

Eva Müller

Ikonisches Wissen

Deutsche Geschichte in italienischen Schulbüchern und
das staatliche Bildungswesen im 20. Jahrhundert



Nomos

Würzburger Universitätsschriften
zu Geschichte und Politik

Herausgegeben von
Harm-Hinrich Brandt
Peter Hoeres
Hans-Joachim Lauth
Gisela Müller-Brandeck-Bocquet
Rainer F. Schmidt
Paul-Ludwig Weinacht

Band 18

Eva Müller

Ikonisches Wissen

Deutsche Geschichte in italienischen Schulbüchern und
das staatliche Bildungswesen im 20. Jahrhundert



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

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

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2019

u.d.T.: „Deutsche Geschichte aus italienischer Sicht. Historisches Schulbuchwissen und das staatliche Bildungswesen im 20. Jahrhundert“

ISBN 978-3-8487-6698-7 (Print)

ISBN 978-3-7489-0755-8 (ePDF)

1. Auflage 2020

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2020. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Danksagung

Einige Menschen und Institutionen haben mich bei der Arbeit an meiner Dissertation unterstützt, allen voran mein Doktorvater, Herr Prof. Dr. Wolfgang Altgeld. Er hat mich als Studentin, Lehrassistentin und Doktorandin durchgehend gefördert und meine Arbeit in herausragender Weise betreut, wofür mein herzlicher Dank eigentlich nicht ausreicht. Weiterhin gilt mein besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Rainer F. Schmidt für die Übernahme des Zweitkorrektors und Herrn Prof. Dr. Peter Hoeres, vor allem für seine Unterstützung bei der Veröffentlichung meines Buches.

Ich bedanke mich weiterhin herzlich für die Unterstützung durch das Deutsche Historische Institut in Rom, die Förderung durch ein Stipendium und die Beratung durch die dortigen Experten, besonders durch den Direktor, Herrn Prof. Dr. Martin Baumeister, und den stellvertretenden Direktor, Herrn PD Dr. Lutz Klinkhammer. Ebenso bin ich dem Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig und seinen Mitarbeitern verpflichtet. Auch hier bedanke ich mich für die Förderung durch ein Stipendium. Mein Dank gilt weiterhin Frau Prof. Dr. Anna Ascenzi und ihren Mitarbeitern für die freundliche Aufnahme und Beratung am Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia in Macerata. Beraten haben mich dankenswerterweise weiterhin Herr Prof. Dr. Luigi Cajani von der Universität Roma I „La Sapienza“, Frau Prof. Dr. Martha Kleinhans und, was die Veröffentlichung betrifft, auch die Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft für die Neueste Geschichte Italiens, Frau Prof. Dr. Gabriele Clemens. Herzlich habe ich weiterhin den Mitarbeitern der von mir besuchten Archive und Spezialbibliotheken in Rom, Berlin und Braunschweig und den freundlichen Mitarbeiterinnen des Nomos-Verlags zu danken.

Schließlich bedanke ich mich bei meinen heimischen und römischen Freunden, die diesen Weg über lange Strecken mit mir beschritten und zu einem wirklichen Vergnügen gemacht haben. Ich danke weiterhin meinem Mann, dessen vorbehaltloser Unterstützung ich mir stets sicher sein konnte, und meiner Familie. Für mich geht eine persönlich und intellektuell bereichernde Phase mit zahlreichen Aufenthalten in meinem Lieblingsland zu Ende, die ich nicht missen möchte. Wilhelm Heine zitierend

Danksagung

bleibt mir anzumerken: Es war mir „eine Lust, in den Italiänischen Bibliotheken herum zu wühlen.“¹

1 So heißt es im „Vorbericht zur ersten Auflage“ des Romans „Ardinghello und die glückseligen Inseln“ auf S. 5 der kritischen Ausgabe der Sämtlichen Werke (10 Bände, Leipzig 1903-1925, Bd. IV (1924) hg. von Carl Schüddekopf und Albert Leitzmann), hier zit. nach MICHAELSEN, Peter: Das Italienbild in Wilhelm Heineses „Ardinghello“, in: HEITMANN, Klaus/SCAMARDI, Teodoro (Hg.): Deutsches Italienbild und italienisches Deutschlandbild im 18. Jahrhundert. Tübingen 1993, S. 37-48, S. 40.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	13
A. Einführung	15
I. Zur Relevanz des Themas	15
II. Forschungsstand sowie Literatur- und Quellenlage	21
III. Fragestellungen, Struktur und Vorgehensweise	30
B. Deutsche Geschichte aus italienischer Sicht und das staatliche Bildungswesen im 20. Jahrhundert	37
I. Historische Lehrwerke als Medium und Quelle im Spannungsfeld von Bildungswesen, Nation, Geschichte und Gesellschaft	39
1. Das staatliche Bildungswesen als ein Wegbereiter der modernen Gesellschaft	39
2. Schulbuchforschung und Medientheorie des Schulbuchs	42
a) Schulbücher und staatlicher Einfluss	42
b) Objektivität und Wissenschaftlichkeit im Schulbuch	47
c) Schulbuch, Rezeption und Verständnis	50
d) Das Schulbuch als „Leitmedium“ und „heimlicher Lehrplan“?	53
e) Das Schulgeschichtsbuch als Kategorie historischen Schreibens	56
f) Das Schulbuch im didaktischen Wandel	59
II. Historisches Schulbuchwissen als ikonisches Wissen: Bild, Stereotyp und Geschichte	62
1. Komplexes und ikonisches Wissen: Geschichtsbilder als Reduktion und massengesellschaftliches Kommunikationsmittel	62
2. Kognitive Bilder: Stereotype und ihre mentalitätsgeschichtliche Wirkung	77

3. Die Erfindung der Geschichte? Nationsvorstellungen und Geschichtsbilder als ikonisches Wissen	81
III. Italienische Deutschlandbilder: eine Bestandsaufnahme	86
1. Zur inhaltlichen Struktur von nationalen Stereotypen und Feindbildern	86
2. Stereotype Deutschlandbilder	89
a) Allgemein verbreitete Deutschlandbilder	89
b) Zur Kontinuität nationaler Perzeptionen und dem Bild des deutsch-italienischen Verhältnisses	90
c) <i>In tedescheria</i> : Zum Verhältnis Deutschlands und Österreichs aus italienischer Sicht	96
d) Unzivilisierte Barbaren: Von wilden Germanen zu geschmacklosen Touristen	100
e) Kriegerische Barbaren: Vom <i>furor teutonicus</i> zum Militaristen und Nazi	104
f) Deutschland als Hort des Reichtums und Ort handwerklicher Tüchtigkeit	111
g) <i>Germania dotta</i> : Deutschland als Land der Hochkultur, der romantischen Innerlichkeit und der Wissenschaft	114
h) Deutsche Facetten: Größenwahnsinnige versus Biedermänner	119
i) Italienisch-deutsche Gegenüberstellungen: Zur Wechselwirkung von Selbst- und Fremdperzeption	122
IV. Mutatis Mutandis: <i>Historical engineering</i> am Beispiel der Schulbuchreihe von Pietro Silva für die <i>licei</i>	131
1. Geschichtsbilder im Wandel	131
2. Verstärkung der Konstruktion eines deutschen Hangs zum Autoritären	133
3. Umwertung nationaler Bestrebungen	138
4. Veränderungen im deutsch-italienischen Verhältnis	141
5. Zwischen Kontinuität und Bruch: Das Bild Bismarcks und sein Verhältnis zu Wilhelm II.	142
6. Vom Gegner zum Verbündeten und zurück: Die Umwertung des Ersten Weltkriegs und der Zwischenkriegszeit	145

7. Militarismus und militärischer Erfolg als Konstanten	151
8. Der Zweite Weltkrieg als Wendepunkt der Deutschlandperzeption und das Ende der deutschen Geschichte in den späten vierziger Jahren	157
V. Systematische Untersuchung der Schulbuchquellen: zur Methode	160
1. Allgemeine Anmerkungen zur systematischen Analyse	160
2. Selektion der Inhalte	161
3. Sprachliche Besonderheiten und ikonische Fragmente	162
4. Narrative Strukturen	163
5. Erzählhaltung und Lernziele	168
6. Attribution und Vermittlung stereotypenhafter Denkstrukturen	170
7. Vermittlung gängiger Deutschlandbilder und Geschichtsbilder	172
VI. Gesetzliche Rahmenbedingungen: Schulsystem und Schularten in Italien	173
1. Wissen und Macht: Zielsetzungen und strukturelle Besonderheiten des italienischen Schulsystems	173
2. Soziale Mobilität oder Zementierung der Verhältnisse: Schularten im italienischen Schulsystem	190
VII. Systematische Analyse: Deutsche Geschichte in italienischen Schulbüchern	197
1. Voraussetzungen in der Zeit des liberalen Staates (1861-1922)	197
a) Schulbuchgesetzgebung	197
b) Lehrpläne im späten liberalen Staat	204
2. Deutsche Geschichte in den Schulbüchern des liberalen Staates	215
a) Schulbuchwissen zur deutschen Geschichte	215
b) Bezeichnungen für Deutschland und die Deutschen	217

c)	Deutungen einzelner historischer Episoden	219
d)	Lernziele, sprachliche Besonderheiten, Erzählhaltung und narrative Strukturen	234
e)	Stereotype Deutschlandbilder	236
3.	Voraussetzungen in der Zeit des Faschismus (1922-1943/45)	238
a)	Schulbuchgesetzgebung	238
b)	Lehrpläne	257
c)	<i>Scuola dell'asse?</i> – Zu den deutsch-italienischen Kulturbeziehungen und der Zusammenarbeit in Schulbuchfragen	274
4.	Deutsche Geschichte in den Schulbüchern aus der Zeit des Faschismus	298
a)	Schulbuchwissen zur deutschen Geschichte	298
b)	Bezeichnungen für Deutschland und die Deutschen	301
c)	Deutungen einzelner historischer Episoden	303
d)	Lernziele, sprachliche Besonderheiten, Erzählhaltung und narrative Strukturen	327
e)	Stereotype Deutschlandbilder	333
5.	Voraussetzungen in der Nachkriegszeit und der Zeit der ersten Republik	336
a)	Schulbuchgesetzgebung	336
b)	Lehrpläne	351
6.	Deutsche Geschichte in den Schulbüchern der Nachkriegszeit und der Zeit der ersten Republik	370
a)	Schulbuchwissen zur deutschen Geschichte	372
b)	Bezeichnungen für Deutschland und die Deutschen	377
c)	Deutungen einzelner historischer Episoden	378
d)	Lernziele, sprachliche Besonderheiten, Erzählhaltung und narrative Strukturen	475
e)	Stereotype Deutschlandbilder	483

C. Schlussbetrachtung	487
Anhang	511
<i>Quellen- und Literaturverzeichnis</i>	543
I. Ungedruckte Quellen	543
II. Gedruckte Quellen: Schulbücher, Lehrpläne und historische Werke zur Didaktik nach Aufbewahrungsorten	545
III. Weitere gedruckte Quellen	551
IV. Literatur einschließlich solcher mit Quellencharakter	554
V. Internetdokumente	585

Abkürzungsverzeichnis

ACS	Archivio Centrale dello Stato
AFS	Associazione Fascista della Scuola
AIE	Associazione Italiana Editori
ANI	Associazione Nazionalistica Italiana
ANIF	Associazione Nazionale Insegnanti Fascisti
AP	Affari politici (Quellenbestand im ASMAE)
APUZ	Aus Politik und Zeitgeschichte
ASMAE	Archivio Storico-Diplomatico dell'Ministero degli Affari Esteri
b.	Busta
Bd.	Band
Bl.	Blatt
BUMEN	Bollettino Ufficiale del Ministero per l'Educazione Nazionale
BUMPI	Bollettino Ufficiale del Ministero per la Pubblica Istruzione
CLN	Comitato di Liberazione Nazionale
C.M.	Circolare Ministeriale
comp. da	compilato da
CSPI	Consiglio Superiore per la Pubblica Istruzione
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
ders.	derselbe
dies.	dieselbe, dieselben
Div.	Divisione
DGIC	Direzione Generale dell'Istruzione Classica
DGICSM	Direzione Generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale
DGSP	Direzione Generale Servizi della Propaganda
DHI	Deutsches Historisches Institut
D.L.L.	Decreto Legislativo Luogotenenziale
D.M.	Decreto Ministeriale
D.P.R.	Decreto del Presidente della Repubblica
IRCE	Istituto Nazionale per le Relazioni Culturali con l'Estero
f.	fascicolo
GS	Grundschule
GU	Gazzetta Ufficiale
GWU	Geschichte in Wissenschaft und Unterricht
Hg.	Herausgeber, herausgegeben
HZ	Historische Zeitschrift
L.	Legge
MAE	Ministero degli Affari Esteri

Abkürzungsverzeichnis

MCP	Ministero della Cultura Popolare
MEN	Ministero dell'Educazione Nazionale
MIUR	Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MPI	Ministero per la Pubblica Istruzione
o.A.	ohne Autor
o.O.	ohne Ort
Orig.	Original
PCM	Presidenza del Consiglio dei Ministri
QFIAB	Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken
RAM	Reichsaußenminister
R.D.	Regio Decreto
R.D.-L.	Regio Decreto-Legge
Sek I	Sekundarstufe I
Sek II	Sekundarstufe II
s.f.	sottofascicolo
VfZ	Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte
Vg.	Vorgang

A. Einführung

1. Zur Relevanz des Themas

Auf dem Höhepunkt der Eurokrise in den Jahren 2012 und 2013 wurde Angela Merkel bei Demonstrationen in Südeuropa mit Hitler verglichen und in der Presse mit bekannten historischen Deutschlandstereotypen belegt.² „Achtung, disciplina“³, lautete beispielsweise die Zwischenüberschrift in einem Artikel des italienischen Nachrichtenmagazins *L'Espresso* vom Juni 2012 zum deutsch-italienischen Verhältnis und die Bauern und Unternehmer des Verbandes *Coldiretti*⁴ wehrten sich bei ihrer Blockade am Brenner im Dezember 2013 mit einem geschichtlichen Vergleich gegen die Zunahme von Agrarimporten aus dem Norden: „Frau Merkel no all'Anschluss del prosciutto italiano alla Germania“⁵. Dabei handelte es sich noch um zwei vergleichsweise dezente Aussagen, wenn man von den Plakataufschriften zypriotischer Demonstranten wie „Hitler Merkel the same shit“⁶ ausgeht. Dass historische Anspielungen und speziell Hitlervergleiche aber selbst für so banale Themen wie die Schweinefleisch Einfuhr als politische Waffe bemüht beziehungsweise missbraucht werden, weist auf drei grundlegende Komplexe hin: Erstens auf die geradezu allergische Reaktion

2 ¹ Vgl. z.B. WEIDENFELD, Ursula: Hitlervergleich hilft bei der Krisenbewältigung, <https://www.tagesspiegel.de/meinung/nazi-stereotype-in-der-euro-krise-hitler-vergle-ich-hilft-bei-der-krisenbewaeltigung/8004620.html>, vom 31.3.2013 oder HEBEL, Stephan: Europas Krise im Irrgarten historischer Vergleiche, https://www.deutschlandfunkkultur.de/europas-krise-im-irrgarten-historischer-vergleiche.1005.de.html?drum:article_id=247911, vom 27.5.2013, beide zuletzt abgerufen am 2.10.2018.

3 LINDNER, Claudio/VASTANO, Stefano: Germania Italia 4-3, in: *L'Espresso*. Settimanale di politica cultura economia, Nr. 25/LVIII (2012), S. 40-46, S. 43. Dabei wurde Deutschland als Profiteur von Euro und EU, weniger als Geldgeber betrachtet, was im Gegensatz zu den von deutschen EU-Skeptikern vorgetragenen Meinungen steht: „Hanno fatto le riforme, noi no. Sono più ricchi. E più di noi hanno approfittato dell'Euro“, so das Titelblatt.

4 *Confederazione Nazionale Coltivatori Diretti*.

5 O.A.: Coldiretti, tir bloccati al Brennero per il made in Italy, https://tg24.sky.it/cronaca/photogallery/2013/12/04/coldiretti_protestabrennero_falso_cibo_made_in_italy.html#6, vom 4.12.2013, vgl. besonders Bild 7 von 14, zuletzt abgerufen am 2.10.2018, Hervorhebungen wie im Original.

6 HEBEL: Europas Krise.

vieler (Süd-)Europäer⁷ auf alles, was als deutsches Hegemoniestreben in Europa oder Übergriff und Einmischung in interne Angelegenheiten verstanden wird. Zweitens auf die Fortdauer nationaler Mentalitäten anstelle einer gemeinsamen Identität innerhalb der Europäischen Union, die in Krisensituationen⁸, wie jüngst in der „Corona“-Krise,⁹ besonders stark hervorbrechen.¹⁰ Drittens auf die Tatsache, dass diese historischen Vergleiche und nationalen Stereotype auf einem in diesen Ländern allgemein präsenten Wissen fußen, auf einem Konsens über die grundsätzliche Deutung deutscher Geschichte und auf einem stereotypen Wissen über einen deutschen „Nationalcharakter“. Die historisch geprägte Fremdperzeption kollidiert dabei gelegentlich mit der deutschen Selbstperzeption in der Gegenwart, was wiederum zu Missverständnissen und Konflikten führt.¹¹

7 Zu Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts „Südeuropa“ vgl. BAUMEISTER, Martin/SALA, Roberto: Introduction, in: dies. (Hg.): *Southern Europe? Italy, Spain, Portugal, and Greece from the 1950s until the present day*. Frankfurt/Main 2015, S. 7-15.

8 Vgl. RUSCONI, Gian Enrico: *Deutschland-Italien, Italien-Deutschland. Geschichte einer schwierigen Beziehung von Bismarck bis zu Berlusconi*. Paderborn 2006, S. 5.

9 Hauptsächlich italienische Rechtspopulisten versuchten absurderweise selbst die Situation einer Virus-Pandemie reflexartig der Bundesrepublik bzw. Angela Merkel anzulasten und witterten hinter den wirtschaftlichen Verwerfungen in Folge der Krise einen deutschen (Master-)Plan zur Zerstörung der italienischen Wirtschaft. Vgl. LADURNER, Ulrich/ REUSCHER, Constanze/ THUMANN, Michael: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2020-04/italien-coronavirus-wirtschaft-eu-bonds>, vom 1.4.2020, zuletzt abgerufen am 3.4.2020. Umgekehrt wurde der Blick auf das Verhalten der Italiener in der Krise nicht nur in den Niederlanden von Stereotypen verzerrt. Vgl. z.B. JANECEK, Helena: Die Untergegangenen und die Geretteten, in: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 79, 3.4.2020.

10 Unter anderem Joschka Fischer bezeichnete dies als „Renationalisierung“, wohingegen Hans-Ulrich Wehler davon ausging, dass die nationalen Identitäten der einzelnen europäischen Länder bis heute ungebrochen fortbestanden haben. Vgl. NASS, Matthias: *Europa braucht einen Putsch! Ein Gespräch zwischen Helmut Schmidt und Joschka Fischer*, in: *Die Zeit*, Nr. 49, 28.11.2013, S. 8f. Wehler äußerte sich dazu ebenfalls in der *Zeit* am 2.1.2014, hier zit. nach DWOROK, Gerit: „Historikerstreit“ und Nationswerdung, Ursprünge und Deutung eines bundesrepublikanischen Konflikts. Köln u.a. 2015, S. 449.

11 Vgl. zum Komplex der Deutschlandperzeption auch RÖDDER, Andreas: *Wer hat Angst vor Deutschland? Geschichte eines europäischen Problems*. Frankfurt/Main 2018, sowie: SCHWARTZ, Claudia: *Der Historiker Andreas Rödder: „Alle haben Angst vor Deutschland, einschließlich der Deutschen selbst.“ Interview in der Neuen Züricher Zeitung vom 28.11.2018*, online unter: <https://www.nzz.ch/feuilleton/andreas-roedder-angst-vor-deutschland-ld.1439649>, zuletzt abgerufen am 3.12.2018.

Indessen sind solche Heterogeschichtsbilder ebenso wie die Vorstellung einer gruppeneigenen Vergangenheit in ihrer Bedeutung für die Identität nationaler Gesellschaften kaum zu überschätzen. Die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte ist Teil des *nationbuilding*. Nicht umsonst entstand die Methode wissenschaftlicher Geschichtsschreibung im vom Nationalgedanken geprägten 19. Jahrhundert. Auch Theoretikern zufolge besteht ein Zusammenhang: So beruht nach Jan Assmann ethnische Identität auf der „Überlieferung des Sinns“¹², dem kulturellen Gedächtnis. Verschwinde es, verschwinde die Ethnie.¹³ Benedict Anderson wies darauf hin, dass die Angehörigen einer Nation als *imagined community* sich bestimmte Ereignisse als ihre Geschichte aneignen.¹⁴ Das Gefühl von Zusammengehörigkeit¹⁵ entsteht aber nicht nur durch das Bewusstsein (des Konstrukts) einer gemeinsamen Nationalgeschichte sondern vor allem auch in der Abgrenzung von den Wechselfällen als fremd wahrgenommener Kollektive.¹⁶ Dabei erstreckt sich der Konsens über die Bilder der Geschichte¹⁷ der anderen auf gemeinsame Überzeugungen von gewissen Narrativen, Interpretationen, Deutungen und Wertungen sowie auf das Bewusstsein gemeinsamer Wissensbestände und Feindbilder.

12 ASSMANN, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München⁵1992, S. 21. Sei es in Form von ritualisierten Handlungen, der Überlieferung von Gegenständen oder mit Schrift und Sprache.

13 Vgl. ASSMANN: Kulturelles Gedächtnis, S. 160.

14 Vgl. ANDERSON, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Geschichte eines folgenreichen Konzepts. Berlin 1998, S. 177f.

15 Vgl. zur Konstruktion nationaler Identität in Italien durch Kunst, Literatur und Denkmäler z.B. auch DOMBROWSKI, Damian (Hg.): Kunst auf der Suche nach der Nation. Das Problem der Identität in der italienischen Malerei, Skulptur und Architektur vom Risorgimento bis zum Faschismus. Berlin 2013, MAYER, Kathrin: Mythos und Monument. Die Sprache der Denkmäler im Gründungsmythos des italienischen Nationalstaates 1870-1915 (= Italien in der Moderne, Bd. 11). Köln 2004, SCHULZE, Thies: Dante Alighieri als nationales Symbol Italiens (1793-1915) (= Bibliothek des Deutschen Historischen Instituts in Rom, Bd. 109). Tübingen 2005.

16 Zum Problem der „getrennten Erinnerungen“ in der aktuellen Diskussion, vgl. BARRICELLI, Michele: Diversität und historisches Lernen. Eine besondere Zeitgeschichte, in: APUZ 38-39 (2018), S. 48-54, S. 52f.

17 Vgl. zum Begriff des Geschichtsbildes JOSTKLEIGREWE, Christina/SÜDKAMP, Holger: Vorwort, in: JOSTKLEIGREWE, Christina/KLEIN, Christian/PRIETZEL, Kathrin/SAEVERIN, Peter F./SÜDKAMP, Holger (Hg.): Geschichtsbilder. Konstruktion – Reflexion – Transformation. Köln/Weimar/Wien 2005, S. VIII. sowie JEISMANN, Karl-Ernst: Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive, in: ApuZ 51-52 (2002), S. 13-22, S. 13.

Bei den im 19. Jahrhundert geprägten modernen Nationen handelt es sich aber nicht nur um Geschichtsgemeinschaften, sondern auch um Kommunikationsräume. Die Kommunikation und die Integration des Individuums ermöglicht, wie Ernest Gellner beobachtete, grundlegend der Staat, ermöglichen nationalstaatliche Institutionen, indem sie nicht nur die notwendigen Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten, sondern auch als wichtig erachtete Inhalte allgemein vermitteln.¹⁸ Daher wird die öffentliche Meinung, sowohl im Sinne einer „journalistisch und intellektuell geprägten öffentlichen Meinung“¹⁹ als auch im Sinne einer durch Umfragen ermittelbaren „mass public opinion“²⁰, nicht nur durch die Massenmedien beeinflusst,²¹ sondern auch durch die Schulsysteme. Das wichtigste Medium zur Vermittlung historischer Inhalte im Unterricht sind und waren vor allem die Schulbücher.²² Sie bieten in der Regel nicht nur explizit ein von den politischen Eliten präferiertes Geschichtsbild dar, sondern tragen auch implizit zur Selbstperzeption als einer zusammengehörigen Gruppe und zur gleichzeitigen Abgrenzung von anderen bei, da Individuen, die gewisse Denkmuster und Wissensbestände teilen, sich eher als Gemeinschaft wahrnehmen.²³ Jacobmeyer bezeichnete sie daher auch als „nationale Autobiographie(n)“²⁴, was auf der Annahme basiert, dass es sich bei Schulbüchern einerseits um eine „gesellschaftliche (...) Selbstbeschreibung“ und

18 Vgl. GELLNER, Ernest: *Nationalismus: Kultur und Macht*. Berlin 1999, S. 54-57. Vgl. zum Zusammenhang von Nation und Kommunikation auch DEUTSCH, Karl W.: *Nation und Volk*, in: WINKLER, Heinrich August (Hg.): *Nationalismus*. Königstein/Taunus²1985, S. 49-66. Vgl. zum Zusammenhang von Staat und Geschichtswissenschaft auch BEVERNAGE, Berber/WOUTERS, Nico (Hg.): *The Palgrave History of State-Sponsored History after 1945*. London 2018.

19 HOERES, Peter: *Außenpolitik und Öffentlichkeit. Massenmedien, Meinungsforschung und Arkanpolitik in den deutsch-amerikanischen Beziehungen von Erhardt bis Brandt* (= *Studien zur internationalen Geschichte*, Bd. 32). München 2013, S. 19.

20 Ebd.

21 Vgl. speziell zum Fall Italiens auch D'ANGELO, Giuseppe: *Fascismo e media. Immagini, propaganda e cultura nell'Italia fra le due guerre*, in: *Nuova storia contemporanea* 6 (2003), S. 155-166.

22 Vgl. RÜSEN, Jörn: *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*, in: *Internationale Schulbuchforschung* 12 (1992), S. 237-250.

23 Vgl. GELLNER, Ernest: *Nations and Nationalism*. Ithaca/New York 1983, S. 126f.

24 Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: *Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien*, in: *Gruppendynamik* 23,4 (1992), S. 375-388. Vgl. auch FUCHS, Eckhardt/NIEHAUS, Inga/STOLETZKI,

andererseits um einen „Träger konsensualen, repräsentativen und hegemonialen Diskurswissens“²⁵ handelt.²⁶ Definitionen des Begriffs „Schulbuch“, die auf die pädagogisch-didaktischen Aspekte fokussieren und die politisch-gesellschaftliche Dimension ihrer Wirkung außer Acht lassen, erweisen sich daher für die historische Forschung auch als weniger interessant.²⁷ Besser geeignet sind umfassendere Definitionen, die die gesellschaftliche Bedeutung unterstreichen: So hat Gerd Stein das Schulbuch entsprechend seinen verschiedenen Funktionen als „Informatorium, Pädagogicum und Politicum“²⁸ bezeichnet. Thomas Höhne, der es zusätzlich als „Konstruk-

Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (= Eckert. Expertise. Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung, Bd. 4). Göttingen 2014, S. 34.

- 25 HÖHNE, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien, Bd. 2). Frankfurt/Main 2003, S. 79.
- 26 Vgl. auch WIATER, Werner: Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken, in: ders. (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn 2003, S. 33-53, S. 7-9.
- 27 Beispiele sind die Definitionen von Wiater und Bamberger: Wiater definiert es als „für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs enthalten.“ WIATER, Werner.: Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens, in: MATTHES, Eva/HEINZE, Carsten (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn 2005, S. 41-64, S. 43, Bamberger definiert es normativ: „Wir wollen also unter ‚Schulbuch‘ die im Dienste der Jugend methodisch aufbereitete Textart verstehen und fügen die allgemein anerkannte Definition aus dem ‚Brockhaus‘ hinzu: ‚Ein eigens für den Schulunterricht erstelltes Lehr- und Arbeitsbuch, das in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsstoff sachgerecht und didaktisch aufbereitet darbietet; dazu gehört, dass es den lerntheoretischen Erkenntnissen entspricht und neben der Sachinformation auch zur Eigenarbeit anleitet.“ BAMBERGER, Richard: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick, in: OLECHOWSKI, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main 1995, S. 46-94. Auch in den Erziehungswissenschaften, so von Thomas Höhne, ist diese Aussparung des politisch-gesellschaftlichen Aspekts in letzter Zeit kritisiert worden. Zudem wird hier recht unkritisch ein Idealzustand beschrieben, der gerade für ein Verständnis historischer Schulbücher kaum geeignet sein dürfte.
- 28 STEIN, Gerd: Schulbücher in berufsbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis, in: WIATER: Schulbuchforschung in Europa, S. 23-32. Erstmals so definiert in STEIN, Gerd: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun 1977. Vgl. auch MATTHES, Eva: Einleitung, in: dies./MILLER-KIPP, Gisela: Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa, in: Bildung und Erziehung 64/1 (2011), S. 1-5.

torium“²⁹ beschrieb, wies darauf hin, dass sich „das Schulbuch (...) (auch) in der wissenschaftlichen Betrachtung von der primären Funktion der Aufklärung auf die Ebene eines spezifischen Mediums soziokulturellen Wissens, das ein spezifisches, soziales und dominantes Wissen enthält und das für Vermittlungszwecke strukturiert wird“³⁰ verschoben hat.

Ziel dieser Untersuchung ist es daher, vor dem noch immer aktuellen Hintergrund der Krise der EU und der Instrumentalisierung von Geschichte für politische Zwecke in diesem Zusammenhang die drei oben genannten Komplexe historisch zu verorten und zu fragen, warum besonders die Europapolitik der Bundesrepublik wiederholt mit einem übergriffigen Hegemoniestreben assoziiert wurde und wird und inwiefern im Unterricht Feindbilder, negative Heterogeschichtsbilder und überhaupt Kenntnisse über Deutschland und die deutsche Geschichte, aber auch Stereotype weitergegeben wurden. Es ist also zu fragen, ob gerade Schulbücher den Prozess der europäischen Integration in Ermangelung einer wirklichen gemeinsamen europäischen Erinnerungskultur mehr erschwert als befördert haben. Dazu sollen in Italien gelehrte Vorstellungen von deutscher Geschichte systematisch zusammengestellt und im Bereich der deutsch-italienischen Kulturbeziehungen und Perzeptionen lokalisiert werden. Dies stellt nicht nur einen Beitrag zur Geschichte der Beziehungen zwischen beiden Ländern dar, sondern zeigt vor allem, wie die populäreren Formen der Vermittlung geschichtlicher Inhalte zu gegenseitigem Verständnis oder auch Unverständnis beigetragen haben. Die Frage nach der Deutschlandperzeption und nach typischen Ansichten zur deutschen Geschichte soll dabei anhand einer Längsschnittuntersuchung an italienischen Schulbüchern vom späten liberalen Staat bis in die frühen neunziger Jahre, also im kurzen 20. Jahrhundert, an der Darstellung der Neuesten Geschichte exemplarisch untersucht werden. Dies ist umso aufschlussreicher, da die Fremdperzeption mitunter sehr erhellend sein kann. Denn die Selbstwahrnehmung innerhalb einer (nationalen) Gesellschaft ist anfällig für blinde Flecken und nicht alles, was uns als selbstverständlich erscheint, leuchtet auch aus der Außenperspektive ein.

29 Aus geschichtstheoretischer Sicht handelt es sich hierbei allerdings um eine Selbstverständlichkeit, da Geschichtsbetrachtung stets einen Konstruktionsprozess beinhaltet. Vgl. HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 50f.

30 HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 44.

II. Forschungsstand sowie Literatur- und Quellenlage

Zum deutsch-italienischen Verhältnis, aber auch zur wechselseitigen Perzeption im Allgemeinen existieren umfangreiche wissenschaftliche³¹, aber auch journalistische und essayistische³² Literaturen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, ebenso zu den deutsch-italienischen Kulturbezie-

-
- 31 Vgl. u.a. ALTGELD, Wolfgang: Das politische Italienbild der Deutschen zwischen Aufklärung und europäischer Revolution von 1848 (= Bibliothek des Deutschen Historischen Instituts in Rom, Bd. 59). Tübingen 1984, ders.: Unveröffentlichte Vorträge zur italienischen, italienisch-deutschen und deutsch-italienischen Geschichte. Bonn 2014, AMELUNG, Peter: Das Bild des Deutschen in der Literatur der italienischen Renaissance (1400-1559). München 1964, ARA, Angelo/LILL, Rudolf (Hg.): Immagini a confronto: Italia e Germania dal 1830 all'unificazione nazionale. Deutsche Italienbilder und italienische Deutschlandbilder in der Zeit der nationalen Bewegungen (1830-1870) (= Jahrbuch des deutsch-italienischen historischen Instituts in Trient). Bologna 1991, BELLER, Manfred: Geschichtserfahrung und Selbstbespiegelung im Deutschland-Bild der italienischen und im Italien-Bild der deutschen Gegenwartsliteratur, in: Arcadia. Zeitschrift für vergleichende Literaturwissenschaft 17 (1982), S. 154-170, CARACCILO, Lucio: La Germania vista dall'Italia in: KORINMAN, Michel (Hg.): La Germania vista dagli altri. Mailand 1993, S. 51-62, DAMM, Matthias: Die Rezeption des italienischen Faschismus in der Weimarer Republik. Baden-Baden 2013, DIPPER, Christof: Ferne Nachbarn. Vergleichende Studien zu Deutschland und Italien in der Moderne (= Italien in der Moderne, Bd. 23). Köln 2017, GEFFERS, Elisabeth/STRÜBEL, Michael: Die „häßlichen“ Deutschen aus italienischer Sicht, in: TRAUTMANN, Günter (Hg.): Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt 1991, S. 365-377, HEITMANN, Klaus/SCAMARDI, Teodoro (Hg.): Deutsches Italienbild und italienisches Deutschlandbild im 18. Jahrhundert. Tübingen 1993, JANZ, Oliver/SALA, Roberto (Hg.): Dolce Vita? Das Bild der italienischen Migranten in Deutschland. Frankfurt/Main 2011, KOCH-HILLEBRECHT, Manfred: Das Deutschenbild. Gegenwart, Geschichte, Psychologie. München 1977, MILLING, Hanna: Das Fremde im Spiegel des Selbst: Deutschland seit dem Mauerfall aus Sicht französischer, italienischer und spanischer Deutschlandexperten. Berlin 2010, PETERSEN, Jens: Italienbilder-Deutschlandbilder. Gesammelte Aufsätze herausgegeben von seinen Freunden (= Italien in der Moderne, Bd. 6). Köln 1999, RÖHRS, Matthias: I Tedeschi. Das Bild der Deutschen in italienischen Kriegserinnerungen. Tübingen 2009, RUSCONI: Deutschland-Italien, ders./SCHLEMMER, Thomas/WOLLER, Hans (Hg.): Schleichende Entfremdung? Deutschland und Italien nach dem Fall der Mauer. München 2008, VISENTIN, Claudio: Nel paese delle selve e delle idee. I viaggiatori italiani in Germania 1866-1914. Mailand 1995.
- 32 Vgl. z.B. BOLAFFI, Angelo: Deutsches Herz. Das Modell Deutschland und die europäische Krise. Stuttgart 2014, FERRARIS, Luigi Vittorio: Wenn schon, denn schon – aber ohne Hysterie. An meine deutschen Freunde. München 1988, PETRILLO, Paolo Emilio: Der Riss 1915-1943. Die ungelösten Verflechtungen zwi-

hungen³³. Auch zur gegenseitigen Wahrnehmung und Wertung bestimmter historischer Ereignisse und Persönlichkeiten finden sich Publikationen.³⁴ Diese widmen sich jedoch meist den von Intellektuellen, Historikern oder Politikern vertretenen Ansichten und befassen sich nicht damit, welche Aspekte auch einer breiten, weniger an Geschichte interessierten Bevölkerung bekannt sind und waren.³⁵ Solche Perspektiven beschränken sich dazu in der Regel auf die Untersuchung nationaler Stereotype, indem beispielsweise von Politikwissenschaftlern die Berichterstattung in den Massenmedien analysiert wurde³⁶. Zwar wurden gerade auch von deut-

schen Italien und Deutschland. Meran 2016. Zu Italienbildern vgl. auch AUGI-AS, Corrado: Die Geheimnisse Italiens. Roman einer Nation. München 2014.

- 33 Vgl. z.B. HARTH, Helene/HEYDENREICH, Titus (Hg.): Zibladone. Zeitschrift für italienischen Kultur der Gegenwart 16/11 (1993). Schwerpunkt: Deutsch-italienische Kulturbeziehungen, HINDRICH, Andrea: „Teutonen“ in Arkadien. Deutsche auswärtige Kulturpolitik und Kulturvermittlung in Italien von 1949-1970 zwischen Steuerungsversuch und dem Wunsch nach Anerkennung (= Forum Kulturwissenschaften, Bd. 10). München 2010, HOFFEND, Andrea: Zwischen Kultur-Achse und Kulturkampf: die Beziehungen zwischen „Drittem Reich“ und faschistischem Italien in den Bereichen Medien, Kunst, Wissenschaft und Rassenfragen (= Italien in Geschichte und Gegenwart, Bd. 10) Frankfurt/Main 1998.
- 34 Vgl. z.B. PETERSEN, Jens: Holocaust und Goldhagen-Debatte in Italien, in: QFIAB 77(1997), S. 489-496, ders.: La Resistenza tedesca vista dall'Italia: Il giudizio dei contemporanei e degli storici. Estratto da: La Resistenza tedesca 1933-1945. Milano 1989, RUSCONI, Gian Enrico: Die deutsche Einigung aus italienischer Sicht: Historische Prämissen und aktuelle Entwicklungen, in: WILKING, Susanne (Hg.): Deutsche und italienische Europapolitik. Historische Grundlagen und aktuelle Fragen. Bonn 1992, S. 23-37, VOCI, Anna Maria: La Germania e Cavour. Diplomazia e storiografia. Roma 2011, WEIß, Otto: Das Deutschlandbild der Italiener von der Schlacht bei Königgrätz bis zur Reichsgründung, in: ARA/LILL: Immagini, S. 239-277.
- 35 Zu einer ähnlichen Ansicht kommt auch Gabriele Clemens, die sich mit historiographischen Arbeiten Adeliger befasst hat: „Geschichtsschreibung darf aber nicht gleichgesetzt werden mit den heute noch rezipierten Standardwerken von Universitätsprofessoren.“ Vgl. CLEMENS, Gabriele B.: Die ruhmreiche Geschichte des Vaterlandes. Der italienische Adel als Meistererzähler, in: TERHOEVEN, Petra (Hg.): Italien, Blicke. Neue Perspektiven der italienischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Göttingen 2010, S. 23-41, S. 41.
- 36 KUNTZ, Eva Sabine: Konstanz und Wandel von Stereotypen. Deutschlandbilder in der italienischen Presse nach dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt 1997, S. 118-120. Vgl. weiterhin BERGDOLT, Klaus: Kriminell, korrupt, katholisch? Italiener im deutschen Vorurteil. Stuttgart 2018, PROFETI, Maria Grazia (Hg.): Giudizi e pregiudizi: percezione dell'altro e stereotipi tra Europa e Mediterraneo. Atti del seminario, Firenze 10-14 giugno 2008. Firenze 2010, QUARONI, Pietro: Von historischen Vorurteilen verschleiert, in: APUZ 26 (1956), S. 12-20.

scher Seite schon italienische Schulbücher und Schulgeschichtsbücher³⁷ und vereinzelt Schulhefte³⁸ analysiert, die Recherche ergibt aber lediglich eine Betrachtung einzelner Aspekte oder fußt in manchen Fällen auf einer nur dünnen Quellengrundlage. Eine größer angelegte Studie, die die Entwicklung italienischer Deutschlandauffassungen, die Narrative deutscher Geschichte oder die Vermittlung nationaler Stereotype in den italienischen Lehrwerken umfassender und über einen längeren Zeitraum betrachtet, fehlt bis jetzt, was wohl auch damit zusammenhängt, dass Fragen nach na-

-
- 37 WEBER, Camilla: Camillo Cavour in den Schulbüchern des liberalen Italien. Nationale Selbstdarstellung im Geschichtsunterricht zwischen Risorgimento und Faschismus. Frankfurt/Main 2010. Vgl. weiterhin: BOSCH, Isabelle: Bravo italiano e cattivo tedesco?: Darstellung der nationalsozialistischen und faschistischen Diktaturen in italienischen Schulgeschichtsbüchern, in: Eckert. Beiträge 2016/2. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2016-0055>, zuletzt abgerufen am 2.10.2018, DE DERNARDI, Maria Luisa/GABALLO, Graziella/ZIRUOLO, Luciana: „Scuola, Manuali, Resistenza“, in: VENTURA, Angelo (Hg.): La Resistenza europea nella scuola. Manduria 1995, S. 49-72, KÜHBERGER, Christoph: Die Darstellung des Faschismus und Nationalsozialismus in deutschen, österreichischen und italienischen Schulbüchern, in: GEHLER, Michael/GUIOTTO, Maddalena (Hg.): Italien, Österreich und die Bundesrepublik Deutschland in Europa: ein Dreiecksverhältnis in seinen wechselseitigen Beziehungen und Wahrnehmungen von 1945/49 bis zur Gegenwart. Wien 2012, S. 339-351, SCHWEPPENSTETTE, Frank: Das Bild des geteilten Deutschlands im aktuellen Geschichtsunterricht und in den Schulgeschichtsbüchern in Italien, in: FLUCKE, Franziska/KUHN, Bärbel/PFEIL, Ulrich (Hg.): Der Kalte Krieg im Schulbuch. St. Ingbert 2017, S. 305-328. Vgl. allgemein auch AUGSCHÖLL, Annemarie: Das Schulbuch in Italien, in: WIATER: Schulbuchforschung in Europa, S. 79-87, BÜHL-GRAMER, Charlotte: Rahmenbedingungen der Schulbuchproduktion in Italien, in: HAN-DRO, Saskia/SCHÖNEMANN, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 16). Berlin²2011, S. 283-295, TEISTLER, Gisela: Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung: Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 116). Hahn 1979. Mit Deutschland in italienischen Schulbüchern und umgekehrt beschäftigt sich – freilich aus der Sicht der Entstehungszeit – eine Schrift des GEI: ECKERT, Georg/SCHÜDDEKOPF, Otto-Ernst: Deutschland und Italien im Spiegel ihrer Schulgeschichtsbücher (= Schriftenreihe des internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 10), Braunschweig 1966. Vgl. in deutscher Sprache auch: CAJANI, Luigi: Italien und der Zweite Weltkrieg in den Schulgeschichtsbüchern, in: CORNELIßEN, Christoph/KLINKHAMMER, Lutz/SCHWENTKER, Wolfgang (Hg.): Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945. Frankfurt²2004, S. 269-284.
- 38 MÜLLER, Eva (Hg.): Volksschule in Zeiten des faschistischen Italiens. Politik und Geschichte in Aufzeichnungen einer Lehrerin im Veneto (1934-1937). Bonn 2016.

tionalen Stereotypen oder nationalspezifischen Erzähl- und Erklärungsmustern nicht selten als überholt und wenig zeitgemäß betrachtet werden - wähnt man sich doch im Gegensatz zu den oben angerissenen krisenhaften Erscheinungen in einem postnationalen Zeitalter, wobei die Langlebigkeit nationaler Mentalitäten als einem Faktor der *longue durée* (Braudel) unterschätzt wird.³⁹ Dabei ist es durchaus fraglich, inwieweit „der nationale Raum“ wirklich „an Gewicht verloren hat.“⁴⁰ Und gerade weil die Europäer offenbar bis jetzt keine stabile postnationale, eben europäische Geschichtsauffassung etabliert haben und Europa auch nicht zu einem Kommunikationsraum zusammengewachsen ist, ist die Frage nach dem Fortbestand alter Perzeptionstraditionen umso wichtiger, zumal Schulbüchern gesellschaftlich eine besondere Bedeutung zukommt, die von der allgemeinen, pädagogisch-didaktisch ausgelegten Lehrwerksforschung längst herausgearbeitet wurde.⁴¹ Denn wer kein Historiker oder stark historisch in-

39 Benedict Anderson schrieb dazu in den neunzehnhundertneunziger Jahren: „Die Realität ist ganz simpel: Das so lange verkündete „Ende des Zeitalters des Nationalismus“ ist nicht im entferntesten in Sicht. Das Nation-Sein ist vielmehr der am universellsten legitimierte Wert im politischen Leben unserer Zeit.“ ANDERSON: *Erfindung*, S. 12f.

40 SCHREIBER, Waltraud: „Historische Selbstverständigung“ oder „Das Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft erschließen“. Die Bedeutung der Geschichtsdidaktik für aktuelle Fragestellungen der historischen Forschung, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.): *Geschichtsdeutungen im internationalen Vergleich*. München 2003, S. 137-153, S. 142. Vgl. auch: PINGEL, Falk (Hg.): *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna ed Italia* (= Quaderni della Formazione, Studi e Ricerche). Torino 1994, ders. (Hg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft* (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 84). Frankfurt 1995.

41 Vgl. z.B. HÖHNE: *Schulbuchwissen*, S. 20f., JEISMANN, Karl-Ernst: *Internationale Schulbuchforschung: Aufgaben und Probleme*, in: *Internationale Schulbuchforschung 1* (1979), S. 7-22. Aufgrund des nicht klar umrissenen Forschungsfeldes hat Eckhardt Fuchs anstelle des Begriffs „Schulbuchforschung“ den Begriff „schulbuchbezogene Forschung“ vorgeschlagen. Vgl. dazu FUCHS, Eckhardt: *Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa*, in: MATTHES/MILLER-KIPP: *Lehrmittel*, S. 7-22, S. 7. Vgl. auch FUCHS/NIEHAUS/STOLETZKI: *Schulbuch*, S. 21f. Vgl. zu unterschiedlichen Wegen der Schulbuchforschung auch DOLL, Jörg/REHFINGER, Anna: *Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung*, in: DOLL, Jörg/KENO, Frank/FICKERMANN, Detlef et al. (Hg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluationen*. Münster 2012, S. 19-42.

teressierter Laie ist, bezieht sein Wissen über Geschichte nicht nur aus dem kommunikativen Gedächtnis (zum Beispiel in der Familie)⁴² und aus den Massenmedien⁴³, sondern eben besonders auch aus dem Geschichtsunterricht der Schule, in dem bislang den Schulbüchern eine besondere Bedeutung zukam („heimlicher Lehrplan“)⁴⁴. Er bezieht es dahingegen in aller Regel nicht direkt aus geschichtswissenschaftlichen Darstellungen und differenzierter historischer Spezialliteratur. Und wenngleich in Italien Schulbücher nicht selten von Professoren veröffentlicht oder zumindest von deren Assistenten bearbeitet wurden, handelt es sich bei einem Schulbuch nicht um ein wissenschaftliches Werk. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass die Inhalte der Lehrwerke sämtlichen beschulten Individuen bewusst sind. Es handelt sich bei den dargebotenen Informationen vielmehr um relativ verbreitete Wissensbausteine.

So geben historische Lehrwerke je nach Umständen nicht nur Aufschluss darüber, welche Geschichtsauffassungen von den entsprechenden Eliten vertreten wurden, sondern auch darüber, was an die Jugendlichen herangetragen wurde⁴⁵ und durch welche unterschiedliche Wissensbestände sich die Generationen unterscheiden.⁴⁶ Sie sind als „Träger eines spezifischen, kontrollierten, dominanten und sozial-institutionell approbier-

42 Vgl. SCHROEDER, Klaus/DEUTZ-SCHROEDER, Monika/QUASTEN, Rita/SCHULZE HEULING, Dagmar: Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen (= Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Bd. 17). Frankfurt/Main 2012.

43 Die Bedeutung der Massenmedien, besonders von Spielfilmen, Dokumentationen und schließlich Computerspielen mit historischen Inhalten, hat im Laufe des 20. Jahrhunderts zugenommen.

44 Gelegentlich werden die Schulbücher auch als „heimliche Lehrpläne“ bezeichnet, da man davon ausgeht, dass Lehrer in der Praxis sich eher an ihnen als am Lehrplan orientieren. In der Schulbuchforschung ist man sich darüber hinaus seit den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts nicht einig, inwiefern das Schulbuch als Leitmedium anzusehen ist, weil es zunehmend Konkurrenz aus dem Bereich der Massenmedien bekommt. Vgl. hierzu HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 20f.

45 Oder herangetragen werden sollte. Ähnlich wie ein Gesetz den Anspruch und nicht die Gesetzeswirklichkeit zeigt, verhält es sich auch in der Schule. So spricht man vom tatsächlichen Unterricht auch als von einer *black box*, zumal die Grenzen individueller Wahrnehmung in Betracht gezogen werden müssen.

46 Zum Begriff der Schulgenerationen und den politischen Auswirkungen von Beschulung vgl. NEUGEBAUER-WÖLK, Monika: Wählergenerationen in Preußen zwischen Kaiserreich und Republik. Versuch zu einem Kontinuitätsproblem des protestantischen Preußen in seinen Kernprovinzen (= Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 55). Berlin 1987, S. 2f., vgl. auch S. 167-170.

ten⁴⁷ und dabei eventuell eben auch nationalspezifischen Wissens gerade für Historiker als Quellen von großem Interesse, wenn es um Erinnerungskulturen und die Vermittlung historischer Inhalte selbst geht. Denn Geschichte wirkt nicht nur direkt auf das Leben der Nachgeborenen, indem diese unter den Folgen des Handelns ihrer Vorfahren zu leiden haben oder davon profitieren. Vielmehr beeinflussen Geschichtsbilder, sofern sie als richtig anerkannt werden, auch aktuelles politisches Handeln, indem sie – oft unbewusst – die Vorstellungen späterer Generationen prägen. Denn nicht nur Ereignisse, sondern auch Wertungen bleiben im *kollektiven Gedächtnis* (Halbwachs) erhalten und werden im zwischenmenschlichen Kontakt oder aber medial (*externe Speicher*⁴⁸) vermittelt.

Völlig konträr zur Bedeutung der Schulbücher für das Wissen oder Nichtwissen und die Ansichten breiter gesellschaftlicher Schichten wurden und werden sie als Quellen gerade von der historischen Forschung bislang noch häufig unterschätzt und werden Studien, die sich mit Schulbuchforschung beschäftigen, nicht selten voreilig in das Feld der Didaktik im Sinne unterrichtspraktischer Überlegungen eingeordnet⁴⁹ – so wie die Lehrwerke an sich auch in den meisten Bibliotheken nicht als Quellen, sondern als wenig wertvolle Sekundärliteratur für Kinder und Heranwachsende betrachtet und nicht aufbewahrt werden. Um eine größere Anzahl gerade auch internationaler, in diesem Fall italienischer Schulbuchquellen systematisch und effizient zu analysieren, ist man daher auf Spezialbibliotheken angewiesen: besonders auf die umfangreiche Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung in Braunschweig⁵⁰ und des Weiteren für Italien auf die deutlich kleinere Sammlung des *Centro di documen-*

47 HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 74.

48 Vgl. ASSMANN: Kulturelles Gedächtnis, S. 23.

49 Der Annahme liegt noch dazu ein lange veraltetes Verständnis von Didaktik zu Grunde. Die Geschichtsdidaktik hat dagegen bereits seit den 1970er Jahren ihr Aufgabenfeld erweitert und untersucht nicht nur den Geschichtsunterricht, sondern auch die mediale Aufbereitung und die gesellschaftliche Bedeutung von Geschichte. Vgl. JEISMANN, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: KOSTHORST, Erich: Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, sowie SCHREIBER: Selbstverständigung, S. 145.

50 Überblickhaft zur Bibliothek des GEI: TEISTLER, Gisela: Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung, in: WIATER: Schulbuchforschung in Europa, S. 199-207. 1997 wurde darüber hinaus in Ichenhausen die Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung gegründet. Eine Anzahl historischer Schulbücher findet sich auch

tazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia in Macerata,⁵¹ die allerdings im Durchschnitt ältere und daher seltenere Exemplare aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufzuweisen hat. Einige Einzelwerke, darunter besonders aufschlussreiche Bände aus der Zeit des italienischen Faschismus (die Einheitsschulbücher: *libri unici*), bietet zudem die Bibliothek des Deutschen Historischen Instituts in Rom, in der auch Schriften aus dem Bereich der Erziehungsliteratur aus faschistischer Zeit vor allem in der *Biblioteca Susmel* und der *Biblioteca Bottai* aufbewahrt werden.

Welche Schulbücher an den italienischen Schulen, vor allem an den Schulen der ersten Republik, tatsächlich verwendet wurden und wie häufig sie im Unterrichtseinsatz waren, lässt sich aus den archivalischen Quellen nicht umfassend, sondern lediglich punktuell belegen. Selbst ein vergleichsweise großer Bestand an nach Provinzen geordneten Listen verwendeter Schulbücher, den *elenchi* aus dem *Archivio Centrale dello Stato* (ACS) in Rom, liefert nur ausschnittshafte Informationen für die siebziger und achtziger Jahre.⁵² Für die frühere Zeit sind einzelne Zufallsfunde zu verzeichnen, wenn gelegentlich von Schulen eingereichte Listen aufbewahrt oder zum Beispiel in einem Kollegium umstrittene Lehrwerke in Korrespondenzen erwähnt wurden. Typisch für die italienische Unterrichtspraxis war zudem, dass die Schulbücher sehr häufig gewechselt oder mehrere parallel verwendet wurden. Ein *elenco* aus einem bestimmten Jahr ist daher nicht unbedingt für größere Zeitabschnitte aussagekräftig.⁵³ Am sinnvollsten ist es daher, sich daran zu orientieren, welche Bücher immer wieder neu aufgelegt wurden und über Jahre erschienen. Ihr wirtschaftlicher Erfolg zeigt zumindest schemenhaft ihre Verbreitung an.

Vergleichsweise einfach ist es dagegen, sich einen Überblick über die Schulbuchgesetzgebung vor allem des liberalen Staates und in der Zeit des

in Berlin, in der Sammlung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung. Vgl. PÖGGELER, Franz: Schulbuchforschung in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945, in: WIATER: Schulbuchforschung in Europa, S. 51f. Eine Liste weiterer deutscher Institutionen findet sich bei SCHLEGEL, Clemens M.: Rezensionen zu neueren Schulbuchforschungen, in: WIATER: Schulbuchforschung in Europa, S. 209-217.

51 Das Zentrum arbeitete mit einer nationalen Schulbuchforschungsgruppe zusammen, die von dem mittlerweile emeritierten Professor Giorgio Chiosso von der Universität Turin koordiniert wurde.

52 Vgl. ACS, MPI, DGICSM, Div. I, Libri di testo (1973-82), b. 1-51.

53 Vgl. MPI, Ufficio stampa: Segnalazioni urgenti di carattere scolastico e culturale, 12.10.1957, in: ACS, MPI, DGICSM, Div. I, Libri di testo (1923-59), b. 5, f. 20.

Faschismus zu verschaffen. Denn gerade in Italien stieß die institutionelle historische Schulbuchforschung, das heißt der Teil der Forschung, der sich mit den Personen und Institutionen beschäftigt, die die Schulbücher hervorbrachten, konzipierten und verwendeten, in den letzten Jahren auf reges Interesse. Dabei haben die Fortschritte im Bereich der Schulbuchforschung dazu beigetragen, bis dahin als feststehend geltende Annahmen der historischen Schulforschung, die sich als Gemeinplätze und Übergeneralisierungen herausgestellt haben, zu differenzieren. Anstatt von den pädagogischen Theorien der Zeit auszugehen, offenbarte die Beschäftigung mit Gesetzgebungsprozessen und historischen Meinungserhebungen im Schulwesen gelegentlich ganz neue und nach Anna Ascenzi weniger ideologisch geprägte Perspektiven.⁵⁴ Selten allerdings wird auch in diesem Bereich der Forschung der Bogen zur historisch inhaltlichen Schulbuchforschung, die sich quantitativ und qualitativ mit den eigentlichen historischen Schulbuchtexten und den vergangenen Wissensbeständen auseinandersetzt, geschlagen. Die bereits existierenden Studien und besonders die Quelleneditionen, die Gesetze, Briefwechsel, Berichte und ministeriale Anweisungen sowie einzelne Listen über die verwendeten Schulbücher enthalten, stellen, wenngleich sie nicht den gesamten Untersuchungszeitraum abdecken, jedoch einen großen Gewinn dar, da sie dem Forscher ein zeitaufwändiges Aufspüren von Schlüsselquellen in Archiven und Gesetzesblättern ersparen.⁵⁵

54 Vgl. ASCENZI, Anna/SANI, Roberto: *Editoria scolastica e libri di testo nel ventennio fascista. Dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, in: dies. (Hg.): *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)* (= Biblioteca del "Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia" dell'Università degli Studi di Macerata, *Fonti e Documenti*, Bd. 3). Macerata 2009, S. 11- S. 52, S. 11-13.

55 *Pionierarbeiten für den institutionellen Rahmen, in dem seit der italienischen Einigung Schulbücher entstanden, sind dabei die Bände von BARAUSSE, Alberto (Hg.): Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)* (= Biblioteca del "Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia" dell'Università degli Studi di Macerata. *Fonti e Documenti*, Vol. 2). Macerata 2008, für die frühe Zeit nach der Nationalstaatsgründung sowie für die Zeit des Faschismus: ASCENZI/SANI: *Ventennio fascista*, CHIOSSO, Giorgio: *Teseo. Testi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano 2003. Allgemeine Quellen zur italienischen Bildungsgeschichte finden sich ediert auch in CORBI, Enricomaria/SARRACINO, Vincenzo: *Scuola e politiche educative in Italia dall'unità a oggi*. Napoli 2003.

Dies trifft nicht in gleicher Weise für die Lehr- und Prüfungspläne, die *programmi d'insegnamento* beziehungsweise *d'esame* zu. Nur für den Bereich der Grundschule gibt es eine umfassende Edition.⁵⁶ Die übrigen Lehrpläne, zu denen durchaus vereinzelte Literaturen existieren,⁵⁷ können bis jetzt lediglich aus Gesetzesblättern⁵⁸ beziehungsweise aus einzelnen Heften, die zum Beispiel in der Bibliothek des *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR) im römischen Stadtteil Trastevere aufbewahrt werden, systematisch zusammengetragen werden. Relevante nicht edierte Quellen zur Schulbuchgesetzgebung und zu den Lehrplänen finden sich zudem im bereits genannten ACS, hauptsächlich im Bestand *Ministero della Pubblica Istruzione* (MPI), zeitweise bezeichnet als *Ministero dell'Educazione Nazionale*. Besonders interessant sind auch die dort aufbewahrten Briefwechsel des Ministeriums mit einzelnen Schulen, Lehrern, Schulbuchverlegern oder provinziellen Funktionären, da diese Aufschluss über die Situation in den Schulen, über die Gesetzeswirklichkeit, geben. Die hier vorhandenen Quellen decken also den staatlichen Aspekt des Themas ab und bieten Erkenntnisse darüber, inwiefern von Rom aus Einfluss auf die historische Bildung der Kinder und Jugendlichen genommen wurde.

Gerade für die Zeit des Faschismus ist darüber hinaus relevant, inwiefern die Annäherung der Diktatur Mussolinis an Hitler und das nationalsozialistische Deutschland eine Veränderung der historischen Narrative in den italienischen Schulbüchern bewirkte und inwiefern nach dem Kulturabkommen von 1938 von Seiten der Politik eine solche befördert wurde. Aufschluss darüber geben die entsprechenden Bestände im *Archivio Storico*

56 Vgl. CIVRA, Marco: *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino 2002.

57 GIOIA, Antonio: *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica*. Contesti, programmi, manuali. Saggio in onore di Augusto Placanica. Catanzaro 2005, CAJANI, Luigi: *I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali*, in: *Mundus*. Rivista di didattica della storia. Periodico semestrale, Nr. 5/6, 3 (2010), S. 17-24, S. 17-20: https://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/files/private/application/pdf/9334_Mundus_no5-6.pdf, zuletzt abgerufen am 10.2.2017, DI PIETRO, Gianni: *Da strumento ideologico a disciplina formativa: I programmi di storia nell'Italia contemporanea*. Milano 1991.

58 So im Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione (BUMPI), zeitweise Bollettino ufficiale dell'Educazione nazionale (BUMEN) parte prima, des Weiteren in der Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia bzw. della Repubblica italiana (GU), parte prima: leggi e decreti.

del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE)⁵⁹ in Rom sowie im Politischen Archiv des Auswärtigen Amtes (PA AA)⁶⁰ in Berlin. Einen Einblick in die Unterrichtspraxis der Grundschulen unter der faschistischen Herrschaft bietet zudem auch in deutscher Sprache die Edition eines Schulheftes, genauer gesagt eines sogenannten *diario della vita di scuola*.⁶¹

III. Fragestellungen, Struktur und Vorgehensweise

Da es sich bei der theoretischen Literatur zur Klassifizierung der Schulbücher um ein Sammelsurium von pädagogischen, didaktischen und auch geschichtswissenschaftlichen Schriften handelt und die Autoren der verschiedenen Fachrichtungen jeweils unterschiedliche Erkenntnisinteressen verfolgen, lassen sich nicht alle vorgebrachten Thesen vorbehaltlos auf die historisch-institutionelle und die historisch-inhaltliche Schulbuchforschung übertragen. Dies gilt gerade für den italienischen Fall, für den beispielsweise die fast immer unterstellte Annahme, dass Schulbücher als Träger relevanten und dominanten Wissens vom Staat monopolisiert würden,⁶² je nach Epoche hinterfragt werden muss. Dieser Annahme liegt nämlich die Vorstellung eines sowohl nach solcherlei Steuerung strebenden als auch insgesamt starken, gar übermächtigen Staates zu Grunde, der den Prozess von der Entstehung des Schulbuchs bis hin zur Zulassung fest in seiner Hand hält und der durch die Auswahl und Ausbildung der Lehrer auch auf die Umsetzung im Unterricht einwirken kann. Hierbei handelt es sich jedoch, so die These, um eine nicht zwingend zutreffende Machtprojektion.⁶³ Denn selbst wenn man davon ausgeht, dass die staatli-

59 ASMAE, AP (1931-1945), Germania, ASMAE, AP (1931-1945), Italia, ASMAE, MCP, Ufficio Stampa Esteri, ASMAE, MCP, Ufficio Stampa del Capo del Governo, ASMAE, MCP, Direzione Generale della Stampa Estera.

60 PA AA RZ 504, RZ 508, RZ 514, RAV Rom Quirinal, RAV Rom Quirinal Geheim (1920-1943).

61 MÜLLER: Volksschule.

62 Vgl. z.B. ROHLFES, Joachim: Politische und didaktische Tugendwächter. Warum Schulbuchgutachter mehr Zurückhaltung üben sollten, in: GWU 49 (1998), S. 157-164. Grundlegend zum Verhältnis von Wissen und Macht: FOUCAULT, Michel: Was ist Kritik? Berlin 1992.

63 Höhne nennt das Schulbuchwissen beispielsweise ein „rigide staatlich-institutionell gefiltertes und kontrolliertes Wissen“ mit einer „dogmatischen Struktur“. HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 170. Vgl. weiterhin z.B. ROHLFES: Tugendwächter, WENDT, Peter: Schulbuchzulassung: Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren, in: FUCHS/KAHLERT/SANDFUCHS (Hg.): Schul-

che Schulbuchzulassung in Deutschland heute wohl organisiert ist, stellt sich die dringende Frage, ob dies für frühere Zeiten und andere Gesellschaften, deren Schulbüchern man in der einschlägigen Forschung ja im Rückschluss ebenfalls eine solche Macht zuschreibt, gelten kann. Dazu kommt, dass Schulbuchzulassung in Italien von großen Teilen der Gesellschaft als eine Form der Zensur verstanden wurde und wird und das Schulbuchwesen daher deutlich freier ist als in Deutschland, weshalb es besonders für das liberale und die Republik Italien zu kurz greift, die hiesigen Vorstellungen einfach zu übertragen. Um eine staatliche Kontrolle bemühten sich die zuständigen Institutionen dagegen vor allem unter der faschistischen Herrschaft. Um die je nach Zeit unterschiedliche staatliche Einflussnahme also überhaupt beurteilen zu können, müssen der institutionelle Rahmen und das spezifische Zusammenwirken von Autoren und Schulbehörden untersucht werden.

In Vorbereitung darauf gilt es im ersten Kapitel (I.) Ergebnisse der theoretischen Schulbuchforschung zu prüfen und den Quellencharakter der Lehrwerke im Sinne der Geschichtswissenschaft genauer zu beleuchten. Darauf folgend soll in einem zweiten Kapitel (II.) die Struktur des Schulbuchwissens, der geschichtlichen Schulbuchinhalte, näher charakterisiert werden. Schulbuchwissen, so die These, steht nämlich massenmedial, das heißt durch die Presse vermittelten Informationen und Narrativen deutlich näher als wissenschaftlicher Literatur.⁶⁴ Dies wiederum prädestiniert das Schulbuch dazu, als Träger stereotyper, emotional aufgeladener, aus

buch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht. Bad Heilbrunn 2010, S. 83-96. Zur Kritik der neueren Forschung vgl. BROCKLISS, Laurence/SHELDON, Nicola: *General Introduction*, in: dies. (Hg.): *Mass Education and the Limits of State Building, c. 1870-1930*. Basingstoke/New York 2012, S. 1-12, S. 5-10. „(...) educational systems do not simply come into being by state decree and carry out their state-imparted task until directed otherwise (...) Yet this is an aspect of the development of universal schooling completely ignored by the social scientists.“ (S. 5)

64 Schulbücher werden als „technisch produzierte und massenhaft verbreitete Kommunikationsmittel (...), die der Übermittlung von Informationen unterschiedlicher Art an große Gruppen von Menschen dienen“ hier als Spielart der Massenmedien begriffen. HICKETHIER, Knut: *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart/Weimar 2003, S. 24. Vgl. auch die klassische Definition von MALETZKE, Gerhard: *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg 1963. Die schichtenübergreifende Verbreitung der Massenpresse erfolgte zeitlich parallel zu der der Lehrwerke seit dem 19. Jahrhundert mit der zunehmenden Alphabetisierung. Vgl. zur Parallelität der Entwicklungen DANIEL, Ute/SCHILD, Axel (Hg.): *Massenmedien im Europa des 20. Jahrhunderts (= Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte, Bd. 77)*. Köln 2010, S. 7.

dem Kontext gelöster und daher Bildern vergleichbarer Wissensbausteine und Ansichten, als Träger „ikonischen Wissens“, zu fungieren, was auf Basis einiger Klassiker sowohl aus dem Bereich der Medientheorie und Kommunikationswissenschaft (z.B. Walter Lippmann, Elisabeth Noelle-Neumann) als auch aus dem Bereich der Sozialpsychologie gezeigt werden soll. Um im untersuchten Quellenkorpus dann die Darstellungen, die klassische nationale Stereotype transportieren, besser identifizieren zu können, soll das dritte Kapitel (III.) einen Überblick über gängige Deutschlandperzeptionen und die Wechselwirkung von Deutschland- und Italienstereotypen geben. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der historischen Verortung dieser Vorstellungen, das heißt auf den Fragen, wann sie jeweils entstanden sind, auf welche historischen Ereignisse sie sich zurückführen lassen und wann bestimmte Vorstellungen besonders verbreitet waren oder als abwegig galten – Aspekte, die in der Literatur häufig zu kurz kommen, jedoch wichtig zum Verständnis der Tiefendimension von Wahrnehmungsmustern sind.

Dass historische Narrative in Schulbüchern von der politischen Situation abhängen und mitunter einem starken Wandel unterliegen, dass es also auch auf der vergleichsweise oberflächlichen Ebene des Schulbuchwissens nicht *die* Geschichte gibt, wird im vierten Kapitel (IV.) an einem besonders interessanten Beispiel exemplarisch verdeutlicht: Die hier untersuchte Schulbuchreihe von Pietro Silva erschien nämlich von den frühen vierziger- bis in die späten sechziger Jahre und zeigt die Entwicklung vom Faschismus über die Nachkriegszeit bis zu den mittleren Jahren der Republik an einem Text auf, der über den Tod des ursprünglichen Autors hinaus nur stellenweise verändert wurde. Zu fragen ist daher, ob und inwiefern sich die politischen Umbrüche in Italien hier auf die Darstellung der deutschen Geschichte ausgewirkt haben. Weil eine solche Einzelbetrachtung aber nicht verallgemeinerbar ist, schließt sich an das vierte Kapitel auf der Basis einer knappen, der Orientierung dienenden Darstellung des italienischen Schulsystems im Wandel der letzten hundert Jahre (VI.) eine systematische Analyse italienischer Geschichtsbücher aus dem kurzen 20. Jahrhundert an. Dazu werden zunächst die Methode und Vorgehensweise der Untersuchung umrissen (V.). Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt (VII.). Dieses umfangreiche siebte Kapitel ist zunächst in Bezug auf drei Phasen strukturiert, den späten liberalen Staat, die faschistische Herrschaft und Diktatur und schließlich die erste Republik. Der chronologische Aufbau ist zusätzlich systematisch unterteilt, indem zu jeder zeitlichen Phase einerseits der staatliche Aspekt, die Schulbuchgesetzgebung und die Lehrpläne, das heißt das Gesetz, und dann die Inhalte der Schul-

bücher, also die Gesetzeswirklichkeit, betrachtet werden. Der staatliche Aspekt ist neben den vermittelten Wissensbeständen besonders wichtig, da es nicht sinnvoll wäre, die Lehrwerke außerhalb ihres historischen Kontextes zu betrachten. Schließlich besteht ein wichtiger Zusammenhang zwischen den Schulbüchern und der jeweiligen Gesellschaft, die sie hervorbringt, zwischen der politischen Situation zur Zeit der Entstehung sowie der Selbstperzeption und damit untrennbar verbunden der Fremdperzeption.

Im Bewusstsein dieses Konnexes gilt es im Rahmen der systematischen Analyse die folgenden Fragen zu beantworten: Inwiefern versuchte der italienische Staat in seinen verschiedenen Ausprägungen im Laufe des 20. Jahrhunderts Einfluss auf den Inhalt der Schulbücher zu nehmen und im Rahmen welcher institutioneller und organisatorischer Strukturen geschah dies? Von welchen Interessen wurden die handelnden Akteure geleitet und gelang es ihnen mit Hilfe der bestehenden oder geschaffenen Strukturen, ihre Zielvorstellungen umzusetzen? Vor diesem Hintergrund gilt es weiterhin zu klären, inwiefern die politischen Wechselfälle des 20. Jahrhunderts sich sowohl politisch-strukturell als auch inhaltlich auswirkten. Wie veränderten sich die Bildungspolitik einerseits und die italienische Selbstwahrnehmung andererseits: Welche Eigenschaften wurden den Italienern jeweils zugeschrieben und wie wirkte sich dies auf die Fremdwahrnehmung der Deutschen und ihrer Geschichte aus? Konkret soll dabei ein Beitrag zu der in der Forschung umstrittenen Frage geleistet werden, inwiefern es vor allem den Faschisten gelang, das italienische Schulsystem institutionell und ideologisch zu durchdringen. Fraglich ist hierbei unter anderem, inwiefern von der Propaganda (in einigen Schulbüchern) vertretene Ziele wie die am liberalen Staat scharf kritisierte Bevorzugung der alten Eliten tatsächlich in der Bildungspraxis unterbunden wurde und ob hier nicht vielmehr die überkommenen Zustände konserviert wurden. Auf die Schulbücher bezogen ist zu untersuchen, ob und wenn ja wie sich die faschistischen Geschichtsauffassungen von den nationalistischen Geschichtsauffassungen, die bereits am Ende des liberalen Staates vertreten wurden, unterschieden. Ferner gilt es zu analysieren, ob sich die unter dem faschistischen Regime verbreiteten Narrative in den Schulbüchern der Nachkriegszeit und der ersten Republik erhalten haben, wie zum Beispiel Monica Galfré annimmt.⁶⁵ Wie gingen italienische Schulbuchautoren dabei gerade mit dem ehemaligen Achsenpartner Deutschland um? Wurde die frühere deutsche Geschichte angesichts der NS-Erfahrung einer Umwertung unter-

65 GALFRÉ, Monica: *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma/Bari 2005, S. 133-138.

zogen und wie wirkte sich all das auf die Einschätzung der jungen Bundesrepublik und der DDR aus? Finden sich in den italienischen Schulbüchern bekannte Erklärungsmuster, beispielsweise von der Parallelität⁶⁶ der deutschen und italienischen Geschichte oder wollten sich die Autoren eher abgrenzen? Wurden in diesem Zusammenhang andere typische Vorstellungen, wie die vom deutschen Sonderweg oder von der verspäteten Nation bedient? Und inwiefern vermittelten die Schulbücher implizit durch die Darstellung der Geschichte oder sprachlich explizit klassische Deutschlandstereotype? Dabei stellt sich auch die grundsätzliche Frage, ob sich vor dem Hintergrund der vergleichsweise großen Freiheit italienischer Schulbuchautoren zu verschiedenen Zeiten gewisse Einsichten als kleinster gemeinsamer Nenner ausmachen lassen und ob ein solcher Grundkonsens stabil oder variabel war.

Unterlagen diese Probleme schließlich der Steuerung staatlicher Stellen zum Beispiel durch die Lehrpläne oder oblagen sie dem einzelnen Schulbuchautor und hielten letztere sich an die Vorgaben, die in den Lehrplänen gemacht wurden? Forcierte der italienische Staat in seinen verschiedenen Ausprägungen gewisse Narrative und welchen gesellschaftlichen Gruppen gelang es, die Deutungshoheit über die Ereignisse zu erringen? Dabei ist auch zu fragen, ob und inwieweit zu Deutschland und seiner Geschichte überhaupt Angaben gemacht wurden und worin diese bestanden. Welche Episoden und Personen hielten die Italiener für erwähnenswert und wie umfangreich waren die Darstellungen? Ganz ähnlich wie Journalisten bestimmten ja auch hier Autoren und Bildungspolitiker als *gatekeeper*, was überhaupt als bedeutsam wahrgenommen werden konnte und welche Wertungen kursierten.⁶⁷ Die Frage ist also, ob im Bereich des Bildungswesens von einem aktiven *nationbuilding* oder *historical engineering*⁶⁸ gesprochen werden kann.⁶⁹

66 Speziell zur Frage der Asymmetrie der deutschen und italienischen Geschichte vgl. DIPPER: *Ferne Nachbarn*.

67 Vgl. MCCOMBS, Maxwell: *Setting the agenda. The Mass Media and Public Opinion*. Cambridge/Malden 2006. S. VIII-XIV und S. 2. Unter *agenda setting* versteht man hauptsächlich, dass durch die Vorauswahl durch die Massenmedien die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die ausgewählten Gegenstände gelenkt und das Weltbild der Rezipienten beeinflusst wird (z.B. *mean-world syndrome*). McCombs legt außerdem nahe, dass auch die Sicht auf die entsprechenden Themen beeinflusst wird. Vgl. ebd. S. 86-97, S. 23, S. 84f.

68 Vgl. CHOMSKY, Noam: *Chomsky on Miseducation*. Edited and introduced by Donaldo Macedo. Lanham 2004, S. 57.

69 Vgl. GELLNER, Ernest: *Nationalism*. New York 1997, S. 31-36, S. 76, ders: *Nations and Nationalism*, S. 24-35, S. 63f., S. 86.

Zu den untersuchten Schulbüchern ist schließlich noch zu bemerken, dass diese untereinander sehr große Differenzen bezüglich des Niveaus aufweisen, da Lehrwerke aller Schularten von der Grundschule bis zum *liceo* zur Analyse herangezogen wurden – ein Vorgehen, das durchaus bestrittbar, hier aber beabsichtigt ist. Im Fokus steht nämlich die Frage, welche Bilder deutscher Geschichte gesamtgesellschaftlich verbreitet wurden, und erst nachgeordnet, inwiefern diese sich voneinander unterschieden. Es geht eben gerade nicht um einen elitären oder anderweitig begrenzten Blick, sondern um die Vorstellungen einer breiten Masse, die freilich nicht homogen ist. Dabei ist durchaus eine Bindung bestimmter Vorstellungen an gewisse gesellschaftliche Schichten vorstellbar. Der Längsschnitt wurde ferner gewählt, weil die Entwicklungen im Laufe des kurzen 20. Jahrhunderts aufgezeigt werden sollen. Wie oft einzelne Episoden, Figuren und Stereotype innerhalb des Quellenkorpus zu finden sind, wurde zunächst quantitativ erfasst, um einen einfachen Überblick über ihre Häufigkeit zu erhalten. Die qualitative Untersuchung widmet sich anschließend der Frage, wie diese Themen vermittelt wurden, das heißt welche Erzählmuster gewählt und welche Wertungen in der Folge getroffen wurden. Dabei ist stets auch die Sprache besonders zu berücksichtigen: Welche Bezeichnungen wurden für Deutschland und die Deutschen gewählt und mit welcher Bedeutung waren die Begriffe aufgeladen? Waren sie positiv oder negativ konnotiert? In welchem Stil wurden die Bücher geschrieben und ist im Laufe der Jahrzehnte eine Veränderung wahrzunehmen? Welche besonders einprägsamen Ausdrücke wurden verwendet? War die Sprache mitreißend oder eher neutral und inwiefern spielten politisch-ideologische Terminologien eine Rolle? Es handelt sich gerade auch bei der Analyse der Schulbuchquellen also um ein hermeneutisches, literaturwissenschaftlich beeinflusstes Verfahren.

B. Deutsche Geschichte aus italienischer Sicht und das staatliche Bildungswesen im 20. Jahrhundert

I. Historische Lehrwerke als Medium und Quelle im Spannungsfeld von Bildungswesen, Nation, Geschichte und Gesellschaft

1. Das staatliche Bildungswesen als ein Wegbereiter der modernen Gesellschaft

Mit dem 19. Jahrhundert setzte in Europa durch die zusehends flächendeckende und sozial übergreifende Verbreitung von Schulbildung und durch die Vereinheitlichung⁷⁰ ihrer Inhalte eine grundlegende Veränderung ein.⁷¹ Als eine verzögerte Nachwirkung der Aufklärung kam es zudem im Unterschied zu früheren Effekten durch „staatliche“⁷² Bildung zu einer gesellschaftlichen Modernisierung.⁷³ Traditionell hatte man mit Bildung seit der Antike nämlich eher konservative, den Status quo erhaltende Ziele verfolgt, wobei gewissen Inhalten ein Nutzen für die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung zugeschrieben wurde. Bestimmte Wissensbestände dienten der Abgrenzung gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen oder Ethnien.⁷⁴ In diese Traditionslinien sind auch die Bestrebungen eini-

70 Vgl. TAURECK, Bernhard H.F.: Michel Foucault. Hamburg³2004, S. 86-109. Bei Foucault finden sich die entsprechenden Überlegungen in *Überwachen und Strafen*.

71 Erste Tendenzen zur Vereinheitlichung von Lehr- und Lernmitteln durch Kontrollen der Obrigkeit lassen allerdings schon seit dem 16. Jahrhundert nachweisen. Vgl. SCHRÖDER, Hartmut: Lehr- und Lernmittel in historischer Perspektive. Erscheinungs- und Darstellungsformen anhand des Bildbestands der *Pictura Paedagogica Online*. Bad Heilbrunn 2008, S. 13. Vgl. auch FUCHS/NIEHAUS/STOLETZKI: Schulbuch, S. 34.

72 Die Bezeichnungen *Staat* und *Territorium* scheinen hier durchaus problematisch, da es sich um den Übergang von der Frühen Neuzeit zur Neuzeit handelt. Inwiefern ein Territorium bereits staatliche Strukturen ausgeprägt hatte und als Staat im modernen Sinne zu bezeichnen ist, kann nur am Einzelfall begründet werden. Die Einführung und gegebenenfalls auch Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht und die Errichtung eines staatlichen Bildungssystem sind dabei durchaus Indikatoren.

73 Sie zeichneten und zeichnen sich durch soziale Mobilität, Anonymität und Atomisierung des Einzelnen aus. Zwischen dem einheitlichen (National-)Staat und dem Individuum besteht ein direktes Rechtsverhältnis, vgl. GELLNER: *Nations and Nationalism*, S. 19-38 sowie ders.: *Nationalism*, S. 28.

74 Vgl. METZLER, Dieter: Gesellschaftliche Verfassung und Programmatik der antiken Bildung, in: HINRICHS, Ernst/JACOBMEYER, Wolfgang (Hg.): *Bildungs-*

ger frühneuzeitlicher Monarchen zur Schaffung allgemeiner staatlicher Bildungseinrichtungen und erster Formen von Schulpflicht einzuordnen: Sie zielten nicht auf höhere soziale Mobilität der Untertanen ab,⁷⁵ sondern waren Teil des *struggle for stability*⁷⁶. Schulen erleichterten den Zugriff der entstehenden „Staatsmacht“ auf das Individuum im Sinne einer Sozialdisziplinierung.⁷⁷ Dabei blieben die Pläne zur „Nationalerziehung“⁷⁸ zunächst im ständischen Denken verhaftet und waren nur punktuell wirksam. Sowohl in Deutschland als auch in Italien war aufgrund der kleinräumigen politischen Organisation vor der Gründung der Nationalstaaten jedwede Maßnahme im Bildungsbereich auf das entsprechende Territorium beschränkt. Die Idee einer staatlichen Trägerschaft des Bildungswesens steckte noch in den Kinderschuhen, spielte doch die Kirche eine entscheidende Rolle.⁷⁹

Mit der Industrialisierung wurde es für die konkurrierenden Staaten oder Territorien jedoch wichtiger, die vorhandenen Potentiale in der Bevölkerung stärker hinsichtlich des technischen und wirtschaftlichen Fort-

geschichte und historisches Lernen (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 67). Frankfurt 1991, S. 25-35.

75 Vgl. VIERHAUS, Rudolf: Erziehung, Bildung und Gesellschaft im 18. Jahrhundert vornehmlich in Deutschland, in: HINRICHS/JACOBMEYER: Bildungsgeschichte, S. 51-63. Vgl. auch BROCKLISS/SHELDON: Introduction, S. 1.

76 Vgl. RABB, Theodore K.: The struggle for stability in Early Modern Europe. New York 1975.

77 Vgl. OESTREICH, Gerhard: Strukturprobleme des europäischen Absolutismus, in: ders.: Geist und Gestalt des frühmodernen Staates. Ausgewählte Aufsätze. Berlin 1969, S. 181-196.

78 Vgl. VIERHAUS: Erziehung, S. 53. Gerade im Denken Wilhelm von Humboldts findet sich allerdings die Idee, allen Ständen eine allgemeine Bildung zukommen zu lassen, womit er auch auf eine größere Flexibilität hinsichtlich der Berufswahl abzielte.

79 Von den Konfessionen und Konfessionsschulen ganz zu schweigen, die noch bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein eine wichtige Rolle spielten. Vgl. exemplarisch dazu zum Beispiel die Streitigkeiten zwischen deutschen Katholiken und Protestanten in Rom: VESPER, Gerd: Die Deutsche Schule Rom. Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung (= Historische Studien, Bd. 499). Husum 2001, S. 137-148. Zum allgemeinen Zusammenhang zitiert Rudolf Vierhaus recht plastisch Friedrich II. von Preußen: „Darum müssen sich die Schulmeister Mühe geben, dass die Leute Attachment zur Religion behalten und sie so weit bringen, dass sie nicht stehlen und morden (...), sonst ist es auf dem platten Land genug, wenn sie ein bisschen Lesen und Schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie nur in die Städte und wollen Sekretärs und sowas werden.“ Zit. nach VIERHAUS: Erziehung, S. 60.

schritts zu nutzen⁸⁰ und dafür zu sorgen, dass die individuelle Eignung und eine mehr und mehr spezialisierte und um der Qualitätssicherung und nationalen Mobilität willen standardisierte Ausbildung über das berufliche Leben einer Person entschieden.⁸¹ Nicht umsonst entstanden auf Basis der Nationalerziehungspläne des 19. Jahrhunderts die Grundlagen der heutigen Schulsysteme⁸², denen das Leistungsprinzip zumindest prinzipiell zu Grunde lag und liegt und die darüber hinaus dem Individuum die Teilhabe am Staat, seinem politischen System sowie an einer überregionalen Gesellschaft, Wirtschaft und Berufswelt erst ermöglichten und ermöglichen.⁸³

So entwickelte sich eine gewisse, wenn auch nicht uneingeschränkte soziale Mobilität, um die Talentierten und Fähigen in die passenden Positionen zu bringen.⁸⁴ Ein Bildungsbürgertum etablierte sich⁸⁵, Klassen oder Schichten lösten als neue Strukturen die Stände, die allein dem Primat der

80 Vgl. HARDENBERG, Karl August Freiherr von: Reorganisation des Preußischen Staates, in: DEMEL, Walter/PUSCHNER, Uwe (Hg.): Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongress 1789-1815 (= Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung, Bd. 6), Stuttgart 1995, S. 86-97.

81 Vgl. GELLNER: Nationalism, S. 27.

82 Vgl. z.B. LUNDGREEN, Peter: Deutsche Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts im internationalen Vergleich, in: HINRICHS/JACOBMEYER: Bildungsgeschichte, S. 65-75. JÄGER, Georg/TENORTH, Heinz-Elmar: Pädagogisches Denken, in: JEISMANN, Karl Ernst/LUNDGREEN, Peter: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 75-77, JEISMANN, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817 (= Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte). Stuttgart 1974, S. 426-228.

83 Vgl. GELLNER: Nations and Nationalism, S. 35-38, weiterhin: ders.: Nationalismus, S. 49-56.

84 PARSONS, Talcott: The School Class as a Social System, in: Harvard Educational Review 29/4 (1957), S. 297-318. Allerdings ist eine direkte kausale Verbindung von Industrialisierung und Bildungswesen heute umstritten. Vgl. speziell zum deutschen Fall JEISMANN, Karl-Ernst: Schule, Hochschule, in: ders./LUNDGREEN: Handbuch, Bd. III, S. 113.

85 Zum Begriff des Bildungsbürgertums und zum Zusammenhang von Bildung, Macht und Status vgl. grundlegend ENGELHARDT, Ulrich: „Bildungsbürgertum“. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts (= Industrielle Welt, Bd. 43), Stuttgart 1986 und CONZE, Werner/KOCKA, Jürgen: Einleitung, in: dies (Hg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen (= Industrielle Welt, Bd. 38). Stuttgart 1985, S. 9-26.

Erblichkeit unterlagen, ab. Ein neues Bewusstsein von einer einheitlichen, nationalen Gesellschaft in einem nationalen (Wirtschafts-)Raum, verbunden durch eine gemeinsame (Hoch-)Sprache bildete sich heraus. Dabei spielten, vermittelt durch die Schule, auch allgemein verbreitete Wissensbestände eine Rolle. Als Vermittlungsinstanzen wirkten unter anderem staatlich ausgebildete Lehrer und staatlich lizenzierte Schulbücher. Der Einfluss des Staates auf die Autonomie regionaler Gemeinschaften und auf das Individuum verstärkte sich. Menschen aber, die ähnliche Bildungsinhalte als grundlegend zu betrachten gelernt haben und dieselbe (Hoch-)Sprache als die ihre begreifen, empfinden sich als ähnlich. Das Schulsystem als Kommunikationsraum hat so eine integrative Funktion. Der Staat bindet seine Bevölkerung an sich und umgekehrt.

Bei der Betrachtung von Einzelfällen, gerade auch dem Beispiel Italien, wird allerdings deutlich „(...) how difficult it was to set up working systems of mass education, a point frequently overlooked (...)“⁸⁶. Denn die Vertreter der Staatlichkeit mussten sich auf zahlreiche Kompromisse mit anderen, durch die etatistische Perspektive unterschätzten Kräften einlassen, so mit den alten und neuen Eliten, regionalen Einflussgrößen, den Kirchen und nicht zuletzt den Eltern der Schulpflichtigen. Darüber hinaus bestanden Sachzwänge wie die finanzielle Situation, fehlende Kontrollstrukturen oder andere Begrenzungen staatlicher Durchsetzungsfähigkeit – ganz abgesehen von dem grundlegenden Problem, dass sich nur schwer nachprüfen lässt, was ein Lehrer im Klassenzimmer tatsächlich vermittelt, geschweige denn, was davon im Kopf des einzelnen Schülers ankommt. Die Schulbücher sind dafür jedoch zumindest ein wichtiger Anhaltspunkt. Ihre Erforschung geht daher über den primären didaktischen Nutzen weit hinaus und eröffnet ein weites Feld gesellschafts- und kulturgeschichtlicher Fragestellungen.

2. Schulbuchforschung und Medientheorie des Schulbuchs

a) Schulbücher und staatlicher Einfluss

Mit Lehrwerksinhalten hat sich auf einer Metaebene zunächst die Schulbuchrevision befasst. Der Europarat beispielsweise organisierte zwischen 1953 und 1958 internationale Konferenzen, die das Ziel verfolgten, aus den Texten negative Vorurteile und Polemiken gegenüber anderen europä-

86 BROCKLISS/SHELDON: Introduction, S. 7.

ischen Staaten zu entfernen. Der Völkerbund hatte nach dem Ersten Weltkrieg ähnliche Versuche unternommen.⁸⁷ Besonders in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren nämlich die Geschichtsbücher zur offenen Legitimation von radikalen Nationalismen verwendet worden und hatten Kriegspropaganda transportiert.⁸⁸ Nun sollten anstelle der Konzentration auf Gegensätze und Konflikte international erarbeitete Erfolge und Fortschritte unterstrichen werden.⁸⁹ Es gab allerdings entscheidende Unterschiede dahingehend, inwiefern staatlicherseits überhaupt ein Interesse an gezielter Steuerung der Lehrwerksinhalte bestand und inwiefern eine solche gesellschaftlich erwünscht war. In Italien wurde die Schulbuchzulassung beispielsweise im Jahr 1947 abgeschafft. Versuche, sie unter Berlusconi wieder zu etablieren, blieben erfolglos.⁹⁰

Schon allein deshalb gestaltet sich das Verhältnis von Wissen und Macht im hier untersuchten Fall vor allem in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts weitaus komplexer als von einigen der oben genannten Theoretiker angenommen. Die schulische Vermittlung von Wissen und Wertungen kann nicht als eine Einbahnstraße betrachtet werden, in der Inhalte von oben nach unten einseitig eindoktriniert wurden. Sie entspricht vielmehr einem Prozess gegenseitiger Normierung innerhalb der

87 Vgl. PA AA, RZ 508, R 63822.

88 Die Schulbuchrevision diene und dient in der Regel dem Abbau von Feindbildern und zu einseitigen Darstellungen. Dazu versuchte man, sich auf eine gemeinsame Terminologie, nicht aber auf eine komplette Vereinheitlichung zu verständigen. Vielmehr ging es darum, auch die Perspektiven der anderen auf die gemeinsame Geschichte aufzuzeigen. Genaueres hierzu findet sich bei FAURE, Romain: Netzwerke der Kulturdiplomatie. Die internationale Schulbuchrevision 1945-1989 (= Studien zur internationalen Geschichte, Bd. 36). Berlin/München/Boston 2015, PÖGGELER, Franz: Schulbuchforschung, S. 33-53, FUCHS, Eckhardt: Wie international sind Schulbücher?, in: ders./KAHLERT/SANDFUCHS: Schulbuch konkret, S. 25-40, sowie bei FUCHS, Eckhardt: Aktuelle Entwicklungen, S. 8f. Fuchs unterscheidet im Zuge der internationalen Angleichung implizite und explizite Prozesse. Gerade durch Phänomene wie die Globalisierung gibt es heute die Tendenz zur internationalen Vereinheitlichung. In Geschichte wird nicht nur in Deutschland aber nach wie vor die Nationalgeschichte in den Mittelpunkt gestellt. Vgl. des Weiteren CAJANI, Luigi: L'immagine dell'Europa nei manuali di storia, di geografia e di educazione civica per la scuola media dell'obbligo in Italia, in: PINGEL: L'immagine, S. 389-452. Man spricht auch von „History Wars“. Vgl. weiterführend dazu: LIAKOS, Antonis: History Wars – Notes from the Field, in: Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (JIGG) 2008/2009, S. 57-74.

89 Vgl.: MPI, *Ufficio Stampa*: Segnalazioni urgenti di carattere scolastico e culturale del 21.4.1953, in: ACS, MPI, DGICSM, Div. I, Libri di testo (1923-59), b. 5, f. 20.

90 Vgl. BOSCH: Bravo italiano.

Gesellschaft, wobei die Schulbücher nur einen von zahlreichen Akteuren darstellen: Wissen wird im Fall des Schulbuches hauptsächlich sprachlich in Form von Schulbuchtexten dargestellt. Durch die Manifestation in Sprache kommt es bereits zu einer Anpassung der Inhalte an gängige Diskurse, da das schreibende Subjekt sich mit Bedeutung aufgeladener Terminologien bedienen muss.⁹¹ Aufgrund einer bestimmten Auswahl von Begriffen werden der Text beziehungsweise sein Autor eventuell einer bestimmten Schule oder ideologischen Richtung zugeordnet. Unter Umständen kommt es zu einer sprachlichen Kanonisierung⁹², wenn sich der Autor gewisser feststehender Wendungen bedient.⁹³

Als Träger des Diskurses vermitteln Lehrwerke folglich implizit und explizit das gesellschaftliche Wissen darüber, was man sagt, wie man es sagt und wie man über einen bestimmten Sachverhalt spricht, ohne sich lächerlich zu machen oder sich gesellschaftlich zu diskreditieren.⁹⁴ Sie vermitteln

91 Vgl. zum Verhältnis von Subjekt, Diskurs und Sprache Foucaults Antrittsvorlesung am *Collège de France* von 1970, erläutert bei BABEROWSKI, Jörg: *Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München 2005, S. 192. Ähnliche Gedanken finden sich auch im Spätwerk Heideggers: „Die Sprache spricht“, und eben nicht das Individuum. Ebenfalls zit. nach BABEROWSKI: *Sinn*, S. 193. Vgl. zum Subjekt bei Foucault auch TAURECK: *Foucault*, S. 54-64. Vgl. zudem HALBWACHS, Maurice: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt am Main¹1985, erstmals erschienen unter dem Titel: *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris 1925, S. 22f., S. 64, S. 132-136., S. 107.

92 Vgl. FRIED, Johannes: *Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik*. München 2004. S. 302-313. Zum Wandel des Kanonbegriffs mit der Zeit und in unterschiedlichen Kulturen vgl. ASSMANN: *Kulturelles Gedächtnis*. S. 103-129, v.a. S. 127: Es handelt sich um ein Prinzip kollektiver Identitätsstiftung.

93 Vgl. HALBWACHS: *Gedächtnis*, S. 107.

94 Vgl. zur „diskursiven Praxis“: „Sie ist eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben.“ FOUCAULT, Michel: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/Main 1973, S. 170. Vgl. auch BABEROWSKI: *Sinn*, S. 197 sowie PARR, Rolf: *Diskurs*, in: KAMMLER, Clemens/PARR, Rolf/SCHNEIDER, Ulrich Johannes: *Foucault-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*. Stuttgart 2008, S. 233-237. Siehe darüber hinaus FRANK, Manfred: *Was ist ein literarischer Text und was heißt es, ihn zu verstehen?*, in: *Das Sagbare und das Unsagbare: Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie*. Frankfurt/Main 1990, S. 121-195.

„Sagbarkeitsregime“⁹⁵. Dabei sind die Schulbücher gerade aufgrund ihrer gesellschaftlichen Stellung, ihrer sozialen Approbation, als Mittler und Träger häufig von besonderer Bedeutung oder Glaubwürdigkeit. Wichtig und interessant für den gesellschaftlichen Zusammenhang ist jedoch, dass es sich, so Foucault, nicht um einen einseitigen Prozess der Machtausübung handelt, sondern dass die Individuen vielmehr selbst mit den gegebenen Regeln umgehen und sich die Gesellschaft somit eigenständig hinsichtlich dessen, was sagbar ist und was nicht, diszipliniert.⁹⁶

Schulbücher vermitteln in der Moderne genau wie andere massenmediale Formate damit das von einer Elite oder auch mehrheitlich Gewollte, was dann selbstständig in den Individuen als Regel fortlebt,⁹⁷ und sie eröffnen im Gegenzug für diejenigen, die sich den Regeln nicht anpassen wollen, Möglichkeiten der Provokation. Dabei wird „die Macht (...) von den Individuen weitergegeben, sie wird nicht auf sie angewandt.“⁹⁸ Anders als in der Frühen Neuzeit geht es nicht mehr um die äußere Repräsentation zum Beispiel der Standeszugehörigkeit, sondern auch um verinnerlichte Kenntnis, die „richtigen“ Gedanken, ein „korrektes“ Denken, aber auch

95 BABEROWSKI: Sinn, S. 197. Nach Lyotard werden die Sagbarkeitsregime in der Gesellschaft durch nicht weiter legitimiertes, überkommenes narratives Wissen vermittelt. Vgl. LYOTARD, Jean-François: Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht, hg. von Peter ENGELMANN. Wien⁴1999, (Orig. 1979), S. 75.

96 Dass Macht nicht nur vertikal von oben nach unten ausgeübt wird und dass die Individuen sich vielmehr auch horizontal gegenseitig disziplinieren und in vielschichtigen Machtbeziehungen zueinander stehen, hat Foucault in *Wahnsinn und Gesellschaft* sowie in *Überwachen und Strafen* inklusive der zugehörigen Kontrollmechanismen dargelegt. Dass Rollenvorschriften innerhalb eines Systems bekannt sind und bei Missachtung vom System sanktioniert werden, beschreibt des weiteren Luhmanns Systemtheorie. Vgl. BABEROWSKI: Sinn, S. 195-203.

97 Elisabeth Noelle-Neumann beschrieb den hier wirkenden Mechanismus auch als Schweigespirale: die öffentliche Meinung wird von einer Gruppe dominiert, die sich in der Mehrheit fühlt, während sich die Gruppe mit der diskreditierten Meinung in der Minderheit fühlt, da ihre Angehörigen schweigen. Dies kann über die tatsächlichen Meinungsverhältnisse hinwegtäuschen. Vgl. NOELLE-NEUMANN, Elisabeth: Das Stereotyp als Verkehrsmittel der öffentlichen Meinung, in: LIPPMANN: Die öffentliche Meinung. Reprint des Publizistik Klassikers, Bochum 1990 (Orig. 1922), S. 286-299, S. 288. Vgl. auch HAFERKAMP, Nina: Die Theorie der Schweigespirale, in: KRÄMER, Nicole C./SCHWAN, Stephan/UNZ, Dagmar/SUCKFÜLL, Monika (Hg.): Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte. Stuttgart 2008, S. 274-278.

98 FOUCAULT, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-1976). Frankfurt am Main 1999, S. 38f., zit. nach BABEROWSKI: Sinn, S. 200.

Fühlen.⁹⁹ Wechselt also das politische System grundlegend, zeigt sich dies, sofern dieses System durchsetzungsfähig ist, auch daran, dass es ein ihm spezifisches Wissen vermittelt und die Deutungshoheit gewinnt,¹⁰⁰ wobei die Schulbuchautoren sich entweder unter Druck oder im vorseilenden Gehorsam anpassen.

Daher ist ebenfalls die in der Schulbuchforschung häufig geäußerte Annahme, dass es sich beim Inhalt der Schulbücher (stets) um Konsenswissen¹⁰¹ handelt, zu hinterfragen und zu differenzieren. Vielmehr kann dieser Konsens auch nur eine Elite betreffen, die ihre Interpretationen einer umzuerziehende Masse aufoktroiert. Dies ist besonders in allen Formen von nicht-pluralistischen Gesellschaften, aber auch bei Vorstellungen, die einer führenden Gruppe (zum Beispiel moralisch) angebracht erscheinen, bei der Mehrheit aber bislang keinen Anklang gefunden haben, der Fall. Ob die transportierten Deutungen und Wertungen dabei einen Anspruch oder das Allgemeingut darstellen, ist selbstverständlich nicht pauschal, sondern nur am historischen Einzelfall zu beurteilen.

99 Vgl. zur Produktivität von Wissen: TAURECK: Foucault, S. 95f. Zur Wechselwirkung von Wissen und Macht: FOUCAULT, Michel: Macht und Wissen. Gespräch mit S. Hasumi am 13. Oktober 1977 in Paris, in: ders.: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. III: 1976-1979, hg. von DEFERT, Daniel/EWALD, Francois, S. 515-538, S. 521f.

100 Vgl. auch HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 133: „Wissensformen korrelieren mit Machtformen.“ Siehe auch S. 138-154.

101 HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 45. Das Schulbuch wird als „Indikator sozialen Konsenswissens“ betrachtet, Höhne bezeichnet es aber auch als „zentrales Medium repräsentativen dominanten Wissens“, was eher die machtvolle Rolle von Eliten betont. Schulbücher wurden weiterhin als hybride Texte bezeichnet, da sie nicht nur die Deutungsmuster einer Gesellschaft, die so selbstverständlich sind, dass sie schon gar nicht mehr als solche wahrgenommen werden, spiegeln, sondern auch das Konsenswissen beeinflussen. Vgl. KLERIDES, Eleftherios: Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre, in: Journal for Educational Media, Memory and Society 2,1 (2010), S. 31-54. Vgl. auch CHRIS- TOPHE, Barbara/SCHWEDES, Kerstin: Den Ersten Weltkrieg erzählen, in: dies. (Hg.): Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen (= Eckert. Expertise. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Bd. 6). Göttingen 2015, S. 15-92, S. 23.

b) Objektivität und Wissenschaftlichkeit im Schulbuch

Dass „Schulbuchinhalte (...) auch und gerade als Resultat gesellschaftlicher Auseinandersetzungen“¹⁰² und Zeugnisse von Veränderungen anzusehen sind, macht also das historische Interesse an ihnen aus. Die gegenwartsbezogene Schulbuchforschung, die oft normative Ziele verfolgt, arbeitet sich dagegen teilweise an Schwierigkeiten ab, die aus geschichts- und medientheoretischer Sicht weniger diffizil erscheinen: Für die Geschichtswissenschaft ist es gerade kein Problem, dass durch Konflikte und politische Ziele im Schulbuch „der Anspruch auf Objektivität in Frage“¹⁰³ gestellt ist. Vielmehr ist eine solche so genannte „Objektivität“ gar nicht zu erwarten – und dies gilt für sämtliche Gesellschaften, wohlgemerkt auch die demokratischen und pluralistischen. Denn die Erwartung von Objektivität setzt ja die Möglichkeit einer völlig wertfreien Geschichtsschreibung voraus.¹⁰⁴ Darüber hinaus gehört es zu den Standards geschichtstheoretischer Erkenntnisse, dass Geschichtsschreibung nicht nur ein Konstrukt, sondern auch stets selektiv ist, was wiederum ausschließt, dass eine Abhandlung darstellen kann, *wie es eigentlich gewesen ist*. Zumindest wurde derlei positivistische Ansicht von der Geschichtstheorie längst aufgegeben.¹⁰⁵

Ein Schulgeschichtsbuch vermittelt daher immer eine bestimmte Perspektive, idealerweise, wenn auch eher selten mehrere Perspektiven, nicht

102 HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 10.

103 Ebd.

104 Gadamer geht davon aus, dass kein Standpunkt existiert, „von dem aus entschieden werden könnte, ob eine Deutung als wahr oder unwahr anzusehen sei. Wahrheit konstituiert sich in einem intersubjektiven Kommunikationsakt, in dem Menschen einander bestätigen, was sie für wahr halten.“ BABEROWSKI: Sinn, S. 126. Gadamer selbst beschreibt diese gegenseitige Bestätigung der Wahrheit und des historischen Verstehens in *Wahrheit und Methode* als eine Verschmelzung von Horizonten. „Es gibt keine ewigen Wahrheiten. Wahrheit ist die mit der Geschichtlichkeit des Daseins mitgegebene Entschlossenheit des Seins.“ GADAMER, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen²1965, S. 500.

105 „Die Anwendung der überlegenen Perspektive der Gegenwart auf alle Vergangenheit (...) bezeichnet die hartnäckige Positivität eines „naiven“ Historismus.“ GADAMER: Wahrheit, S. 505. Vgl. zu den Schulbüchern auch: CHRISTOPHE/SCHWEDES: Weltkrieg erzählen, S. 19-20.

aber die eine objektive Sicht.¹⁰⁶ Denn sobald es über die reine Chronik hinaus geht, muss es Zusammenhänge erläutern und somit interpretieren und deuten. Dass es dabei Unterschiede im Grad der Differenzierung gibt und einige Bücher plump eine spezielle Ideologie, Feindbilder oder einseitige Schuldzuweisungen vermitteln,¹⁰⁷ während sich die Autoren anderer Lehrwerke um eine auch sprachlich ausgewogenere, multiperspektivische und differenzierte Darstellung bemühen, steht außer Frage. Auch ist nach expliziten Eingriffen in die Gestaltung durch den Staat und nach unterschiedlichen politischen Motivationen dafür zu unterscheiden. Zumindest implizit ist jedoch auch bei möglichst wertneutralem Ausdruck und machtpolitischer Zurückhaltung allein durch die Auswahl und Deutung eine Perspektive vorhanden.¹⁰⁸

Damit in direktem Zusammenhang ist ein weiteres Thema im Forschungsdiskurs um das Medium Schulbuch zu sehen, nämlich die Frage nach der „Wissenschaftlichkeit“ von Schulbüchern. Was ist hier unter dem Begriff zu verstehen? Zunächst einmal ist festzustellen, dass Schulbücher, wenn sie nicht gerade von einem Forscher parallel zu seiner akademischen Arbeit geschrieben werden, einem „time lag“¹⁰⁹ unterliegen. Dies bedeutet, dass wissenschaftliche Neuerungen sich in der Regel erst verzögert in den Lehrwerken niederschlagen, was der allgemeinen Klage speziell von Historikern darüber, dass ihre Ergebnisse massenmedial nur sehr begrenzt wahrgenommen werden, entspricht.¹¹⁰ Darüber hinaus könnte eine Art Wissenschaftlichkeit entweder dann vorliegen, wenn sich ein Schulbuch

106 Vgl. zu diesem Problem auch die Ausführungen von Waltraud SCHREIBER: Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Grundsätzliche Überlegungen zu geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, in: dies. (Hg): Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht an Europas Schulen. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. Tagungsband (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 2). Neuried 2000, S. 15-31, S. 26f.

107 Als nur ein Beispiel für ein stark von Ideologie durchdrungenes, von einseitigen Darstellungen geprägtes Schulbuch sei das folgende deutsche Schulgeschichtsbuch von 1939 genannt: HAACKE, Ulrich: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 2, hg. von B(ernhard) Kumsteller, U(lrich) Haacke, B(enno) Schneider; unter Mitarbeit von G. Ottmer. Leipzig: Quelle & Meyer 1939.

108 Vgl. Kapitel I.2.f) zur Geschichtsdarstellung im Schulbuch und zu Halbwachs' Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis sowie Jan Assmanns Überlegungen zum kulturellen Gedächtnis.

109 LUNDGREEN, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Göttingen 1980, S. 35. Bei Matthes auch als *cultural lag* bezeichnet. Vgl. MATTHES/MILLER-KIPP: Lehrmittel, S. 3.

110 Vgl. VOM LEHN, Marcel: Clio in den Massenmedien. Die Zusammenarbeit von Historikern und Journalisten in Westdeutschland und Italien

inhaltlich an der Wissenschaft und den jeweils aktuellen Methoden und Erkenntnissen orientiert,¹¹¹ oder aber dann, wenn das Lehrwerk selbst den Standards von Wissenschaftlichkeit genügt. Dass sich der Stil von Geschichtsschulbüchern dabei im Verlauf der letzten hundert Jahre in der Regel von relativ anschaulichen, personalisierten Erzählungen hin zu strukturgeschichtlich orientierten Darstellungen, die in weitaus nüchterner Sprache Wirkungszusammenhänge aufzeigen, entwickelt und gewissermaßen rationalisiert hat und daher heutzutage auf den ersten Blick einen „wissenschaftlicheren“ Eindruck erweckt, ist kaum abzustreiten. Trotz dieser Entwicklung, so die These, handelt es sich bei Schulbüchern allerdings keineswegs um Werke, die einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben können – eine These, welche ganz simpel dadurch zu begründen ist, dass die Lehrwerke den Anforderungen an ein wissenschaftliches Werk nicht entsprechen. In Schulbüchern und namentlich in historischen Schulbüchern werden nämlich, auch wenn sich in einigen Werken sogar Literaturangaben zu den Kapiteln befinden, einzelne Aussagen und Sachverhalte nicht belegt und Deutungen nur selten ausdiskutiert. Dies wäre bei Fakten und Daten, die dem Allgemeinwissen entsprechen, zunächst kein Problem, da derlei Aussagen ja auch in wissenschaftlichen Werken nicht nachgewiesen werden müssen. Im Schulbuch werden aber auch streitbare und umstrittene Thesen kaum jemals als solche kenntlich gemacht und häufig – um der didaktischen Reduktion willen – nicht differenziert oder anderen Thesen gegenübergestellt. Schulbuchautoren entwickeln so ein stringentes, meist aber eindimensionales Bild, in Geschichte ein Geflecht von Ursachen und Wirkungen.

Auch die Beifügung von Quellen macht die Geschichtslehrwerke nicht wissenschaftlicher. Ganz abgesehen davon nämlich, dass die meisten Schüler, obwohl sie dies grundsätzlich lernen sollen, zwischen Quellen und Darstellungen in der Praxis nur schlecht unterscheiden und diese in ihrer

(1943/45-1960), in: QFIAB 91 (2011), S. 318-342. Zu dieser Problematik speziell in Italien seit den neunziger Jahren vgl. FOCARDI, Filippo: *Falsche Freunde? Italiens Geschichtspolitik und die Frage der Mitschuld am Zweiten Weltkrieg*. Paderborn 2015, S. 243f.

111 Vgl. exemplarisch für eine solche Einschätzung BECHER, Ursula A.J.: *Schulbuch*, in: SCHREIBER: *Dimension*, S. 265-277, S. 266. Auch erschienen in PANDEL, Hans-Jürgen/BECHER, Ursula. (Hg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Bad Schwalbach 1999, S. 45-68. Dass Schulbücher Tendenzen der Forschung wie Alltagsgeschichte oder Geschlechtergeschichte aufgreifen, macht sie nicht wissenschaftlicher. Es eröffnet lediglich andere Themenspektren und Einsichten.

Aussagekraft auch wenig einschätzen können,¹¹² müssen die Quellen, besonders die älteren und im Duktus fremdartigen, in der Regel sprachlich stark vereinfacht, umgeschrieben und gekürzt werden, um sie im Unterricht verwenden zu können, so dass der Text nur noch bedingt original und der Leseindruck vom überarbeitenden Autor gesteuert und so selbst auslegbar ist. Auch diese vereinfachten Versionen aber werden häufig nicht oder nur teilweise verstanden,¹¹³ zumal besonders, aber nicht nur junge Schüler auch nach stringenten Erklärungen, nach „Wahrheit“ und der Antwort auf die Frage, *wie es denn nun wirklich war*, suchen. Autoren historischer Schulbücher unternahmen zudem – was bei der Quellenuntersuchung offensichtlich ist – in der Regel auch gar nicht den Versuch, wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen beziehungsweise wissenschaftlich zu wirken, da sie eine spannende oder dramatische Aufbereitung des Stoffs als geeignetes und notwendiges didaktisches Mittel betrachteten oder aber ganz offen politische Zwecke verfolgten.¹¹⁴

c) Schulbuch, Rezeption und Verständnis

Unter anderem das angesprochene Problem des Verständnisses und die Frage, welche Wirkung die Schulbücher entfalten, ist ein weiteres Forschungsproblem. Es wird allgemein moniert, dass es nur sehr wenig Wis-

112 Von Borries weist anhand empirischer Studien sogar nach, dass Schüler die Quellen selbst nach Besprechung häufig nicht verstanden haben und dass sie, sofern sie den Unterschied zur Darstellung erkennen, sie teils als „objektiver“ oder „wahr“ betrachten, da sie glauben, der Autor wisse es besser, da er schließlich dabei gewesen sei, was, so von Borries, den „Quellenfetischismus“ gerade der deutschen Geschichtsdidaktik seit den 1970er Jahren ad absurdum führe. Zumindest in der Unterstufe scheint dies doch sehr nachvollziehbar. Vgl. von BORRIES, Bodo: Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte, in: FUCHS/KAHLERT/SANDFUCHS: Schulbuch konkret, S. 111f.

113 Vgl. von BORRIES: Wie wirken Schulbücher?, S. 109.

114 Eine unterschiedliche Meinung, was die Wissenschaftlichkeit von Schulbüchern betrifft, vertritt Jörn Rösen, wobei er sich offenbar auf Schulbücher der Gegenwart bezieht. Vgl. RÜSEN, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach am Taunus 2008, S. 174-183. Dass aber, wie Fuchs et al. in Bezug darauf resümieren, „die Geschichtswissenschaft, die sich mit Schulbuchwissen beschäftigt, (...) davon aus(geht), dass Schulbüchern den Prinzipien der Wissenschaft verpflichtet sind und solides Wissen“ vermitteln, lässt sich besonders auf historische Schulbücher nicht verallgemeinern. Vgl. FUCHS/NIEHAUS/STOLETZKI: Schulbuch, S. 25.

sen und kaum empirische Forschung zur Wirkung von Schulbüchern gibt und daher, salopp gesagt, kaum bekannt ist, was im Gedächtnis der Schüler bleibt¹¹⁵ – eine Frage die auch für die Bedeutung der Quellengattung Schulbuch und ihre Einschätzung von großer Bedeutung ist. Bekannt ist grundsätzlich, dass Texte unter anderem dann nicht verstanden werden, wenn sie zu viele unbekannte Begriffe enthalten und das neu zu erwerbende Wissen nicht mit bereits Vorhandenem verknüpft werden kann. Der Effekt scheint sich darüber hinaus zu verstärken, wenn die Inhalte selbstständig erarbeitet werden sollen und nicht durch Erklärungen seitens des Lehrers unterstützt werden. Gerade abstrakte Begriffe werden so zwar häufig vorausgesetzt, aber oft nicht durchdrungen.¹¹⁶ Von Borries führt gar eine Studie an, die zu dem Ergebnis kommt, dass „die Adressaten von Geschichtsschulbüchern (...) in Verständnistests oft nicht mehr richtige Antworten als der Ratewahrscheinlichkeit entspricht“ erzielen, sofern „elementare Einordnungskategorien fehlen“,¹¹⁷ zumal die Heranwachsenden noch in der 8. Klasse „personen-, gegenstands- und ereignisorientiert (...), auf Faktizität fixiert und für den Konstruktionscharakter unaufgeschlossen“¹¹⁸ seien. Die Fähigkeit zum Verständnis variiert dabei aber auch über Altersgrenzen hinweg.¹¹⁹ Für die historischen Schulbücher lässt sich festhalten, dass empirische Untersuchungen zur Auffassung nachträglich selbstverständlich nicht mehr möglich sind. Der personalisierte, erzählerische Stil der alten Lehrwerke dürfte den Schülern vermutlich entgegengekommen sein, wenngleich sich mit seiner Hilfe natürlich heutige kompe-

115 Vgl. FUCHS: Aktuelle Entwicklungen, S. 7. Im Überblick auch: JEISMANN: Internationale Schulbuchforschung, sowie: FUCHS/NIEHAUS/STOLETZKI: Schulbuch, S. 25. Thomas Höhne kritisiert an der deutschen Schulbuchforschung auch, dass man hier in der Regel einfach davon ausgehe, dass das Wissen auch aufgenommen werde. Vgl. HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 10f.

116 Vgl. BORRIES, Bodo von: Wie wirken Schulbücher?, S. 102-106.

117 BORRIES: Wie wirken Schulbücher?, S. 106. Vgl. auch: ders.: Schulbuchgestaltung und Schulbuchbenutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen, in: HANDRO/SCHÖNEMANN: Schulbuchforschung, S. 39-51, S. 39-42, sowie: MEYER-HAMME, Johannes: „Man muss so viel lesen. (...) Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig.“ Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Befragung zum Schulbuchverständnis (2002), in: HANDRO/SCHÖNEMANN: Schulbuchforschung, S. 89-103.

118 Ebd., S. 111.

119 Vgl. Zur Verständlichkeit von Schulbüchern auch: REDDER, Angelika: Rezeptive Sprachfähigkeit und Bildungssprache. Anforderungen an Unterrichtsmaterialien, in: DOLL/KENO/FICKERMANN: Schulbücher, S. 83-99.

tenzorientierte Lernziele nicht verwirklichen ließen und so auch einer eher undifferenzierten Geschichtsauffassung Vorschub geleistet wurde.

Abgesehen von diesen Verständnisfragen entspricht die Problematik der Rezeption von (Schulbuch-)Texten auch der grundlegenden Frage der Literaturtheorie und Hermeneutik nach der Rolle des Lesers in Interaktion mit dem Text. Klar ist, dass Kommunikation durch das Medium des (Schulbuch-)Textes, wie jede Kommunikation, mitnichten eine Eins zu Eins-Übertragung zwischen Autor und Leser darstellt. Wenngleich sich die Literaturtheorie hauptsächlich auf poetisch-fiktionale Texte bezieht, die in der Regel eine weit größere Fülle an Bedeutungsspektren eröffnen und im Einzelnen auch deutlich hermetischer angelegt sein können als darstellende Sachtexte, dürfen gewisse Erkenntnisse auch auf die Darstellungen im Schulbuch übertragen werden.¹²⁰ Hierzu gehört zum einen die Einsicht, dass die Bedeutung, die vom Rezipienten in einen Text gelegt wird, nur bedingt vom Autor gesteuert werden kann. Vielmehr entwickelt der Text im Akt der Kommunikation eine gewisse *semantische Autonomie*¹²¹, die darin besteht, dass einem Begriff in seiner „verbal meaning“ unterschiedliche „significance“¹²² zugeordnet werden kann.¹²³ Auch hat „der Autor (...) keinen privilegierten Zugang zur Bedeutung der von ihm vorgebrachten Äußerungen“¹²⁴. Das Lesen ist damit kein passiver Vorgang, sondern ein kreativer Akt, in dem ein Sinn entsteht. Dieser Sinn aber ist „(unbeständig) gegenüber dem Ausdruck,“¹²⁵ denn die möglichen Auslegungen sind vielfältiger als das, was beim Schreiben bezweckt wird.¹²⁶ Zu erwarten ist weiterhin, dass diese Unbeständigkeit des Sinns noch zunimmt, wenn Autor und

120 Ältere Schulbuchtexte waren, wie gesagt, ohnehin stärker erzählerisch geprägt, wenngleich es sich trotz allem nicht um Literatur im engeren Sinne handelte. Mit Hayden White können die Grenzen allerdings gerade in diesem nicht-wissenschaftlichen Bereich als fließend betrachtet werden. Vgl. WHITE, Hayden: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt am Main 1991.

121 Der Begriff *semantic autonomy* geht zurück auf den amerikanischen Hermeneutiker Eric Donald Hirsch Jr., hier zit. nach FRANK: Text, S. 130.

122 Die Begriffe stammen ebenfalls von Hirsch. Vgl. ebd., S. 131f. Die Bedeutsamkeit (*significance*) variiert zum Beispiel auch im Laufe der Geschichte.

123 Vgl. im Überblick ebd., S. 134-138.

124 Schleiermacher, Friedrich: *Über den Begriff der Hermeneutik* (1828), hier zit. nach: FRANK: Text, S. 138.

125 FRANK: Text, S. 142.

126 Vgl. Überblickshaft zur Rezeptionsästhetik: CULLER, Jonathan: *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart 2002, S. 177f., GEISENHANSLÜKE, Achim: *Einführung in die Literaturtheorie. Von der Hermeneutik zur Medienwissenschaft (= Einführungen Germanistik)*. Darmstadt⁴2007, S. 59-64. Im Ein-

Rezipient sehr unterschiedlich sind, so zum Beispiel ein Schulbuchautor, gerade in Italien womöglich ein Professor, auf der einen und ein Schulkind ohne (viel) Vorwissen auf der anderen Seite.¹²⁷

d) Das Schulbuch als „Leitmedium“ und „heimlicher Lehrplan“?

Die Vermittlung von Sinn durch die Schulbücher ist aber nicht nur in sich unbeständig, sondern auch eine intermediale Frage. In der Schulbuchforschung zielt hierauf die Diskussion darüber, inwiefern es sich beim Schulbuch um das „Leitmedium“ gerade des Geschichtsunterrichts handelt und inwiefern man das Schulbuch als „heimlichen Lehrplan“ bezeichnen kann.¹²⁸ Die Formulierung „Leitmedium“ meint zunächst, dass das Schulbuch nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs das mit Abstand wichtigste Medium zur Vermittlung von Geschichte an eine breite Masse sei. Dabei kann gerade in Anbetracht von Historienfilmen, einschlägigen Fernsehsendungen, Computerspielen¹²⁹ und anderen anschaulichen Formaten¹³⁰ sicher davon ausgegangen werden, dass dem Schulgeschichtsbuch im Laufe des 20. Jahrhunderts eine immer stärker werdende Konkurrenz erwachsen ist und dass seine eigene Bedeutung im Konzert der Massenmedien abgenommen hat oder stark relativiert wurde. Inwiefern der Begriff des „Leitmediums“ in Anbetracht der modernen Medien auf den Schulunterricht in der Zukunft übertragbar ist,

zelen: ISER, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München 1976, JAUSS, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main 1991. Vgl. auch ders.: Literaturgeschichte als Provokation. Frankfurt/Main 1970.

127 Der gleichen Problematik unterliegt gewissermaßen auch der Historiker selbst bei der Quellenanalyse. Durch die diachrone Betrachtung hat er einen anderen Horizont als der Autor der Quelle oder deren ursprüngliche Adressaten. Sein Verständnis ist damit ein anderes. Vgl. Hans Robert Jauss' Gedanken zum Werk Gadamer: JAUSS: Literaturgeschichte als Provokation, S. 185f.

128 Vgl. SCHREIBER, Waltraud: Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Das Projekt, in: dies. (Hg.): Religiöse Dimension, S. 32-53, S. 41f., RÜSEN: Schulbuch.

129 Vgl. z.B. NOLDEN, Nico: Geschichte und Erinnerung in Computerspielen. Erinnerungskulturelle Wissenssysteme. Berlin 2019.

130 Vgl. BUNNENBERG, Christian/STEFFEN, Nils (Hg.): Geschichte auf Youtube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin 2019.

sei dahingestellt¹³¹ und hat für diese historische Untersuchung zunächst keine Relevanz.¹³²

Aber auch historisch kann die Alleinstellung des Schulbuchs im Unterricht nicht einfach vorausgesetzt werden: So war speziell im Geschichtsunterricht seit dem 19. Jahrhundert noch bis in die fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts der Lehrervortrag und damit die Geschichtserzählung als didaktisches Mittel von größter Bedeutung. Sie galt im Gegensatz zum heutigen erarbeitenden Unterricht als *das* Mittel der Geschichtsvermittlung.¹³³ Aber auch abgesehen davon fungierte der Lehrer allein schon durch die Auswahl und die Einrahmung und Kommentierung im Unterricht „quasi als Co-Autor“¹³⁴. Das Unterrichtsgeschehen wird für den Historiker somit zur Black Box. Wie sich diese Co-Autorschaft im Unterricht im historischen Fall nämlich ausgewirkt hat, ließe sich höchstens anhand von Schulheften¹³⁵, Prüfungen oder Aufsätzen und selbst dann nur bruchstückhaft

131 Höhne spricht bereits heute von einer Verschiebung vom Leitmedium zu einem „Unterstützungsmedium“ und bescheinigt dem Schulbuch damit eine abnehmende Relevanz. HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 74f.

132 Vgl. HEINZE, Carsten: Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband, in: MATTHES/HEINZE: Schulbuch, S. 9-17.

133 Besonders im 19. Jahrhundert galt „Begeisterung“ als Lernziel des Geschichtsunterrichts. Diese sollte gerade der charismatische Lehrervortrag erzeugen. Vgl. JACOBMEYER, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945; die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Berlin 2011, S. 150-156. Die Methode erhielt sich über dieses Lernziel hinaus und auch in Italien spielte der Lehrervortrag neben den Schulbüchern noch in den sechziger Jahren eine große Rolle. Vgl. BENDISCIOLI, Mario/GALLIA, Adriano: Der Geschichtsunterricht in der italienischen Oberschule, in: ECKERT/SCHÜDDEKOPF: Deutschland und Italien, S. 9-14.

134 HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 83. Vgl. zu diesem Zusammenhang auch BLEITZHOFFER, Stephan: Geschichtsunterricht im Spiegel der Lehrbücher. Themen, Darstellungen, Methoden – Versuch einer Analyse, in: SCHREIBER: Dimension, S. 279-318, S. 291.

135 Exemplarisch sei hier auf folgende Literatur zur italienischen Schulheftforschung verwiesen: ASCENZI, Anna: The Pigna Paper Mill and the exercise books of “New Italy” (1870-1970), in: History of Education & Childrens’s Literature III (2008), S. 217-255, GIBELLI, Antonio.: Il regime illustrato e il popolo bambino, in: DE GRAZIA, Victoria/LUZZATTO, Sergio.: Dizionario del fascismo. Torino 2002, S. 262-263, MARELLA, Luigi.: I quaderni del Duce. Tra immagine e parola. Taranto 1995, MEDA, Juri/MONTINO, Davide/SANI, Roberto: School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th century. Florence 2010, MONTINO, Davide: Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica. Milano 2005, MÜLLER: Volksschule.

rekonstruieren.¹³⁶ In jedem Fall ist sie aber auch ein Faktor, der die Vermittlungsmacht des Staates einschränken kann. Im speziellen Fall Italiens spielte das Schulbuch traditionell neben dem Lehrervortrag eine wichtige Rolle, da die Lehrer bis weit in die sechziger Jahre unterrichteten, indem sie die Schulbuchtexte kommentierten.¹³⁷

Der Begriff des „heimlichen Lehrplans“¹³⁸ hängt mit diesen Überlegungen zusammen und bezieht sich auf die Annahme, dass Lehrer sich in ihrer praktischen Arbeit hauptsächlich am Lehrbuch orientieren und dieses als die Umsetzung des Lehrplans hinnehmen, wenngleich diese Umsetzung unter Umständen nicht optimal ist. Der Schulbuchautor hätte somit mehr Einfluss als die Ersteller des Lehrplans. Fraglich ist außerdem, wie ausführlich ein solcher Lehrplan überhaupt gestaltet ist und wie detailliert er den Umgang mit bestimmten Themen vorschreibt: In Italien handelte es sich nämlich häufig nur um relativ knappe listenartige Aufzählungen. Durch die Auswahl der Themen war zwar bereits eine Vorgabe vorhanden, Näheres wurde so aber nicht geregelt.¹³⁹

Für den Einfluss der Schulbücher spricht weiterhin, dass sie als staatlich anerkanntes Medium allgemein als vertrauenswürdig gelten.¹⁴⁰ Es sei jedoch hinzugefügt, dass dies im historischen Einzelfall davon abhängt, inwiefern der jeweilige Rezipient Vertrauen in den Staat und damit in die von ihm abgeseigneten Inhalte hat. Dies gilt besonders dann, wenn bei-

136 Depaepe und Simon sprechen hier auch von *classroom-history*. DEPAEPE, Marc/SIMON, Frank: Schulbücher als Quellen einer Dritten Dimension in der Realitäts-geschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung, in: WIATER: Schulbuchforschung in Europa, S. 65-77, S. 67. Vgl. auch: CATTEEUW, Karl: Wenn die Mauern des Klassenzimmers sprechen könnten. Pädagogische Historiographie als eine Archäologie von Büchern und Bildern, in: MATTHES/HEINZE: Schulbuch, S. 109-118. Des Weiteren: PÖGGELER, Franz: Verbindlichkeit von Schulbüchern, in: MATTHES/HEINZE: Schulbuch, S. 21-40.

137 Vgl. BENDISCIOLI/GALLIA: Geschichtsunterricht, S. 13. Dazu kommt noch, dass Didaktik der Geschichte in Italien keine universitäre Disziplin ist und es keine dem deutschen Referendariat vergleichbare Ausbildung gibt. Modernere Methoden hielten daher nur sehr langsam Einzug in den Schulalltag.

138 So bezeichnete sie einmal der ehemalige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers, zit. nach HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 60.

139 Ein gegenläufiges Beispiel ist das *libro unico*, das in der Zeit des Faschismus zeit- und teilweise benutzte Einheitsschulbuch. Hier waren dann sowohl Wortlaut als auch Illustrationen für alle gleich, weshalb man von einem Fall oder zumindest Versuch maximaler staatlicher Steuerung sprechen kann.

140 Vgl. HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 74.

spielsweise die Auffassung des Elternhauses¹⁴¹ oder des Lehrers zu einem bestimmten Sachverhalt abweicht.

e) Das Schulgeschichtsbuch als Kategorie historischen Schreibens

Das Schulgeschichtsbuch mit seinen historischen Darstellungen im Speziellen unterliegt als eine Unterform historischen Schreibens der Problematik jeglicher Historiographie, was für seine Beurteilung als Quelle und für seine Wirkung von entscheidender Bedeutung ist. Dabei sind zwei Aspekte von besonderer Relevanz, nämlich dass Geschichte erstens nie in ihrer Ge-

141 Die familiäre Überlieferung steht neben der gesamtgesellschaftlich institutionalisierten Kultur. Für sie gelten die Mechanismen mündlicher Kulturen, die circa 80 Jahre (Rothfels bezeichnete diese Spanne als die „Epoche der Mitlebenden“, also Zeitgeschichte) zurückreicht und durch ein *floating gap* oder *dark ages* von ihren mythischen Ursprüngen getrennt ist. An die Stelle der Erinnerungslücke tritt stellvertretend z.B. das Schulbuchwissen. Vgl. ASSMANN: Kulturelles Gedächtnis, S. 48-51. Empirisch wurde unter anderem der Einfluss des familiären Gedächtnisses in folgender Studie untersucht: SCHROEDER/DEUTZ-SCHROEDER/QUASTEN/SCHULZE HEULING: Später Sieg, S. 426-431, S. 540f. Die Studie belegt den großen Einfluss direkter Kommunikation im Elternhaus. Dies bestätigt im Übrigen die medienpsychologische Theorie des *two-Step-flow*, die besagt, dass Gespräche mit Bekannten oder Familienangehörigen (*opinion leaders*), in denen Medieninhalte referiert werden, einen größeren Einfluss auf die Meinungsbildung haben als der direkte Medienkonsum. Sie stammt ursprünglich von Lazarsfeld und Katz. Vgl. UNZ, Dagmar: Two-Step-Flow of Communication, in: KRÄMER/SCHWAN/UNZ/SUCKFÜLL: Medienpsychologie, S. 279-284. Die Glaubwürdigkeit einer Information hängt zudem sowohl von der (wahrgenommenen) Kompetenz der Person, aber auch von äußeren Faktoren ab. Vgl. JANETZKO, Dietmar: Psychologische Beiträge zum Verhältnis von Medien und Politik, in: BATINIC, Bernad/APPEL, Markus (Hg.): Medienpsychologie. Heidelberg 2008, S. 293-312, S. 300f. Schroeder et al. weisen zudem nach, dass der Kenntnisstand einen gewaltigen Einfluss auf die Urteilsfähigkeit hat, was gerade im Geschichtsunterricht an einseitigen Fokussierungen auf die Kompetenzorientierung zweifeln lässt. Vgl. SCHROEDER et al.: Später Sieg, S. 430f. sowie S. 425: „Die Urteilsfähigkeit von jungen Menschen hängt insofern stärker von den Kenntnissen ab als in einschlägigen Kreisen von Geschichtsdidaktikern und (linken) Zeithistorikern behauptet wird.“ Vgl. ebenso S. 534f. Entsprechend schnitten die Schüler in Nordrhein-Westfalen, wo keinerlei Grundwissen im Lehrplan gefordert wird, im bundesweiten Vergleich am schlechtesten ab, was Schroeder et al. zu der Annahme brachte, dass „offenbar (...) dort die Schüler nicht durch zu viel Faktenwissen verwirrt werden (sollten).“ Stattdessen stünden Interesse und persönliche Betroffenheit im Mittelpunkt (vgl. ebd., S. 544).

samtheit darstellbar ist und dass es sich bei Geschichtsdeutungen zweitens um von der jeweiligen Gegenwart beeinflusste Konstrukte handelt.¹⁴² Welche Daten, Umstände oder Ereignisse als relevant zu erachten sind und welcher Sinnzusammenhang hergestellt werden soll, ist abhängig von der Fragestellung, der Aussageabsicht und zu einem nicht geringen Teil auch von der persönlichen Auffassung und der ideologischen Prägung des Autors.¹⁴³

Dieser Sachverhalt trifft nun auf Geschichtsschulbücher in gesteigertem Maße zu, denn ihre Autoren müssen allein aufgrund der Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion, in Rücksicht auf die Vermittelbarkeit an die Schüler und den begrenzten zeitlichen Rahmen im Unterricht noch stärker selektieren, wobei durch den Lehrplan im Voraus bestimmt ist, dass aus wissenschaftlicher Sicht wichtige Inhalte unter Umständen weggelassen werden müssen. So kommt es im Geschichtsschulbuch zu einer starken Verkürzung und einer Reduktion auf das als wesentlich erachtete Wissen. Man könnte mit Assmann von einem für essenziell gehaltenen kulturellen Gedächtnis sprechen. Darüber hinaus werden erzieherische Ziele hinsichtlich eines gegenwärtig gewünschten Geschichtsbewusstseins¹⁴⁴ verfolgt.¹⁴⁵ Der Einzelne übernimmt oder problematisiert die entsprechende Rekonstruktion. In jedem Fall aber eignet er sich auf diese Art Erinnerung

142 Zur Beeinflussung der Erinnerung durch selektive Wahrnehmung und durch Überformung aufgrund nachfolgender Ereignisse und Ansichten besonders auch bei Zeitzeugenaussagen vgl. FRIED: Schleier, S. 358-393. Er spricht von „unerschöpflicher Modulationsbereitschaft des individuellen und kollektiven Gedächtnisses“, ebd. S. 365. Fried geht daher davon aus, dass Erinnerungen grundsätzlich mehr als falsch denn als richtig zu betrachten sind.

143 Vgl. zum Einfluss der Quellenselektion auf die Geschichtsschreibung KOSTELINA, Karina V.: History Education in the Midst of Post-Conflict Recovery: Lessons Learned, in: dies./BENTROVATO, Denise/SCHULZE, Martina: History can bite. History Education in Divided and Postwar Societies (= Eckert. Die Schriftenreihe. Studien des Georg-Eckert-Instituts zur Internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 141). Göttingen 2016, S. 289-309, S. 290.

144 Zum Einfluss der Gegenwart auf die Geschichtsauffassung und den damit zusammenhängenden Begriff des Geschichtsbewusstseins vgl. JEISMANN, Karl Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart: über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung, hg. und eingeleitet von Wolfgang JACOBMEYER und Erich KOSTHORST. Paderborn 1985. Vgl. überblickshaft auch SCHREIBER: Selbstverständigung, S. 141-143.

145 Vgl. klassisch dazu HALBWACHS: Gedächtnis, S. 22f., S. 64, S. 132-136. Hierzu auch Schwedes und Christophe: „Deutungsmuster sind in der Regel das Produkt bestimmter Konstellationen und deshalb umstritten. Markante Thesen

gen an, die nicht seine sind, und seine persönlichen Erinnerungen werden durch die gemeinsame Rekonstruktion überformt.¹⁴⁶

Das Schulbuch fungiert nun als Träger dieses durch den Zeitgeist beeinflussten Erbes mit seinen spezifischen historischen Inhalten, Interpretationen und Sagbarkeitsregimen. Es befindet sich damit an der Schnittstelle zweier Herangehensweisen an Geschichte, zwischen Geschichtswissenschaft, die idealerweise keinem vorher feststehenden und gesellschaftlich gewünschtem Erkenntnisinteresse verpflichtet ist, und der „Produktion kollektiven Sinns“¹⁴⁷, wie man die gesellschaftlichen Funktionen von Geschichte, wie Sinnstiftung, mahnende Erinnerung oder Integration, begreifen könnte.¹⁴⁸ Es ist Träger der *konnektiven Struktur*¹⁴⁹ und dient sodann als Speicher mnemischer Energie¹⁵⁰, die sich beispielsweise in moralisch aufgeladenen, sowohl narrativ als auch normativ¹⁵¹ wirkenden standardisierten Darstellungen niederschlägt oder den Anschluss an die Gemeinschaft der Vorfahren herstellt beziehungsweise abbricht. An dieser Schnittstelle oder in dieser Grauzone befindet es sich auch, weil es inhaltlich einerseits von wissenschaftlichen Erkenntnissen gespeist wird, die es nur sehr verkürzt wiedergeben kann, und andererseits eine politisch-erzieherische Funktion erfüllt. Es erweckt aufgrund seines soziokulturellen Status den Schülern gegenüber allerdings den Anschein von „Wissenschaftlichkeit“, „Objektivität“ oder „Wahrheit“. Es handelt sich *in seiner Wirkung* al-

und Interpretationen von Begebenheiten aus der fernen und nicht so fernen Vergangenheit können polarisierend wirken, wenn sie Erzähltraditionen und Selbstbildern im Wege stehen. Sie werden durch Erinnerungskulturen konfiguriert. Erinnerungskulturen wiederum (...) werden in Schulbüchern wie in einem Brennglas gebündelt.“ CHRISTOPHE/SCHWEDES: Einleitung, in: dies. (Hg.): Schulbuch, S. 7-13, S. 9.

146 Vgl. HALBWACHS: Gedächtnis, S. 199-201.

147 BABEROWSKI: Sinn, S. 21.

148 Vgl. CHRISTOPHE/SCHWEDES: Weltkrieg erzählen, S. 19-23.

149 ASSMANN: Kulturelles Gedächtnis, S. 16f.

150 Aby Warburg stellte dar, wie bestimmte (Kunst-)Gegenstände mit Pathos oder Energie aufgeladen werden, die in späteren Generationen wieder wirksam werden und zeigte dies beispielsweise am Wiederaufleben der antiken Kunst in der Renaissance. Vgl. WARBURG, Aby: Mnemosyne Einleitung (1929), in: ders.: Werke in einem Band, hg. von Martin TREML, Sigrid WEIGEL et al. Berlin 2010, S. 629-639. Vgl. zu Warburg auch: ASSMANN, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: ders./HÖLSCHER, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/Main 1988, S. 9-19, S. 12: „In kultureller Formgebung kristallisiert kollektive Erfahrung, deren Sinngehalt sich in der Berührung blitzartig wieder erschließen kann, über Jahrtausende hinweg.“

151 Vgl. ASSMANN: Kulturelles Gedächtnis, S. 16.

so um eine Art Relikt des historischen Positivismus. Dass auch das Schulbuch nur ein Konstrukt vermittelt, dürfte den meisten jugendlichen Lesern nicht klar sein, denn selbst wenn diese beispielsweise anhand der Gegenüberstellung zweier Quellen die Perspektivität¹⁵² von Geschichte begreifen, heißt das noch lange nicht, dass sie diese Erkenntnis auch auf das Medium, in dem diese Quellen abgedruckt sind, übertragen können. Lange nachdem also die Geschichtswissenschaft von dem Versuch zu beschreiben, *wie es eigentlich gewesen ist*, abkam,¹⁵³ vermitteln die Schulbücher in der Regel noch immer diesen Eindruck an ihre unbedarften Leser, was freilich auch mit deren geistiger Reife oder eben Unreife zusammenhängt.

f) Das Schulbuch im didaktischen Wandel

Das Medium Schulbuch unterliegt trotz dieser grundlegenden Einschätzung einem didaktischen Wandel zum Beispiel hinsichtlich seines Stils, was die Geschichtslehrwerke im Besonderen betrifft: Durch den Einfluss der Reformpädagogik kam es zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst zu einer Veranschaulichung der seit dem 19. Jahrhundert üblichen und zuvor oft recht spröden geschlossenen Erzähltexte. Lebendige, mitreißende Texte galten als motivationssteigerndes Ideal. Zur Illustration wurden neben den Lehrbüchern sogar ergänzende Geschichtserzählungen, die nicht nur dramatische Ausgestaltungen, sondern gar fiktionale Elemente enthielten, eingesetzt.¹⁵⁴

Seit den 1960er Jahren veränderte sich der Stil, da besonders an den Gymnasien zunehmend auch Lernziele im Bereich der Reflexion über die Geschichte und ihre Theorie verfolgt wurden. Dazu bestanden die Bücher seit dieser Zeit meist nicht mehr nur aus einem darstellenden Fließtext, sondern enthielten neben Textquellen auch strukturierende Paratexte, die der Steuerung des Lesers dienten und ihm Erklärungen liefern sollten.¹⁵⁵ Sie unterschieden sich daher schon optisch von ihren Vorgängern, die äußerlich eher an Romane oder mit Bildern versehene Erzählungen für Kinder erinnerten. Einzelne Autoren verzichteten in modellhaften Ver-

152 Vgl. BERGMANN, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken (= Methoden historischen Lernens). Schwalbach 2000, S. 7f.

153 Vgl. RANKE, Leopold von: Vorrede zu den Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1535, in: HARDTWIG, Wolfgang (Hg.): Über das Studium der Geschichte. München 1990, S. 44-46.

154 Vgl. BECHER: Schulbuch, S 267f.

155 Alles zitiert nach HÖHNE: Schulbuchwissen, S. 47-49.