

Dr. Stefan Scheil

Lebenslügen der Bundesrepublik „Politisch korrekte Schulbuchpolitik und historische Fakten“

Wer in den letzten Tagen und Wochen hier vor Ort in Ingolstadt die Zeitungen verfolgt hat, zum Teil auch die Überregionalen, wie etwa die „Süddeutsche“, der konnte erstaunliche Aufregung erleben. Aufregung über diesen Vortrag hier zum Beispiel. Es war zum Beispiel zu lesen, dass hier das Geschichtsbild der Bundesrepublik Deutschland „untergraben“ werden soll. Es war aber auch zu lesen, dass es so etwas wie eine Geschichtspolitik via Geschichtsbuch in Deutschland überhaupt nicht geben würde. Wer so etwas sage, der stelle Verschwörungstheorien auf.

In der Kombination zeigt sich beides als die typische und häufig anzutreffende Doppelbindung der heutigen Meinungsmache, die sich auf zwei Behauptungen stützt:

- Organisierte Meinungsmache gibt es nicht - und
- Wer etwas anderes meint, wird organisiert zum Schweigen gebracht

Nun ist ja gerade beim Thema Schulbuch die Politisierung völlig offensichtlich. Es gibt in diesem Bereich an Deutschlands Schulen absolut nichts, was nicht eine politische Kontrolle durchlaufen hätte. Das ist auch gar nichts Neues, Unbekanntes oder Verborgenes. Es scheint nur vielen nicht klar zu sein. Wenn ich hier einmal die Bundeszentrale für politische Bildung zitieren darf:

„Für Kenner der Geschichte des Schulbuches ist es nicht neu, dass Schulbücher in Unterrichtsfächern, die landläufig als unpolitisch gelten, schon immer in Absicht und Inhalt politisch waren. Aber für das Gros von Eltern, Lehrern und Schülern ist es heute neu, zu erfahren, dass auch die Schulbücher der unpolitisch erscheinenden Fächer politisch informieren, bzw. indoktrinieren.“¹

In der gleichen Publikation werden Fibeln, Lesebücher, Religionsbücher, Mathematikbücher, Liederbücher und selbstverständlich auch Geschichtsbücher auf ihre politisierten Inhalte abgeklopft und solche dokumentiert.

Die Bücher zum Thema füllen auch in diesem Fall eine beachtliche Menge an Regalmetern. Ich will hier zum Beispiel auf den von Bernard Tewes herausgegebenen Tagungsband „Schulbuch und Politik – Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen“ (Paderborn 1979) hinweisen. Das ist ein politisch völlig unverdächtiger Band, der 1978 als Ergebnis einer Tagung der Katholischen Akademie Hamburg entstanden ist, beschickt mit Vertretern aus verschiedenen Länderregierungen und gesellschaftlichen Interessengruppen. „1978“ – der Jahreszahl kann man schon entnehmen, dass damals das Hauptthema im Vordringen linker und linksextrimer Schulbuch-Inhalte im Nachklapp zu „1968“ bestanden hat. Auch damals tobte der Streit übrigens schon um „politisch unkorrekte“ Sätze zum Beispiel der Geschlechterfragen. Eine Reihe unter dem Titel „Roter Pauker“ verurteilte zum Beispiel solche Sätze wie „Hans hat ein Auto“, Inge hat eine Puppe“ oder „Mutter wäscht ab“ wegen ihrer angeblichen Förderung von Rollenklischees.²

1 Zit. n. Franz Pöggler (Hrsg.): Politik im Schulbuch, (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn 1985, S. 18.

2 Zit. n. Tewes, Schulbuch, S. 17.

Zu den Leitfragen der Tagungsorganisatoren gehörte denn auch als erstes:

„Nach welchen Kriterien werden die – in der Regel geheimen – Gutachter für Schulbücher durch die Kultusbehörden ausgewählt?“

Und

„Nach welchen Kriterien werden Schulbücher durch Gutachter bzw. letztverfüglich durch die bürokratischen Organe der Kultusministerien zugelassen?“³

Schon die Fragen zeigen, wie sehr es dem ganzen Geschehen an Transparenz gemangelt hat. Daran hat sich auch bis heute nichts Grundsätzliches geändert.

Im Folgenden möchte ich mich dem Thema mit einer kurzen Schilderung der historischen Abläufe in Sachen Schulbuch nach 1945 nähern. Dabei werden auch Schulbuchinhalte erkennbar werden, die das Verkörpern, was man zugespitzt als Lebenslügen der Bundesrepublik bezeichnen kann.

Ein historischer Überblick

Die Basis für den Neustart der bundesdeutschen Schulausbildung wurde bereits 1944 gelegt. John W. Taylor, der spätere Leiter der Erziehungsabteilung von OMGUS, entwarf es im Jahr 1944 im Rahmen der Education & Religious Affairs Branch des US Group Control Council. Aus 250 Schulbüchern der Weimarer Zeit stellte man eine zwanzig Bände umfassende Schulbuchkollektion zusammen, die im Winter 1944/45 in Bonn und Aachen in einer Auflage von 40 000 Exemplaren gedruckt und mit den vorrückenden Truppen

³ Zit. Bernard Tewes, Schulbuch, S. 8.

verteilt wurde. Bis zur Wiedereröffnung der Schulen in der amerikanischen Besatzungszone im Oktober 1945 lagen dann bereits 5,5 Millionen dieser Notschulbücher in Druck vor.⁴ In Österreich wurde zunächst der gesamte Bestand an Büchern in Volks-, Haupt-, Sonder- und Mittelschulen abtransportiert und eingestampft.⁵ Aber auch in anderen Teilen des besetzten Kriegsgegners überließ man so wenig wie möglich dem Zufall und besorgte im Lauf des Jahres 1946 das nötige Papier für weitere Auflagen durch die umfassende Vernichtung der sogenannten „Literatur nationalsozialistischen und militaristischen Charakters“, die an einhundert Sammelstellen abzuliefern war und eingestampft wurde.⁶ Zu erkennen waren diese Eigenschaften bei Schulbüchern an der besonderen Erwähnung

„all jener Irrtümer über Rasse und Volkstum, über Germanen- und Christentum, über das Heroische in der Geschichte, über die Alleinherrschaft des Staatlichen selbst in der Kultur und nun gar über die letzten Zeiten vor dem Nationalsozialismus, die alle zugunsten der Partei und ihres Führers ins Dunkle gefärbt werden mussten. Das alles waren Geschichtsfälschungen, deren Beseitigung eine Pflicht der Wahrhaftigkeit ist.“⁷

So Walter Goetz über „neuen Geschichtsunterricht“ in der „Neuen Zeitung“ vom 7. November 1947. Von den amerikanischen Zensurbehörden ging zugleich eine deutliche Tendenz aus, die deutsche Geschichte zu verkürzen. Erwähnungen etwa der Schlacht im Teutoburger Wald wurden vorzugsweise ganz gestrichen. Karl der Große etwa, der ganz ähnliche Teile Deutschlands beherrscht hatte wie die US-Behörden, sollte trotz seiner Residenzstadt Aachen im Schulbuch nicht als deutscher Herrscher erscheinen.

4 Vgl. Müller, Schulpolitik, S. 250 f.

5 Vgl. Schnell, Bildungspolitik, S. 38.

6 Vgl. Müller, Schulpolitik, S. 250.

7 Vgl. Braun, Bildungspolitik, S. 99 f.

Geschichtsbücher gab es unter den jetzt neugedruckten Schulbüchern zunächst einmal gar nicht.⁸ Denn die Präsentation entsprechender Inhalte stellte eine große Herausforderung für die amerikanischen Behörden dar, die selbst aus noch dem Land der Rassentrennung und der rassistischen Einwanderungsgesetzgebung kamen, die im Rahmen der eigenen Streitkräfte und deren Besatzungspolitik selbst Rassentrennung praktizierten⁹ und das Heroische in der Geschichte selbstverständlich hoch schätzten, wenn es ein Heroentum US-amerikanisch-demokratischer Prägung war. Auch hier zeigte sich in den Deutschlandplänen der Einfluss eines gerade in den USA selbst nicht selbstverständlichen Reformdenkens, das diese Dinge in den besiegten Ländern zu diskreditieren suchte, aber im eigenen Land zu dieser Zeit selbst – noch – eine Minderheitenposition einnahm. Befragungen aus der Perspektive dieser Minderheitenposition heraus ergaben für die unmittelbare Nachkriegszeit unter wenigstens der Hälfte der deutschen Jugendlichen „unmissverständlich“ nationalsozialistische Ansichten, zu denen die Befragten aus ihrer Sicht folgende Stellungnahmen rechneten:

„Diese Elemente weisen die Theorie der Kollektivschuld zurück, führen die Ursprünge des Krieges auf das Fehlen von Lebensraum zurück (oder auf die Juden, die Briten oder die Polen), schreiben die Niederlage dem Verrat zu, erwarten eine baldige Rückkehr zum Nationalsozialismus, polemisieren gegen die Sowjetunion und bleiben ohne Mitgefühl gegenüber den Opfern des Nationalsozialismus.“¹⁰

8 Vgl. Liddell, Education, S. 120.

9 Afro-Amerikaner wurden in der Logistik, Weiße bei den Kampftruppen eingesetzt. Die Militärregierung beschäftigte im Hauptquartier keinen farbigen Offizier. Für diese und weitere Beispiele vgl. *Bauerkämpfer*, Demokratiewunder, S. 107.

10 Zit. n. Kellermann, Status, S. 3.

Am Ende gelang die Umsetzung der neuen Grundsätze für die Schulbücher nur im Ansatz, obwohl die alliierten Behörden über die oben geschilderten ersten Ansätze hinaus weitere Anstrengungen unternahmen, um die bisher in Deutschland vorhandene Literatur und Sachbücher durch andere zu ersetzen.¹¹ Die Vorarbeiten für diese Tätigkeit reichten in Großbritannien ebenfalls bis in die Kriegszeit zurück, wo die britische Historical Association bereits während des Krieges mit der Ausarbeitung eines Programms zur Schulbuchrevision in Deutschland begann, das dann „für die UNESCO und auch die britisch-deutsche Schulbucharbeit von großer Bedeutung“ wurde.¹² Dennoch blieben die Erfolge dieser Programme bis in die sechziger Jahre begrenzt.

Dann kamen sie, die „wilden 60er“ der deutschen Geschichtspolitik, in denen für eine gewisse Zeit offene Debatten möglich waren. Allerdings stand dem immer politische Einflussnahme entgegen. So wurde deshalb im Januar 1960 das Thema Schulbuch wieder auf höherer Ebene angesprochen. In den deutschen Schulbüchern hatten damals Formulierungen an Verbreitung gewonnen, die von einer bedingungslosen Verurteilung des Nationalsozialismus zu einer eher neutralen Betrachtung beitragen konnten und damit zu einer Verunsicherung der Schüler, die nicht gewünscht sei. Dies wurde auf einem Treffen im Rahmen eines Arbeitsessens angesprochen, das für den Direktor und den Pressechef der Anti-Defamation-League

11 *Henry Pilgert* nennt für die amerikanische Zone etwa 130 Schulbuchtitel, die alle Klassenstufen abdeckten und zwischen 1947 und 1951 mit der Unterstützung und in „enger Zusammenarbeit“ mit den amerikanischen Stellen neu verfasst wurden. Dazu kamen mehr als siebzig Filme aller Art. Vgl. *Pilgert, System*, S. 118 ff.

12 Vgl. *Schüddekopf*, Schulbuchrevision, S. 12. Einen Bericht über die Ausarbeitung des Plans gibt *Edward Dance* in: *History the Betrayer*. Auch die Kommission zur Überarbeitung der deutsch-polnischen Schulbücher firmierte im Rahmen des Georg-Eckert-Instituts als Unternehmen der UNESCO. Vgl. *Quadbeck, Anfänge*, S. 269 f.

unter Beteiligung des Bundespresseamtes, des Auswärtigen Amtes und des Bundesministeriums des Inneren gegeben wurde. Die Besucher aus den USA betonten, nicht wegen der damals aktuellen Kölner Aufregungen um die Hakenkreuze an deutschen Synagogen und Hauswänden gekommen zu sein, sondern aus grundsätzlichen Erwägungen. Ein Herr Frey repräsentierte auf diesem Treffen die Kultusministerkonferenz (KMK) und erläuterte den anwesenden Herren, was an den gegenwärtigen Schulbüchern zu kritisieren sei, die zu viel Wert auf Wissensvermittlung legen und im Bereich Geschichte einen klar erkennbaren Zug zu Verharmlosung in sich tragen würden. Als Beispiel für Verharmlosung nannte Frey die Entwicklung folgender Formulierungen:

1946: „Am 1.9. überfiel Hitler Polen“.

1952: „Am 1.9. griff Hitler Polen an“.¹³

1957: „Am 1.9. erklärte Hitler Polen den Krieg“.¹⁴

Konferenzen wie diese und das immer dichter geknüpft Netz der internationalen Schulbucharbeit stoppten diesen vermuteten Trend. Im Jahr 2017 lässt sich wohl in keinem deutschen Schulbuch und in keiner Publikation der Bundeszentrale für politische Bildung eine andere Floskel finden als die von Frey hier aus dem Jahr 1946 zitierte, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern drastisch - und inhaltlich unzutreffend - wertet.

13 In diesem Wortlaut korrekt und auch auf das Fehlen einer vorherigen Kriegserklärung hinweisend die *Mau/Krausnicksche* Veröffentlichung der BfH von 1953. Im Rahmen der Darstellung der diplomatischen Gespräche vor dem deutschen Angriff wurde der Leser dort auch von den später so häufig gedruckten Ausflüchten der britischen und polnischen Botschafter verschont, sie hätten am frühen Morgen des 31. August 1939 vor dem Angriff angeblich die 16-Punkte-Kompromißvorschläge der deutschen Regierung akustisch/sprachlich nicht verstehen können. Insofern begünstigte die Veröffentlichung beim Leser noch die Bildung einer eigenen Meinung. Vgl. *Mau*, Geschichte, S. 135 f.

14 Zit. n. BA-KO B 168/368, Vermerk vom 18.1.1960.

Zwischenbemerkung: Der Begriff „Überfall“ ist zur Bezeichnung eines militärischen Angriffs nach einer monatelangen Krise, auf ein Land, das mit der militärischen Vorbereitung vor dem späteren Kriegsgegner Deutschland begonnen hatte und dessen diplomatische Vertreter sich am Tag vor dem Kriegsbeginn siegessicher gaben, durchaus ungeeignet. An der Popularität dieser Sprachregelung lässt sich ablesen, wie sehr die Vereinheitlichung solcher Sprachregelungen im letzten halben Jahrhundert zugenommen hat und welche Folgen dies auch für die Bewusstseinsprägung der mit diesen so bearbeiteten Lehrmitteln ausgebildeten Schüler- und Studentengenerationen hat, jedenfalls in Teilbereichen.¹⁵

Einfache Floskeln wirkten dabei nachhaltiger als offenkundig zur „Meinungsbildung“ eingebrachte Randbemerkungen, gegen die gerade die Schülergenerationen nach 1945 zunächst eine starke Abneigung entwickelten, ob nun unter den Nachwirkungen nationalsozialistischer Prägung oder als Reaktion auf die entgegengerichteten Willkürmaßnahmen der Entnazifizierung.¹⁶

Eine vom einflussreichen Historiker Andreas Hillgruber im Auftrag der hessischen Landeszentrale für Heimatdienst durchgeführte Veranstaltung mit 18- und 19-jährigen Studenten ergab in den frühen 60ern eine übersensible Aufmerksamkeit für und eine Ablehnung jeder Art von Indoktrination durch die Studenten. Besonders auf Walther Hofers in sämtlichen Schulen präsente und polemisch kommentierte Dokumentensammlung „Der Nationalsozialismus“ werde sehr kritisch reagiert. Hillgruber schob dies auf den Einfluss

15 Ganz beispielhaft hier auch die aktuellen Veröffentlichungen der BfP zum Thema Kriegsausbruch 1939. *Heinrich August Winkler* widmet der letzten Vorkriegsdiplomatie kein Wort und formuliert wie trendgemäß den „deutschen Überfall auf Polen“. Vgl. *Winkler, Weg*, II, S. 71.

16 Vgl. *Stahl*, *Education*, S. 73 f., Bericht *Hillgrubers* über die Veranstaltung am 11./12. Dezember 1959.

ähnlicher Haltungen unter den Erwachsenen zurück, die aber die Studenten immer noch mit besserem historischem Wissen versorgen würden, als sie es im „wohlbekannten Neven-Dumont Fernsehprogramm“ hätten bekommen können. Hofers Buch wurde dennoch immer wieder neu aufgelegt und Schülern wie Studenten zu Kauf wie Lektüre aufgenötigt. Die Auflage erreichte bis 1973 633.000 Stück.¹⁷

Trotz solcher Bedenken etablierte sich nach 1945 zunächst in zahllosen internationalen Konferenzen ein von der UNESCO eingefordertes und zunehmend dichteres Netz an internationalem Schulbuchabgleich, der im Fall Deutschlands durch das Braunschweiger Schulbuchinstitut der UNESCO organisiert wurde, das spätere Georg-Eckert-Institut. Eine UNESCO-Konferenz in Brüssel versammelte im Sommer 1950 sechzig Teilnehmer aus fünfundzwanzig Ländern und legte den Grundstein für den internationalen Abgleich.¹⁸ Die deutsche Teilnahme war damals keine leichte Angelegenheit. Man rechnete von UNESCO-Seite mit deutschem Widerstand gegen diesen erneuten Eingriff in die kulturelle Autonomie. Also wurden Anstrengungen unternommen, ihn als von Deutschland geäußerten Wunsch dastehen zu lassen, der „von einzelnen Persönlichkeiten oder privaten Institutionen ausging“:

„Man wollte auf freiwillige, ausschließlich den erzieherischen Ideen der UNESCO verpflichtete Bestrebungen hinweisen können, die das Verständnis für die ‚Multiplikationsaufgabe‘ und die Möglichkeiten ihrer wirksamen Durchführung erkennen ließen. Das entscheidende Moment daran war, dass diese

¹⁷ Vgl. Stahl, Education, S. 73 f., Bericht Hillgrubers über die Veranstaltung am 11./12. Dezember 1959.

¹⁸ Über das Georg-Eckert Institut wurden auch die österreichischen Geschichtsbücher in die Umarbeitung mit einbezogen; die Alpenrepublik hatte zwei Delegierte zur Konferenz geschickt. Vgl. Schnell, Bildungspolitik, S. 106.

Bestrebungen den Eindruck erwecken sollten, auf spontaner Zustimmung breiter Kreise zu beruhen und demnach das Echo der Bevölkerung auf die Anreize der UNESCO zu sein. Das hatte den Zweck, den Weg zur deutschen Mitgliedschaft zu ebnen, genauer zur Mitgliedschaft Westdeutschlands, sobald eine Regierung den Antrag stellen konnte - ‚den Weg ebnen‘ hieß aber zuerst, eine unverdächtige deutsche Bereitschaft zur Mitarbeit nachzuweisen.“¹⁹

Walter Hallstein bemühte sich als Vorsitzender des Gründungsausschusses für den deutschen Ausschuss für UNESCO-Arbeit, diese Anstrengungen unauffällig zu unterstützen und als Vorteil für das internationale Ansehen der Bundesrepublik zu deuten. Die Detailverhandlungen über die UNESCO-Tätigkeit hatte auch im Jahr 1950 keineswegs die deutsche Bundesregierung zu führen, sondern sie wurden von der UNESCO mit HICOG abgewickelt, wo man sich schließlich auf zunächst je ein UNESCO-Büro in jeder Westzone verständigte. Den Zweck der Tätigkeit in Deutschland hatte ein erster vorbereitender Report 1948 so beschrieben:

„Wir unternehmen eine Arbeit in Deutschland, nicht für Deutschland. Wir versuchen, die Deutschen auf die Demokratie hin zu orientieren und sie von dem Isolationismus und dem Nationalismus in allen Formen abzuwenden.“²⁰

Allgemein gesprochen, mündete der internationale Abgleich der Schulbuchinhalte unter UNESCO-Ägide bei solchen Vorzeichen zumindest im Bereich der deutschen Zeitgeschichte schließlich in eine Tendenz zu ahistorischen Behauptungen und zur Übernahme der

19 So *Manfred Regnerys* Zusammenfassung der Begebenheit unter Berufung auf ein Rundschreiben *Walter Hallsteins* vom 28. April 1950. Zit. n. *Regnery*, Kulturpolitik, S. 138.

20 Bericht des Generaldirektors über die Aktivitäten im Jahr 1948, UNESCO-Publikation Nr. 225, S. 18, hier zit. n. *Regnery*, Kulturpolitik, S. 140.

Perspektive der Nachbarstaaten. Insofern überlagerte der Wunsch zur Distanzierung von der neueren Zeitgeschichte hier mit Blick auf Deutschland zunehmend den Willen zum Ausgleich, sowohl in den Schulbüchern selbst als in den ergänzenden Unterrichtsmaterialien für die Lehrer.

Beispiele sind etwa die 2007 unter dem Titel „Geschichte verstehen - Zukunft gestalten“ veröffentlichten Unterrichtsmaterialien zu den deutsch-polnischen Beziehungen in den Jahren 1933-1945, die neben zahlreichen kritikwürdigen Auslassungen und sachlichen Fehlern auch durch umfangreiche Einbeziehung der polnisch-sowjetischen Beziehungen eine vollständige Übernahme der polnischen Perspektive vollziehen.²¹

Ein erster Rückblick Georg Eckerts auf das bisher Erreichte aus dem Jahr 1960 legte vor allem Wert auf die „persönlichen Beziehungen und Freundschaften“, die während der Analyse und Neuschaffung von Schulbüchern entstanden seien, im Rahmen der vielen Treffen beim Council of Europe, der UNESCO oder am Braunschweiger Institut selbst. Wachsende Solidarität in Europa sei das Ziel dieser Arbeit, die selbst Teil des europäischen Lebens sei.²²

Jedenfalls vollzog sich bis Mitte der 1950er Jahre eine Neustrukturierung der Erziehung und Schulbildung mit dem Ziel, die Erziehung der kommenden Länder der Europäischen Gemeinschaft zu vereinheitlichen und auf Stützung der Nordatlantischen Verbindung auszurichten.

Wesentliche Entscheidungen auch im Schulbuchbereich Geschichte wurden im Rahmen der UNESCO beraten, wobei mit John McCloy

21 Vgl. *Hartmann*, Geschichte, passim.

22 Vgl. *Eckert*: The Changing Picture of European History, in: *Stahl*, Education, S. 118-121.

und Georg Eckert namhafte Personen beteiligt waren, die sowohl Funktionen außerhalb als auch innerhalb Deutschlands ausübten.²³ Aus einer ersten deutsch-britischen Geschichtslehrertagung im Jahr 1949 hervorgegangen, der im Jahr 1951 eine multilaterale Tagung unter Beteiligung von französischen, englischen und amerikanischen Geschichtslehrern mit dem Gründungsbeschluss für ein Institut für „internationale Schulbuchverbesserung“ folgte, entstand 1953 ein Institut als Unternehmen des Niedersächsischen Kultusministeriums und als „Mittelpunkt aller Bestrebungen zur Verbesserung der Schulbücher vor allem im Fach Geschichte für die Bundesrepublik Deutschland“.²⁴

Mit dem Namen Georg Eckert verbindet sich heute vor allem diese inzwischen „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung“ genannte Institution, deren Aufgaben stetig erweitert wurden. 1965 schließlich erhielt es vom Europarat den Auftrag, als „Europäisches Schulbuchzentrum“ die Revision der Geschichts- und Geographielehrbücher zu besorgen.²⁵ Nun sind Schulbücher nicht das zentrale Thema dieser Untersuchung, aber es ist augenscheinlich, dass eine derartige zentrale Revision der Schulbildung auch längerfristige Auswirkungen auf die Forschung in der politischen Wissenschaft und den Sozialwissenschaften haben konnte. Spätestens würde dies der Fall sein, nachdem eine derart ausgerichtete Schülergeneration sich als Politikwissenschaftler versuchen würde, aber auch bereits in der Entstehungsphase mit der Beeinflussung der

23 Ganz im Gegenteil gehörte die Einrichtung von UNESCO-Instituten zusammen mit der Förderung von Politikwissenschaft zu den Programmpunkten des Hochkommissars *McCloy* und HICOG insgesamt. Vgl. *Pilgert*, System, S. 81.

24 Vgl. *Schüddekopf*, Schulbuchrevision, S. 68 f. An der Revision etwa der deutsch-polnischen Schulbücher wurde von politikwissenschaftlicher Seite unter anderem *Karl-Dietrich Bracher* beteiligt. Vgl. *Quadbeck*, Anfänge, S. 268 f.

25 Vgl. *Haupt*, Geschichtsmanipulation, S. 26.

forschenden Fragestellungen anhand des „erkenntnisleitenden Interesses“ - des politischen nämlich. Dies führte zu Konflikten mit der andersgelagerten Interessenlage der Bildungspolitik des Realen Sozialismus, deren Analyse die vielfältige internationale Verschachtelung des Braunschweiger Instituts hervorhob und seine politische Aufgabe betonte. Georg Eckert selbst prägte demnach die deutsche Bildungspolitik als

- Vorstandsmitglied des Verbands der Geschichtslehrer
- Mitbegründer des Kuratoriums „Unteilbares Deutschland“ (1954) und Leiter der Erziehungsabteilung des Kuratoriums
- Mitherausgeber des „Archivs für Sozialgeschichte“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (seit 1961)
- Mitglied des „Bamberger Kreises“, der sich mit der Geschichte Ostdeutschlands befasste
- Vorstandsmitglied des Deutschen Rates für die Europäische Bewegung, später Ehrenpräsident (neben Adenauer, Gerstenmaier, Meerkatz)
- Vorsitzender des Ausschusses für Fragen der Schulbuchverbesserung der westdeutschen UNESCO-Kommission, sowie späterer
- Präsident der deutschen UNESCO-Kommission und Mitglied des Viererrats für Erziehung im Europarat
- Träger des Europapreises für Europäische Leistung (1958)²⁶

Wer sich auf der Netzseite des Instituts für Schulbuchforschung über diese Hintergründe informieren will, findet kaum etwas, obwohl diese Zusammenstellung in der Sache durchaus zutreffend

²⁶ Vgl. *Haupt*, *Geschichtsmanipulation*, S. 26. Es ist angesichts dieser Attacken aus der DDR auf die westliche Schulbuchpolitik schwer nachvollziehbar, warum der sowjetische Kollege Professor *Mitropolsky* dem Braunschweiger Institut „fehlende politische Auswertung der Tatsachen“ und gar „Objektivität“ vorgeworfen haben soll. Vgl. *Heinemann*, *Bildungspolitik*, S. 160.

ist. Das vom Georg-Eckert-Institut dort präsentierte Gesetz über die Gründung des Instituts datiert aus dem Jahr 1975, eine frühere Existenz des Instituts wird weder auf dieser Seite noch an anderer Stelle erwähnt. Die offizielle Selbstdarstellung auf der entsprechenden Seite erwähnt beispielsweise den Europarat oder dessen Auftrag an das Institut mit keinem Wort, sondern beruft sich auf den Völkerbund und die UNESCO, deren Arbeit an Schulbüchern nach den Weltkriegen das Entstehen von Feindbildern habe verhindern sollen. Georg Eckert in Person habe als Vorsitzender der UNESCO-Kommission daran mitgearbeitet, das Institut sei ein Jahr nach seinem Tod 1975 entstanden.²⁷ So kann Geschichte bereits im eigenen Haus verlorengehen, wie sie ja auch in den Handreichungen des Instituts hin und wieder verloren ging. Das kann an der „friedenspädagogischen und völkerverständigenden Zielsetzung“ liegen, die an sich ein hehres Ziel darstellt, das aber leider auch durch Beschweigen und Fehlinformation angesteuert wird.

Die heutigen Verhältnisse mussten am Georg-Eckert-Institut nicht immer herrschen. Auch deswegen muss das Institut hier erwähnt werden. In der Schriftenreihe des Instituts publizierten Theodor Schieder, Gerhard Ritter, Gotthold Rhode, Karl-Dietrich Bracher oder Ernst Nolte. Ein guter Teil der Historikerelite der Bundesrepublik des hier betrachteten Zeitraums war dort versammelt. Nichts könnte allerdings unzutreffender sein, als dem Institut unter Verweis auf seine Beziehungen zum Institut für Zeitgeschichte oder dem Institut für Osteuropakunde ein Festhalten „am Lehrbild des traditionellen deutschen Historismus“ zu attestieren.²⁸ Soweit solche Tendenzen auftauchten, stellten sie einen Verstoß gegen die erklärte Gesamtrichtung des Instituts dar, die nicht historistisch fun-

²⁷ <http://www.gei.de/de/das-institut/geschichte.html>, eingesehen am 4. 2. 2010.

²⁸ Vgl. *Haupt*, *Geschichtsmanipulation*, S. 42.

diert war, sondern normativ die gewünschten Eindrücke in die vergangene Geschichte hineinschrieb und dann in die Schulbücher zu übertragen hatte. Geschichte in deutschen Schulbüchern sollte die damals aktuellen europäischen und demokratischen Zielsetzungen verfestigen und als wünschenswerte Ziele des Geschichtsprozesses darstellen. Was sich diesen Prozessen in der Vergangenheit entgegengestellt hatte war zu verdammen oder zu verschweigen. Was sie begünstigt hatte, war zu finden oder zu kreieren.

Stichwort Österreich:

Zu den eben geschilderten Vorgängen gehörte beispielsweise die Erfindung Österreichs und die Bildung eines ‚Österreichbewusstseins‘. Auch dies wurde in den Empfehlungen zur Schulbuchgestaltung international teilweise direkt vereinbart. Zwar umgingen die bundesdeutsch-österreichischen Empfehlungen von 1957 die Frage der staatlichen Trennung und stellten die gemeinsame kulturelle Entwicklung heraus. Wiener Musikleben um 1800 und Weimarer Klassik sollten in Schulbüchern betont als Teil einer gemeinsamen kulturellen Entwicklung dargestellt werden, die ja damals auch in einem gemeinsamen staatlichen Rahmen stattgefunden hatte. Die französisch-österreichischen Empfehlungen von 1960 widersprachen diesem Punkt jedoch direkt und schrieben für Zeit nach 1789 fest:

„Ganz besonders müssen von diesem Zeitpunkt an die Begriffe ‚österreichisch‘ und ‚deutsch‘ im Bereich der kulturellen Entwicklung deutlich unterschieden werden.“²⁹

Dies ist sozusagen mein Lieblingsbeispiel für den stillschweigend politischen Inhalt von Lehrbüchern politisch neutraler Fächer. Wer

²⁹ Französisch-österreichische Schulbuchempfehlungen, These VI, hier zit. n. *Schüddekopf*, Schulbuchrevision, S. 47.

hätte schon gedacht, dass ausgerechnet im französischen Musikunterricht stillschweigend auf die Herauslösung Österreichs aus der Staatlichkeit Deutschlands hingearbeitet wird?

Der Erfolg entsprach der weiteren Entwicklung in Österreich, wo die mühsame Arbeit am Österreichbewusstsein von den Verantwortlichen zusehends ausdrücklich eingefordert wurde, gerade gegenüber den offensichtlichen, weil historisch stimmigen Betrachtungen im Hinblick auf die deutsche Geschichte, von der Österreich einen objektiv untrennbaren Teil darstellte und die zu diesem Zeitpunkt noch aus der Bundesrepublik Deutschland selbstverständlich zu hören waren. Bildungsfachmänner aus Österreich legten Widerspruch ein:

„Die Grundhaltung unserer Lehrbücher, unser österreichisches Geschichtsbewusstsein, muss Österreich als sein Recht ebenso in Anspruch nehmen dürfen, wie dies andere Länder für ihre Lehrbücher tun.“³⁰

So geriet auch die Zugehörigkeit Österreichs zum deutschen Staatsverband in die Reihe jener Themen, die in den Geschichtsbüchern zunehmend ausgespart wurden. Allerdings traf dies auch andere Sachverhalte. „Österreichs Zeitgeschichte“ im Geschichtsunterricht sollte staatstragend sein, dazu beschloss im innerdeutschen Wendejahr 1960 eine Konferenz des österreichischen Bundesministeriums für den Unterricht einige Details. Unter dem Motto, keinesfalls „die unentschiedenen Schlachten der eigenen Jugend jetzt vor der heutigen Jugend nochmals auszutragen“, wurden Konflikte um den Ständestaat und den innerösterreichischen Anti-Parlamentarismus in den Jahren 1933/34 verharmlost und ein neugegründetes „Institut für

30 A. Novotny: Erwiderung auf die deutschen Gutachten über österreichische Lehrbücher, in: Int. Jahrbuch, Bd. VII, 1959/50, S. 237, hier zit. n. Haupt, Geschichtsmanipulation, S. 58.

Zeitgeschichte“ in Wien stellte das Material dafür zur Verfügung. Der an diesen Vorgängen beteiligte sozialdemokratische Bildungspolitiker Herrmann Schnell konstatierte die Folge: „In den 70er Jahren (wurde) nicht selten der Vorwurf erhoben, dass die österreichischen Geschichtsbücher eher der Koalitionsgewinnung als der historischen Wahrheit entsprechen.“³¹

Erstes Fazit: Es sollte deutlich geworden sein, wie umfangreich und zielgerichtet Schulbuchpolitik nach 1945 stattgefunden hat.

Kommen wir nun zum praktischen Beispiel. Wie sieht das heute eigentlich aus? Was steht im Schulbuch und was nicht? Wo erkennen wir politische Zielsetzung? Beispiel: Realschule Rheinland-Pfalz – 7. bis 10. Klasse.

Grundsätzlich und besonders in Rheinland-Pfalz als seit Jahrzehnten sozialdemokratisch regiertem Land, gehen in allen Schulbereichen sogenannte „Kompetenzen“ vor „Wissen“. Die Schüler sollen Meinungen zu historischen Entwicklungen entwickeln, wobei auf Allgemeinwissen regelmäßig verzichtet wird. Das ist nicht nur in Deutschland ein Streitthema, da außerhalb der linkspädagogischen Echokammer eigentlich jeder schnell einsehen kann, wie sinnlos es ist, Meinungen über Dinge zu entwickeln, über man – wenn überhaupt – nur im Ansatz etwas weiß. Es gibt Länder – die Niederlande z.B., in denen bereits eine gründliche Kehrtwende stattgefunden hat und man wieder zum „faktengesättigten nationalhistorischen Geschichtsunterricht“ zurückgekehrt ist.³²

Was steht nicht drin? Da wäre zum Beispiel die Frühgeschichte des

31 Vgl. *Schnell*, Bildungspolitik, S. 109.

32 Vgl. Susanne Popp: Geschichtliches Überblickswesen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden, in: Elisabeth Erdmann/Robert Maier/Susanne Popp (Hrsg.): *Geschichtsunterricht International*, S. 269-300, hier S. 273.

eigenen Landes und Europas. Kein Thema, das wir hier jetzt besonders vertiefen können.

Kein Wort interessanterweise aber auch über die deutsche Ostsiedlung des Mittelalters. Obwohl sich deutsche Geschichte ohne diesen Vorgang nicht verstehen lässt und es sich auch um einen weltgeschichtlich einigermaßen beispiellosen Vorgang friedlicher Durchdringung und Entwicklung handelt, wird er komplett unterschlagen. In der Schulbuchforschung wurde früher oft kritisiert, wie über der Schulbuchdarstellung der Ostsiedlung „Feindbilder“ aufgebaut worden seien, etwa im Dritten Reich. Da sich eine andere und mit den Vorgaben der bundesrepublikanischen Vorstellungswelt vereinbare Darstellungsform offenbar nicht gefunden hat, fiel die Ostsiedlung offenbar schließlich vollständig unter den Tisch. (Wobei ein Anspruch auf Vollständigkeit hier nicht erhoben wird.)

Was es auch nicht gibt, ist das Stichwort ‚Volk‘. Ein im Anhang beigegebenes Glossar wichtiger politischer, soziologischer oder historischer Begriffe, enthält das Stichwort „Volk“ nicht. So gibt es denn auch in diesem Lehrbuch kein ‚deutsches Volk‘ und auch sonst keine Völker. Einzige Ausnahme sind die Juden, die in einem eigenen Kapitel als „verstreut lebendes Volk“ vorgestellt werden.

Das wird dann auch beim Thema „Hanse“ sofort deutlich. Wohl wird die Hanse als wichtiger Städtebund dargestellt, dass es sich in östlichen Europa dabei fast sämtlich um Städte gehandelt hat, die erst im Rahmen der Ostsiedlung nach deutschem Recht gegründet worden sind, finden sie hier nicht.

Das heißt nicht, dass die Schüler nicht zugleich mit „Nationalsozialismus“ zugeschüttet werden würden. Dies findet nur inzwischen mehr in Fächern wie Deutsch, Ethik, Religion, durch Projekte wie

„Schule mit Courage und gegen Rassismus“ und Konfrontation mit „Zeitzeugen“ statt. Wobei ich das Stichwort „Zeitzeuge“ hier in Anführungszeichen setze, häufen sich doch längst die Fälle, in denen die Zeitzeugenschaft gewissermaßen vererbt wurde und durch Kinder und Enkel von früheren Zeitzeugen ausgefüllt wird.

Es stellt sich an dieser Stelle denn auch die Frage, ob man es hier nicht doch mit dem Vorliegen von Feindbildern zu tun hat. Was ist damit gemeint? Offiziell liegt der deutschen Pädagogik auch heute noch immer der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ zugrunde. Es handelt sich dabei um drei „Gebote“, die wirksam sein sollen: 1. Das Überwältigungsverbot, also das Verbot, Schüler im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln 2. Das Gebot der Kontroversität (Ausgewogenheit), also die Aufgabe für die Lehrer ggf. zwei Seiten der Medaille zu Wort kommen zu lassen und 3. das Gebot der Schülerorientierung, will sagen: Es soll dem Schüler etwas nutzen, was er im Bereich Geschichte, Politik und Gesellschaft in der Schule lernt. Freund- und Feindbilder sollen aber in den Lehrbüchern nicht vorhanden sein.³³ Fraglich ist, ob letzteres überhaupt möglich ist. Die Freund-Feind-Situation ist schließlich elementarer Bestandteil menschlichen Lebens.

So ist denn auch dies Buch hier angefüllt mit verdeckter „Meinung“. Was findet sich dagegen hier in diesem Schulbuch: Wir finden zum Beispiel das Lob islamischer Eroberung, verbunden mit der Idealisierung der angeblich multikulturellen Gesellschaft. Standardbeispiel und immer wieder auch im politisch-öffentlichen Diskurs zu hören: die iberische Halbinsel.

33 Vgl. Sylvia Schütze: Freund und Feindbilder in Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland?, in: Arsen Djurovic/Eva Matthes (Hrsg.): Freund- und Feindbilder in Schulbüchern (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, Bad Heilbrunn 2010, S.299-312, hier S. 301.

Das geht hier so: „Im 8. Jahrhundert eroberten Moslems die iberische Halbinsel“. Warum oder wieso und mit welchem Recht wird hier mit keinem Wort hinterfragt. Moslems kommen über das Meer, dass sie dabei auch die einen oder anderen tausend Personen erschlagen haben, muss man sich selbst denken. Sie übernahmen die Macht, erlauben aber - so wird gleich dazugesetzt - Christen und Juden, ihre Religion weiterhin auszuüben. Das Ergebnis heißt für die Schulbuchautoren: „Friedliches Zusammenleben der Religionen“.

Den Unterschied in der Wertung merkt man dann, wenn die Gegenbewegung einsetzt. Da steht dann wörtlich: „Im 10. Jahrhundert endete das friedliche Zusammenleben der Religionen“ – gemeint ist die christliche Reconquista, die Wiedereroberung des eigenen Landes, die hier deutlich als illegitim verurteilt wird.

Was sind denn nun die ‚Lebenslügen‘ der Bundesrepublik, von denen hier ansatzweise die Rede gewesen ist?

Nun, es scheint evident, dass eine zentrale Fehlvorstellung in dem Glauben der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit besteht, eine ‚Offene Gesellschaft‘ zu sein. Zur Offenen Gesellschaft gehört jedoch notwendig das offene Wort, gehört die argumentative Konfrontation. Zu dieser Konfrontation ist ein Großteil der Öffentlichkeit aber nicht bereit. Das beweisen erneut die Vorgänge um diese Tagung, wo man uns hindern wollte, bestimmte Meinungen und Tatsachen auch nur im kleinen Kreis offen zu diskutieren. Dies ist kein Einzelfall und betrifft im Übrigen auch nicht nur Themen der Vergangenheitspolitik. Die Scheu vor offener Auseinandersetzung beeinflusst auch politische Sachthemen (Zuwanderung, Klimaschutz) ganz anderer Art. Die bundesrepublikanische Gesellschaft ist nicht rational und offen, sie ist eher gläubig.

Schließlich ist es eine Lebenslüge, wenn die BRD-Öffentlichkeit glaubt, einem nur wissenschaftlich erarbeiteten Weltbild der Vergangenheit gegenüber zu stehen und das politische Interesse an der vorherrschenden Darstellung ignorieren zu können. Das vorherrschende Geschichtsbild ist das Ergebnis eines langen Prozesses politischer Einflussnahme auf vielen Ebenen, in dem die Geschichtswissenschaft an wesentlichen Stellen nur eine Nebenrolle gespielt hat.

In der Realität des Schulalltags und der Informationspolitik hat die Bundesrepublik mit einer ‚Überwältigung‘ zu kämpfen, die nun gar nicht im Sinn des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ ist. Dies ist die Realität.

Die gute Nachricht ist, dass die neuen Kommunikationswege hier auch längst andere Möglichkeiten und Realitäten geschaffen haben. – Zu welchem Ende auch immer. Das ist offen.



Dr. Stefan Scheil (Jahrgang 1963): Promotion 1997 über den politischen Antisemitismus im kaiserlichen Deutschland. Zahlreiche Buchveröffentlichungen dazu und zu den internationalen Beziehungen in der Weltkriegsära, u.a. eine Biografie über Joachim von Ribbentrop. Freier Autor u.a. für „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ und „Junge Freiheit“.