *Inventing the Flat Earth. Columbus and Modern Historians*, New York: Praeger Pub, 1991.

Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2. Auflage 2003.

Schörken, Rolf. »Das Aufbrechen narrativer Harmonie. Für eine Erneuerung des Erzählens mit Augenmaß«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48, 1997, 727–735.

Schreiber, Waltraud. »Schulgeschichtsbücher als Grundlage für die Methodenentwicklung«, in: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik,* Waltraud Schreiber u. a. (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 2013, 38–65.

Simek, Rudolf. *Erde und Kosmos im Mittelalter. Das Weltbild vor Kolumbus,* München: C.H. Beck, 1992.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Stutterheim, Kerstin und Silke Kaiser. *Handbuch der Filmdramaturgie: das Bauchgefühl und seine Ursachen*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2009.

Hasberg, Wolfgang und Uwe Uffelmann (Hg.). *Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters. Carl August Lückerath zum 65. Geburtstag*, Neuried: ars una, 2002.

Wuttke, Dieter. *Nürnberg als Symbol deutscher Kultur und Geschichte.* Ein Vortrag, Bamberg: Kaiser, 1987.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Susanne Grindel

# Mythos Kolonialismus. Die europäische Expansion in Afrika

## Aktualität des Mythos

Die Geschichte der europäischen Expansion ist immer wieder mythisch überhöht worden. Insbesondere die Kolonialisierung Afrikas ist als Zivilisierungsmission und Modernisierungsauftrag in zahllosen Werken der europäischen Kultur von der Malerei, der Bildhauerei, der Architektur bis hin zur Literatur, aber auch in der Populärkultur und den Massenmedien ausgestellt worden.[1] Ihre dunkle Seite wurde dabei nie völlig ausgeblendet – Joseph Conrad etwa hat das Vordringen der Europäer in das Innere Afrikas eindringlich in seinem Roman »Herz der Finsternis« beschrieben und die Reise den Kongo aufwärts zu einer Konfrontation mit dem Fremden und den Abgründen des Menschlichen verdichtet.[2] Gleichwohl ist der Mythos des modernen Kolonialismus als europäische Erfolgsgeschichte noch immer lebendig und wirksam.

So präsentierte der französische Präsident Nicolas Sarkozy 2007 eine aktuelle Version dieses Fortschritts- und Modernisierungsnarrativs während seines Staatsbesuchs im Senegal, der ehemaligen französischen Kolonie. Vor Angehörigen der Cheikh Anta Diop Universität von Dakar sprach er davon, dass der afrikanische Mensch im Einklang mit der Natur, aber ohne Interesse an Fortschritt und weiterer Entwicklung lebe. Fortschrittsdynamik sah er, wie zur Kolonialzeit, allein bei den Europäern. Die bevormundende Attitude und die Wiederbelebung eines überwunden geglaubten Hegelschen Geschichtsbildes, das Afrika mit Rückständigkeit gleichsetzt, löste bei afrikanischen und französischen Intellektuellen Empörung aus.[3] Einen weiteren Beleg für die unge-

1 Michael J. Wintle (Hg.), *Imagining Europe. Europe and European civilization as seen from its margins and by the rest of the world, in the 19th and 20th centuries*, Brüssel: Lang, 2008; ders., *The image of Europe. Visualizing Europe in cartography and iconography throughout the ages*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

2 Joseph Conrad, *Herz der Finsternis*, München: DTV, 2012 [orig. 1899].

3 Nicolas Sarkozy, »Allocution de M. Nicolas Sarkozy, president de la République, prononcée à l'université de Dakar (26. 7. 2009)«, in: Adame Ba Konaré (Hg.), *Petit précis de remise à niveau*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

brochene Wirksamkeit des Kolonialmythos lieferte der einflussreiche britische Historiker Niall Ferguson mit seinem 2011 erschienenen Buch *Der Westen und der Rest der Welt*[4], das nicht nur im postkolonial verunsicherten Großbritannien auf große Resonanz stieß. Der Untertitel seines früheren Buchs »Empire« bringt diese Position auf die Kurzformel »How Britain made the modern World.«[5] Das britische Empire war demnach Motor einer beispiellosen Mobilisierung von Menschen, Märkten und Wissen, deren Zivilisationsleistung die Schattenseiten bei weitem übertraf. Ferguson zeichnet das Empire als dynamischen Motor von Veränderungen, die außereuropäische Welt dagegen als statisch, zeitlos und der Intervention durch EuropäerInnen bedürftig.[6] Sowohl der französische Staatspräsident als auch der britische Historiker bedienen sich einer dichotomischen Argumentation, die die europäischen Kolonialmächte als die Überbringer von Fortschritt und Moderne auffasst und die Kolonien lediglich als Empfänger dieser Impulse und Errungenschaften darstellt. Sie greifen damit auf Afrikavorstellungen zurück, die den Kontinent als geschichtslos und rückständig beschreiben.

Im Zuge der kolonialen Eroberungen hatten AfrikawissenschaftlerInnen europäisches Wissen um das vorkoloniale Afrika umgedeutet und ein negatives Bild afrikanischer Geschichte und Gesellschaft etabliert, in dem kulturelle Leistungen negiert oder technisch und kulturell vermeintlich überlegenen zugewanderten Kulturvölkern zugeschrieben wurden. Prosperierende Städte, mächtige Königreiche, militärisch straff organisierte und auf der Feudalwirtschaft basierende Herrschaftsformen, die sich teilweise der Schrift bedienten und über weit entwickelte Verfahren der Metallverarbeitung verfügten, passten

*sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*, Paris: Découverte, 2009, 343–355. Hier auch die kritische Reaktion der afrikanischen Geschichtswissenschaften auf die Rede. Ferner: Jean-Pierre Chrétien (Hg.), *L'Afrique de Sarkozy. Un deni d'histoire*, Paris: Karthala, 2008; Makhily Gassama und Zohra Bouchentouf-Siagh (Hg.), *L'Afrique répond à Sarkozy. Contre le discours de Dakar*, Paris: P. Rey, 2008. Übersetzung ausgewählter Beiträge sowie der Rede von Nicolas Sarkozy bei: Peter Cichon, Reinhart Hosch und Fritz Peter Kirsch (Hg.): *Der undankbare Kontinent? Afrikanische Antworten auf europäische Bevormundung*, Hamburg: Argument-Verl. 2010, 37–56; Besprechung des Bandes: Henriette Hanke Güttinger, »Afrika weist den französischen Imperialismus zurück. Afrika antwortet Sarkozy – Gegen die Rede von Dakar«, in: *Zeit-Fragen*, Nr. 31, 2. August 2011. http://www.zeit-fragen.ch/index.php?id=336&no_cache=1&sword_list[]=g%C3%BCttinger, zuletzt geprüft am 25. November 2016.

4 Niall Ferguson, *Der Westen und der Rest der Welt. Die Geschichte vom Wettstreit der Kulturen*, Berlin: Propyläen, 2011; Original: ders., *Civilization. The west and the rest*, London: Lane, 2011.

5 Niall Fergusson, *Empire. How Britain made the modern world*, London: Lane, 2003.

6 Kritik bei Jon Wilson, »Niall Ferguson's imperial passion«, in: *History Workshop Journal*, 56,1 (2003), 175–183; Jörn Leonhard und Ulrike von Hirschhausen, »*New Imperialism* oder *Liberal Empire?* Niall Fergusons Empire-Apologetik im Zeichen der *Anglobalization*«, in: *Zeithistorische Forschungen* 3 1 (2006), Online-Ausgabe, http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2006/id=4525, zuletzt geprüft am 1. September 2016.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

nicht zu der Vorstellung, dass Afrika der Kolonialherrschaft bedürfe, um aus Geschichts- und Kulturlosigkeit herausgeführt zu werden. Ein Beispiel für die Unterdrückung dieses Afrikawissens ist die Wiederentdeckung der Ruinenstadt Groß Simbabwe durch europäische Forschungsreisende gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts. Die Ursprünge der Hauptstadt des Munhumutapa-Reiches sind inzwischen durch Radiokarbonuntersuchungen auf das elfte Jahrhundert datiert. In dem politischen und wirtschaftlichen Zentrum des Reiches lebten bis zu 18.000 Menschen von Rinderzucht, Goldgewinnung und Fernhandel mit Persien und China. Bis in die 1960er Jahre bestritten europäische Forschende jedoch immer wieder den indigenen Ursprung der Weltkulturerbe-Anlage und versuchten, die Erbauung auf kulturell vermeintlich höher stehende arabische oder phönizische Einflüsse aus dem Norden zurückzuführen.[7]

Die Versuche, den Kolonialmythos zu festigen oder zu revitalisieren, lassen sich also in vielen Bereichen nachvollziehen. Politik, Geschichtsdarstellung und Wissenschaft der europäischen Staaten sind in vielfältiger Weise von ihren kolonialen Erfahrungen geprägt. Die erwähnten Beispiele illustrieren, wie stark sie über die Dekolonisierung hinaus fortwirken und gegenwärtige Auffassungen in der Außenpolitik, der historischen Selbstwahrnehmung oder der Wissensordnung berühren. Vor diesem Hintergrund scheint der koloniale Mythos kaum an Aktualität verloren zu haben, zumal die Formen, in denen der Kolonialismus dabei erzählt wird, den mythischen Erzählweisen entsprechen. Diese Erzählweisen reduzieren die Komplexität von Herrschaftsbeziehungen auf einfache Gegensätze und sie ersetzen die Verflechtungen kultureller Begegnungen durch Grenzziehungen.

## Globalgeschichte und Postkolonialismus

Gegenüber diesen Versuchen, den Mythos zu revitalisieren, insistieren globalgeschichtliche Ansätze darauf, dass der Kolonialismus in Afrika eine Geschichte von europäischen und afrikanischen wie von innereuropäischen und innerafrikanischen Interaktionen ist. »Europa erwuchs ebenso aus seinen imperialen Projekten wie koloniale Begegnungen von innereuropäischen Konflikten geprägt waren.«[8] Von dieser Feststellung ausgehend, plädierten die amerikani-

7 Walter Sauer, »Vergessene Glanzzeiten. Afrika geschichtsloser Kontinent?«, in: Katja Böhler und Jürgen Hoeren (Hg.), *Afrika. Mythos und Zukunft*, Freiburg: Herder, 2003, 39–48, 46.

8 Frederick Cooper und Ann Laura Stoler, »Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda«, in: dies. (Hg.), *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Berkeley: University of California Press, 2009 [orig. 1997], 1–56; Deutsche Fassung in: Claudia Kraft u .a. (Hg.), *Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen*, Frankfurt/Main: Campus, 2010, 26–66.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schen Afrikahistoriker Frederick Cooper und Ann Laura Stoler Ende der 1990er Jahre für eine Forschungsagenda, die nicht mehr von einfachen Dichotomien zwischen Herrschern und Beherrschten ausgeht und nicht mehr zwischen imperialen und kolonialen Handlungsräumen trennt, sondern diese zusammendenkt. Postkolonialismus und Kulturtransferforschung haben ebenfalls wesentliche Impulse geliefert, den kolonialen Mythos zu dekonstruieren und dafür gesorgt, dass die Geschichte der europäischen Expansion nicht mehr oder nur um den Preis grober Verkürzung als Fortschrittsnarrativ zu erzählen ist.

Trotzdem ist nicht zu übersehen, wie sehr die Deutung der europäischen Expansion noch immer zwischen Mythos und Globalgeschichte schwankt und wie stark Mythen die Geschichtskultur nach wie vor prägen. Es liegt daher nahe zu fragen, wie einzelne Medien der Geschichtskultur mit Mythen umgehen. Das Schulbuch, oder genauer, das Geschichtsschulbuch lässt sich als ein solches geschichtskulturelles Medium betrachten. Es wird zwar in erster Linie als Bildungsmedium konzipiert und verstanden, ist aber mindestens ebenso sehr ein Gradmesser dafür, wie exklusiv oder inklusiv dominante gesellschaftliche Erzählungen formuliert sind und auf welcher Form historischen Denkens die öffentliche Geschichtskultur basiert.

Was das Schulbuch zu einem aufschlussreichen Forschungsgegenstand für die Beschäftigung mit Fragen der Geschichtskultur macht, ist also zum einen die Tatsache, dass es Wissen auswählt, es kanonisiert oder delegitimiert.[9] Kurz: Es bestimmt, was die jeweilige Geschichte ausmacht. Es ist zum anderen die Tatsache, dass das Schulbuch eine Anleitung zur Deutung und Sinnbildung historischer Daten gibt, sei es geprägt von Mythen und homogenisierenden Meistererzählungen, sei es im Bemühen um multidimensionales historisches Denken wie Jörn Rüsen und andere es dargelegt haben.[10] Vor diesem Hintergrund ist es

9 Thomas Höhne, *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2003; Michael W. Apple (Hg.), *The state and the politics of knowledge*, New York: Routledge Falmer, 2003; Simone Lässig, »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhardt Fuchs u. a. (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215; Felicitas Macgilchrist und Marcus Otto, »Schulbücher für den Geschichtsunterricht«, Version 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte; online verfügbar unter http://docupedia.de/zg/Schulbuecher?oldid=88454, zuletzt geprüft am 1. September 2016; Staffan Selander (Hg.), *Textbooks and Educational Media. Collected Papers 1991–1995*, Stockholm: International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), 1997.

10 Jörn Rüsen, *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2001; Ders., *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2013; Peter Seixas, „Progress, Presence and Historical Consciousness. Confronting Past, Present and Future in Postmodern Time«, in: *Paedagogica Historica* 48, 6 (2012), 859–872; Klaus Bergmann, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2008 [orig. 2000]; Linda

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

also lohnend danach zu fragen, wie Geschichtsschulbücher mit Mythen umgehen, weil sie nicht nur die Mythen selbst, sondern auch deren Lesbarkeit unterstützen können und das heißt, die Fähigkeit vermitteln können, Mythen in ihrer Funktionalität zu verstehen.[11] Anders gewendet, wie gehen Geschichtsschulbücher auf das geschichtskulturelle Bedürfnis nach großen Erzählungen[12] einerseits und auf das wissenschaftliche Bedürfnis nach gesicherter Erkenntnis andererseits ein? Wie viel Mythos brauchen Schulbücher und wie viel Globalgeschichte bieten sie?

Dieser Frage geht der Beitrag am Beispiel der europäischen Expansion und des Kolonialismus während der Phase des Hochimperialismus am Ende des neunzehnten Jahrhunderts in Afrika nach. Ausgehend von knappen Überlegungen zur Funktion des Mythos im Geschichtsschulbuch[13] geht es dann ausführlicher um den Kolonialmythos in den Geschichtsschulbüchern ehemaliger europäischer Kolonialstaaten seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts aus England, Frankreich und Deutschland im Hinblick auf seine räumliche, narrative und bildliche Verfasstheit. Der Beitrag schließt mit einem Blick in aktuelle Schulbücher zu den aufgeworfenen Fragen nach Geschichtskultur und Mythosrezeption.[14]

---

Symcox und Arie Wilschut (Hg.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009; Peter Lee, »Historical Knowledge and the National Curriculum«, in: Hilary Bourdillon (Hg.): *Teaching History*, London: Routledge, 1995 [orig. 1994], 41–48.

11 Zu Schulbüchern als Vermittler von Mythen vgl. Chiara Bottici, »Myths of Europe: A Theoretical Approach«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 2 (2009), 9–33, 20f.

12 Jean-Francois Lyotard beobachtete das Ende der großen sinnstiftenden Erzählungen in der Postmoderne, in der übergeordnete Welterklärungsmuster mit umfassendem Anspruch (Gott, Vernunft) nicht mehr glaubwürdig seien. Trotzdem bleibt das Bedürfnis nach Orientierung gebenden Narrativen bestehen. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen*, Peter Engelmann (Hg.) und Otto Pfersmann (Übers.), Wien: Passagen, 2012 [orig. *La condition postmoderne*, 1979].

13 Vgl. hierzu und zum Mythosbegriff auch die Einleitung zum vorliegenden Band.

14 Der Beitrag bietet keine umfassende quantitative Schulbuchanalyse, sondern versucht einen historisch-vergleichenden Zugriff auf europäische Geschichtsschulbücher unter der vorgenannten Fragestellung. Für die Analyse neuerer deutscher Geschichtsschulbücher vgl. Anne Kerber, »Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig?«, in: Helma Lutz und Kathrin Gawarecki (Hg.), *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*, Münster: Waxmann, 2005, 81–94. Für postkolonial-rassismuskritische Ansätze ebenfalls auf deutsche Geschichtsschulbücher bezogen vgl. Elina Marmer, Papa Sow und Aram Ziai, »Der ›versteckte‹ Rassismus – ›Afrika‹« im Schulbuch, in: Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2015, 110–129; Elina Marmer und Aram Ziai, »Racism in the teaching of ›development‹ in German secondary school textbooks«, in: *Critical Literacy: Theory and*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Funktion des Mythos

Mythen sind für die Auseinandersetzung mit Vergangenheit im Geschichtsschulbuch und im Geschichtsunterricht in mehrfacher Hinsicht relevant. So erneuern Mythen kulturelles Wissen aus antiken Entstehungszusammenhängen und sie werden als Ausdruck religiöser Überlieferungen gelesen.[15] Darüber hinaus stellen Mythen eine Form kollektiven Erinnerns dar, die den Konstruktcharakter von Geschichte nachvollziehbar macht. In der gymnasialen Oberstufe veranschaulichen sie den »(gesellschaftlichen) Umgang mit Geschichte sowie die damit verbundenen spezifischen Formen der Erinnerung« und sie regen an, sich mit der »Geschichtlichkeit von Mensch und Welt sowie der Wahrheitsfähigkeit von Geschichte« auseinanderzusetzen.[16] Mittelbar weisen sie dabei auch auf die alltagssprachliche Bezeichnung von Mythen als unwahre Erzählungen oder einmalige und überhöhte Phänomene hin.

Entscheidend ist, dass der dabei zugrunde gelegte Mythosbegriff nicht zu kurz greift. »Eine kulturelitäre Definition, die das Mythische auf einen zeitlich und kulturell beschränkten, antiken Entstehungskontext verengt«[17], wäre kaum hilfreich, wenn es darum geht, »die Funktion von und den Umgang mit historischer Erinnerung« im Unterricht zu behandeln. Ein weitreichendes Verständnis von Mythen, das unter dem Eindruck der Moderne auf der intensiven Auseinandersetzung mit der Geschichte, Rezeption und Theorie des Mythos beruht, scheint daher unerlässlich. So wäre in Anlehnung an Roland Barthes zu argumentieren, dass Mythen keineswegs auf einen Kanon antiker Stoffe und Inhalte begrenzt sind, sondern dass sie sich vielmehr durch die Art und Weise auszeichnen, in der sie historisch Verbürgtes und Fiktives, Personen und Orte, Ereignisse und Ideen sprachlich ausdrücken. Indem Barthes den Blick auf den mit kollektiven und unbewussten Bedeutungen aufgeladenen Alltag richtete, entwickelte er seine Theorie des Mythos in der Moderne.[18] Demnach ist der Mythos eine »Aussage«, ein Mitteilungssystem oder eben die Art und Weise, in

*Practices* 9 (2015); online verfügbar unter http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path=165 zuletzt geprüft am 1. September 2016; Marion Davenas, *Kolonialismus in Geschichtsschulbüchern. Eine Untersuchung der Entwicklung der Darstellung der deutschen Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht*, unveröffentlichte Masterarbeit Humboldt-Universität, Politikwissenschaften, Otto Suhr-Institut: Berlin, 2013.

15 Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*, München: Staatsinstitut für Schulqualität in Bayern, 2. Auflage 2010, 13.

16 Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium. Geschichte*, Hildesheim, 2011, hier: Rahmenthema »Geschichts- und Erinnerungskultur«, 34.

17 Stephanie Wodianka und Juliane Ebert, »Vorwort«, in: dies. (Hg.), *Metzler Lexikon moderner Mythen. Figuren, Konzepte, Ereignisse*, Stuttgart: Metzler, 2014, V.

18 Roland Barthes, *Mythen des Alltags*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1964, 85. Vollständige Neuausgabe: Frankfurt am Main und Berlin: Suhrkamp, 2012.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

der eine Gesellschaft von den Erscheinungen der Wirklichkeit spricht, sie mit Bedeutung auflädt und essenzialisiert.[19]

Der moderne Mythosbegriff ist insofern ein weiter Begriff, der vor allem auf die Funktionen des Mythos abhebt. Mythen wirken sinnstiftend, indem sie Weltdeutungen bieten, Normen tradieren, Identitätsangebote machen und Komplexität reduzieren.[20] Mythen schaffen den narrativen Zusammenhalt einer Gemeinschaft und binden die Gegenwart an eine bedeutsame Vergangenheit zurück. Sie können in diesem Sinne als fundierende Geschichten verstanden werden und sie können politische Ordnungen bekräftigen. Herfried Münkler beschreibt sie als »kognitive und emotionale Ressourcen der Politik«[21], deren Wirksamkeit gerade dann erforderlich ist, wenn strukturelle Umbrüche zu bewältigen sind. Die Unterscheidung zwischen Geschichtsmythen und politischen Mythen lässt sich hier nur schwer oder allenfalls im Hinblick auf ihre Funktion treffen. So definiert Yves Bizeul politische Mythen als Erzählungen von Ursprüngen oder Gründungsakten, die mit der »Heilsgeschichte einer politischen Gemeinschaft«[22] verknüpft sind. Sie haben daher eine sakrale Dimension und gerade die politischen Mythen der Nation »erzählen von der Aufopferungsbereitschaft der Vorfahren für das Gemeinwesen.«[23] Funktional zeichnen sie sich durch »konstitutive Maßlosigkeit« und Übersteigerung aus, mit der Mythen Kräfte mobilisieren.[24] Gemeinschaftsstiftende Bedeutung erlangen Mythen aber nur, wenn sie das Mythische nicht nur beschwören, sondern möglichst vielen gesellschaftlichen Gruppen Anknüpfungspunkte zur Selbstvergewisserung bieten.

19 Barthes, *Mythen des Alltags*, 85.

20 Mit Hans Blumenberg erlauben Mythen das Verstehen von Wirklichkeit und die Distanznahme gegenüber dem, was als Übermacht ängstigt. Arbeit am Mythos ist Ringen um »Bedeutsamkeit« oder Sinngebung; Hans Blumenberg, *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979; Ferner: Rudolf Wansing, »Mythos«, in: Nicolas Pethes und Jens Ruchaz (Hg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Reinbek: Rowohlt, 2001, 392–393, 392.

21 Herfried Münkler, *Die Mythen der Deutschen*, Berlin: Rowohlt, 2009, 12.

22 Yves Bizeul, »Politische Mythen«, in: Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder-Institut, 2006, 3–14, 5.

23 Bizeul, *Politische Mythen*, 5.

24 Hier sieht Bizeul auch ein Unterscheidungsmerkmal, das den Mythos von der Utopie und der Ideologie abgrenze. Der Mythos entwerfe keine künftige ideale Gemeinschaft, sondern mobilisiere Kräfte und er integriere stärker als die auf Spaltung und Reduktion bestehender Ordnungen gerichtete Ideologie; Bizeul, *Politische Mythen,* 10, 12.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Kolonialmythos

Der aus der europäischen Expansion entstandene Kolonialmythos kann in diesem Sinne betrachtet werden. Er integriert nicht nur die Nation, sondern er führt Differenz und Konkurrenz innerhalb und außerhalb Europas auf ein einheitsstiftendes Narrativ zurück. Seine Kennzeichen sind die angenommene zivilisatorische Überlegenheit der Europäer und die postulierte Zwangsläufigkeit der Modernisierungsentwicklung. Die Geschichte der europäischen Expansion wird zu einem mythischen Geschehen übersteigert, das Ordnung schuf, sowie Fortschritt und Kultur in die vermeintlich rückständigen Gebiete der Welt brachte. Die Europäer, so der Mythos, mussten die Bürde der Zivilisierung kraft ihrer Überlegenheit aufnehmen. Auf diese Weise ordnet der Mythos das Geschehen in eine Geschichtsteleologie ein und hebt Kontingenzen auf.

Der Kolonialmythos entspricht damit dem Typus des Ideenmythos oder des Raummythos, je nachdem, ob man Europa stärker als Idee oder als Raum fassen will. Heidi Hein-Kircher hat in ihrer Mythentypologie den Raummythos dahingehend beschrieben, dass er Räume definiert oder produziert. Das gilt besonders für Grenzregionen[25], die sich als Vorposten der Zivilisation oder wie Polen als letzte Bastion der Christenheit im Osten, als *antemurale christianitas*, verstehen. Der Kolonialmythos inszeniert den europäischen Raum als Ort des Fortschritts, dessen Grenzen durch das Vordringen der Kolonisation immer weiter auf unbekanntes Terrain vorgeschoben werden.[26] Als Ideenmythos lässt sich der Kolonialmythos beschreiben, wenn man sein Sendungsbewusstsein in den Blick nimmt und den Absolutheitsanspruch, mit dem er für die europäischen Ideen von Entwicklung und Modernität universelle Gültigkeit beansprucht.

Wodurch erhielt nun dieser Mythos Nahrung und was hat zur Mythisierung der europäischen Expansion beigetragen? Anknüpfend an die Feststellung von Roland Barthes, dass für das Mythische nicht der Inhalt ausschlaggebend ist, sondern die Form, nähert sich der Beitrag dieser Frage aus drei Hinsichten, und

25 Heidi Hein-Kircher, »Überlegungen zu einer Typologie von politischen Mythen aus historiographischer Sicht. Ein Versuch«, in: dies. und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder Institut, 2006, 407–424, 412; Claire Bottici unterscheidet kulturelle und politische Mythen, Claire Bottici, »Myths of Europe. A Theoretical Approach«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2009), 9–33; Dies., *A philosophy of political myths*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007; Dies. und Benoît Challand, *Imagining Europe. Myth, memory, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

26 Die nordamerikanische Variante dieses Raummythos ist der Frontiermythos bei Frederick Jackson Turner, *The Significance of the Frontier in American History*, New York: Henry Holt, 1921 (1893).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

zwar der räumlichen, der narrativen und der bildlichen Verfasstheit des Kolonialmythos.

## Räume

Die Fiktion des leeren Raumes ist ein wesentlicher Bestandteil des Kolonialmythos. Die zu kolonisierenden Gebiete werden als *terra nullius*, als weiße Flecken auf einer Landkarte imaginiert, die von den europäischen Kolonialmächten erst zu zeichnen und dann zu vervollständigen ist.[27] Europäische Pioniere, Missionare, Soldaten, Händler, Beamte, Siedler und Wissenschaftler sind beteiligt an dieser Unternehmung, die unbekannte Gebiete in bekanntes Land verwandelt. Durch Aufzeichnung, Vermessung und Benennung schließen die EuropäerInnen nicht etwa eigene Wissenslücken, sondern sie heben die Territorien in das Bewusstsein der Welt insgesamt. In dieser Perspektive gleicht die koloniale Eroberung einem Akt der Schöpfung mit der sie der bekannten Welt neue Gebiete hinzufügt. Die bestehenden Namen von Flüssen, Bergen, Wüsten oder geografisch markanten Formationen wissentlich oder unwissentlich ignorierend, schafft die koloniale Durchdringung des afrikanischen Raums ein europäisches Afrikabild – und macht damit Afrika selbst zum Mythos.[28] Es ist Teil des Mythos, dass dieser Schöpfungsakt der Entdeckung und Benennung eines neuen Kontinents allein auf europäische Kenntnisse und Fertigkeiten zurückgeführt wird. Indigenes Wissen, ohne das keine Forschungsreise hätte durchgeführt werden können, wird systematisch vergessen.[29] Damit europäische Afrikareisende in dieser Weise als Wissende auftreten können, müssen Verflechtungen jedoch zugunsten von dichotomischen Darstellungen aufgelöst werden. Die europäische Benennung schließlich markiert Herrschaftsansprüche und etabliert zugleich Europa in Afrika.

Als eine Variante des Mythems vom leeren Raum lässt sich die Vorstellung von der Entstehung eines neuen Europa in Afrika verstehen. Der Kolonialismus hat in dieser Sichtweise nicht nur neue Länder entstehen lassen, sondern ihre

27 Ein Beispiel bietet die »Karte des Britischen Empire« von 1886, die alle nicht-britischen Einflussgebiete weiß lässt und das Empire als ein weltumspannendes Unternehmen für Freiheit, Brüderlichkeit und Zusammenarbeit entwirft. Susanne Grindel, »›so viel von der Karte von Afrika britisch rot zu malen als möglich‹. Karten kolonialer Herrschaft in europäischen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts«, in: Vadim Oswalt und Peter Haslinger (Hg.), *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte*, Marburg: Herder Institut, 2012, 258–287, 259.

28 Winfried Speitkamp, »Afrika«, in: Wodianka und Ebert, *Lexikon moderner Mythen*, 6–9.

29 Rebekka Habermas und Alexandra Przyrembel, »Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, 9–26.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Entwicklung soweit beeinflusst und beschleunigt, dass sie in den Rang zivilisierter Länder und ökonomischer Mächte aufgestiegen sind. Auf diese Weise bilden sich neue europäische Formationen auf anderen Kontinenten, wie es in dem einflussreichen französischen Geschichtsschulbuch von Jules Isaac und Albert Malet heißt: »Des nouvelles Europes se sont ainsi formées sur d'autres continents.«[30]

Die vermeintlich unbewohnten Gebiete, in denen sich EuropäerInnen niederlassen, dienen als Projektionsflächen für eine ideale Siedlergesellschaft. Die Siedelnden schaffen eine Heimat, die von den Zumutungen der Moderne unbelastet ist und in der sie eine idealisierte Nationalidentität pflegen können. Diese neue Heimat in Übersee kann die europäischen Vorbilder sogar noch übertreffen. Hinzu kommt, dass die beispielsweise in den Siedlungskolonien Kenia oder Deutsch-Südwestafrika lebenden Briten und Deutschen in dieser Sichtweise nicht für die Nation verloren sind, weil sie nach Übersee ausgewandert sind. Sie stellen im Gegenteil eine demographische Ressource für die Metropole dar, die ihnen mit den Kolonien »ein Heim auf deutschem Boden«[31] schafft. Kolonie wie Siedlergemeinschaft sind demnach im Kolonialmythos integraler Bestandteil des Mutterlandes. Das gilt bekanntermaßen für Algerien, das während der über 130 Jahre währenden Kolonialherrschaft als Fortsetzung Frankreichs jenseits des Mittelmeers angesehen wird – »*un prolongement de la France« oder »une nouvelle France en formation«*[32] – trifft aber, wie gesehen, auch auf andere Siedlungskolonien zu.

Die Siedelnden verkörpern zudem Werte wie Einfachheit, Ausdauer und Unerschrockenheit, die als die unverfälschten oder wahren Charaktereigenschaften der europäischen Heimat angesehen werden.[33] Solche idealisierenden

30 Jules Isaac u. a., *Cours d'histoire Malet-Isaac de 1848 à 1914. Classe de Première*, Paris: Hachette, 1961, 368. Von 1902 bis 1914 war das Lehrbuch federführend von Albert Malet etabliert worden. Nach dem Krieg setzte es der Mitautor Jules Isaac ab 1923 als Cours Malet-Isaac fort. Sein wissenschaftlich-nüchterner Stil, die zahlreichen Illustrationen und Karten sowie die national-patriotische Grundhaltung machten den Charakter des Werks aus. 2012 wurde das Lehrbuch wieder aufgelegt, inzwischen als Sachbuch und Sonderausgabe. Damit avancierte der Schulbuchklassiker in der »mémoire scolaire francaise« (Vorwort zur Neuausgabe von 2012) wohl endgültig zu einem nationalen Erinnerungsort. Vergleichbar ist es mit dem »Petit Lavisse«, dem bekannten Geschichtslehrbuch für die Mittelstufe von Ernest Lavisse. Vgl. Jeannie Bauvois-Cauchepin, *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du XXe siècle aux années 1950,* Bern: Lang (L' Europe et les Europes, 2), 2002.

31 David Müller, *Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung*, Berlin: Franz Dahlen, 21. Auflage 1919, 533.

32 André Alba u. a., *Cours d'histoire Malet-Isaac. Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle*, Paris: Hachette, 1930, 390 und 401.

33 Bradley D. Naranch, »Inventing the Auslandsdeutsche. Emigration, Colonial Fantasy, and German National Identity 1848–71«, in: Eric Ames u. a. (Hg.), *Germany's Colonial Pasts*,

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Darstellungen des deutschen Siedlerkolonialismus verbinden die Schulbücher mit einem völkisch geprägten Blick auf das sogenannte Auslandsdeutschtum. Die Pflege »deutschen Brauchtums« bildet die Brücke zwischen den Deutschen im Inland und den Siedelnden in Übersee. Es kommen »als Auslandsdeutsche alle die Deutschen in Betracht, die als Siedler in fremdem Volkstum eine neue Heimat gefunden haben, aber trotzdem ihrer Verbundenheit mit deutscher Kultur und deutschem Volksbewusstsein sich durch Erhaltung der deutschen Sprache und der deutschen Sitten bewußt sind«[34], heißt es in einem Geschichtsbuch aus der Weimarer Republik. Die 30 Millionen Auslandsdeutschen, die das Schulbuch zählt, seien für das kulturelle Überleben des deutschen Volkes unverzichtbar. Eine auf Mitteleuropa bezogene Karte des »deutschen Volks- und Kulturbodens« bekräftigt diesen Anspruch, indem sie weite Teile vor allem östlich der Reichsgrenze entweder zusammenhängend als deutschen Kulturboden oder als »Streu- und Inseldeutschtum« bezeichnet. Es entsteht das Bild einer Nation, die sich weit über ihre Grenzen hinweg ausdehnt und tatsächlich lässt sich die Karte als eine Blaupause für die aggressive nun nach Osten gerichtete Expansion im Zweiten Weltkrieg lesen.[35]

## Narrative

Das Narrativ von europäischer Dynamik und afrikanischer Stasis bildet ein weiteres Element des Kolonialmythos. Es basiert auf diskursiver Entgegensetzung und Abgrenzung. Europa nimmt in dieser Erzählung die Rolle des aktiv Handelnden ein, während die Kolonien passive Objekte europäischer Zivilisierungs- und Modernisierungsbemühungen bleiben. Das gilt naturgemäß für Darstellungen, die hegemoniale Sichtweisen auf die Kolonien vermitteln. Es trifft aber auch für Darstellungen zu, die sich um eine positive Würdigung bemühen, wie das folgende Beispiel zeigt.

Der britische Schriftsteller, Historiker und Soziologe Herbert George Wells, Autor weltbekannter Science-Fiction Romane wie *Krieg der Welten*, schrieb 1925

Lincoln: University of Nebraska Press, 2005, 21–40; Daniel Joseph Walther, *Creating Germans abroad. Cultural Policies and National Identity in Namibia*, Athens: Ohio University Press, 2002; John Lonsdale, »Kenya. Home Country and African Frontier«, in: Robert A. Bickers (Hg.) *Settlers and Expatriates. Britons Over the Seas*, Oxford: Oxford University Press, 2010, 74–111.

34 Otto Boeliz, *Das Grenz- und Auslandsdeutschtum. Seine Geschichte und seine Bedeutung*, München: Oldenbourg, 2. Auflage 1930, 3. Karte des »deutschen Volks- und Kulturbodens« ebda. Anhang. Besonders das Vorwort der 1926 zuerst erschienenen Ausgabe argumentiert völkisch, um die verlorenen Kolonien weiterhin kulturell für das Reich zu reklamieren.

35 Guntram H. Herb, »Das größte Deutschland soll es sein! Suggestive Karten in der Weimarer Republik«, in: Haslinger und Oswalt (Hg.), *Kampf der Karten*, 140–151.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

ein Geschichtsschulbuch, in dem er einen universalgeschichtlichen Ansatz verfolgte und die zeittypischen Eurozentrismen und Rassismen weitgehend vermied. Seine Darstellung der Kolonialzeit kommt jedoch nicht ohne mythische Elemente aus.

> [Africa] was a continent of black mystery; only Egypt and the coast were known. Here we have no space to tell the amazing story of the explorers and the adventurers who first pierced the African darkness, and of the traders, settlers, and scientific men who followed in their track. Wonderful races of men like the pygmies, strange beasts like the okapi, marvelous fruits and flowers, and insects, terrible diseases, astounding scenery of forest and mountain, enormous inland seas and mountains, gigantic rivers and cascades were revealed – *a whole new world.*[36]

Wells rekurriert auf zwei wesentliche Elemente des Kolonialmythos: Zum einen geht er auf die Faszination durch das Fremde und Exotische, das »schwarze Mysterium« ein, als das sich Afrika für die EuropäerInnen erweist. In einer bildhaften Sprache erzählt er von wundersamen Menschenrassen, fremden Tieren, fantastischen Früchten und Blumen, staunenswerten Landschaften, riesigen Binnenseen und Bergen, gigantischen Flüssen und Wasserfällen – und zitiert damit ein in Europa geprägtes mythisches Afrikabild, das vor allem die Großartigkeit seiner Naturschönheiten betont.

Zum anderen geht er auf die aktive Erschließung des Kontinents durch die Europäer ein, also die »erstaunliche« Geschichte der Entdeckenden und Abenteurer, die »in die afrikanische Dunkelheit vordrangen«. Auf diese Weise haben erkenntnishungrige, wagemutige und fortschrittbringende Entdeckende wunderbare Dinge enthüllt oder »revealed« und den Kontinent gleichsam aus seiner Geschichtslosigkeit und seinem traumähnlichen Stillstand aufgeweckt. Für Kontakte und Konflikte zwischen ansässiger Bevölkerung und ankommenden Gruppen ist in diesem Narrativ kein Platz. Stattdessen evoziert es die Vorstellung von Afrika als dem in sich selbst ruhenden Kontinent, der dem ewigen Kreislauf der Natur ausgeliefert ist.[37]

In neueren Schulbüchern leben diese Dichotomien und das Bild des traditionsverhafteten, unbeweglichen Afrika stellenweise fort, wenn sie auf »wirtschaftliche Rückständigkeit« nachkolonialer afrikanischer Gesellschaften verweisen oder auf Entwicklungsstillstand und Regierungshandeln, das kleptokratisch erstarrt sei.[38] Probleme dynamischer westlicher europäischer Staaten, wie etwa Urbanisierung und Metropolenwachstum, scheinen auf afrikanische

36 Herbert George Wells, *A Short History of Mankind for Schools*, Oxford: Blackwell, 1925, 170.
37 Speitkamp, *Afrika*, 5; dort auch der Hinweis auf das in diesem Narrativ enthaltene hegelianische Geschichtsbild, das der französische Staatspräsident Sarkozy in seiner Rede 2007 bemühte.
38 Frank Bahr u. a. (Hg.), *Horizonte II. Vom Absolutismus bis zum Ersten Weltkrieg*, Braunschweig: Westermann, 2006, 286.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Staaten nicht zuzutreffen. Indem Schulbücher aber auf vermeintlich afrikanische Problemlagen abheben, schreiben sie den Gegensatz von Moderne und Tradition auf subtile Weise fort.

## Bilder

Schließlich ist das Bild des Fremden und des diametral Anderen fester Bestandteil des kolonialen Mythos. Diese Alterität erscheint als Wildheit, Irrationalität und Körperlichkeit oder Emotionalität und stellt einen Gegenentwurf zum europäischen Selbstbild dar. Dem barbarischen und atavistischen Afrika wird ein zivilisiertes und aufgeklärtes Europa gegenüber gestellt. So lässt sich die Expansion Europas nach Übersee nicht nur rechtfertigen, sondern auch als eine gemeinsame europäische Aufgabe darstellen. Deutschland beteiligte sich »auch mit den anderen großen Nationen an der Kolonisation und – durch die Unterdrückung des Sklavenhandels – an der Lösung einer Kulturaufgabe der Menschheit.«[39] Dieses Bild einer europäischen Zivilisationsgemeinschaft entwerfen auch die zeitgenössischen englischen Geschichtsschulbücher, wenn sie betonen, wie entschlossen die Europäer daran gegangen seien, »to stamp out this wicked trade in human beings, and the horrible cruelties connected with it.«[40] Sie illustrieren diese Imaginationen durch konkrete Abbildungen und ergänzen Zeichnungen von zivilisatorischen Errungenschaften wie Eisenbahnlinien[41] oder schwarz-weiß Fotografien, die die technische Überlegenheit der europäischen Metropolen zeigen,[42] und diese Bildtradition lässt sich bis weit über das Ende der Kolonialreiche hinweg verfolgen.[43]

Zwei Aspekte sollen im Folgenden näher beleuchtet werden, und zwar die voyeuristische Ausstellung des Anderen in ethnografischen Zusammenhängen sowie die Beschreibung des Anderen als Gegner im Kampf. Die verzerrenden Bilder fremder Völker, die sich über Kolonialausstellungen, Massenpresse und

39 Alfred Maurer, *Weltgeschichte von 1815–1926. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1929, 115.

40 H. W. Palmer, *Our Empire Overseas*, London: Blackie and Son, 1928, 230.

41 Ebd., 232.

42 Charles Peter Hill und John Charles Wright, *British History, 1815–1914*, Oxford: Oxford University Press, 1981, 272–273.

43 Zu den bildwissenschaftlichen Grundlagen und der Unterscheidung zwischen Bild und Abbild vgl. die Arbeiten von Klaus Sachs-Hombach. Als Einstieg: Klaus Sachs-Hombach, »Zur Theorie einer interdisziplinären allgemeinen Bildwissenschaft«, in: *Visual History. Online-Nachschlagewerk für die historische Bildforschung*, 7. Oktober 2014 https://www.visual-history.de/2014/10/07/zur-theorie-einer-interdisziplinaeren-allgemeinen-bildwissenschaft/, zuletzt geprüft am 5. September 2016.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Kolonialwarenwerbung zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts in Europa verbreiteten, finden ihren Weg erst in den 1990er Jahren als kolonialkritisch intendierte Quellenmaterialien in die Schulbücher. Dort sollen sie dann Mythisierungen sichtbar und möglichst rückgängig machen. Repräsentationen des Anderen, die über ethnografisches Wissen vermittelt werden, dienen aber seit Beginn des Jahrhunderts dazu, die Differenz zwischen europäischen und nichteuropäischen Menschen zu betonen und dies umso stärker, je mehr Wissen über kolonisierte Bevölkerungen nach Europa gelangt. Lokale Kulturen werden dabei als Relikte einer zu überwindenden Vergangenheit dargestellt.[44]

Das Bild des Anderen als eines kriegstreiberischen und barbarischen Kämpfers legitimiert in dieser Logik die eigene Gewalt. So lassen sich die gewaltsame Expansion Frankreichs im Norden Afrikas gegen eine »kriegerische Bevölkerung«[45], die Taktik der verbrannten Erde im Kampf gegen die Bantuvölker und die Zerschlagung des Reichs der »warlike Zulus«[46] in Südafrika oder die Kolonialkriege gegen Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika als legitime Gewalt darstellen.

Die Tuareg werden als furchterregende Krieger beschrieben, gegen deren Widerstand Frankreich seinen Herrschaftsbereich in der algerischen Sahara ausdehnt, um Algerien vollständig zu unterwerfen und seine westafrikanischen Kolonien zu arrondieren.

> Von hoher Statur, muskulös, mit dunklem Teint ist der Targi in blaue oder weiße Baumwollstoffe gekleidet. Die Turbanspitze ins Gesicht gezogen lässt nur die Augen frei: das Gewebe oder der Schleier (Tagelmust) schützt die Nasenlöcher und den Mund gegen Sandstürme oder böse Geister. Als Waffen trägt der Targi die Lanze, den geraden Säbel und den großen Schild aus Antilopenhaut. Der Krieger auf dem Reit-Dromedar hat seinen Pagen hinter sich.[47]

In die Faszination angesichts der Fremdartigkeit der Tuareg mischen sich Respekt gegenüber ihrer Kampfkraft, aber auch Überlegenheit angesichts ihres Aberglaubens.

In der Gestalt des westafrikanischen Herrschers Samory Touré steht den französischen Kolonialsoldaten bei ihrem Vordringen entlang des Niger ein bedeutender militärischer Führer gegenüber. Sein Sultanat ist etwa halb so groß wie Frankreich und sein Heer besteht aus 40.000 Mann. Die ausführliche Schilderung der Überwältigung Samorys durch den französischen Capitaine

44 Serhat Karakayali und Marion von Osten, »Kolonialismus und Modernekritik«, in: Anika Keinz u. a., *Kulturelle Übersetzungen*, Berlin: Reimer, 2012, 183–199, 194.

45 Im Original »population belliqueuse«, Alba, *Cours Malet-Isaac*, 393.

46 Bild eines Zulu-Kriegers in: Rodert John Unstead, *A Century of Change. 1837-Today*, London: Black, 1964, 95.

47 Alba, *Cours Malet-Isaac*, 395; Eigene Übersetzung der ausführlichen Bildunterschrift.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Gouraud mit einer Einheit von 200 Tiraillaeurs Sénégalais (einer Infanterieeinheit der französischen Kolonialtruppen aus den westafrikanischen Kolonialgebieten), die Beschreibung der Person Samorys und die Fotografie des streng bewachten, aber aufrecht stehenden und ungefesselten Samory kombiniert Vorstellungen des Fremden, Wilden und Barbaren. Samory wird als intelligenter und verschlagener Kriegsherr beschrieben, der seine Grausamkeiten als natürliche Begleiterscheinung des Krieges ansieht, worin er in der Darstellung des Schulbuchs den Schwarzen in ganz Afrika gleiche.[48] Da Samory mit Menschen handelt, gilt er als »furchteinflößender« oder gar »bestialischer Sklavenhändler«[49]. Er hinterlasse überall Blut und Zerstörung und wolle sich auf Verhandlungen mit Frankreich nicht einlassen. Daher erscheint es legitim, den Kampf gegen ihn »bis zum äußersten« zu führen. Der im Schulbuch bezeugte Respekt vor dem niedergerungenen Gegner – in Text und Bild – lässt die zivilisatorische Überlegenheit der Franzosen schließlich umso deutlicher hervortreten.

## Geschichtskultur und Mythosrezeption

Abschließend soll die eingangs aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Geschichtskultur und Mythosrezeption aufgegriffen werden. Wie gehen die neueren englischen, französischen und deutschen Geschichtsschulbücher also mit den überkommenen Mythologisierungen und dem geschichtskulturellen Bedürfnis nach »großen Erzählungen«[50] um und wie reagieren sie auf die aktuellen Ansätze der Globalgeschichte und des Postkolonialismus, wenn sie die Geschichte der europäischen Expansion behandeln? Eine ungebrochene Fortschreibung des kolonialen Mythos ist angesichts fachwissenschaftlicher Entwicklungen und den aktuellen gesellschaftlichen Debatten um das Erbe der Kolonialzeit nicht zu erwarten und in den Schulbüchern auch nicht nachzuweisen. Gleichwohl sind Mythen zählebig, wie eingangs an der Aktualität des Kolonialmythos gezeigt und anschließend anhand der räumlichen, narrativen und bildlichen Dimensionen, in denen er unterschwellig fortlebt, ausgeführt. Mythen strukturieren komplexe Verhältnisse einfach und klar und sie kommen dem Bedarf nach Sinnstiftung und Identifizierung gerade in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche oder Veränderungen nach. Geschichtsschulbücher müssen solchen populären Erzählungen, die historische Kontingenz eliminie-

48 Ebd., 404.

49 Im Original »féroce marchand d'esclaves«, ebd.

50 Jean-François Lyotard sah in seiner postmodernen Gegenwartsdiagnose die integrierenden Metaerzählungen der Aufklärung oder des Idealismus als gescheitert an. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen*, Peter Engelmann (Hg.) und Otto Pfersmann (Übers.), Wien: Passagen, 2012 [Orig. *La condition postmoderne*, 1979].

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

ren, die vereinfachen und verdichten, etwas entgegensetzen, das die verflochtene und komplizierte Gemengelage historischer Verhältnisse sichtbar macht und Geschichte entmythisiert. Sie müssen aber auch die Fähigkeit vermitteln, Mythen zu erkennen und sie als solche zu lesen, damit ihre – durchaus legitime – Funktion erkannt wird. Auf diese Weise tragen sie langfristig zu historischem Denken und zur Dekonstruktion von Mythen bei, ohne sich als Mythengeneratoren zu betätigen.

Wie schmerzhaft Mythendekonstruktion allerdings sein kann, zeigen die Ergebnisse der postkolonialen Geschichtswissenschaften. Sie haben die Kolonisierten als Subjekte der Geschichte wieder in den Blickpunkt gerückt und von einer passiven Objektposition befreit. Indem aktuelle Schulbücher solche Neuperspektivierungen übernehmen und die Zusammenarbeit von kolonialen Amtsträgern und örtlichen Eliten als Bedingung kolonialer Herrschaft darlegen, unterlaufen sie den Kolonialmythos von zwei Seiten: Die begrenzte Reichweite der Metropolen, die damit zutage tritt, widerspricht dem lange gepflegtem Selbstbild der Europäer als Kolonial*mächte*. Die Mitwirklung der Kolonien an der Kolonialherrschaft widerspricht dem ebenso gepflegten Bild der außereuropäischen Staaten als Verlierer der Kolonialgeschichte.

## Verwendete Schulbücher

Alba, André u. a. *Cours d'histoire Malet-Isaac. Histoire contemporaine depuis le milieu du XIXe siècle*, Paris: Hachette, 1930.

Bahr, Frank u. a. (Hg.). *Horizonte II. Vom Absolutismus bis zum Ersten Weltkrieg*, Braunschweig: Westermann, 2006.

Hill, Charles Peter und John Charles Wright. *British History, 1815–1914*, London: Oxford University Press, 1981.

Isaac, Jules u. a. *Cours d'histoire Malet-Isaac de 1848 à 1914. Classe de Première*, Paris: Hachette, 1961.

Maurer, Alfred. *Weltgeschichte von 1815–1926. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen*, Frankfurt am Main: Diesterweg, 1929.

Müller, David. *Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung*, Berlin: Franz Dahlen, 21. Auflage 1919.

Palmer, H. W. *Our Empire Overseas*, London: Blackie and Son, 1928.

Wells, Herbert George. *A Short History of Mankind for Schools*, Oxford: Blackwell, 1925.

Unstead, Rodert John. *A Century of Change. 1837-Today*, London: Black, 1964.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Literatur

Apple, Michael W. (Hg.). *The state and the politics of knowledge,* New York: Routledge Falmer, 2003.

Barthes, Roland. *Mythen des Alltags*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1964. Vollständige Neuausgabe: Frankfurt am Main und Berlin: Suhrkamp, 2012.

Bauvois-Cauchepin, Jeannie. *Enseignement de l'histoire et mythologie nationale. Allemagne-France du début du XXe siècle aux années 1950* (L' Europe et les Europes, 2), Bern: Lang, 2002.

Bergmann, Klaus. *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2008 [zuerst 2000].

Bizeul, Yves. »Politische Mythen«, in: *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa,* Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), Marburg: Herder-Institut, 2006, 3–14.

Blumenberg, Hans. *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

Boeliz, Otto. *Das Grenz- und Auslandsdeutschtum. Seine Geschichte und seine Bedeutung*, München: Oldenbourg, 2. Auflage 1930.

Bottici, Chiara. »Myths of Europe: A Theoretical Approach«, in: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1 (2), 2009, 9–33.

Dies. und Benoît Challand. *Imagining Europe. Myth, memory, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Dies. *A philosophy of political myths*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Chrétien, Jean-Pierre (Hg.). *L'Afrique de Sarkozy. Un deni d'histoire*, Paris: Karthala, 2008.

Cichon, Peter, Hosch, Reinhart und Kirsch, Fritz Peter (Hg.). *Der undankbare Kontinent? Afrikanische Antworten auf europäische Bevormundung*, Hamburg: Argument-Verlag, 2010.

Conrad, Joseph *Herz der Finsternis*, München: dtv, 2012.

Cooper, Frederick und Ann Laura Stoler. »Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda«, in: *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World,* dies. (Hg.), Berkeley: University of California Press, 2009 [Erstdruck 1997], 1–56. [Deutsche Fassung in: Claudia Kraft u. a. (Hg.), *Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen*, Frankfurt am Main: Campus, 2010, 26–66.]

Davenas, Marion. *Kolonialismus in Geschichtsschulbüchern. Eine Untersuchung der Entwicklung der Darstellung der deutschen Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht*, unveröffentlichte Masterarbeit Humboldt-Universität, Berlin: Politikwissenschaften, Otto Suhr-Institut, 2013.

Ferguson, Niall. *Empire. How Britain made the modern world*, London: Lane, 2003.

Ferguson, Niall. *Der Westen und der Rest der Welt. Die Geschichte vom Wettstreit der Kulturen*, Berlin: Propyläen, 2011. [Original: *Civilization. The west and the rest*, London: Lane 2011.]

Gassama, Makhily und Zohra Bouchentouf-Siagh (Hg.). *L'Afrique répond à Sarkozy. Contre le discours de Dakar*, Paris: P. Rey, 2008.

Grindel, Susanne. »›so viel von der Karte von Afrika britisch rot zu malen als möglich‹. Karten kolonialer Herrschaft in europäischen Geschichtsschulbüchern des 20. Jahrhunderts«, in: *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

*Instrumente und Identitätstexte,* Vadim Oswalt und Peter Haslinger (Hg.), Marburg: Herder Institut, 2012, 258–287.

Güttinger, Henriette Hanke. »Afrika weist den französischen Imperialismus zurück. Afrika antwortet Sarkozy – Gegen die Rede von Dakar«, *Zeit-Fragen*, 2. August 2011, 31. http://www.zeit-fragen.ch/index.php?id=336&no_cache=1&sword_list[]=g%C3%BCttinger , zuletzt geprüft am 5. September 2016.

Habermas, Rebekka und Alexandra Przyrembel. »Einleitung«, in: *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne,* dies. (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, 9–26.

Hein-Kircher, Heidi. »Überlegungen zu einer Typologie von politischen Mythen aus historiographischer Sicht. Ein Versuch«, in: *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa,* Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), Marburg: Herder-Institut, 2006, 407–424.

Herb, Guntram H. »Das größte Deutschland soll es sein! Suggestive Karten in der Weimarer Republik«, in: *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte,* Vadim Oswalt und Peter Haslinger (Hg.), Marburg: Herder Institut, 2012, 140–151.

Höhne, Thomas. *Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs* (Franfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2, Reihe Monographien), Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang von Goethe-Universität, 2003.

Karakayali, Serhat und Marion von Osten. »Kolonialismus und Modernekritik«, in: *Kulturelle Übersetzungen,* Anika Keinz u. a. (Hg.), Berlin: Reimer, 2012, 183–199.

Kerber, Anne. »Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig?«, in: *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft (= Niederlande-Studien; Bd. 40),* Helma Lutz und Kathrin Gawarecki (Hg.), Münster: Waxmann, 2005, 81–94.

Lässig, Simone. »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht.* Eckhardt Fuchs u. a. (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 199–215.

Lee, Peter. »Historical Knowledge and the National Curriculum«, in: *Teaching History,* Hilary Bourdillon (Hg.), London: Routledge, 1995 [zuerst 1994], 41–48.

Leonhard, Jörn und Ulrike von Hirschhausen. »New Imperialism oder Liberal Empire? Niall Fergusons Empire-Apologetik im Zeichen der Anglobalization«, in: *Zeithistorische Forschungen* 3 (1), 2006, Online-Ausgabe, http://www.zeithistorische-forschungen.de/1-2006/id=4525 , zuletzt geprüft am 6. April 2016.

Lonsdale, John. »Kenya. Home Country and African Frontier«, in: *Settlers and Expatriates. Britons Over the Seas,* Robert A. Bickers (Hg.), Oxford: Oxford University Press, 2010, 74–111.

Lyotard, Jean-François. *Das postmoderne Wissen*, Peter Engelmann (Hg.) und Otto Pfersmann (Übers.), Wien: Passagen, 2012 [orig. *La condition postmoderne*, 1979].

Macgilchrist, Felicitas und Marcus Otto. »Schulbücher für den Geschichtsunterricht«, Version 1.0, in: *Docupedia-Zeitgeschichte.* Online verfügbar unter http://docupedia.de/zg/Schulbuecher?oldid=88454 , zuletzt geprüft am 6. April 2016.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Marmer, Elina, Papa Sow und Aram Ziai. »Der ›versteckte‹ Rassismus – »Afrika« im Schulbuch«, in: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Elina Marmer und Papa Sow (Hg.), Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2015, 110–129.

Marmer, Elina und Aram Ziai. »Racism in the teaching of ›development‹ in German secondary school textbooks«, in: *Critical Literacy: Theory and Practices* 9 (2). Online verfügbar unter http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path=165, zuletzt geprüft am 9. Dezember 2016.

Münkler, Herfried. *Die Mythen der Deutschen*, Berlin: Rowohlt, 2009.

Naranch, Bradley D. »Inventing the Auslandsdeutsche. Emigration, Colonial Fantasy, and German National Identity 1848–71«, in: *Germany's Colonial Pasts,* Eric Ames u. a. (Hg.), Lincoln: University of Nebraska Press, 2005, 21–40.

Niedersächsisches Kultusministerium, *Kerncurriculum für das Gymnasium. Geschichte*, Hildesheim, 2011.

Rüsen, Jörn. *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2001.

Ders. *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 2013.

Sachs-Hombach, Klaus. »Zur Theorie einer interdisziplinären allgemeinen Bildwissenschaft«, in: *Visual History. Online-Nachschlagewerk für die historische Bildforschung*, 7. Oktober 2014, https://www.visual-history.de/2014/10/07/zur-theorie-einer-interdisziplinaeren-allgemeinen-bildwissenschaft/, zuletzt geprüft am 5. September 2016.

Sarkozy, Nicolas. »Allocution de M. Nicolas Sarkozy, president de la République, prononcée à l'université de Dakar (26.7.2009)«, in: *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy,* Adame Ba Konaré (Hg.), Paris: Découverte, 2009, 343–355.

Sauer, Walter. »Vergessene Glanzzeiten. Afrika geschichtsloser Kontinent?«, in: *Afrika. Mythos und Zukunft,* Katja Böhler und Jürgen Hoeren (Hg.), Freiburg: Herder, 2003, 39–48.

Seixas, Peter. „Progress, Presence and Historical Consciousness. Confronting Past, Present and Future in Postmodern Time«, in: *Paedagogica Historica* 48 (6), 2012, 859–872.

Selander, Staffan (Hg.). *Textbooks and Educational Media. Collected Papers 1991–1995*, Stockholm: International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), 1997.

Speitkamp, Winfried. »Afrika«, in: *Metzler Lexikon moderner Mythen. Figuren, Konzepte, Ereignisse,* Stephanie Wodianka und Juliane Ebert (Hg.), Stuttgart: Metzler, 2014, 6–9.

Staatsministerium für Unterricht und Kultus, *Lehrplan für das Gymnasium in Bayern*, München: Staatsinstitut für Schulqualität in Bayern, 2. Auflage 2010.

Symcox, Linda und Arie Wilschut (Hg.). *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte, NC: Information Age Publishers, 2009.

Turner, Frederick Jackson. *The Significance of the Frontier in American History*, New York: Henry Holt, 1921 (1893).

Walther, Daniel Joseph. *Creating Germans abroad. Cultural Policies and National Identity in Namibia*, Athens: Ohio University Press, 2002.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Wansing, Rudolf. »Mythos«, in: *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon,* Nicolas Pethes und Jens Ruchaz (Hg.), Reinbek: Rowohlt, 2001, 392–393.

Wilson, Jon. »Niall Ferguson's imperial passion«, in: *History Workshop Journal* 56 (1), 2003, 175–183.

Wintle, Michael J. (Hg.). *Imagining Europe. Europe and European civilization as seen from its margins and by the rest of the world, in the 19th and 20th centuries*, Brüssel: Lang, 2008.

Wintle, Michael J. *The image of Europe. Visualizing Europe in cartography and iconography throughout the ages*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Wodianka, Stephanie und Juliane Ebert (Hg.). *Metzler Lexikon moderner Mythen. Figuren, Konzepte, Ereignisse,* Stuttgart: Metzler, 2014.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Hansjörg Biener

# »Mythos« erster Kreuzzug

## Einleitung

Zielsetzung der folgenden Ausführungen

»Mythen« erinnern und verorten Ereignisse, deren Bedeutung nach Auffassung ihrer Erzähler über Zeit und Raum hinausgehen:

> Mythen lösen die historische Erfahrung von den konkreten Bedingungen ihres Entstehens weitgehend ab und formen sie zu zeitenthobenen Geschichten um, die von Generation zu Generation weitergegeben werden.[1] Mit der geringer werdenden Bindekraft religiöser Mythen sind diesen in den letzten 200 Jahren zunehmend politische Mythen zur Seite getreten.[2] Einen politischen Mythos kann man […] definieren als eine emotional aufgeladene Narration, die bestimmte historische Sachverhalte ›mythisch liest‹, also die Wirklichkeit nicht den Tatsachen gemäß, sondern in einer selektiven und stereotypisierten Weise interpretiert und ihr auf diese Weise einen Schein von Historizität gibt. […] Damit werden diese Sachverhalte so interpretiert, dass andere von der mythischen Narration vernachlässigt oder ›übersehen‹ werden.[3]

Die Frage nach dem Mythos in der Kreuzzugsdarstellung in Schulbüchern führt in ein Gemenge kontroverser Interpretationen der Ereignisse und ihrer Bedeutung für heute. Jerusalem ist ein mythischer Ort dreier Weltreligionen, wobei die in Zeitlichem und Überzeitlichem gründenden konkurrierenden Ansprüche schon intrakonfessionell etwa bei den Nutzungsrechten der Grabeskirche

1 Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit*, München: Beck, 2006, 40.

2 Mathias Berek, *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Wiesbaden: Hassowitz, 2009, 14, spricht hier bemerkenswerterweise von neuen Traditionen, nicht von Mythen.

3 Heidi Hein-Kircher, »Überlegungen zu einer Typologisierung von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch«, in: dies. und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder, 2006, 407–424, 408; vgl. für Begriffsklärungen auch Annette Zgoll und Reinhard G. Kratz, »Von Blumenbergs ›Arbeit am Mythos‹ zu Leistung und Grenze des Mythos in Antike und Gegenwart«, in: dies. (Hg.), *Arbeit am Mythos*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2013, 1–12.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schwierig und erst recht interreligiös beim Tempelberg nicht auszugleichen sind.

Das »Gott will es« eines Papstes, die blutige Eroberung Jerusalems, der Zusammenstoß barbarischer Kreuzfahrer mit der islamischen Zivilisation – das könnte, betrachtet man die Kreuzzugsdarstellungen in Geschichtsschulbüchern, das Schulwissen über die Kreuzzüge umfassen. Bereits 1986 bzw. 2004 konstatierten Monika Tworuschka und Neşe Ihtiyar, dass die Kreuzzüge in den analysierten Geschichtsbüchern kritisch gesehen wurden.[4] Eine diachrone Analyse der bayerischen Volks- und Hauptschulgeschichtsbücher zeigt die Distanz schon seit den 1920er Jahren, und auch in Religionsbüchern werden die Kreuzzüge als Belastung der Kirchengeschichte gewertet.[5]

Lange war die Beschäftigung mit den Kreuzzügen in Schulbüchern nur insofern interkulturell, als sich modernes und mittelalterliches Europa fremd begegneten. Ab 2005 erscheinende Untersuchungen eines DFG-Projekts zur Darstellung des Christentums in Schulbüchern der islamischen Welt[6] streiften auch die Kreuzzüge. In einem Beitrag über die Darstellung europäischer Geschichte, Kultur und Politik in sechs arabischen Ländern beschrieb Mitautor Wolfram Reiss 2011 für Ägypten folgende Stereotype, die in allen Fächern in immer neuen Facetten eingeprägt würden: »1. Das christliche Abendland ist der ›Erzfeind‹ der arabisch-islamischen Kultur. 2. Europa ist die kulturell niedriger stehende Kultur. 3. Der islamische Orient muß sich gegen das imperialistische Streben des christlichen Abendlandes verteidigen.«[7] Abgesehen von christlichen Büchern im Libanon sind in den übrigen Ländern nur die Schulbücher in Palästina nicht so sehr von einer Abgrenzung von Europa geprägt. Diese gründet eher in der Kolonial- als in der Kreuzzugszeit, doch spendet die Befreiung von al-

4 Monika Tworuschka, *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig: Georg Eckert Institut 1986, 202 und 215; Neşe Ihtiyar, Safiye Jalil und Pia Zumbrink, »Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995–2002)«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 26 (2004), 223–288, 230.

5 Hansjörg Biener, *Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011 [diachron die bayerischen Volks- und Hauptschulgeschichtslehrpläne und -bücher seit dem Ersten Weltkrieg]; ders., *Die Kreuzzüge in Religions- und Geschichtsbüchern*, Berlin: EB-Verlag, 2014 [synchron alle am 15. September 2014 in Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbücher].

6 Wolfram Reiss, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Ägypten und Palästina*, Hamburg: EB-Verlag, 2005; Patrick Bartsch, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Türkei und Iran*, Hamburg: EB-Verlag, 2005; Jonathan Kriener und Wolfram Reiss, *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Libanon und Jordanien*, Berlin: EB-Verlag, 2012; Algerien und Syrien ausstehend.

7 Wolfram Reiss, »Das Bild des Anderen. Die Darstellung Europas und seiner Geschichte in arabischen Geschichtsbüchern«, in: *geschichte für heute* 4, 4 (2011), 5–16, 6: Stereotype, 7–11: Erläuterungen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Quds von den Kreuzfahrern durch die Truppen Salāh ad-Dīn's nicht nur »Islamisten« eine wichtige Erinnerung für den Kampf um die Befreiung Jerusalems von neuer Besatzung.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich vor dem Hintergrund zweier eigener Monographien zur Rezeption der Kreuzzüge in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern, wurden aber im Blick auf das Tagungsthema neu erarbeitet, nach dem die geschichtsdidaktische Brauchbarkeit des Begriffs Mythos in seiner Beziehung zum ersten Kreuzzug exploriert werden sollte.

## Bildung der Grundgesamtheit

Wegen der aus der Kultushoheit der 16 Bundesländer resultierenden Vielfalt der Bildungssysteme ist eine klar bestimmte und anschlussfähige Grundgesamtheit ein Qualitätskriterium für Schulbuchanalysen. Für eine konsistente Grundgesamtheit beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die in Nordrhein-Westfalen zum Kernlehrplan Geschichte für Realschule (2011) zugelassenen Schulbücher. NRW ist von der Größe her ein zentraler Schulbuchmarkt; NRW-Ausgaben sind oft auch in anderen Bundesländern zugelassen bzw. Ausgangspunkt für andere Länderausgaben. Gegenüber den Gymnasiallehrplan (2007) sind die anderen Sekundarstufe I-Lehrpläne etwas jünger, wobei für die Hauptschule bisher nur ein neues Geschichtsbuch und für die Gesamtschule nur Bücher anderer Schularten zugelassen wurden. Beim Verlag C.C. Buchner wurde mit dem Abbruch von *Geschichte entdecken* 2013 die Neuproduktion für die Realschule offensichtlich aufgegeben. Für die kreuzzugsrelevante siebte Jahrgangsstufe sind 2011/12 fünf Bücher erschienen: *denk|mal Geschichte 2* (Schroedel)[8], als echte Alternativen aus dem Cornelsen-Verlag *Entdecken und Verstehen 2[/3]*[9] und *Geschichte Real 2*[10], *Geschichte und Gegenwart 2* (Schöningh)[11] und *zeitreise A2* (Klett)[12]. 2012 wurde auch das kreuzzugsrelevante

8 *Denk|mal Geschichte 2*, Braunschweig: Schroedel, 2011, 48–49: Die Kreuzzüge, 50: Die Eroberung Jerusalems, 51: Die Folgen der Kreuzzüge.

9 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, Berlin: Cornelsen, 2012, 22–33: Die Kreuzzüge – Kriege im Namen Gottes? 22–23: Welche Ziele verfolgten die Kreuzfahrer, 24–25: Was geschah bei der Eroberung Jerusalems?, 26–27: Methode: Textquellen vergleichen, 28–29: entdecken: Die Kreuzzüge – eine reine Männersache?, 30–31: Wie lebten die Christen unter Saladin?, 32–33: Methode: Ein persönliches Werturteil bilden.

10 *Geschichte Real 2*, Berlin: Cornelsen, 2012, 34–35: Kreuzzüge: Der Kampf um Jerusalem, 36–37: Begegnung der Kulturen, 38–39: Geschichte aktiv.

11 *Geschichte und Gegenwart 2*, Braunschweig: Schöningh, 2012, 44–45: Kreuzfahrer ziehen ins Heilige Land, 46–47: Auf nach Jerusalem – Zeitgenössische Quellen erzählen Geschichte, 48–49: Zweimal Jerusalem: Auf die Perspektive kommt es an, 50–51: Judenverfolgungen – Auch das gehört zu den Kreuzzügen, 52: Bilanz: Die Kreuzzüge – so wie wir sie heute sehen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

*Reise in die Vergangenheit 1* (Westermann)[13] zugelassen, obwohl es sich »konsequent am Kernlehrplan Geschichte für die Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen« orientiert.[14]

## Kontexte

### Fachwissenschaftliche Urteile über die Kreuzzüge

900 Jahre nach der Eroberung Jerusalems durch die Kreuzfahrer erschien Herausgebern eines fachwissenschaftlichen Sammelbands das jüngere Negativurteil eindeutig:

> Die Kreuzzüge gerieten nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Eindruck der sich auflösenden Kolonialreiche und des Holocausts vielfach in den Ruf, bestenfalls protoimperialistische Unternehmungen, schlimmstenfalls aber vom Rassenhaß getragene Expansions- und Vernichtungskriege gewesen zu sein. Wie kaum ein anderes Ereignis neben den Pogromen des Jahres 1096 diente das Jerusalemer Massaker vom 15. Juli 1099 als Beweis für diese Wertung. Die Kreuzzüge, die aus ihnen hervorgegangenen Herrschaften und besonders das Königreich Jerusalem entwickelten sich damit zur Negativfolie eines besseren, geläuterten Europa.[15]

Das Bedürfnis nach Vergewisserung infolge der Angriffe auf die aus al-Qāʿida-Perspektive »modernen Kreuzfahrer« am 11. September 2001 brachte neue Debatten über vieles hervor, das wie das Massaker bei der Eroberung Jerusalems lange als selbstverständliches Wissen galt. Diese Debatten griffen auch die Neurezeption der Kreuzzüge in der Kolonial- und Nachkolonialzeit auf.[16] Offensichtlich bedarf es einer neuen Bestandsaufnahme, doch endet Thomas Asbridge sein Buch mit einem bei 700+ Seiten überraschenden Hinweis:

12 *Zeitreise A2*, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2011, 34–35: Gewalt im Zeichen des Kreuzes, 36–37: Muslime und Christen im Heiligen Land.

13 *Reise in die Vergangenheit 1*, Braunschweig: Westermann, 2012, 216–217: Gläubige gegen Gläubige, 218–219: Die Eroberung Jerusalems.

14 *Reise in die Vergangenheit 1. Lehrermaterialien*, Braunschweig: Westermann, 2012, 3.

15 Dieter Bauer, Klaus Herbers und Nikolas Jaspert, »Vorwort«, in: dies. (Hg.), *Jerusalem im Hoch- und Spätmittelalter*, Frankfurt: Campus, 2001, 7–9, 8.

16 Abgesehen von Neuauflagen bewährter Werke wie Hans Eberhard Mayer, *Geschichte der Kreuzzüge*, Stuttgart: Kohlhammer, 10. Auflage 2005; z. B. Jonathan Riley-Smith, *The Crusades, Christianity, and Islam*, New York: Columbia University Press, 2008; Christopher Tyerman, *Die Kreuzzüge*, Stuttgart: Reclam, 2009; Thomas Asbridge, *Die Kreuzzüge*, Stuttgart: Klett-Cotta, 2010; Jonathan Phillips, *Heiliger Krieg*, München: DVA, 2011; Rodney Stark, *Gottes Krieger*, Berlin: Hoffmans und Tolkemitt, 2013 (mit apologetischem Einschlag); Paul Cobb, *The Race for Paradise*, Oxford: University Press, 2014, dt.: Der Kampf ums Paradies. Eine islamische Geschichte der Kreuzzüge, Mainz: Phliipp von Zabern, 2015 (islamische Perspektive).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> Vielleicht können uns die Kreuzzüge tatsächlich Aufschluss geben über unsere Welt. Die meisten, wenn nicht gar alle ihre Lehren lassen sich allerdings aus anderen Epochen der Menschheitsgeschichte genauso ziehen. […] Die Vorstellung jedoch, dass der Kampf um die Herrschaft über das Heilige Land, der von lateinischen Christen und levantinischen Muslimen vor vielen Jahrhunderten ausgetragen wurde, einen direkten Einfluss auf die moderne Welt hat oder haben sollte, ist falsch. Die Realität dieser mittelalterlichen Kriege muss erforscht und verstanden werden, wenn man nicht propagandistischer Polemik und aufwieglerischen Feindbildern zum Opfer fallen will. Insgesamt jedoch sollte man die Kreuzzüge dort lassen, wo sie hingehören: in der Vergangenheit.[17]

Anders als al-Qāʿida will etwa auch Christopher Tyerman in seinem 200-Seiten-Reclam-Bändchen die Kreuzzüge in der Vergangenheit belassen, denn Land und Sache, für die ein Kreuzfahrer lebte, starb oder sterben ließ, »besaßen Wahrheiten für seine Zeit, nicht für unsere«[18]. Andererseits muss auch nach Transformationen der Kreuzzugsidee bzw. neuzeitlichen Neuaufgriffen gefragt werden.[19]

Im arabischen Kontext werden »die Kreuzzüge« durchaus als eine Geschichte wahrgenommen, in deren Fortsetzung es sich für die Befreiung Jerusalems zu kämpfen lohnt. Das machen nicht erst al-Qāʿida und »Islamischer Staat im Irak und in der Levante« deutlich. Im 1999 erstaufgelegten, aus Anlass des 11. September 2001 um ein Vorwort ergänzten Buch »Kreuzzug und Djihad« schreibt der in Damaskus geborene, im Westen lehrende Politikwissenschaftler Bassam Tibi:

> Jeder, der die orientalischen Sprachen beherrscht und die islamische Presse unserer Gegenwart lesen kann, weiß, wie hartnäckig die islamischen Feindbilder vom christlichen Westen grassieren […], daß jede Fehlhandlung des Westens […] in der islamischen Öffentlichkeit unserer Gegenwart fast automatisch in einen Zusammenhang mit den Kreuzzügen gebracht und als Zeichen ihrer Fortsetzung interpretiert wird.[20]

Die ungelöste Aufgabe der Befreiung Jerusalems steht auch hinter dem 1992 errichteten Salāh ad-Dīn-Denkmal in der syrischen Hauptstadt Damaskus, das inzwischen zum Bildrepertoire von Geschichtsbüchern gehört, ohne dessen Funktion zu verstehen.[21] Es geht in dem Monument nur für den westlichen Betrachtenden primär um Salāh ad-Dīn, denn er oder sie erkennt nicht, dass Jerusalem seit der Gründung Israels aus arabischer Perspektive schon wieder all zu lang besetzt ist.[22]

17 Asbridge, *Die Kreuzzüge*, 729–730.
18 Tyerman, *Die Kreuzzüge*, 197.
19 Felix Hinz (Hg.), *Kreuzzüge des Mittelalters und der Neuzeit,* Hildesheim: Olms, 2015.
20 Bassam Tibi, *Kreuzzug und Djihad*, München: Goldmann, 2001, 130–131.
21 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 31; *Zeitreise A2*, 37.
22 Carole Hillenbrand, *The Crusades*, Edinburgh: University Press, 1999, 593–600.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Vorgaben im Kernlehrplan Geschichte für Realschulen in NRW (2011)

Vor jeder Schulbuchanalyse muss ein Blick auf den Lehrplan stehen, auf den hin die Schulbücher geprüft und zugelassen wurden. Der »kompetenzorientierte« Kernlehrplan Geschichte für die Realschule in Nordrhein-Westfalen wurde 2011 bis 2013 eingeführt. Die Kompetenzen sollen an neun Inhaltsfeldern erworben werden, wobei das kreuzzugsrelevante »Europa im Mittelalter« in die sechste und siebte Jahrgangsstufe fällt und darin das »Mit-, Neben- und Gegeneinander am Rande des Abendlandes: Christen, Juden und Muslime« in die siebte.[23]

Die Vorstellung eines Abendlands, das als »durch Antike u. Christentum geformte kulturelle Einheit der europäischen Völker« (Mythos!) ein Pendant im islamischen »Morgenland« (»Orientalismus«!) hat[24], und die Vorstellung eines Randes, an dem Kulturen zusammenstoßen, schieben das jüdische und islamische Erbe in Europa an den Rand. Auch in die zum Thema genannten Kompetenzen fließen befragbare Vorstellungen ein.

> Sachkompetenz:
> Die Schülerinnen und Schüler
> – beschreiben die Begegnung von Kulturen im maurischen Spanien als Beispiel für ein gelungenes Miteinander von Christen, Juden und Muslimen,
> – beschreiben die Begegnung der Kulturen während der Kreuzzüge unter Berücksichtigung des Alleingültigkeitsanspruches der Religionen.
>
> Urteilskompetenz:
> Die Schülerinnen und Schüler
> – beurteilen und bewerten die Kreuzzüge aus zeitgenössischer christlicher und muslimischer Sicht sowie aus heutiger Perspektive.[25]

Befragbar sind das »gelungene Miteinander« in Andalus (Mythos!) und die nahe gelegte Opposition zum Kulturkonflikt in Syrien-Palästina. Wie das interpretationsbedürftige Stichwort »Alleingültigkeitsanspruch der Religionen« (nicht Allgemeingültigkeitsanspruch für die Wahrheiten oder Macht- oder Alleinvertretungsanspruch von Religionsvertretern wie dem Vicarius Christi) auf die Schulbucherstellung durchschlägt, zeigt *Geschichte Real.* Im Auflagenvergleich ist die Frage nach dem Religionsdialog auf eine Seite gekürzt, was der Darstellung erkennbar schadet. Wo 2003 eine Doppelseite für verquickte religiöse, historische, gesellschaftliche Hintergründe aufgewendet wurde, werden 2012 interkonfessionelle und -religiöse Auseinandersetzungen nur genannt und auf den jeweiligen »Alleingültigkeitsanspruch« zurückgeführt. Wo eine zweite

23 *Kernlehrplan für die Realschule in NRW. Geschichte*, Frechen: Ritterbach, 2011, 10.
24 Duden 1/6 A-Ci, Mannheim u. a. 1976, 39, vs. Duden 4/6 Kam-N, Mannheim u. a. 1978, 1819.
25 *Kernlehrplan für die Realschule in NRW. Geschichte*, Frechen: Ritterbach, 2011, 10.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Doppelseite Dialogbemühungen gegolten hatte, werden nur noch vier Grundsätze des »Projekt Weltethos« als »Versuch (sic!) zu mehr Toleranz« genannt. Konnten Religionen und Konfessionen 2003 als Teil des Problems und Teil der Lösung verstanden werden, sind sie 2012 nur noch Problem.[26]

Tab. 1: Urteile zur Friedensfähigkeit religiöser Gemeinschaften in *Geschichte Real* 2003 und 2012

| *Geschichte Real 1* 2003 [NRW RS-1994] | *Geschichte Real 2* 2012 [NRW RS-2011] |
|---|---|
| Frieden und Verständnis unter Menschen verschiedenen Glaubens wären schön – waren und sind aber nicht selbstverständlich. Offiziell ruft heute keine Religionsgemeinschaft oder Konfession zu Hass und Gewalt auf. Bei genauerem Hinsehen fällt aber auf, dass eine Menge Sprengstoff geschichtlicher, politischer und sozialer Art dann besonders gefährlich wird, wenn er auch noch mit Glaubensunterschieden zusammenkommt. | Viele Religionen neigen dazu, ihre Lehraussagen, ihre Gebetsformen und ihre frommen Bräuche für das einzig Richtige zu halten. Das liegt nicht nur daran, dass eine oft jahrhundertealte Tradition die eigene Überzeugung festigt. Schwieriger wird es, wenn eine allein gültige ›Wahrheit‹ beansprucht wird. Diese wird oft auf göttliche Offenbarung zurückgeführt, die in heiligen [!] Schriften festgeschrieben ist. |

Wenn es nur um die Verabsolutierung von Traditionen und ihre Zementierung in Heiligen Schriften ginge, wäre es mit der religionskritischen Dekonstruktion dieser Wahrheiten getan. Statt wie in der Abschlussaufgabe Regeln für ein besseres Zusammenleben der Religionen zu »erfinden«[27] , wäre eine grundlegende Säkularisierung der Gesellschaft anzustreben.

## Das gemeinsame Kreuzzugsnarrativ der zum Lehrplan zugelassenen Geschichtsbücher

Die Autorenteams wenden zwei bis zwölf Seiten für die Kreuzzüge auf. Versucht man, ein mehrheitliches Kreuzzugsnarrativ zusammenzustellen, ergibt sich folgende Grunderzählung: Sie setzt in der Regel mit Jerusalem als heiliger Stadt dreier Religionen ein. Auch nach der islamischen Eroberung im siebten Jahrhundert war die christliche Pilgerschaft möglich. Das änderte sich im elften Jahrhundert, als die Seldschuken Pilgerfahrten behinderten. Papst Urban II. rief 1095 in Clermont mit großer Resonanz zur Befreiung Jerusalems auf. Die meisten Bücher bieten hier auch einen Quellentext. Die schwache Position des Papstes, der außer dem westöstlichen auch ein westliches Schisma zu bewältigen hatte und militärisch nicht von den Kreuzfahrern profitierte, oder die Anrech-

26 *Geschichte Real 1*, Berlin 2003, 266, vs. *Geschichte Real 2*, Berlin 2012, 37.
27 *Geschichte Real 2*, Berlin 2012, 37.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

nung der Kreuzzugsmühen und -gefahren im kirchlichen Bußprozess spielen keine Rolle.

Im Unterschied zu früher werden die Kreuzzugsanführer nicht erwähnt. Ein Mythos großer Männer wird schon aus Platzgründen nicht erzählt.[28] Die Kreuzzugspogrome im Rheinland werden in den meisten Bänden angesprochen. Nach großen Verlusten auf dem Weg eroberten die Reste der Ritterheere Jerusalem blutig. Dies wird in allen Büchern durch einen Quelle aus christlicher Hand bestätigt und in dreien mit einem Text von Ibn al-Atīr.

Als direkte Folgen werden die Entstehung der auf Dauer nicht lebensfähigen Kreuzfahrerstaaten und die Konfrontation mit der überlegenen islamischen Kultur benannt.

Insgesamt bleiben die Darstellungen in bekannten Bahnen, mit alten und neuen Fehlern.[29] Im Ausgabenvergleich sind oft Kürzungen im Autoren- und/oder Materialteil festzustellen. Irgendwo muss der Platz für zusätzliche Eingangsseiten, zusätzliche Appetizer und die neu als Selbstüberprüfung konzipierten Abschlussseiten ja herkommen.

## Rekonstruktionen

### Der Kreuzzugsaufruf des Papstes

Trotz des Zuschnitts auf die Person des Papstes und der Probleme mit der Authentizität des Überlieferten hat die Verwendung von Quellen zur Papstrede in Clermont als Urgeschichte der Begründung der Kreuzzüge eine gewisse Berechtigung. Außer *zeitreise A2* bieten alle Geschichtsbücher einen Kreuzzugsaufruf [Schreckensszenario, Aufruf zur Befreiung Jerusalems, Versprechen des ewigen Lebens][30], alle nach Robert von Reims, der selber vermerkt, dass Papst Urban II. »dies und derartiges« vorgetragen habe.[31] Die Aufgaben beziehen sich in der Regel auf die Kriegsrhetorik des Papstes.[32]

28 Friedrich Wolfzettel, »Gottfried von Bouillon. Führer des ersten Kreuzzugs und König von Jerusalem«, in: Inge Milfull und Michael Neumann (Hg.), *Mythen Europas. Mittelalter*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004, 126–142.

29 Details bei Biener, *Die Kreuzzüge in Religions- und Geschichtsbüchern*, 503–565 (Realschulbücher), »Reise« via Register.

30 (* mit Hinweis auf weit spätere Niederschrift) *denk|mal Geschichte 2*, 48; **entdecken und verstehen 2[/3]*, 22; *Geschichte Real 2*, 34–35; **Geschichte und Gegenwart 2*, 46; **Reise in die Vergangenheit 1*, 216.

31 Arno Borst, *Lebensformen im Mittelalter*, Frankfurt: Propyläen, 1973, 320.

32 *Denk|mal Geschichte 2*, 48: »Versprechungen, die der Papst machte«; *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 22: »Argumente, mit denen der Papst die Zuhörer für den Kreuzzug gewinnen will«, und das Negativ-Bild der Muslime; *Geschichte Real 2*, 34: »welche Gefühle bei den

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Es gibt kein Interesse an damaligen Logiken, warum Gott den Kreuzzug will [wollen darf] bzw. das Publikum antwortet, »Gott will es«. Die Aufdeckung dieser Denkweisen könnte auch für aktuelle Kriegsrechtfertigungen sensibilisieren. Schließlich wird der Kreuzzug durch die Denkfigur des gerechten Krieges gerade nicht gerechtfertigter, weil alle Argumente debattiert werden können.

Tab. 2: Die kontroverse Anwendbarkeit der Kriterien des gerechten Krieges auf den Kreuzzugsaufruf

| **Kriterium** | **Erfüllung** | **Gegenargument** |
|---|---|---|
| rechtmäßige Autorität [*legitima potestas*] | im Kontext des gregorianischen Selbstverständnisses selbstverständlich der Papst | Papst spiritueller Führer, nicht weltlicher Herrscher, vgl. Investiturstreit |
| gerechter Grund [*causa iusta*] | Rückeroberung der heiligen Stätten des Christentums nach einer Strafzeit | Unerkennbarkeit des souveränen Gotteswillens |
| rechte Absicht [*recta intentio*] | Wiederherstellung der göttlichen Ordnung | Gottes Wille jedenfalls so weit erkennbar, dass er Jerusalem den Muslimen übergeben hat |
| angemessener Vollzug [*debitus modus*] | Einbindung in den Bußprozess | alle schon damals an der spirituellen Kraft von Pilgern geäußerte Zweifel, jetzt auch an den Gewaltmitteln |

Wegen des Platzaufwands für die immer noch stark gekürzte Papstrede und der Interpretationsprobleme der erst nachträglich aufgezeichneten Predigt sollte man besser den Beschluss von Clermont zitieren. Hier hätte man zeitnah und theologisch korrekt das an die wahre Buße gebundene Versprechen des Erlasses kirchlicher Sündenstrafen, der so leicht von Kreuzzugsteilnehmenden und -predigenden, aber auch Schulbuchautoren und -autorinnen, mit der weiter Gott vorbehaltenen Vergebung der Sünden und einer Garantie des ewigen Lebens verwechselt wird.[33]

Zuhörern ausgelöst werden sollten«, »Warum sollte das ›Volk der Franken‹ in den Orient ziehen?«; *Geschichte und Gegenwart 2*, 47: Methodenschulung; *Reise in die Vergangenheit 1*, 217: »wie Papst Urban II. für die Kreuzzüge warb.«

33 Heinrich Hagenmeyer (Hg.), *Die Kreuzzugsbriefe aus den Jahren 1088–1100*, Innsbruck: Wagner, 1901, 216.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Das Massaker in Jerusalem

Ob die Eroberung Jerusalems aus zeitgenössischer Perspektive über die Gewohnheiten mittelalterlicher Kriegsführung hinausging[34], ist durchaus kontrovers. Gegen die traditionelle Sicht eines allgemeinen Massakers stellte Thomas Asbridge 2010 fest:

> Im 13. Jahrhundert schätzte der irakische Muslim Ibn al-Athir die Zahl der muslimischen Toten auf 70.000. Moderne Historiker hielten diese Zahl lange Zeit für eine Übertreibung, aber die lateinischen Schätzungen von mehr als 10.000 Toten nahmen sie als wahrscheinlich hin. Jüngste Forschungen förderten jedoch eine zeitgenössische hebräische Quelle zutage, die darauf hinweist, dass die Zahl der Opfer kaum über 3000 ging und dass bei der Einnahme Jerusalems sehr viele Gefangene gemacht wurden. Daraus kann man schließen, dass schon im Mittelalter die Vorstellung von der Brutalität der Kreuzfahrer im Jahr 1099 auf beiden Seiten des Konflikts ein Gegenstand von Übertreibung und Manipulation gewesen ist.[35]

Ergab sich eine Stadt, wurde ein teurer Abzug ausgehandelt, wie bei der Rückeroberung von al-Quds 1187, als es durch die Vernichtung des größten je aufgebotenen Kreuzritterheers in Hattin keine Aussicht auf Verteidigung gab. Ergab sich die Stadt nicht, wie Jerusalem 1099, sicherte man sich bei einer gewaltsamen Einnahme, was man kriegen konnte. Ein Echo trotz Unordnung geordneter Besitzsicherung findet sich in *entdecken und verstehen*, wo Fulcher von Chartres erwähnt, »dass jeder, der zuerst ein Haus betrat, ob er reich oder arm war, nicht von einem anderen Franken bedroht wurde«.[36] Drei Geschichtsbücher stützen sich für die Textquelle auf einen normannischen Kreuzritter.[37] Eine Analyse der Weglassungen zeigt eine Tendenz zur Begradigung der Fronten: Das vergebliche Anrennen, die Zerstörung eines von zwei Belagerungstürmen und die heftige Gegenwehr der Muslime, auch als die Kreuzfahrer schon in der Stadt waren, bleiben unerwähnt. So erscheinen die Kreuzritter als losgelassene Mörder von Männern, Frauen und Kindern und raffgierige Plünderer, die anschließend ihrem Gott für alles danken, während die Muslime Opfer ohne Gegenwehr sind. Wenn der Normanne schreibt, niemand habe je von einem solchen Blutbad gehört oder es gesehen[38], gehört das auch zur Topik[39]. Ob die Eroberer wegen des

34 Dies bezweifeln beispielsweise John France, *Victory in the East*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994, 325–366 Jerusalem: triumphant ending, 355; Kaspar Elm, »Die Eroberung Jerusalems im Jahre 1099«, in: Bauer u. a. (Hg.), *Jerusalem im Hoch- und Spätmittelalter*, 31–54, 42–46.

35 Asbridge, Die Kreuzzüge, 117.

36 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 27.

37 *Denkmal Geschichte 2*, 50; *Geschichte und Gegenwart 2*, 48–49; *Zeitreise A2*, 35.

38 *Denkmal Geschichte 2*, 50.

39 An vielen der Kreuzzugszeit, nicht jedoch Kreuzzugsdarstellungen entstammenden Beispielen: Malte Prietzel, *Kriegführung im Mittelalter*, Paderborn: Schöningh, 2006, 109–118:

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Tötens und Nehmens fremden Eigentums ein Unrechtsbewusstsein hätten haben müssen, ist angesichts der allen gemeinsamen Gewohnheiten damaliger Kriegsführung und des göttlichen Auftrags diskussionswürdig.

Tatsächlich gab es auch Verhandlungen und Vertragstreue wie beim Abzug für den Stadtkommandanten Iftikhār ad-Daula, mit dem sich Raimund IV. von Toulouse in den Besitz des Davidsturms brachte. Demgemäß gab es nach dem Sieg der Kreuzfahrer über das ägyptische Entsatzheer ein Kapitulationsangebot Askalons an Raimund. Dieser akzeptierte, nicht aber die anderen Kreuzzugsführer. Am Ende blieb Askalon bis 1154 eine Bastion der Muslime.

Da nach aktueller Quellenlage die Eroberung Jerusalems kaum Resonanz in der islamischen Welt fand, zitieren drei Autorenteams für die islamische Perspektive mangels zeitnäherer Quellen Ibn al-Atīr mehr als 100 Jahre später[40], an dessen Schullektüre sich auch Bassam Tibi erinnert[41]. Wo aber Francesco Gabrieli in seinem Quellenband bei der Zahl »70.000« Tote allein in der al-Aqsā mit einem Fragezeichen Topik anmerkt[42], bieten alle Schulbücher die Zahl, die einer damaligen Großstadt entspricht, als Faktum. Der von Ibn al-Atīr erwähnte Abzug für den ägyptischen Statthalter wird nur in einem Buch mitzitiert.[43]

Wenn man damalige Logiken betrachten will, darf man den in zwei Büchern zitierten Wilhelm von Tyrus nicht übersehen.[44] Der im Heiligen Land geborene Erzbischof bewertet aus dem Abstand von acht Jahrzehnten das Blutvergießen auf dem Tempelberg so: »Dies geschah sicher aufgrund des gerechten Urteils Gottes: Die das Heiligtum des Herrn mit ihren abergläubischen Gebräuchen entweiht und den Gläubigen entzogen hatten, mussten es mit ihrem eigenen Blut reinigen und den Frevel mit ihrem Tod sühnen.«[45] In *Entdecken und Verstehen* wird das Gottesurteil an-, aber nicht besprochen.[46] Dagegen gibt es in *Reise in die Vergangenheit* mit der Aufgabe »Arbeite heraus, was der Verfasser von Q1 unter dem Begriff ›Ordnung herstellen‹ versteht« einen Ansatz zu besserer Praxis.[47]

Das Plündern als Symbol des Sieges, 118–129: Die Opfer des Kampfs als Maßstab für den Sieg.

40 *Denkmal Geschichte 2*, 57; *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 27; *Geschichte und Gegenwart 2*, 49.

41 Tibi, *Kreuzzug und Djihad*, 132: »Bis heute lesen Muslime im Geschichtsunterricht diesen Bericht Ibn al-Athirs – auch ich erinnere mich, während meiner Schulzeit in Damaskus diese Lektüre betrieben zu haben. Dieser Unterricht hält die Erinnerung an die Kreuzzüge wach, und entsprechend trägt sie zur Beibehaltung der Einstellung bei, die daraus hervorgeht.«

42 Francesco Gabrieli (Hg.), *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht*, Zürich/München: Artemis, 1973, 49.

43 *Denk|mal Geschichte 2*, 57.

44 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 24; *Reise in die Vergangenheit 1*, 218.

45 Robert B. C. Huygens (Hg.), *Wilhelmi Tyrensis Archiepiscopi Chronicon*, Turnholt: Brepols, 1986, 412, Übersetzung Biener.

46 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 27.

47 *Reise in die Vergangenheit 1*, 219.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Die auch Muslimen eigene Logik einer Reinigung von Orten durch Blut oder Sühne von Vergehen durch den Tod[48] wie zum Beispiel bei der Wiedereroberung von al-Quds 1187[49] und Akkon 1291[50] macht die spezifische Sicht auf das Geschehen aus und solche Texte zitierwürdig. Ohne die Abscheu vor der Gewalt und der Freude mancher Chronisten daran zu verlieren, muss die Einsicht wachsen, dass zur Gewalteindämmung auch die Logiken der Gewalttäter und die kulturellen Verankerungen von Gewalt adressiert werden müssen.

## Die »Orientalisierung« der Franken

Dass es laut Fulcher von Chartres bereits »um 1100«, bald nach der Eroberung Jerusalems, zum »friedlichen Zusammenleben von Christen und Muslimen kam«, hätte bei der Redaktion von *entdecken und verstehen* stutzig machen müssen.[51] Auch die Angabe »1110« in *Geschichte Real* ist falsch[52], da sich der Geistliche auf eine Sonnenfinsternis 1124 bezieht. Über die solle man sich nicht wundern, weil Gott auf Erden noch größere Wunder tue:

> Betrachtet und bedenkt, wie Gott zu unserer Zeit den Westen in den Osten verwandelt hat. Wir waren Abendländer und sind zu Menschen des Morgenlandes gemacht worden. Wer Römer oder Franke war, ist hier Galiläer oder Bewohner Palästinas. Wer aus Reims oder Chartres war, wird zum Bürger von Tyrus oder Antiochia. Wir haben schon unsere Geburtsorte vergessen. Den meisten sind sie nicht mehr bekannt, oder we-

48 Regina Günther (Hg.): *Ibn Dschubair: Tagebuch eines Mekkapilgers*, Stuttgart: Thienemann, 1985, 50–56: Über das Rote Meer nach Dschidda (1183), 55: »Die Länder Gottes, die es am ehesten verdienen, durch das Schwert gereinigt zu werden und deren Unreinheiten und Makel durch Blutvergießen für die Sache Gottes fortgewaschen werden sollten, sind die Länder der Arabischen Halbinsel. Denn sie sind es, die die Gebote des Islam lockern und den Besitz und das Blut der Pilger nicht achten. […] Gott möge dies bald ausgleichen und den Ort reinigen, indem er diese schändlichen Ketzer unter den Muslimen vernichtet durch das Schwert der Almohaden, der Verteidiger des Glaubens, der Partei Gottes, der Verfechter des Rechts und der Wahrheit.«

49 Gabrieli, *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht*, u. a. 195: Salāh ad-Dīns Sekretär Imād ad-Dīn [12. Jh.]: »Der Islam warb um die Braut Jerusalem […,] um die Klanghölzer der Christen verstummen und den islamischen Gebetsruf wieder erschallen zu lassen, um die Hand des Unglaubens mit der Rechten des Glaubens von ihm zu entfernen, um es von allem Schmutz jener Geschlechter zu säubern, von der Besudelung durch diese Niedrigsten der Menschen, um die Gemüter zum Schweigen zu bringen durch das Verstummenlassen der Glocken.«

50 Ebd., 409 Abu'l-Mahāsin [15. Jh.] »Es ist wunderbar zu sehen, daß Gott der Erhabene Akkon am gleichen Tag und in der gleichen Stunde zurückerobern ließ, in der es auch die Franken genommen hatten […]; der Sultan gewährte den Franken Sicherheit und ließ sie dann umbringen, wie es die Franken mit den Muslimen getan hatten; so rächte sich Gott der Erhabene an ihren Nachkommen.«

51 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 25.

52 *Geschichte Real 2*, 36.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> nigstens hört man nicht mehr von ihnen. Der eine besitzt Häuser und Dienerschaft, als hätte er sie nach Familienrecht geerbt. Der andere hat eine Frau geheiratet, die keine Landsmännin ist, sondern Syrerin oder Armenierin und manchmal sogar eine Sarazenin, die die Gnade der Taufe empfangen hat.[53]

Fulcher wird falsch verstanden, wenn man sein Gotteslob für das Leben im Orient als Beleg für einen Kulturwandel der Kreuzfahrer, gar eine Versöhnung der Religionsgemeinschaften einbindet. Dass Zuwanderer »manchmal sogar« getaufte Sarazeninnen geheiratet hätten, zeigt, dass sich die Franken wenn, dann mit einheimischen Christinnen verehelichten und dass interreligiöse Ehen für Fulcher undenkbar waren. In *entdecken und verstehen* fehlt genau der Hinweis auf die Taufe; so offenbart die Frage, »wie es laut Q2 zur Annäherung und einem friedlichen Zusammenleben von Christen und Muslimen kam«, einen Denkfehler. In *Geschichte Real* wird das Problem gar nicht erst erkannt und im gekürzten Quellentext ist nur von der Syrerin die Rede.

Erschlichen wird die Versöhnung auch in *zeitreise*, wenn Gesprächspartner den Unfrieden beklagen und sich zum Vorbild für Freundschaft, gar Religionsausgleich machen. »Das Gespräch zwischen dem alten Kreuzfahrer Fulcher und dem Muslim Usama ist erfunden. Aber Überlegungen, wie sie sie vortragen, hat es damals im Heiligen Land wirklich gegeben.«[54] Dabei zerschillt die Fiktion schon, wenn man die Schulbuchquellen von Fulcher und Usama auf der Gegenseite genau liest. Sucht man nach der lebenszeitlichen Überschneidung ist Fulcher ein alter Mann, der den zitierten Text wegen des [im Schulbuch nicht zitierten] Bezugs auf eine Sonnenfinsternis frühestens 1124 geschrieben hat und wegen des Abbruchs seiner Darstellung wohl wenig später gestorben ist, während Usāma ein junger Erwachsener ist, der 1119 sein erstes Gefecht gegen die Franken geführt hat. So wird die Basis für »Freundschaft«, gar Religionsausgleich in der von den Autoren intendierten Nähe sehr schmal. Fünf der sieben Aufgaben beziehen sich auf die Verarbeitung des Gesprächs und der Quellen mit dem Ziel, einen »Protestbrief an den Papst über die Untaten neu ankommender Kreuzfahrer« schreiben zu lassen.[55]

Da in neuen Schulbüchern vermehrt kindertümliche Illustrationen eingesetzt werden, ist noch eine Jugendbuchillustration anzusprechen, auf der ein Franke als Orientale dargestellt wird.[56] Joshua Prawer schreibt über »die Welt der Kreuzfahrer«, dass sich die Kleidungsordnung gerade nicht anpasste:

53 Heinrich Hagenmeyer (Hg.), *Fulcheri Carnotensis Historia Hierosolymitana (1095–1127)*, Heidelberg: Winter, 1913, 748–749 (Übersetzung Biener).

54 *Zeitreise A2*, 36–37: Muslime und Christen im Heiligen Land, 36.

55 Ebd., 37.

56 *Geschichte Real 2*, 36: »Kreuzfahrer. Jugendbuchillustration«; laut 256: »Aus ›Was ist was?‹ – Die Kreuzzüge, Tessloff 1993«, 23.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> Seide, Taft, Brokat, Baumwolle, Wolle und hauchdünner Musselin wurden von den Franken und ihren Frauen getragen, allerdings nicht nach orientalischem Schnitt. […] Ja, das Gefühl ethnischer Zusammengehörigkeit ging bei den Franken so weit, daß sie den Nicht-Franken das Tragen von Kleidung europäischer Machart untersagten. Dieses Festhalten an den fränkischen Bräuchen bezeugt auch die Ablehnung der orientalischen Sitte, einen Bart zu tragen.[57]

## »Zeitgenössische Kreuzzugskritik«

Schon in der Kreuzzugszeit wurde über die Berechtigung der Kreuzzüge diskutiert. Cornelsen-typisch ist das Zitat eines Würzburger Klerikers zu den weltlichen Motiven beim zweiten Kreuzzug.[58] Die Idee, ein Ereignis mit Hilfe von Kritik an einem anderen 50 Jahre später zu bewerten, widerspricht der Unterscheidung der Zeiten, die im Geschichtsunterricht einzuüben ist. Während Kreuzzugspredigende und -begleitende Misserfolge auf unrechte Motive und mangelnde religiöse Lauterkeit zurückführten, ist in vielen neuzeitlichen Urteilen die religiöse Bemäntelung der Gier nur das Tüpfelchen auf dem i der abzulehnenden Gewaltaktion.

Es gab aber auch Einwände aus prinzipiellen theologischen Gründen. In zwei Geschichtsbüchern findet sich Kreuzzugskritik aus dem Umfeld des dritten Kreuzzuges, wobei der Zeitabstand zum hauptsächlich behandelten ersten Kreuzzug durch die Datierung 1188 immerhin erkennbar ist.[59] Radulfus Niger geht es aber nicht um die Durchsetzung eines Tötungsverbots, sondern um das Seelenheil der ungetauften Sarazenen:

> Dass die Sarazenen nicht abzuschlachten, sondern zurückzuschlagen seien.
>
> [Streitfrage] Ob die Sarazenen abzuschlachten sind? Oder ob Gott, weil er ihnen Palästina gegeben hat, auch erlaubt hat, es bleibend zu besitzen.
>
> [Bibelwort als Argumentationsgrundlage] Gott sagt: ›Ich will nicht den Tod des Sünders‹ [, sondern dass er sich bekehre und lebe. Vgl. Hesekiel 18,23; 33,11]
>
> [Argument] Sie [Die Sarazenen] sind Menschen in demselben Stand, in dem auch wir sind.
>
> [1. Antwort] Sie sind zurückzuschlagen und aus unserem Besitz zu vertreiben, weil alle Gesetze erlauben, Gewalt mit Gewalt zurückzuschlagen. Allerdings in einer sorgsam tadellosen Art, damit nicht das Abwehrmittel das Maß überschreitet.

57 Joshua Prawer, *Die Welt der Kreuzfahrer*, Bergisch Gladbach: Bastei, 1979, 154.
58 *Entdecken und Verstehen 2[/3]*, 23; *Geschichte Real 2*, 35.
59 *Zeitreise A2*, 35; *Geschichte und Gegenwart 2*, 49.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> [2., weiterführende Antwort] Sie sind mit dem Schwert des Wortes Gottes zu durchstoßen [Vgl. Hebräer 4,12], damit sie freiwillig und nicht gezwungen zum Glauben [und damit zum ewigen Leben] kommen, weil Gott Nötigungen und erzwungene Dienste hasst.[60]

Dieser Text ist ein Beispiel für latente Sinngehalte, die berücksichtigt werden müssen, wenn ein Quellentext richtig eingesetzt werden soll. Das gilt für die zur Erläuterung eingefügten damaligen Diskussionsschritte und noch mehr für die theologische Sprache, deren Abkürzungen einschlägig gebildete Leserinnen und Leser seiner Zeit verstehen, neuzeitliche aber nicht. Wenn man »homines eiusdem conditionis naturae« mit »Menschen von derselben natürlichen Beschaffenheit wie wir« übersetzt[61], darf man das nicht als »Die Muslime sind Menschen wie wir«[62] hören. Man müsste mindestens »Sie sind doch auch Geschöpfe Gottes« mithören. Besser zum Bibelvers und zur weiterführenden Antwort, die auf die Bekehrung der Sarazenen zielt, passt es, wenn man »homines eiusdem conditionis naturae humanae iustitia originali destitutae« versteht, »Menschen im selben Zustand wie wir, nämlich durch den Sündenfall der ursprünglichen Gerechtigkeit beraubt«. Ein »Bekehren statt Bekriegen« gab es auch auf islamischer Seite, denn hier war vor der Schlacht dem Nicht-Muslim die Möglichkeit zur Konversion zu geben. Dagegen ging man auf beiden Seiten mit »Ketzern« gnadenlos um, denn der Abfall vom rechten Glauben machte sie zur Gefahr für die Rechtgläubigen. So zog auch Radulfus Niger bei der Ketzerbekämpfung ihre Ausrottung in Erwägung.[63] Auch deshalb ist ein »Sie sind doch auch Menschen« als Zusammenfassung seiner Kreuzzugsskepsis unzutreffend, denn das allgemein-humanitäre Argument hätte analog für das Lebensrecht der Ketzer gelten müssen.

Zu schnell geschrieben ist darum im Lehrerband von *Geschichte und Gegenwart* die Zusammenfassung der Quelle als »Der Geistliche Radulfus Niger lehnt die gewaltsame Bekehrung und Ermordung Andersgläubiger ab.«[64] In *zeitreise* wird zu einem Arbeitsauftrag zur Quelle eine »bejahende [!] Stellungnahme zur Gleichwertigkeit von Christen und Muslimen sowie zur Gewaltlosigkeit« erwartet, was die Position von Radulfus kaum beschreibt.[65]

60 Ludwig Schmugge (Hg.), *Radulfus Niger: De re militari et triplici via peregrinationis ierosolimitane (1187/88)*, Berlin: DeGruyter, 1977, 196 (Übersetzung Biener. Die hier vorgelegte Interpretation ist durch Korrespondenz mit Ludwig Schmugge rückversichert, März 2010).
61 *Geschichte und Gegenwart 2*, 49.
62 *Zeitreise A2*, 35.
63 Schmugge, *Radulfus Niger: De re militari et triplici via peregrinationis ierosolimitane (1187/88)*, 65 bzw. 192.
64 *Geschichte und Gegenwart 2. Lehrerband*, Braunschweig: Schöningh, 2012, 18.
65 *Zeitreise A2. Begleitband*, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2011, 19.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Diskussion

Zusammenfassung

Wenn ein Mythos nicht bloß eine fehlerhafte Geschichte ist, sondern »eine emotional aufgeladene Narration, die bestimmte historische Sachverhalte ›mythisch liest‹, also die Wirklichkeit nicht den Tatsachen gemäß, sondern in einer selektiven und stereotypisierten Weise interpretiert«[66], darin aber aus Sicht seiner Verbreitenden kollektive Orientierung für Werte, Ideen und Verhaltensweisen geben soll, dann lässt sich in Geschichtsschulbüchern durchaus ein Mythos erster Kreuzzug finden. Auch in den Schulbüchern zum NRW-Realschullehrplan Geschichte (2011) kann man übereilende Selbstverständlichkeiten oder bewusste Autorenentscheidungen herausarbeiten, die der Kreuzzugsdarstellung eine Wendung von der für eine später komplexere Beschäftigung offen bleibenden Grundinformation zum verfestigten, wertenden und hier durch Abgrenzung identitätsstiftenden Mythos geben. Wir finden ein stabiles Kreuzzugsnarrativ mit folgenden Elementen: ein unverständliches »Gott will es« der Kirche, ein abzulehnendes »Massaker« in Jerusalem, die »Orientalisierung« als Anerkennung der Überlegenheit der islamischen Zivilisation und »zeitgenössische« Kreuzzugskritik als Beleg für die Berechtigung der modernen Distanz. Dabei bleiben damalige Logiken unbeachtet und aktuelle Interessen und Bewertungen werden in die Vergangenheit getragen.

Die gesellschaftspolitische Bedeutung ergibt sich aus dem Lob der *convivencia* im maurischen Spanien und dem Negativbild der Kreuzzüge im Blick auf die heutigen Religionsverhältnisse in Deutschland: Es geht um Toleranz und die Ablehnung von Gewalt im Namen der Religion. Mit Blick auf den *clash of civilisations* ist dabei festzuhalten, dass diese Zusammenstellung weiter zurückreicht als bis zum 11. September. Obwohl im Realschullehrplan 1994 die Themeneinheiten zum Christentum, Islam und Judentum unterschieden wurden[67], haben die Schulbuchteams die Darstellung der drei Religionskulturen in der Regel in einem Kapitel zusammengefasst oder sogar ineinander verschränkt. Das führte fast selbstverständlich zur Frage nach dem aktuellen Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Religionen.

Während aber die Befreiung von al-Quds 1187 noch in einzelnen arabischen

66 Heidi Hein-Kircher, »Überlegungen zu einer Typologisierung von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch«, in: dies. und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder, 2006, 407–424, 408.

67 *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in NRW. Geschichte*, Frechen: Ritterbach, 1994, 73: Christentum als Kultur und politische Kraft, 74: Islam als Kultur und politische Kraft, 75: Judentum als Kultur und gesellschaftliche Kraft.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

oder islamischen Kontexten mythische Bedeutung hat, ist auf christlicher Seite die Bedeutung der Befreiung Jerusalems 1099 erloschen und taugen die Kreuzzüge im säkularen Kontext Mitteleuropas nur noch zur Abgrenzung. Der »Ereignismythos« ist in der arabisch-islamischen Welt mit jüngeren Geschichten von Unterdrückung und Befreiung von westeuropäischer Herrschaft verknüpft. Insofern ordnet er sich ein in eine zeitübergreifende Geschichte islamischer Zivilisation mit westlicher Unzivilisation. In der westlichen Wahrnehmung kommt die Ablehnung der Kreuzzüge mit der Abgrenzung vom kirchlich bestimmten finsteren Mittelalter zusammen, während das Positivnarrativ der historischen Überwindung religiös bestimmter Politik weniger deutlich zu lesen ist.

## Problematische Narrative oder zu dekonstruierender »Mythos«

Aufgabe der Tagung war die Frage nach der Tragfähigkeit des Mythos-Begriffs für die Geschichtsdidaktik. Die ursprünglich in der Religionswissenschaft beheimatete Rede vom Mythos ist geeignet, bei Schulbuchanalysen das Interesse auf weltbildorientierende Geschichten und ihre Überlieferungsinteressen zu fokussieren. Zugleich sichert die eigene Textgattung als Urgeschichte Mythen auch erst einmal ein Recht auf Wahrnehmung ihrer eigenen Logik und ihres Sitzes im Leben, bevor die Kritik einsetzt, wie etwa in der protestantischen Theologie Mitteleuropas das wirkungsmächtige Programm der Entmythologisierung. Die Frage ist aber auch, ob man den kulturwissenschaftlichen Import Mythos zur Beschreibung geschichtskultureller Phänomene braucht, wenn er schon in der allgemeinen Diskussion um »Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen«[68] nicht so zentral ist, wie es nach den Werken Jan und Aleida Assmanns scheint, und auch in der politikwissenschaftlichen Diskussion die legitimatorische Funktion von Mythen nach ihrer Delegitimierung ruft: »Der politische Mythos, der im Laufe der Geschichte immer aufs Neue Unheil gestiftet hat, sollte deshalb stets durch den entlarvenden Logos hinterfragt werden.«[69]

Geht man an Schulbücher primär fachwissenschaftlich oder gesellschaftspolitisch heran, so kann man den Begriff Mythos in seiner pejorativen Abschattung als Fiktion leicht gebrauchen. Er könnte auf eine gesellschaftspolitisch relevante Darstellung hinweisen, in der die Komplexität in aus fachwissen-

68 Mathias Berek, *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Wiesbaden: Harrassowitz, 2009; Astrid Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2. Auflage 2011.

69 Vgl. Yves Bizeul, »Politische Mythen«, in: Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.): *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Herder, 2006, 3–14, 14.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schaftlicher Sicht nicht mehr akzeptabler Weise reduziert wird, die Urteilsbildung unverträglich vorgeprägt (Überwältigungsverbot!) und damit ein Umgang mit Geschichte vorgelegt wird, der gesellschaftlich nicht zukunftsträchtig erscheint. Andererseits kann man wegen des Konstruktionscharakters jeglicher Geschichtsdarstellung »Mythen« natürlich kein Normnarrativ entgegenstellen. Ein solches Geschichtsnarrativ würde dann selber die Funktion einer Urgeschichte übernehmen.

Wenn es darum geht, Schulbücher in fachdidaktischer Perspektive nüchtern und kritisch-konstruktiv zu würdigen, erscheint die neutralere Rede von Narrativen und deren Analyse unter etwa inzwischen klassisch zu nennenden geschichtsdidaktischen Prinzipien wie Kontroversität und Multiperspektivität[70] fruchtbarer. In diesem Beitrag wurde deshalb besonderer Wert auf die internen Logiken früherer Kriegsrechtfertigung, -führung, -kritik oder -vermeidung gelegt, über die wenigstens die Lehrerbände besser informieren sollten, damit die Lehrkräfte sie mit ihren Schülern und Schülerinnen besser bedenken können. Anderen nicht nur Wahnsinn, sondern auch Logiken [gegebenenfalls des Wahnsinns] zu unterstellen und solche Logiken ansatzweise mental nachzuvollziehen, heißt eben nicht, sie zu akzeptieren.

## Lehrpläne

Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in NRW. Geschichte, Frechen, 1994.
Kernlehrplan für die Realschule in NRW. Geschichte, Frechen, 2011.

## Verwendete Schul- und Lehrerhandbücher (Die mit * gekennzeichneten Titel sind zum NRW-Realschullehrplan von 2011)

Bethlehem, Siegfried und Hans-Jürgen Lendzian (Hg.). *Geschichte und Gegenwart. 2, [Lehrerbd.]:* [Jg. 7/8, Mittleres Schulwesen, Nordrhein-Westfalen], Paderborn: Schöningh, 2013.

*Ders. (Hg). *Geschichte und Gegenwart. 2, [Schülerbd.]:* [Jg. 7/8, Mittleres Schulwesen, Nordrhein-Westfalen], Paderborn: Schöningh, 2012.

70 Klaus Bergmann, *Multiperspektivität*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000. Am Beispiel des Islam im Religions-, Ethik- und Geschichtsunterricht: Hansjörg Biener, *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik* [Lehrpläne], Hamburg: EB-Verlag, 2006; ders., *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit*, Hamburg: EB-Verlag, 2007.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Bonna, Rudolf, Hans Ebeling und Wolfgang Birkenfeld (Hg). *Die Reise in die Vergangenheit: ein geschichtliches Arbeitsbuch. 5/6, [Schülerbd.]:* [Hauptschule, Nordrhein-Westfalen], Braunschweig: Westermann, 2009.

*Ders., Jürgen Gericke und Hans Ebeling (Hg.). *Die Reise in die Vergangenheit. 1, [Schülerbd.]:* [Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Sekundarschule, Nordrhein-Westfalen], Braunschweig: Westermann, 2012.

Brokemper, Peter (Hg.). *Geschichte Real. 2, Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen, schulinternem Curriculum und digitalem Stoffverteilungsplaner:* [Jg. 7/8, Realschule, Nordrhein-Westfalen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2012.

*Ders. (Hg.). *Geschichte Real. 2, [Schülerbd.]:* [Jg. 7/8, Realschule, Nordrhein-Westfalen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2012.

*Ders. (Hg.). *Geschichte Real: Arbeitsbuch für Realschulen. 1, [Schülerbd.]:* [Nordrhein-Westfalen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2008.

Christoffer, Sven (Hg.). *Zeitreise. 1, [Lehrerhandreichungen]:* [Nordrhein-Westfalen], Leipzig: Klett, 1. Auflage 2004.

Ders. (Hg.). *Zeitreise. 1, [Schülerbd.]:* [Jg. 6, Nordrhein-Westfalen], Stuttgart: Klett, 1. Auflage 2004.

*Ders. (Hg.). *Zeitreise. 2, [Schülerbd.]:* [Jg. 7/8, Realschule und Differenzierende Schulen, Nordrhein-Westfalen], Stuttgart, Leipzig: Klett, 1. Auflage 2011.

Derichs, Johannes (Hg.). *Denk mal – Geschichte. 1, [Schülerbd.]:* [Realschule, Nordrhein-Westfalen], Braunschweig: Schroedel, 2011.

Ders. (Hg.). *Denk mal – Geschichte. 2, [Materialien für Lehrerinnen und Lehrer]:* [Nordrhein-Westfalen], Braunschweig: Schroedel, 2012.

*Ders. (Hg.) *Denk mal – Geschichte. 2, [Schülerbd.]:* [Jg. 7/8, Realschule, Nordrhein-Westfalen], Braunschweig: Schroedel, 2012.

Henßler, Patrick und Hans Ebeling (Hg.). *Die Reise in die Vergangenheit. 1, [Lehrermaterialien]:* [Gemeinschaftsschule, Hauptschule, Realschule, Sekundarschule, Nordrhein-Westfalen], Braunschweig: Westermann, 2012.

*Oomen, Hans-Gert und Thomas Berger-von der Heide (Hg.). *Entdecken und Verstehen: Geschichte. 2, [Schülerbd.]: Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Entstehung der Vereinigten Staaten*, [Realschule, Gesamtschule, Nordrhein-Westfalen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2012.

*Ders. (Hg.). *Entdecken und Verstehen: Geschichte. 2/3, [Schülerbd.]: Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zum Ersten Weltkrieg*, [Realschule, Gesamtschule, Nordrhein-Westfalen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2012.

Ders., Heike Bruchertseifer und Thomas Berger-von der Heide (Hg.). *Entdecken und Verstehen: Geschichte. 2, [Schülerbd.]: Vom Frühen Mittelalter bis zum Dreißigjährigen Krieg*, [Realschule, Nordrhein-Westfalen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2006.

## Literatur

Aamotsbakken, Bente, Petr Knecht, Eva Matthes und Sylvia Schütze, (Hg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Asbridge, Thomas. *Die Kreuzzüge*, Stuttgart: Klett-Cotta, 2010.
Assmann, Aleida. *Der lange Schatten der Vergangenheit*, München: Beck, 2006.
Bauer, Dieter, Klaus Herbers und Nikolas Jaspert (Hg.). *Jerusalem im Hoch- und Spätmittelalter*, Frankfurt: Campus, 2001.
Bartsch, Patrick. *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Türkei und Iran*, Hamburg: EB-Verlag, 2005.
Berek, Mathias. *Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Wiesbaden: Harrassowitz, 2009.
Bergmann, Klaus. *Multiperspektivität*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2000.
Biener, Hansjörg. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik*, Hamburg: EB-Verlag, 2006.
Ders. *Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit*, Hamburg: EB-Verlag, 2007.
Ders. *Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.
Ders. *Die Kreuzzüge in Religions- und Geschichtsbüchern*, Berlin: EB-Verlag, 2014.
Borst, Arno. *Lebensformen im Mittelalter*, Frankfurt: Propyläen, 1973.
Cobb, Paul. *The Race for Paradise*, Oxford: University Press, 2014.
Elm, Kaspar. »Die Eroberung Jerusalems im Jahre 1099«, in: *Jerusalem im Hoch- und Spätmittelalter*, Dieter Bauer, Klaus Herbers und Nikolas Jaspert (Hg.), Frankfurt: Campus, 2001, 31–54.
Erll, Astrid. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2. Auflage 2011.
France, John. *Victory in the East*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
Gabrieli, Francesco (Hg.). *Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht*, Zürich/München: Artemis, 1973.
Günther, Regina (Hg.). *Ibn Dschubair: Tagebuch eines Mekkapilgers*, Stuttgart: Thienemann, 1985.
Hagenmeyer, Heinrich (Hg.). *Die Kreuzzugsbriefe aus den Jahren 1088–1100*, Innsbruck: Wagner, 1901.
Ders. *Fulcheri Carnotensis Historia Hierosolymitana (1095–1127)*, Heidelberg: Winter, 1913.
Hein-Kircher, Heidi. »Überlegungen zu einer Typologisierung von politischen Mythen aus historiographischer Sicht – ein Versuch«, in: *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Hein-Kircher, Heidi, Hans Henning Hahn (Hg.), Marburg: Herder, 2006, 407–424.
Hillenbrand, Carole. *The Crusades*, Edinburgh: University Press, 1999.
Felix Hinz (Hg.), *Kreuzzüge des Mittelalters und der Neuzeit*, Hildesheim: Olms, 2015.
Huygens, Robert B. C., u. a. (Hg.). *Wilhelmi Tyrensis Archiepiscopi Chronicon*, Turnholt: Brepols, 1986.
Ihtiyar, Neşe, Safiye Jalil und Pia Zumbrink. »Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995–2002)«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 26, 2004, 223–288.
Jotischky, Andrew (Hg.). *The Crusades I–IV*, Abingdon, New York: Routledge, 2008.
Kriener, Jonathan, und Wolfram Reiss. *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Libanon und Jordanien*, Berlin: EB-Verlag, 2012.
Madden, Thomas (Hg.). *Die Kreuzzüge*, Köln: Evergreen, 2008.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Mayer, Hans Eberhard. *Geschichte der Kreuzzüge*, Stuttgart: Kohlhammer, 10. Auflage 2005.

Pandel, Hans-Jürgen. »Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch?«, in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Münster: Lit, 2006, 15–37.

Pernoud, Régine (Hg.). *Die Kreuzzüge in Augenzeugenberichten*, Düsseldorf: Rauch, 1961.

Phillips, Jonathan. *Heiliger Krieg*, München: DVA, 2011.

Prawer, Joshua. *Die Welt der Kreuzfahrer*, Bergisch Gladbach: Bastei, 1979.

Prietzel, Malte. *Kriegführung im Mittelalter*, Paderborn: Schöningh, 2006.

Reiss, Wolfram. *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Ägypten und Palästina*, Hamburg: EB-Verlag, 2005.

Reiss, Wolfram. »Das Bild des Anderen. Die Darstellung Europas und seiner Geschichte in arabischen Geschichtsbüchern«, in: *geschichte für heute* 4 (4), 2011, 5–16.

Riley-Smith, Jonathan. *The Crusades, Christianity, and Islam*, New York: Columbia University Press, 2008.

Schmugge, Ludwig (Hg.). *Radulfus Niger: De re militari et triplici via peregrinationis ierosolimitane (1187/88)*, Berlin: DeGruyter, 1977.

Stark, Rodney. *Gottes Krieger*, Berlin: Hoffmans und Tolkemitt, 2013.

Tibi, Bassam. *Kreuzzug und Djihad*, München: Goldmann, 2001.

Tyerman, Christopher. *Die Kreuzzüge*, Stuttgart: Reclam, 2009.

Tworuschka, Monika. *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1986.

Wolfzettel, Friedrich. »Gottfried von Bouillon. Führer des ersten Kreuzzugs und König von Jerusalem«, in: *Mythen Europas. Mittelalter*, Inge Milfull und Michael Neumann (Hg.), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004, 126–142.

Zgoll, Annette, und Reinhard G Kratz. »Von Blumenbergs ›Arbeit am Mythos‹ zu Leistung und Grenze des Mythos in Antike und Gegenwart«, in: *Arbeit am Mythos*, Annette Zgoll und Reinhard G. Kratz (Hg.), Tübingen: Mohr Siebeck, 2013, 1–12.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Julia Thyroff

# Die Rolle der Schweiz in den Weltkriegen. Aktuelle Geschichtslehrmittel zwischen Mythos und Dekonstruktion

Gemeinhin gilt die Schweiz wohl manch einem und manch einer als Land, das in Kriegen eine unbeteiligte Position bezieht, sich gleichsam als Insel in den Wogen kriegerischer Unruhen behauptet, dabei seine Freiheit und Neutralität bewahrt und gleichzeitig vermittelnde, humanitäre Aktivitäten verfolgt.[1] Jedoch: Für den Fall des Zweiten Weltkriegs wurde dieses Bild einer neutralen, unbeteiligten Schweiz vor einigen Jahren im Rahmen öffentlicher Debatten vehement in Frage gestellt.[2] Die Schweiz habe sich – so der neue Ton – durch die Abweisung jüdischer Flüchtlinge schuldig gemacht, sich als Handlangerin der Nationalsozialisten betätigt, verwerfliche Geschäfte mit diesen unterhalten, damit unnötigerweise den Krieg verlängert und letztlich vielleicht gar die propagierte Neutralität in Frage gestellt.[3]

Die folgenden Seiten handeln vom Mythos der schweizerischen Neutralität und seiner teilweisen Dekonstruktion. Gegenstand der Betrachtung sind Darstellungen der Rolle der Schweiz im Ersten und Zweiten Weltkrieg in aktuellen Geschichtslehrmitteln. Welche Stellung hat darin der Mythos der Neutralität? Inwiefern wird er von heutigen Lehrmitteln reproduziert oder dekonstruiert?

Mythos wird im Folgenden in Anlehnung an Jan Assmann verstanden als

1 Zum traditionellen Bild einer »Schweiz als historischer Sonderfall« siehe Thomas Maissen, *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*, Baden: Hier + Jetzt, 2. Auflage 2015, 12f., 172ff., 185. Ein Deutungsmuster, demzufolge die Schweiz sich im Zweiten Weltkrieg »trotz eigener Entbehrungen durch humanitäres Engagement ausgezeichnet habe«, wurde identifiziert von: Nicole Peter und Nicole Burgermeister, »Der Holocaust und die Schweiz. Konkurrierende Erinnerungen im intergenerationellen Dialog«, in: Béatrice Ziegler u.a. (Hg.), *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*, Zürich: Chronos Verlag, 2012, 19–28, 28.

2 Siehe hierzu Jakob Tanner, »Die Krise der Gedächtnisorte und die Havarie der Erinnerungspolitik. Zur Diskussion um das kollektive Gedächtnis und die Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs«, in: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte/Revue d'histoire* 6, 1 (1999), 16–38; Thomas Maissen, *Verweigerte Erinnerung. Nachrichtenlose Vermögen und Schweizer Weltkriegsdebatte 1989–2004*, Zürich: Neue Zürcher Zeitung – Buchverlag, 2005; Maissen, *Schweizer Heldengeschichten*, 185ff.

3 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

»eine Geschichte, die man sich erzählt, um sich über sich selbst und die Welt zu orientieren«, als eine »fundierende[.] Geschichte«, die bestehende Verhältnisse legitimiert, indem sie eine Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart suggeriert.[4] Mythen erfüllen also eine orientierende, legitimierende und identitätsstiftende Funktion.[5] Keineswegs muss es sich dabei zwingend um erfundene Geschichten handeln, die dann – in der Terminologie Jan Assmans – den Gegensatz zu einer faktischen Geschichte bilden,[6] oder – um es mit einer Kategorie Jörn Rüsens weniger positivistisch auszudrücken – den Gegensatz zu einer empirisch triftigen Geschichte.[7] Eine bloße »Gegenüberstellung von althergebrachten Mythen und fortschrittlicher Aufklärung darüber, was wirklich dahinterstecke«, greift insofern zu kurz, wie Thomas Maissen feststellt[8], und folgt zudem einem Geschichtsverständnis, demzufolge es überhaupt »richtige« Geschichten geben kann. An dieser Stelle werden Mythen hingegen zunächst einmal formal als konstruierte Geschichten neben vielen anderen verstanden. Nichtsdestotrotz können Mythen in ihrer starken Verdichtung und Eindeutigkeit aus wissenschaftlicher Perspektive fragwürdig sein. Sie beanspruchen, wie Thomas Maissen herausarbeitet, »zeitlose Gültigkeit« und die Identität, die sie anbieten, ist »tendenziell gefällig«, blendet Schwächen aus.[9] Insofern bedarf es einer kritischen Geschichtswissenschaft, die Überzeichnungen und auch Leerstellen aufdeckt.[10]

Wie positionieren sich aktuelle Geschichtslehrmittel in diesem Spannungsfeld aus identitätsstiftenden, verkürzenden Erzählungen und deren historisch-kritischer Relativierung? Wie steht es in Lehrmitteln um den Mythos der schweizerischen Neutralität? Ein erster Abschnitt des Artikels widmet sich in synthetisierender Absicht dem Forschungsstand. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer Querschnittsanalyse aktueller schweizerischer Geschichtslehrmittel vorgestellt.

4 Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: Verlag C. H. Beck, 6. Auflage 2007, 75ff.
5 Maissen, *Schweizer Heldengeschichten*, 8ff.
6 Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis*, 76.
7 Jörn Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983, 82.
8 Maissen, *Schweizer Heldengeschichten*, 7.
9 Ebd., 10ff.
10 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Mythen zur Rolle der Schweiz in den Weltkriegen – Einblicke in den Forschungsstand

Was wissen wir über Mythen im kollektiven Gedächtnis der Schweiz, insbesondere hinsichtlich der Rolle des Landes in den Weltkriegen? In der Literatur ist vielfach vom Mythos der schweizerischen Neutralität die Rede, ebenso vom Mythos einer wehrhaften und dabei zugleich hilfsbereiten, humanitären Schweiz.[11] Was hat es damit auf sich und woher kommen diese Mythen? Ursprünge finden sich Jakob Tanner zufolge in der Schweiz des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts. Wie auch in anderen europäischen Staaten habe es einen Trend zur Erfindung von Traditionen und nationalstaatlicher Identität gegeben.[12] Als Elemente der »imaginierte[n] Gemeinschaft der Confoederatio helvetica« benennt Tanner Demokratie, Föderalismus und Neutralität sowie Eigenständigkeit und Wehrhaftigkeit bei gleichzeitigem Zusammenhalt im Inneren, was nicht zuletzt aus der Alpenlage abgeleitet wird, die eine »Festigung des nationalen Selbstbildes durch seine Verankerung im natürlichen Fortifikationssystem der Berge« ermögliche.[13]

Inwiefern haben nun solche und andere Elemente eines schweizerischen Selbstbildes Eingang in Schulbücher gefunden? Umfangreiche Befunde zu Mythen in Geschichtslehrmitteln lieferte Markus Furrer.[14] Drei der von ihm festgestellten Mythen sind für das Anliegen dieses Artikels relevant, da sie die Rolle der Schweiz in den Weltkriegen betreffen: der Neutralitätsmythos, der Réduitmythos und der Samaritermythos.[15] Verkürzt ausgedrückt erzählen diese Mythen von der Schweiz als einem neutralen Land, das den Bedrohungen der Kriege wehrhaft entgegen steht und sich dabei durch Humanität auszeichnet. Eine Hinterfragung oder Relativierung des Neutralitätskonzepts angesichts des innen- und aussenpolitischen Geschehens finde dabei nicht oder nur in An-

11 So für Geschichtslehrmittel herausgearbeitet bei Markus Furrer, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004, S. 258ff.; Zur Relativierung und Dekonstruktion der Erzählung einer neutralen, wehrhaften, hilfsbereiten Schweiz jüngst Maissen, *Schweizer Heldengeschichten*, 104ff., 162ff., 172ff.

12 Tanner, *Die Krise der Gedächtnisorte*, 28.

13 Ebd.

14 Zentrales Referenzwerk für die hier vorgestellte Analyse bildet Markus Furrers Habilitationsschrift aus dem Jahr 2004: Markus Furrer, *Die Nation im Schulbuch*; Neben diesem Hauptwerk beziehe ich mich ausserdem an mehreren Stellen auf: Markus Furrer, »Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts und ihre Funktion im nationalen Narrativ von Schweizer Geschichtslehrmitteln«, in: Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 149–165.

15 Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 258ff., 260ff., 263ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

sätzen statt.[16] Eine vergleichbare Trias an Mythen entdeckte Jonas Morgenthaler in Lehrmitteldarstellungen zum Ersten Weltkrieg, nämlich den Mythos der Neutralität, der Wehrhaftigkeit und Barmherzigkeit.[17] Beide Autoren identifizierten diese Mythen in einer historisch-vergleichenden Analyse von Lehrmitteln, wobei Morgenthaler seinen Längsschnittvergleich mit Schulbüchern aus der Zwischenkriegszeit, Furrer mit Werken aus der Zeit nach 1945 beginnen lässt.

Während die genannten Mythen mit punktuellen Akzentverschiebungen im Zeitverlauf über mehrere Jahrzehnte relativ stabil in den Lehrmitteln vorzufinden sind,[18] stellen beide Autoren für jüngere Lehrmittel dann eine teilweise Erosion von Mythen fest, wobei als ein wichtiger Einschnitt die in den 1990er Jahren stattgefundenen öffentlichen Auseinandersetzungen um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg gedeutet werden.[19] Etwa sei in den Geschichtslehrmitteln die jahrelang unhinterfragte Neutralität diskussionswürdig geworden, sei neu das Wechselspiel zwischen Anpassung und Widerstand in den Blick geraten, hätten militärische Bedrohung und Verteidigungsbereitschaft als Themen an Bedeutung verloren, ebenso wie Vorstellungen einer Schweiz als Insel des Friedens und der Barmherzigkeit. Hingegen seien neue Themen in die Schulbücher aufgenommen worden, wie beispielsweise Antisemitismus und wirtschaftliche Zusammenarbeit mit dem Deutschen Reich sowie die restriktive Einreisepolitik der Schweiz, wobei letztgenanntes Thema bereits in Lehrmitteln der 1980er Jahre auftauche und damit noch vor den öffentlichen Debatten Eingang in Schulbücher gefunden habe.[20]

Was war nun Gegenstand dieser Debatten? Ausgelöst von einer Diskussion um nachrichtenlose Vermögen in Schweizer Banken geriet damals das Narrativ einer neutralen und humanitären Schweiz in die öffentliche Diskussion.[21] Vom Parlament wurde schliesslich zur Aufklärung eine Kommission eingesetzt, die *Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg* (UEK). Die Ar-

16 Ebd., 238, 260.

17 Jonas Morgenthaler, »›Gleich einer Insel im wogenden Meere …‹. Das Bild der Schweiz im Ersten Weltkrieg in Schweizer Geschichtsbüchern von 1917 bis heute«, in: Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 45–63, 49.

18 Furrer arbeitet vier verschiedene Akzente im Zeitverlauf heraus: den »Souveränitätsdiskurs«, »Bedrohungsdiskurs«, »Bewährungsdiskurs« und »Krisendiskurs«, in Markus Furrer, *Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts*, 152ff.

19 Ebd., 149.

20 Hier und vorausgehender Abschnitt: Ebd., 149, 157ff.; Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 260f., 266; Morgenthaler, *Gleich einer Insel*, 49ff., 55.

21 Barbara Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. 2. Ausg., Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006, 66; Tanner, *Die Krise der Gedächtnisorte*, 30; ausführliche Rekonstruktion der Debatten bei Maissen, *Verweigerte Erinnerung*, 2005.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

beit dieser Kommission offenbarte eine restriktive Flüchtlingspolitik und mangelnde Hilfsbereitschaft der Schweiz während des Krieges sowie ausgeprägte Zurückhaltung bei der Rückgabe von Besitztümern an die Opfer in der Nachkriegszeit.[22] Dies geschah, nachdem Historikerinnen und Historiker die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg bereits zuvor in ein kritisches Licht gerückt hatten, weshalb Jakob Tanner von einem »Konfliktverhältnis« zwischen Geschichtsschreibung einerseits und kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspolitik andererseits spricht.[23]

Seit den 1990er Jahren fand ein neues, selbstkritisches Schweizbild Eingang in die offizielle Politik, nicht jedoch flächendeckend in das kollektive Gedächtnis.[24] Dies zeigt etwa die Forschung von Nicole Peter und Nicole Burgermeister, im Rahmen derer Geschichtsbilder zur Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg in Mehrgenerationenfamilien erfragt wurden.[25] Demnach existiere nach wie vor die Vorstellung »einer Schweiz in Not und Bedrängnis, die sich trotz eigener Entbehrungen durch humanitäres Engagement ausgezeichnet habe«. Die Shoa werde als »deutsche Angelegenheit« gedeutet, gegenüber einer kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs bestünden allenthalben Widerstände – und dies über Generationsgrenzen hinweg. So stellen die Autorinnen fest, dass »weniger generationelle Zugehörigkeit als vielmehr soziale Herkunft sowie politische und ideologische Orientierung der Teilnehmenden entscheidend sind für die Interpretation und Deutung dieser Vergangenheit«, man also nicht von einer Konfliktlinie zwischen der sogenannten Aktivdienstgeneration und den Nachgeborenen ausgehen könne. In Bezug auf den Umgang mit der Shoa in der Schweiz könne damit nach Ansicht der Autorinnen generationsübergreifend von einer »Kluft zwischen Erinnerungsimperativ und konkreter Erinnerungspraxis« gesprochen werden.[26]

Sowohl Tanner als auch Peter und Burgermeister konstatieren damit ein Spannungsfeld aus einerseits Deutungen der Schweiz, wie sie im kollektiven Gedächtnis mit einer starken Beharrungskraft verankert sind, und andererseits Ergebnissen der Geschichtswissenschaft, die dazu in Konkurrenz treten. Keinesfalls soll an dieser Stelle jedoch einem dichotomen Gegensatz zwischen ge-

22 Béatrice Ziegler, »Sektion: Über die Sackgasse bisheriger Perspektiven hinaus«, in: dies. u. a. (Hg.), *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*, Zürich: Chronos Verlag, 2012, 129–132, 129 f.; Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg (UEK): Die Schweiz, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg. Schlussbericht, Zürich, 2002, online verfügbar unter: www.uek.ch/de/schlussbericht/synthese/uekd.pdf, zuletzt geprüft am 28. November 2016.

23 Tanner, *Die Krise der Gedächtnisorte*, 30 ff.

24 Ziegler, *Über die Sackgasse bisheriger Perspektiven hinaus*, 130.

25 Peter und Burgermeister, *Der Holocaust und die Schweiz.*

26 Hier und vorausgehender Abschnitt: Peter und Burgermeister, *Der Holocaust und die Schweiz*, 22, 28.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schichtswissenschaftlicher Forschung und kollektivem Gedächtnis das Wort geredet werden, demzufolge kollektives Gedächtnis grundsätzlich mythenbehaftet, Geschichtswissenschaft *per se* frei von Mythen sei. Dass sich durchaus auch in geschichtswissenschaftlichen Darstellungen stark verdichtete, orientierungsrelevante, stabile Narrative zeigen, geht aus einer Untersuchung von Konrad Kuhn und Béatrice Ziegler hervor. Sie konnten zeigen, dass die Geschichtsschreibung in Bezug auf die Rolle der Schweiz im Ersten Weltkrieg spezifische und über Jahrzehnte hinweg stabile Elemente aufweist, die das Autorenduo als »dominantes Narrativ« bezeichnet.[27] Hierzu gehört die Erzählung vom Ersten Weltkrieg als einer Zeit der politischen Neutralität, wobei zwar eine Verletzung der Neutralität durch einzelne politische Akteure thematisiert, nicht aber die bestehenden wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen der Schweiz und dem kriegführenden Ausland systematisch in eine Reflexion des Neutralitätsverständnisses einbezogen würden.[28] Hierzu zählt weiter die Erzählung vom Ersten Weltkrieg als einer Zeit sozialer und kultureller Spannungen zwischen Arm und Reich und zwischen den deutsch- und französischsprachigen Landesteilen, letztere aufgrund unterschiedlicher Verbundenheiten mit den kriegführenden Nachbarnationen Deutschland und Frankreich.[29] In der Rückschau wird dann, wie Markus Furrer feststellt, der Erste Weltkrieg als eine Phase gedeutet, in der die Schweiz zwar durch innere soziale und kulturelle Konflikte herausgefordert wurde, sich jedoch letztlich im »Zeitalter der Katastrophen bewährte«.[30]

Wie positionieren sich nun aktuelle Geschichtslehrmittel im Spannungsfeld aus jahrzehntealten Mythen und deren Dekonstruktion in jüngerer Vergangenheit? Diese Frage ist deshalb interessant, weil Geschichtslehrmittel schon ihrer Gattung nach Grenzgänger zwischen verschiedenen Bereichen der Geschichtskultur sind, gar »Zwitter«[31] darstellen. Sie vermitteln zwischen der Geschichtswissenschaft und einer breiten Öffentlichkeit und berücksichtigen dabei zugleich auch politische Interessen.[32] Lehrmittel geben Aufschluss über

27 Konrad J. Kuhn und Béatrice Ziegler, »Dominantes Narrativ und drängende Forschungsfragen – Zur Geschichte der Schweiz im Ersten Weltkrieg«, in: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte/Revue d'historie* 18, 3 (2011), 123–141.

28 Kuhn und Ziegler, *Dominantes Narrativ*, 123, 129 f.

29 Ebd., 123 ff.

30 Markus Furrer, »Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen … Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 59, 1 (2009), 56–77, 65.

31 Morgenthaler, *Gleich einer Insel*, 47.

32 Eindrückliche Fallbeispiele zum Verhältnis von Lehrmittelentwicklung und Politik finden sich bei Peter Gautschi, »Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird«, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2006. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2006, 178–197.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

gesellschaftlich akzeptierte Vorstellungen von der Vergangenheit und zeigen, was Schülerinnen und Schüler nach Auffassung der sie umgebenden Gesellschaft lernen sollen.[33] Inwiefern reagieren Geschichtslehrmittel auf die oben geschilderten Debatten? Welches Bild der Schweiz in den Weltkriegen vermitteln sie? Bedienen sie sich eher der tradierten Mythen oder kritisieren, relativieren, reflektieren sie diese? Da Markus Furrers wegweisende Untersuchung zur »Nation im Schulbuch«[34] bereits über eine Dekade zurückliegt und es seither einige Neuerscheinungen und Überarbeitungen in der Lehrmittellandschaft gegeben hat, ist ein aktueller Blick lohnend. Lohnenswert ist er zweitens auch aufgrund der sich seit einigen Jahren innerhalb der Geschichtsdidaktik manifestierenden Kompetenzorientierung, die auch die Lehrmittelgestaltung erfasst. Für die Gestaltung eines kompetenzorientierten, konstruktionssensiblen Geschichtsunterrichts sollte potenziell gerade das spannungsreiche Feld einer dekonstruierenden Auseinandersetzung mit orientierungsrelevanten Mythen einen ergiebigen Gegenstand darstellen und zunehmend in den Blick genommen werden.[35]

## Zwischen Mythos und Dekonstruktion – Ein Blick auf aktuelle Lehrmittel

Der Untersuchung liegt ein Sample von Lehrmitteln zugrunde, die folgende Kriterien erfüllen: Es handelt sich um deutschsprachige Lehrmittel für die Sekundarstufe I, die thematisch den Ersten bzw. Zweiten Weltkrieg beinhalten.[36] Ihrem Status nach unterscheiden sie sich je nach Kanton. Einerseits wurden solche Lehrmittel verwendet, die in den offiziellen Lehrmittellisten der Kantone als obligatorisch geführt werden. Für Kantone ohne obligatorische Titel für das Fach Geschichte wurden stattdessen fakultative oder empfohlene Lehrmittel in das Sample einbezogen.[37] Damit beinhaltet die Auswahl einen Querschnitt aktuell gültiger Lehrmittel.

33 Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 64; Saskia Handro und Bernd Schönemann, »Zur Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Münster: LIT Verlag, 2. Auflage 2011, 3–12, 4f.

34 Furrer, *Die Nation im Schulbuch.*

35 Die Anregung, nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung und einem neuartigen Umgang mit Mythen in Geschichtslehrmitteln zu fragen, verdanke ich einem Diskussionsbeitrag von Herrn Roland Bernhard.

36 Von den gewählten 16 Lehrmitteln behandeln insgesamt zwölf die Phase des Ersten Weltkriegs, 14 die Phase des Zweiten Weltkriegs.

37 In der Schweiz ist das Bildungssystem föderal organisiert und die Kantone bestimmen die Auswahl der gültigen Lehrmittel für den Unterricht, wobei die Verbindlichkeit unterschiedlich geregelt ist. Je nach Kanton kann es Lehrmittel mit obligatorischem, alternativ-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Die Auswahl der Titel nach den genannten Kriterien ergab zunächst ein Sample von 16 Lehrmitteln, die in Tabelle 1 verzeichnet sind.

Dieses Sample wurde anhand zweier Kriterien nochmals verkleinert. Zum einen wurde eine Beschränkung auf Lehrmittel jüngeren Datums vorgenommen, die ihrem Erscheinungs- bzw. Auflagenjahr nach in die Zeit nach den gesellschaftlichen Debatten der 1990er Jahre und überwiegend auch in die Zeit nach der Durchführung von Markus Furrers Studie fallen. Demgegenüber wurden einige ihrem Erscheinungsjahr nach sehr alte Titel, die in einzelnen Kantonen derzeit noch im Einsatz bzw. in der Ablösung befindlich sind, nicht im engeren Sinn in die Untersuchung einbezogen. Diese Lehrmittel tauchen in der folgenden Analyse lediglich punktuell und exemplarisch in vergleichender Absicht auf.[38]

Weiterhin wurden diejenigen Texte aus der weiteren Untersuchung ausgeklammert, die zwar die Zeit des Ersten bzw. Zweiten Weltkriegs behandeln, dabei allerdings nicht die Situation der Schweiz thematisieren.[39] So behandeln unter den zwölf Lehrmitteln, welche sich mit der Zeit des Ersten Weltkriegs beschäftigen, drei die Schweiz überhaupt nicht und eines beschränkt sich auf die Darstellung des Landesstreiks im Jahr 1918, ohne darüber hinaus die Rolle der Schweiz während des Krieges zu thematisieren.[40] Unter den 14 Darstellungen des Zweiten Weltkriegs gibt es zwei, die die Schweiz überhaupt nicht berücksichtigen.[41] Für die weiteren Untersuchungsschritte wurden die entsprechenden Lehrmitteldarstellungen nicht mehr berücksichtigt, da die Analyse auf Beschreibungen der Rolle der Schweiz zielen sollte.

Mit den genannten zwei Einschränkungen – nämlich dem Verzicht auf Lehrmittel älteren Datums sowie auf solche Kapitel, die die Situation der Schweiz

obligatorischem, empfohlenem oder fakultativem Status geben oder auch freie Lehrmittelwahl. Siehe hierzu: Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz, *Lehrmittelstatus in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Bericht*, Berneck: Rheintaler Druckerei und Verlag AG, o. J., 6. Die hier vorliegende Auswahl wurde getroffen anhand von Lehrmittellisten, die im Herbst 2014 im Internet verfügbar waren.

38 Diese älteren Lehrmittel sind in Tabelle 1 mittels Kursivschrift kenntlich gemacht.

39 Markus Furrer unterscheidet für die Schweiz idealtypisch drei Arten von Geschichtslehrmitteln: »reine Landes- bzw. Schweizergeschichten, reine Allgemeine Geschichten bzw. Weltgeschichten sowie gemischte Geschichten, die Allgemeine Geschichte und Schweizer Geschichte zusammen anbieten« (Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 82), wobei er generell einen Rückgang von Schweizergeschichte in den Lehrmitteln im Zeitverlauf feststellt (Furrer, *Die Schweiz erzählen*, 67). Vom zweiten Typus, also von reinen Weltgeschichten unter völliger Auslassung der Schweiz, finden sich im hier vorliegenden Sample keine, hingegen überwiegend gemischte Lehrmittel und eine kleine Anzahl von Schweizergeschichten. Die gemischten Lehrmittel gehen teilweise in ihren Weltkriegsdarstellungen auf die Rolle der Schweiz ein, teilweise nicht. Im folgenden Abschnitt ist von diesem gemischten Typus die Rede.

40 Vgl. Tabelle 1, zweite und dritte Spalte von rechts.

41 Vgl. Tabelle 1, erste Spalte von rechts.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Tab. 1: Liste der verwendeten Lehrmittel

| Titel | AutorInnen | Verlag | Vorliegender Jahrgang | Jahr der Erstauflage | CH im 1. WK Thema | CH im Landesstreik Thema | CH im 2. WK Thema |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Die Schweiz und ihre Geschichte | H. Meyer, P. Felder, J.-C. Wacker | Lehrmittelverlag Zürich (LMV ZH) | 2005 | 1998 | Ja | Ja | Ja |
| Durch Geschichte zur Gegenwart 3 | H. Meyer, P. Schneebli | LMV ZH | 1991 | 1991 | Ja | Ja | Ja |
| Echo Informationen zur Schweiz | E. Maurer | Klett und Balmer | o. J. | o. J. | Ja | Ja | Ja |
| Geschichte der Neuzeit | J. Hodel et al. | ILZ, LMV ZH | 2009 | 2009 | Nein | Nein | Nein |
| Geschichte unserer Zeit. Erster Weltkrieg | M. Thurnherr | Sauerländer | 2006 (5. korr. Aufl.) | 1968 | Ja | Ja | – |
| Geschichte unserer Zeit. Hitlers Weg in den Krieg | K. Bächinger | Sauerländer | 2006 (9. korr. Aufl.) | 1968 | – | – | Ja |
| Geschichte unserer Zeit. Zweiter Weltkrieg. Überfall | J. Benz | Sauerländer | 2006 (9. korr. Aufl.) | 1968 | – | – | Ja |
| Geschichte unserer Zeit. Zweiter Weltkrieg. Wende und Zusammenbruch | J. Weiss | Sauerländer | 2006 (10. korr. Aufl.) | 1968 | – | – | Ja |
| Hinschauen und Nachfragen | B. Bonhage, P. Gautschi, J. Hodel, G. Spuhler | LMV ZH | 2006 (korr. Aufl.) | 2006 | Ja | Ja | Ja |
| Menschen in Zeit und Raum 9 | R. Argast, A. Binnenkade, F. Boller, P. Gautschi | Lehrmittelverlag Aargau (LMV AG), ILZ | 2005 | 2005 | Nein | Nein | Ja |

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

*(Fortsetzung)*

| Titel | AutorInnen | Verlag | Vorliegender Jahrgang | Jahr der Erstauflage | CH im 1. WK Thema | CH im Landesstreik Thema | CH im 2. WK Thema |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Reise in die Vergangenheit IV. Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege | H. Ebeling | Westermann | 1966 | 1966 | Nein | Nein | Nein |
| Spuren – Horizonte. Mensch – Raum – Zeit – Gesellschaft | U. Bräm, M. Reuschenbach, D. Stemmle, H.-P. Wyssen | LMV ZH, Schulverlag ILZ | 2008 | 2008 | Ja | Nein | Ja |
| Vergessen oder Erinnern. Völkermord in Geschichte und Gegenwart | P. Gautschi, H. Meyer | LMV ZH, ILZ | 2002 (leicht korr. Aufl.) | 2001 | – | – | Ja |
| Weltgeschichte im Bild 9 | H. Bühler, H. Utz | LMV AG | 2004 (8. Aufl.) | o. J. | Ja | Ja | Ja |
| Zeiten, Menschen, Kulturen 7 | P. Ziegler | LMV ZH | 1986 (leicht veränd. Aufl.) | 1981 | Ja | Nein | – |
| Zeiten, Menschen, Kulturen 8 | P. Ziegler | LMV ZH | 1983 | 1983 | Nein | Ja | Ja |

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

unberücksichtigt lassen – konnte abschliessend ein Sample von insgesamt elf Titeln[42] zusammengestellt werden, die Grundlage für die Analyse waren.

Diese Lehrmittel wurden vergleichend und literaturgeleitet hermeneutisch untersucht,[43] wobei sowohl Autorentexte als auch Materialien wie Text- und Bildquellen Berücksichtigung fanden.[44] Bearbeitet wurden dabei nur diejenigen Elemente, welche sich dem interessierenden Themenbereich der schweizerischen Neutralität zuordnen ließen. Der Zugang war insofern ein deduktiver, als das Material ausgehend von dem bereits aus der Forschungsliteratur – namentlich vor allem Markus Furrer – bekannten Mythos der Neutralität analysiert wurde.[45] Die eng verwandten, aber doch eigenständigen Mythen einer barmherzigen und wehrhaften Schweiz bildeten dabei nicht im engeren Sinn den Gegenstand der Untersuchung, wurden jedoch am Rande berührt.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse, gegliedert nach der Rolle der Schweiz im Ersten und Zweiten Weltkrieg, vorgestellt. Dabei seien zwei Befunde vorweg geschickt:

Erstens: Definitorische Klärungen zum Begriff der Neutralität finden sich in den untersuchten Lehrmittelkapiteln nahezu überhaupt nicht. Zwar taucht der Begriff immer wieder auf, wird dabei jedoch schlaglichtartig eingesetzt,[46] so etwa: »Die Schweiz bleibt neutral«[47]. Eine Definition dessen, was Neutralität überhaupt bedeutet, wird im Rahmen der untersuchten Darstellungen zum Ersten und Zweiten Weltkrieg lediglich von einem Lehrmittel angeboten.[48]

Zweitens: Sofern die Schweiz im Zusammenhang mit den Weltkriegen von den Lehrmitteln überhaupt thematisiert wird, geschieht dies in separaten Kapiteln, abgesondert von Kapiteln über das Kriegsgeschehen im Ausland.[49] Die

42 Diese sind in der Tabelle 1 durch eine graue Markierung kenntlich gemacht.

43 Zur hermeneutischen Methode siehe z. B. Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier, *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*, Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt: WBG, 2001, 1, 19, 50 ff.

44 Zur Systematisierung der Elemente in Geschichtslehrmitteln siehe Alexander Schöner, »Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen«, in: Waltraud Schreiber u. a. (Hg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer, 66–89, 71 f.

45 Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 258 ff.

46 Wie von Markus Furrer festgestellt: ebd., 232 ff.

47 Ernst Maurer, *Echo. Informationen zur Schweiz*, Zug: Klett, 5. akt. Auflage 2005, 4. Eine ähnlich knappe Abhandlung findet sich etwa auch in einem älteren Lehrmittel: »Die neutrale Schweiz wurde nicht in den Krieg hineingezogen, bekam aber dessen Auswirkungen ebenfalls zu spüren«; Peter Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 7*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, leicht veränderte Auflage1986, 130.

48 Im Lehrmittel *Menschen in Zeit und Raum 9* findet sich eine kurze Definition zum Begriff der bewaffneten Neutralität: Regula Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum 9*, Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Interkantonale Lehrmittelzentrale, 2005, 62.

49 Zur räumlichen Absonderung der Schweizergeschichte in manchen Lehrmitteln siehe Furrer, *Die Schweiz erzählen*, 67.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

entsprechenden Überschriften lauten: »Die Schweiz und der erste Weltkrieg«[50], »Die Schweiz – eine Insel«[51], »Die Schweiz im 20. Jahrhundert«[52], wobei diese Kapitel additiv an die grossräumlichere Betrachtung der Kriege angehängt werden oder gar gesonderte Buchteile darstellen.[53] Doch geht diese räumliche Absonderung tatsächlich in den Lehrmitteldarstellungen mit Vorstellungen einer neutralen, vom Kriegsgeschehen unbeeinflussten Insel Schweiz einher?

## Befunde zur Rolle der Schweiz im Ersten Weltkrieg

In den Darstellungen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg wird das Land durchaus nicht als abgeschottetes Eiland thematisiert, sondern vielmehr in seinen vielfältigen Bezügen mit dem Ausland dargestellt. So kommen einerseits bestehende Sympathien mit den Nachbarländern, andererseits wirtschaftliche Verflechtungen zur Sprache. Beide Aspekte werden im Folgenden näher ausgeführt und mithilfe von Beispielen veranschaulicht.

Einhelliger Tenor nahezu aller untersuchten Lehrmittel ist, dass es zur Zeit des Ersten Weltkriegs in der deutschsprachigen Schweiz Affinitäten mit dem Deutschen Reich, in der französischsprachigen Schweiz umgekehrt Affinitäten zu Frankreich gegeben habe. Diese Sympathien werden als Gefährdung für die innere Geschlossenheit der Schweiz und ihre Neutralität interpretiert. Das Motiv einer Spaltung zwischen den Landesteilen taucht auch in der Geschichtsschreibung zum Ersten Weltkrieg auf, wie von Konrad Kuhn und Béatrice Ziegler als »kulturell bedingte Zerreissprobe« herausgearbeitet wurde.[54] Darüber hinaus ist durch die Untersuchung von Jonas Morgenthaler bekannt, dass diese kulturellen Spannungen bereits seit über hundert Jahren immer wieder in Lehrmitteln thematisiert wurden.[55] Es handelt sich hierbei also keineswegs um ein Deutungsmuster, das erst in jüngeren Lehrmitteln auftritt, sondern das sich vielmehr über Jahrzehnte hinweg erhalten hat und auch in den jüngeren Lehrmitteln

50 Markus Thurnherr, *Geschichte unserer Zeit. Erster Weltkrieg*, Oberentfelden: Sauerländer. 5. korr. Auflage 2006, 59.

51 Josef Weiss, *Geschichte unserer Zeit. Zweiter Weltkrieg 2. Teil. Wende und Zusammenbruch*, Oberentfelden: Sauerländer, 10. korrigierte Auflage 2006, 30.

52 Hans Bühler und Hans Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 8. Auflage 2004, 100.

53 Ähnlich dazu verhält es sich für die älteren derzeit noch gültigen Lehrmittel. Hier lauten die entsprechenden Überschriften etwa: »Die Schweiz 1918–1939«, Peter Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen* 8, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1983, 27; »Die Schweiz im Zweiten Weltkrieg«, Helmut Meyer und Peter Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart 3*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1991, 149; »Die Schweiz während des Zweiten Weltkrieges«, Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 8*, 164.

54 Kuhn und Ziegler, *Dominantes Narrativ*, 123.

55 Morgenthaler, *Gleich einer Insel*, 52ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

fast flächendeckend vorkommt. So ist metaphorisch die Rede von einem »Graben zwischen den Landesteilen«[56], »›Graben‹ zwischen Deutsch und Welsch«[57], »›Graben zwischen Deutsch und Welsch‹«[58], »Graben zwischen Welsch- und Deutschschweiz«[59] und von »Spannungen zwischen den Sprachgruppen«[60]. Die meisten Lehrmittel stellen dabei den sogenannten »Graben« als eine objektive Gegebenheit dar oder setzen den Ausdruck allenfalls in Anführungs- und Schlusszeichen, um Vorbehalte gegen den Begriff auszudrücken. Ein Lehrmittel deutet an, dass es sich bei der Rede vom Graben lediglich um eine zeitgenössische Einschätzung handele: »Die Spannungen waren so gross, dass man von einem Graben zwischen den Landesteilen sprach und manche Zeitgenossen die Einheit des Staates bedroht sahen.«[61]

Von zweien der untersuchten Lehrmittel wird im Zusammenhang mit dem Thema »Graben« eine Karikatur gezeigt, die unter dem Titel »Die Schweiz. Eine symbolische Darstellung« die konstatierte Kluft zwischen den Landesteilen bildlich veranschaulicht.[62] Diese Karikatur entstammt dem Satiremagazin *Nebelspalter* aus dem Jahr 1915 und stellt eine Spielkarte dar. Auf den ersten Blick erscheinen auf dieser Spielkarte zwei Figuren punktsymmetrisch zueinander abgebildet, jedoch zeigen sich beim näheren Hinsehen Unterschiede zwischen den beiden Kartenteilen. Die Beschriftung der Figuren mit »deutsch« und »welsch« identifiziert sie als Vertreter der deutsch- und französischsprachigen Landesteile, was auch durch die stereotypen deutschen bzw. französischen Attributen nahegelegt wird, mit welchen die Figuren ausgestattet sind. Einziges verbindendes Element zwischen beiden bildet das Schweizerkreuz. Dahingegen sind die militärischen Affinitäten unterschiedliche, wie der Verweis auf »Entente« und »Mittelmächte« zeigt. Die Bildbeschriftungen in den Lehrmitteln sprechen davon, dass diese Karikatur »traditionelle Klischeevorstellungen in Gegensatzpaaren« zeige, und das Lehrmittel *Hinschauen und Nachfragen* macht zudem darauf aufmerksam, dass Unterschiede »überzeichnet« dargestellt

56 Bonhage et al., *Hinschauen und Nachfragen*, 39.
57 Thurnherr, *Geschichte unserer Zeit. Erster Weltkrieg*, 59.
58 Helmut Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2005. 93.
59 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 105.
60 Maurer, *Echo*, 4. Ein älteres Lehrmittel spricht in diesem Zusammenhang von einem »tiefe[n] Riss«, Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 7*, 130.
61 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 39.
62 Ebd., 40, Die Schweiz und ihre Geschichte, 93. Siehe Abbildung 1. Siehe zu dieser und einer weiteren Karikatur zur Situation der Schweiz im Ersten Weltkrieg: Michel Schultheiss und Julia Thyroff, »›Friedensinsel‹ in der ›Einigkeitsprobe‹. Eine Untersuchung von aktuellen Geschichtslehrmitteln zur Schweiz im Ersten Weltkrieg«, in: Konrad J. Kuhn und Béatrice Ziegler (Hg.), *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*, Baden: hier + jetzt, 2014, 291–306, 300.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

seien.[63] Eine tiefergehende Interpretation der Karikatur als Quelle im Kontext ihrer Entstehungszeit findet jedoch nicht statt, auch keine Reflexion über die enthaltenen kulturellen Zuschreibungen, zum Beispiel darüber, *inwiefern* diese Zuschreibungen Trennendes überzeichnen und dabei im Gegenzug Einendes innerhalb der jeweiligen Sprachgruppen ebenso überzeichnen.

Einige Lehrmittel thematisieren die unterschiedlichen Sympathien mit den kriegführenden Nachbarländern explizit als problematisch für die schweizerische Neutralität. So heisst es etwa:

> Die Neutralitätspolitik eines Staates verlangt vom einzelnen Bürger keine ›neutrale Gesinnung‹; dieser darf Sympathien der einen oder andern Kriegspartei zuwenden. Entwickeln sich allerdings in einzelnen Landesteilen unterschiedlich ausgerichtete Kollektivsympathien, so können der politische Kurs des Staates und die innere Geschlossenheit der Bevölkerung in Frage gestellt werden.[64]

Oder: »Neutralitätsverletzungen lagen […] umso näher, als die Deutschschweiz in erster Linie Deutschland, die Welschschweiz in erster Linie Frankreich den Sieg wünschte.«[65] Daneben führen etliche Lehrmittel namentlich die Deutschfreundlichkeit verschiedener politischer und militärischer Akteure als problematisch an.[66] Andere Lehrmittel behandeln zwar den Graben im Kontext einer Verflechtung zwischen der Schweiz und dem Ausland, bringen ihn jedoch nicht explizit namentlich in Zusammenhang mit dem Thema Neutralität.[67]

Neben den Sympathien mit den Nachbarländern stellen die Lehrmittel als eine zweite Form der Verflechtung der Schweiz wirtschaftliche Verbindungen bzw. die wirtschaftliche Abhängigkeit der Schweiz vom Ausland dar. Allerdings werden diese Verflechtungen im Gegensatz zu den kulturell bedingten Sympathien nicht explizit als problematisch im Hinblick auf die Neutralität des Landes thematisiert. Dieser Befund entspricht der von Konrad Kuhn und Béatrice Ziegler festgestellten Abwesenheit dieser Verknüpfung im »dominanten Narrativ« der Geschichtsschreibung.[68]

Auffallend ist allerdings, dass durchaus eine umgekehrte Argumentationskette auftaucht. So wird von manchen Lehrmitteln nicht eine Einbusse an Neutralität aufgrund von wirtschaftlicher Zusammenarbeit festgestellt, sondern gerade im Gegenteil habe es eine Einbusse an Wirtschaftsfreiheit aufgrund der Neutralität gegeben. So etwa: »Der Preis der Neutralität war also die verlorene

63 Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, 93; Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 40.
64 Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, 93 f.
65 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 105.
66 Ebd.; Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, 94; Thurnherr, *Geschichte unserer Zeit. Erster Weltkrieg*, 58.
67 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 39.
68 Kuhn und Ziegler, *Dominantes Narrativ*, 129.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Abb. 1: Aus: Meyer, Helmut u. a. *Die Schweiz und ihre Geschichte. Vom Ancien Régime bis zur Gegenwart*, Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2005, 92.; Spielkartenkarikatur aus: Nebelspalter, humoristisch-satyrische Wochenschrift, Zürich: Jean Frey, 1915. (Autorenteam Die Schweiz und ihre Geschichte, Lehrmittelverlag Zürich; Spielkartenkarikatur: Nebelspalter.)

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Wirtschaftsfreiheit.«[69] Etwa wird in diesem Sinne argumentiert, die Schweiz habe aufgrund ihrer neutralen Lage nicht frei wirtschaften können bzw. sei zur Zusammenarbeit gezwungen gewesen.[70] Gewissermassen wird hier die Neutralität als unabhängige Variable eingeführt, in Abhängigkeit von dieser sich wirtschaftliches Handeln gestaltet. Der umgekehrte Zirkelschluss, eine mögliche Rückwirkung wirtschaftlicher Beziehungen auf die Neutralität, bleibt unthematisiert. Erstaunlicherweise wird lediglich in einem älteren Lehrmittel aus dem Jahr 1991 erwähnt, dass Teile der schweizerischen Wirtschaft während des Krieges erhebliche Gewinne durch den Handel mit den kriegführenden Nationen erzielten.[71]

Während wirtschaftliche Verflechtungen zwischen der Schweiz und dem kriegführenden Ausland in den gegenwärtig gültigen Lehrmitteln Einzug erhalten haben, ist ein anderer Themenkomplex fast vollständig abwesend, nämlich der Mythos einer Schweiz als friedliche und humanitäre Insel in den Wogen des Krieges. Humanitäre Hilfe ist im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg nur in einem Lehrmittel überhaupt ein Thema und wird darin dem Roten Kreuz, nicht aber dem Land als Akteur zugeschrieben.[72] In älteren Lehrmitteldarstellungen zum Ersten Weltkrieg waren Inselvorstellungen durchaus verbreitet, wie Jonas Morgenthaler herausgearbeitet hat.[73] Auch sind Postkartenabbildungen, die die Schweiz als Insel in den Wogen des Krieges zeigen und in anderen Lehrmitteln durchaus als Material Verwendung finden[74], im vorliegenden Sample nicht anzutreffen. Weder wird der bekannte Mythos somit reproduziert, noch werden die Abbildungen zum Anlass genommen, um ihn kritisch zu beleuchten.[75] Lediglich ein Lehrmittel zeigt eine solche Postkarte mit dem Motiv einer Schweiz als Insel und verfolgt dabei dezidiert eine dekonstruierende Absicht. So wird der Mythos einer Schweiz als Insel benannt, gleichzeitig jedoch auch hinterfragt mit dem Hinweis, dass ein Überleben in absoluter Isolation entgegen dieser Vorstellung gar nicht möglich gewesen wäre.[76]

69 Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, 94.
70 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 105; Eine ähnliche Argumentation findet sich auch im älteren Lehrmittel Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 7*, 130.
71 Meyer und Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 25.
72 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfrage*n, 40; Ebenso im älteren Lehrmittel Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 7*, 131.
73 Morgenthaler, *Gleich einer Insel*, 50.
74 Vgl. hierzu Schultheiss und Thyroff, *Friedensinsel in der Einigkeitsprobe*, 297 ff.
75 Für eine geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Erzählung einer humanitären Schweiz siehe Maissen, *Schweizer Heldengeschichten*, 162 ff.
76 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 34; siehe Abbildung 2.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Abb. 2: Auszug aus dem Lehrmittel Hinschauen und Nachfragen, S. 40. Bonhage, Barbara u. a. *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. 2. Ausgabe, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006; (Autorenteam Hinschauen und Nachfragen, Lehrmittelverlag Zürich; Postkarte: Bernisches Historisches Museum, Bern (Inv. Nr. 44721).)

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Befunde zur Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg

Welche Rolle schreiben die Lehrmittel nun der Schweiz im Zweiten Weltkrieg zu? Zunächst einmal ist die Erzählung von einer wehrhaften, verteidigungsbereiten Schweiz auffindbar,[77] wobei das zugrundeliegende Verständnis von bewaffneter Neutralität nur in einem Text definiert wird.[78] Zentrales Thema in den Lehrmitteln ist der sogenannte Rütli-Rapport, eine Zusammenkunft der Offiziere auf dem legendären Rütli, mit dem Ziel der Einschwörung auf die Verteidigung der Schweiz. Die Lehrmittel stellen diesen Rütli-Rapport auf sehr unterschiedliche Weisen dar. Während etwa der Verlauf des Treffens vom Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild 9* noch eher in einer prosaisch anmutenden Erzählung rekonstruiert wird und dabei unter Aneinanderreihung biographischer Zeugnisse wohl der Geist der damaligen Zusammenkunft abzubilden versucht wird, wählt das Lehrmittel *Menschen in Zeit und Raum* einen nüchterneren Zugang.[79] Es zeigt eine Fotografie des Rütli-Rapports, die in vielen älteren Lehrmitteln zu finden ist, wie aus einer Analyse von Karin Fuchs hervorgeht. Fuchs zufolge war diese Fotografie in zahlreichen Lehrmitteln der 1960er und 1970er Jahre abgebildet, später aus den Schulbüchern verschwunden und wird nun erstmals nicht mehr mit illustrativer Funktion, sondern als Bildquelle verwendet.[80] Mittels der Bildbeschriftung wird das dargestellte Ereignis dekonstruiert. Die Zusammenkunft sei »symbolhaft« gewesen, absichtsvoll an diesem Ort inszeniert mit dem Ziel, »das Bild einer wehrhaften Schweiz [zu] vermitteln«[81]. In der Zusammenschau lässt sich also konstatieren, dass das Bild einer wehrhaften, verteidigungsbereiten Schweiz von den Lehrmitteln teilweise reproduziert, teilweise dekonstruiert wird.

Die Verteidigungsbereitschaft kann als eine Facette der schweizerischen Neutralität gedeutet werden, ist aber nicht alleiniges Thema der Lehrmittel, sondern wird ergänzt um weitere – wie von Markus Furrer für sein Sample festgestellt.[82] In zahlreichen Lehrmitteln werden unter den Schlagworten »An-

77 Josef Benz, *Geschichte unserer Zeit. Zweiter Weltkrieg 1. Teil. Überfall*, Oberentfelden: Sauerländer, 9. korrigierte Auflage 2007, 41; zum Vergleich in älteren derzeit noch gültigen Lehrmitteln: Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 8*, 165ff.; Meyer und Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 149.

78 Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum*, 63.

79 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 111f.; Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum 9*, 62.

80 Karin Fuchs, »Die Darstellung des Zweiten Weltkriegs in Bildern – Schweizer Schulgeschichtsbücher im internationalen Vergleich«, in: Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse,* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 117–129, 118ff., 126ff.

81 Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum 9*, 62.

82 Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 260ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

passung und Widerstand«[83] Einschränkungen der schweizerischen Selbständigkeit thematisiert. So ist in den Kapitelüberschriften die Rede von »Anpassung und Widerstand«[84], »Wie viel Anpassung, wie viel Widerstand?«[85], »Anpassung zum Überleben«[86]. Thematisiert wird unter diesen Überschriften beispielsweise die wirtschaftliche Zusammenarbeit mit dem Deutschen Reich. Sie wird als erzwungene dargestellt, um die Versorgung der Schweiz zu gewährleisten. So schreibt ein Lehrmittel: »Nun, die Schweiz sah sich gezwungen, mit Deutschland Handel zu treiben, da sie von den Achsenmächten eingekreist war.«[87] Auf diese Weise entsteht das Bild einer Schweiz, die mehrheitlich dem Deutschen Reich kritisch gegenüber steht, jedoch aus Gründen der Versorgung der Bevölkerung wirtschaftliche Beziehungen eingehen muss.[88] Nur vereinzelt wird erwähnt, dass die wirtschaftlichen Verflechtungen moralisch oder in Bezug auf die Neutralitätspolitik fragwürdig gewesen seien.[89] In der Thematisierung der wirtschaftlichen Verflechtungen zeigen sich somit Parallelen zu den Darstellungen des Ersten Weltkriegs. Es wird die Abhängigkeit der Schweiz vom Ausland beschrieben, Zusammenarbeit benannt, jedoch nicht in Bezug zu einem Konzept von Neutralität gebracht.[90] Ebenso wenig geschieht dies in den Beschreibungen der Sympathien von Bevölkerung, Presse oder Politik mit den kriegführenden Parteien. Auffällig ist überdies, dass diese Sympathien im Unterschied zu den Darstellungen zum Ersten Weltkrieg nun nicht mehr in Verbindung mit sprachregionalen Zugehörigkeiten gebracht werden.[91]

In der Zusammenschau wird nicht das Bild einer Schweiz erzeugt, die als

83 Vgl. Furrer, *Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts*, 159. Es handelt sich dabei um ein aus der Geschichtsschreibung bekanntes Begriffspaar. Dazu: Maissen, *Schweizer Heldengeschichten*, 178.

84 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 12; Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum 9*, 62; Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 8*, 169; Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 118.

85 Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, 125; Im ähnlichen Stil wird auch in einem älteren Lehrmittel formuliert, dort heisst es »Anpassung – wie weit?«, Meyer und Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 154.

86 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 118.

87 Ebd.; Vergleichbar dazu äussert sich ein älteres Lehrmittel, aufgrund der Einkreisung des schweizerischen Territoriums seien Importe und Exporte zwangsläufig von den Achsenmächten kontrolliert worden, Meyer und Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 150.

88 Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum 9*, 63; Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 117 f.; Peter Gautschi und Helmut Meyer, *Vergessen oder Erinnern. Völkermord in Geschichte und Gegenwart*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2. leicht korrigierte Auflage 2002, 66.

89 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 118.

90 Wie von Kuhn und Ziegler für die Geschichtsschreibung zum Ersten Weltkrieg konstatiert: Kuhn und Ziegler, *Dominantes Narrativ*, 123, 129 f.

91 Benz, *Geschichte unserer Zeit. Zweiter Weltkrieg Überfall*, 42 f.; Argast u. a., *Menschen in Zeit und Raum 9*, 63; Analog auch ein älteres Lehrmittel: Meyer und Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 85, 150, 154.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Bastion der Einheit von den Wogen des Weltkriegs unbeeinflusst bleibt. Vielmehr werden Bezüge der Schweiz mit dem Ausland herausgearbeitet und Einflüsse von aussen aufgezeigt. Wie bei den Darstellungen zum Ersten Weltkrieg werden diese Einflüsse jedoch nur punktuell als eventuelle Gefährdung der Neutralität gedeutet.

Wie spiegeln sich nun die eingangs erwähnten Kontroversen über die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg in den Lehrmitteldarstellungen wieder? Fünf Lehrmittel gehen namentlich darauf ein, wobei eines, das Lehrmittel, *Hinschauen und Nachfragen*, sogar eigens zu dem Zweck konzipiert wurde, die neuen Erkenntnisse zur Schweiz im Zweiten Weltkrieg zu vermitteln.[92] Im Abschnitt »Geschichte kontrovers« macht dieses Lehrmittel die Diskussionen um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg selbst zum Thema.[93] Daneben finden die Kontroversen noch in vier weiteren Schulbüchern namentlich Eingang. So heisst es im Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild 9*, es seien neue Erkenntnisse über den Goldhandel zwischen der Schweiz und dem Deutschen Reich gewonnen worden, die die Schweiz in ein moralisch fragwürdiges Licht rückten. »Wie weit […] die wirtschaftlich verständliche Beziehung mit einem skrupellosen Regime führen konnte, musste die Schweizer Bevölkerung in den letzten Jahren zur Kenntnis nehmen. Geschichtsforscher entdeckten nämlich, dass nicht nur Maschinen und Kohle, sondern auch Gold geliefert wurde.« Und einige Abschnitte weiter: »War es […] geraubtes Geld, das Deutschland der Schweiz verkaufte? Machte sich die Schweiz der Hehlerdienste schuldig, wenn sie nicht ernsthaft nach dessen Ursprung fragte?«[94] Das Lehrmittel wirft dabei die Frage nach der Moral der Schweiz in den Raum, verpasst aber gleichzeitig eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Thema, so etwa eine Diskussion der Frage, inwieweit der Gold- und Devisenhandel mit den Nationalsozialisten mit der neutralen Position des Landes vereinbar sei. Auch wird die Frage nach der Herkunft des Goldes lediglich verklärend beantwortet mit dem Hinweis, man hätte »allgemein wissen können, dass die Gestapo in Deutschland und den besetzten Gebieten die Leute auspresste«[95].

Dieses Beispiel wirft abschliessend die Frage auf, wie viel Kritik am früheren Mythos der unbeteiligten Schweiz, wie viel Dekonstruktion tatsächlich in den heute verwendeten Lehrmitteln steckt. Die Analyse des hier vorliegenden Samples zeigt, dass grundsätzlich eine Offenheit für die Integration kritischer Elemente besteht. So kommt etwa in zahlreichen Lehrmitteln die restriktive Einreisepolitik der Schweiz in Bezug auf jüdische Flüchtende zur Sprache, dies

92 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*; Zur Entstehung des Lehrmittels: Gautschi, *Geschichtslehrmittel*, 182.
93 Bonhage u. a., *Hinschauen und Nachfragen*, 62 ff.
94 Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 118 f.
95 Ebd., 119.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

allerdings interessanterweise auch bereits in älteren Lehrmitteln der 1980er und 1990er Jahre.[96] Hier erweist sich also, wie Markus Furrer feststellte, die Kritik an der Flüchtlingspolitik als ein Thema, das bereits vor den Debatten der 1990er Jahre punktuell Eingang in die Schulbücher gefunden hat.[97] Das Bild einer humanitären, hilfsbereiten Schweiz ist hingegen aus den gegenwärtigen Lehrmitteln weitgehend verschwunden.

## Fazit

Abschliessend lässt sich konstatieren: Der traditionelle Mythos einer Schweiz als neutraler Insel, die die Wogen der Weltkriege vollständig unbeeinflusst übersteht, wird von den Lehrmitteln einerseits reproduziert, andererseits aber auch relativiert. Etwa wird die Schweiz in ihren vielfältigen Bezügen mit dem kriegführenden Ausland dargestellt. So kommen unterschiedliche Sympathien mit den Nachbarländern, aber auch politische und wirtschaftliche Verflechtungen zur Sprache. Nicht immer wird von den Lehrmitteln damit die Frage der schweizerischen Neutralität in Verbindung gebracht – für den Fall des Ersten Weltkriegs nach wie vor hauptsächlich unter Rückgriff auf ein Narrativ, das bereits seit gut einem Jahrhundert aus Geschichtslehrmitteln bekannt ist, nämlich der Erzählung einer Spaltung der Schweiz in unterschiedliche Sympathien mit den Nachbarländern.

Daneben ist in den Lehrmitteln ansatzweise eine Relativierung oder gar Hinterfragung der schweizerischen Selbständigkeit auf Basis von wirtschaftlichen Beziehungen mit dem Ausland und Zusammenarbeit mit dem Deutschen Reich vorhanden. Dabei wird die Schweiz gezeigt als ein Land, das aufgrund seiner eingeschlossenen Position zur wirtschaftlichen Zusammenarbeit gezwungen war. Profite der Schweizer Wirtschaft aufgrund erheblicher Exporteinnahmen werden kaum thematisiert. Zudem werden die wirtschaftlichen Beziehungen nicht systematisch mit dem Thema Neutralität in Verbindung gebracht.

Ein explizites konzeptionelles Nachdenken über den Begriff der Neutralität fehlt in den untersuchten Lehrmitteldarstellungen zum Ersten und Zweiten Weltkrieg fast vollständig. In diesem Sinn lassen sich viele Elemente des Neutralitätsmythos, wie ihn Markus Furrer herausgearbeitet hat, auf das hier betrachtete Sample übertragen. Neutralität bilde, so stellte Furrer fest, kein eigenständiges Thema, sondern erscheine bruchstückhaft sowie als naturgegeben

96 Ziegler, *Zeiten, Menschen, Kulturen 8,* 176ff.; Meyer und Schneebli, *Durch Geschichte zur Gegenwart*, 156ff.; Bühler und Utz, *Weltgeschichte im Bild 9*, 120f.

97 Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 266.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

und statisch, bleibe »an einem Oberflächenphänomen haften, das leicht mythologisierbar wird«.[98] Die Weltkriege im Besonderen würden dabei thematisiert als eine Zeit, in der sich diese Neutralität zu bewähren hatte.[99] Auch für das hier betrachtete Sample gilt, dass der Begriff der Neutralität zwar hier und da eingeworfen wird, allenfalls punktuell Verletzungen der Neutralität konstatiert, dabei aber kaum einmal die zugrunde liegenden Prämissen einer Neutralitätspolitik ausgeführt werden. Insofern ist Neutralität zwar ein fortwährend auftauchendes Schlagwort, bleibt konzeptionell jedoch im Dunkeln, wird weder systematisch erklärt noch in Frage gestellt und bleibt damit von den Lehrmitteln letztlich unangetastet.

Angesichts dieses Befunds stellt sich erneut die eingangs formulierte Frage, wie sich Lehrmittel in einem von aussen angestossenen Prozess der Umgestaltung von Mythen verhalten. Bedienen sie sich eher der über Jahrzehnte tradierten Mythen oder aber kritisieren und reflektieren sie diese auf Basis neuerer Erkenntnisse? Eine Antwort fällt schliesslich nicht eindeutig aus. Die in der Vergangenheit geführten öffentlichen Debatten über die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg haben einerseits durchaus Einzug in die neueren Lehrmittel gefunden in Form einer Relativierung des bekannten Mythos und Ergänzung des traditionellen Themenkanons, etwa um aussenwirtschaftliche Verflechtungen und Flüchtlingspolitik. Neu ist auch, dass die Debatten selbst in einigen Lehrmitteln zum Gegenstand werden und sogar punktuell die älteren Mythen explizit als Mythen benannt werden.[100] Im Gegenzug dazu sind traditionelle Themen, wie etwa die wehrhafte Schweiz, Mobilmachung und Réduit, nicht gänzlich aus den Lehrmitteln verschwunden, sondern in Ansätzen immer noch vorhanden. Auch lässt sich feststellen, dass Neutralität nach wie vor als Konzept von den Lehrmitteln nicht explizit benannt oder gar relativiert wird. Insofern lässt sich keine radikale Neuausrichtung in der Lehrmittellandschaft feststellen, sondern vielmehr ein plurales Nebeneinander von Elementen aus jahrzehntealten Mythen und Ansätzen zu deren Dekonstruktion.

Dieser Befund erscheint plausibel angesichts der Rolle, die Geschichtslehrmittel in einer Gesellschaft einnehmen. Einerseits sollen sie Lernenden bei der Enkulturation in eine Gesellschaft behilflich sein, andererseits wird an Lehrmittel in den letzten Jahren zunehmend auch die Forderung herangetragen, Geschichtsbewusstsein zu fördern.[101] Innerhalb dieser teilweise gegenläufigen Anforderungen müssen sich Lehrmittel einpendeln. Ginge es ihnen ausschliesslich um die Förderung von Identität, so wäre das unhinterfragte Verwenden und

98 Ebd., 232ff., 238, 258, 260, Zitat: 238.
99 Ebd., 232ff.
100 Meyer u. a., *Die Schweiz und ihre Geschichte,* 143.
101 So etwa Gautschi, *Geschichtslehrmittel*, 181f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Reproduzieren von Mythen in den Lehrmitteln möglicherweise gar förderlich. Ginge es hingegen ausschliesslich um die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, so hätte wohl die Dekonstruktion und Hinterfragung solcher Mythen für die Lehrmittel oberste Priorität. Am Beispiel des vorliegenden Samples wurde deutlich, dass sich heutige Geschichtslehrmittel auf einem Kontinuum zwischen beiden Polen positionieren lassen.

## Verwendete Schulbücher


Bächinger, Konrad und Josef Weiss (Hg.). *Hitlers Weg in den Krieg. Geschichte unserer Zeit 3*, Oberentfelden: Sauerländer, Arpartel, 9., korrigierte Auflage 2006.

Benz, Josef und Josef Weiss (Hg.). *Überfall. Zweiter Weltkrieg, Teil 1*, Oberentfelden: Sauerländer, Arpartel, 9., korrigierte Auflage 2006.

Binnenkade, Alexandra, Jan Hodel, Sára Mészáros und Béatrice Ziegler (Hg.). *Geschichte der Neuzeit: recherchieren, analysieren, beurteilen. [Schülerbd.]*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2. Auflage 2014.

Bonhage, Barbara (Hg.). *Hinschauen und nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006.

Bräm, Urs (Hg.). *Spuren – Horizonte:: Mensch – Raum – Zeit – Gesellschaft. [Themenh.]: Lernwelten Natur-Mensch-Mitwelt*, Bern: Schulverlag Plus, 2008.

Ebeling, Hans und Gustav Rüggeberg. *Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege. Bd. 4, Die Reise in die Vergangenheit*, Braunschweig u. a.: Westermann, 1966.

Fischer, Klaus. *Das zwanzigste Jahrhundert. 9, [Schülerbd.]: Weltgeschichte im Bild/Lehrmittel für den Geschichtsunterricht an Volksschulen*, Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 8. Auflage 2004.

Gautschi, Peter und Helmut Meyer. *Vergessen oder Erinnern? Völkermord in Geschichte und Gegenwart*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2002.

Maurer, Ernst und Hilfswerk der evangelischen Kirchen der Schweiz. *Echo – Informationen zur Schweiz*, Zug: Klett und Balmer, 2010.

Meyer, Helmut, Pierre Felder und Claudia Trochsler (Hg.). *Die Schweiz und ihre Geschichte*, Luzern: Interkantonale Lehrmittelzentrale, 2007.

Meyer, Helmut und Peter Schneebeli. *Die Zeit zwischen den Weltkriegen, Der Zweite Weltkrieg. 3, [Schülerbd.]: Durch Geschichte zur Gegenwart*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1991.

Thurnherr, Markus (Hg.). *Erster Weltkrieg. Geschichte unserer Zeit 10*, Aarau: Sauerländer, Arpartel, 5. Auflage 2006.

Weiss, Josef (Hg.). *Wende und Zusammenbruch. Zweiter Weltkrieg, Teil 2*, Oberentfelden: Sauerländer, Arpartel, 10., korrigierte Auflage 2006.

Ziegler, Peter. *1815–1848, neue Grossmächte, Imperialismus-Kolonialismus, der Erste Weltkrieg*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1986.

Ders. *Die Zwischenkriegszeit (1919–1939). Zeiten, Menschen, Kulturen, Bd. 8*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1983.


Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Literatur

Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: Verlag C. H. Beck, 6. Auflage 2007.

Bonhage, Barbara u. a. *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2. Ausgabe 2006.

Fuchs, Karin. »Die Darstellung des Zweiten Weltkriegs in Bildern – Schweizer Schulgeschichtsbücher im internationalen Vergleich«, in: *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse,* Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 117–129.

Furrer, Markus. »Einführende Bemerkungen zu Kriegsnarrativen im Schulgeschichtsbuch«, in: *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*, Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 7–14.

Furrer, Markus. »Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen … Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln«, in: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 59 (1), 2009, 56–77.

Furrer, Markus. »Die Weltkriege des 20. Jahrhunderts und ihre Funktion im nationalen Narrativ von Schweizer Geschichtslehrmitteln«, in: *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*, Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 149–165.

Furrer, Markus. *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004.

Gautschi, Peter. »Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Jahresband 2006, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2006, 178–197.

Handro, Saskia und Bernd Schönemann. »Zur Einleitung«, in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, Dies. (Hg.), Münster: LIT Verlag, 2. Auflage 2011, 3–12.

Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz. *Lehrmittelstatus in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Bericht*, Berneck: Rheintaler Druckerei und Verlag AG, o. J.

Kuhn, Konrad J. und Béatrice Ziegler. »Dominantes Narrativ und drängende Forschungsfragen – Zur Geschichte der Schweiz im Ersten Weltkrieg«, in: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte/Revue d'historie* 18 (3), 2011, 123–141.

Maissen, Thomas. *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*, Baden: Hier + Jetzt, 2. Auflage 2015.

Maissen, Thomas. *Verweigerte Erinnerung. Nachrichtenlose Vermögen und Schweizer Weltkriegsdebatte 1989–2004*, Zürich: Neue Zürcher Zeitung – Buchverlag, 2005.

Morgenthaler, Jonas. »›Gleich einer Insel im wogenden Meere …‹. Das Bild der Schweiz im Ersten Weltkrieg in Schweizer Geschichtsbüchern von 1917 bis heute«, in: *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*, Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2009, 45–63.

Peter, Nicole und Nicole Burgermeister. »Der Holocaust und die Schweiz. Konkurrierende Erinnerungen im intergenerationellen Dialog«, in: *Die Schweiz und die Shoa. Von*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

*Kontroversen zu neuen Fragen*, Béatrice Ziegler u. a. (Hg.), Zürich: Chronos Verlag, 2012, 19–28.

Rittelmeyer, Christian und Michael Parmentier. *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.

Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1983.

Schöner, Alexander. »Die Eichstätter Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen«, in: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, Waltraud Schreiber u. a. (Hg.), Stuttgart: Kohlhammer, 66–89.

Schultheiss, Michel und Julia Thyroff. »›Friedensinsel‹ in der ›Einigkeitsprobe‹. Eine Untersuchung von aktuellen Geschichtslehrmitteln zur Schweiz im Ersten Weltkrieg«, in: *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*, Konrad J. Kuhn und Béatrice Ziegler (Hg.), Baden: hier + jetzt, 2014, 291–306.

Tanner, Jakob. »Die Krise der Gedächtnisorte und die Havarie der Erinnerungspolitik. Zur Diskussion um das kollektive Gedächtnis und die Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs«, in: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte/Revue d'histoire* 6 (1), 1999, 16–38.

Unabhängige Expertenkommission Schweiz – Zweiter Weltkrieg (UEK): *Die Schweiz, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg*. Schlussbericht, Zürich, 2002, www.uek.ch/de/schlussbericht/synthese/uekd.pdf, zuletzt geprüft am 5. September 2016.

Ziegler, Béatrice. »Sektion: Über die Sackgasse bisheriger Perspektiven hinaus«, in: *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*, dies. u. a. (Hg.), Zürich: Chronos Verlag, 2012, 129–132.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Christoph Kühberger

# Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern – Qualitative und quantitative Aspekte zum Problem der Personalisierung

## Annäherung

Das geschickte philologische Tarieren im Zusammenhang mit dem Begriff des »Mythos« und das damit verbundene Lamentieren über die Unzulänglichkeiten und die Überdehnungen des Begriffs gehören zum fixen Bestandteil der wissenschaftlichen Rede als einführende Herangehensweise an ein derartiges Konzept.[1] Aus diesem Grund soll hier ein anderer Weg eingeschlagen werden, nämlich jener der Fixierung einer Arbeitsdefinition für die beabsichtigte geschichtswissenschaftliche bzw. geschichtsdidaktische Fragestellung, um überzogene begriffliche Willkür und amorphe Zuschreibungen zu begrenzen und eine fokussierte Reflexion über das Thema zu ermöglichen.

Ein Mythos wird in den folgenden Ausführungen als »narratives Symbolgebilde«[2] verstanden, das von größeren Sozietäten als identitätsbildende und orientierungsstiftende Erzählung angenommen und handlungsorientierend (»pragmatische Potenz«[3]) aufgegriffen wird. Es handelt sich dabei um ein in der Regel kollektiv verankertes und gepflegtes,[4] komplexitätsreduziertes narratives Konstrukt, welches »im Hinblick auf einen Kontext ursprünglicher Anfänglichkeit, eschatologischer Endlichkeit oder historischen Verlaufs entscheidende Relevanz suggeriert bzw. beansprucht.«[5] Es ist dabei entscheidend, dass eine solche

1 Vgl. u. a. Anette Völker-Rasor, »Mythos. Vom neuen Arbeiten mit einem alten Begriff«, in: dies. und Wolfgang Schmale (Hg.), *MythenMächte – Mythen als Argument,* Berlin: Verlag Spitz, 1998, 9–32, 9 ff.; – Stephanie Wodianka, *Zwischen Mythos und Geschichte. Ästhetik, Medialität und Kulturspezifik der Mittelalterkonjunktur*, Berlin: DeGruyter, 2009, 13 ff.

2 Andreas Dörner, *Politischer Mythos und Symbolische Politik. Der Hermannmythos. Zur Entstehung des Nationalbewusstseins der Deutschen*, Hamburg: Westdeutscher Verlag, 1996, 43; vgl. auch die Ausführungen im einleitenden Beitrag dieses Bandes.

3 Ebd., 44.

4 Ebd., 43.

5 Wolfgang Weber, »Historiographie und Mythographie. Oder: Wie kann und soll der Histo-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> mythisch erzählte Geschichte […] nicht durch rationale oder empirische Beweise zu überzeugen sucht, sondern an Emotionen der Menschen appelliert und unter ihnen den Glauben an die Wahrheit des Erzählten erwecken will.[6]

Es gilt dabei auch den abbreviativen, symbolisch verdichteten Charakter derartiger Erzählungen zu beachten, der jedoch aufgrund eines letztlich schmalen inhaltlich fixierten Kernbereichs in einer gewissen Varianz rezipiert und reproduziert wird.[7]

Mythos wird in diesem Beitrag aber gleichzeitig auch als »Kritikbegriff« (Hans-Jürgen Pandel) verwendet, um damit nicht-triftige Darstellungen zu bezeichnen, welche keine empirische Quellengrundlage besitzen und/ oder »sich durch nicht belegbare Überhöhungen historischer Sachverhalte auszeichnen.«[8]

Im hier näher analysierten Fallbeispiel des »Hitler-Mythos« handelt es sich um einen Mythos, der sich in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts von den 1920er Jahren an[9] als *politischer Mythos* manifestierte, und sich in der Nachkriegszeit zu einem *historischen Mythos* umbaute, der vor allem in der geschichtsdidaktischen Diskussion im Zusammenhang mit der Debatte um Personalisierung der Geschichte aufgebrochen wurde. Als *historischer Mythos* besitzt er bis ins einundzwanzigste Jahrhundert hinein Ausläufer, mit denen sich dieser Beitrag dann auch in der Analyse *aktueller österreichischer Geschichtsschulbücher* beschäftigen wird. Es handelt sich damit um ein dynamisches Phänomen, das auch einer diachronen Veränderung unterworfen ist.[10]

## Der politische Mythos

Betrachtet man die Zeit des Nationalsozialismus wird schnell deutlich, dass es eine Vielzahl von politischen Mythen gab (»Mythensystem«[11]), die innerhalb des Regimes eine bestimmte machtstabilisierende Funktion erfüllten. Der Hitler-

riker mit Mythen umgehen?«, in: Völker-Rasor und Schmale, *MythenMächte – Mythen als Argument*, 65–87, 71.

6 Matthias Waechter, »*Mythos, Version: 1.0.*«, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11. Februar 2010, online verfügbar unter: http://docupedia.de/zg/Mythos?oldid=84641, zuletzt geprüft am 6. September 2016.

7 Weber, *Historiographie und Mythographie,* 71.

8 Hans-Jürgen Pandel, *Historisches erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010, 73.

9 Kershaw identifiziert den Beginn des Personenkults um Hitler bereits im Jahr vor dem Putsch, Ian Kershaw, *Der Hitler-Mythos*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 1999, 38.

10 Vgl. Dörner, *Politischer Mythos und Symbolische Politik*, 45.

11 Wolfgang Hardtwig, »Der Bismarck-Mythos. Gestalt und Funktion zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft.«, in: ders. (Hg.), *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 61–90, 88.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Mythos stellt in diesem Orchester der symbolischen Politik jedoch durchaus ein zentrales Element dar. Um den Kernbestand dieses Mythos zu klären, werde ich mich vorrangig auf Ian Kershaw stützen sowie auf meine eigenen Forschungsarbeiten zur Rolle Hitlers auf inszenierten nationalsozialistischen Veranstaltungen und politischen Festen, da man sie als politische Mikrokosmen einer verdichteten symbolischen Politik lesen kann.[12]

Die öffentliche Wahrnehmung Adolf Hitlers als politischer Akteur ist – wie dies bei Mythen, die sich um Personen ranken, oft beobachtbar – von einer medialen Inszenierung geprägt. Es geht dabei gar nicht vorrangig darum, wer Adolf Hitler im biografisch-psychologischen Sinn war und was er tatsächlich tat, sondern primär darum, wie man seine Handlungen und seine Vergangenheit sinnbildend medial vermittelte. Die politische Kommunikation bzw. die nationalsozialistische Propaganda spielt dabei eine entscheidende Rolle.[13]

Adolf Hitler wurde seitens seiner AnhängerInnen ab dem Bürgerbräu-Putsch (1923) sukzessive zu einem politischen Helden mit quasireligiösen Zügen hochstilisiert, der durch seine Entscheidungen und sein politisches Handeln dazu im Stande wäre, die deutsche Nation zu retten. Der dazu installierte politische Mythos überhöhte seine Person zwischen persönlicher Herkunft, Kriegserfahrung, genuiner politischer Idee, Opferbereitschaft, Gefängnishaft und Aktivismus zum Retter der Gegenwart und Zukunft. Dies wurde innerparteilich dazu genutzt, um über den »Führer-Mythos« »den Mangel an ideologischer Einheit und Klarheit verschiedener Fraktionen innerhalb der NS-Bewegung« auszugleichen.[14] In der Außendarstellung diente der Mythos dazu, ein leuchtendes Vorbild zu schaffen. Ganz in der Interpretation von Andreas Dörner übernimmt der Mythos dabei, als Sinnkonstruktion,

> eine Perspektivierung von Welt, indem Schneisen und Präferenzstrukturen in die unüberschaubaren Erfahrungsdaten eingezogen werden und Fragen nach dem ›Warum‹ beantwortet werden. Sinn macht die Welt – eine gegenwärtige oder auch eine zukünftige, noch zu schaffende Welt – plausibel und evident. Sinn zeigt, daß etwas im Unterschied zu anderen Möglichkeiten so ist, wie es ist; er begründet, warum es so ist, und versichert, daß es gut ist. [… ] [Mythen] machen politische Realität nicht nur wahrnehmbar, sondern unterlegen ihr auch Plausibilitätsstrukturen und verleihen dem Handeln, an dem man selbst beteiligt ist, Sinn.[15]

12 Vgl. Kershaw, *Der Hitler-Mythos*; Christoph Kühberger, *Metaphern der Macht. Ein kultureller Vergleich der politischen Feste im faschistischen Italien und im nationalsozialistischen Deutschland*, Berlin: Lit, 2006; vgl. auch: Christoph Raichle, *Hitler als Symbolpolitiker*, Stuttgart: Kohlhammer, 2014.

13 Vgl. einen ähnlichen Zugang für Benito Mussolini bei: Luisa Passerini, *Mussolini immaginario*, Bari: Laterza, 1991.

14 Kershaw, *Der Hitler-Mythos*, 41.

15 Dörner, *Politischer Mythos und Symbolische Politik*, 52f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Dass Sinnstiftungen angenommen werden, hängt mit der Bereitschaft zusammen, »Bestimmte Vorstellungskomplexe zu akzeptieren, weil sie zum jeweiligen Überzeugungssystem passen und dieses zu stützen geeignet sind.«[16]

Man kann rund um Adolf Hitler durchaus einen messianischen Kult ausmachen. Der »Führer« als Messias, der Deutschland rettet. Um dieses Bild zu verstärken, bediente sich die nationalsozialistische Propaganda etwa bei Wahlkampfreisen des Flugzeugs, das sich aufgrund seiner technischen Neuartigkeit perfekt in eine Inszenierung einfügte, bei der der »Messias« aus dem Himmel zu den Leuten kam. De facto erhöhte die Partei dadurch auch die (Omni)Präsenz Hitlers in Deutschland aufgrund einer veränderten Reisegeschwindigkeit. Es konnte sich auf diese Weise durchaus ein religiös-psychisches Erleben einstellen, indem Hitler dann als Erlöser und Erretter wahrgenommen wurde.[17] In Erinnerungen eines Teilnehmers einer solchen Veranstaltung heißt es:

> Hitler kam in einem Autokonvoi an. Alles aussteigen und dann ging er an der Spitze der ganzen Leute. Wie so eine Prozession stiegen sie auf den Bückeberg. Dann hielt er eine Rede und stieg in ein vorbereitetes Flugzeug und flog ab. Als ob er in die Wolken entwich. Wie ein Prophet.[18]

Eine derartige Stilisierung wurde auch in der bildlichen Kommunikation auf einer ästhetischen Ebene betrieben. Besonders eindrucksvoll belegt dies etwa Karl Staubers Gemälde *Es lebe Deutschland!* Es dient hier als idealtypisches Exemplum. Die pseudo-religiöse Überhöhung wurde darin in idealtypischer Weise künstlerisch umgesetzt. Hitler, der in dynamischer Pose eine Hakenkreuzfahne emporhält und seine linke Hand zu einer geballten Faust anspannt, marschiert einer ozeanischen Masse an Parteisoldaten im gleißendem Sonnenlicht – wie man dies aus der katholischen Ikonographie bei Heiligenbildern kennt – voran. Über ihm schwebt der »Hl. Geist«.[19] »Ästhetische Inszenierung ist die Grundlage der Wirksamkeit einer Mytheninszenierung und macht ihre soziale Akzeptanz hochwahrscheinlich.«[20] Eine besonders wirksame Vermittlungsform von Mythen, die ebenfalls mit einer politischen Ästhetik in Verbindung zu bringen ist, wird daher auch in regelmäßig wiederkehrenden politischen Ritualen erkannt. »Durch Jahrestage, politische Feiern usw. wird aus der einfachen Verehrung eines politischen Helden ein *Personenkult* im engeren

16 Peter Tepe, »Entwurf einer Theorie des politischen Mythos«, in: *Mythos No. 2. Politische Mythen* (2006), 46–65, 59.

17 Joachim C. Fest, *Hitler. Eine Biographie,* Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Rizzoli, 6. Auflage 1974, 458f.

18 Erinnerung eines kaufmännischen Angestellten (Jg. 1917), in: Walter Kempowski, *Haben Sie Hitler gesehen?,* München: Knaus Verlag, 1973, 49.

19 Vgl. Horst Möller u. a.(Hg.), D*ie tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente. Daten zum Dritten Reich.*, München: Verlag Dokumentation Obersalzberg, 1999, 27.

20 Dörner, *Politischer Mythos und Symbolische Politik*, 54.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Sinn.«[21] Ohne hier näher darauf einzugehen, gilt es auf die Feierlichkeiten des politischen Kults hinzuweisen, wie etwa am 9. November in München, am Bückeberg zum Erntedank oder die Reichsparteitage.[22]

Es zeigt sich an diesen Beispielen einmal mehr, dass in politischen Mythen eben auch letzte Sinnfragen eingeschrieben werden und eine »Zivilreligion« entstehen kann.[23] Hitler als »Messias« oder eben als »mythisch-religiös überhöhten politischen Helden« zu verstehen, lag natürlich auch an seinen innenpolitischen Aktionen (u. a. Arbeitsbeschaffung, Ausbau der Infrastruktur, Wehrpflicht), die den Mythos von einer anderen Seite her unterfütterten.[24] Ian Kershaw zitierte dazu in einem Artikel im Spiegel eine Reichstagsrede Hitlers vom 28. April 1939:

> Ich habe das Chaos in Deutschland überwunden, die Ordnung wiederhergestellt, die Produktion auf allen Gebieten unserer nationalen Wirtschaft ungeheuer gehoben […] Es ist mir gelungen, die uns allen so zu Herzen gehenden sieben Millionen Erwerbslosen restlos wieder in nützliche Produktionen einzubauen […] Ich habe das deutsche Volk nicht nur politisch geeint, sondern auch militärisch aufgerüstet, und ich habe weiter versucht, jenen Vertrag Blatt um Blatt zu beseitigen, der in seinen 448 Artikeln die gemeinste Vergewaltigung enthält, die jemals Völkern und Menschen zugemutet worden ist. Ich habe die uns 1919 geraubten Provinzen dem Reich wieder zurückgegeben, ich habe Millionen von uns weggerissenen, tiefunglücklichen Deutschen wieder in die Heimat geführt, ich habe die tausendjährige historische Einheit des deutschen Lebensraumes wiederhergestellt, und ich habe […] mich bemüht, dieses alles zu tun, ohne Blut zu vergießen und ohne meinem Volk oder anderen daher das Leid des Krieges zuzufügen. Ich habe dies […] als ein noch vor 21 Jahren unbekannter Arbeiter und Soldat meines Volkes aus meiner eigenen Kraft geschaffen […][25]

Hitler macht sich dabei zum alleinigen Agens der nationalsozialistischen Politik.

> Die Behauptung, Deutschlands Schicksal allein und eigenhändig geändert zu haben, ist natürlich absurd. Faszinierend an dieser litaneihaften Aufzählung von Punkten, die für die meisten einfachen deutschen Zeitgenossen erstaunliche persönliche Erfolge des ›Führers‹ darstellten, ist jedoch, dass es dabei um nationale ›Errungenschaften‹ ging und nicht um zentrale Grundsätze der Hitlerischen Weltanschauung.[26]

21 Tepe, *Entwurf einer Theorie des politischen Mythos*, 65; vgl. auch eine ähnliche Argumentation bei: Heidi Hein, »Historische Mythos- und Kultforschung«, in: *Mythos No. 2. Politische Mythen* (2006), 30–45, 31.

22 Vgl. Kühberger, *Metaphern der Macht*; Sabine Behrenbeck, *Der Kult um die toten Helden. Nationalsozialistische Mythen, Riten und Symbole, 1923–1945*, Vierow bei Greifswald: SH-Verlag, 1996.

23 Dörner, *Politischer Mythos und Symbolische Politik*, 54.

24 Vgl. Kühberger, *Metaphern der Macht*, 319.

25 Ian Kershaw, »Hitler-Mythos«, in: *Spiegel Special Geschichte* 1 (2008), 103–113, 106.

26 Ebd.; Damit kann der politische Hitler-Mythos auch als »Beglaubigungsmythos« (Heidi Hein) verstanden werden, welcher zur Bestätigung von Handlungen, Ideen und Ideologien dient, Hein, *Historische Mythos- und Kultforschung*, 35.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Es existieren zu dieser Sichtweise durchaus auch alltagsgeschichtliche Spiegelquellen, die trotz ihrer oftmaligen allzu blumigen Ausschmückungen einen »authentischen Kern« besitzen, »der aufs neue die in ›einfacheren‹ Bevölkerungsschichten verbreitete Tendenz widerspiegelt, ihre Dankbarkeit zu personalisieren und alle vom Dritten Reich empfangenen sozialen Wohltaten unmittelbar Hitler als ihrem Urheber und Stifter zuzuschreiben.«[27] Peter Tepe identifiziert diesen Zugang als eine prinzipielle Möglichkeit der Mythisierung, indem nämlich bestimmte Menschen, für die eine Person ein politischer Held ist, dazu neigen, dieser mehr positive Leistungen zuzuschreiben als ihm zukommen. In der extremsten Ausprägung gilt etwa das Erreichen des großen politischen Zieles allein als das Werk des politischen Helden.[28] Damit kam es letztlich zu einer Verschmelzung zwischen politischen Anliegen und Hitler,[29] ein Phänomen, welches weit über den Zweiten Weltkrieg hinauswirkte. Dazu muss zwar angemerkt werden, dass es sich dabei um einen Prozess handelte, der in der Frühzeit der NSDAP seine Wurzeln hat, jedoch über das Amtscharisma des Kanzlers 1933 und des Führers als Abwandlung des Reichspräsidentenamtes 1934 führte und letztlich von der Propaganda massiv verstärkt wurde.[30] Ian Kershaw erkennt mit der verstärkten Berichterstattung ab Herbst 1930 bereits jenen Wendepunkt, an dem nicht mehr nur eine kleine politische Gruppe von Fanatikern einen »Fetisch« betrieb, sondern ein Hitlerkult breit einsetzte, der für Millionen von Deutschen die Hoffnung auf ein neues Zeitalter signalisierte.[31]

## Der historische Mythos und sein Bruch

Blickt man auf die Karriere des politischen Hitler-Mythos nach 1945 in unterschiedlicher Verarbeitung zurück, kann man durchaus verschiedene Stränge ausmachen, welche von Adolf Hitlers angeblich zentraler Rolle im NS-System überzeugt blieben.

Ohne der nationalsozialistischen Ideologie weiter anzuhängen, gingen etwa

27 Kershaw, *Der Hitler-Mythos*, 89; Die Quellen rund um den Hitlerkult, welche letztlich den Hitler-Mythos abstütze, waren mannigfaltig und wurden nicht nur durch die offizielle Propaganda vorangetrieben; Thomas Mergel, »Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918–139«, in: Wolfgang Hardtwig (Hg.), *Politische Kulturgeschichte 1918–1939*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 91–127, 123; Ian Kershaw, *Hitler. 1889–1836*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 2. Auflage 1998, 611 ff.

28 Tepe, *Entwurf einer Theorie des politischen Mythos*, 59; Tepe argumentiert auch, dass politisches Heldentum/Heldenverehrung als anthropologische Möglichkeit angelegt sei, 56.

29 Vgl. Ebd., 55.

30 Vgl. Kühberger, *Metaphern der Macht*, 320.

31 Kershaw, *Der Hitler-Mythos*, 45.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

geschichtswissenschaftliche Interpretationslinien davon aus, dass Hitlers Persönlichkeit, seine Ideen und seine Willensstärke die Erklärungen dafür liefern würden, um den Nationalsozialismus zu erklären. Dazu wurde auch der Begriff »Hitlerismus« geprägt:[32]

> Hinter einer derartigen Interpretation steckt im allgemeinen (sic!) eine Sicht, die die ›Intentionalität‹ der Hauptakteure des historischen Dramas hervorhebt und außerdem der jeweiligen Handlung besonderes Gewicht einräumt. Diese Art des Denkens kennzeichnet natürlich Hitlerbiographien ebenso wie die in jüngerer Zeit aufgekommenen ›psychohistorischen‹ Studien. Sie ist allerdings auch bei einigen wichtigen nichtbiografischen Untersuchungen zum Nationalsozialismus zu finden.[33]

Durch eine starke Fokussierung auf Adolf Hitler, wie dies zwangsläufig bei biografischen Ansätzen der Fall ist (z. B. bei Joachim Fest[34]), kann nach Kershaw eine »extreme Personalisierung komplexer Probleme« nicht verhindert werden, weil es dadurch zu einer Reduktion der »Probleme auf Fragen zu Hitlers Persönlichkeit und Ideologie« kommt.[35] Dies kann noch deutlicher bei psychohistorischen Ansätzen illustriert werden. So schreibt etwa der Psychologe Manfred Koch-Hillebrecht in seinem Buch »Homo Hitler« über Adolf Hitler:

> Seine desaströse Politik ist am besten zu erfassen, wenn man sie als unmittelbaren Ausdruck einer bösartigen, rücksichtslosen, unaufrichtigen und selbstsüchtigen Persönlichkeit ansieht. In seinem Programm mag es halbwegs brauchbare Ansätze gegeben haben; doch seine Persönlichkeit wendete alles zum Schlimmen.[36]

Letztlich wurden in psycho-historischen Interpretationen meist Krieg und Holocaust aus Hitlers psychischer Konstitution erklärt, über seinen »Ödipuskomplex, Monorchismus [Einhodigkeit], neurotischer Psychopathie, gestörter Pubertät und psychischen Traumata«.[37]

Daneben wurden aber auch politikwissenschaftliche Interpretationen, wie etwa jene von Karl Dietrich Bracher, der Hitler innerhalb des NS-Staates eine

32 Ian Kershaw, *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 13. Auflage 1995, 116.

33 Ebd.

34 Fest, *Hitler.*

35 Kershaw, *Der NS-Staat*, 117; Kershaw selbst setzt sich mit diesem Problem in der Einleitung zu seiner eigenen Hitler Biographie auseinander: »Schließlich drängt sich mir die Überlegung auf, ob es nicht möglich ist, die auffallende Polarisierung der Ansätze zu überwinden und sie in einer Hitler-Biographie aus der Feder eines ›strukturalistischen‹ Historikers zu integrieren, der dem Genre Biographie mit einem kritischen Blick begegnet. Instinktiv ist er vielleicht bestrebt, bei komplexen Prozessen die Rolle des Individuums, wie wirkungsmächtig es auch sei, eher abzuwerten als zu überhöhen.«, Kershaw, *Hitler*, 8.

36 Manfred Koch-Hillebrecht, *Homo Hitler. Psychogramm des deutschen Diktators*, München: Siedler, 1999, 37.

37 Kershaw, *Der NS-Staat*, 118.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

zentrale Rolle zuwies,[38] oder die geschichtswissenschaftlichen Einschätzungen des Historikers Klaus Hildebrand zur monokratischen Struktur des »Dritten Reichs« versucht.[39]

Eine solche altbekannte historiographische Erzählfigur, in der, einer traditionellen Personen- und Herrschaftsgeschichtsschreibung folgend nur wenigen Entscheidungsträgern, meist einzelnen Männern (hier nur Hitler), eine entscheidende handlungstragende Macht zugeschrieben wird, welche die Wirklichkeit prägten (»machen«), gilt heute als höchst fragwürdig. Eine derartige Personalisierung, wie sie eben etwa auch im Historismus vertreten wurde, sperrt sich gegen die geschichtstheoretisch gültige Erkenntnis,

> daß nach Marx noch immer eher die Umstände die Menschen bestimmen, als daß umgekehrt die Menschen die Verhältnisse bestimmen […]. Sie läuft auch der Absicht der Geschichtswissenschaft zuwider, die Vergangenheit als einen Zusammenhang zu begreifen, in den alle Menschen handelnd und leidend eingebunden sind.[40]

Man kann dies anhand verschiedener Vertreter des neunzehnten Jahrhunderts aufzeigen (u. a. Thomas Carlyle, Ralph Waldo Emerson, Friedrich Wilhelm Nitzsche, Heinrich von Treitschke),[41] die alle einen geschichtsmächtigen Faktor in der Persönlichkeit von großen Männern erkannten. Bergmann entgegnet jedoch:

> Geschichte als das Resultat des Wirkens großer Persönlichkeiten zu begreifen, erspart die geistige Anstrengung, das komplizierte Beziehungsgefüge und dialektische Verhältnis geschichtsbeeinflussender Faktoren aufzudecken und zu analysieren, und schuf die Möglichkeit, die Vergangenheit und – vor allem – die immer komplizierter, immer undurchschaubarer werdende Gegenwart scheinbar plausibel zu deuten.[42]

Hans-Ulrich Wehler fasst das Problem im Zusammenhang mit Adolf Hitler folgendermaßen:

> Nicht Hitlers individuelle Psychopathologie ist das eigentliche Problem, sondern der Zustand der Gesellschaft, die ihn aufsteigen und bis zum April 1945 herrschen ließ.[43]

38 Vgl. Karl Dietrich Bracher, Zeitg*eschichtliche Kontroversen um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie,* München: Piper, 1984.

39 Kershaw, *Der NS-Staat*, 119 f.

40 Klaus Bergmann, »Personalisierung, Personifizierung«, in: ders. u. a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, 298–300, 298.

41 Vgl. ders., *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?*, Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1977, 17 ff.; Barbara Caine, *Biography and History*, Houndsmill: Palgrave/MacMillan, 2010, 11 ff.

42 Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zu Demokratie?*, 18 f.

43 Hans-Ulrich Wehler, »Zum Verhältnis von Geschichte und Psychoanalyse«, in: *HZ* 208 (1969) 529–554, 141.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Zu einem Bruch mit der Personalisierung in der Geschichtsdidaktik kam es aber vor allem aufgrund einer etwas zeitverzögerten Rezeption der Untersuchung von Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner aus dem Jahr 1970.[44] Sie konnten nämlich in einer empirischen Untersuchung mit deutschen Jugendlichen zeigen, dass diese vorrangig ein personalisiertes Geschichtsbild besaßen:

> Geschichtliche Ereignisse und ihre Zusammenhänge werden in aufgeblähten Kategorien der Alltagserfahrung dargestellt, wo sie nicht – vor allem bei Jüngeren etwa bis zu 13 Jahren – ganz auf die normalen Kategorien ›unmittelbarerer‹ sogenannter konkretistischer Erfahrungen reduziert sind. Diese erschöpfen sich weitgehend darin, daß alle historischen Ereignisse und gesellschaftlichen Verhältnisse immer als das Ergebnis des Strebens und Handelns einzelner Personen aufgefaßt werden.[45]

Klaus Bergmann verarbeitete in seinem Büchlein *Personalisierung im Geschichtsunterricht* die Einsichten von Friedeburg/Hübner und konnte anhand der geschichtsdidaktischen Traditionen Fehlentwicklungen aufdecken, die meist auf einer unkritisch rezipierten Entwicklungspsychologie beruhten (insbesondere auf das wenig empirisch abgesicherte Stufenmodell von Heinrich Roth[46]). Entsprechend einer demokratisch-emanzipatorischen Grundhaltung prangerte Bergmann an, dass Personalisierung den jungen Menschen keinen Einblick biete in die politischen Möglichkeiten der einzelnen Menschen sowie in eine Wahrnehmung von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Strukturen, die durch »große Männer« verstellt würde, »innerhalb deren sich das Handeln Einzelner, von Gruppen oder Klassen vollzieht.«[47] Darüber negiert die Personalisierung die Möglichkeiten der politischen Mitbestimmung/ -gestaltung sämtlicher Mitglieder einer Gesellschaft. Gleichzeitig führe es zu einer potenziellen Leugnung von Mit-Verantwortung für politische Entwicklungen innerhalb einer Gesellschaft, was letztlich zu einer Entschuldigung für das eigenen politische Fehlverhalten verkommen könne.[48] Der Gegensatz zwischen den Persönlichkeiten, die Politik/»Geschichte« machen, und jenen, die diesen Prozessen von oben ausgeliefert sind, befördere eine passive Weltrezeption und bilde einen passiven Bürger oder eine passive Bürgerin aus.[49] Die Bedenkenlosigkeit, mit der Heinrich Roth im Rahmen der Elementarisierung des Histori-

44 Ähnlich Argumentiert auch Barbara Caine im Zusammenhang mit der biografischen Forschung in der Geschichtswissenschaft; vgl. Caine, *Biography and History*, 23.
45 Ludwig von Friedeburg und Peter Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend,* München: Juventa Verlag, 1970, 10.
46 Vgl. Heinrich Roth, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule,* München: Kösel, 1955.
47 Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?*, 41.
48 Ebd.
49 Ebd., 55f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schen fachdidaktische Lösungen in den 1950er Jahren vorschlug, hatte über Jahrzehnte nachhaltige Folgen, die bis heute nicht überwunden sind:

> Es verfälscht nicht, sondern elementarisiert nur, wenn wir statt ›Drittes Reich‹ Hitler-Reich sagen. Es ist nicht unhistorisch und geschichtsfremd, wenn wir das Verständnis für das Überindividuelle dadurch zu erwecken suchen, daß wir es individualisieren, d. h. in stellvertretende Personen [die das Überindividuelle repräsentieren] versinnbildlichen und vergegenwärtigen.[50]

Nach Roth wäre es seine »berechtigte Denkhilfe«, welche

> durchaus die Sachlage trifft, […] daß in einem stellvertretende Handelnden oder stellvertretend seine Zeit repräsentierenden Einzelmenschen die ganze Zeitgeschichte, der ganze objektive Gehalt, den wir jeweils meinen, persönlich anschaulich und faßbar wird.[51]

Indem er den Blick auf die Frage der Lehrbarkeit reduziert, verkennt Roth aus heutiger Perspektive die in späteren Diskussionen stets betonten unzulässigen und gebeugten narrativen Verkürzungen, die gerade in dem hier diskutierten Fall Hitler zum alleinigen und allumfassenden Agens der Geschichte des Nationalsozialismus stilisieren.

Die österreichischen Schulbücher waren lange Zeit ein Abbild dieser Tendenzen, die ihre Wurzeln – so meine Interpretation – sowohl in fachlichen als auch fachdidaktischen Entwicklungssträngen hatten. Dies kann man in den Schulbüchern der 1970er Jahre ausmachen, die sich nach der Einschätzung von Reinhard Krammer überwiegend auf derselben Ebene bewegen:

> Die Alleinverantwortung für die Verbrechen – die Vernichtung der Juden wurde zumeist eher enpassant erwähnt – wurde weiterhin Adolf Hitler zugeschrieben, dessen Abneigung gegen alles ›Fremdrassige‹ und dessen Hass auf das ›Weltjudentum‹ ›unverkennbare Anzeichen eines schwergestörten Innenlebens‹ erkennen ließen. ›Eindeutig pathologische Züge‹ – so lautete der Befund der Schulbücher bei näherer Betrachtung des Hitler'schen Charakters. Allenfalls einige Männer, die Hitler um sich scharte und die ebenfalls einen unheilvollen Einfluß auf das deutsche Volk ausübten, ›kalte Fanatiker‹, vom Ehrgeiz Getriebene, Zyniker und Phantasten, (…) zwielichtige, mitunter kriminelle oder aus ihrer Bahn geworfene Existenzen träfe eine gewisse Mitschuld.[52]

50 Heinrich Roth,. *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*, München: Kösel, 2. Auflage 1958, 110.

51 Ebd.

52 Reinhard Krammer, »Nationale Amnesie und die Strategie des Geschichtsunterrichtes. Ein österreichischer Sachverhalt«, in: Christian Giordano u. a. (Hg.), *Trugschlüsse und Umdeutungen. Multidisziplinäre Betrachtungen unbehaglicher Praktiken*, Münster/Wien: Lit, 2009, 55–66, 57.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Durch eine derartige pathologisierende Personalisierung, die zudem meist die nationale Zugehörigkeit der handelnden Personen ausblendete, wurde ein Bild von Einzeltätern gezeichnet, in dem vor allem Adolf Hitler, maximal der Führung der SS bzw. einigen namentlich immer wieder angeführten NS-Persönlichkeiten, die Verantwortung zugewiesen wurde.[53] In einem österreichischen Schulbuch aus dem Jahr 1997 weist Reinhard Krammer auf einer einzigen Seite insgesamt 39 Sätze nach, mit denen Hitler zum nahezu alleinigen Agens des Nationalsozialismus stilisiert wurde:

> ›Wie Hitler das Großdeutsche Reich schuf.‹ ›Wie Hitler die Welt täuschte.‹ ›So verwirklichte Hitler sein Großdeutsches Reich.‹ ›Zuerst suchte Hitler nach Verbündeten.‹ ›1936 schlossen Hitler und Mussolini …‹ ›… schloß Hitler mit Italien und Japan ein Bündnis gegen …‹ ›… unterstützte Hitler General Franco …‹ ›Hitler nutzte die Möglichkeit …‹ › … die Legion Condor, die Hitler zur Unterstützung Francos eingesetzt hatte …‹ › … zur vollsten Zufriedenheit Hitlers …‹ ›Nenne die Bündispartner Hitlers …‹ ›Nun ging Hitler daran …‹ ›… die Münchner Konferenz, in der Hitler die sudetendeutschen Gebiete übergeben wurden, …‹ ›… verkündete Hitler‹ ›die Gebietserwerbungen (!!) Hitlers‹ ›Dass Hitler die Welt getäuscht hatte, …‹ ›Damit hatte Hitler …‹ › Einmarsch der Hitlertruppen …‹ ›konnten dem Expansionsbestreben Hitlers nicht tatenlos …‹ ›… auf Hitlers Großmachtstreben reagieren sollen …‹ ›Wie Hitler Europa in ein Schlachtfeld …‹ ›doch Hitler dringt über Belgien …‹[54]

## Österreichische Geschichtsschulbücher aus dem einundzwanzigsten Jahrhundert

Nähert man sich nun aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) an, wird man deutlich zwei Bereiche unterscheiden müssen, nämlich den Umgang mit dem (a) *politischen Mythos*, also inwieweit die Schulbücher die Mythisierung Adolf Hitlers im Sinn des oben präsentierten politischen »Hitler-Mythos« zum Thema machen und ihn aus quellenkritischer Perspektive beleuchten (Fokus: Vergangenheit), bzw. mit dem (b) *historischen Mythos*, also inwieweit historische Darstellungen des Nationalsozialismus in den Schulbüchern als historische Narrationen selbst Erzähllinien oder Aspekte aufgreifen, die Adolf Hitler zum alleinigen Agens der nationalsozialistischen Politik stilisieren und ihm vorrangig die Verantwortung für Handlungen und Zuständen im Nationalsozialismus zuschreiben (Fokus: Geschichte).

53 Krammer, *Nationale Amnesie und die Strategie des Geschichtsunterrichtes*, 57.
54 Ebd., 60; Krammer führt bewusst das Schulbuch nicht an, da es sich um einen idealtypischen Fall handeln würde.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Das Corpus

Für das vorliegenden Corpus wurde auf alle österreichischen Schulbücher für das Unterrichtsfach »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« zurückgegriffen, die im Schuljahr 2014/15 auf der vom Bundesbildungsministerium herausgegebenen offiziellen Schulbuchliste veröffentlicht wurden und damit zum Gebrauch in der Schule bereit standen.[55] Alle dreizehn Schulbücher sind dabei sowohl für die Neue Mittelschule/Hauptschule, als auch für die gymnasiale Unterstufe zugelassen, weshalb nicht nur eine Vollerhebung der Lehrwerke gewährleistet wird, sondern auch – mit Ausnahme der Sonderschule – alle Schultypen der Sekundarstufe I damit abgedeckt werden.

Analysiert wurden daraus entsprechend des bundesweit geltenden Lehrplanes für »Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung«, der ebenfalls für die Neue Mittelschule/ Hauptschule und die gymnasiale Unterstufe wortident gilt,[56] jene Kapitel der Schulbücher der 8. Schulstufe, die sich explizit mit dem Nationalsozialismus und seiner Entstehung beschäftigen. Dabei zeigt sich, dass die Schulbücher der 8. Schulstufe zwischen 14,1 % und 27,5 % (im Durchschnitt: 21,2 %) diesem Themenkomplex widmen. Der Umfang der dafür aufgewendeten Seiten in den Schulbüchern schwankt zwischen 23 und 46 Seiten (im Durchschnitt: 31,7 Seiten).[57]

Das Instrument zur Auswertung dieser Seiten bestand einerseits aus einer quantitativen Erhebung aller Sätze und Überschriften in den Autorentexten, in denen Hitler (bzw. auch Führer, er [Hitler oder der Führer], seine Ideologie etc.) als Subjekt oder Objekt genannt wird. Zudem wurden alle im Schulbuch verwendeten Bilder, die Adolf Hitler zeigten, also sowohl Quellen (Fotos, Gemälde, Karikaturen) als auch Darstellungen (z. B. Rekonstruktionszeichnungen) erhoben, um auch einen Zusammenhang zwischen der grundlegenden Narration des Autorentextes und den diesen Darstellungen zur Seite gestellten Bildern im Sinn einer punktuellen Intertextualität herstellen zu können.[58] Andererseits wurden die Inhalte einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, um jene Bereiche

55 Vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2014_2015.html, zuletzt geprüft am 6. September 2016.

56 Änderung des Schulorganisationsgesetzes, BGBl. I, Nr. 116/2008 vom 8. 8. 2008.

57 Die Schulbücher sind hinsichtlich ihrer Seitenzahlen gut zu vergleichen, da die Geschichtsschulbücher in Österreich in A4 verlegt werden. Einzige Ausnahme ist das Mittelschulformat, welches »Geschichte und Geschehen« von den anderen hier analysierten Schulbüchern in einem etwas kleineren Format abhebt.

58 Eine dichtere Analyse der Intertextualität war für diesen Beitrag nicht intendiert, vgl. Christoph Kühberger, »Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Geschichtsschulbüchern«, in: Eva Matthes und Carsten. Heinze (Hg.), *Das Bild im Schulbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 43–55.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

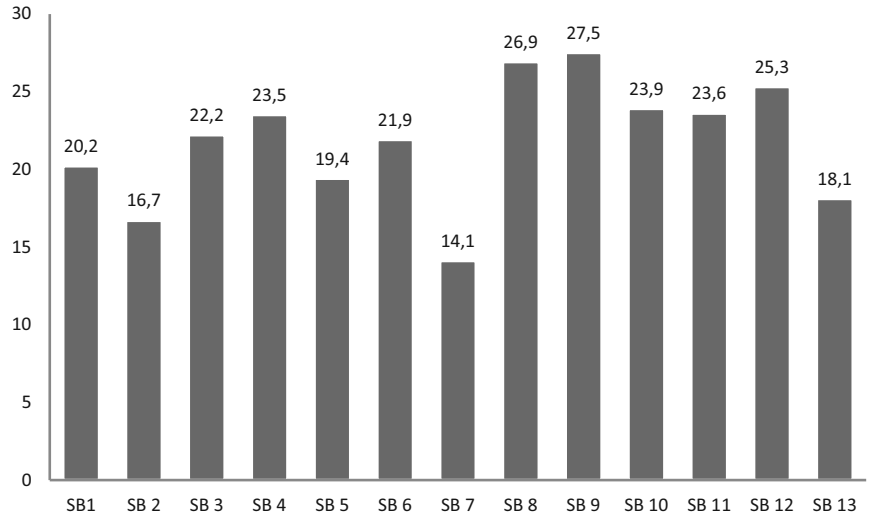



Abb. 1: Prozentanteil der Seiten zum Nationalsozialismus in den Schulbüchern (8. Schulstufe)

entlang von festgelegten Kategorien zu identifizieren, die sich mit dem politischen Hitler-Mythos beschäftigen bzw. die sich Hitler als Akteur zuwenden.

## Der politische Hitler-Mythos in den österreichischen Schulbüchern

Nähert man sich vorerst dem politischen Mythos, also den Darstellungen in den Schulbüchern, die den »Führerkult« zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen, zeigt sich, dass nur acht der dreizehn Geschichtsschulbücher diesen Bereich aufgreifen. Davon bearbeiten ihn zwei Schulbücher nur implizit, indem sie Propagandamaterial zum Führerkult zur Verfügung stellen, das anschließend durch kurze Anmerkungen und durch Arbeitsaufgaben kritisch erschlossen wird. So verwendet etwa das Schulbuch *Bausteine 4* (SB 1) ein Foto des Reichsparteitages der NSDAP aus dem Jahr 1936 sowie ein Foto, auf dem Hitler ein Mädchen begrüßt. Das Schulbuch *netzwerk geschichte @ politik 4* (SB 10) bietet zwei Propagandaplakate (»Jugend dient dem Führer«/ 1939 und »Es lebe Deutschland«/ 1935) als Bildquellen zur kritischen Analyse an.[59]

Die anderen Schulbücher nehmen hingegen in ihren Autorentexten und in den Überschriften expliziter auf den Führer-Mythos Bezug. Der kürzeste Eintrag ist im Schulbuch *Geschichte für Alle 4* im Unterkapitel zur Schule im Nationalsozialismus nachweisbar: »In der Schule war der ›Führerkult‹ überall zu sehen.

59 SB 1, 28; SB 10, 37.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Hitlergruß, Hitlerbilder, Hakenkreuze und Fahnenappelle prägen den Schulalltag.«[60] Ähnlich auch *Geschichte schreiben 4* (SB 8): »An der Spitze des Staates stand Adolf Hitler, der ›Führer‹, der beinahe religiös verehrt und um dessen Person ein Starkult betrieben wurde.«[61]

Weit mehr Platz widmen die Schulbücher *Durch die Zeiten 4* (Sb 3), *ganz klar: Geschichte 4* (SB 5), *Geschichte live 4* (SB 7) und *Geschichte und Geschehen 4* (SB 9) diesem Themenbereich (vgl. Abb. 2).

| |
|---|
| SB 3: *Durch die Zeiten 4*, 36<br>Der Kult um den Führer<br>Alles drehte sich um den Führer Adolf Hitler. Sein Wille war oberstes Gesetz. Er wurde als Retter der Nation, als Ritter im Kampf gegen das Böse verherrlicht. Zahlreiche Straßen und Plätze wurden nach ihm benannt, ab 1933 mussten alle Beamten mit dem Hitlergruß grüßen. Ein Großteil der Bevölkerung übernahm ihn freiwillig. Die Verweigerung des Hitlergrußes konnte als Kritik verstanden werden und zur Verhaftung führen. |
| SB 5: *ganz klar: Geschichte 4*, 35<br>Führermythos<br>Das hohe Maß an Zustimmung für den ›Anschluss‹ war eng verknüpft mit der Bewunderung vieler Menschen für Adolf Hitler. Er bildete die starke einigende Kraft im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. Der ›Führer‹ war im täglichen Leben allgegenwärtig (Gruß ›Heil Hitler‹), sein Bild wurde mit allen Mitteln der modernen Propaganda verbreitet. |
| SB 7: *Geschichte live 4*, 48<br>Führerkult und Propaganda<br>Seit 1927 festigte Hitler zusehends seinen absoluten Führungsanspruch innerhalb der Partei. Ab dem Tod Hindenburgs nannte er sich ›Führer und Reichskanzler‹, ab 1939 einfach ›Führer‹. Die Reichswehr und nach ihr die Beamtenschaft mußten auf Hitler persönlich einen ›Treueid‹ schwören. Der Kult um Hitler drückte sich in vielfacher Form aus: zum Beispiel in der Umbenennung zahlreicher Straßen und Plätze, in schwärmerischen Huldigungen von Schriftstellerinnen und Schriftstellern oder in Verbreitung von Hitler-Bildern.<br>Jede/Jeder einzelne sollte dem unumschränkten Willen des ›Führers‹ blind gehorchen. Bilder und Tagebucheinträge aus dieser Zeit belegen, dass sich viele Menschen mitreißen und blenden ließen. Aber es gab auch solche, die die verbrecherischen Züge des Regimes durchschauten. |

60 SB 6, 50.
61 SB 8, 34.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

*(Fortsetzung)*

| |
|---|
| SB 9: *Geschichte und Geschehen 4*, 52<br>›Führer befiehl, wir folgen‹<br>›Er ist die Wahrheit selbst. Er hat die Gabe, das zu sehen, was den Augen anderer Menschen verborgen bleibt‹ behauptet Propagandaminister Joseph Goebbels über Hitler. Die Verherrlichung Hitlers wurde planmäßig aufgebaut. Jeder sollte sich dem Glauben an den Führer unterordnen. Um von vornherein jeden Zweifel an der Richtigkeit der Führerbefehle auszuschließen, wurden ihm übermenschliche Eigenschaften zugeschrieben. Der Kult um den Führer machte ihm zum ›Ersatzgott‹ und den Nationalsozialismus zur ›Ersatzreligion‹. Der Aufbau des Führerkults geschah aber nicht nur durch organisierte Propaganda der Nationalsozialisten oder durch Druck von oben. Viele Deutsche und Österreicher steigerten sich selbst geradezu in eine Hysterie hinein, wenn Hitler irgendwo auftrat oder wenn Staat oder Gremien ›Führers Geburtstag‹ feierten. Die Dynamik des Führerkultes entwickelte sich von oben nach unten. Sie bewirkte, was die Nationalsozialisten wollten: Der Führer wurde für viele zum Symbol für die Einheit und den Zusammenhalt des deutschen Volkes.<br>Geflügelte Worte, wie ›Der Führer wird es schon wissen!‹ oder ›Der Führer wird es schon richtig machen!‹ zeigen, wie sehr viele Menschen seiner Unfehlbarkeit vertrauten. Dies wird auch dadurch deutlich, dass erkennbares Unrecht oder unbezweifelbare Verbrechen der Nationalsozialsten oft mit der Aussage kommentiert wurden: ›Wenn der Führer wüßte …‹. |

Abb. 2: Stellen zum politischen Hitler-Mythos in Schulbüchern

In Summe kann jedoch festgehalten werden, dass dieser Bereich zwar von etwas mehr als 60 % der österreichischen Schulbücher thematisiert wird, jedoch nicht besonders umfangreich ausgebreitet wird. Zwei Schulbücher, nämlich *Geschichte live 4* (SB 7) und *Geschichte und Geschehen 4* (SB 9) bieten hierfür die Ausnahme, da ersteres eine ganze, zweiteres sogar zwei Schulbuchseiten diesem Bereich widmen.

## Der historische Hitler-Mythos in den österreichischen Schulbüchern

Will man jedoch den historischen Hitler-Mythos bearbeiten, muss man die in den Geschichtsschulbüchern gebotenen Narrationen über die Vergangenheit hinsichtlich ihres Umgangs mit Adolf Hitler befragen und herausarbeiten, welche Rolle ihm in der Geschichte des Nationalsozialismus zugeschrieben wird.

Die vorliegende Untersuchung versucht dabei, die Fragestellung quantitativ zu lösen, indem davon ausgegangen wird, dass eine Häufung der Nennung Hitlers[62] als Subjekt und Objekt in den Sätzen der Autorentexte dem Diktator in

62 Hier wurde auch erhoben, wenn Sätze die Worte »Führer«, »er [Hitler]«, »Hitler-Deutschland«, »Hitler-Stalin-Pakt« oder »seine [Hitlers] Ideologie« erhielten. Nicht erhoben wurde »HJ«/»Hitler-Jugend«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

diesen historischen Darstellungen eine zentrale Rolle zuschreibt. Dabei fungieren einzelne Sätze der Schulbücher als minimale textuelle kognitive Struktureinheit der historischen Narration, auf deren Ebene festgestellt werden kann,[63] welches Gewicht Hitler beigemessen wird (auch wenn Hitler innerhalb eines Satzes/ Satzgebildes öfters erwähnt wird).

Legt man die Nennung Hitlers in diesem Sinn auf die Gesamtzahl der Schulbuchseiten um, die für die Darstellung des Nationalsozialismus in den einzelnen Schulbüchern zu Verfügung stehen, zeigt sich, dass die Lernmedien den Diktator in einem ganz unterschiedlichen Umfang in den Texten positionieren (Abb. 3).

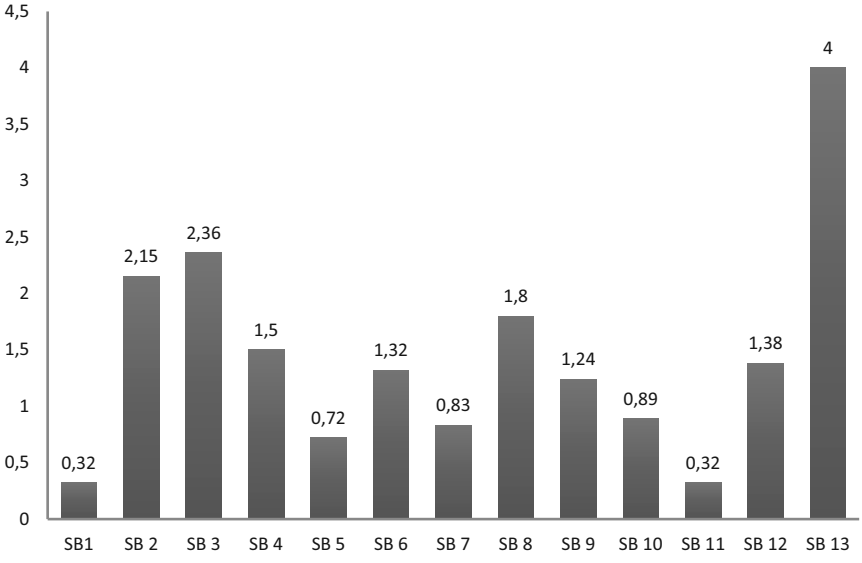



Abb. 3: Durchschnittliche Nennung von »Hitler« pro Seite zum Nationalsozialismus

Einen genaueren Einblick ermöglicht eine Analyse, welche die Sätze, in denen Hitler genannt wird, nach jenen unterscheidet, in denen Hitler als Agens auftritt oder ihm diese Rolle semantisch zugeschrieben wird (z. B. »Daher befahl er im Juni 1941 trotz des Nichtangriffspaktes den Angriff auf die Sowjetunion.«[64]), und jenen Sätzen, in denen er nur genannt wird, aber in denen etwas mit ihm geschieht (z. B. »Gestützt auf Hitler eroberte Mussolini später auch Albanien.«[65]). Bei einer derartigen Erhebung treten vor allem jene Schulbücher hervor, die Hitler eine besonders handlungstragende Rolle als Agens in der historischen

63 Vgl. Heinz Vater, *Einführung in die Textlinguistik,* München: Fink, 3. Auflage 2001, 64.
64 SB 6, 76.
65 SB 2, 63.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Narration zuschreiben, was mit Blick auf die fachdidaktischen Diskussionen der Personalisierung durchaus als kritisch anzusehen ist (Abb. 4). Einen besonderen Aussagewert erhält eine derartige Sichtweise auf die historischen Narrationen aber erst über eine Verbindung hin zum Umfang der Kapitel zum Nationalsozialismus in den Schulbüchern. Wie eine Grafik dazu (Abb. 4) zeigt, sind es vor allem die Schulbücher SB 13, SB 3, SB 2 und SB 8, die eine relativ erhöhte Frequenz aufweisen.

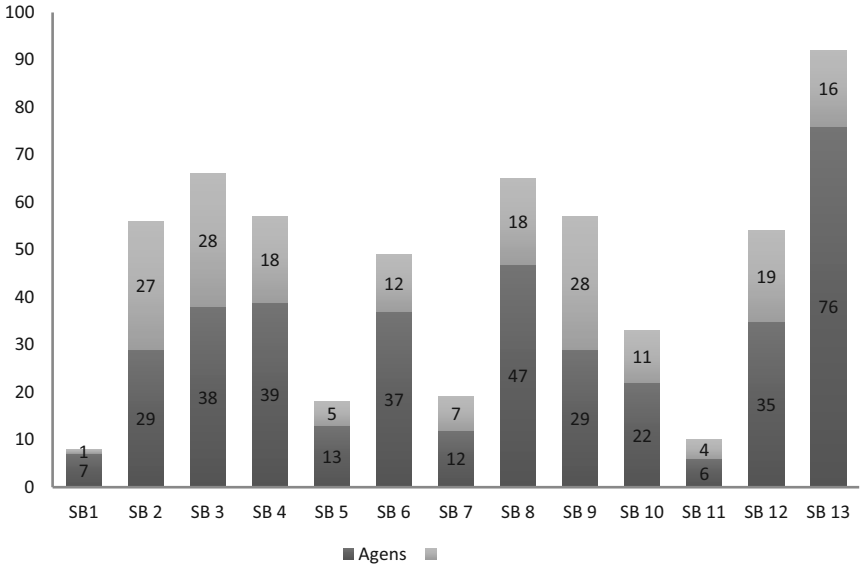



Abb. 4: Agens und Nicht-Agens in den Darstellungen zum Nationalsozialismus

Am auffälligsten ist jedoch Schulbuch 13 *(Zeitfenster 4)*, welches im Schnitt 3,3 Mal pro Seite auf Hitler Bezug nimmt. Gründe dafür können in der Gewichtung und Strukturierung der historischen Darstellung erkannt werden.

Drei Aspekte sind hierbei hervorzuheben:

a) Es kommt in der Darstellung des Schulbuches zu einer sehr engen Verquickung zwischen der persönlichen Biographie Adolf Hitlers und dem Aufstieg der NSDAP und ihrer Ideen;
b) Durch eine Reduktion der nationalsozialistischen Ideologie auf Hitlers persönliche Weltsicht, insbesondere auf Aussagen aus *Mein Kampf*, entsteht der Eindruck, Hitler hätte alles weitgehend alleine gedacht;
c) In der Darstellung werden oftmals asymmetrische Erzählmodi verwendet, die Hitler für Deutschland, die deutsche Regierung oder die Nationalsozia-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

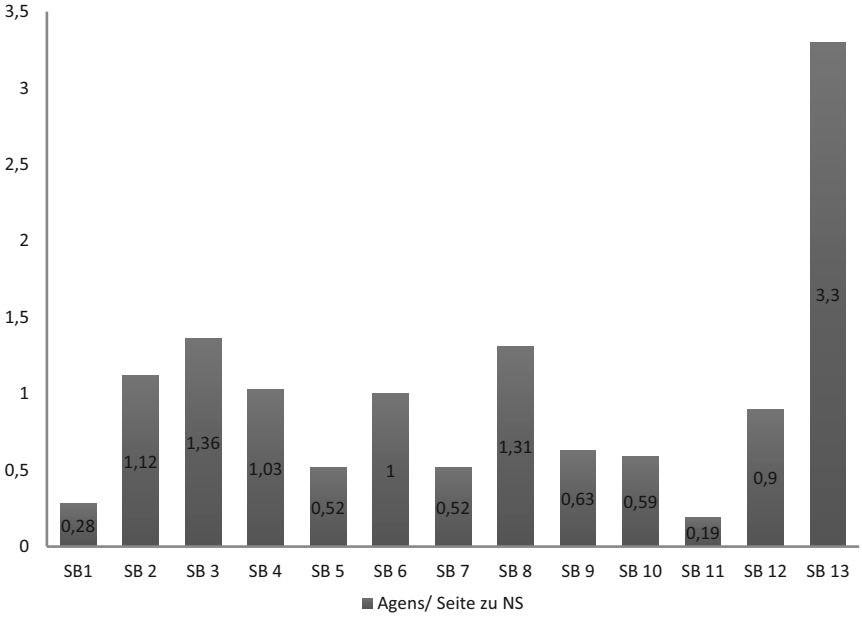



Abb. 5: Agens pro Seite zum Nationalsozialismus

listen agieren lässt (z. B. »Mitte Oktober musste Hitler den Angriff gegen Großbritannien nach dem Verlust von Hunderten Flugzeugen vertragen«[66]).

Wenngleich eine derartige Annäherung einen ersten Einblick ermöglicht, darf aus diesen Daten kein verkürzter Schluss gezogen werden, da es durchaus Schulbücher gibt, die in einem Unterkapitel eine massive personalisierte Darstellung des Nationalsozialismus rund um die Person Adolf Hitler bieten, in einem anderen den Diktator jedoch nicht oder ganz selten nennen. Dies kann man anhand des SB 13 gut zeigen.

Diese Aufstellung anhand des SB 13 verdeutlicht, dass nicht alle thematischen Bereiche der Geschichte des Nationalsozialismus im gleichen Ausmaß von Adolf Hitler dominiert werden. Während die politische Geschichte und vor allem der Aufstieg der NSDAP in SB 13 sehr stark mit der Person Adolf Hitler verwoben wird (auf einer Seite sogar mit 25 Nennungen![67]), wird etwa die Judenverfolgung und -vernichtung ohne Hitler dargestellt.[68] Auch der Zweite Weltkrieg wird nicht mehr im gleichen Umfang mit Hitler als Agens erzählt.[69]

66 SB 13, 57.
67 SB 13, 50.
68 SB 13, 62–67.
69 SB 3, 56–61.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

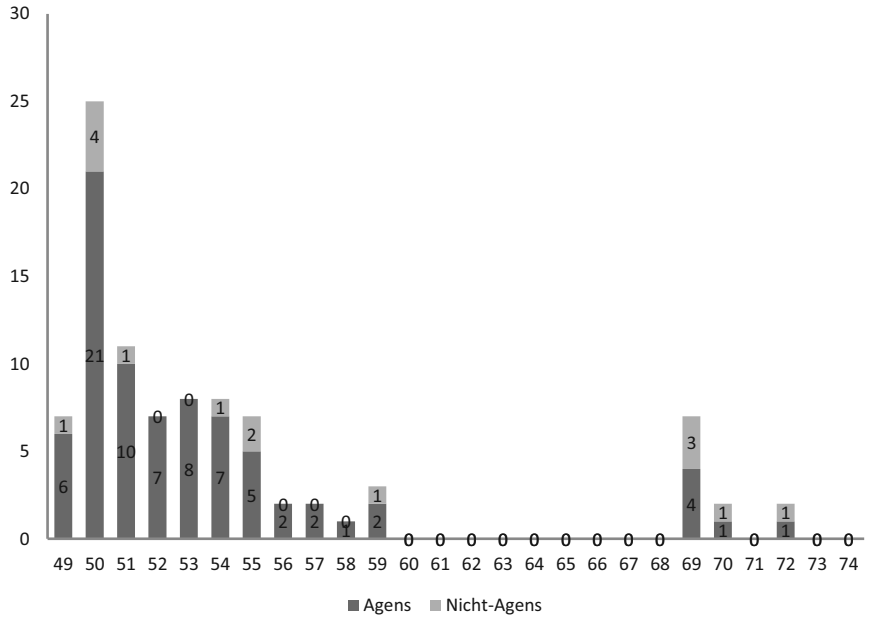



Abb. 6: Häufigkeit der Nennungen von Hitler im SB 13 im Kapitel zum Nationalsozialismus

Daher ist es interessant danach zu fragen, in welchen thematischen Bereichen der Darstellungen Hitler als Handlungsträger (Agens) verstärkt nachweisbar ist. Dazu wurden folgende Bereiche exemplarisch identifiziert: (a) Machtübertragung an die NSDAP; (b) Holocaust/ Verfolgung; (c) Zweiter Weltkrieg; (d) Widerstand.

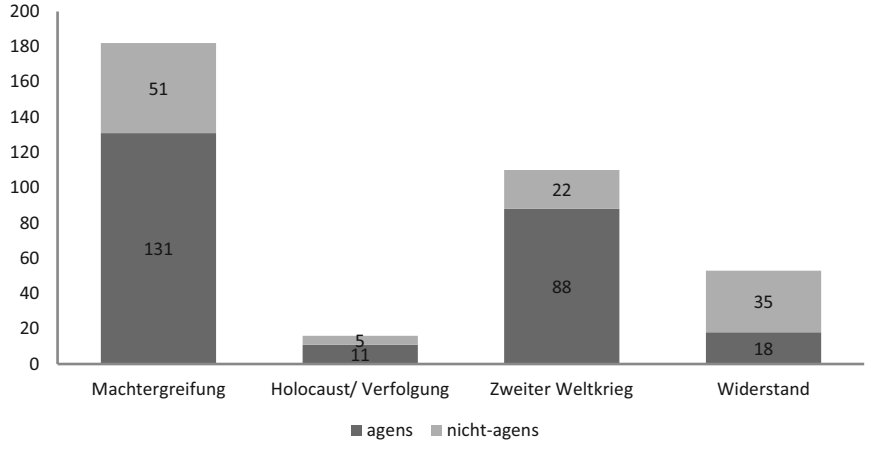



Abb. 7: Ausgewählte Unterkapitel und Hitler als Agens bzw. Nicht-Agens in allen Schulbüchern

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Vergleicht man alle vier thematischen Bereiche über alle Schulbücher hinweg als eine Art systemische Einsicht in den österreichischen Schulbuchmarkt (Abb. 7), zeigt sich, dass es einen eindeutigen Trend gibt, Hitler als zentrale Figur zu positionieren, die in den untersuchten historischen Narrationen auch Handlungsagenden übernimmt bzw. zentral für Zustände und Entwicklungen, vor allem im Bereich der Machtübertragung und des Zweiten Weltkriegs, steht. Die Unterkapitel zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus sind hingegen von einem passiven Hitler geprägt, also einer Persönlichkeit, mit der etwas passiert, während Hitler im Bereich der Erzählungen über Holocaust und Verfolgung im Vergleich dazu nahezu nicht anwesend scheint.

Vertieft man diesen Blick nun im Zusammenhang mit den einzelnen Unterkapiteln, zeigt sich vor allem, dass sechs Schulbücher ganz ohne die Erwähnung von Adolf Hitler auskommen, um den Bereich »Holocaust/Verfolgung« zu erzählen. Es sei an dieser Stelle die These erlaubt, dass die unterschiedlichen Personalisierungsfrequenzen in den einzelnen hier vorstellten Kapitel vor allem auch auf Reflexionsqualitäten der Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur zurückzuführen sind, indem nämlich der Bereich Holocaust und Verfolgung weitaus stärker als andere Teilaspekte der Geschichte des Nationalsozialismus der Kritik ausgesetzt war, dass nicht nur Adolf Hitler für die Ermordung der Juden und Jüdinnen verantwortlich sei, sondern ein System aus Tätern und Täterinnen und Zuschauenden[70]. Es kann aus meiner Perspektive heraus hingegen nicht die These aufgestellt werden, dass die österreichischen Schulbücher eine Vorstellung verbreiten, wonach Adolf Hitler nichts von der Judenverfolgung und -ermordung gewusst hätte, da dies so an keiner Stelle positioniert wurde. Vielmehr kann anhand dieser Schulbücher gezeigt werden, dass die Verantwortung und Handlungen dem »NS-Regime« bzw. den »Nationalsozialisten« zugeschrieben werden.

Es darf daher an dieser Stelle angemerkt werden, dass auch in den anderen Bereichen zur Geschichte des Nationalsozialismus für die Ausgestaltung der historischen Narrationen in Geschichtsschulbüchern eine ähnlich kritische Herangehensweise zielführend wäre. Eine, die danach fragt, wer oder was für bestimmte Entwicklungen und Zustände verantwortlich oder einflussnehmend zeichnet, ohne hier vermeintlich elementarisierenden und damit verzerrenden Interpretationen Platz zu geben.

70 Ohne eine eingehende Analyse zum Bereich der ZuschauerInnen bzw. *bystanders* vorgenommen zu haben, scheint dieser Aspekt noch relativ selten in den österreichischen Schulbüchern präsent zu sein.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

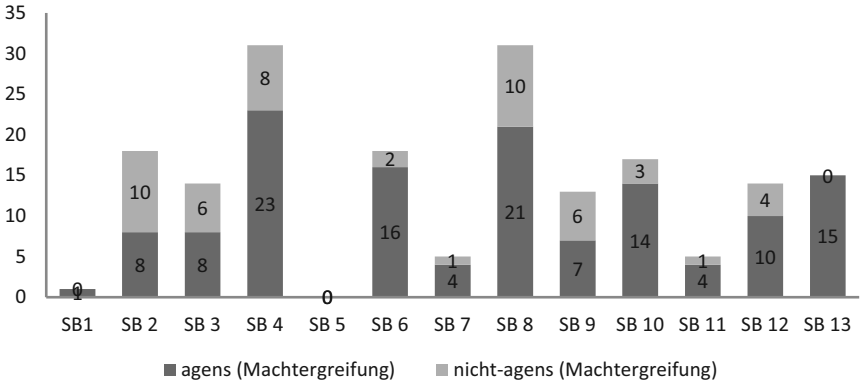



Abb. 8: Unterkapitel zur Machtübertragung und Hitler als Agens bzw. Nicht-Agens

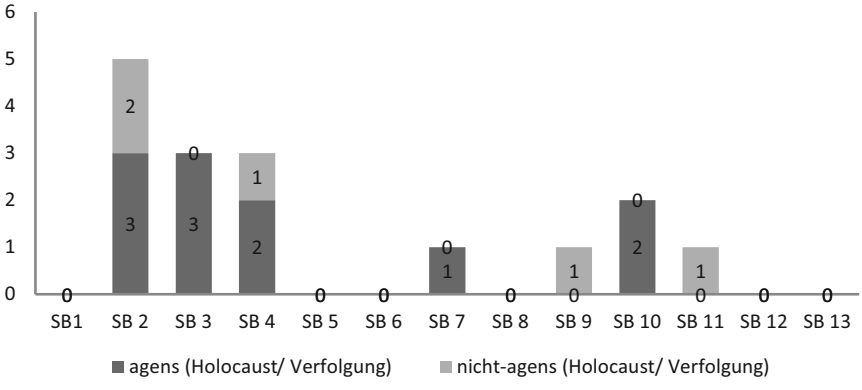



Abb. 9: Unterkapitel zu »Holocaust/ Verfolgung« und Hitler als Agens bzw. Nicht-Agens

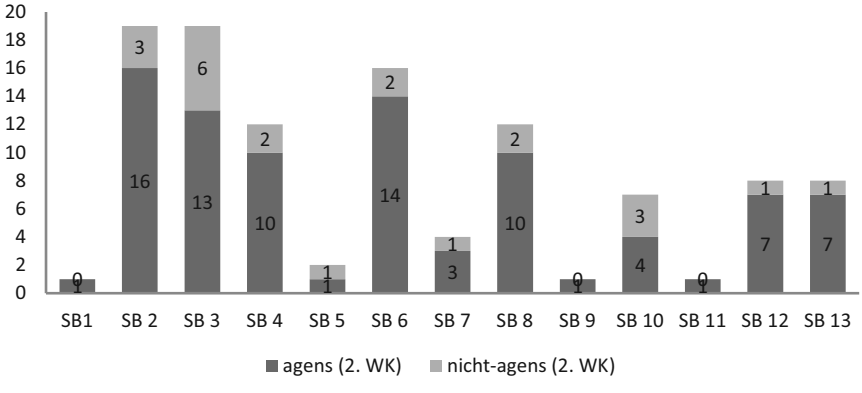



Abb. 10: Unterkapitel zum »Zweiten Weltkrieg« und Hitler als Agens bzw. Nicht-Agens

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

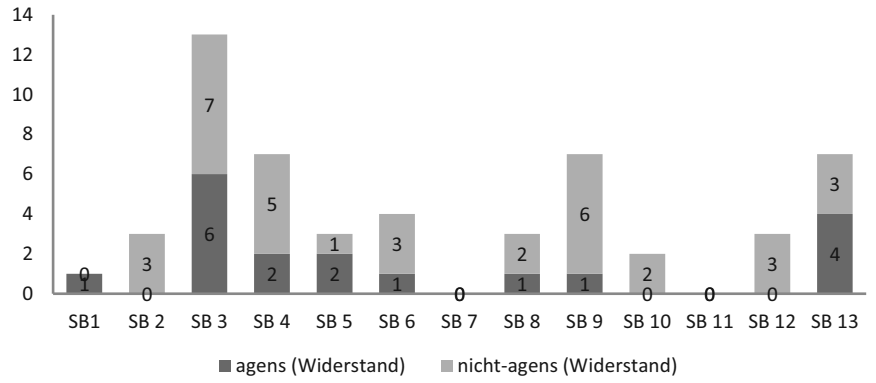



Abb. 11: Unterkapitel zum »Widerstand im Nationalsozialismus« und Hitler als Agens bzw. Nicht-Agens

Da der Autorentext im einundzwanzigsten Jahrhundert alleine eine unzureichende Basis für Geschichtsschulbücher darstellt, gilt es in den heutigen medial vielseitig gestalteten Schulbüchern auch nach den Bildern zu fragen, die den Texten zur Seite gestellt werden. Gerade im Zusammenhang mit einer personalisierten Geschichte ist ja zu vermuten, dass ein solcher Zugang zur Vergangenheit durch bildliche Medien unterstützt wird.[71] Vergleicht man jedoch die Anzahl an unterschiedlichsten Bildern, welche je Schulbuch im Kapitel zum Nationalsozialismus verwendet werden und die Hitler zeigen, kann festgehalten werden, dass nicht jene Schulbücher, welche bereits im Text am häufigsten auf Hitler verweisen, besonders auffallen, sondern durchwegs andere. Ins Auge stechen dabei vor allem Schulbuch 3, 8, 9 und 10.

## Exkurs: Explizite Thematisierung des historischen Hitler-Mythos in den Schulbüchern

Relativ unerwartet konnten vor allem im Zusammenhang mit dem historischen Hitler-Mythos zwei Stellen in den österreichischen Schulbüchern festgestellt werden, die selbst diesen explizit thematisieren. *Geschichte live 4* (SB 7) und *Durch die Zeiten 4* (SB 3) weisen je in einem Absatz des Autorentextes auf den problematischen Umgang mit Hitler als Agens in der Wahrnehmung nach 1945 hin. So hält Maria Ecker (SB 7), die Schulbuchautorin dieses Abschnittes fest:

71 Vgl. Ina Markova, »Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks. Visual and Verbal Strategies of Depicting the Past in post-Waldheim Austria«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 3 (2011), 58–73.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

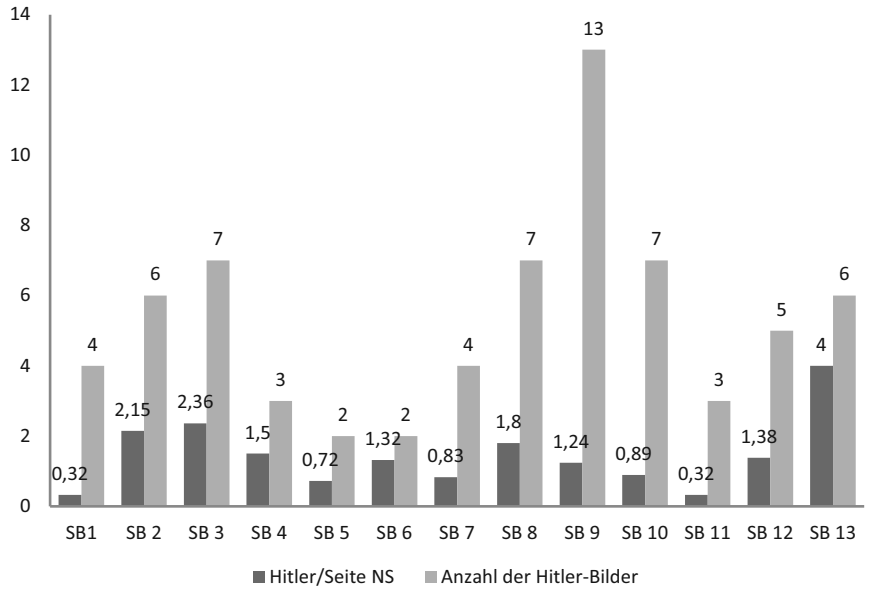



Abb. 12: Durchschnittliche Nennung von »Hitler« pro Seite zum Nationalsozialismus und Anzahl an Hitler-Bildern

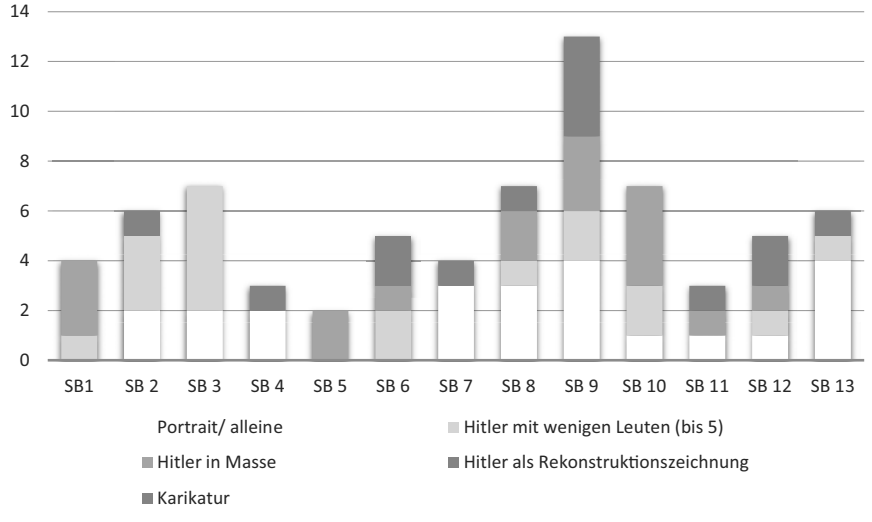



Abb. 13: Typen von Hitler-Bildern zum Nationalsozialismus

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> Dieser Führerkult mag dazu beigetragen haben, dass auch nach 1945 die Person Hitlers immer wieder im Zentrum von Berichten und Dokumentationen über die NS-Zeit stand. Das schuf den falschen Eindruck, Hitler wäre für alle Taten alleine verantwortlich.[72]

Auch das Schulbuchteam Bernd Vogel und Birgit Strasser (SB 3) schreiben gegen die Personalisierung des Nationalsozialismus an, indem sie am Ende des Kapitels zum Nationalsozialismus festhalten:

> Man versuchte immer wieder Adolf Hitler und seine engsten Umgebung für alle begangenen Untaten verantwortlich zu machen. Seine Terrorherrschaft war allerdings nur durch die Unterstützung maßgeblicher Kräfte aus der Wirtschaft, dem Militär, der Beamtenschaft und schlussendlich aus dem Volk möglich.[73]

Doch auch ein derartig expliziter Zugang bewahrt SB 3 nicht davor, zu jenen Schulbüchern zu gehören, die eine erhöhte Frequenz an Hitler-Nennungen aufweisen, nämlich in diesem Fall 2,36 Mal pro Seite. Unbeschadet dessen machen die beiden Schulbücher damit aber auch einen Möglichkeitsraum auf, indem sie – wenn auch abbreviativ – auf das Problem eines Hitler-Zentrismus explizit eingehen und damit, wie dies auch die neuere deutschsprachige Geschichtsdidaktik einfordert, geschichtskulturelle Aspekte – hier eben Momente einer breit rezipierten Interpretation zum Nationalsozialismus – explizit thematisiert.[74]

## Schlussbemerkung

Blickt man nochmals auf die Hauptintention dieses Beitrags, so lässt sich festhalten, dass Hitler-Mythen in aktuellen österreichischen Geschichtsschulbüchern nach wie vor als »narrative Symbolgebilde« (A. Dörner), als wenig triftige Interpretationen im Sinn einer »Überhöhung« (H.-J. Pandel) eines historischen Sachverhaltes auftreten. Es ist vor allem der politische Mythos, der in seinen Kernelementen bereits im Nationalsozialismus ausgeprägt wurde, und der Adolf Hitler nicht zuletzt durch den inszenierten Personenkult um seine Person zum messianischen Helden bzw. zum allumfassenden Akteur im nationalsozialistischen Deutschland stilisierte. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass Ge-

72 SB 7, 48.

73 SB 3, 76.

74 Vgl. Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze: Klett-Kallmeyer, 11. Auflage 2013, 24; Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck/Wien: Studienverlag, 3. Auflage 2015, 50; Nicola Brauch, *Geschichtsdidaktik.* Berlin/Boston: DeGruyter, 2015, 75.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schichtsschulbücher Aspekte des nationalsozialistischen Hitler-Mythos (z. B. Führerkult, Führer-Mythos, Propagandastrategien) thematisieren. Weitaus kritischer sollte man jedoch jene empirischen Ergebnisse sehen, welche belegen, dass sich in den Autorentexten der Schulbücher, also in ihren Narrationen über den Nationalsozialismus, ein veritabler Anteil an personalisierten Darstellungen festgesetzt hat. Damit ist gemeint, dass Adolf Hitler massiv als Agens auftritt, und der Anschein erweckt wird, er persönlich sei durch sein Handeln für viele Momente alleine verantwortlich gewesen. Hitler wird damit in mehreren Geschichtsschulbüchern eine besondere handlungstragende Rolle zugeschrieben, die auf diese Art und Weise jedoch sowohl aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive kritisch gesehen, als auch im Sinn der Vermittlung von historischen Inhalten – folgt man vor allem der von Klaus Bergmann entwickelten Perspektive auf dieses Problem – abgelehnt wird. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung müssen dabei aber jeweils kritisch bewertet werden. Dennoch geben die Durchschnittswerte zu den Kapiteln über den Nationalsozialismus, die zeigen, dass Hitler pro Seite zwischen 0,19 und drei Mal als Agens erwähnt wird, erste Hinweise darauf, wie unterschiedlich die Schulbuchnarrationen mit dem Sachverhalt umgehen. Ein Schulbuch nennt Hitler auf einer Seite sogar 25 Mal. Weitaus interessanter sind jedoch jene Auswertungen, die nach der Positionierung Hitlers im Zusammenhang mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten fragten. Dort konnte gezeigt werden, dass einerseits die Machtübertragung und der Aufstieg der NSDAP eng mit Adolf Hitler als handelnde Person verquickt werden, andererseits aber die Darstellung von Verfolgung im Regime und der Holocausts nur in einem sehr geringen Ausmaß auf Hitler als Agens zurückgreifen. Neun von 13 Schulbüchern nennen Hitler im zuletzt genannten Zusammenhang nur ein Mal oder überhaupt nicht.

Angesichts dieser Ergebnisse wird es einer anhaltenden geschichtsdidaktischen Reflexion bedürfen, inwieweit Adolf Hitler als erklärender Hauptmotor eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses im einundzwanzigsten Jahrhundert noch tragfähig ist. Vermutlich bedarf es diesbezüglich aber zusätzlich auch noch einer allgemeineren Diskussion, die über die NS-Geschichte hinausgeht. Denn gerade die Darstellungen über den Holocaust verdeutlichen, dass punktuelle Kritik zwar Wirksamkeit zeigen kann, doch in einem Teilbereich des historischen Lernens generierte Einsichten nicht automatisch auch auf andere Teile der Geschichte bzw. ihrer Abfassung Einfluss haben.

Abschließend soll aus geschichtsdidaktischer Perspektive darauf verwiesen werden, dass ein derartiger empirischer Einblick nicht zu den falschen Schlüssen für das Medium Geschichtsschulbuch führen sollte. Geschichte wird immer auf verschiedene Arten erzählt werden. Eine »wahre Geschichte« ist in diesem Sinn nicht möglich. Worüber man jedoch nachdenken sollte ist, inwieweit Schulbücher dieses Problem zu ihrer ureigenen Aufgabe als Lernmedium ma-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

chen sollten. Es wäre nämlich sicherlich wünschenswert, wenn man über die bereits in zwei österreichischen Geschichtsschulbüchern realisierten Annäherungen das Problem zu positionieren hinausgehend versuchen würde, verschiedene Darstellungsmodi und Interpretationen im Sinn der Kontroversität in *einem* Schulbuch gegeneinanderzuhalten, um so den Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, das dahinterliegende Problem zu erkennen. Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern steht dieser Zugang bereits jetzt offen, indem sie verschiedene Geschichtsschulbücher und deren Narrationen mit den Lernenden in vergleichenden Absicht bearbeiten können. Eine derartige geschichtsdidaktische Perspektive kann jedoch die Schulbuchverlage nicht ihrer Pflicht entbinden, die angebotenen Narrationen gerade im Zusammenhang mit »heißer Geschichte« verstärkt zu reflektieren und nötigenfalls zu überarbeiten.

## Verwendete Schulbücher


SB 1: Bachlechner, Michael u. a. *Bausteine 4. Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung*, Wien: öbv, 2012.

SB 2: Ebenhoch, Ulrike u. a. *Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart. Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung,* Wien: öbv, 2014.

SB 3: Vogel, Bernd und Birgit Wallner. *Durch die Zeiten, 4. Klasse,* Wien: Hölzel, 2. Auflage 2009.

SB 4: Huber, Gerhard und Ernst Gusenbauer. *einst und heute 4. Chronologisch. Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung,* Wien: E. Dorner, 2012.

SB 5: Bailer-Galanda, Brigitte u. a. *ganz klar: Geschichte 4*, Wien: Jugend & Volk, 2008.

SB 6: Monyk, Elisabeth u. a. *Geschichte für alle. 4. Klasse*, Wien: Olympe, 2. Auflage 2012.

SB 7: Ammerer, Heinrich u. a. *Geschichte live 4,* Linz: Veritas, 2010.

SB 8: Gidl, Annelise. *Geschichte schreiben 4. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung,* Wien: E. Dorner, 2012.

SB 9: Donhauser, Gerhard u. a. *Geschichte und Geschehen 4,* Wien: öbv, 2009.

SB 10: Hofer, Jutta und Bettina Pairede. *netzwerk geschichte @politik 4. Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 8. Schulstufe,* Linz: Veritas, 2012.

SB 11: Lemberger, Michael. *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4,* Linz: Veritas, 3. Auflage 2012.

SB 12: Vocelka, Karl u. a. *ZeitenBlicke 4. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, Wien: E. Dorner, 2011.

SB 13: Beier, Robert und Ute Leonhardt. *Zeitfenster 4,* Wien: Hölzel, 2011.


Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Literatur

Behrenbeck, Sabine. *Der Kult um die toten Helden. Nationalsozialistische Mythen, Riten und Symbole, 1923–1945,* Vierow bei Greifswald: SH-Verlag, 1996.

Bergmann, Klaus. *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?*, Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1977.

Ders. »Personalisierung, Personifizierung«, in: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Klaus Bergmann u. a. (Hg.), Seelze-Velber: Kallmeyer, 1997, 298–300.

Bracher, Karl Dietrich. *Zeitgeschichtliche Kontroversen um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie,* München: Piper, 1984.

Brauch, Nicola. *Geschichtsdidaktik.* Berlin/Boston: DeGruyter, 2015.

Caine, Barbara. *Biography and History*, Houndsmill: Palgrave/MacMillan, 2010.

Dörner, Andreas. *Politischer Mythos und Symbolische Politik. Der Hermannmythos. Zur Entstehung des Nationalbewusstseins der Deutschen*, Hamburg: Westdeutscher Verlag, 1996.

Fest, Joachim C. *Hitler. Eine Biographie,* Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Rizzoli, 6. Auflage 1974.

v. Friedeburg, Ludwig und Peter Hübner. *Das Geschichtsbild der Jugend,* München: Juventa Verlag, 1970.

Hardtwig, Wolfgang. »Der Bismarck-Mythos. Gestalt und Funktion zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft.«, in: *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939*, Wolfgang Hardtwig (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 61–90.

Hein, Heidi. »Historische Mythos- und Kultforschung«, in: *Mythos No. 2 Politische Mythen*, Peter Tepe, Ines Bizeul u. a. (Hg.), Würzburg: Königshausen und Neumann, 2006, 30–45.

Kempowski, Walter. *Haben Sie Hitler gesehen?,* München: Knaus Verlag, 1973.

Kershaw, Ian. *Der Hitler-Mythos,* Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1999.

Ders. *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick,* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 13. Auflage 1995.

Ders. *Hitler. 1889–1836,* Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 2. Auflage 1998.

Ders. »Hitler-Mythos«, in: *Spiegel Special Geschichte* 1/2008, 103–113.

Koch-Hillebrecht, Manfred. *Homo Hitler. Psychogramm des deutschen Diktators,* München: Siedler, 1999.

Krammer, Reinhard. »Nationale Amnesie und die Strategie des Geschichtsunterrichtes. Ein österreichischer Sachverhalt«, in: *Trugschlüsse und Umdeutungen. Multidisziplinäre Betrachtungen unbehaglicher Praktiken*, Christian Giordano u. a. (Hg.), Münster/Wien: Lit, 2009, 55–66.

Kühberger, Christoph. *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck/Wien: Studienverlag, 3. Auflage 2015.

Ders. *Metaphern der Macht. Ein kultureller Vergleich der politischen Feste im faschistischen Italien und im nationalsozialistischen Deutschland*, Berlin: Lit, 2006.

Ders. »Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Geschichtsschulbüchern«, in: *Das Bild im Schulbuch,* Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, 43–55.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Markova, Ina. »Balancing Victimhood and Complicity in Austrian History Textbooks. Visual and Verbal Strategies of Depicting the Past in post-Waldheim Austria«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 3, 2011, 58–73.

Mergel, Thomas. »Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918–139«, in: *Politische Kulturgeschichte 1918–1939,* Wolfgang Hardtwig (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 91–127.

Möller, Horst, Volker Dahm und Hartmut Mehringe, (Hg.). *Die tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente. Daten zum Dritten Reich,* München: Verlag Dokumentation Obersalzberg, 1999.

Pandel, Hans-Jürgen. *Historisches erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010.

Passerini, Luisa. *Mussolini immaginario*, Bari: Laterza, 1991.

Raichle, Christoph. *Hitler als Symbolpolitiker*, Stuttgart: Kohlhammer, 2014.

Roth, Heinrich. *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule*, München: Kösel, 1955.

Ders. *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule,* München: Kösel, 2. Auflage 1958.

Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze: Klett-Kallmeyer, 11. Auflage 2013.

Tepe, Peter. »Entwurf einer Theorie des politischen Mythos«, in: *Mythos No. 2 Politische Mythen*, 2006, 46–65.

Ders., Yves Bizeul u. a. (Hg.). *Mythos No. 2 Politische Mythen*, Würzburg: Königshausen und Neumann, 2006.

Vater, Heinz. *Einführung in die Textlinguistik*, München: Fink, 3. Auflage 2001.

Völker-Rasor, Anette. »Mythos. Vom neuen Arbeiten mit einem alten Begriff«, in: *MythenMächte – Mythen als Argument,* Anette Völker-Rasor und Wolfgang Schmale (Hg.), Berlin: Verlag Spitz, 1998, 9–32.

Waechter, Matthias. »Mythos, Version: 1.0.«, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11. Februar 2010, online verfügbar unter http://docupedia.de/zg/Mythos?oldid=84641, zuletzt geprüft am 6. September 2016.

Weber, Wolfgang. »Historiographie und Mythographie. Oder: Wie kann und soll der Historiker mit Mythen umgehen?«, in: *MythenMächte – Mythen als Argument,* Anette Völker-Rasor und Wolfgang Schmale (Hg.), Berlin: Verlag Spitz, 1998, 65–87.

Wehler, Hans-Ulrich. »Zum Verhältnis von Geschichte und Psychoanalyse«, in: *HZ* 208, 1969, 529–554.

Wodianka, Stephanie. *Zwischen Mythos und Geschichte. Ästhetik, Medialität und Kulturspezifik der Mittelalterkonjunktur*, Berlin: DeGruyter, 2009.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Tobias Kuster

# Der Mythos von der Reichsautobahn – Historisches Lernen mit verfestigten Geschichtsbildern

## »Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten«

Rund zehn Prozent der deutschen Bevölkerung stimmen heute der Aussage zu, der Nationalsozialismus habe auch gute Seiten gehabt, und rund zwanzig Prozent sind sich nicht ganz sicher und stimmen zumindest teilweise zu.[1] In die breite Öffentlichkeit trat diese immer noch weit verbreitete Überzeugung durch den Skandal um die ARD-Fernsehmoderatorin Eva Herman. In einer Fernsehsendung sagte sie 2007 den berüchtigten Satz: »…aber es sind auch Autobahnen damals gebaut worden, und wir fahren heute drauf.«[2] Der Autobahnbau ist eines der häufigsten Themen, die im Alltag mit der Beseitigung der Arbeitslosigkeit verknüpft und im Zusammenhang mit »positiven Seiten« oder »Leistungen« des Nationalsozialismus genannt werden. »Die Autobahn war vielleicht das dauerhafteste der vom Dritten Reich ins Werk umgesetzten Propagandaprojekte; sie hat sich bis heute erhalten.«[3]

Im Folgenden soll der aktuelle Forschungsstand zum Mythenkomplex Reichsautobahn dargestellt und danach exemplarisch anhand hessischer Geschichtsschulbücher untersucht werden, inwiefern im historischen Lernen der Umgang mit einem persistenten visuell-narrativen Muster eines Geschichtsmythos von Reproduktion bzw. Dekonstruktion geprägt ist.

1 Vgl. Oliver Decker, Marliese Weißmann, Johannes Kiess, Elmar Brähler, *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*, Bonn: Brandt Verlag, 2010, 74; Oliver Decker, Johannes Kiess, Elmar Brähler, *Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*, Bonn: Dietz, 2012, 30, 37.

2 Vgl. Wolfgang Wippermann, *Autobahn zum Mutterkreuz. Historikerstreit der schweigenden Mehrheit*, Berlin: Rotbuch Verlag, 2008, 19ff., 28ff.

3 Richard J. Evans, *Das Dritte Reich.* Bd. II/1: Diktatur, München: dtv, 2010, 394f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Der Mythenkomplex – Fakten und Fiktionen

Politischen Mythen liegen sinnstiftende meist emotional aufgeladene Erzählungen zugrunde, die die historische Wirklichkeit nicht den Fakten entsprechend darstellen und durch die verzerrte Interpretation der Vergangenheit gegenwartsbezogenen Bedeutungssinn von oder für politische Gemeinschaften generieren.[4] Am »Hitler«- oder »Führer-Mythos«, mit dem Mythem des von der »Vorsehung« auserwählten »Retters des deutschen Volkes« und dem damit verknüpften Autobahnbau sowie der Beseitigung der Arbeitslosigkeit als Sinnbild für technische Modernität und ökonomischen Fortschritt wird dies sehr deutlich. Am Beispiel Hitlers vollzieht sich der Prozess einerseits durch inszenierte Propagandamaßnahmen und andererseits durch die Projektionen großer Bevölkerungsteile, die die Überhöhung der Person Hitler mit polyvalenten Funktionen als »Vollstrecker des Volkswillens« zur Folge hatten.[5] Das Bild von Hitlers erstem Spatenstich zum Bau der Reichsautobahn am 23. September 1933 ist tief im kollektiven Gedächtnis verwurzelt. Das zentrale Mythem des Mythenkomplexes ist die von der NS-Propaganda verbreitete und bis in die Gegenwart geglaubte Behauptung, die Autobahn und ihre netzartige Verbindung großer Städte sei eine Erfindung und Leistung Hitlers gewesen, verdichtet als Schöpfungsmythos in der Propagandabezeichnung »Straßen des Führers«. Damit verbunden sind die Beseitigung der Massenarbeitslosigkeit, die angestrebte »Volksmotorisierung«, eine vorgebliche besondere militärische Bedeutung der Reichsautobahnen für den Truppen- und Materialtransport und die ästhetisch hochwertige, dem Landschaftsschutz dienende Verknüpfung von Natur und Technik bei der baulichen Umsetzung. Die Mythenbestandteile wurden in einer Sammlung von Tafelskizzen für den Geschichtsunterricht aus dem Jahre 1938 manipulativ in einem ganzheitlichen Zusammenhang organisch verdichtet und die Konstruktion des Mythos Reichsautobahn so historisch didaktisiert vermittelt (s. Abb. 1).

Unter der Überschrift »Die Straßen des Führers« wird direkt auf die Aussage Hitlers Bezug genommen, die dieser auf der Automobilausstellung am 11. Februar 1933 bezüglich der Maßnahmen zur Förderung der Motorisierung gemacht hatte. Als drittes Ziel führte er damals aus: »Durchführung eines groß-

4 Vgl. Yves Bizeul, »Politische Mythen«, in: Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Marburg: Verlag Herder Institut, 2006, 3–14, 5ff.; Heidi Hein-Kircher, »Politische Mythen«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 11 (2007), 26–31, 26f; Vgl. auch die Ausführungen im einleitenden Beitrag zu diesem Band: »Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive«.

5 Vgl. Ian Kershaw, *Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung*, München: dtv, 2. Auflage 2003, 16f., 40, 47, 205f; Vgl. dazu auch den Beitrag von Christoph Kühberger in diesem Band.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

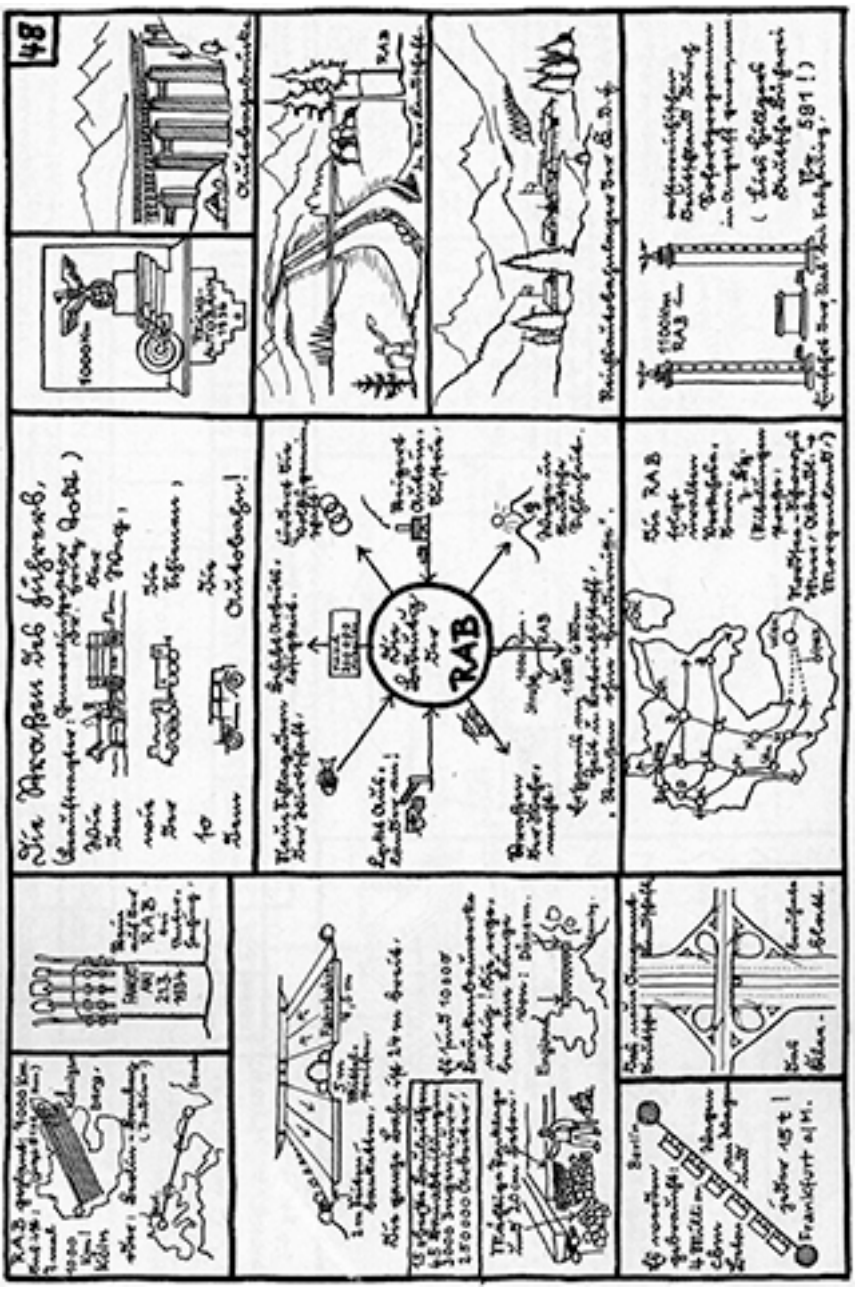



Abb. 1: »Die Straßen des Führers« (Gürtler, Arno/Thost, Fritz: Zeichenskizzen zum deutschen Geschichtsunterricht. Zweiter Band: Von der Reformation bis zur Regierungszeit Friedrichs des Großen. Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Leipzig: Verlag Ernst Wunderlich, 1938, S. 48.)

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

zügigen Straßenbauplanes«. An anderer Stelle seiner Rede heißt es: »So wie das Pferdefuhrwerk einst sich seine Wege schuf, die Eisenbahn den dafür nötigen Schienenweg baute, muss der Kraftwagenverkehr die für ihn erforderlichen Autostraßen erhalten.« Stehen auf der linken Bildseite technischer Fortschritt und Leistung im Vordergrund, sind es auf der rechten Seite der Mythos von der Einheit von Natur und Technik und die ästhetische Dimension des Verkehrsprojektes. Es wird eine Streckenplanung von 7000 Kilometern vorgestellt und mit Hilfe einer Karte verdeutlicht. Die Angabe zu den notwendigen Materialien und Arbeitern unterstreicht die Leistung und Monumentalität des Vorhabens. Der Nutzen für die Wirtschaft, für das Militär, für die Volksgemeinschaft sowie zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit (»rund 300.000 Arbeiter«) wird in dem Tafelbild deutlich im Zentrum hervorgehoben. Die Darstellung des Gesamtnetzes in der unteren Bildmitte wird mit dem ideologischen Hinweis auf altgermanische Straßenverläufe (»Nibelungenstraße«) verknüpft. Banalitäten werden auf diese Weise zu historisch bedeutsamen Kontinuitäten stilisiert und mythologisch aufgeladen. Die Reichsautobahn wurde in dieser Darstellung für die Schülerinnen und Schüler im NS-Geschichtsunterricht nicht zuletzt zum Symbol für die Modernität des Nationalsozialismus.

Die Reichsautobahn war in erster Linie ein Symbol, dem propagandawirksame Bedeutungen eingeschrieben wurden. Bereits im Frühjahr 1932 führte Hitler in einer wirtschaftspolitischen Gesprächsrunde der NSDAP bezüglich eines Arbeitsbeschaffungs-Programms aus:

> Es gibt zwei Arten, wie man eine Not lindern, ja sie sogar beseitigen kann: entweder indem man die Not tatsächlich beseitigt, – das aber geht nicht immer, zum mindesten nicht sofort, – oder indem man das Gefühl für die Not beseitigt! Und das geht, wenn man es richtig anfängt! Glaube, Liebe und Hoffnung zu erwecken, da haben Sie recht, das ist unsere erste Aufgabe. … Das Gefühl der Überwindung wird dann das Wunder der Beseitigung der Not von selber schaffen![6]

Hitler beschreibt an diesem Beispiel die zentrale Funktion politischer Mythen. Jan Assmans Definition:

6 Zitiert nach: Henry Ashby Turner Jr. (Hg.), *Otto W. Wagener, Hitler aus nächster Nähe. Aufzeichnungen eines Vertrauten 1929–1932*, Frankfurt am Main: Ullstein, 1978, 331 (Gesprächsteilnehmer waren Otto Wagener, Bernhard Köhler und Gregor Straßer); vgl. Hans Ulrich Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte (Bd. 4), Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949*, München: C. H. Beck, 2003, 645 f., der auf die nicht zu unterschätzende Funktion der Psychologie und der Propagandaformel »Arbeitsschlacht« hinweist, die zu einer »Bewusstseinstatsache« führte, die die Wirtschaft positiv beeinflusste.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

> Mythos ist eine Geschichte, die man sich erzählt, um sich über sich selbst und die Welt zu orientieren, eine Wahrheit höherer Ordnung, die nicht nur einfach stimmt, sondern darüber hinaus auch noch normative Ansprüche stellt und formative Kräfte besitzt.[7]

Die vom Nationalsozialismus geschaffene Narration von der Überwindung von Not und Arbeitslosigkeit mit dem visuellen Kern des Autobahnbaus und der mit Spaten bewaffneten Arbeiterkolonnen entsprach durch die wirtschaftliche Erholung scheinbar der Realität, erlangte dadurch Wahrheitsstatus und war als Mythos nicht erkennbar, denn als »fundierende Geschichte« (J. Assmann) ist nicht mehr bedeutend, ob sie fiktiv oder faktisch ist. Sie löste dabei das System stabilisierender und identitätsstiftender Emotionen aus. Die tatsächlichen Hintergründe von Ursache und Wirkung des wirtschaftlichen Aufschwungs z. B. durch die Aufrüstung wurden dagegen nicht wahrgenommen bzw. man wollte diese auch gar nicht wahrnehmen, weil nach Jahren der Desorientierung der Nationalsozialismus nun einen neuen Orientierungsrahmen anbot. Sehr geschickt konnte die Tatsache ausgenutzt werden, dass an vielen Stellen im Reich der Streckenbau gleichzeitig ablief. So konnten jeweils regional die wirtschaftlichen und propagandistischen Effekte ausgenutzt werden und auch wenn nur geringe Streckenlängen realisiert wurden, konnte mit der Visualisierung des Gesamtplans die Monumentalität des Vorhabens hervorgehoben werden. »Die Autobahnen boten der Propaganda einen Vorteil wie sonst kein anderes Objekt. Sie waren räumlich ubiquitär und zeitlich omnipräsent.«[8] Ein nicht zu unterschätzender Effekt war die systemstabilisierende Wirkung staatlicher Investitionen in die örtliche Infrastruktur, was sich durch die Abnahme der Opposition zum NS-Regime in Wahlbezirken mit Autobahntrassen und -baustellen belegen lässt.[9] Es ist nachvollziehbar, dass vor Ort Baugewerbe und Handwerk profitierten und das Identifikationspotenzial für die Bürgerinnen und Bürger mit dem modernen Bauwerk und dem verkehrstechnischen Anschluss an andere »Reichsteile« wachsen musste. Innenpolitisch repräsentierte sie den wirtschaftlichen Aufschwung und die Konsolidierung des Arbeitsmarktes, außenpolitisch brachte sie Prestige und Reputation durch die Wahrnehmung als moderne »technische Großleistung«.

7 Jan Assmann: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: C. H. Beck, 2. Auflage 1997, 76.

8 Detlev Humann, *»Arbeitsschlacht«. Arbeitsbeschaffung und Propaganda in der NS-Zeit 1933–1939*, Göttingen: Wallstein, 2011, 100.

9 Vgl. Nico Voigtländer und Hans-Joachim Voth, *Highway to Hitler*, University of Zürich. Department of Economics, Working Paper Nr. 156 (Mai 2014), 15ff. Grundlage der Analyse waren die nicht mehr freie Wahl im November 1933 und die Volksabstimmung nach dem Tod von Hindenburg im August 1934 nach der Errichtung der Einparteienherrschaft.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Die »Straßen des Führers«

Zu den Vorläufern der Reichsautobahnen gehört die 1921 für den öffentlichen Verkehr freigegebene »Automobil-Verkehrs- und Übungs-Straße« (AVUS) in Berlin. Die erste Autobahn Europas war die verzweigte »Autostrada« von Mailand zu den oberitalienischen Seen, 1924 realisiert von dem Ingenieur und Autobahnpionier Piero Puricelli. In den USA wurden auch bereits in den 1920er Jahren erste autobahnähnliche Straßen eröffnet. Die erste deutsche Autobahn war die 18 Kilometer lange kreuzungsfreie »Kraftwagenstraße« von Köln nach Bonn, die vom Kölner Oberbürgermeister Konrad Adenauer 1932 eingeweiht wurde. Bereits ein Jahr später stuften die Nationalsozialisten diese Autobahn zur Landstraße herab. Die private »Studiengesellschaft für den Automobilstraßenbau« (STUFA) legte seit 1924 die theoretischen Grundlagen für eine umfangreiche Planung von »Nur-Autostraßen«. Der »Verein zur Vorbereitung der Autostraße Hamburg – Frankfurt – Basel« (HAFRABA) wurde 1926 gegründet. In Anlehnung an die Eisenbahn wurde die Bezeichnung »Autobahn« bereits Ende der 1920er Jahre erfunden, welche die bis dahin übliche Bezeichnung »Nur-Autostraße« ablöste. Bereits vor 1933 lag bei der HAFRABA eine detaillierte Planung kreuzungsfreier Straßen mit geteilten Richtungsfahrbahnen als Automobilstraßennetz fertig vor. Die Pläne konnten am Ende der Weimarer Republik nicht mehr realisiert werden.[10] Für die NSDAP unterlag die Planung von Autobahnen während der Weimarer Republik einer »großkapitalistischen und jüdischen Interessenswirtschaft«, weshalb sie diese »undeutsche Idee«, wie auch die KPD, als »Luxusstraßen« ablehnte.[11] Nach 1933 wurden die Planungen für ein Autobahnnetz in Deutschland von den Nationalsozialisten übernommen, erweitert und fertiggestellt und die Urheberschaft durch die folgende Bezeichnung reklamiert: »Straßen Adolf Hitlers«. Der HAFRABA-Verein wurde in die »Gesellschaft zur Vorbereitung der Reichsautobahnen e. V.« (GEZUVOR) umgewandelt. Durch das »Gesetz über die Errichtung eines Unternehmens ›Reichsautobahnen‹« vom 27. Juni 1933 konnte dann im August die »Gesellschaft Reichsautobahnen« als Tochtergesellschaft der Deutschen Reichsbahn-Gesellschaft gegründet werden. Am 30. Juni ernannte Hitler Fritz Todt zum »Generalinspektor für das deutsche Straßenwesen«. Vor allem Todt verbreitete den NS-Mythos, Hitler habe ursprünglich die Idee des Autobahnbaus und den Plan für ein großes Autobahnnetz gehabt und verhinderte mit der Macht seines Amtes

10 Vgl. Richard Vahrenkamp, *The German Autobahn 1920–1945. Hafraba Visions and Mega Projects*, Lohmar: Josef Eul Verlag, 2010, 44ff.

11 Vgl. Kurt Kaftan, *Der Kampf um die Autobahnen. Geschichte der Autobahnen in Deutschland 1907–1935*, Berlin: H. Wigankow Verlag, 1955, 16ff., 113ff., 124ff., 165ff.; Martin Kornrumpf, *HAFRABA e.V. Deutsche Autobahn – Planung 1926–1934*, Bonn: Kirschbaum, 1990, 8ff., 44, 48, 65, 82.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

andere Sichtweisen: »Der Führer hat bereits 1923 in Landsberg seine grundlegenden Gedanken über den Bau deutscher Autobahnen niedergelegt und die Reichsautobahnen bleiben in ihrer Eigenart … immer eine deutsche Schöpfung.«[12] Jedwede Veröffentlichung, die auf die Vorgeschichte und die Ideenentwicklung zum Autobahnbau Bezug nahmen, wurden unterbunden.

## Technik und Landschaft

Die Reichsautobahn wurde in das ideologische System der Nationalsozialisten integriert und diente nach Todt der »Rasse- und Reichsverwirklichung«. Technik als Teil der Landschaft sollte nach den NS-Vorstellungen im Sinne moderner Mobilität die unterschiedlichen deutschen Landschaften buchstäblich erfahrbar machen und Technik, Kultur und Natur zu einem »völkischen Gesamtkunstwerk« vereinigen.[13] Eine harmonische Linienführung mit großen Sichtweiten, Aussichtspunkte an besonders eindrucksvollen Brückenbauten oder eine lange gerade Strecke durch den Wald sind Beispiele der Umsetzung ideologischer Ziele, die das Autofahren zum Naturerlebnis stilisierten. Das dazu propagierte »Autowandern« auf den »Straßen der Schönheit« zum »Erfahren und Genießen der Schönheiten des Landes« knüpfte in idealer Weise an die Lebensreformbewegung an. »Landschaftsanwälte« bei allen 15 Obersten Bauleitungen sollten dafür sorgen, dass die Autobahnen die Landschaft nicht »verschandelten« und sich eine »Harmonie zwischen Natur und Technik« einstellte. Reklame entlang der Autobahn wurde gesetzlich verboten. Natur und Landschaft wurden allerdings keinesfalls geschont oder geschützt, sondern die Landschaft als ästhetische Einheit mit der technischen Innovation der Autobahn verstanden, die von »Landschaftsarchitekten« modelliert werden sollte. Ein modernes ökologisches Verständnis von Naturschutz kann hier nur ahistorisch hineininterpretiert

12 Schreiben von Fritz Todt an Willy Hof vom 15. Oktober 1937 (BArch R 4601/1107), vgl. Karl-Heinz Friedrich, »Ein sehr, sehr guter Rat« (mit dem ausführlichen Briefwechsel zum Urheberstreit), https://www.bundesarchiv.de/oeffentlichkeitsarbeit/bilder_dokumente/01234/index.html.de, zuletzt geprüft am 7. September 2016; Franz W. Seidler, *Fritz Todt. Baumeister des Dritten Reiches*, München: Herbig, 1986, 127ff. (zu Seidlers teilweise problematischen Perspektiven vgl. Reiner Ruppmann, »Rezension zu: Forschungsstelle für Straßen- und Verkehrswesen (Hg.): Die Autobahn. Von der Idee zur Wirklichkeit. Wien 2005 / Kreuzer, Bernd: Tempo 130. Kultur- und Planungsgeschichte der Autobahnen in Oberösterreich. Linz 2005«, in: *H-Soz-Kult*, 13. Februar 2006, http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-7241, zuletzt geprüft am 1. April 2015); Erhard Schütz und Eckhard Gruber, *Mythos Reichsautobahn. Bau und Inszenierung der »Straßen des Führers« 1933–1941*, Berlin: Ch. Links, 2. Auflage 2000, 18.

13 Vgl. Schütz und Gruber, *Mythos Reichsautobahn*, 124ff.; Charlotte Reitsam, *Reichsautobahnen im Spannungsfeld von Natur und Technik. Internationale und interdisziplinäre Verflechtungen*, München: Fakultät Architektur, 2006, 91ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

werden.[14] Der ideologische Hintergrund der Linienführung wird vollends in der veränderten Zielsetzung deutlich, die in eroberten Gebieten (Holland, Belgien, Polen) Anwendung fand. Dort sollte beim Neubau von Autobahnen weniger die »landschaftliche Schönheit« gepflegt, sondern vielmehr der »militärische Charakter« hervorgehoben werden. Somit wurde der Autobahnbau wie jede technische Leistung und wie alle Lebensbereiche einer aggressiven Eroberungspolitik untergeordnet.[15] Die Reichsautobahn im Kartenbild symbolisierte nationale Einigkeit und Größe des Reiches. Die Reichsautobahnen wurden auf dem neuesten Stand der Technik gebaut und durch neue Erfahrungen und Problemlösungen kam es zu technischen Innovationen im zukünftigen Straßenbau. Allerdings geschah dies unter einer ideologischen Prämisse, die man heute nicht von technisch-ästhetischen Bewertungen trennen darf, ansonsten läuft man Gefahr, den NS-Mythos weiterzuerzählen.[16]

## Wirtschaft und Arbeitslosigkeit

Zum Jahresende 1936 gab es im »Dritten Reich« in einigen Erwerbsbereichen Fachkräftemangel und die Arbeitslosenzahlen waren von rund sechs Millionen »sichtbaren« Arbeitslosen im Januar 1933 auf rund 1,6 Millionen gesunken.[17] Das Regime profitierte von den Sparmaßnahmen, der Lohn- und Steuerpolitik und Investitionsplänen der Vorgängerregierungen und den Folgen der sich er-

14 Vgl. Claudia Gabriele Philipp, »Die schöne Straße im Bau und unter Verkehr«, in: Rainer Stommer (Hg.), *Reichsautobahn. Pyramiden des Dritten Reiches. Analysen zur Ästhetik eines unbewältigten Mythos*, Marburg: Jonas Verlag, 1982, 111–134, 112ff.; Dietmar Klenke, »Autobahnbau und Naturschutz in Deutschland. Eine Liaison von Nationalpolitik, Landschaftspflege und Motorisierungsvision bis zur ökologischen Wende der siebziger Jahre«, in: Matthias Frese und Michael Prinz (Hg.), *Politische Zäsuren und gesellschaftlicher Wandel im 20. Jahrhundert, regionale und vergleichende Perspektiven,* Paderborn: Schöningh, 1996, 465–498, 470f., 479ff.; Thomas Zeller, *Straße, Bahn, Panorama. Verkehrswege und Landschaftsveränderung in Deutschland von 1930 bis 1990*, Frankfurt am Main: Campus, 2002, 115ff., 75ff., 187ff., 203ff.; vgl. ders., *Driving Germany. The Landscape of the German Autobahn 1930–1970*, New York: Berghahn, 2007, 127ff.

15 Fritz Todt in einer Rede am 31. August 1940 bei der Architekten-Tagung auf der Plassenburg. Vgl. Karl-Heinz Ludwig, *Technik und Ingenieure im Dritten Reich*, Königstein/Ts.: Athenäum/Droste, 1979, 341ff.; Thomas Zeller, »Landschaft als Gefühl und Autobahn als Formel. Der Autobahnbau in der frühen Bundesrepublik als Abgrenzungsversuch gegen die ›Straßen Adolf Hitlers‹«, in: *Werkstatt Geschichte* 21 (1998), 29–41, 31.

16 Vgl. Vahrenkamp, *The German Autobahn*, 114, 206ff.

17 Vgl. Markus Promberger, »Mythos der Vollbeschäftigung und Arbeitsmarkt der Zukunft«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 14–15 (2012), 30–38, 31ff.; Ulrich Herbert und Lutz Raphael (Hg.), *Statistiken zu Detlev Humann: »Arbeitsschlacht«. Arbeitsbeschaffung und Propaganda in der NS-Zeit 1933–1939*, Göttingen: Wallstein, 2011, 13, 16f.; Norbert Frei, *Der Führerstaat. Nationalsozialistische Herrschaft 1933 bis 1945*, München: C. H. Beck, 2013, 98ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

holenden Weltwirtschaft und Binnenkonjunktur. Wichtige Konjunkturmaßnahmen einer zunehmenden staatlichen Kommandowirtschaft waren dann die Förderung des Wohnungsbaus, indirekte oder direkte Subvention von Neueinstellungen in Betrieben, der Arbeitsdienst für Erwerbslose in öffentlichen Projekten und Infrastrukturmaßnahmen als kreditfinanzierte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sowie sogenannte Ehestandsdarlehen, durch die Frauen dem Arbeitsmarkt entzogen wurden. Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, die halbjährliche Arbeitsdienstpflicht im Reichsarbeitsdienst (RAD) vor dem Militärdienst ab 1935, der personalintensive Bürokratieaufbau in den unzähligen NS-Organisationen und das große Anwachsen der staatlichen Ausgaben im Rüstungssektor verstärkten bereits ab 1934 die Effekte entscheidend. Hinzu kamen noch Terror, Gewalt und Manipulationen bezüglich der Arbeitslosenstatistik.[18] Die Rüstungsausgaben stiegen von rund acht Prozent der Staatsausgaben 1933 auf über fünfzig Prozent 1935 und lagen 1938/39 bei sechzig Prozent. Bereits am 8. Februar 1933 legte Hitler im Kabinett inoffiziell für die kommenden fünf Jahre die »Wiederwehrhaftmachung des deutschen Volkes« als Regierungspriorität fest und stellte explizit heraus, dass jede staatliche Arbeitsbeschaffungsmaßnahme unter dem Gesichtspunkt dieser Notwendigkeit beurteilt werden müsse. Die folgende Finanzierung der Reichsautobahnen im Wege einer staatlichen Verschuldung in Höhe von 4.525 Millionen RM war nur aufgrund der antidemokratischen Entscheidungsprozesse möglich.[19] Der Lebensstandard war objektiv geringer als vor der Wirtschaftskrise, die Löhne und – durch die Ausrichtung auf die Kriegswirtschaft – auch die Konsumgüterproduktion waren niedrig.

18 Vgl. Hermann Weiß, »Arbeitslosigkeit«, in: Wolfgang Benz (Hg.), *Legenden, Lügen, Vorurteile. Ein Wörterbuch der Zeitgeschichte*, München: dtv, 13. Auflage 2006, 27–29 und Werner Abelshauser, »Kriegswirtschaft und Wirtschaftswunder. Deutschlands wirtschaftliche Mobilisierung für den Zweiten Weltkrieg und die Folgen für die Nachkriegszeit«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 47 (1999), 503–538, 505ff., 511, die den besonderen Anteil der konjunkturpolitischen Entscheidungen und der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen für die Beseitigung der Arbeitslosigkeit in Deutschland und dies als Ursache für den besonders schnellen Abbau der Arbeitslosigkeit im Vergleich zu anderen Ländern hervorheben. Abelshauser attestiert Hitler in diesem Bereich »sachliche Kompetenz« und lässt die von Terror und Gewalt geprägten Zwangsmaßnahmen unterbelichtet. Demgegenüber betonen Albrecht Ritschl, »Hat das Dritte Reich wirklich eine ordentliche Beschäftigungspolitik betrieben?«, in: *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte* I (2003), 125–140, 129ff, 139f., und Christoph Buchheim, »Das NS-Regime und die Überwindung der Weltwirtschaftskrise in Deutschland«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 56, 3 (2008), 381–414, 384, 387, 391, 397, 409 den geringen Einfluss staatlicher Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen des NS-Regimes und geringe Effekte der NS-Wirtschaftspolitik für den Wirtschaftsaufschwung in Deutschland.

19 Vgl. Friedrich Hartmannsgruber, »›… ungeachtet der noch ungeklärten Finanzierung‹. Finanzplanung und Kapitalbeschaffung für den Bau der Reichsautobahnen 1933–1945«, in: *Historische Zeitschrift* 278 (2004), 625–681, 654ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Das Projekt der Reichsautobahn wurde von den Nationalsozialisten durch flankierende Propagandamaßnahmen vor allem zur »mentalen Aufrüstung« genutzt. Entscheidend war die wirtschaftliche Ausrichtung auf den Krieg, die sinkenden Arbeitslosenzahlen stellten im Grunde eher ein Nebenprodukt der Kriegsvorbereitung dar.[20] 1933 waren rund 1000 Arbeitende für den ersten Streckenabschnitt tätig, bis Dezember 4000 und 1934 waren 84.000 Arbeitende im gesamten »Unternehmen Reichsautobahn« beschäftigt. Der Maximalzahl von 125.000 direkten Arbeitsplätzen im Jahr 1936 standen rund 1,8 Millionen Arbeitslose gegenüber. Im Dezember 1938 waren noch 91.000 Arbeitende mit dem Autobahnbau beschäftigt und 3000 Kilometer Strecke in Betrieb genommen.[21] Bis zur Einstellung der Arbeiten im Frühjahr 1942 wurden 3860 Kilometer Autobahnen gebaut, die Zielplanung hatte bei 7000 Kilometer (mit Österreich 12.000) gelegen. Dies stellt den Faktenkern des Mythos dar. Der Autobahnbau wurde nicht in erster Linie als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, sondern als Teil des »nationalsozialistischen Aufbauprogramms« gesehen, er trug zwar begrenzt zum Wirtschaftsaufschwung bei (Zulieferer, Maschinenbau, Baustoffindustrie, Motorisierung u. a.), war aber nur unerheblich am Rückgang der Arbeitslosigkeit beteiligt.[22]

## Motorisierung

Am 11. Februar 1933 eröffnete Hitler die Internationale Automobil- und Motorradausstellung und kündigte die Förderung der Motorisierung und des Straßenbaus an. 1935 kamen in Deutschland 16 Pkw auf tausend Einwohner, im Vergleich waren es zu dieser Zeit in den USA 204, in Frankreich 49 und in Großbritannien 45. Bis 1938 stieg die Gesamtzahl der Pkw zwar auf 1,2 Millionen, lag aber weiterhin hinter den Zahlen in den USA, Frankreich und Großbritannien, so dass 1938 der Highway Commissioner of Michigan feststellte: »Germany has the roads while we have the traffic.«[23] Kein Autobahnarbeiter

20 Vgl. Adam Tooze, *Ökonomie der Zerstörung. Die Geschichte der Wirtschaft im Nationalsozialismus*, München: Siedler, 2007, 37 ff, 45 ff., 55; Buchheim, *Das NS-Regime*, 402 ff.; Humann, *»Arbeitsschlacht«*, 712 ff. Bzgl. der Methoden und Zwangsmaßnahmen der wirtschaftlichen Kriegsvorbereitung und der »Arbeitsschlacht« vgl. Klaus Behnke (Hg.), *Deutschland-Berichte der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands* (Sopade) 1934–1940, Salzhausen: Verlag Petra Nettelbeck, 1980, 1934, 22 ff., 214 ff., 581 ff.

21 Vgl. Detlev Humann, *»Arbeitsschlacht«*, 96 ff.; Ulrich Herbert u. a. (Hg.), *Statistiken*, Tab. Anh.*/33, 83; Ludwig, *Technik und Ingenieure*, 334 f.

22 Vgl. Tooze, *Ökonomie der Zerstörung*, 69 ff.; Ritschl, *Beschäftigungspolitik*, 128 ff.

23 Zitiert nach Zeller, *Driving Germany*, 52; vgl. Bruce E. Seely, »Der amerikanische Blick auf die deutschen Autobahnen, Deutsche und amerikanische Autobahnbauer 1930–1965«, in:

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

konnte sich ein eigenes Fahrzeug zur Benutzung leisten. Für »ein Volk auf Rädern« sollte der 1934 von Ferdinand Porsche entwickelte KdF-Wagen sorgen. Für fünf gesparte Reichsmark pro Woche sollte jeder nach knapp fünf Jahren ein eigenes Kraftfahrzeug besitzen können. In Wolfsburg wurden dann aber keine »Volkswagen«, sondern rund 55.000 Kübelwagen (und 15.000 Amphibienausführungen) für die Wehrmacht produziert und zwei Drittel der Belegschaft arbeiteten als Zwangsarbeiter für die Rüstungsproduktion. Das Versprechen der »Volksmotorisierung« wurde nicht eingelöst.

## Militärische Nutzung

Hitler hatte bereits in *Mein Kampf* ausgeführt: »Der allgemeinen Motorisierung der Welt, die im nächsten Kriege schon in überwältigender Weise kampfbestimmend in Erscheinung treten wird, könnte von uns fast nichts entgegengestellt werden.«[24] Im Dezember 1932 fasste Todt in einer Denkschrift *Straßenbau und Straßenverwaltung im nationalsozialistischen Deutschland* für die NSDAP (wegen der Einbandfarbe als »braune Denkschrift« bezeichnet) die Mängel im Straßenbau zusammen und formulierte Planungs-, Finanzierungs- und Ausführungsvorschläge für die Zukunft. Zur argumentativen Untermauerung der Realisierungsnotwendigkeit des Autobahnprojektes im Rahmen des »Wiederaufbaus des Reiches« führte Todt neben den Möglichkeiten zur Arbeitsbeschaffung auch den strategischen Nutzen auf, indem er behauptete, man könne mithilfe von 100.000 requirierten Fahrzeugen 300.000 Mann mit Sturmgepäck binnen zwei Nächten von der Ost- an die Westgrenze des Reiches transportieren. Insbesondere hob er hervor: »Linienführung und Ausgestaltung sind nach militärischen Gesichtspunkten vorgeschlagen.«[25] Damit rannte er entsprechend Hitlers »Grundplan« offene Türen ein und verbreitete diese Lesart in den nächsten Jahren erfolgreich nicht zuletzt auch zur Legitimation gegenüber dem Militär, das dem Projekt eher ablehnend gegenüberstand. Der Autobahnbau war in den ersten Jahren mit dem Ziel der Wiederwehrhaftmachung und der Steigerung der Motorisierung fest verknüpft. Wichtigstes militärisches Transport-

*Werkstatt Geschichte* 21 (1998), (Themenheft Netzwerk Autobahnen), 11–28, 22 und 24; Vahrenkamp, *The German Autobahn*, 92ff.

24 Adolf Hitler, *Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band*, München: Frz. Eher Nachf., 548–552. Auflage, 1940, 748.

25 Vgl. Seidler, *Fitz Todt*, 30, 97ff.; Wolfgang Wirth, »Einführung«, in: Forschungsgesellschaft für Straßen- und Verkehrswesen (Hg.), *Die Autobahn, Von der Idee zur Wirklichkeit*, Köln: FGSV Verlag, 2005, 5–23, 11ff.; Karl-Heinz Ludwig, »Technik«, in: Wolfgang Benz, Hermann Graml, Hermann Weiß (Hg.), *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*, München: dtv, 5. Auflage 2007, 283–302, 289f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

mittel blieb allerdings während des Krieges die treibstoffsparende und weitverzweigte Reichsbahn. Die Reichswehr wies zudem auf das Problem der Orientierungswirkung für feindliche Luftangriffe hin, da die breiten hellen Fahrbahnen als gut sichtbare Bänder die großen Städte verbinden würden und feindlichen Truppen als Einmarschschneisen dienen könnten. Vielfach wurden im Krieg dann die Fahrbahnen mit Tarnfarbe gestrichen. Zudem waren in der Regel die Fahrbahndecken zu dünn und viele Bereiche zu steil für schweres militärisches Gerät und auch viele Brücken nicht dafür vorgesehen. Insgesamt entzog aus der Sicht vieler führender Militärs das Autobahnprojekt der Rüstungsproduktion wertvolle Ressourcen wie Stahl oder Arbeitskräfte. Die bis heute weit verbreitete Meinung über den militärischen Nutzen der Reichsautobahn ist nicht faktengedeckt, auch wenn bei der Planung und beim Bau phasenweise daran geglaubt wurde.[26]

## Arbeitsbedingungen und Widerstand

Die Arbeiterschaft im Autobahnbau war einer besonders hohen körperlichen Belastung und Gefahr von Arbeitsunfällen ausgesetzt. Absichtlich wurden zur erhöhten Arbeitsbeschaffung bis Ende 1935 wenig schwere Maschinen und Arbeitsgeräte eingesetzt, wodurch der Anteil an schwerer Handarbeit sehr hoch war. Das führte u. a. zum vermehrten Auftreten der »Schipperkrankheit«[27]. Die Unterbringung in militärisch organisierten »Arbeitslagern«, die zum Teil sehr weit von den Einsatzorten entfernt waren, bei schlechter Verpflegung und Hygiene senkte zusätzlich die Attraktivität des Einsatzes am Reichsautobahnprojekt. Die hohe Anzahl von Arbeitsunfällen zeugte von dem geringen Arbeitsschutz. So verunglückte bis 1938 ein Arbeiter auf sechs Autobahnkilometern tödlich. Das zynische Gesicht des Regimes offenbarte sich dann in der systematischen Instrumentalisierung von Todesfällen in ritualisierten Feiern für die

26 Vgl. Hansjoachim Henning, »Kraftfahrzeugindustrie und Autobahnbau in der Wirtschaftspolitik des Nationalsozialismus 1933 bis 1936«, in: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 65 (1978), 217–242, 241 f.; Seidler, *Fritz Todt*, 136 ff.; Hans-Peter Sang, »Technik und Staat im Dritten Reich«, in: Armin Hermann und Hans-Peter Sang (Hg.), *Technik und Staat*, Düsseldorf: VDI Verlag, 1992, 137–160, 157 f.; Dietmar Klenke, »Autobahnbau in Westfalen von den Anfängen bis zum Höhepunkt der 1970er Jahre – Eine Geschichte der politischen Planung«, in: Wilfried Reininghaus und Karl Teppe (Hg.), *Verkehr und Region im 19. und 20. Jahrhundert. Westfälische Beispiele*, Paderborn: Schöningh, 1999, 249–270, 253 ff.; Axel Doßmann, *Begrenzte Mobilität. Eine Kulturgeschichte der Autobahnen in der DDR*, Essen: Klartext Verlag, 2003, 32 ff.

27 Nach wochenlangen monotonen Schaufelarbeiten kam es bei vielen geschwächten und häufig unterernährten Arbeitenden zu Muskelschwäche und Ermüdungsbrüchen an der Hals-Brustgrenze der Wirbelsäule.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

»in der Arbeitsschlacht Gefallenen« mit entsprechenden Denkmälern der Heroisierung. Die Entlohnung der zwangsverpflichteten Arbeitslosen entsprach in etwa der Arbeitslosenunterstützung; teilweise lag sie – wenn beispielsweise die Unterbringungs-, Verpflegungs- oder Bekleidungskosten vom Lohn abgezogen wurden – sogar unterhalb der Sozialhilfesätze. Aus diesen Gründen kam es immer wieder zu imageschädigenden Baustellenfluchten, Krankmeldungen, Protesten und Arbeitsniederlegungen. Arbeitende versuchten, den Arbeitseinsatz am Autobahnprojekt zu umgehen, und nahmen dafür sogar die Streichung staatlicher Unterstützungsleistungen in Kauf. Im Volksmund hieß die Reichsautobahn auch »Hunger- und Elendsbahn« und auf Flugblättern, Plakaten oder Inschriften fanden sich Protestäußerungen wie: »Bei dem Lohn und dem Fraß sind wir eher fertig als die Autobahn«, »Die Autobahn, die macht uns tot, Wir wählen morgen alle rot!«. Das Regime begegnete Widerstand und Streik mit Kontrollen, Gestapo-Ermittlungen und nicht selten mit der Einweisung in Konzentrationslager.[28] Die Reichsautobahn war für die Mehrheit der Arbeiterschaft, insbesondere im Bereich der Erdarbeiten, kein begehrter Arbeitsplatz und eine Vielzahl der Arbeiterschaft blieb nicht einmal ein halbes Jahr. Bilder und Erzählungen aus der NS-Zeit dienten vor allem der Konstruktion einer angestrebten »Volksgemeinschaft« der Arbeiter, die endlich wieder in »Lohn und Brot« gebracht worden seien.

28 Vgl. Behnke, *Deutschland-Berichte* (Sopade), u. a. 1935, 344 ff., 786 ff.; 1936, 735 ff., 1584 ff., mit Detailbeschreibungen der Zustände auf verschiedenen Baustellen, den Reaktionen der Arbeiter und der Bauleitung bzw. der Gestapo; Karl Lärmer, *Autobahnbau in Deutschland 1933 bis 1945. Zu den Hintergründen*, Berlin: Akademie-Verlag, 1975, 96 ff.; Werner Fehl, »›Die Autobahn wird immer glätter, die Bonzen immer fetter‹ Streiks und kollektives Protestverhalten von Autobahnarbeitern 1934 und 1935«, in: Oliver v. Mengersen u. a. (Hg.), *Personen, soziale Bewegungen, Parteien*, Heidelberg: Manutius Verlag, 2004, 203–230, 205 ff.; Reiner Ruppmann, *Schrittmacher des Autobahnzeitalters. Frankfurt und das Rhein-Main-Gebiet*, Darmstadt: Hessisches Wirtschaftsarchiv, 2011, 267 ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen



Abb. 2: Reichsautobahn im Bau 1937 in Radeburg (Sachsen), Errichtung eines Damms (4 Meter Höhe) in Handarbeit (SLUB/Deutsche Fotothek, Walter Möbius)

## Zwangsarbeit

1938 fehlten rund eine halbe Million Arbeitskräfte, von den 500.000 registrierten Arbeitslosen waren nur 100.000 uneingeschränkt einsatzfähig. Nach Kriegsbeginn kam es daher vermehrt zum Einsatz von Zwangsarbeitern, KZ-Häftlingen und Kriegsgefangenen.[29] Todt vertrat bis zum Kriegsbeginn die rassenideologische Ansicht, dass am Bau der »Straßen des Führers« keine Juden beteiligt werden durften.[30] Bereits im zweiten Kriegsjahr wurden solche ideologischen Überzeugungen allerdings aufgegeben, weil der Arbeitskräftemangel überdeutlich zum Tragen kam. Daher revidierte auch der Chef der Sicherheitspolizei

29 Vgl. Schütz und Gruber, *Mythos Reichsautobahn*, 86 f.; Ulrich Herbert, *Fremdarbeiter. Politik und Praxis des »Ausländer-Einsatzes« in der Kriegswirtschaft des Dritten Reiches*, Bonn: Dietz, 1999 (Neuauflage), 47 ff.

30 Vgl. Wolf Gruner, »Juden bauen die ›Straßen des Führers‹. Zwangsarbeit und Zwangsarbeitslager für nichtdeutsche Juden im Altreich 1940 bis 1943/44«, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 44 (1996), 789–808, 789 f.; Seidler: *Fritz Todt*, 104 f.; Dieter Maier, »Arbeitsverwaltung und nationalsozialistische Judenverfolgung in den Jahren 1933–1939«, in: Götz Aly u. a. (Hg.), *Arbeitsmarkt und Sondererlaß. Menschenverwertung, Rassenpolitik und Arbeitsamt*, Berlin: Rotbuch Verlag, 1990, 62–155, 116.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

und des SD Reinhard Heydrich im RSHA in Berlin seinen bisherigen Widerstand, Juden beim Autobahnbau einzusetzen, und erteilte am 1. November 1940 bezüglich des »Einsatzes jüdischer Arbeitskräfte beim Bau der Reichsautobahn Frankfurt a. Oder« Richtung Posen eine Sondergenehmigung an den »Generalinspektor für das deutsche Straßenwesen« Fritz Todt.[31] In der Folge kam es zu drei Besonderheiten, die zur Geschichte des Autobahnbaus wenig bekannt sind. Erstens wurden Jüdische Zwangsarbeitende entgegen der ursprünglichen rasseideologischen Ablehnung in erheblichem Umfang im Autobahnbau eingesetzt. Zweitens organisierte und unterhielt die Reichsautobahnbehörde selbst ein umfangreiches Lagersystem und rund 4000 polnische Juden wurden drittens – entgegen Weisungen Hitlers und des RSHA – zum Arbeitseinsatz im Autobahnbau im »Altreich« gezwungen.[32]

## Arbeiterstand am 30. November 1941

Die jüdischen Arbeiter wurden in den speziellen »Judenlagern« der Reichsautobahnbehörde unter unmenschlichen Bedingungen untergebracht und zu täglich zwölf Stunden harter körperlicher Schwerstarbeit bei unzureichender Verpflegung und häufigen Misshandlungen gezwungen.[33]

31 Dokument (»Schnellbrief« [in Vertretung gez. Müller]) in: Susanne Heim u. a. (Hg.), *Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945, Bd. 4. Polen, September 1939 – Juli 1941*, München: Oldenbourg, 2011, 430 (Dok. 190) und 45; Faksimile in: Schütz und Gruber, *Mythos Reichsautobahn*, 85.

32 Eine Auflistung der Lager in: Wolf Gruner, »Die Arbeitslager für den Zwangseinsatz deutscher und nichtdeutscher Juden im Dritten Reich«, in: *Gedenkstättenrundbrief* 81 (1997), 4. Kapitel: Zu den Arbeitslagern für nichtdeutsche Juden im Altreich (außer Schlesien) 1939–1943/44 , 12–20, http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/gedenkstaetten-rundbrief/rundbrief/news/die_arbeitslager_fuer_den_zwangseinsatz_deutscher_und_nichtdeutscher_juden_im_dritten_reich-1/, zuletzt geprüft am 7. September 2016; vgl. Schütz und Gruber, *Mythos Reichsautobahn*, 86f.; Zeller, *Straße, Bahn, Panorama*, 64; Hermann Rafetseder, »Autobahnbau – verschiedene Facetten der Zwangsarbeit bei einem speziellen Prestigeprojekt«, in: ders. (Hg.), *NS-Zwangsarbeits-Schicksale. Erkenntnisse zu Erscheinungsformen der Oppression und zum NS-Lagersystem aus der Arbeit des Österreichischen Versöhnungsfonds. Eine Dokumentation im Auftrag des Zukunftsfonds der Republik Österreich*, Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2014, 356–361.

33 Vgl. Heim, *Verfolgung und Ermordung*, 45; Gruner, *Juden bauen*, 791f., 804.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Tab. 1: Statistik des Arbeitskräfteeinsatzes bei den Obersten Bauleitungen der Reichsautobahnen, die im Reichsgebiet Juden beschäftigten.[a)]

| Oberste Bauleitung | Gesamt-zahl | Stamm arbeiter | Deutsche-Zuweis. | Kriegs-gefangene | Straf-gefangene | Polen | Tschechen | Juden |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Berlin | 6099 | 669 | – | 866 | 258 | 624 | 2 | 3552 |
| 2. Breslau | 13.469 | 1164 | 969 | 3347 | - | 1246 | 2875 | 3823 |
| 3. Danzig | 2218 | 200 | 151 | 1158 | 20 | – | – | 601 |
| (…) | | | | | | | | |
| 9. Hannover | 413 | 220 | 39 | 100 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| (…) | | | | | | | | |
| 11. Köln | 1.352 | 350 | 430 | 131 | 91 | – | – | 35 |
| insgesamt | 60.638 | 8066 | 7918 | 20.333 | 3160 | 2942 | 3430 | 8012 |

[a)]Statistik aus: Gruner, *Juden bauen*, 795.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Die visuelle Narration

Bilder sind mehr als dokumentarische Abbildungen, die Geschichte passiv wiedergeben. Sie vermögen Empfinden, Denken und Handeln der Betrachtenden anzurühren. »Ein Bildakt schafft Fakten, indem er Bilder in die Welt setzt« (Horst Bredekamp). Bilder können eine eigene Wirklichkeit erschaffen und Geschichte machen. Als Bestandteil kommunikativen Handelns sind sie untrennbar und wirkungsmächtig mit den historischen Abläufen verbunden. Sie sind auch Belege für die Zielsetzung ihrer Darstellung. Im Sinne der Visual History muss man daher zur Förderung der bildhistorischen Kompetenzen im Geschichtsunterricht nicht allein die Entstehungsgeschichte eines Bildes und seine Bedeutung als historisches Dokument untersuchen, sondern darüber hinaus muss man seine ikonische Macht und den sinnstiftenden Prozess betrachten, der durch die Veröffentlichung einsetzte, der Bedeutungen konstruierte, der Narrationen erzeugte und der zu Handlungen mobilisierte. Das schließt auch die Analyse aktueller Bildpraxen in der gegenwärtigen medialen Alltagskultur der Schülerinnen und Schüler mit ein, nicht zuletzt um deren kritisches Bewusstsein und die historische Orientierung zu fördern.[34] »Was wir vom Nationalsozialismus wissen, das wissen wir zuerst durch Bilder.«[35] Die visuelle Darstellung von Hitlers erstem Spatenstich am 23. September 1933 am Streckenabschnitt Frankfurt am Main/Main-Süd – Darmstadt (Abb. 3), ist als »Gründungsakt« in die mythische Bilderwelt des kollektiven Gedächtnisses übergegangen.

Aus einer Lore wurde Erde ausgeschüttet, die Hitler bei der theatralisch durchorganisierten Veranstaltung zum Start des Autobahnbaus am südlichen Mainufer persönlich mit dem Spaten »verarbeitete«. Währenddessen entstand eine ganze Fotoserie aus verschiedenen Perspektiven.[36] Das Foto stellt den Höhepunkt der Stilisierung Hitlers als zupackenden »ersten Arbeiter seines Volkes« dar und die Pressepropaganda verwendete es vor allem auch als Instrument, über das sich die Arbeiterschaft mit dem Regime identifizieren konnte. Denn der »Spatenstich« wurde zum Symbol der persönlichen Wertschätzung der Handarbeit und Aufbauleistung jedes einzelnen Arbeitenden und zum Zeichen dafür,

34 Vgl. Gerhard Paul, »Visual History und Geschichtsdidaktik – Grundsätzliche Überlegungen«, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 12 (2013), 9–26, 15.

35 Hans-Ulrich Thamer, »Macht und Wirkung nationalsozialistischer Bilder«, in: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Bilder im Kopf. Ikonen der Zeitgeschichte*, Köln: DuMont, 2009, 18–29, 20.

36 Von der NS-Propaganda wurde eine fast zeitgleiche Momentaufnahme mit einem kleineren Szenenausschnitt von Heinrich Hoffmann verbreitet, die auch heute häufig in Unterrichtmaterialien verwendet wird. Dort sieht man die auf der linken Seite am Schaufeln beteiligten Arbeiter nicht und Hitler steht alleine im Mittelpunkt der Handlung als »Arbeiter der Faust«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Abb. 3: Originaltext: Adolf Hitler am 23. September 1933 beim ersten Spatenstich zum Reichsautobahnbau der Strecke Frankfurt/Main – Darmstadt-Mannheim, als Mittel zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit. Hinter Hitler Gauleiter Jakob Sprenger, NSKK-Korpsführer Adolf Hühnlein und der Generalinspekteur für das deutsche Straßenwesen Ing. Fritz Todt [Scherl Bilderdienst, Fotograf unbekannt, Allgemeiner Deutscher Nachrichtendienst – Zentralbild] (Bundesarchiv, Bild 183-R27373); online einsehbar unter https://de.wikipedia.org/wiki/Reichsautobahn#/media/File:Bundesarchiv_Bild_183-R27373,_Reichsautobahn,_Adolf_Hitler_beim_1._Spatenstich,_bei_Frankfurt.jpg, zuletzt geprüft am 23. Februar 2017.

dass auch der politische Führer Teil der »Volks- und Leistungsgemeinschaft« sei. Im Bild sind die Mythenbestandteile von der Dynamik und Modernität des »Dritten Reiches«, von der Beseitigung der Arbeitslosigkeit durch den Nationalsozialismus, vom nationalen Wiederaufbau durch die »Volksgemeinschaft« und vom zupackenden »Volkskanzler« symbolisch verdichtet. Einerseits fand die extreme Personalisierung eines historischen Ereignisses statt, andererseits hat Hitler die personale Ebene verlassen und ist in der symbolhaften aufgegangen.[37] Jede Gelegenheit einer Eröffnungszeremonie wurde in den nachfolgenden Jahren genutzt, um neue Medienereignisse rund um das Autobahnprojekt zu inszenieren und visuell zu verbreiten.[38]

37 Vgl. Rudolf Herz, *Hoffmann & Hitler, Fotografie als Medium des Führer-Mythos*, München: Klinkhardt & Biermann, 1994, 262f.; Ruppmann, *Schrittmacher des Autobahnzeitalters*, 255f.

38 Vgl. Thomas Lange, »Die ›Straßen des Führers‹. Ein fortwirkender Propagandasieg des ›Dritten Reiches‹«, in: *Geschichte lernen* 57 (1997), 42–47, wobei die Fotos zur Einweihung

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Für die technisch-ästhetische Bedeutungszumessung innerhalb der Propaganda zum Reichsautobahnbau steht das bekannte Werbeplakat von Robert Zinner, das sich bis heute in Schulbüchern findet (Abb. 4). Eine kurvige helle Bahn verläuft hier harmonisch durch eine bergige Waldlandschaft und eine monumentale Gewölbebrücke aus Naturstein kann von einer Aussichtsplattform als Rastplatz unterhalb einer Stele mit Reichsadler bewundert werden. Nicht selten wurde beim Streckenverlauf die Verkehrssicherheit den landschaftsästhetischen Zielen untergeordnet. Grandiose Ausblicke in Täler, die Demonstration technischer Brückenbau-Leistungen und der Besuch herausragender touristischer Orte sollten gewährleistet werden. Strecken mit sehr steilen Anstiegen, erhöhte Unfallgefahr, lange Umwege und erhebliche Eingriffe in die Landschaft wurden aufgrund ideologischer Prämissen hierfür in Kauf genommen. Hauptziel war es, ein Bauwerk als »Landschaftsdenkmal für die Ewigkeit« zu schaffen, das als »Symbol der Erhabenheit« nationale Größe widerspiegeln sollte. Der Glaube an den technischen Fortschritt im Einklang mit der Natur und das Wunschdenken individueller Mobilität durch einen eigenen Kraftwagen wurden visuell mit der Hoffnung verknüpft, zukünftig ein Leben im Wohlstand mit Urlaubsreisen zu führen. Die Idee des touristischen »Autowanderns« in der deutschen Kultur- und Naturlandschaft wurde in diesem Landschaftsbild greifbar, das als künstlerische Projektionsfläche beim Betrachter entsprechende Zukunftsvisionen wecken sollte.[39]

am 19. Mai 1935 (47, Abb. 4) wie auch das zur Volksabstimmung am 12. November 1933 (46, Abb. 3) nur illustrativ ohne Arbeitsauftrag verwendet werden.

39 Vgl. Doßmann, *Begrenzte Mobilität*, 236ff.; Richard Vahrenkamp, *Autobahnbau in Hessen bis 1943*, Darmstadt: Ph. Reinheimer, 2007, 90ff.; Peter Reichel, »Die ›Volksgemeinschaft‹. Nationaler Sozialismus als bildliches Versprechen«, in: Gerhard Paul (Hg.), *Das Jahrhundert der Bilder* (2 Bde.). Bd. 1: 1900–1949, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, 444–453, 452f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Abb. 4: Werbeplakat der Reichsbahnzentrale für den deutschen Reiseverkehr 1938. Dargestellt ist die 288 Meter lange Saalebrücke bei Hirschberg/Rudolphstein der Reichsautobahn Berlin-München, fertiggestellt 1936, heute: »Brücke der Deutschen Einheit« (Entwurf: Robert Zinner, Berlin, um 1936, 119 x 84 cm, bpk / Kunstbibliothek, SMB / Dietmar Katz); online einsehbar unter http://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/reichsautobahnen-in-deutschland-um-1936.html, zuletzt geprüft am 23. Februar 2017.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Der Autobahnmythos in Schulbüchern

Nach Durchsicht eines Querschnitts aktuell im Unterricht eingesetzter Geschichtsschulbücher bezüglich der Dekonstruktionsstrategien und der verwendeten Materialien zum Autobahnmythos stellt sich kein einheitliches Bild dar.[40] In einigen Schulbüchern wird der Autobahnbau gar nicht oder nur am Rande im Zusammenhang mit der NS-Wirtschaftspolitik thematisiert. In neun Schulbüchern werden keine Bilder im Zusammenhang mit dem Autobahnbau verwendet. Folgende Bilder finden sich in den Arbeitsteilen der übrigen zehn Bücher: Werbeplakat von Robert Zinner (1938) (Abb. 4), Hitler beim ersten Spatenstich (1933) – großes (Abb. 3) und kleines Motiv, »Arbeiter kurz vor der Fertigstellung eines neuen Abschnitts der Reichsautobahn« (1936), Einweihung der Autobahn München-Salzburg (1936), »Eine neu aufgestellte Flakabteilung (Flugabwehr) rollt über die Autobahn nach Berlin« (o. J.), zwei verschiedene Werbeplakate für den KdF-Wagen (1938/39).

In den Lehrwerken ohne visuelle Quellenunterstützung findet sich im Grunde ein übereinstimmendes didaktisches Vorgehen.[41] Innerhalb der Kapitelthemen NS-Wirtschaftspolitik, Aufrüstungspolitik bzw. Kriegsvorbereitung werden Statistiken zur NS-Wirtschaft zwischen 1928 und 1939 verwendet. Dabei werden die öffentlichen Investitionen (u. a. unter Einbeziehung der Steigerung der Rüstungsausgaben), die Steigerung der Staatsverschuldung und der Industrie- bzw. Rüstungsproduktion sowie das Sinken der Arbeitslosenzahlen visualisiert – für die Sekundarstufe II häufig ergänzt durch Angaben zu Privatkonsum und/oder Lohn- und Gewinnquoten. Der wirtschaftliche Aufschwung wird durchgängig durch diese Statistiken und dazugehörige Arbeitsaufträge als Ergebnis der Rüstungskonjunktur und unsolider Staatsverschuldung dargestellt. In den

40 Die Auswahl erfolgte nach dem Schulbücherkatalog des Landes Hessen (12 Sek. I, 7 Sek II). Hessen kann als repräsentatives Beispiel dienen, weil hier G8 und G9 nebeneinander bestehen und die Darstellung und Bearbeitung des Themas Reichsautobahnbau in anderen Länderausgaben nur unwesentlich differiert. Vgl. https://kultusministerium.hessen.de/schule/weitere-themen/lernmittelfreiheit/schulbuecherkataloge, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

41 *Horizonte II, Geschichte für die Sekundarstufe II in Hessen,* Westermann, 2010, 330, 337; *Zeiten und Menschen, Geschichte Oberstufe 2,* Schöningh, 2006, 163 f.; *Denk mal Geschichte 4,* Schroedel, 2013, 56 f.; *Forum Geschichte 4,* Cornelsen, 2011, 122; *Geschichte entdecken 4,* C.C. Buchner, 2014, 40, 84 f.; *Entdecken und Verstehen 4,* Cornelsen, 2014, 72 ff.; *Mosaik F4,* Oldenbourg-bsv, 2013, 98 ff. Das deutsch-französische Geschichtsbuch für die gymnasiale Oberstufe *Histoire/Geschichte,* Klett, 2008 kommt ohne Quellen zum Thema Arbeitsbeschaffung und Autobahn aus und nennt im Verfassertext den Autobahnbau als Teil der Konjunkturprogramme der Weimarer Republik (270). Als einziges Werk verzichtet es auch auf Statistiken zur Arbeitslosigkeit und zur Steigerung der Rüstungsausgaben nach 1933. Somit nimmt es mit dieser reduktionistischen Darstellung entsprechend den Beschränkungen eines bi-nationalen Geschichtsbuchs eine Sonderstellung ein.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Verfassertexten wird das »NS-Wirtschaftswunder« teilweise auch direkt als Mythos angesprochen, der Autobahnbau als Maßnahme der Kriegsvorbereitung benannt oder mit strategischen Zielen verknüpft und als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme und Faktor für den Rückgang der Arbeitslosigkeit herausgestellt. Zentrale Bestandteile des Mythos werden als Fakten hervorgehoben und »weitererzählt«. In Einzelfällen werden andere kontrafaktische Narrationen richtiggestellt, so z. B. die Bedeutung des KdF-Wagens, die Erfindung der Autobahnen durch die Nationalsozialisten und der hohe Lebensstandard zur Zeit des »Dritten Reichs«.

In einem Schulbuch für die Sekundarstufe I werden im Zusammenhang mit der NS-Wirtschaftspolitik und dem Abbau der Arbeitslosigkeit die Abb. 3 und 4 eingesetzt.[42] Gleich zu Beginn eines Sachtextes wird der Nutzen des Rückgangs der Arbeitslosigkeit für die NS-Propaganda erklärt. Der Autobahnbau selbst erfährt die übliche Einordnung als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit. Ergänzende Erklärungen für den Rückgang der Arbeitslosigkeit wie die Wehrpflicht und der Reichsarbeitsdienst werden gegeben. Hervorzuheben ist die Nennung des Abbaus der Arbeitslosigkeit für die Steigerung der Popularität Hitlers. Mit Hilfe der Arbeitsaufträge zu den Abb. 4 (Q 1) und 3 (Q 2) soll einerseits der Mythos von der Erfindung des Autobahnbaus durch die Nationalsozialisten dekonstruiert werden und andererseits die »Botschaft« und damit der Bedeutungssinn des Fotos vom ersten Spatenstich mit dem Hinweis auf den Abdruck in vielen zeitgenössischen Zeitungen benannt werden. Die Propagandafunktion des Autobahnbaus wird in diesem Fall visuell sehr verstärkt in den Vordergrund gerückt, der Mythos in dieser Bild-Sachtext-Arbeitsauftrag-Kombination nur teilweise dekonstruiert. Die für eine Quellenkritik notwendigen Bildinformationen (Urheber, Größe, Bildunterschrift, Auftraggeber usw.) fehlen weitgehend. Ungünstiger fällt die Verwendung bei dem entsprechenden Lehrwerk für die Sekundarstufe II aus.[43] Hier wird eine NS-Bildcollage von 1936 vom ersten Spatenstich mit einem Ausschnitt auf eine befahrene Autobahn verwendet, um den Bau von Autobahnen als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme darzustellen. Mit Hilfe einer selbstständigen Recherche sollen sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit der Collage auseinandersetzen. Es ist zu vermuten, dass sich auf diesem Weg die Botschaft des Bildes nicht vollständig und nachhaltig als Propaganda vermittelt. Zudem fehlt ein direkter inhaltlicher Kontrast; in dieser Weise wirkt das Bild in der Wahrnehmung vor allem als Bestätigung für die Textaussage der Funktion als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme. Die illustrative Verwendung des Propagandabildes von Hitlers erstem Spatenstich zum Thema Wirtschaftspolitik und Beseitigung

42 *Geschichte und Geschehen 4*, 134.
43 *Geschichte und Geschehen Oberstufe*, 405, 407.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

der Arbeitslosigkeit vertärkt die problematische Personalisierung komplexer historischer Phänomene, was sich kontraproduktiv auf die Dekonstruktion des Hitler-Mythos auswirkt.[44]

Die Autoren verwenden häufiger das Werbeplakat von Robert Zinner, beziehen jedoch in keinem Fall die Eigenart dieser Bildquelle in die Bearbeitung ein.[45] Die ideologischen Hintergründe zum Bau der Reichsautobahn, für die das Werbeplakat ein Dokument ist, werden nur in einem Fall thematisiert und zur Dekonstruktion des Mythos verwendet.[46] Die Quelle wird ansonsten ausschließlich zur Veranschaulichung eingesetzt. Die Verfassertexte verweisen zwar auf die Tatsache des Mythos von der erfolgreichen nationalsozialistischen Wirtschaftspolitik. Allerdings nutzen sie nicht die Propagandamaßnahmen, die zur Entstehung des Mythos führten, und zu denen das verwendete Bild ja gehört, zur Erarbeitung. Nur auf diesem Wege könnten die Schülerinnen und Schüler die Ursache des Mythos sowie die Ziele und Funktion der Propaganda nachvollziehen und den Kern des historischen Lernens mit der Entwicklung narrativer Kompetenz erreichen.

Die Verwendung einer Einweihungsszene (Teilstrecke München-Salzburg) ist in einem Lehrwerk mit der Sachinformation der Überwindung der Massenarbeitslosigkeit verknüpft.[47] Obwohl die Bildbeschreibung das Propagandaziel solcher Ereignisse nennt, bleibt das Problem der starken visuellen Aussage der Quelle erhalten und dient bei oberflächlicher Betrachtung als Authentifizierung der Rolle des Autobahnbaus für die Beseitigung der Arbeitslosigkeit. Vollständig aus dem Rahmen fällt die Verwendung der Bildquelle einer Flakabteilung, die einen Autobahnabschnitt in Richtung Berlin vollständig ausfüllt. Der Ausbau der Autobahn wird als Nachfrageimpuls für Autos dargestellt und in den Zusammenhang von Arbeitsbeschaffung und Aufrüstung gestellt. Zur Autobahn wird richtig vermerkt, dass die Pläne bereits in der Weimarer Republik entstanden, die nur unvollständige Realisierung des Ausbauplans von 7000 Kilometern wird nicht angesprochen. Die Lernenden sollen mit der Bildquelle in keiner Weise arbeiten und die Bildaussage verstärkt eindeutig den Mythos der militärischen Bedeutung der Reichsautobahn, was auch dem Gesamtarrangement entspricht.[48]

44 Vgl. Christoph Kühberger, »Hitler: Personalisation inhistorical representation and no end«, in: *Public History Weekly* 3, 10 (2015), DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2015–3764, zuletzt geprüft am 7. September 2016.
45 *Das waren Zeiten 4*, 69; *Kursbuch Geschichte.*
46 *Buchners Kompendium Geschichte*, 352.
47 *Horizonte 9*, 108.
48 *von…bis 4*, 131.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Zwei Lehrwerke gehen einen anderen Weg. Sie präsentieren ein Bild von handarbeitenden Autobahnarbeitern (Abb. 5).[49]

Abb. 5: Arbeiter kurz vor der Fertigstellung eines neuen Abschnitts der Reichsautobahn (1936), Nachbesserung der obersten Betondecke durch Handarbeit der »Beton-Klopfer«. (bpk/Krupski)

Sachtexte klären darüber auf, dass der Autobahnbau als Teil umfangreicher Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zur Beseitigung der Arbeitslosigkeit beitrug. Insgesamt ist auch hier die didaktische Strategie der Widerlegung des Mythos

49 *Mitmischen 3*, 110 und *Zeitreise 4*, 56.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

vom Wirtschaftswunder mit Hilfe statistischer Informationen zu Aufrüstung und Verschuldung erkennbar. Die Chance, den Mythenkomplex des Autobahnbaus mit der alternativen Bildauswahl in den Blick zu nehmen, wird nicht genutzt. Eine Analyse der Quellen findet nicht statt. Informationen oder Arbeitsaufträge zu den Urhebern des Fotos und deren Zielen fehlen. Sachinformation wird über Darstellungstexte erarbeitet und der Fotoquelle kommt die Funktion der scheinbaren Bestätigung zu. Der (zeitlich beschränkte) absichtliche Nichteinsatz schwerer Maschinen wäre einer näheren Betrachtung wert gewesen, um Urteilskompetenz zu fördern. Abgesehen davon wird die auf dem Foto dargestellte Tätigkeit nicht erklärt oder erarbeitet. Bauen die Arbeitenden die Autobahn mit den Hämmern? Es bleibt der starke visuelle Eindruck von handarbeitenden Arbeiterschaft, die durch die NS-Wirtschaftspolitik Arbeitsplätze erhalten haben. Man müsste aber auch die Aussage hinterfragen, inwiefern der Verzicht auf schwere Maschinen die Wirtschaft angekurbelt habe.

Als Gesamtergebnis der Analyse der Geschichtsschulbücher kann zusammengefasst werden, dass sie das Thema Reichsautobahn fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Schaffung von Arbeitsplätzen durch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen behandeln. Meist wird es dann in den Erklärungszusammenhang der Beseitigung der Massenarbeitslosigkeit und des Wirtschaftsaufschwung durch die Rüstungspolitik und Staatsverschuldung gestellt. Zur Klärung der Sachverhalte stehen überwiegend Sachtexte im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler werden selten zur Auseinandersetzung mit den Quellen angeregt. Ebenso fehlen Aufträge, die Geschichte zu rekonstruieren und selbst zu erzählen. Die visuellen Quellen sind ausnahmslos offizielle Bilder der NS-Propaganda und werden zum größten Teil weder als Quellen noch als Propagandamedien einer Analyse und Interpretation unterzogen. Der Bildinhalt dient der Veranschaulichung dargestellter Sachverhalte. Die Arbeitsaufträge haben häufig nicht das Ziel, eine affektive Bildrezeption und die Bearbeitung und Dekonstruktion des Mythos mit Hilfe von Reflektionsimpulsen zu verhindern. Es ist aber zwingend notwendig mit geeigneten Arbeitsaufträgen zu erarbeiten, wie diese Bilder Teil einer ikonografischen Tradition, ja zu Bildikonen wurden.[50] In den Darstellungstexten erfolgt nur eine unvollständige Trennung

50 Vgl. Günter Kaufmann, »Neue Bücher – alte Fehler, Zur Bildpräsentation in Schulgeschichtsbüchern«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 51 (2000), 68–87, 69, 83 ff.; Bodo von Borries, »Nationalsozialismus in Schulbüchern und Schülerköpfen. Quantitative und qualitative Annährungen an ein deutsches Trauma-Thema«, in: Markus Bernhardt u. a. (Hg.), *Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen, Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2006, 135–151, 140 ff.; Christoph Hamann, »Sehpunkte und Bildkompetenz. Zur Ikonografie des Nationalsozialismus im Unterricht«, in: Hanns-Fred Rathenow u. a. (Hg.), *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, 187–204, 193 f.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

von Fakten und Fiktionen. Aufgrund der Materialauswahl und didaktischen Konzeption unterbleiben die Rekonstruktion der Propagandaintentionen, Analysen der narrativen Struktur solcher Geschichtsmythen sowie die Reflexion gegenwärtiger Funktionen der Erzählungen des Autobahnmythos und damit seine Dekonstruktion. Aspekte wie Zwang, Terror und Ideologie bleiben ausgeblendet, wodurch der Mythos eher weitererzählt als dekonstruiert wird.

## Fazit

Nichts demaskiert einen Mythos stärker als die Analyse der Quellen seiner Entstehung. Je mehr Bestandteile des Mythos bei der Behandlung berücksichtigt werden, desto stärker fällt die Gegenerzählung aus. Die Analyse der Schulbücher hat gezeigt, dass das Hauptproblem darin besteht, dass zum einen die Dekonstruktion des Mythos gar nicht das Ziel der Behandlung ist und andererseits kaum negative Aspekte erarbeitet werden.[51] Diese Weglassung ist aber gerade typisch für die Entstehung und Weitererzählung von Mythen. Folgende Aspekte sollten deswegen in Schulbüchern vertieft werden:

- Die Autobahn war keine Erfindung der Nationalsozialisten.
- Die Autobahn spielte als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme zur Beseitigung der Massenarbeitslosigkeit und zur Konjunkturbelebung keine bedeutende wirtschaftliche Rolle.
- Die Finanzierung der Autobahn hatte keine solide Grundlage und verursachte einen Schuldenberg von über 4,5 Milliarden RM.
- Die Autobahn erfüllte im Krieg keine wichtige militärische Funktion.
- Die mit dem Autobahnbau angestrebte Massenmotorisierung wurde nicht erreicht.
- Die Auflösung des Konflikts zwischen Natur und Technik bei der Realisierung der Autobahn entsprach mehr der Propaganda als der Wirklichkeit.
- Die Arbeitsbedingungen der Autobahnarbeiter waren sehr hart bis unmenschlich.

51 Das umfangreichste aktuelle und kompetenzorientierte Unterrichtsmaterial zur De-Konstruktion des Mythenkomplexes in: Markus Bernhardt, »Produzieren für den Krieg. Wirtschaft im Nationalsozialismus«, in: Christian Heuer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), *Der Nationalsozialismus. Unterrichtseinheiten standardbasiert und kompetenzorientiert* (3 Bde.), Bd. 2, Ausgrenzung und Vernichtung, Berlin: Cornelsen, 2010, 8–43. Die Thematisierung der Reichsautobahn als Mythos mit Sachtextaufklärung und Bildquelle erfolgt beispielsweise in: *Kurshefte Geschichte, Der Nationalsozialismus, Die Zeit der NS-Herrschaft und ihre Bedeutung für die deutsche Geschichte,* Cornelsen, 2011, 54. Zusätzlich wird über die Arbeitsaufträge der historische Gegenstand sachgerecht erschlossen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

- Beim Autobahnbau wurden in erheblichem Maße Zwangsarbeiter, Kriegsgefangene und jüdische Häftlinge eingesetzt.
- Die Autobahn hatte eine bedeutende Propagandafunktion im NS-Staat und ihre seine ästhetisch-künstlerische Darstellung (Fotos, Gemälde, Plakate usw.) als Modernisierungsbeispiel ist bis heute unreflektiert in den Medien verbreitet.
- Der Mythos ist bis heute aktiv, d. h., die Narration erfüllt gegenwärtige Funktionen, zum Beispiel nationale Identifikation (Gegenwartsbezug, Selbstreflektion).

In Schulbüchern können nicht alle Aspekte gleichermaßen vertieft werden, aber der Anspruch, ein umfassendes Bild nationalsozialistischer Politik zu vermitteln, bleibt davon unberührt. Geschichtsschulbücher müssen die Instrumentalisierung des Autobahnbaus und seine mythische Überhöhung im NS-Staat sichtbar machen – nur so können heutige Schülergenerationen die Persistenz dieser Mythisierung erkennen. Kritikwürdig wäre allerdings, wie Schulbücher diesen Anspruch umsetzen. Es ist auffällig, dass man sich beim Umgang heute immer noch zu sehr auf die wirtschaftlichen Aspekte beschränkt. Der angebliche militärische Nutzen, Arbeitsbedingungen, Zwangsarbeit und die Propagandafunktion sind deutlich unterbelichtet. Ähnlich kritisch wie die Täterbilder zum Holocaust oder Filmausschnitte aus Wochenschauen als Beleg und Erklärung von historischen Ereignissen verwendet werden müssen, sollten die Autorinnen und Autoren Propagandabilder zum Mythenkomplex Autobahnbau nicht illustrativ oder als visuelle Belege einsetzen. Sie sind Dokumente der nationalsozialistischen Mythenbildung und Selbstdarstellung und als Bestandteil kontrafaktischer Narrationen muss man sie auch so im historischen Lernen behandeln. Der Mythos wird in der Regel, wenn überhaupt, nur ansatzweise dekonstruiert, die visuelle Wiederholung der kraftvollen Propagandabilder mit einem Fakten- und Fiktionen-Gemisch verknüpft und auf diese Weise kein reflektiertes Geschichtsbewusstsein aufgebaut oder narrative Kompetenz entwickelt. Gerade die Propagandabilder sollten nicht als Belege für das Dargestellte (Abbilder der Wirklichkeit) und zur inhaltlichen Rekonstruktion, sondern als Propagandamaterial zur Förderung der Methodenkompetenz analysiert werden. Neben der Informationsentnahme und dem Aufbau von deklarativem Wissen könnten die Schülerinnen und Schüler sich innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichts ein Urteil bilden und Ideologiekritik üben.[52] Ein zielfüh-

52 Vgl. Michael Sauer, »Hitler im Bild. Nationalsozialistische Fotopropaganda«, in: *Geschichte lernen* 91 (2002), 29–32, 29; Ders., *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 4. Auflage 2012, 163, 173 ff.; Bernd Schönemann und Holger Thünemann, *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehr-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

render Weg wäre die perspektivische Kontrastierung durch einen verstärkten Einsatz gerade auch visueller »Gegenbilder«, die die Arbeitsbedingungen, Zwangsarbeit oder Naturzerstörung beinhalten, gerade auch wegen des Defizits alternativer Bildquellen.

Niemand würde ernsthaft sagen, die SS hatte auch gute Seiten, weil sie den Pedal-Rückstrahler für Fahrräder erfunden und den Straßenverkehr dadurch bis heute sicherer gemacht hat.[53] Auch die Autobahnen werden benutzt, zu viele sagen deswegen bis heute, es sei nicht alles schlecht gewesen am Nationalsozialismus. Das Verschwiegene muss mehr erzählt und das Verfälschte richtiggestellt werden. Der schöne Schein und die verbrecherische Gewalt stellen die Janusköpfigkeit des Nationalsozialismus dar. Mythen wie die zum Autobahnbau sind narrative Relikte der Propaganda des oberflächlichen Scheins und des Kerns der Funktionsfähigkeit des NS-Regimes. Nur durch deren Dekonstruktion gerade auch im »Leitmedium« Geschichtsschulbuch lässt sich der Blick auf die ideologischen Ziele und deren Unmenschlichkeit freilegen.

## Verwendete Schulbücher

Adamski, Peter, Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.) *Das waren Zeiten. 4, [Schülerbd.]* [Sekundarstufe I, Gymnasium (G8/G9), Hessen], Bamberg: Buchner, 1. Auflage 2009.

Adelmeyer, Annette (Hg.). *Geschichte und Geschehen. [Schülerbd.]:* [Oberstufe, Hessen], Stuttgart, Leipzig: Klett, 1. Auflage 2013.

Andres, Christopher und Ulrich Baumgärtner (Hg.). *Horizonte: Geschichte. 4, [Schülerbd.]:* [Gymnasium, Hessen], Braunschweig: Westermann, 2014.

Austermann, Lambert und Hans-Jürgen Lendzian (Hg.). *Zeiten und Menschen: Geschichte. 2, [Schülerbd.]:* [Oberstufe], Paderborn: Schöningh, 2014.

Bahr, Frank, Adalbert Banzhaf und Leonhard Rumpf (Hg.). *Horizonte: Geschichte. 3, [Schülerbd.]:* [Sekundarstufe II, Gymnasium, Qualifikationsphase (Q 3/4), Hessen], Braunschweig: Westermann, 2010.

Berger-von der Heide, Thomas und Hans-Gert Oomen (Hg.). *Entdecken und Verstehen. 4, [Schülerbd.]: Von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart*, [Realschule, Gesamtschule, Hessen Neubearb.], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2014.

*buch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010, 85 f., 178 ff.; Peter Gautschi, »Anforderungen an zukünftige Schulgeschichtsbücher«, in: Michele Barricelli, Axel Becker, Christian Heuer (Hg.), *Jede Gegenwart hat ihre Gründe, Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartungen im frühen 21. Jahrhundert*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011, 164–176, 175 f.

53 Vgl. Wolfgang Benz, »NS-Mythen, an die Deutsche immer noch glauben«, in: *Die Welt* (21. Oktober 2007), http://www.welt.de/kultur/article1282653/NS-Mythen-an-die-Deutsche-immer-noch-glauben.html, zuletzt geprüft am 7. September 2016; Hermann Kaienburg, *Die Wirtschaft der SS*, Berlin: Metropol, 2003, 198 ff.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Brütting, Rolf und Michael Sauer (Hg.). *Geschichte und Geschehen. 4, [Schülerbd.]:* [Gymnasium, Hessen], Stuttgart: Klett, 1. Auflage 2013.
Christoffer, Sven (Hg.). *Mitmischen. 3, [Lehrerbd.]* [Neubearb. für Nordrhein-Westfalen und Hamburg], Stuttgart: Klett, 1. Auflage 2009.
Ders. (Hg.). *Zeitreise. 4. [Schülerbd.]* [Hessen], Stuttgart, Leipzig: Klett, 1. Auflage 2013.
Cornelissen, Joachim (Hg.). *Mosaik: der Geschichte auf der Spur. 4, [Schülerbd.]: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*, [G8, Hessen], München: Oldenbourg, 1. Auflage 2013.
Derichs, Johannes (Hg.). *Denk mal – Geschichte. 4, [Schülerbd.]:* [Gymnasium, Kooperative Gesamtschule, Realschule, Hessen], Braunschweig: Schroedel, 2013.
Henri, Daniel, Guillaume de Quintrec und Peter Geiss (Hg.). *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945. 2, [Schülerbd.]:* [Gymnasiale Oberstufe], Stuttgart: Klett, 1. Auflage 2008.
Lanzinner, Maximilian und Helmut Willert (Hg.). *Buchners Kompendium Geschichte: von der Antike bis zur Gegenwart; [Lehr- und Arbeitsbuch für die Oberstufe]. [Schülerbd.]:* [Gesamtschule, Gymnasium, Sekundarstufe II], Bamberg: Buchner, 3. Auflage 2013.
Mayer, Ulrich, Arnold Bühler und Björn Onken (Hg.). *Geschichte entdecken. 4, [Schülerbd.]: Von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart*, [Realschule, Gesamtschule, Hessen], Bamberg: Buchner, 1. Auflage 2014.
Regenhardt, Hans-Otto, Claudia Tatsch und Franz Hofmeier (Hg.). *Forum Geschichte. Bd. 4, [Schülerbd.]: Vom Ersten Weltkrieg bis heute,* [Gymnasium, Hessen], Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2009.

## Literatur

Abelshauser, Werner. »Kriegswirtschaft und Wirtschaftswunder. Deutschlands wirtschaftliche Mobilisierung für den Zweiten Weltkrieg und die Folgen für die Nachkriegszeit«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 47, 1999, 503–538.
Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München: C. H. Beck, 2. Auflage 1997.
Benz, Wolfgang. »NS-Mythen, an die Deutsche immer noch glauben«, in: *Die Welt,* 21. Oktober 2007, online verfügbar unter http://www.welt.de/kultur/article1282653/NS-Mythen-an-die-Deutsche-immer-noch-glauben.html, zuletzt geprüft am 7. September 2016.
Bernhardt, Markus. »Produzieren für den Krieg. Wirtschaft im Nationalsozialismus«, in: *Der Nationalsozialismus. Unterrichtseinheiten standardbasiert und kompetenzorientiert* (3 Bde.), Bd. 2, *Ausgrenzung und Vernichtung*, Christian Heuer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Berlin: Cornelsen, 2010, 8–43.
Bizeul, Yves. »Politische Mythen«, in: *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*, Heidi Hein-Kircher und Hans Henning Hahn (Hg.), Marburg: Verlag Herder Institut, 2006, 3–14.
Borries, Bodo v. »Nationalsozialismus in Schulbüchern und Schülerköpfen. Quantitative und qualitative Annährungen an ein deutsches Trauma-Thema«, in: *Bilder – Wahr-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

*nehmungen – Konstruktionen, Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*, Markus Bernhardt u. a. (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2006, 135–151.

Buchheim, Christoph. »Das NS-Regime und die Überwindung der Weltwirtschaftskrise in Deutschland«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 56 (3), 2008, 381–414.

Decker, Oliver u. a. (Hg.). *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*, Bonn: Brandt Verlag, 2010.

Ders. u. a. (Hg.). *Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*, Bonn: Dietz, 2012.

Doßmann, Axel. *Begrenzte Mobilität. Eine Kulturgeschichte der Autobahnen in der DDR*, Essen: Klartext Verlag, 2003.

Behnken, Klaus (Hg.). *Deutschland-Berichte der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands* (Sopade) 1934–1940, Salzhausen: Verlag Petra Nettelbeck, 1980.

Evans, Richard J. *Das Dritte Reich.* Bd. II/1: *Diktatur*, München: dtv, 2010.

Fehl, Werner. »›Die Autobahn wird immer glätter, die Bonzen immer fetter …‹. Streiks und kollektives Protestverhalten von Autobahnarbeitern 1934 und 1935«, in: *Personen, soziale Bewegungen, Parteien*, Oliver v. Mengersen u. a. (Hg.), Heidelberg: Manutius Verlag, 2004, 203–230.

Frei, Norbert. *Der Führerstaat. Nationalsozialistische Herrschaft 1933 bis 1945*, München: C.H. Beck, 2013.

Friedrich, Karl-Heinz. »*Ein sehr, sehr guter Rat*«, online verfügbar unter, https://www.bundesarchiv.de/oeffentlichkeitsarbeit/bilder_dokumente/01234/index.html.de, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

Gautschi, Peter. »Anforderungen an zukünftige Schulgeschichtsbücher«, in: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe, Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartungen im frühen 21. Jahrhundert*, Michele Barricelli u. a. (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011, 164–176.

Gruner, Wolf. »Juden bauen die ›Straßen des Führers‹. Zwangsarbeit und Zwangsarbeitslager für nichtdeutsche Juden im Altreich 1940 bis 1943/44«, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 44, 1996, 789–808.

Ders. »Die Arbeitslager für den Zwangseinsatz deutscher und nichtdeutscher Juden im Dritten Reich«, in: *Gedenkstättenrundbrief* 81, 1997, 4. Kapitel: Zu den Arbeitslagern für nichtdeutsche Juden im Altreich (außer Schlesien) 1939–1943/44, 12–20.

Hamann, Christoph. »Sehpunkte und Bildkompetenz. Zur Ikonografie des Nationalsozialismus im Unterricht«, in: *Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust*, Hanns-Fred Rathenow u. a. (Hg.), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, 187–204.

Hartmannsgruber, Friedrich. »›… ungeachtet der noch ungeklärten Finanzierung‹. Finanzplanung und Kapitalbeschaffung für den Bau der Reichsautobahnen 1933–1945«, in: *Historische Zeitschrift* 278, 2004, 625–681.

Heim, Susanne u. a. (Hg.), *Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945, Bd. 4. Polen, September 1939 – Juli 1941*, München: Oldenbourg, 2011.

Hein-Kircher, Heidi. »Politische Mythen«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 11, 2007, 26–31.

Henning, Hansjoachim. »Kraftfahrzeugindustrie und Autobahnbau in der Wirtschaftspolitik des Nationalsozialismus 1933 bis 1936«, in: *Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte* 65, 1978, 217–242.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Herbert, Ulrich und Lutz Raphael (Hg.). *Statistiken zu Detlev Humann: »Arbeitsschlacht«. Arbeitsbeschaffung und Propaganda in der NS-Zeit 1933–1939*, Göttingen: Wallstein, 2011.

Herbert, Ulrich. *Fremdarbeiter. Politik und Praxis des »Ausländer-Einsatzes« in der Kriegswirtschaft des Dritten Reiches*, Bonn: Dietz, 1999 (Neuauflage).

Herz, Rudolf. *Hoffmann & Hitler. Fotografie als Medium des Führer-Mythos*, München: Klinkhardt & Biermann, 1994.

Hitler, Adolf, Christian Hartmann, und Edith Raim. *Hitler, Mein Kampf: eine kritische Edition*, München: Institut für Zeitgeschichte, 2016.

Humann, Detlev. *»Arbeitsschlacht«. Arbeitsbeschaffung und Propaganda in der NS-Zeit 1933–1939*, Göttingen: Wallstein, 2011.

Kaftan, Kurt. *Der Kampf um die Autobahnen. Geschichte der Autobahnen in Deutschland 1907–1935*, Berlin: H. Wigankow Verlag, 1955.

Kaienburg, Hermann. *Die Wirtschaft der SS*, Berlin: Metropol, 2003.

Kaufmann, Günter. »Neue Bücher – alte Fehler, Zur Bildpräsentation in Schulgeschichtsbüchern«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 51, 2000, 68–87.

Kershaw, Ian. *Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung*, München: dtv, 2. Auflage 2003.

Klenke, Dietmar. »Autobahnbau und Naturschutz in Deutschland. Eine Liaison von Nationalpolitik, Landschaftspflege und Motorisierungsvision bis zur ökologischen Wende der siebziger Jahre«, in: *Politische Zäsuren und gesellschaftlicher Wandel im 20. Jahrhundert, regionale und vergleichende Perspektiven*, Matthias Frese und Michael Prinz (Hg.), Paderborn: Schöningh, 1996, 465–498.

Ders. »Autobahnbau in Westfalen von den Anfängen bis zum Höhepunkt der 1970er Jahre – Eine Geschichte der politischen Planung«, in: *Verkehr und Region im 19. und 20. Jahrhundert. Westfälische Beispiele*, Wilfried Reininghaus und Karl Teppe (Hg.), Paderborn: Schöningh, 1999, 249–270.

Kornrumpf, Martin. *HAFRABA e.V. Deutsche Autobahn – Planung 1926–1934*, Bonn: Kirschbaum, 1990.

Kühberger, Christoph. »Hitler: Personalisation in historical representation and no end«, in: *Public History Weekly* 3 (10), 2015, online verfügbar unter DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2015-3764, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

Lärmer, Karl. *Autobahnbau in Deutschland 1933 bis 1945. Zu den Hintergründen*, Berlin: Akademie-Verlag, 1975.

Lange, Thomas. »Die ›Straßen des Führers‹. Ein fortwirkender Propagandasieg des ›Dritten Reiches‹«, in: *Geschichte lernen* 57, 1997, 42–47.

Ludwig, Karl-Heinz. *Technik und Ingenieure im Dritten Reich*, Königstein/Ts.: Athenäum/Droste, 1979.

Ders. »Technik«, in: *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*, Wolfgang Benz, Hermann Graml und Hermann Weiß (Hg.), München: dtv, 5. Auflage 2007, 283–302.

Maier, Dieter. »Arbeitsverwaltung und nationalsozialistische Judenverfolgung in den Jahren 1933–1939«, in: *Arbeitsmarkt und Sondererlaß. Menschenverwertung, Rassenpolitik und Arbeitsamt*, Götz Aly u. a. (Hg.), Berlin: Rotbuch Verlag, 1990, 62–155.

Paul, Gerhard. »Visual History und Geschichtsdidaktik – Grundsätzliche Überlegungen«, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 12, 2013, 9–26.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Philipp, Claudia Gabriele. »Die schöne Straße im Bau und unter Verkehr«, in: *Reichsautobahn. Pyramiden des Dritten Reiches. Analysen zur Ästhetik eines unbewältigten Mythos*, Rainer Stommer (Hg.), Marburg: Jonas Verlag, 1982, 111–134.

Promberger, Markus. »Mythos der Vollbeschäftigung und Arbeitsmarkt der Zukunft«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 14–15, 2012, 30–38.

Rafetseder, Hermann. »Autobahnbau – verschiedene Facetten der Zwangsarbeit bei einem speziellen Prestigeprojekt«, in: *NS-Zwangsarbeits-Schicksale. Erkenntnisse zu Erscheinungsformen der Oppression und zum NS-Lagersystem aus der Arbeit des Österreichischen Versöhnungsfonds. Eine Dokumentation im Auftrag des Zukunftsfonds der Republik Österreich*, Hermann Rafetseder (Hg.), Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2014, 356–361.

Reichel, Peter. »Die ›Volksgemeinschaft‹. Nationaler Sozialismus als bildliches Versprechen«, in: *Das Jahrhundert der Bilder (2 Bde.). Bd. 1: 1900–1949*, Gerhard Paul (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, 444–453.

Reitsam, Charlotte. *Reichsautobahnen im Spannungsfeld von Natur und Technik. Internationale und interdisziplinäre Verflechtungen,* München: Fakultät Architektur, 2006.

Ritschl, Albrecht. »Hat das Dritte Reich wirklich eine ordentliche Beschäftigungspolitik betrieben?«, in: *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte* I, 2003, 125–140.

Ruppmann, Reiner. *Schrittmacher des Autobahnzeitalters. Frankfurt und das Rhein-Main-Gebiet*, Darmstadt: Hessisches Wirtschaftsarchiv, 2011.

Sang, Hans-Peter. »Technik und Staat im Dritten Reich«, in: *Technik und Staat*, Armin Hermann und Hans-Peter Sang (Hg.), Düsseldorf: VDI Verlag, 1992, 137–160.

Sauer, Michael. »Hitler im Bild. Nationalsozialistische Fotopropaganda«, in: *Geschichte lernen* 91, 2002, 29–32, 29.

Ders. *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren*, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 4. Auflage 2012.

Schönemann, Bernd und Holger Thünemann. *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2010.

Schütz, Erhard und Eckhard Gruber. *Mythos Reichsautobahn. Bau und Inszenierung der »Straßen des Führers« 1933–1941*, Berlin: Ch. Links, 2. Auflage 2000.

Seely, Bruce, E. »Der amerikanische Blick auf die deutschen Autobahnen, Deutsche und amerikanische Autobahnbauer 1930–1965«, in: *Werkstatt Geschichte* 21, 1998, [Themenheft Netzwerk Autobahnen], 11–28.

Seidler, Franz W. *Fritz Todt. Baumeister des Dritten Reiches,* München: Herbig, 1986.

Thamer, Hans-Ulrich. Macht und Wirkung nationalsozialistischer Bilder, in: *Bilder im Kopf. Ikonen der Zeitgeschichte*, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Köln: DuMont, 2009.

Tooze, Adam. *Ökonomie der Zerstörung. Die Geschichte der Wirtschaft im Nationalsozialismus*, München: Siedler, 2007.

Turner, Henry Ashby H. A. Jr. (Hg.). *Otto W. Wagener, Hitler aus nächster Nähe. Aufzeichnungen eines Vertrauten 1929–1932*, Frankfurt am Main: Ullstein, 1978.

Vahrenkamp, Richard. *The German Autobahn 1920–1945. Hafraba Visions and Mega Projects*, Lohmar: Josef Eul Verlag, 2010.

Voigtländer, Nico und Hans-Joachim Voth. *Highway to Hitler.* University of Zürich. Department of Economics, Working Paper Nr. 156 (Mai 2014).

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Wehler, Hans Ulrich *Deutsche Gesellschaftsgeschichte (Bd. 4), Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949*, München: C.H. Beck, 2003.

Weiß, Hermann. »Art. Arbeitslosigkeit«, in: *Legenden, Lügen, Vorurteile. Ein Wörterbuch der Zeitgeschichte*, Wolfgang Benz (Hg.), München: dtv, 13. Auflage 2006.

Wippermann, Wolfgang. *Autobahn zum Mutterkreuz. Historikerstreit der schweigenden Mehrheit*, Berlin: Rotbuch Verlag, 2008.

Wirth, Wolfgang. »Einführung«, in: *Die Autobahn, Von der Idee zur Wirklichkeit,* Forschungsgesellschaft für Straßen- und Verkehrswesen (Hg.), Köln: FGSV Verlag, 2005, 5–23.

Zeller, Thomas. »Landschaft als Gefühl und Autobahn als Formel. Der Autobahnbau in der frühen Bundesrepublik als Abgrenzungsversuch gegen die ›Straßen Adolf Hitlers‹«, in: *Werkstatt Geschichte* 21, 1998, 29–41.

Ders. *Straße, Bahn, Panorama. Verkehrswege und Landschaftsveränderung in Deutschland von 1930 bis 1990*, Frankfurt am Main: Campus, 2002.

Ders. *Driving Germany. The Landscape of the German Autobahn 1930–1970*, New York: Berghahn, 2007.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Markus Furrer

# Mythen im Kalten Krieg. Das Beispiel Schweiz

Der Kalte Krieg verlängerte und akzentuierte Entwicklungen und Haltungen, wie sie sich in der Schweiz von der Zwischenkriegszeit im Kontext der Geistigen Landesverteidigung über den Zweiten Weltkrieg herausgeformt hatten. An das Feindbild des Nationalsozialismus fügten sich die Bedrohungsvorstellungen durch den Kommunismus im Allgemeinen und die Sowjetunion im Spezifischen nahtlos an. Am Geschichtsbild eines von außen bedrohten freiheitsliebenden Kleinstaates wurde so weiterhin festgehalten und die innere Kohärenz gleichsam beschworen.[1] Der Kalte Krieg verstärkte so nicht nur die Mythenbildung, wie sie sich im seit dem letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts herausgebildeten nationalen Meisternarrativ präsentierte,[2] er schuf gleichzeitig neue Mythen, wie der vorliegende Beitrag am schweizerischen Beispiel aufzeigt.

In einem ersten Teil des Beitrags gehe ich der gesellschaftlichen Funktion von Mythen nach und beleuchte anschliessend, wie sich in der Schweiz im Kalten Krieg eine (neue) Bedrohungslage herauskristallisierte und wie in der schweizerischen Gesellschaft und Politik diese Ängste und Wahrnehmungen breit aufgenommen und mitgetragen worden sind und einen Nährboden für Mythen in Gesellschaft und Unterricht bildeten.

## Der Mythos und seine Funktionen – eine Vorwegnahme

Mythen lassen sich als deutende Erzählungen und funktionale Elemente von Ideologien erfassen. Politische Mythen, wie ich sie hier beschreibe, sind nach Jeffrey Verhey wesentlicher Bestandteil der modernen politischen Kultur und

1 Vgl. Peter Gilg und Peter Hablützel, »Beschleunigter Wandel und neue Krisen«, in: Comité pour une Nouvelle Histoire de la Suisse (Hg.), *Geschichte der Schweiz und der Schweizer. Studienausgabe*, Basel: Schwabe, 4. Auflage 2006, 821–968, 889.

2 Vgl. Markus Furrer, *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart,* Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004, 285–290.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

sind ihr damit inhärent. In ihnen kristallisieren sich die gemeinsamen Vorstellungen eines ethnisch, politisch oder auch religiös konstituierten Kollektivs.[3] Moderne Gesellschaften orientieren sich in einem solchen Bezugsrahmen, um ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln und sie sehen darin etwas Natürliches und Selbstverständliches. Es scheint, und dies macht vergleichende Bezüge zur Ära des Kalten Krieges interessant, dass bis in die Gegenwart Gesellschaften diesbezüglich äußerst anfällig sind. Mythen sind, auch wenn sie historische Bezüge aufweisen, stets Konstrukte: Wilhelm Tell, so ein Beispiel, ist die Erfindung des humanistisch gebildeten Obwaldner Intellektuellen und Politikers Hans Schrieber aus dem fünfzehnten Jahrhundert;[4] und dem Neutralitätsmythos zum Durchbruch verhalf der Zürcher Staatsarchivar und Universitätslehrer Paul Schweizer, der 1895 die Schweizer Neutralität im ersten fundierten Geschichtswerk zur Neutralität auf alte Traditionen zurückführte.[5] Dies zeigt, wie bedeutsame schweizerische Mythen eng mit der Geschichtsschreibung verflochten sind. Mythen sind als Konstrukte nicht einfach realitätsfern, sie konstituieren und stabilisieren gesellschaftliche Realität und haben so durchaus eine realpolitische Wirkung.[6] Das ist eine ihrer zentralen Funktionen. Sie schaffen Konsens und wirken der Gefahr einer Auflösung fragiler Gesellschaften entgegen, was insbesondere für die schweizerische Gesellschaft (als Willensnation) nicht ohne Bedeutung zu sein scheint. Mythen enthalten stets verbindliche, der Kritik entzogene Wahrheitsansprüche. Dies macht sie auch schwer angreifbar. Da sie primär geglaubt werden, lassen sie sich mittels historisch-kritischer Reflexion nur schwer hinterfragen. Individuen halten an ihnen fest und lassen sich mit rationalen Argumenten allein nicht überzeugen. Mythen erfüllen auf der kollektiven Ebene vor allem die Funktion, auf dialektische Fragen der Gesellschaft keine unangenehmen dialektischen Antworten geben zu müssen.[7] Sie mögen auch den Zufall in der Geschichte nicht, und sie stehen für das anthropologische Bedürfnis nach Sinnsuche im historischen Prozess. Mythen unterstützen so Ideologien, indem sie die Erzählung zu spezifischen Werten und Vorstellungen liefern, mit welchen Ideologien vermittelt werden.

Im Endeffekt stellen Mythen damit eine Kombination von Erinnerung und Werten dar.[8] Sie sind eng mit Geschichtsbildern verbunden.[9] Letztere lassen sich

3 Jeffrey Verhey, *Der »Geist von 1914« und die Erfindung der Volksgemeinschaft*, Hamburg: Hamburger Edition, 2000, 22.

4 Volker Reinhardt, *Schweizer Mythen. Der Stoff aus dem die Mythen sind – oder auch nicht*, Zürich: Vontobel-Stiftung, 2014, 27.

5 Furrer, *Die Nation im Schulbuch*, 219.

6 Verhey, *Der »Geist von 1914«*, 22–23.

7 Eugen Kotte, *»Not to Have Ideologies But to Be One«. Die Gründungsgeschichte der USA in amerikanischen Schulgeschichtsbüchern aus den Jahren 1968–1985*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1997, 392.

8 David Tréfas, »Verdrängtes Gedenken. Der Erste Weltkrieg in Schweizer Tageszeitungen«, in:

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

als Metaphern für gefestigte Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit (Jörn Rüsen) verstehen und sie wirken als formende Kräfte innerhalb der Erinnerungskulturen. Geschichtsbilder sind wie Mythen stets Produkte ihrer Zeit und ihres Ortes. Aus dem Fundus des Historischen werden Bruchstücke herausgegriffen. Es geht dabei nicht um ein sorgsames Deliberieren des Für und Wider, sondern um die Verheissungen aus den Erzählungen mit dem Ziel, die politischen Kräfte zu mobilisieren und zu bündeln sowie Entscheidungen einzuleiten.[10]

## Kalter Krieg und ein neues Bedrohungsgefühl

Historikerinnen und Historiker sind sich heute weitgehend einig, dass der Kalte Krieg die Schweiz zu einer geschlossenen Abwehrgemeinschaft verschmolz, so wie sie selbst während des für das Land weit bedrohlicheren Zweiten Weltkrieges nicht existierte. Der Kalte Krieg mit seiner manichäischen Grundstruktur hatte eine wichtige innergesellschaftliche Funktion und band die divergierenden Kräfte auf der bürgerlichen und der sozialdemokratischen Seite ein.

Offensichtlich war auch, dass die politische Elite auf das Feindbild Kommunismus setzte, zumal es ihr ermöglichte, eine passive Außenpolitik im Schatten des westlichen Bündnisses zu praktizieren und einen angeblich oder vermeintlichen autonomen Kurs zu fahren. Kritiker und Intellektuelle, wie der Literat Max Frisch oder der Zeithistoriker Jean Rudolf von Salis, hatten dagegen einen schweren Stand, wenn sie ihr Unbehagen im Kleinstaat Schweiz zur Sprache brachten. Die Bedrohungsangst vor dem Kommunismus wurde von vielen Menschen geteilt. In der Schweiz herrschten, so das heute breit geteilte Urteil, überzeichnete Vorstellungen von der Bedrohung aus dem Osten. Nach 1948 drang der dualistisch Gut und Böse unterscheidende Antikommunismus in alle Lebensbereiche vor und wurde zu einer Art Richtschnur für das politische Denken, Planen und Handeln. Kritiker machten denn auch »totalitäre« Züge in der Gesellschaft aus. Von Salis mahnte in einer Rede 1961, die später veröffentlicht wurde: »Man bekämpft die Inquisition nicht durch die Inquisition«.[11]

Konrad J. Kuhn und Béatrice Ziegler (Hg.), *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*, Baden: hier + jetzt, 2014, 153–163, 154f.

9 Vgl. Markus Furrer, »Geschichtsbilder in Migrationsgesellschaften«, in: Charlotte Bühl-Gramer u. a. (Hg.), *Antike – Bilder – Welt. Forschungserträge internationaler Vernetzung, Elisabeth Erdmann zum 70. Geburtstag*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, 217–232, 225.

10 Vgl. Herfried Münkler, »Die politischen Mythen der Deutschen«, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik 51*, 2 (2007), 160–172, 171.

11 Jean Rudolf von Salis, »Die Schweiz im Kalten Krieg. Referat an einer Tagung des Philipp-

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Einmal in Gang gesetzt, ergab sich eine Art Zirkelschluss des Feindbildes, das nach neuen Maßnahmen im Bereich der Verteidigung rief. Diese Politik durchzog die gesamte Dauer des Kalten Krieges. Verbreitet war das Gefühl eines möglichen Kriegsausbruches, der sich gleich einem Funken im Pulverfass entzünden könnte. Insbesondere die frühe Nachkriegszeit war von zwei grundsätzlichen Merkmalen geprägt – der lähmenden Angst vor der Atombombe und der beflügelnden Aussicht, verbunden mit einem spezifischen Fortschrittsoptimismus, auf bessere Lebensbedingungen. Diesen Sachverhalt bringen Historikerinnen und Historiker auch mit dem Dreiecksverhältnis von Konsum, Kaltem Krieg und Konsens zusammen.[12] An der Landesausstellung »Expo« in Lausanne 1964 wurde die Frage gestellt: »Wie kann das Land einen Atomkrieg überleben?« Die zeitgenössische Antwort bot der »Betonigel«, ein Armeepavillon, der die Wehrhaftigkeit demonstrierte. Im Eingangsbereich fanden sich zerschossene Stahlplatten, die auf die Wucht der Zerstörung in einem Krieg hinwiesen, während das Untergeschoss der »Festung Schweiz« Sicherheit und Geborgenheit suggerierte. Stimuliert wurde dabei eine permanente Wehrbereitschaft, die zeigen sollte, dass der Kleinstaat allein überleben könne.[13]

Als weitere Folge zeigte sich, dass die Furcht vor dem Kommunismus grosse Teile des Bürgertums dazu bewog, der Schweizer Bevölkerung insgesamt eine starke Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse zuzugestehen und den Aufbau des Sozialstaates in Konkurrenz mit dem sozialistischen Modell voranzutreiben.

## Der Antikommunismus und die Mythenbildung

Um die Mythenbildung in der Epoche zu erfassen und zu deuten, ist es sinnvoll, das Phänomen des Antikommunismus hier kurz näher zu erläutern. Mythenbildung und Antikommunismus bedingen sich gegenseitig. Die öffentliche Meinung war denn auch ein zentraler Faktor im Kalten Krieg und deren Mobilisierung ein erklärtes Ziel und auch Grundlage, um den Konflikt austragen zu können. Das galt für beide Seiten, wie dies Bernd Stöver herausgearbeitet hat.[14]

Doch wenden wir uns vorerst der Frage zu: Was ist der Antikommunismus?

Albert-Stapfer-Hauses in Lenzburg (1961)«, in: ders. (Hg.), *Schwierige Schweiz. Beiträge zu einigen Gegenwartsfragen*, Zürich: Orell Füssli, 1968, 187–205, 199.

12 Walter Leimgruber, »Die Schweiz zwischen Isolation und Integration«, in: ders. und Gabriela Christen (Hg.), *Sonderfall? Die Schweiz zwischen Réduit und Europa. Begleitband*, Zürich: Schweizerisches Landesmuseum, 1992, 18–33.

13 Arnold Künzli, »Die Neurose des Igels«, in: Walter Biel u. a. (Hg.), *Expo 64: Trugbild der Schweiz,* Basel: Basilius Presse, 1964, 35–49.

14 Bernd Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991,* München: C.H. Beck, 2007, 429.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Dieser, so eine Zugangsmöglichkeit, lässt sich als »Einstellung« und »Vorstellung« begreifen,[15] geprägt von Werten, Glaubensinhalten und Mythen. In einem gewissen Sinne, wobei diesbezüglich auch Widersprüche geltend gemacht werden, lässt er sich als eine Art »Ideologie« einstufen. Dem widerspricht jedoch die fehlende Konsistenz, welche Ideologien an sich ausweisen. Auf Mythen gegründet, nährt sich die antikommunistische »Ideologie« aus einer Vielzahl von Trugbildern und irrationalen Ängsten und dem Schaffen eines absoluten Gegenmodells zum Kommunismus. Dabei bleibt der Begriff so schillernd, wie auch der Kommunismus selbst schillernd ist. Antikommunismus umfasst folglich eine Vielzahl von Komponenten, Realitäten, Motiven, ökonomischen, philosophischen und religiösen Einstellungen, die untereinander oft divergieren und auch von politischen Gruppen von der extremen Linken bis hin zur extremen Rechten unterschiedlich besetzt werden.

Zeitlich lässt sich der Antikommunismus von der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts bis zum Ende des Kalten Krieges verorten. Er diente vor allem der Identitätsbildung und wirkte als Instrument zur Legitimierung von sozialem Konformismus. Damit ist ein gewichtiger Grund für dessen Erfolg in der relativ doch punktuell fragilen schweizerischen Gesellschaft angesprochen. Insbesondere im Zeitalter des Kalten Krieges diente er der inneren Stabilisierung sowie der gesellschaftlichen Integration. Auf das politische Paradigma des Klassenkampfes, der bis in die Zwischenkriegszeit wirkte, folgte jenes der Verteilung und der Konsenssuche, wie sie für die Nachkriegsjahrzehnte bestimmend waren. Die hochkonjunkturelle Entwicklung war eine Voraussetzung, die diese gesellschaftliche Entwicklung vorangetrieben hatte, der innere Druck war eine weitere: Einer der Zwecke des Antikommunismus war die Einschüchterung durch Amalgamierung allen (linken) oppositionellen Handelns; er wirkte dabei stigmatisierend und stimulierte eine Berechenbarkeit durch eine Zweiteilung der Welt und aller politischer Fragen. Damit erklärt sich auch die grosse antikommunistische Übereinstimmung in der Schweiz. Diese basierte auf einer doppelten Repräsentation eines inneren und eines äusseren Feindes und wirkte so als nationaler Kitt in einer Schweiz, die sich über ihre Identität unsicher war und mehr noch als den Kommunismus um ihre Einheit fürchtete.[16]

1945/46 wurde folglich keine grundlegend neue Haltung entwickelt, vielmehr fand eine Rückkehr zu alten Verhältnissen, dem Antibolschewismus der Zwischenkriegszeit, statt. Dominant wirkte in der Schweiz ein wertbasierter Antikommunismus (bürgerliche, religiöse u. a. Kreise sahen die Grundwerte der

15 Brigitte Studer, »Antikommunismus«, in: *Historisches Lexikon der Schweiz:* http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27836.php, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

16 François Fayet, »Ist Antikommunismus tagtäglich ein Gegenstand der Geschichtsforschung? Das Beispiel der Schweiz«, in: Michel Caillat u. a. (Hg.), *Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Zürich: Chronos, 2009, 23–36, 31.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

westlichen Zivilisation in Gefahr). Gegen innen hatte der Kalte Krieg und der aus ihm resultierende Antikommunismus eine binnenintegrierende Wirkung als Weltsicht, die die Gesellschaft von einem dämonisierten äußeren und inneren Feind absetzte.

Der Antikommunismus in der Schweiz fand seinen Niederschlag in konkreten politischen Maßnahmen, so anlässlich der Nichtanerkennung der UdSSR (Aufnahme diplomatischer Beziehungen erst 1946), weiter in einer grossen Übereinstimmung im Antikommunismus oder auch in der bis zum Ende des Kalten Krieges anhaltenden Praxis des »Fichierens«. Im Verlauf des Kalten Krieges wurde von jedem bzw. jeder 20. SchweizerIn und jedem bzw. jeder dritten AusländerIn eine geheime Kartei angelegt. 1989, nicht ganz zufällig am Ende dieser manichäischen Auseinandersetzung, flog dieser Skandal auf.

Kommen wir hier abschliessend auf den Charakter des Antikommunismus zu sprechen, was wiederum dessen Dynamik und Tragfähigkeit erklärt: Ursprünglich basierte der Antikommunismus auf einem vertikal strukturierten Klassenantagonismus. Mit dem Ausbrechen des Ost-West-Konflikts nahm er eine horizontale Ausrichtung an und erwies sich mit seiner politgeographischen Umsetzung als so adaptionsfähig, dass er die klassischen Aus- und Eingrenzungskonstrukte der Moderne und Vormoderne vollumfänglich beerben konnte. In ihm fanden sich Ansätze eines Rassenbiologismus (ausgedrückt in einem heftigen Antislawismus), kulturalistisch argumentierende Volkstumsideologien (wie Freiheitsepen und Freiheitsmythen) und spezifischen religiösen Bedeutungsschichten aus dem Kampf gegen den nun zum marxistischen Atheisten gewordenen Antichristen. Sie erhöhten dessen Wirkungsmächtigkeit und Distinktionskraft in einem Sinne, wie dies in vorangehenden Bewegungen nicht anzutreffen ist.[17]

Ganz beiläufig formulierte Franz Meyer in einem Geschichtsbuch 1974: »Stalin zeigte in der UNO und im Kontrollrat immer wieder sein freundliches asiatisches Lächeln.«[18] Geschichtslehrmittel sind hierbei jedoch zurückhaltender. Weit polemischer argumentierte die damals parteigebundene Tagespresse und warnte vor der »Entchristlichung der abendländischen Menschheit«[19] oder säkularisierter formuliert vor der Bedrohung der europäischen Zivilisation durch den barbarischen Kommunismus.[20]

17 Kurt Imhof, »Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung: Kalter Krieg in der Schweiz«, in: ders. u. a. (Hg.), *Konkordanz und Kalter Krieg. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit*, Zürich: Seismo, 1996, 173–247, 177.

18 Franz Meyer, *Wir wollen frei sein. »Weltenweit und heimattreu«*, Bd. 3, Aarau: Sauerländer, 1974, 329.

19 *Vaterland*, 17. November 1943.

20 *Luzerner Tagblatt*, 29. April 1948.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Erscheinungsformen und Herausbildung von Mythen am schweizerischen Fall

Der Kalte Krieg als Epoche erscheint in Schweizer Geschichtslehrmitteln Ende der 1960er Jahre. Als »globale Auseinandersetzung mit nationalen Geschichten«[21] ist er allerdings zeitlich nicht einfach zu orten. Während ihn die einen (Wilfried Loth) als Aggregatszustand deuten, reden die anderen »von einem radikalen Zeitalter« (Bernd Stöver), das von 1947 bis 1991 dauerte.[22] Am schweizerischen Fall, den ich hier exemplarisch verwende, lassen sich für die Phase des Kalten Krieges (1947–1991), die wir hier klassisch auf der Basis des politisch-ideologischen Gegensatzes einstufen, zwei Entwicklungen in Bezug auf die Verwendung von Mythen und Mythenbildung ausmachen:

a) die eine ist die Verlängerung bzw. das Weiterziehen von (alten) Mythen;
b) dann ist es die Neubildung mythologischer Versatzstücke, die ich hier vorab als Geschichtsbilder deute.

### Verlängerung – Funktionen und Rezeption

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass sich die Erinnerungskultur in der Schweiz durch wenige, aber durchaus wirkungsmächtige Mythen auszeichnet.[23] Sie stammen grösstenteils aus dem späten Mittelalter, oder werden auf dieses zurückgeführt und weisen sich über eine hohe Kontinuität aus. In ihrer modernen Konzeption wurden sie im Bundesstaat ab 1848 herausgeformt und erhielten angesichts der Bruch- und Krisenerfahrungen vom Ersten Weltkrieg über den Zweiten bis hin zum Kalten Krieg, welche allesamt Zeiten einer existenziellen Bedrohung verkörperten, grosse Resonanz. An ihnen zeigt sich, warum und wie ein am Ende des neunzehnten Jahrhunderts entwickeltes nationales Meisternarrativ bis Ende der 1970er Jahre dominierte und rund einhundert Jahre Bestand hatte. Zumindest als These lässt sich formulieren, dass der Kalte Krieg zur Fortschreibung dieses Geschichtsbildes beitrug. Welches sind nun diese klassischen Mythen und welche Festigung oder auch Transformation erfuhren sie im Kalten Krieg – dies stets mit Blick auf Geschichtslehrmittel für den Unterricht?

21 David Lowe und Tony Joel, *Remembering the Cold War. Global Contest and national stories*, New York: Routledge, 2013.

22 Vgl. dazu: Wilfried Loth, *Was war der Kalte Krieg? Annäherung an ein unbewältigtes Erbe, http://userpage.fu-berlin.de/roehrigw/lva/ws9596/texte/kk/dhm/was.html,* zuletzt geprüft am 7. September 2016; Bernd Stöver, *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991*, München: C.H. Beck, 2011.

23 Vgl. Reinhardt, *Schweizer Mythen*, 121.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Es sind diese:
- die Freiheitsmythen (mit Wilhelm Tell und dem Rütlischwur)
- der Neutralitätsmythos
- der Wehrhaftigkeitsmythos

Alle drei fügen sich nahtlos in die Kalte-Krieg-Konstellation ein. Ohne hier nun auf die eigentlichen Entstehungshintergründe einzugehen, möchte ich lediglich kurz den Kontext zur Phase des Kalten Krieges herleiten und insbesondere auf die Funktion im Sinne einer »Gebrauchsgeschichte« zu sprechen kommen.[24]

Ihre Hochphase erlebten diese Mythen insbesondere in der Zeit der Geistigen Landesverteidigung. Diese Bewegung, die aus der Bedrohungslage der Zwischenkriegszeit durch Nationalsozialismus und Faschismus entstanden war und den Totalitarismen ein »Schweizertum« gegenüberstellte, lässt sich im Urteil einiger Historikerinnen und Historiker bis in die 1960er Jahre verlängern. Das neue Bedrohungsbild durch den Kommunismus ermöglichte erst die praktisch nahtlose Fortsetzung und in der Folge auch die nachträgliche innergesellschaftliche Stabilisierungspolitik.

Es ist jedoch nicht das Ende des Kalten Krieges, sondern der gesellschaftliche Umbruch, welcher spätestens in den 1980er Jahren breit um sich griff und der zu einem Rückgang mythologisierter Geschichtsbilder führte. Die drei oben genannten traditionellen Mythenerzählungen wurden denn auch prominent im vaterländischen Geschichtsunterricht während des Kalten Krieges weiterverbreitet.[25] Veranschaulichen lässt sich dies mit konkreten Ereignissen: 1954 leistete die Schweizer Schuljugend einen handfesten Beitrag durch eine erfolgreiche Sammelaktion für die Erneuerung der Tellskappelle und der Hohlen Gasse.[26] Kritiklos wurden solche Aktionen jedoch auch während des Kalten Krieges nicht gutgeheißen. So kritisierte die UNESCO-Kommission bereits in den 1950er Jahren eine Überbetonung der Nationalgeschichte in der Schule. Allerdings trug diese Kritik nur langsam Früchte und so fand der eigentliche Wandel in Lehrmitteln erst in den 1980er Jahren statt.[27] Konkret finden sich damit die Mythen wirkungsmächtig in der Erinnerungskultur wieder, wie die folgenden Auszüge zeigen.

24 Vgl. dazu: Guy P. Marchal, *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel: Schwabe, 2006.

25 Vgl. Nadine Ritzer, *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse,* Bern: hep-Verlag, 2015.

26 Ebd., 170.

27 Vgl. ebd., 281–283.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

### Freiheitsmythen (Tell und Rütlischwur)

Die Gruppe der Freiheitsmythen besteht aus Tell, dem Rütlischwur und letztlich auch aus dem besagten Bundesbrief von 1291, der zu einer Gründungsurkunde der Schweizerischen Eidgenossenschaft stilisiert worden ist. Diese dominieren seit dem letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts das nationale Meisternarrativ, indem sie Aussagen zum Ursprung machen. Sie sind von starker exkludierender wie auch integrierender Wirkung und erleben im von Katastrophen gezeichneten zwanzigsten Jahrhundert einen konjunkturellen Aufschwung. In der Epoche des Kalten Krieges stehen sie für die bürgerlichen Freiheiten und auch die kleinstaatliche Existenzberechtigung. Der bürgerlich geprägte Kleinstaat sieht sich als Hort der Freiheit, bedroht von der kommunistischen Welt und dem Kommunismus. »Schweizertum« und »Kommunismus« werden als grundlegende Gegenätze, ja Antipoden betrachtet und der Kommunismus als »artfremd« dargestellt. Die eigene kommunistische Bevölkerung wurden in der Folge als Landesverräterin bzw. -verräter gebrandmarkt. In Lehrmitteln ist diese Mythengruppe denn auch prominent vertreten. Sie wird jedoch nicht im direkten Zusammenhang mit dem Kalten Krieg erwähnt. Überhaupt waren die Schweiz und der Kalte Krieg lange Zeit kein Thema in Lehrmitteln. Oder anders formuliert: Wohl wird der Kalte Krieg behandelt, aber ohne die Schweiz darin thematisch einzubetten. Diese wiederum wird isoliert mit ihren exkludierenden Mythen aufgeführt.[28]

### Neutralitätsmythos

Auch der Neutralitätsmythos findet seinen Anfang in den 1880er Jahren (Paul Schweizer) und wird in der Folge der Weltkriege des zwanzigsten Jahrhunderts gar zu einem Identifikationskern. In der Nachkriegszeit und damit im Zeitalter des Kalten Krieges wirkte die Neutralität versteinert im Bewusstsein der Zeitgenossen,[29] indem sie als Deckerinnerung (Christoph Dejung) für das Verhalten während des Zweiten Weltkriegs diente. Der die erste Dekade der Nachkriegszeit prägende schweizerische Außenminister, Max Petitpierre, postulierte die Formel »Neutralität und Solidarität« und erhob so die Neutralität zur Maxime der schweizerischen Aussenpolitik. Erst nach dem Kalten Krieg wurde bekannt, wie

28 Markus Furrer, »Gebrochene Geschichten des Kalten Krieges – Narrative und der Umbruch 1989–91 in Schweizer Geschichtswerken«, in: Eva Matthes und Silvia Schütze (Hg.), *»1989« und Bildungsmedien,* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016, 278–287.

29 Vgl. Andreas Suter, »Neutralität. Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein«, in: Manfred Hettling u. a. (Hg.), *Eine kleine Geschichte der Schweiz,* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, 133–188, hier 179.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

eng der Spielraum eines Neutralen im Ost-West-Konflikt überhaupt gewesen war und welche Kompromisse die Schweiz als »westlicher Neutraler« eingehen musste. Im sogenannten Hotz-Linder-Abkommen (1951) akzeptierte die Schweiz massive, von den USA auferlegte, handelsrechtliche Einschränkungen mit Osteuropa. Trotzdem wurde die Neutralität als Maxime weiterhin hochgehalten. Damit überdeckte man die eingeschränkte kleinstaatliche Souveränität. Neutralitätsbezüge werden in Lehrmitteln für Geschichte sowie Staatskunde prominent gemacht. Im Zusammenhang mit Kapiteln über den Kalten Krieg wird denn auch die Neutralität des Landes betont. Als »individuelle Eigenart« tritt sie im Schulbuch von Meyer 1974 auf;[30] als »immerwährende Neutralität« ist sie im öffentlichen Diskurs verbreitet anzutreffen. Der Staat übte hierbei direkten Einfluss auf die Geschichtsschreibung seiner Neutralität bis in die 1970er Jahre aus.[31] Lehrmittel und staatliche Neutralitätsdoktrin lagen dabei nicht weit auseinander. In den Lehrmitteln wird, trotz einer klaren Westpositionierung, den Supermächten die Schuld am Konfliktausbruch gegeben: »Beide Mächte treiben imperialistische Weltpolitik. Russland kreuzt im Mittelmeer auf. Amerika kontrolliert den Pazifik und setzt sich im Fernen Osten fest. Im Volksmund sagt man: Es ist Hans was Heiri!«[32] Prominent vertreten sind neutralitätspolitische Bezüge in den Staatskundelehrmitteln der Zeit. Insbesondere im Zeitalter des Kalten Krieges bildete die »bewaffnete Neutralität« ein nicht hinterfragbares Prinzip. Neutralitätspolitik und der Appell für eine starke Armee gehen Hand in Hand.[33] Die Neutralität wird denn auch mythologisiert, so etwa mit dem Bezug zur Schlacht von Marignano (1515), wo sich die Eidgenossen auf Grund ihrer heroischen Niederlage und in der angeblichen Erkenntnis ihrer Überdehnung zum Rückzug und zur Praktik der Neutralität entschieden haben sollen.

### Wehrhaftigkeitsmythos (z. B. Winkelried und die Réduit-Schweiz)

Der Diskurs der »totalen Bedrohung« zog sich weiter vom Zweiten Weltkrieg in den Kalten Krieg hinein. So wurde auch eine »totale Landesverteidigung« proklamiert. Propagiert und hochgehalten wurde das Bild vom wehrhaften Bürgersoldaten. Nie zuvor in der Geschichte der Schweiz waren derart viele Männer bis in späte Lebensphasen in den Militärdienst einbezogen.[34] Die Réduit-Festung

30 Meyer, *Wir wollen frei sein,* 383.
31 Sacha Zala, »Geltung und Grenzen schweizerischen Geschichtsmanagements«, in: Martin Sabrow u. a. (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Grosse Kontroversen seit 1945*, München: C.H. Beck, 2003, 306–325, 308.
32 Meyer, *Wir wollen frei sein,* 338.
33 Furrer, *Die Nation im Schulbuch,* 223.
34 Vgl. Bruno Wägli, *Die Schweizerischen Militärminister von 1848–2008. Ein Beitrag zur Ge-*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

war Bestandteil der Igel-Schweiz, ein Bild, das bereits im Ersten Weltkrieg aufgekommen war. Eine Fortsetzung dieser Igel-Schweiz waren auch die in den 1970er Jahren erstellten Zivilschutzanlagen. Kein anderes Land investierte derart hohe Summen in Bunkerbauten für die Zivilbevölkerung.[35] In Luzern entstand ein »Monster-Schutzraum« für 20.000 Personen.[36] Damit war der »Schutzraum Schweiz« geschaffen, wie dies im Titel einer Publikation ausgeführt wird.[37] Noch 1989 anlässlich der Armeeabschaffungsinitiative verkündete die Schweizer Regierung als Gegenpostulat: »Die Schweiz hat keine Armee, sie ist eine Armee.«[38]

Symbol der Wehrhaftigkeit im schulischen Geschichtsunterricht aber auch im Militärdienst war weiterhin »Winkelried« (Schlacht bei Sempach 1386), der sich angeblich die Speerspitzen des Gegners in die Brust drückte und damit den nachfolgenden »Seinen« eine Gasse schuf, damit diese den Gegner überwältigen konnten. Appelle an den Opfertod Winkelrieds waren denn auch nicht selten im Kalten Krieg. Die Gestalt Winkelrieds wird erst in den 1980er Jahren für den Schulunterricht breiter hinterfragt.[39] Er wirkte auch dominanter in den Lehrmitteln, wohl nicht zuletzt auf Grund seiner Brauchbarkeit im Kalten Krieg. Während Tell als Mythos oft so bezeichnet wurde, so postulierte man Winkelried bis in die 1980er Jahre als einen quellenmässig verbürgten Kämpfer und hauchte ihm reales Leben ein.[40]

## Neubildung – dominante Bilder

Eine weitere Gruppe beinhaltet nicht die klassischen, aus dem Hochmittelalter hergeleiteten Mythen, sondern umfasst dem Zeitgeist entstammende Deutungen und Herleitungen im damals verbreiteten Geschichtsbild. Den Eingang in Texte

*schichte des Bundesstaates*, Dissertation Universität Freiburg/Schweiz, Bern: Eigenverlag, 2014, 97.

35 Jakob Tanner, »Totale Verteidigung im bedrohten Kleinstaat. Vom Luftschutz der Zwischenkriegszeit bis zur Zivilschutz-Konzeption 1971«, in: Peter Albrecht u. a., *Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft*, Bern: Zytglogge, 1988, 59–110, 60.

36 Vgl. Thomas Seger, *Zivilschutz in der Stadt Luzern. Vom Szenario des totalen Kriegs zur Konzeption der Not- und Katastrophenhilfe*, Luzern: UD Medien AG, 2013, 110–139.

37 Peter Albrecht u. a., *Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft*, Bern: Zytglogge, 1988.

38 Vgl. Thomas Maissen, *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*, Baden: hier+jetzt, 2015, 183.

39 Vgl. Bruno Häfliger, *Sempach 1386. Informationen für den Unterricht*, hg. vom Erziehungsdepartement des Kantons Luzern, Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag, 1986.

40 Furrer, *Die Nation im Schulbuch,* 251.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

von Geschichtslehrmitteln finden etliche dieser Bilder. Erfassen lassen sie sich hier vorerst nur punktuell. Es sind diese:[41]
- die Verpflichtung zur Moderne;
- Konkordanz und Konsens;
- Wohlstand und Bürgerlichkeit sowie Überheblichkeit im Sonderfall.

## Die Verpflichtung zur Moderne

Die »Verpflichtung zur Modernisierung« während des Kalten Krieges war eine »alternativlose Norm«.[42] Die Welt ließ sich (fast) nur in eine westlich-demokratische und östlich-sozialistische unterteilen. Modernisierungstheorien im Zeitalter der Ideologien (Karl Dietrich Bracher) auf beiden Seiten waren, wenn sie sich auch konkurrierten, ein gemeinsamer Nenner und Grundlage. Antikommunismus, verbunden mit Fortschrittsorientierung, mutierte zu jenem hochlegitimierten Gesellschaftsmodell, das erst Ende der 1960er Jahre in eine Krise geriet. Wirtschaftskonjunktur und Kalter Krieg schufen ein konsensstiftendes Fortschrittskonzept im Zeichen eines integrativen Modernitätsideals. Die zeitgenössischen Textpassagen in Schweizer Geschichtslehrmitteln atmen diesen Geist. Im Lehrmittel von Eugen Halter (1972) manifestiert sich dies anschaulich: In das Kalte-Kriegs-Narrativ eingeflochten sind Abbildungen moderner Schweizer Bauten und der Mondlandung. Insbesondere die meist kurz gehaltenen Kapitel zum Kalten Krieg spiegeln den Konkurrenzcharakter der Systeme und die tiefe Überzeugung, auf der richtigen Seite des Fortschritts zu stehen, wider.[43]

## Konkordanz und Konsens

Historikerinnen und Historiker ordnen die Epoche der langen 1950er Jahre auch als Zeit des Konsens, des Konsums und des Kalten Krieges ein. In der Tat schufen die ökonomischen wie auch die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen unter den Vorzeichen von Wachstum und politischem Konformitätsdruck ideale Voraussetzungen für den politischen Konsens und die Konkordanzregierung. 1959 formierte sich die Schweizer Landesregierung als sogenannte »Zauberformel«, eine Vielparteienregierung, die in ihrer proportionalen Zu-

41 Vgl. Markus Furrer, *Die Apotheose der Nation. Konkordanz und Konsens in den 1950er Jahren*, in: Urs Altermatt u. a. (Hg.), *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.–20. Jahrhundert*, Zürich: Chronos, 1998, 101–118.

42 Vgl. Aleida Assmann, *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitenregimes der Moderne*, München: Carl Hanser Verlag, 2013, 82.

43 Eugen Halter, *Vom Strom der Zeiten.* Zweiter Teil, St. Gallen: Fehr'sche Buchhandlung, 3. Auflage 1972, 177.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

sammensetzung bis 2003 anhielt. Konsens und Konkordanz wurden in der Phase des Kalten Krieges mythologisiert und innere Konflikte wurden praktisch ausgeblendet. Während sich die globale Konfliktlage ideologisierte, entideologisierten sich im Inneren die drei großen schweizerischen Parteienmilieus (Freisinn, Sozialdemokraten und Christlichdemokraten). Die Konkordanz wurde als schweizerische Tugend und Eigenheit dargestellt und fand ihren Niederschlag insbesondere in Geschichts- und Staatskundelehrmitteln. Darin nahm sie eigentliche mythologisierende Züge an.[44]

### Wohlstand und Bürgerlichkeit

Wenn heute in nationalkonservativen Kreisen in der Postphase des Kalten Krieges vor allem die Schweiz als Erfolgsmodell angepriesen wird, so war dies im Kalten Krieg eine Verbindung von Wohlstand und Bürgerlichkeit. Das helvetische Selbstbild bezog sich auf den neutralen Kleinstaat, der mit großem materiellem Komfort ausgestattet war.[45] In Lehrmitteln scheinen solche Bezüge jedoch höchst punktuell auf. Mitunter konnten sie auch zur »Überheblichkeit im Sonderfall« ausarten, ein Ansatz, der sich bereits im Ersten Weltkrieg ausmachen lässt und missionarische Züge annehmen konnte. Solche Äusserungen finden sich jedoch kaum in Lehrmitteln, sondern in einem verbreiteten öffentlichen Geschichtsbild.[46]

## Bilanz und vergleichende Bezüge

Kommen wir abschliessend auf die beiden Mythenstränge nochmals zu sprechen: Die klassischen Mythenerzählungen – angelegt in einem Dreieck von Freiheit, Neutralität und Wehrhaftigkeit – liessen sich im Zeitalter des Kalten Krieges nahtlos fortführen und sie erhielten gar eine doppelte Akzentuierung und Bestätigung: einmal, bedingt durch den Rückblick auf die Zeit während des Zweiten Weltkriegs und dann im Kontext der aktuell wahrgenommenen Bedrohungslage und Situierung der Schweiz im Kalten Krieg. Eine zweite Gruppe (ich würde hier eher von Geschichtsbildern trotz des fliessenden Überganges sprechen) deutete vor allem aktuelle aber auch generelle Positionen und mobilisierte eine breitere Öffentlichkeit. Dies erfolgte mit Hilfe von Rückgriffen auf die Zeitgeschichte und unter Zuhilfenahme einfacher Deutungen. Verbreitet sind hier auch Stereotypenbildungen und Feindbilder.

44 Vgl. Furrer, *Die Nation im Schulbuch,* 258–260.
45 Furrer, *Die Apotheose der Nation*, 103.
46 Ebd.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Kennzeichnend ist, dass viele der Mythen in den Geschichtslehrmitteln Eingang gefunden haben. Der Kalte Krieg beförderte jedoch nicht so sehr neue Mythenbildungen, sondern verbreiterte die Akzeptanz der gängigen und identitätsstiftenden Mythen. Ein Auf- und Ausbrechen aus dem einengenden und mythologisierten nationalen Meisternarrativkorsett war erst gegen Ende des Kalten Krieges möglich. Die Schule löste sich auch von der Aufgabe und Vorstellung eines identitätsstiftenden Geschichtsunterrichts und der Vermittlung einschlägiger vom Kollektiv anerkannter Geschichtsbilder.

Anders als in vielen europäischen Ländern, wo europäische Integrationsmythen (z. B. Schuman-Plan oder Elisée-Vertrag) auflebten, verstärkte der Kalte Krieg in der Schweiz Mythen mit isolationistischer und abgrenzender Wirkung. Das prägt und festigte wiederum das Europabild der Gegenwart.

In aktuellen Geschichtslehrmitteln werden solche Mythen allerdings nicht (mehr) kolportiert. Im Gegenteil: indem der in der Schweiz stark verbreitete Antikommunismus zum Gegenstand der historischen Betrachtung und Analyse in den Lehrmitteln gemacht wird, werden Land und Gesellschaft in den ideologischen Konflikt einbezogen. Mit dem Ende des Kalten Krieges akzentuierte sich die Pluralisierung von Geschichtsbildern. Gleichzeitig destabilisierte das verloren gegangene Feindbild die schweizerische Gesellschaft. Zugenommen hat das Unbehagen, abhängig zu sein – abhängig von Europa und der Welt. Anstatt jedoch den Begriff der Abhängigkeit von seiner ideologischen Diskreditierung zu befreien,[47] wird er weiterhin mythologisch aufgelöst. An Stelle der Schule praktizieren heute Parteien national-konservativen Zuschnitts eine eigentliche Identitätspolitik und dies mit grossem Erfolg. Ihr Geschichtsbild schliesst an jenes aus der Hochphase des Kalten Krieges nahtlos an und darin leben auch die Mythen weiter. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist hier weiterhin, die Dekonstruktion solcher Mythen voranzubringen. Zu vermitteln wäre allerdings auch, wieso und wann moderne Gesellschaften auf solche Stereotypen und Feindbildkonstruktionen zurückgreifen und welche Funktionen darin Mythen haben.

## Literatur

Albrecht, Peter u. a. *Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft*, Bern: Zytglogge, 1988.

Assmann, Aleida. *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitenregimes der Moderne*, München: Carl Hanser Verlag, 2013.

47 Vgl. Joëlle Kuntz, *Die Schweiz oder die Kunst der Abhängigkeit. Zwischenruf*, Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2014, 11.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Bott, Sandra u. a. (Hg.). *Die internationale Schweiz in der Zeit des Kalten Krieges* (Itinera Bd. 30), Basel: Schwabe, 2011.

Caillat, Michel u. a. (Hg.). *Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Zürich: Chronos, 2009.

Fayet, Jean-François. »Ist Antikommunismus tagtäglich ein Gegenstand der Geschichtsforschung? Das Beispiel der Schweiz«, in: *Geschichte(n) des Antikommunismus in der Schweiz*, Michel Caillat u. a. (Hg.), Zürich: Chronos, 2009, 23–36.

Furrer, Markus. »Die Apotheose der Nation. Konkordanz und Konsens in den 1950er Jahren«, in: *Die Konstruktion einer Nation. Nation und Nationalisierung in der Schweiz, 18.–20. Jahrhundert*, Urs Altermatt u. a. (Hg.), Zürich: Chronos, 1998, 101–118.

Ders. *Die Nation im Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 2004.

Ders. »Gebrochene Geschichten des Kalten Krieges – Narrative und der Umbruch 1989–91 in Schweizer Geschichtswerken«, in: *»1989« und Bildungsmedien,* Eva Matthes und Silvia Schütze (Hg.), (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016, 278–287.

Ders. »Geschichtsbilder in Migrationsgesellschaften«, in: *Antike – Bilder – Welt. Forschungserträge internationaler Vernetzung*, Elisabeth Erdmann zum 70. Geburtstag, Charlotte Bühl-Gramer u. a. (Hg.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2013, 217–232.

Gilg, Peter und Peter Hablützel. »Beschleunigter Wandel und neue Krisen (seit 1945)«, in: *Geschichte der Schweiz und der Schweizer, Studienausgabe*, Ulrich Im Hof u. a., Basel: Schwabe, 4. Auflage 2006, 821–968.

Häfliger, Bruno. *Sempach 1386. Informationen für den Unterricht*, Erziehungsdepartement des Kantons Luzern (Hg.), Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag, 1986.

Halter, Eugen. *Vom Strom der Zeiten.* Zweiter Teil, St. Gallen: Fehr'sche Buchhandlung, 3. Auflage 1972.

Imhof, Kurt. »Wiedergeburt der geistigen Landesverteidigung: Kalter Krieg in der Schweiz«, in: *Konkordanz und Kalter Krieg. Analyse von Medienereignissen in der Schweiz der Zwischen- und Nachkriegszeit*, ders. u. a. (Hg.), Zürich: Seismo, 1996, 173–247.

Im Hof, Ulrich. *Mythos Schweiz. Identität – Nation – Geschichte 1291–1991*, Zürich: NZZ Verlag, 1991.

Kotte, Eugen. *»Not to Have Ideologies But to Be One«. Die Gründungsgeschichte der USA in amerikanischen Schulgeschichtsbüchern aus den Jahren 1968–1985*, Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1997.

Kuntz, Joëlle. *Die Schweiz oder die Kunst der Abhängigkeit. Zwischenruf*, Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2014.

Künzli, Arnold. »Die Neurose des Igels«, in: *Expo 64: Trugbild der Schweiz,* Walter Biel u. a., Basel: Basilius Presse, 1964.

Leimgruber, Walter. »Die Schweiz zwischen Isolation und Integration«, in: *Sonderfall? Die Schweiz zwischen Réduit und Europa.* Begleitband, Walter Leimgruber und Gabriela Christen (Hg.), Zürich: Schweizerisches Landesmuseum, 1992, 18–33.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Loth, Wilfried. *Was war der Kalte Krieg? Annäherung an ein unbewältigtes Erbe*, online verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/roehrigw/lva/ws9596/texte/kk/dhm/was.html, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

Lowe, David und Tony Joel. *Remembering the Cold War. Global Contest and national stories*, New York: Routledge, 2013.

Maissen, Thomas. *Schweizer Heldengeschichten – und was dahinter steckt*, Baden: hier+jetzt, 2015.

Marchal, Guy P. *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel: Schwabe, 2006.

Meyer, Franz. *Wir wollen frei sein. »Weltenweit und heimattreu«,* Bd. 3, Aarau: Sauerländer, 1974.

Münkler, Herfried. *Die politischen Mythen der Deutschen*, in: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 51 (2), 2007, 160–172.

Reinhardt, Volker. *Schweizer Mythen. Der Stoff aus dem die Mythen sind – oder auch nicht*, Zürich: Vontobel-Stiftung, 2014.

Ritzer, Nadine. *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse,* Bern: hep-Verlag, 2015.

v. Salis, Jean Rudolf. »Die Schweiz im Kalten Krieg«. Referat an einer Tagung des Philipp-Albert-Stapfer-Hauses in Lenzburg (1961), in: *Schwierige Schweiz. Beiträge zu einigen Gegenwartsfragen*, ders. (Hg.), Zürich: Orell Füssli, 1968, 187–205.

Schwok, René. *Die Schweizer Aussenpolitik nach dem Ende des Kalten Kriegs*, Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 2012.

Seger, Thomas. *Zivilschutz in der Stadt Luzern. Vom Szenario des totalen Kriegs zur Konzeption der Not- und Katastrophenhilfe*, Luzern: UD Medien AG, 2013.

Stöver, Bernd. *Der Kalte Krieg. Geschichte eines radikalen Zeitalters 1947–1991,* München: C.H. Beck, 2007.

Studer, Brigitte (Hg.). *Etappen des Bundesstaates. Staats- und Nationsbildung der Schweiz, 1848–1998,* Zürich: Chronos, 1998.

Dies. »Antikommunismus«, in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, online verfügbar unter http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27836.php, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

Suter, Andreas. »Neutralität. Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein«, in: *Eine kleine Geschichte der Schweiz*, Manfred Hettling u. a. (Hg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, 133–188.

Tanner Jakob, »Totale Verteidigung im bedrohten Kleinstaat. Vom Luftschutz der Zwischenkriegszeit bis zur Zivilschutz-Konzeption 1971«, in: *Schutzraum Schweiz. Mit dem Zivilschutz zur Notstandsgesellschaft*, Peter Albrecht u. a. (Hg.), Bern: Zytglogge, 1988, 59–110.

Tréfás, David. »Verdrängtes Gedenken. Der Erste Weltkrieg in Schweizer Tageszeitungen«, in: *Der vergessene Krieg. Spuren und Traditionen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg*, Konrad J. Kuhn und Béatrice Ziegler (Hg.), Baden: hier + jetzt, 2014, 153–163.

Verhey, Jeffrey. *Der »Geist von 1914« und die Erfindung der Volksgemeinschaft*, Hamburg: Hamburger Edition, 2000.

Wägli, Bruno, *Die Schweizerischen Militärminister von 1848–2008. Ein Beitrag zur Geschichte des Bundesstaates*, Dissertation Universität Freiburg/Schweiz, Bern: Eigenverlag, 2014.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Zala, Sacha. »Geltung und Grenzen schweizerischen Geschichtsmanagements«, in: *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Grosse Kontroversen seit 1945*, Martin Sabrow u. a. (Hg.), München: C.H. Beck, 2003, 306–325.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Christine Pflüger

# Der Élysée-Vertrag von 1963 – Gründungsmythos der deutsch-französischen Freundschaft?

Die deutsch-französische Aussöhnung, »la réconciliation franco-allemande«, sei ein Mythos, so die These von Corine Defrance.[1] Zahlreiche Schulgeschichtsbücher sehen das anders. Der 1963 abgeschlossene Élysée-Vertrag, in Schulgeschichtsbüchern regelmäßig als deutsch-französischer »Freundschaftsvertrag«[2] bezeichnet, sei *der* Meilenstein in der deutsch-französischen Geschichte – Zeichen der Versöhnung und Grundstein der Freundschaft zwischen den beiden Ländern. Die Darstellung seines Zustandekommens wird in das Narrativ von der Beendigung einer jahrhundertelangen »Erbfeindschaft« eingebettet,[3] die endlich einer friedlichen Zusammenarbeit und Freundschaft zwischen den Ländern Platz gemacht habe. Dabei handelt es sich bei diesem Vertrag, im Original »traité sur la coopération franco-allemande«, um einen Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit. Von »Freundschaft« und »Versöhnung«, »amitié« und »réconciliation«, ist allein in der vorangestellten gemeinsamen Erklärung Adenauers und de Gaulles die Rede.[4] Der Élysée-Vertrag in den Schulge-

1 Corine Defrance, »Construction et déconstruction du mythe de la réconciliation franco-allemande au XXe siècle«, in: Ulrich Pfeil (Hg.), *Mythes et tabous des relations franco-allemandes au XXe siècle. Mythen und Tabus der deutsch-französischen Beziehungen im 20. Jahrhundert* (Convergences Vol. 65), Bern u. a.: Peter Lang Verlag, 2012, 69–85, 69–70.

2 Z. B. in *Geschichte Band IV Neueste Zeit*, München: Oldenbourg Verlag, 1973 (für bayerische Realschulen), 126; *Wir erleben die Geschichte.* Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht, Ausgabe A Band 3, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1974/1975, 159; *Geschichte und Geschehen A 4*, Stuttgart: Klett, 1997, 196; *Zeitreise 4* (für Realschulen), Leipzig: Klett, 2000, 140; *Das waren Zeiten 4. Das kurze 20. Jahrhundert*, Unterrichtswerk für Geschichte an Gymnasien, Sekundarstufe I, Hg. von Dieter Brückner und Harald Focke, Bamberg: C.C. Buchner Verlag 2009, 180; *Von der Teilung zur Einheit. Die Welt nach 1945*, Buchners Kolleg. Themen Geschichte, Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 2003 (2. Auflage 2005), 78; *erinnern und urteilen IV.* Unterrichtseinheiten Geschichte, Stuttgart: Klett, 1. Auflage 1990, 159. In *Geschichte und Geschehen 10* Ausgabe N [Niedersachsen] Gymnasium, Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1991, 209, wird der Vertrag als »Freundschaftsabkommen« bezeichnet.

3 Z. B. in *Geschichte und Geschehen 10* Ausgabe N; *Geschichte 4 G*, München: Bayerischer Schulbuchverlag, 1. Auflage 1993; *Geschichte und Geschehen A 4.*

4 Vgl. Defrance, *Construction et déconstruction*, 72. Zum Élysée-Vertrag vgl. außerdem Corine Defrance und Ulrich Pfeil (Hg.), *Le traité de l'Élysée et les relations franco-allemandes,*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

schichtsbüchern – ein Gründungsmythos der deutsch-französischen Freundschaft?

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern es sich bei den Darstellungen des Élysée-Vertrags bzw. seines Zustandekommens in Schulgeschichtsbüchern um die Erzählung eines Gründungsmythos handelt.[5] Anhand einiger grundlegender Merkmale von Gründungmythen wird daher zunächst überprüft, ob die Schulbuchdarstellungen Elemente der Erzählung eines Gründungsmythos enthalten. Im Anschluss daran wird aus der Perspektive eines sogenannten kritischen Mythenbegriffs aufgezeigt, dass der »Grundstein« für die deutsch-französische Freundschaft sicherlich nicht allein im Vertrag von 1963 zu suchen ist, obgleich einige Schulbuchformulierungen dies suggerieren. Ein eventueller »Mythos« im Sinne eines Irrtums ließe sich damit dekonstruieren. Und schließlich soll vor dem Hintergrund der Veränderung der Schulbuchdarstellungen im Laufe von vierzig Jahren überprüft werden, ob und wenn ja, welche Elemente mythischen Erzählens sich in den Darstellungen aufspüren lassen. Dabei fällt auf, dass in den untersuchten Schulgeschichtsbüchern erst in den 1990er Jahren signifikante Elemente mythischen Erzählens auftauchen, namentlich im Zusammenhang mit der Geschichte der europäischen Integration; in diesem Erzählkontext erhält der Élysée-Vertrag die Funktion einer »mythischen Vergangenheit«.

*1945–1963–2003*, Paris: CNRS Éditions, 2005. Der Text des Vertrages findet sich unter http://www.ambafrance-de.org/Text-des-Elysee-Vertrages, zuletz geprüft am 7. September 2016 sowie http://www.ambafrance-de.org/Texte-du-Traite-de-l-Elysee-22, zuletzt geprüft am 7. September 2016. Die vorangestellte gemeinsame Erklärung Adenauers und de Gaulles ist von den im Folgenden untersuchten Schulgeschichtsbüchern nur in diesen abgedruckt: *Von der Teilung zur Einheit*, 179, und identisch in *Deutschland und die Welt nach 1945. Buchners Kolleg. Themen Geschichte*, Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 2002 (3. Auflage 2006), 177, sowie auf Französisch im Französisch-Lehrwerk *La Civilisation Française*, Frankfurt am Main: Hirschgraben Verlag, 1972, 338 (dort zitiert nach: Deutscher Bundestag, Drucksache IV/1157, 26. III.1963). Zu der Präambel, die der deutsche Bundestag zum Bestandteil des Ratifikationsgesetzes machte, finden sich in den Schulgeschichtsbüchern unterschiedliche Angaben. In den beiden Buchners Kolleg-Bänden wird sie auf den 15. Juni 1963 datiert, in *Europa im 20. Jahrhundert. Die europäische Einigungsbewegung und das Europa der Menschen- und Bürgerrechte.* Erarbeitet von Frank Bärenbrinker und Christoph Jakubowski, Berlin: Cornelsen Verlag, 2004, auf den 16. Mai 1963, ebd. 67.

5 Vgl. auch den einleitenden Beitrag zu diesem Band: »Was ist ein historischer Mythos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive«.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Merkmale von Gründungsmythen

Folgt man der Mythentheorie René Girards,[6] dann geht jegliches normativ geregelte kulturelle Zusammenleben aus dem Opfer hervor. Für den Anfang der Anthropogenese sei ein gemeinschaftsstiftender Gründungslynchmord bzw. ein Menschenopfer rekonstruierbar, das dann zwar durch kulturelle Codierung verdeckt werde, aber im kulturellen Gedächtnis weiterwirke, wobei die Apotheose des Geopferten zu einem Teil der Gründungserzählung werde.[7]

Auch nach Mircea Eliade sind Mythen »heilige Geschichten«[8], die erzählen, wie eine bestimmte Kulturgesellschaft entstanden sei, wie sie sich in entscheidenden Situationen ihrer Entwicklung bewährt habe und welchen Ursprung die von ihr für wesentlich erachteten, kollektiv anerkannten Werte hatten.

Matthias Wächter hebt daher die Integration menschlicher Gemeinschaften und die sinnstiftende Deutung von Vergangenheit und Gegenwart als »kardinale Funktion« von Mythen hervor.[9] Mythen wirkten – namentlich in neu etablierten politischen Ordnungen – identitätsbildend für ein Kollektiv und mobilisierend für die Zukunft. Er siedelt die Funktionen von Mythen deshalb im Handlungsfeld der symbolischen Politik an.[10] Ähnlich betont Wolfgang Kaschuba in seiner Untersuchung zur Entstehung und Transformation von Gründungsmythen in den sich neu formierenden Staaten des ehemaligen Jugoslawien nach dem Bürgerkrieg, dass Gründungsmythen als gewissermaßen »heilige« Narrative der Biographie eines Kollektivs, basierend auf einem dichten Gewebe von Fakten, Ideologien, Semantik und Ästhetik, Werten und Praktiken, ein facettenreiches »Gesamtkunstwerk« darstellten.[11]

6 René Girard, *Das Heilige und die Gewalt*, Zürich: Benziger Verlag AG, 1987 (französische Originalausgabe: *La Violence et le sacré*, Paris: Grasset, 1972).

7 Vgl. Rudolf Wansing, »Mythos«, in: Nicolas Pethes und Jens Ruchatz (Hg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2001, 392–393, sowie Girard, *Das Heilige und die Gewalt*, 9–61.

8 Mircea Eliade, *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 2. Auflage 1985, 30–44, 58–60, 85–99 und passim. Französische Originalausgabe: *Le sacré et le profane*, Paris: Gallimard, 1965, hier zitiert nach Matthias Wächter, »Mythos. Version: 1.0«, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 11. Februar 2010, http://docupedia.de/zg/Mythos, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

9 »Da diese Erzählungen die existenziellen Grundbestandteile eines kulturellen Kontextes berühren, wird ihre Wahrheit innerhalb dieses Kontextes nicht angezweifelt«, so Wächter, *Mythos*, 4.

10 Wächter, *Mythos*, 6 und 7.

11 »In other words, foundation myths are tightly woven fabrics of data and ideologies, of semantics and aesthetics, of values and pratices«. Sie seien »legends« und »narratives of invented collective biographies«. »They are sacred, and they are believed, and it is impossible to deny or to criticise them, because they operate as a kind of *Gesamtkunstwerk* (sic!).« Wolfgang Kaschuba, »The Emergence and Transformation of Foundation Myths«, in: Bo Stråth (Hg.), *Myth and Memory and the Construction of Community. Historical Patterns in*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Der Élysée-Vertrag – ein *Gründungs*-Mythos?

Um zu prüfen, ob es sich bei den Schulbuch-Darstellungen von Entstehung, Folgen, Akteuren und Implikationen des 1963 abgeschlossenen Élysée-Vertrags tatsächlich um die Erzählung eines *Gründungs*mythos handelt, wurden die Darstellungen in Schulgeschichtsbüchern mittels der genannten Kriterien analysiert. Indem das Augenmerk zugleich auf die Veränderungen der Narration im Laufe der Jahre gerichtet und diese im Hinblick auf strukturelle Elemente mythischer Erzählungen untersucht wurden, trat zugleich die gesellschaftliche »Arbeit am Mythos« im Sinne Blumenbergs zutage.[12]

Grundlage für die hier vorgestellte Erhebung waren 17 Schulgeschichtsbücher, die in den Jahren zwischen 1969 und 2009, also in einem Zeitraum von 40 Jahren nach Abschluss des Élysée-Vertrags, erschienen sind. Es handelt sich dabei um Bücher aus einschlägigen Schulbuchverlagen, in diesem Fall aus dem Klett Verlag, dem Bayerischen Schulbuchverlag, dem Oldenbourg Verlag, bei Schroedel-Schöningh, Cornelsen, Diesterweg sowie im Buchner Verlag erschienene Publikationen. Die Verlage sind in dem kleinen Corpus jedoch unterschiedlich stark vertreten, auch sind die Ausgaben für die verschiedenen Bundesländer und schulart-spezifische Ausgaben nicht gleichgewichtig repräsentiert. Die Untersuchung, bei der die beiden skizzierten Vorgehensweisen miteinander kombiniert wurden, kann somit höchstens den Status einer Vorstudie beanspruchen.[13] Das Ergebnis wird hier in der gebotenen Kürze präsentiert.

Dass aus dem Vertrag über die deutsch-französische Zusammenarbeit Formen normativ geregelten kulturellen Zusammenlebens hervorgingen, lässt sich kaum bezweifeln. Gibt es aber in der Erzählung über die Entstehung dieses Zusammenlebens auch Elemente des »Opfers« bzw. einer »Opfer-Erzählung«? Oder gar einen »Gründungslynchmord«?

---

*Europe and Beyond*. Series Multiple Europes No. 9, Bruxelles u. a.: PIE Lang, 2000, 217–226, 218. Zur Identitätsbildung durch Gründungsmythen, sowie zur Rolle von Gründungsmythen für Identitätspolitik vgl. ebd., 221. Kaschuba untersucht Mechanismen der Inklusion und Exklusion als Teil des Funktionierens von Gründungsmythen (ebd., 226), diese Mechanismen werden laut Kaschuba auch verwendet, um nationale Ideologien in politische Machtstrukturen zu transformieren. Für Historiker ist laut Matthias Wächter insbesondere die Dimension des zeitlich und kulturell Wandelbaren wichtig, wenn sie den Mythosbegriff für ihre Bedürfnisse verwendbar machen wollen; daher sind die politisch-sozialen Funktionen des Erzählten sowie Erzählstruktur, Bildersprache und Medialität von Interesse, Wächter, *Mythos*, 5.

12 Vgl. dazu Hans Blumenberg, *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1979.

13 Die hier vorliegende erste Erhebung beruht auf den Beständen der Universitätsbibliothek Kassel. Für eine fundiertere – und damit gegebenenfalls verallgemeinerbare – Erhebung müsste das Corpus selbstverständlich systematischer angelegt und erheblich ausgeweitet werden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

»[J]ahrhunderte hindurch hatten sich die beiden benachbarten Völker bekämpft«[14], heißt es in Schilderungen der Vorgeschichte des Vertrags, oder es werden, um dessen Notwendigkeit zu unterstreichen, »jahrhundertelang[er] […] Hass und Blutvergießen […]«[15] betont. Die zahllosen Toten dieser Kriege ließen sich dabei gewissermaßen als das »Opfer« interpretieren, der Krieg als der »Brudermord«, der (quasi in grauer Vorzeit) dem erlösenden friedlichen Zusammenleben voranging.

Auch das laut Eliade zentrale Erzähl-Element der Bewährung einer Kulturgesellschaft an entscheidenden Punkten ihrer Entstehung lässt sich ausmachen, denn die Vorgeschichte des Vertrags wird – ebenso regelmäßig wie die »jahrhundertelange[n] Kriege« betont werden – in den Kontext der Saarabstimmung 1957/58, der wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Frankreich in der Montanunion, der Westintegration der noch jungen Bundesrepublik sowie in den Kontext der Diskussion über die Wiederbewaffnung der BRD eingeordnet, die jeweils als gelingende Schritte auf dem Weg der neuen Staatswerdung dargestellt werden.

Und nicht zuletzt finden sich auch Elemente der Mobilisierung für die Zukunft und (normative) Impulse für eine Identitätsbildung durch die sinnstiftende Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Nicht nur, dass der Élysée-Vertrag als »Grundstein« für eine »dauernde Zusammenarbeit« und »gemeinsame Führungsrolle«[16] (sic!) in Europa dargestellt wird, auch die Jugend, d. h. die Adressatinnen und Adressaten der Schulbücher, sollen im Wissen um die Vergangenheit neue Perspektiven realisieren. Die Jugend als Hoffnungsträger, auf Zukunft orientiert, soll den Richtungswechsel im Denken und Handeln fortführen und stabilisieren: »Deutschland und Frankreich haben in ihrer Geschichte viele Kriege gegeneinander geführt. Suche Beispiele in deinem Geschichtsbuch! *Verstehst du jetzt*, daß die deutsch-französische Freundschaft, insbesondere der deutsch-französische Jugendaustausch, mit allen Mitteln gefördert werden muß?« lautet – im zweiten Teil recht suggestiv – ein Arbeitsauftrag in *Erkunden und Erkennen* von 1969.[17]

Ähnlich formuliert auch 2002 und 2003 noch *Buchners Kolleg:* »Begründen Sie, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Jugendarbeit hat«.[18] Sieht

14 *Geschichte Band IV*, Neueste Zeit, 126.
15 *Geschichte und Geschehen A 4*, 196.
16 *Geschichte und Geschehen 10*, Ausgabe N, 210.
17 *Erkunden und Erkennen. Geschichte 3*, Hannover u. a.: Hermann Schroedel Verlag, 1969, 160. Hervorhebung (kursiv) durch die Autorin.
18 Vgl. *Deutschland und die Welt nach 1945*, 177. Durch die Auswahl der Quellenauszüge, die Hervorhebung der Gründung des deutsch-französischen Jugendwerks und dessen Bedeutung für die Zukunft (z. B. durch Aktivitäten wie verstärkten Schüleraustausch usw.) wird allerdings eine Sinnbildung im Sinne eines Gründungsmythos (mythe fondateur) nahegelegt.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

man einmal davon ab, dass der Satz logisch nicht ganz schlüssig erscheint, setzt die Formulierung »*welche* Bedeutung (…) die Jugendarbeit hat« implizit bereits voraus, *dass* die Jugendarbeit eine Bedeutung habe. Gleichzeitig sind in Buchners Kolleg-Heften entsprechende Auszüge aus dem Elysée-Vertrag und aus der Präambel abgedruckt, deren Wortlaut die Formulierungen der Schulbücher durchaus mit geprägt und die Wahrnehmung des Vertrags als eine Art »mythe fondateur« befördert hat:

> Der Bundeskanzler der Bundesrepublik [Deutschland, erg. der Red.], Dr. Konrad Adenauer, und der Präsident der Französischen Republik, Charles de Gaulle, haben sich […] in der Überzeugung, dass die Versöhnung zwischen dem deutschen und dem französischen Volk, die eine jahrhundertealte Rivalität beendet, ein geschichtliches Ereignis darstellt, das das Verhältnis der beiden Völker zueinander von Grund auf neu gestaltet; […]; angesichts der Tatsache, dass insbesondere die Jugend sich dieser Solidarität bewusst geworden ist, und dass ihr eine entscheidende Rolle bei der Festigung der deutsch-französischen Freundschaft zukommt; in der Erkenntnis, dass die Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern einen unerlässlichen Schritt auf dem Wege zu dem vereinigten Europa bedeutet […] mit der Organisation und der Zusammenarbeit zwischen den beiden Staaten […] einverstanden erklärt[19]

heißt es dort.

Es gibt somit einige Elemente in den Schulbuch-Darstellungen, die durchaus den eingangs genannten Merkmalen eines Gründungsmythos entsprechen. Für die Hypothese, dass diese Darstellungen den Elysée-Vertrag zum Gründungsmythos machen, spricht z. T. auch die Wortwahl, wenn etwa davon die Rede ist, die Freundschaft sei »besiegelt« worden[20] – womit die alten Verhältnisse feierlich als endgültig beendet erklärt werden und die Perspektive in die Zukunft auf einer neuen Grundlage steht.

Allerdings lassen sich weder der Rekurs auf einen Gründungslynchmord noch die Apotheose einer Opfergestalt ausmachen – es sei denn, man wertete die »jahrhunderte langen Kriege« als »Lynchmord« oder »Brudermord« und das Foto, das de Gaulle und Adenauer in der Kathedrale von Reims zeigt, als »Apotheose«. Denn dem Foto dieses symbolischen Akts, der Versöhnungsmesse in Reims, kann im Zusammenhang der Schulbuchdarstellungen – und nicht nur dort, wie Valentin Rauer für die Darstellung des Ereignisses in den Medien, namentlich in Tageszeitungen nachgewiesen hat – durchaus die Funktion der Sakralisierung des Narrativs zukommen.[21]

19 *Deutschland und die Welt nach 1945*, 177. Identisch in *Von der Teilung zur Einheit*, 179.

20 *Geschichte – kennen und verstehen 10* (für bayerische Realschulen), Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1984.

21 Valentin Rauer, »Zwischen Kitsch und Trauma: zur symbolischen Repräsentation transnationaler Versöhnungsrituale«, in: Hans Henning Hahn u. a. (Hg.), *Erinnerungskultur und*

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Der Élysée-Vertrag – ein Gründungs-*Mythos?*

Betrachtet man die Schulbuchdarstellungen dagegen durch die Brille eines so genannten »kritischen« Mythenbegriffs,[22] der den Mythos tendenziell als Irrtum oder sogar Lüge betrachtet und ihn in Opposition zu einer »Realität« sieht[23] – ein Mythen-Begriff, dem etwa Gilbert Ziebura[24] folgt –, dann bestünde das Ziel des Geschichtsdidaktikers darin, den »Mythos« vom Élysée-Vertrag als Beginn der deutsch-französischen Freundschaft als nicht triftige Erzählung zu dekonstruieren und die (Re-)Konstruktion einer triftigen Erzählung über die Annäherung Frankreichs und Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg zu ermöglichen. Dies wäre möglich, indem man sämtliche zivilgesellschaftlichen, politischen, diplomatischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen, privaten und öffentlichen Initiativen und Bemühungen um deutsch-französische Kooperationen, Austausch, Annäherung und politische Aussöhnung in den Blick nimmt, die schon weit vor 1963 zu beobachten sind und durchaus Früchte trugen. Immerhin stellen diese Bemühungen letztlich die Rahmenbedingungen für das Zustandekommen des Vertrags, für seine Akzeptanz in den beiden Gesellschaften und für die Einschätzung des Elysée-Vertrags als wichtigem Meilenstein in den deutsch-französischen Beziehungen dar.

Eine wichtige Initiative ging beispielsweise von Georg Eckert aus, der Ende der 1940er Jahre mit dem französischen Geschichtslehrerverband in Kontakt trat. Seit 1948 fanden regelmäßige Treffen französischer und deutscher Historiker statt, und mit Hilfe der Leitung der *Relations culturelles de Mayence* (des heutigen Instituts für Europäische Geschichte Mainz) konnte im Sommer 1950 in Freiburg im Breisgau ein erstes Treffen der Geschichtslehrerverbände organisiert werden. Aus diesen Treffen ging 1951 die gemeinsame *Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte* hervor,[25] die unter anderem folgende Absätze enthält: »Es wird für notwendig gehalten, daß

*Versöhnungskitsch* (Tagungen zur Ostmitteleuropa-Forschung 26), Marburg: Verlag Herder Institut, 2008, 55–69, 58–62.

22 Vgl. Rolf Parr, »Das System der deutschen Gründungsmythen. Von Napoleon bis zur Wende von 1989«, in: Matteo Galli und Heinz-Peter Preusser (Hg.), *Deutsche Gründungsmythen*, Heidelberg: Verlag Winter, 2008, 23–36, 24.

23 »[…] und zwar mit dem Ziel, den Mythos von einer stets mit vorausgesetzten Ebene der Wirklichkeit zu trennen oder ihn als ›Lüge‹ zu entlarven«, Parr, *System der deutschen Gründungsmythen*, 24.

24 Gilbert Ziebura, *Die deutsch-französischen Beziehungen seit 1945. Mythen und Realitäten*, Stuttgart: Neske Verlag, überarbeitete und aktualisierte Neuausgabe 1997.

25 *Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte.* Sonderdruck aus dem Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1953, Braunschweig: Albert Limbach Verlag, Neudruck März 1958. Siehe dort auch die Aufstellung der europaweiten Publikationsorgane und Zeitschriften, in denen die deutsch-französischen Historikervereinbarungen in den Jahren 1952 bis 1955 abgedruckt wurden. Ebd., 36.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

die Schulbücher dem Vorhandensein einer auf die Schaffung eines dauerhaften Friedens gerichteten geistigen Bewegung im 18. Jahrhundert Rechnung tragen (Leibniz, Abbé de St. Pierre, Kant)«[26] oder:

> Es wird für wünschenswert gehalten, daß man die lange Zeit friedlicher Beziehungen zwischen der französischen und den deutschen Regierungen von 1815 bis 1859 hervorhebt. Große Teile des deutschen Bürgertums haben damals mit den liberalen Ideen der Französischen Revolution sympathisiert […].[27]

Die Vereinbarung zielt somit auf eine Einigung über bzw. Annäherung in den Narrativen zur europäischen Geschichte.

Indem die nach 1969 erschienenen Schulgeschichtsbücher den Akzent jedoch auf die »jahrhundertelangen« kriegerischen Auseinandersetzungen setzen, missachten sie folglich diese Vereinbarungen. Dies könnte durchaus Anlass geben, die Erzählung vom Elysée-Vertrag als gezielt formulierten Gründungs-Mythos zu betrachten.

Ein weiteres Beispiel wäre die Entstehung der Städtepartnerschaften, als deren Ursprung der Vertrag von 1963 gerne gesehen wird. Jüngere Untersuchungen belegen aber, dass es bereits lange vor 1963 Bestrebungen für die Einrichtung solcher Partnerschaften gab. Laut Alexander Meuschke, der die Partnerschaft zwischen Einbeck und Thiais untersucht hat, gehen die Kontakte zwischen den beiden Städten und die Bemühungen um eine Städtepartnerschaft bereits auf 1956 zurück, Akteure waren insbesondere Sportvereine und Jugendgruppen, und der Partnerschaftsvertrag wurde bereits im Juni 1962 unterzeichnet. Zu ähnlichen Ergebnissen und Erkenntnissen kamen vor Meuschke weitaus prominenter auch Corine Defrance, Jürgen Dierkes und andere Autorinnen und Autoren.[28]

Ganz zu schweigen von den zahlreichen intellektuellen Kontakten und politischen Bemühungen der Zwischenkriegszeit, die hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden können. Erinnert sei nur an den Friedensnobelpreis für Aristide Briand und Gustav Stresemann, die Vortragsreisen Paul Distelbarths[29] sowie den

26 Ebd., 4.

27 Ebd., 5.

28 Alexander Meuschke, *Möglichkeiten und Grenzen der Institution »Deutsch-französische Städtepartnerschaften« am Beispiel von Einbeck und Thiais.* Unveröffentlichtes Manuskript (Wissenschaftliche Abschlussarbeit für das Erste Staatsexamen), Kassel, 2014; Corine Defrance, »Les premiers jumelages«, in: *Lendemains* 84 (1996), 83–95; Corine Defrance, Michael Kißener und Pia Nordblom (Hg.), *Wege der Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen nach 1945. Zivilgesellschaftliche Annäherungen*, Tübingen: Narr Verlag, 2010; Jürgen Dierkes, »Freundschaft ohne Grenzen? Die Städtepartnerschaft Borgentreich – Rue (1986)«, in: Defrance, Kißener und Nordblom (Hg.), *Wege der Verständigung*, 237–253.

29 Vgl. dazu Paul H. Distelbarth, *Das andere Frankreich. Aufsätze zur Gesellschaft, Kultur und Politik Frankreichs und zu den deutsch-französischen Beziehungen 1932–1952.* Mit einer

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Studenten Pierre Bertaux, der im Berlin der 1920er Jahre in deutsch-französischen Kreisen verkehrte und über seine Begegnungen mit Walter Benjamin, Heinrich Mann, André Gide und anderen berichtet hat.[30] Auch für die Zeit vor dem ersten Weltkrieg lassen sich Beispiele finden, Bemühungen um diplomatische Lösungen der politischen Konflikte, oder – um nur die prominentesten zu nennen, die 2014 vielfach zitiert wurden – die Friedensbemühungen von Jean Jaurès und Rosa Luxemburg.[31] Vor diesem Hintergrund erscheint der Vertrag

Einleitung herausgegeben und kommentiert von Hans Manfred Bock, Bern u. a.: Peter Lang Verlag, 1997.

30 Pierre Bertaux, *Un normalien à Berlin. Lettres franco-allemandes (1927–1933)*. Éditées, annotées et commentées par Hans-Manfred Bock, Gilbert Krebs et Hansgerd Schulte. Asnière: PIA & CAPPA, 2001.

31 Aus der umfangreichen Literatur zu den deutsch-französischen Beziehungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts siehe beispielsweise Hans Manfred Bock (Hg.), *Französische Kultur im Berlin der Weimarer Republik. Kultureller Austausch und diplomatische Beziehungen* (édition lendemains 1), Tübingen: Narr Verlag, 2005; Yves Cohen und Klaus Manfrass (Hg.), *Frankreich und Deutschland. Forschung, Technologie und industrielle Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, München: C.H. Beck, 1990; Corine Defrance, »Société civile et relations franco-allemandes«, in: dies., Kißener und Nordblom (Hg.), *Wege der Verständigung*, 17–31; Ralph Erbar, *Quellen zu den deutsch-französischen Beziehungen 1919–1963* (Quellen zu den Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert; Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe; Band 6), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003; Carine Germond und Henning Türk (Hg.), *A History of Franco-German Relations in Europe. From »Hereditary Enemies« to Partners,* New York: Palgrave/Macmillan, 2008; Hartmut Kaelble, *Nachbarn am Rhein. Entfremdung und Annäherung der französischen und deutschen Gesellschaft seit 1880*, München: C.H. Beck, 1991; Gerhard Keiper, *Biographische Studien zu den Verständigungsversuchen zwischen Deutschland und Frankreich am Vorabend des Ersten Weltkrieges* (Europäische Hochschulschriften Reihe III, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften Band 734), Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1997; Reiner Marcowitz, »Attraction and Repulsion. Franco-German Relations in the ›Long Nineteenth Century‹«, in: Germond und Türk, *Franco-German Relations*, 2008, 13–26; Katja Marmetschke, »Ein Wendepunkt für die deutsch-französische Verständigung? Das Treffen zwischen dem preußischen Kultusminister C. H. Becker und dem französischen Erziehungsminister Anatole de Monzie im September 1925 in Berlin«, in: Hans Manfred Bock (Hg.), *Französische Kultur*, 2005, 37–51; Guido Müller, »Pierre Viénot und das Berliner Büro des Deutsch-Französischen Studienkomitees«, in: Hans Manfred Bock (Hg.), *Französische Kultur*, 2005, 53–67; Nathan N. Orgill, »Between Coercion and Conciliation. Franco-German Relations in the Bismarck Era, 1871–90«, in: Germond und Türk, *Franco-German Relations*, 2008, 49–59; Raymond Poidevin und Jacques Bariéty, *Frankreich und Deutschland. Die Geschichte ihrer Beziehungen 1815–1975*, München: C. H. Beck, 1982; Reiner Pommerin und Reiner Marcowitz (Hg.), *Quellen zu den deutsch-französischen Beziehungen 1815–1919* (Quellen zu den Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert Band 5; Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997; Sylvain Schirmann, »Franco-German Relations 1918–45«, in: Germond und Türk, *Franco-German Relations*, 2008, 75–88; Verena Schöberl, »Two ›Naughty Siblings‹. France and Germany in the Public discussion of the Interwar Period«, in: Germond / Türk, *Franco-German Relations*, 2008, 113–123; Dieter Tiemann, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit* (Pariser Historische Studien Band 28), Bonn: Bouvier, Edition Rohrscheid, 1989; Klaus Wilsberg, »*Terrible ami* –

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

von 1963 als ein Glied in einer schon sehr viel längeren Kette, die als solche aber wenig Eingang in Schulbuchdarstellungen fand.

## Veränderungen in den Schulbuchdarstellungen

### Die Darstellung der Entstehung und Einschätzung der Bedeutung des Vertrags als Arbeit am Mythos

Im Verlauf der vierzig Jahre zwischen 1969 und 2009 hat sich die Darstellung der Entstehung und Bedeutung des Elysée-Vertrags – mithin das Sinnbildungsangebot – in Geschichtsschulbüchern durchaus verändert. Eine diachrone Analyse lässt einerseits den Einfluss jeweils aktueller politischer Verhältnisse sowie zeittypische didaktische Gepflogenheiten und neue Forschungsergebnisse deutlich werden, die sich – mehr oder minder – auf die Schulbuchdarstellungen auswirkten.[32] Andererseits kann man mit Hans Blumenberg die verschiedenen Varianten der Narration auch als »Arbeit am Mythos« lesen.

Während der Élysée-Vertrag in den Schulgeschichtsbüchern der späten 1960er und frühen 1970er Jahre in stark personalisierten Erzählungen als ein *Ergebnis* der Freundschaft zwischen den Staatsmännern Adenauer und de Gaulle dargestellt wird, die nach jahrhundertelangen Auseinandersetzungen zwischen Frankreich und Deutschland die Aussöhnung wollten,[33] stuften die Bücher der 1980er Jahre ihn zunächst einmal als *Anfang* und Gründung einer Freundschaft ein.

Wurden in den 1960er und 1970er Jahren noch die Rolle Adenauers, dessen Würdigung durch Frankreich bzw. de Gaulle und die Notwendigkeit der deutsch-französischen Freundschaft betont,[34] so stellten Schulbuchdarstellungen der 1980er Jahre die deutsch-französische Annäherung und die Entstehung des Vertrags in den Kontext der Ost-West-Spannungen, der beidseitigen wirtschaftlichen Interessenlage, der Frage der Wiederbewaffnung der Bundesrepublik (die wiederum in den Kontext des Korea-Kriegs eingebettet wird) sowie

*aimable ennemi«. Kooperation und Konflikt in den deutsch-französischen Beziehungen 1911–1914* (Pariser historische Studien Band 49), Bonn: Bouvier Verlag, 1998.

32 Die genannten Hintergrunddimensionen werden im Folgenden allerdings nicht im Detail zur Sprache kommen, das Hauptaugenmerk soll auf der Veränderung der Darstellungen in den Schulbüchern liegen.

33 Vgl. z. B. *Geschichte Band IV, Neueste Zeit*, 126; *Wir erleben die Geschichte*, 158–159.

34 Vgl. dazu etwa die Aufgabenstellung in *Erkunden und Erkennen, Geschichte 3*, 160: »[…] Verstehst du jetzt, daß die deutsch-französische Freundschaft, insbesondere der deutsch-französische Jugendaustausch, mit allen Mitteln gefördert werden muß?«. Zur Würdigung Adenauers durch de Gaulle siehe *Wir erleben die Geschichte*, 158–159.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

der Entwicklung im Saarland. Der Élysée-Vertrag galt hier als ein Schritt unter vielen, mit der Besonderheit, eine »dauernde[n] Aussöhnung« anzustreben.[35]

Auch Mischformen beider Narrative lassen sich in den Schulgeschichtsbüchern der 1980er Jahre finden. So wird der Abschluss des Vertrags 1984 in *Geschichte – kennen und verstehen 10* für Bayerische Realschulen zwar dem Prozess der politischen Vertrauensgewinnung zwischen den europäischen Nachbarn zugeordnet, sprachlich bleibt jedoch der Duktus einer mythischen Gründungserzählung erhalten, denn der Vertrag habe »die Freundschaft zwischen den beiden Staaten […] besiegelt«.[36]

Hochinteressant ist die Veränderung der Darstellung in den Schulgeschichtsbüchern der 1990er Jahre, die die These von der Mythenbildung zu stützen vermag bzw. bestätigt: Erst jetzt taucht nämlich das Narrativ »von der ›Erbfeindschaft‹ zur Freundschaft« auf, wobei der Begriff der »Erbfeindschaft« immerhin jeweils in Anführungszeichen steht.[37] Trotzdem fallen die Bücher damit gewissermaßen hinter die Vereinbarungen von 1953 zurück, in denen Hermann Heimpel die Rede von der »Erbfeindschaft« ausdrücklich als »Zwangsvorstellung« bezeichnet hat.[38]

Zugleich tritt der Kontext der europäischen Einigung in den Vordergrund. Der Élysée-Vertrag wird als Basisstruktur für die EU gesehen, er stehe am Beginn des europäischen Einigungsprozesses. Neu ist auch die Verortung des Vertrags in den politischen Verhältnissen im Frankreich der Nachkriegszeit und der 1960er Jahre sowie die Betonung der Rolle de Gaulles für die »Aussöhnung« (Anführungszeichen sic!). Den Anstoß für diesen Prozess habe freilich Ade-

35 So z. B. in *Geschichte 4 Neueste Zeit* (Realschulen), Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 1984, 142, und völlig identisch in *Unser Weg in die Gegenwart 4 Neueste Zeit* (Gymnasien), Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 1984, 190. Diese Perspektive wird durch einen entsprechenden Arbeitsauftrag vertieft.

36 *Geschichte – kennen und verstehen 10*, 252; *Geschichte heute* (für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen), 9./10. Schuljahr, Hannover: Schroedel/Schoeningh Verlag, 1988, nimmt entsprechende Kontextualisierungen vor und stellt den Vertrag als Ergebnis einer Entwicklung dar, verwendet jedoch auch noch personalisierende Elemente, indem der Vertrag als Ergebnis auch der persönlichen Freundschaft zwischen Adenauer und de Gaulle dargestellt wird. Ebd., 178–179.

37 So bezeichnen etwa *Geschichte und Geschehen 10*, 209 sowie *Geschichte 4 G*, 211, und *Geschichte und Geschehen A 4*, 196, den Élysée-Vertrag als »Endpunkt« der »Erbfeindschaft«. Auch in *Zeitreise 4*, 140, findet sich noch die Vokabel von der »Erbfeindschaft« (Anführungszeichen sic), als Akteure treten aber nunmehr die Regierungen bzw. die Staaten auf, nicht mehr Adenauer und de Gaulle alleine. In den Büchern der 1990er Jahre wird der Vertrag häufig als »Ende der Feindschaft« bezeichnet.

38 *Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte.* Vorwort zur Ausgabe von 1958, 3. Ein solch kritischer Verweis fehlt in den Geschichtsbüchern völlig. Der einzige Hinwies auf eine Distanznahme sind die Anführungszeichen, die aber nicht erläutert werden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

nauer gegeben, die Folgen seien insbesondere die staatliche Kooperation und langfristig die Integration Europas.[39]

In diesen Darstellungen spiegeln sich ganz offensichtlich die politischen und strukturellen Veränderungen in Europa seit 1989. Der Vertrag sei, so *Geschichte 4 G*, in diesem Zusammenhang zu einem Symbol gelungener Völkerverständigung geworden.[40] Dementsprechend greifen *Geschichte und Geschehen A 4* (1997) und *Zeitreise 4* (2001) zusätzlich das Diktum von der deutsch-französischen Partnerschaft als »Motor des europäischen Einigungsprozesses«[41] auf, bis hin zur Darstellung des Vertrags als »Grundstein« dauernder Zusammenarbeit und einer »gemeinsame[n] Führungsrolle«[42] der beiden Staaten in Europa. Während *Geschichte und Geschehen A 4* und *Zeitreise 4* die Metapher vom »Motor« gewissermaßen als Tatsachendarstellung in ihre Texte übernehmen, wird in *Das waren Zeiten 4. Das kurze 20. Jahrhundert* immerhin darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um eine Einschätzung des Historikers Edgar Wolfrum handelt, der die enge deutsch-französische Zusammenarbeit als »Lokomotive der europäischen Integration« bezeichnet hatte.[43]

In der Bemühung um Differenzierung verschwindet die Vokabel der »Erbfeindschaft« seit Beginn der 2000er Jahre wieder aus den Büchern, dafür findet man dort das Erzählmuster[44] vom Elysée-Vertrag als »Höhepunkt« der deutsch-französischen Annäherung und der Aussöhnungsbestrebungen.[45]

39 Vgl. z. B. *erinnern und urteilen IV*, 159. Als »Beginn einer engen Bindung« der beiden Staaten gilt der Vertrag in *Unsere Geschichte Band 4*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 2. ergänzte Auflage 1991.

40 *Geschichte 4 G*, 211.

41 *Geschichte und Geschehen A 4*, 196; *Zeitreise 4*, 140. Die Metapher vom »Motor« des europäischen Einigungsprozesses geht auf eine Formulierung und Einschätzung Edgar Wolfrums zurück, der von der deutsch-französischen Zusammenarbeit als der »Lokomotive der europäischen Integration« sprach (zitiert nach *Das waren Zeiten 4*, 180), ein Zitat bzw. eine Einschätzung, die sich in den genannten Büchern gewissermaßen als Tatsachendarstellung im Autorentext findet.

42 *Geschichte und Geschehen 10*, Ausgabe N, 210.

43 *Das waren Zeiten 4*, 180.

44 Zum Begriff des »Erzählmusters« als Denkfigur für die Konstruktion historischer Zusammenhänge vgl. Christine Pflüger, »Die Vermittlung von Erzählmustern und analytischen Kategorien im Schulgeschichtsbuch«, in: Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Band 16), Berlin: LIT Verlag, 2006, 67–85.

45 So z. B. in *Deutschland und die Welt nach 1945*, 78, sowie in *Von der Teilung zur Einheit*, 78. In beiden heißt es wörtlich identisch: »[…] der enge Schulterschluss mit dem französischen Staatspräsidenten Charles de Gaulle, der seinen Höhepunkt im deutsch-französischen Freundschaftsvertrag von 1963 fand«. Ebenso identisch findet sich in beiden Büchern die Formulierung: »Eine unheilvolle Epoche war damit zu Ende gegangen, in der innerhalb von 70 Jahren Deutsche und Franzosen drei Kriege gegeneinander geführt hatten«. Ebd., 182 bzw. 184. Obwohl die Publikationen um Differenziertheit bemüht sind, ist hier trotzdem pauschal von »Deutschen« und »Franzosen« die Rede.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Während die genannten Darstellungen allesamt jeweils explizite Deutungen vornehmen und damit entsprechende Sinnbildungsangebote machen, möchte das Kursheft *Europa im 20. Jahrhundert* es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mittels des zur Verfügung gestellten Quellenmaterials und der Arbeitsaufträge zu einer eigenen Einschätzung zu kommen. Im Mittelpunkt steht dabei die Analyse der gegenseitigen Wahrnehmung von Deutschen und Franzosen seit der Nachkriegszeit. Die Arbeitsaufträge lassen darauf schließen, dass eine Mythenbildung in Bezug auf die deutsch-französischen Beziehungen verhindert werden soll, indem etwa die Symbolkraft der bekannten Fotos von Adenauer und de Gaulle während des Hochamts in der Kathedrale von Reims am 8. Juli 1962 und vom Staatsbesuch de Gaulles in Bonn im September 1962 ergründet werden soll.[46]

Auch das *deutsch-französische Geschichtsbuch*[47] folgt im Dossier »Symbolische Gesten und Erinnerungsorte im deutsch-französischen Verhältnis« innerhalb des Kapitels 17 »Die deutsch-französische Partnerschaft – ein Erfolgsmodell?« einem kulturwissenschaftlichen Ansatz. Es werden Erinnerungsorte und Symboliken thematisiert, die Aufgabenstellungen betonen sowohl Erinnerung als auch Zukunftsorientierung. So sollen Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise vorstellen, sie hätten den Festakt zum 50. Jahrestag des Élysée-Vertrages im Jahr 2013 zu planen. Die Aufgabe besteht darin, zu überlegen, welchen Ort sie für diese Feier auswählen würden, angesichts einer Reihe »symbolisch aufgeladener« Orte in der Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen.[48] Anschließend soll die »Entscheidung« [d. h. die Wahl des Ortes. Anm. d. Verf.] begründet, die Sinnbildung somit durch Schülerinnen und Schüler selbst vorgeschlagen werden. Sofern diese aber nicht durch eigene Reisen, familiäre Bezüge oder historische Interessen den Blick auf eine größere Anzahl von Orten richten (können), stehen aufgrund der Vorauswahl auch im deutsch-französischen Schulbuch vor allem die gängigen symbolisch aufgeladenen Erinnerungsorte zur Wahl: Reims[49], Versailles[50], Verdun[51], eventuell noch Paris und Berlin als aktuelle Regierungssitze. Die Darstellung der Entstehung des Élysée-Vertrags selbst ist in diesem Geschichtsbuch in den mit über 70 Seiten sehr umfangreichen »Teil 5: Deutsche und Franzosen seit 1945/Partie 5: Allemands et

46 *Europa im 20. Jahrhundert. Die europäische Einigungsbewegung und das Europa der Menschen- und Bürgerrechte.* Kurshefte Geschichte, Berlin: Cornelsen Verlag, 2004, 68 (Arbeitsaufgaben) und 67 (Photos).

47 *Histoire. L'Europe et le monde depuis 1945/ Geschichte. Europa und die Welt seit 1945. Deutsch-Französisches Geschichtsbuch*, Leipzig: Klett 2006, 294–307, 302–303.

48 Ebd., 303.

49 Ebd., 302.

50 Ebd., 303.

51 Ebd., 295.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Français depuis 1945«[52] und dort – wie in den bereits genannten Werken – wiederum in den Kontext der Entstehung europäischer Strukturen eingebettet.[53]

Der Wandel der Erzählung von Zustandekommen und Bedeutung des Élysée-Vertrags reicht in den Schulbüchern zwischen den 1960er Jahren und dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts somit von der Gründungserzählung der deutsch-französischen Freundschaft über das Narrativ von der Überwindung der »Erbfeindschaft« bis hin zum (eher statischen) Grundstein oder dem (dynamischeren) Narrativ »Élysée-Vertrag plus deutsch-französische Freundschaft als ›Motor‹ des europäischen Einigungsprozesses«.

Hat man es hier – im Sinne einer gesellschaftlichen Arbeit am Mythos – mit der Transformation der Gründungserzählung für die deutsch-französische Zusammenarbeit zum Gründungsmythos der europäischen Integration zu tun?

## Mythenstrukturen

### Adenauer und de Gaulle als »Dioskurenpaar«

Die Einbettung der Erzählung über die Entstehung des Elysée-Vertrags in den Kontext der Vorgeschichte der europäischen Einigung in den meisten Schulgeschichtsbüchern seit den 1990er Jahren verändert allerdings die Funktion der Akteure Adenauer und de Gaulle in dieser Erzählung.

Während die Darstellungen von 1969, 1973 und 1974/75 noch stark personalisierend die Aussöhnung zwischen Frankreich und Deutschland als gemeinsames (und persönliches) Ziel der beiden Staatsmänner hervorhoben[54] und damit ein Bild der Einigkeit (und Ähnlichkeit?) der beiden vermittelten, verleiht ihnen die Einbettung des Elysée-Vertrags in die Geschichte der europäischen Einigung die Funktion eines Dioskurenpaars in der mythischen Erzählung.

Claude Lévi-Strauss verstand darunter die enge Korrelation zwischen zwei Akteuren mit sehr unterschiedlichem Charakter, die eng miteinander verwoben sind, wobei zugleich eine latente Differenz zwischen ihnen aufrecht erhalten bleibt.[55] Beide werden jedoch in Bezug auf ein drittes Merkmal – und das wäre im Falle de Gaulles und Adenauers die Aussöhnung zwischen den beiden Ländern –

52 Ebd., 232–307.

53 Ebd., 296.

54 *Erkunden und Erkennen. Geschichte 3*; *Geschichte Band IV, Neueste Zeit*; *Wir erleben die Geschichte*; Eine personalisierende Darstellung findet sich auch noch in *erinnern und urteilen IV*, 159. Obgleich dieses Buch als erste Auflage mit dem Erscheinungsjahr 1990 gekennzeichnet ist, stammt das Copyright von 1981. Daher stellt sich die Frage bzw. es drängt sich der Eindruck auf, dass die entsprechenden Passagen aus der Fassung von 1981 übernommen wurden.

55 Hier zitiert nach Parr, *System der deutschen Gründungsmythen*, 26.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

als zusammengehörig angesehen. Da Adenauer und de Gaulle unterschiedliche Konzepte für eine europäische Einigung, unterschiedliche Interessen sowie unterschiedliche Vorstellungen von »Europa« und dessen künftigem Verhältnis zu den USA hatten, waren ihre Einigkeit über die deutsch-französische Freundschaft bzw. Zusammenarbeit und deren zentrale Rolle in Europa sowie schließlich der Vertrag dieses gemeinsame »Dritte«.[56]

## Der »Positionswechsel«: Von der »Erbfeindschaft« zur deutsch-französischen Freundschaft

Mit der Funktion Adenauers und de Gaulles als Dioskurenpaar in der mythischen Erzählung geht ein weiteres Strukturelement mythischen Erzählens einher, das Claude Lévi-Strauss als solches identifiziert hat, der »Positionstausch«.[57] Im Verlauf der Narration nehme der Held gegensätzliche Positionen ein. Je intensiver – z. B. durch Tausch zwischen extrem weit auseinander liegenden Positionen – oder extensiver (im Sinne von mehrfachen Wechseln in kurzen Zeitabständen) dieser Positionstausch erfolge, umso eher werde ein Effekt der Integration der beiden Extrempositionen in der Figur des mythischen Helden erzielt. Während Lévi-Strauss diese Beobachtung auf einen Helden im Sinne einer Person bezog, lässt sie sich in den Schulbüchern für die beiden Länder Frankreich und Deutschland ausmachen: Der Positionstausch wird vollzogen in der Wendung »von der ›Erbfeindschaft‹ zur Freundschaft« oder zur »Partnerschaft«.[58] Vor dem Hintergrund des Ansatzes von Lévi-Strauss erschließt sich auch, warum diese Erzählfigur erst in den 1990er Jahren in den Schulbüchern auftaucht: Der extreme Positionswechsel Deutschlands und Frankreichs »von der ›Erbfeindschaft‹ zur Freundschaft« (oder: Partnerschaft) verstärkt den Effekt der Integration, in diesem Falle der europäischen Integration.

Eine Möglichkeit, den Mythos und das damit verbundene »Potenzial« der Sinnbildung und Welterklärung auf Dauer zu stellen, auch über die Zeit des Lebens und Wirkens der tatsächlichen historischen Personen hinaus, besteht darin, Mythen untereinander so eng wie möglich zu verkoppeln.[59]

Dies geschieht im hier vorgestellten Beispiel zum einen durch die enge Ver-

56 Vgl. z. B. *Geschichte heute*; ähnlich aber auch schon *Geschichte Band IV, Neueste Zeit.*

57 Hier zitiert nach Parr, *System der deutschen Gründungsmythen*, 25–26.

58 Vgl. dazu die Formulierungen in den Schulgeschichtsbüchern: »Frankreich und Deutschland: Von »Erbfeinden« (Anführungszeichen sic) zu Freunden« übertitelt *Geschichte 4 G*, 211, den entsprechenden Textabschnitt und weist zusätzlich auf den Symbolcharakter des Vertrags hin. *Geschichte und Geschehen 10*, 209, spricht von der »Überwindung der jahrhundertealten »Erbfeindschaft«« (Anführungszeichen sic). Und *Geschichte und Geschehen A 4*, 196, unterstreicht, dass »Aus der »Erbfeindschaft« (Anführungszeichen sic), die jahrhundertelang zu Hass und Blutvergießen geführt hatte«, eine »Partnerschaft« geworden sei.

59 Vgl. Parr, *System der deutschen Gründungsmythen*, 28.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

koppelung der Gründungserzählung der deutsch-französischen Freundschaft mit der Gründungserzählung der europäischen Integration, zum anderen durch das immer wieder neu erzählte und im Bild repräsentierte »couple franco-allemand«.[60]

## Conclusio

Corine Defrance hat in ihrem Aufsatz den Prozess der Konstruktion des »Mythos von der deutsch-französischen Versöhnung« im politischen Diskurs aufgezeigt und damit den Mythos dekonstruiert,[61] um mit der Frage zu enden, ob ein gemeinsames Gedenken an den Krieg, verbunden mit einem offiziellen Gedenktag der Versöhnung nicht die Gefahr beinhalte, dass die »Erinnerung« (»le souvenir«) die Geschichte (»l'histoire«) töte? Die Geschichte nämlich des Ersten Weltkriegs und die *Geschichte* der »réconciliation«, der Versöhnung?[62] Defrance befürchtet, dass die Bindung des gesellschaftlichen Gedenkens an ein bestimmtes Datum zu einer Verfestigung der Erinnerung und damit zum »Tod« bzw. Erstarren der Geschichte führe. Erstarren deshalb, weil die »Geschichte« aus der Sicht einer jeweiligen Gegenwart ja immer wieder neu erzählt werden könne (und müsse) und dadurch »lebendig« bleibe. Gegenstand der Untersuchung von Corine Defrance sind Reden und Äußerungen von Politikern sowie die Diskussion in der Publizistik.

Schulbuchdarstellungen dagegen diskutieren zwar nicht die Einführung von Gedenktagen und noch äußerst selten das Verhältnis von offiziellem Gedenken, Erinnerung und Geschichte, sie machen jedoch ebenfalls Sinnbildungsangebote. Die hier vorgestellte – wenn auch nicht repräsentative – Untersuchung von 17 Schulgeschichtsbüchern aus den Jahren 1969 bis 2009 hat ergeben, dass man die

60 Vgl. dazu beispielsweise die Fotos von Charles de Gaulle und Konrad Adenauer (1961), Helmut Schmidt und Valéry Giscard d'Estaing (1978), François Mitterand und Helmut Kohl (1984) sowie von Jacques Chirac und Gerhard Schröder (2003) in *Histoire. L'Europe et le monde depuis 1945/ Geschichte. Europa und die Welt seit 1945*, 306. Auf der Internet-Seite »La France en Allemagne / Frankreich in Deutschland« werden – noch vor Adenauer und de Gaulle – zudem Robert Schuman und Adenauer sowie Guy Mollet und Adenauer genannt, für die Zeit nach de Gaulle und Adenauer außerdem Georges Pompidou und Willy Brandt und schließlich Angela Merkel und Nicolas Sarkozy. Als jüngstes »Paar« – »un nouveau couple« – werden abschließend noch ohne eigenes Unterkapitel François Hollande und Angela Merkel erwähnt. http://www.ambafrance-de.org/Presidents-et-chanceliers-suite, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

61 Defrance, *Construction et déconstruction* ; In der Diskussion über einen »Tag der Versöhnung« wurden vor allem zwei Daten diskutiert: der 11. November als Tag des Waffenstillstands von 1918 sowie der 22. Januar als Tag der Unterzeichnung des Élysée-Vertrags von 1963.

62 Defrance, *Construction et déconstruction*, 85.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Darstellungen von der Entstehung und Wirkung des Élysée-Vertrags von 1963 (insbesondere die frühen Varianten) als »Gründungsmythos« der »deutsch-französischen Freundschaft« lesen und die verschiedenen Varianten der Erzählung als »Arbeit am Mythos« verstehen kann (aber nicht muss).

Auffällig ist, dass die signifikanten Elemente mythischen Erzählens erst in den Darstellungen seit den 1990er Jahren auftauchen. Im Zuge der »Arbeit am Mythos« wird der Élysée-Vertrag als Gründungserzählung der deutsch-französischen Freundschaft zunehmend abgelöst durch das Narrativ von der deutsch-französischen Partnerschaft als »Motor« der europäischen Integration. Der Élysée-Vertrag von 1963 erscheint nun als die fast »mythische« Vergangenheit, in der die Dioskuren Adenauer und de Gaulle zu einem Positionswechsel Deutschlands und Frankreichs beitrugen und die Integration der Gegensätze ermöglichten. Stehen wir also vor einer Transformation der Erzählung im Sinne der Konstruktion eines Gründungsmythos der europäischen Integration?

## Verwendete Schulbücher


Adamski, Peter, Dieter Brückner und Harald Focke (Hg.). *Das waren Zeiten. 4, [Schülerbd.]: Das kurze 20. Jahrhundert:* [Jg. 9, Gymnasium (G8), Hessen], Bamberg: C.C. Buchner, 1. Auflage 2009.

Alter, Peter und Joist Grolle (Hg.). *Erinnern und urteilen: Unterrichtseinheiten Geschichte. 4, [Schülerbd.]*, Stuttgart: Klett, 1. Auflage 1990.

Ballhausen, Hans-W. (Hg.). *Geschichte und Geschehen: Ausgabe N. 10, [Schülerbd.]*, Stuttgart: Klett, 2. Auflage Tempora 1991.

Bärenbrinker, Frank und Christoph Jakubowski (Hg.). *Europa im 20. Jahrhundert: die europäische Einigungsbewegung und das Europa der Menschen- und Bürgerrechte. [Schülerbd.],* Berlin: Cornelsen, 1. Auflage 2004.

Beeck, Karl-Hermann, (Hg.) *Geschichte heute. 9/10. Schuljahr, [Schülerbd]*[Für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen]. Hannover: Schroedel-Schulbuchverl. 1988.

Bergmann, Klaus. *Geschichte und Geschehen. 4, [Schülerbd.]:* [Sekundarstufe I], Stuttgart u. a.: Klett, 1997.

Ders. (Hg.) *Geschichte und Geschehen. 4, [Schülerbd.]:* [Sekundarstufe I], Leipzig: Klett, 1. Auflage 2004.

Brack, Harro. *Geschichte, Bd. 4: Neueste Zeit. Unser Weg in die Gegenwart,* Bamberg: C.C. Buchner, 1984.

Brack, Harro und Franz Selmeier. *Geschichte, Bd.4 : Neueste Zeit.* [Jg. 10, Realschule], Bamberg: C.C. Buchner, 1984.

Dies. (Hg.). *Geschichte, Bd. 4: Neueste Zeit.* [Jg. 10, Realschule], Bamberg: C.C. Buchner, 1. Auflage 1990.

Dambor, Andreas. *Zeitreise. 4, [Schülerbd.]:* [Realschule], Leipzig u. a.: Klett, 2000.

Döhn, Hans, und Sandmann, Fritz. *Erkunden und Erkennen, Geschichte Bd. 3.* Berlin: Hermann Schroedel Verlag, 1969.


Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Fink, Hans-Georg, (Hg.). *Geschichte – kennen und verstehen. 10, [Schülerbd.]: 10. Jahrgangsstufe*. 1. Aufl., Unveränd. Nachdruck. Donauwörth: Auer, 1985.
Hampel, Johannes und Max Rieder. *Wir erleben die Geschichte: A, Bd. 3*, München: Bayer. Schulbuch-Verlag, 1976.
Le Quintrec, Guillaume und Ludwig Bernlochner (Hg.). *Europa und die Welt seit 1945. 3, [Schülerbd.]:* [Gymnasiale Oberstufe], Stuttgart: Klett, 1. Auflage 2007.
Steinbügl, Eduard und Anton Schreiegg (Hg.). *Geschichte, Bd. 4: Neueste Zeit*, München: Oldenbourg, 1. Auflage 1973.
Weber, Jürgen, und Harals Focke (Hg.) *Buchners Kolleg Themen Geschichte. Von der Teilung zur Einheit: die Welt nach 1945. [Schülerbd.]*, Bamberg: C.C. Buchner, 2005.

## Literatur

Bertaux, Pierre. *Un normalien à Berlin. Lettres franco-allemandes (1927–1933).* Éditées, annotées et commentées par Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs et Hansgerd Schulte, Asnière: PIA & CAPPA, 2001.
Blumenberg, Hans. *Arbeit am Mythos*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1979.
Bock, Hans Manfred (Hg.). *Französische Kultur im Berlin der Weimarer Republik. Kultureller Austausch und diplomatische Beziehungen* (édition lendemains 1), Tübingen: Narr Verlag, 2005.
Cohen, Yves, und Klaus Manfrass (Hg.). *Frankreich und Deutschland. Forschung, Technologie und industrielle Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, München: C.H. Beck, 1990.
Defrance, Corine. » Construction et déconstruction du mythe de la réconciliation franco-allemande au XXe siècle «, in: *Mythes et tabous des relations franco-allemandes au XXe siècle. Mythen und Tabus der deutsch-französischen Beziehungen im 20. Jahrhundert*, Ulrich Pfeil (Hg.), Bern u. a.: Peter Lang Verlag, 2012 (Convergences Vol. 65), 69–85.
Dies. »Les premiers jumelages«, in: *Lendemains*, 84, 1996, 83–95.
Dies. »Société civile et relations franco-allemandes«, in: *Wege der Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen nach 1945. Zivilgesellschaftliche Annäherungen,* Corinne Defrance, Michael Kißener und Pia Nordblom (Hg.), Tübingen: Narr Verlag, 2010, 17–31.
Dies. und Ulrich Pfeil (Hg.). *Le traité de l'Élysée et les relations franco-allemandes, 1945–1963–2003*, Paris: CNRS Éditions, 2005.
Dies., Michael Kißener und Pia Nordblom (Hg.). *Wege der Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen nach 1945. Zivilgesellschaftliche Annäherungen,* Tübingen: Narr Verlag, 2010.
*Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte.* Sonderdruck aus dem Internationalen Jahrbuch für Geschichtsunterricht 1953, Neudruck März 1958, Braunschweig: Albert Limbach Verlag, 1958.
Dierkes, Jürgen. »Freundschaft ohne Grenzen? Die Städtepartnerschaft Borgentreich – Rue (1986)«, in: *Wege der Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen nach 1945. Zivilgesellschaftliche Annäherungen,* Corine Defrance, Michael Kißener und Pia Nordblom (Hg.), Tübingen: Narr Verlag, 2010, 237–253.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Distelbarth, Paul H.. *Das andere Frankreich. Aufsätze zur Gesellschaft, Kultur und Politik Frankreichs und zu den deutsch-französischen Beziehungen 1932–1952.* Mit einer Einleitung herausgegeben und kommentiert von Hans Manfred Bock, Bern u. a.: Peter Lang Verlag, 1997.

Eliade, Mircea. *Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen*, Frankfurt am Main: Insel Verlag, 2. Auflage 1985.

Erbar, Ralph. *Quellen zu den deutsch-französischen Beziehungen 1919–1963* (Quellen zu den Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert; Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe Band 6), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003.

Girard, René. *Das Heilige und die Gewalt*, Zürich: Benziger Verlag AG, 1987.

Germond, Carine und Henning Türk (Hg.). *A History of Franco-German Relations in Europe. From »Hereditary Enemies« to Partners*, New York: Palgrave/Macmillan, 2008.

Kaschuba, Wolfgang. »The Emergence and Transformation of Foundation Myths«, in: *Myth and Memory and the Construction of Community. Historical Patterns in Europe and Beyond*, Bo Stråth (Hg.), (Series Multiple Europes No. 9), Bruxelles u. a.: PIE Lang, 2000, 217–226.

Kaelble, Hartmut. *Nachbarn am Rhein. Entfremdung und Annäherung der französischen und deutschen Gesellschaft seit 1880*, München: C.H. Beck, 1991.

Keiper, Gerhard. *Biographische Studien zu den Verständigungsversuchen zwischen Deutschland und Frankreich am Vorabend des Ersten Weltkrieges* (Europäische Hochschulschriften Reihe III, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften Band 734), Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1997.

Marcowitz, Reiner. »Attraction and Repulsion. Franco-German Relations in the ›Long Nineteenth Century‹«, in: *A History of Franco-German Relations in Europe. From »Hereditary Enemies« to Partners,* Carine Germond und Henning Türk (Hg.), New York: Palgrave/Macmillan, 2008, 13–26.

Marmetschke, Katja. »Ein Wendepunkt für die deutsch-französische Verständigung? Das Treffen zwischen dem preußischen Kultusminister C. H. Becker und dem französischen Erziehungsminister Anatole de Monzie im September 1925 in Berlin«, in: *Französische Kultur im Berlin der Weimarer Republik. Kultureller Austausch und diplomatische Beziehungen* (édition lendemains 1), Hans Manfred Bock (Hg.), Tübingen: Narr Verlag, 2005, 37–51.

Meuschke, Alexander. *Möglichkeiten und Grenzen der Institution »Deutsch-französische Städtepartnerschaften« am Beispiel von Einbeck und Thiais.* Unveröffentlichtes Manuskript (Wissenschaftliche Abschlussarbeit für das Erste Staatsexamen), Kassel, 2014.

Müller, Guido. »Pierre Viénot und das Berliner Büro des Deutsch-Französischen Studienkomitees«, in: *Französische Kultur im Berlin der Weimarer Republik. Kultureller Austausch und diplomatische Beziehungen* (édition lendemains 1), Hans Manfred Bock (Hg.), Tübingen: Narr Verlag, 2005, 53–67.

Orgill, Nathan N. »Between Coercion and Conciliation. Franco-German Relations in the Bismarck Era, 1871–90«, in: *A History of Franco-German Relations in Europe. From »Hereditary Enemies« to Partners*, Carine Germond und Henning Türk (Hg.), New York: Palgrave/Macmillan, 2008, 49–59.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Parr, Rolf. »Das System der deutschen Gründungsmythen. Von Napoleon bis zur Wende von 1989«, in: *Deutsche Gründungsmythen*, Matteo Galli und Heinz-Peter Preusser (Hg.), Heidelberg: Verlag Winter, 2008, 23–36.

Pflüger, Christine, »Die Vermittlung von Erzählmustern und analytischen Kategorien im Schulgeschichtsbuch« in: *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*, (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Band 16), Saskia Handro und Bernd Schönemann (Hg.), Berlin: LIT Verlag, 2006, 67–85.

Poidevin, Raymond und Jacques Bariéty, *Frankreich und Deutschland. Die Geschichte ihrer Beziehungen 1815–1975*, München: C.H. Beck, 1982.

Pommerin, Reiner und Reiner Marcowitz (Hg.), *Quellen zu den deutsch-französischen Beziehungen 1815–1919* (Quellen zu den Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert Band 5; Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.

Rauer, Valentin, »Zwischen Kitsch und Trauma: zur symbolischen Repräsentation transnationaler Versöhnungsrituale«, in: *Erinnerungskultur und Versöhnungskitsch* (Tagungen zur Ostmitteleuropa-Forschung 26), Hans Henning Hahn u. a. (Hg.), Marburg: Verlag Herder Institut, 2008, 55–69.

Schirmann, Sylvain, »Franco-German Relations 1918–45«, in: *A History of Franco-German Relations in Europe. From »Hereditary Enemies« to Partners,* Carine Germond und Henning Türk (Hg.), New York: Palgrave/Macmillan, 2008, 75–88.

Schöberl, Verena, »Two ›Naughty Siblings‹. France and Germany in the Public discussion of the Interwar Period«, in: *A History of Franco-German Relations in Europe. From »Hereditary Enemies« to Partners*, Carine Germond und Henning Türk (Hg.), New York: Palgrave/Macmillan, 2008, 113–123.

Tiemann, Dieter, *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit* (Pariser Historische Studien Band 28), Bonn: Bouvier, Edition Rohrscheid, 1989.

Wansing, Rudolf, Artikel »Mythos«, in: *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Nicolas Pethes und Jens Ruchatz (Hg.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2001.

Wächter, Matthias, »Mythos. Version: 1.0«, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, online verfügbar unter http://docupedia.de/zg/Mythos, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

Wilsberg, Klaus, *»Terrible ami – aimable ennemi«. Kooperation und Konflikt in den deutsch-französischen Beziehungen 1911–1914* (Pariser historische Studien Band 49), Bonn: Bouvier Verlag, 1998.

Ziebura, Gilbert, *Die deutsch-französischen Beziehungen seit 1945. Mythen und Realitäten*, überarbeitete und aktualisierte Neuausgabe, Stuttgart: Neske Verlag, 1997.

http://www.ambafrance-de.org/Presidents-et-chanceliers-suite, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

http://www.ambafrance-de.org/Text-des-Elysee-Vertrages, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

http://www.ambafrance-de.org/Texte-du-Traite-de-l-Elysee-22, zuletzt geprüft am 7. September 2016.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Autorinnen und Autoren

**Roland Bernhard,** Dr. phil., ist Post-Doc Forscher an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

**Hansjörg Biener,** Dr. phil., ist Apl. Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

**Susanne Grindel,** Dr. phil., ist Leiterin der Stabsstelle Grundsatzfragen an der Philipps-Universität Marburg.

**Markus Furrer,** Dr. phil., ist Professor für Geschichte und Geschichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

**Felix Hinz,** PD Dr. phil., ist Akademischer Rat am Historischen Institut – Abteilung Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn.

**Christoph Kühberger,** Dr. phil., ist Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Salzburg und Leiter des »Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen«, Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

**Tobias Kuster** ist Lehrer am Willi-Graf-Gymnasium in Berlin.

**Johannes Meyer-Hamme,** Dr. phil., ist Professor für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn.

**Björn Onken,** Dr. phil., ist Akademischer Rat am Historischen Institut der Universität Duisburg-Essen.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

**Christine Pflüger,** Dr. phil., ist Professorin für Geschichtsdidaktik an der Universität Kassel.

**Julia Thyroff,** M.A., ist Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Bildungswissenschaften (IBW) der Universität Basel.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Bildnachweis

### Cover

gei-digital. Aus: ((00000013.pdf)) Brockmann, Emil. Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates und der Neuzeit seit dem Westfälischen Frieden: (Lehrstoff für die 1. Klasse). Lehrbuch der Geschichte für katholische höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten und freie Fortbildungskurse: 3. Münster in Westf.: Schöningh, 1906. Verfügbar bei www.gei-digital.de. PURL: http://gei-digital.gei.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0220-gd-6574824, Public Domain, https://creativecommons.org/publicdomain/mark/1.0/deed.de.

### Hinz

S. 48: Karl Martell, aus: [»Von einem hessischen Schulmanne«], Bilder aus der vaterländischen Geschichte für hessische Schulen. Mainz: Franz Frey 1885, 20. Verfügbar bei www.gei-digital.de. PURL: http://gei-digital.gei.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0220-gd-5373852, Public Domain, https://creativecommons.org/publicdomain/mark/1.0/deed.de.

### Bernhard

S. 92: Bundesministerium der Finanzen; Entwurf: Prof. Dr. Heinz Schillinger. Leider ist es uns trotz intensiver Recherche nicht gelungen, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Aus urheberrechtlichen Gründen darf diese Abbildung in der Open Access-Version des Bandes nicht verwendet werden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Thyroff

S. 173: Meyer, Helmut u. a. *Die Schweiz und ihre Geschichte. Vom Ancien Régime bis zur Gegenwart*, Zürich: Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2005, 92. Spielkartenkarikatur aus: Nebelspalter, humoristisch-satyrische Wochenschrift, Zürich: Jean Frey, 1915. Autorenteam Die Schweiz und ihre Geschichte, Lehrmittelverlag Zürich; Spielkartenkarikatur: Nebelspalter.

S. 175: Bonhage, Barbara u. a. *Hinschauen und Nachfragen. Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. 2. Ausgabe, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2006, 34; Autorenteam Hinschauen und Nachfragen, Lehrmittelverlag Zürich; Postkarte: Bernisches Historisches Museum, Bern (Inv. Nr. 44721).

## Kuster

S. 215: »Die Straßen des Führers« Gürtler, Arno/Thost, Fritz: Zeichenskizzen zum deutschen Geschichtsunterricht. Zweiter Band: Von der Reformation bis zur Regierungszeit Friedrichs des Großen. Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Leipzig: Verlag Ernst Wunderlich, 1938, S. 48. Leider ist es uns trotz intensiver Recherche nicht gelungen, den Rechteinhaber ausfindig zu machen.

S. 226: Reichsautobahn im Bau 1937 in Radeburg (Sachsen), Errichtung eines Damms (4 Meter Höhe) in Handarbeit (SLUB/Deutsche Fotothek/Walter Möbius).

S. 230: Bundesarchiv, Bild 183-R27373. Aus urheberrechtlichen Gründen darf diese Abbildung in der Open Access-Version des Bandes nicht verwendet werden.

S. 232: bpk / Kunstbibliothek, SMB / Dietmar Katz. Aus urheberrechtlichen Gründen darf diese Abbildung in der Open Access-Version des Bandes nicht verwendet werden.

S. 236: bpk/Krupski. Aus urheberrechtlichen Gründen darf diese Abbildung in der Open Access-Version des Bandes nicht verwendet werden.

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

## Personenregister


Abderrahman 46f., 51
Achill 63
ad-Daula, Iftikhar 147
Adenauer, Konrad 218, 265, 270, 274, 277–279, 281
Aristoteles 37
Armin / Arminius 59–63, 66, 68f., 71, 74, 80–82
Arndt, Ernst Moritz 63, 71
Augustus (röm. Kaiser) 65, 78f.

Behaim, Martin 9, 91–94, 96–111
Benjamin, Walter 273
Bertaux, Pierre 273
Bonaparte (s. Napoleon)
Bracher, Karl Dietrich 191, 258
Bredow, Gabriel 63, 65–68, 82
Briand, Aristide 272
Bühler, Johannes 76f.
Burckhardt, Jacob 49

Caesar, Caius Iulius 69
Cammerer, Anselm Andreas Caspar 66–68
Cão, Diogo 101
Carlyle, Thomas 192
Childebrand 48
Chlodwig 50

Daraios I. 36f., 41f., 44
Diaz, Bartholomeu 93
Distelbarth, Paul 272
Drusus 65, 78

Eckert, Georg 271
Einhard 47
Embser, Johann Valentin 63
Emerson, Ralph Waldo 192

Fichte, Johann Gottlieb 63
Friedrich v. Preußen 63
Frisch, Max 249
Fulcher von Chartres 146, 148f.
Fusoris, Jean 106

Galilei, Galileo 108f.
Gaulle, Charles de 265, 270, 274f., 277–279, 281
Germanicus 68, 74, 78, 81
Germanus, Nicolaus 106
Gide, André 273
Goebbels, Joseph 199
Gouraud, Henri 130f.

Haller, Johannes 76f.
Hekataios von Milet 33
Herman, Eva 213
Hermann der Cherusker (Vgl. Arminius) 59, 64–69, 72–74, 78, 80
Herodot 38, 40, 44f., 53
Heydrich, Reinhard 227
Hildebrand, Klaus 192
Himmler, Heinrich 76
Hindenburg, Paul von 198
Hitler, Adolf 76, 101, 185–192, 194–209, 214, 216, 218, 221–223, 227, 229f., 233–235, 239
Hobit, Guillaume 106



Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Hydarnes 45

Ibn al-Atīr 144, 146f.
Isidor von Sevilla 47

Jahn, Friedrich Ludwig 63
Jaurès, Jean 273

Karl d. Gr. 46, 71
Karl Martell 46–53
Kleist, Heinrich von 63, 80
Kolumbus, Christopher 91, 93, 96–99, 106, 109, 111
Kopernikus, Nikolaus 108f.
Körner, Theodor 63
Kossina, Gustaf 69f.

Leif Eriksson 91
Liebel, Willy 104
Luxemburg, Rosa 273

Magellan, Ferdinand 99
Mann, Heinrich 273
Marx, Karl 192
Miltiades 40
Mussolini, Benito 195, 200

Napoleon I. 63–65

Petitpierre, Max 255
Platon 11
Porsche, Ferdinand 223
Puricelli, Piero 218

Quinctilius Varus (s. Varus)

Radulfus Niger 150f.
Raimund IV. v. Toulouse 147
Ranke, Leopold von 74

Salāh ad-Dīn 139, 141
Salis, Jean Rudolf von 249
Sarkozy, Nicolas 117
Schrieber, Hans 248
Schweizer, Paul 248, 255
Segimer 66
Shakespeare, William 26
Siegfried 59
Sixtus IV. (Papst) 106
Stauber, Karl 188
Stein, Karl 64f.
Stresemann, Gustav 272

Tacitus 59, 64, 68, 70
Themistokles 36, 40
Tiberius (röm. Kaiser) 68, 74
Todt, Fritz 218f., 223, 226f., 230
Toscanelli, Paolo dal Pozzo 93
Touré, Samory 130f.
Treitschke, Heinrich von 192

Urban II. (Papst) 143f.
Usama 149

Varus 59f., 65, 68, 78

Wagenseil, Johann Christoph 99
Wasa, Gustav 63
White, Hayden 24
Wilhelm I. (Kaiser, Dt. Reich) 72
Wilhelm Tell 248, 254f., 257
Wilhelm v. Tyrus 147

Xerxes 36–39, 41, 44

Zeus 38
Zinner, Robert 231–233, 235

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

# Ortsregister


Abydos 39
Afrika 9, 101, 117–119, 121, 125, 128–131
Akkon 148
al-Andalus 51
al-Quds 139, 146, 148, 152
Albanien 200
Algerien 126, 130
Altona 65
Antiochia 148
Aquitanien 46
Asien 33f., 37f., 43
Askalon 147
Athen 33, 36–45, 53
Attika 37
Augsburg 102

Basel 20, 218
Bayern 66
Belgien 195, 220
Berlin 72, 218f., 227, 232f., 235, 277, 285
Bochum 80
Bonn 218, 277
Braunschweig 72
Breslau 228

Chartres 146, 148
China 106, 119
Clermont-Ferrand 143–145

Damaskus 141
Dänemark 65
Danzig 228
Darmstadt 60, 229, 230f.
Detmold 72
Deutsch-Südwestafrika 126, 130
Deutschland 9, 52f., 60f., 64–66, 71f., 76, 91, 99, 121, 129, 152, 164, 172, 177f., 188f., 197, 201, 208, 218, 222f., 269–271, 274, 278f., 281

England 71, 121
Eutin 65

Frankfurt 218, 227, 229f.
Frankreich 33, 47, 52, 121, 126, 130f., 164, 170, 172, 222, 269, 271, 272, 274f, 281
Freiburg im Breisgau 271
Fulda 59

Germanien 59, 66, 68, 74, 78, 81
Griechenland 36
Groß Simbabwe 119
Großbritannien 118, 202, 222

Hamburg 65, 218
Hannover 228
Hattin 146
Holland 220

Indien 91, 106
Israel 48, 141
Isthmus von Korinth 37
Italien 33, 71, 76, 78, 195

Japan 195
Jerusalem 42, 137–141, 143–148, 152f.
Jugoslawien 267



Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen

Kalkriese 81
Kempten 66
Kenia 126
Kleinasien 36, 42
Köln 218, 228
Kongo 101, 117

Landsberg 219
Lausanne 250
Lechfeld 54
Luxeuil 46

Mailand 218
Marathon 7f., 33–38, 40–45, 50f., 53
Milet 33, 42
Munhumutapa-Reich 119

Narbonne 46
Niedersachsen 71
Nürnberg 91–94, 100, 102–104, 111

Palästina 41, 138, 142, 148, 150
Paris 277
Persien 38, 119
Persisches Großreich 34
Platäa 41
Poitiers 8, 33–35, 46f., 49–53
Polen 13, 124, 181, 220, 228
Portugal 101
Posen 227
Preußen 63f.
Pyrenäen 46, 49
Pyrmont 78

Reims 144, 148, 270, 277
Rheinland 78, 144
Rom 33, 60, 68, 79

Saarland 275
Sahara 130
Salamis 33–36, 38, 40–45, 50f., 53
Schweiz 9, 159–167, 169–174–180, 247–260, 288
Senegal 117
Septimanien 46
Sowjetunion 200, 247
Spanien 49f., 142, 152
Sparta 36f., 42
Südafrika 130
Susa 45
Syrien 142

Tempelberg 138, 147
Teutoburger Wald 64, 67f., 72, 78
Thermopylen / Thermopylä 37, 41
Tours 8, 33–35, 46f., 50f., 53
Tyrus 147f.

Ukraine 54
USA 39, 218, 222, 256, 279

Verdun 277
Versailles 277

Westgotenreich 46
Wien 54
Wolfsburg 223

Open-Access-Publikation im Sinne der CC-Lizenz BY
© V&R unipress GmbH, Göttingen