

10. Snellman-Seminar der Aue-Stiftung

Geschichtsunterricht, Geschichtspolitik,
Identitätsbildung

Aue-säätiön julkaisuja
Skrifter utgivna av Aue-Stiftelsen
Veröffentlichungen der Aue-Stiftung

42



Geschichtsunterricht, Geschichtspolitik,
Identitätsbildung
vom Kalten Krieg bis in die Gegenwart:

Geschichtsbücher
und ihr gesellschaftlicher Kontext

Beiträge von Teilnehmenden
am 10. Snellman-Seminar der Aue-Stiftung
4.-6. April 2019
Tieteiden talo, Helsinki

Herausgegeben von:
Robert Schweitzer
Uta-Maria Liertz

Helsinki 2020

Unter dem Serientitel
Aue-säätiön julkaisuja / Skrifter utgivna av Aue-Stiftelsen /
Veröffentlichungen der Aue-Stiftung
wird seit der Namensänderung des Urhebers die Schriftenreihe
Saksalaisen kulttuurin edistämissäätiön julkaisuja /
Skrifter utgivna av Stiftelsen för främjande av tysk kultur /
Veröffentlichungen der Stiftung zur Förderung deutscher Kultur
ab Stück 10 fortgesetzt.

ISBN: 978-952-7283-09-7 (nid.)
ISBN: 978-952-7283-10-3 (PDF)
ISSN: 1797-6154

Die Übernahme des Motivs (Foto: Catrin Schoneville)
auf dem Umschlag erfolgte mit freundlicher Genehmigung
des Georg Eckert-Institut - Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung, Braunschweig.

Layout und Umschlag: Jeanette Lindblom
Druck: BoD - Books on Demand, Norderstedt, Deutschland

©Aue-Stiftung
Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Inhalt

Vorwort

<i>Annamari Arrakoski-Engardt</i>	7
---	---

Einleitung

Was fasziniert so an Geschichtsschulbuchanalyse, und warum ist sie so wichtig <i>Katrin Kello</i>	9
---	---

Identitätspolitik, Geschichtspolitik, Tabus

Die verordnete Identität: Vorstellungen in Geschichtsschulbüchern Schwedens 1870-2000 <i>Jörgen Gustafsson</i>	17
--	----

Verständigung in spannungsreichen Zeiten – die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission <i>Robert Maier</i>	25
--	----

Tabu und Tabu-Bruch als Thema für die Schulbuch-Analyse: Impulse aus der Geschichts- und Politikdidaktik <i>Britta Breser</i>	35
---	----

Probleme des Geschichtsbildes in den Neuen Demokratien

Das Thema der Angliederung der Ukraine an Russland in aktuellen ukrainischen, russischen und polnischen Geschichtsschulbüchern <i>Aliona Kuts</i>	49
--	----

Geschichtsunterricht in Weißrussland: zwischen Globalisierung und autoritärer Beschränkung, zwischen Europa und Russland <i>Anna Zadora</i>	61
--	----

Überwindung des kolonialen Diskurses

Koloniales Wissen in deutschen Lehrfilmen und Schulbüchern der Zwischenkriegszeit Michael Annegarn-Gläß	85
Wenn Geschichtsunterricht zur Parrhesia wird: Der Fall der italienischen kolonialen Verbrechen Giovanna Leone	105
Archäologie, Schul-Geschichtsbücher und Befreiung – der Fall Simbabwe Plescja Bronwyn & Johan Wassermann	129
Kolonialismus und Befreiungskämpfe in aktuellen mosambikanischen Geschichtsschulbüchern Rosa Cabecinhas & Cassimo Jamal	147

Das Bild des Anderen

Das Bild der Türken in den neueren Geschichtsbüchern Griechenlands – Identitätsbildung durch gemeinsame kulturelle Elemente Anastasia Parianou	175
Wie wird das Bild des Anderen in der Geschichte Estlands dargestellt – auf der Grundlage von Schulbuchanalyse Mare Oja	195
Der Zweite Weltkrieg <i>sub specie</i> : Bilder von Deutschen und Russen in estnischen Zeitgeschichtsschulbüchern im Vergleich Timur Guzairov	223

Redaktionelle Vorbemerkung

Mit Rücksichtnahme auf die unterschiedliche Zitierkultur in den wissenschaftlichen Gemeinschaften der Vortragenden wurde keine Vereinheitlichung der Zitierweise der Beiträge angestrebt. Auf ein Register kann verzichtet werden, da die Aue-Stiftung ihre eigenen Publikationen unverzüglich auch auf ihrer Website veröffentlicht, so dass die Texte elektronisch durchsuchbar sind.

Vorwort

Das zehnte Snellman-Seminar im Haus der Wissenschaften (Tieteiden talo) in Helsinki fand vom 4. bis 6. April 2019 statt und befasste sich mit Geschichtsunterricht, Geschichtspolitik und Identitätsbildung vom Kalten Krieg bis in die Gegenwart. Eingeladen waren Gäste aus zahlreichen Ländern, von Finnland bis Südafrika und von Portugal bis Estland. Die Gäste referierten Ergebnisse ihrer Forschungsarbeiten über Geschichtsbücher im gesellschaftlichen Kontext.

Der thematische Bogen der Vorträge war weit gespannt, da bei der geographischen Streuung der Forschungsarbeiten naturgemäß vielfältige Themen angesprochen wurden. Diese reichten im europäischen Umfeld von Sensibilitäten im gegenwärtigen Geschichtsunterricht, zum Beispiel beim Problem binationaler deutsch-polnischer Lehrbücher (Robert Maier), bis zu Tabus und blinden Flecken in Österreich (Britta Breser), verordneten Identitäten in Schweden (Jörgen Gustafsson) sowie dem Stereotyp westlicher Überlegenheit (Pia Mikander) und den wechselnden Darstellungen der Bürgerkriegsgegner von 1918 (Eemeli Hakoköngas) in Finnland oder dem Bild von Griechen und Türken in Griechenland (Anastasia Parianou).

Probleme der europäisch-kolonialen Geschichtsschreibung und der Geschichtsschreibung postkolonialer Länder trugen spannende Aspekte bei, die in Europa oft vergessen werden. Es gab Beiträge von Seiten Deutschlands (Michael Annegarn-Gläss), Portugals mit Bezug zu Mozambique (Rosa Cabecinhas), Italiens (Giovanna Leone) und Südafrikas im Hinblick auf Simbabwe (Johan Wasserman).

Dem Umgang mit Geschichte und deren Lehrbüchern in Osteuropa waren zwei Vorträge gewidmet, in Bezug auf die Ukraine (Aliona Kuts) und in Weißrussland (Anna Zadora). Estnische Sensibilitäten im Spannungsfeld der Umbruchzeiten während der letzten 30 Jahre und im Rückblick auf die beiden Okkupationen im Zweiten Weltkrieg waren das Thema zweier Präsentationen (Mare Oja und Timur Guzairov). Den Abschluss bildete die Präsentation einer online Geschichtslehrhilfe mit Bezug zu Geschichtelementen in Film und Kunst, die derzeit an der Universität Tartu entwickelt wird (Merit Rikberg). Allerdings konnten nicht alle Beiträge zur Veröffentlichung gebracht werden.

Mit der zehnten Veranstaltung dieser Reihe hat sich eine Wandlung im Charakter der Snellman-Seminare der Aue-Stiftung vollzogen. Ursprünglich waren sie als ein Forum angelegt, auf dem Personen aus Wissenschaft und

Journalismus einerseits, Politik, Diplomatie und Wirtschaft andererseits aus Finnland und den deutschsprachigen Ländern einen freien Gedankenaustausch über allgemein interessierende oder aktuelle Themen von europäischem Interesse pflegen konnten. Dieses Format war noch einmal voll auf dem 8. Snellman-Seminar ausgeprägt, als 2009 mit Teilnehmenden aus über 10 Ländern zum 200. Jubiläum der Gründung des autonomen Großfürstentums Finnland die Perspektiven von Autonomien weltweit in der Gegenwart, aber auch in diachronischer Sicht dargestellt und diskutiert wurden. Auch das 9. Seminar „Migranten in Helsinki“ schloss sich an eine Ausstellung zur 200-jährigen Geschichte Helsinkis als Hauptstadt, also wieder ein Jubiläum, an, war aber ein Panel von lokal- und migrationsgeschichtlich Forschenden. Für die hier dokumentierte Tagung wurden nun erstmals nicht Vorträge gezielt zu einem gegliederten Inhaltskonzept eingeworben, sondern kamen über einen klassischen Call for Papers zusammen.

Die Qualität und Vielfalt der angemeldeten Arbeiten, die zugleich zentrale und brennende Aspekte abdeckten, ermutigt, dieses Verfahren weiterzuführen. Die Funktion der Diskussion von Themen europäischen Interesses zwischen Finnland und dem deutschsprachigen Europa zwischen Fachleuten und gesellschaftlichen Akteuren haben in etwas anderem Rahmen nunmehr die „Aue-Symposien“ übernommen.

Die erste Anregung zum 10. Snellman-Seminar kam von Katrin Kello aus Estland als Stipendiatin der Aue-Stiftung; sie wurde in bewährter Weise von den leitenden Kräften der Aue-Stiftung aufgegriffen und realisiert. Großer Dank gebührt dafür meiner Vorgängerin Sinikka Salo, Marjallisa Hentilä, Irene Dimitropoulos, Uta-Maria Liertz und Robert Schweitzer, letztgenannten auch für die Übersetzung der nicht deutschsprachigen Texte und die Redaktion dieses Tagungsbandes.

Helsinki, im Mai 2020

Annamari Arrakoski-Engardt, Vorstandsvorsitzende der Aue-Stiftung

Was fasziniert so an Geschichtsschulbuchanalyse, und warum ist sie so wichtig?

Trotz aller Neuerungen spielen Geschichtsbücher eine zentrale Rolle im heutigen Geschichtsunterricht. Gleichzeitig ist diese Zentralität das Einzige, das Geschichtsbücher in allen Kontexten gemeinsam haben. Denn wenn man sich die Geschichtsbücher verschiedener Orte und Epochen genau ansieht und vergleicht, fällt Vielfalt auf vielfältigen Ebenen auf.

Geschichtsschulbücher sind komplexe, hybride Produkte: Grenzobjekte, die im Schnittpunkt unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme stehen (Christophe und Schwedes, 2015). Sie vermitteln zwischen sozialem Gedächtnis – oder auch sozialen Gedächtnissen –, zwischen politischen Agenden, akademischer Geschichtsforschung, didaktischen Positionen und Lehrplananforderungen. Sie sind also selten eindeutige Werkzeuge einer Institution (Staat, Akademie, Verlagswesen), sondern vielmehr Ergebnisse komplexer Beziehungen zwischen den Interessen verschiedener Akteure und Gegebenheiten.

Inwieweit die Schulbücher eins der oben genannten Felder widerspiegeln, variiert von Kontext zu Kontext (z.B. Lässig, 2010; Verschaffel und Wils, 2012). Ein Grund dafür ist ihre verschiedenartige Entstehungsweise. Die Schulbuchmärkte, die die Bücher prägen, unterscheiden sich vom Land zu Land. Erstens gibt es Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der verfügbaren Alternativversionen und der Häufigkeit neuer Editionen. Wenn Schüler (oder Eltern) jedes Jahr Schulbücher kaufen, müssen oft neue Auflagen veröffentlicht werden. Leihen die Schulen die Bücher hingegen Jahr für Jahr an die Schüler aus, werden Neufassungen seltener herausgegeben. Wenn jedes Jahr neue Bücher von Schülern (Eltern) gekauft werden, und mehrere Alternativversionen vorhanden sind, können die Lehrer die Schulbücher, die sie im Unterricht verwenden, öfter wechseln. Im Alternativfall – wenn neue Bücher nur selten in der Schulbibliothek eintreffen - sind die Lehrkräfte weniger

abhängig von den gerade derzeit auf dem Markt befindlichen Ausgaben und können, zum Beispiel, ihren Schülern auch ältere Versionen anbieten. Andererseits können sie aber auch bestehende Schulbücher durch neuere oder alternative Versionen ersetzen. Zweitens bestehen wichtige Unterschiede zwischen Praktiken der Verlage. Einige produzieren häufig neue Schulbücher von neuen Autoren, während andere jahrzehntelang dieselben Bücher neu auflegen.

Also müssen sich die Schulbuchautoren notwendigerweise zwischen unterschiedlichen Positionen und Beschränkungen zurechtfinden – sowohl zwischen verschiedenen gesellschaftlichen, akademischen und didaktischen Positionen und Beschränkungen, als auch zwischen eher materiellen, die von der Art und Weise der Schulbuchproduktion abhängen; falls es im konkreten Fall die „Autoren“ überhaupt gibt. Denn besonders in den Fällen, wo existierende Schulbücher eher editiert und vervollständigt als neu geschrieben werden, ist die Rolle „des Autors“ etwas unklar. Man könnte sagen, der Buchtext schiebt sich stellenweise selbst, ohne dass die Editoren es sogar selbst merken, und die Ergebnisse ähneln Palimpsesten (Christophe und Schwedes, 2015). Bestehende Schulbuchtexte und Diskurse sind jedoch immer einflussreich – sowohl wenn die Verlage altes Material wiederverwenden, als auch wenn sie im Prinzip „neue“ Bücher schreiben lassen. Nur sind die Copy-Paste-Effekte dann besonders bemerkenswert, wenn ein neues Schulbuch auf einem alten mit denselben Herausgebern basiert.

Wenn man also ein fertiges Geschichtsschulbuch betrachtet, werden ebenso vielfältige, äußerst interessante Wechselspiele zwischen Statik und Dynamik in den Buchtexten und Illustrationen sichtbar. Manchmal finden politische und soziale Einflüsse schnell Eingang in Geschichtsschulbücher, manchmal jedoch bleiben dieselben Ansätze aufgrund der Besonderheiten des Schulbuchschreibens jahrzehntelang unbemerkt. Es bestehen spannende Wechselspiele nicht nur zwischen verschiedenen Teilen – Fakten, Erzählungen, Illustrationen – sondern auch zwischen der Stabilität oder Dynamik manifesten Themen und der Stabilität oder Dynamik tiefer liegender Themen, die der „Oberfläche“ Bedeutung verleihen (z.B. Liu und Hilton, 2005; Wertsch, 2002). Die unterliegende Ebene hilft uns, die Bedeutungen und Botschaften der manifestierten Themen sowie die Zusammenhänge zwischen ihnen zu interpretieren: wie tiefere Bedeutungen wie kulturelle Werthaltungen und „grosse Narrationen“ selbst in Themen, die auf den ersten Blick für sie irrelevant erscheinen, implizit da sein können (vgl. Christophe und Schwedes, 2015). Selbst wenn sich Darstellungen auf der Oberflächenebene ändern, können die tiefen Themen, die ihnen zugrunde liegen, ein Eigenleben bewahren (z.B. Kello, 2017). Vermutlich lassen sich Aussagen und Formulierungen viel ein-

facher ändern und „korrigieren“ als tiefere, versteckte, implizite Narrationen. In bestimmten Fällen – besonders wenn politische Änderungen einen starken Einfluss auf die Schulbücher haben – können aber auch grundlegende Veränderungen vorkommen (z.B. *ibid.*).

So vielfältig wie die Schulbücher, so vielfältig sind auch die Gründe, sie wissenschaftlich zu erforschen, und die entsprechenden Herangehensweisen. Die Schulbuchforschung kann sich auf geschriebenen Text, Bilder, Produktion, Rezeption, Verwendung durch Lehrer und Schüler fokussieren. Letzteres ist mit historischen Schulbüchern aus der Vergangenheit nicht möglich, könnte aber mit heutigen Schulbüchern immer relevanter werden. Eine Analyse sowohl der Bücher selbst als auch der Nutzung im Klassenzimmer ist umso wichtiger, als das Medium des Geschichtsunterrichts ein wahrscheinlich noch nicht ausgenutztes Potenzial als Instrument zur Förderung der Demokratieverziehung und des zwischenmenschlichen Verständnisses besitzt. Im Idealfall sollten Darstellungen in Schulbüchern Orte von Dialogen sein – mit unterschiedlichen Perspektiven sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart. Geschichtsschulbücher sind ja eine der Institutionen, die zum gesellschaftlichen Dialog über vergangenheitsbezogene Fragen beitragen können. Die Geschichtsschulbücher haben Einfluss darauf, welche Lektionen die Menschen aus einer bestimmten Kultur aus der Vergangenheit für die Gegenwart ziehen. Idealerweise könnten die Bücher dabei sowohl dazu beitragen, die Traumata der Vergangenheit zu überwinden, als auch eine dialogische und faktenbasierte Wahrnehmung fördern und zwischen verschiedenen Positionen vermitteln. Die Geschichtsschulbuchforschung könnte wiederum dazu dienen, dieses Ziel zu unterstützen und zwar zusätzlich zur traditionellen Hervorhebung der Mängel sollte sie die Interpretationsprozesse bei Schulbuchverwendung besser zu verstehen helfen und das ungenutzte Potenzial des Schulbuchs aufzeigen.

Referenzen

- Christophe, Barbara; Schwedes, Kerstin (2015)** Der Ersten Weltkrieg erzählen – Schulbücher als Erinnerungstexte lesen. In *Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen*. Christophe, B.; Schwedes, K. (Hrsg.). Göttingen: V&R Unipress, 15–92.
- Kello, Katrin (2017)** Identity and Othering in Past and Present: Representing the Soviet Era in Estonian Post-Soviet Textbooks. *Journal of Social and Political Psychology* 5(2), 2195–3325.
- Lässig, Simone (2010)** Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Fuchs, E; Kahlert, J; Sandfuchs, U. (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199–215.
- Liu, James; Hilton, Denis (2005)** How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology* 44, 537–556.
- Verschaffel, Tom; Wils, Kaat (2012)** History education and the claims of society: An historical approach. *Journal of Educational Media. Memoria y Sociedad: Revista del Departamento de Historia y Geografía* 4, 1–6.
- Wertsch, James (2002)** *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. phil. **Katrin Kello** arbeitet seit 2017 als Senior Advisor in der Abteilung für internationale Forschungszusammenarbeit beim Estnischen Forschungsrat. Nach ihrem Geschichtsstudium an den Universitäten Tartu und Göttingen (MA Uni Tartu 2003) hat sie sich einige Jahre in dem Zentrum für Curriculumentwicklung, Universität Tartu, mit Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen für Sozialfächer und Geschichte beschäftigt. Zwischen 2006 und 2017 hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an derselben Universität gearbeitet. Ihren PhD hat sie 2014 im Bereich Medien- und Kommunikation verteidigt. Als Gastdotorandin und Gastforscherin hat sie sich auch an der Universität Linz und als Kone-Stipendiatin beim Forschungskolleg der Universität Helsinki aufgehalten. Ihre Forschungsschwerpunkte haben u.a. in Bereichen sozialer Repräsentation des Geschichtsunterrichts, der sozialen Erinnerung und Geschichtspolitik in Lehrbüchern sowie der sensitiven Themen im Geschichtsunterricht gelegen.

What is so fascinating about textbook analysis, and why is it important?

All history school textbooks still play a major role in history teaching, yet this is their only common feature. Otherwise they are diverse, depending on place and time. Their position is at the intersection of different social subsystems: social memory, political agendas, academic research, teaching methods, and curriculums. Mostly all the actors in these fields exert influence on them, but not in the same intensity.

Much depends on the conditions of textbook production. E.g. if books have to be bought every year, more new editions will be published and there is more choice between different titles. Yet many publishers leave their new editions almost unchanged. Authors have to manoeuvre between the demands prevalent on these different fields, and there is a tendency that authorship disappears in the process of reediting and rewriting. Even in new titles the narratives of the previous books are still present.

With new textbooks an interesting interaction between elements of stability and change can be observed, especially in respect to manifest and underlying topics, whereas the latter often add meaning to the topics “on the surface”. A look at the underlying strata helps to interpret the manifest topics, their messages, their mutual relations and the implicit presence of cultural values and “great narratives”. Even if they are not visible on the surface and the presented facts have changed, the underlying topic may still be present and continuing their existence.

There are multiple reasons and methods to do research on textbooks focusing on text, illustrations, production, reception and use. Research on use becomes more and more important because history teaching seems to be a means of democratic education not yet fully implemented. The textbook should be a panel for dialogs about issues of the past, and teach lessons from the past for present times. In the best case it can help to overcome traumatic experiences. In addition to pointing out shortcomings textbook research could help to understand the processes of interpretation involved in the use of textbooks and mobilize more of its potential.

Identitätspolitik, Geschichtspolitik, Tabus

Die verordnete Identität: Vorstellungen in Geschichtsschulbüchern Schwedens 1870-2000

Geschichte entsteht durch Erzählen. Aus den endlosen Ereignissen werden im Laufe der Zeit einzelne Komponenten herausgepickt und zusammengestellt mit einer Bedeutung versehen. Das Ergebnis eines solchen Schöpfungsprozesses wird zu Geschichte, einer kohärenten Erzählung „Geschichte“ mit ihrem eigenen Anfang, ihrer Bedeutung, ihrer Struktur, ihren Handelnden, ihrer Arena und ihrem Ziel. Es gibt allerdings verschiedene Arten von Geschichte wie etwa eine wissenschaftliche, eine volkstümliche und eine persönliche. Sie alle operieren auf verschiedenen Märkten mit unterschiedlichen Formen von Input und Kapital, aber alle sind sich einig darüber, dass sie etwas Bedeutungsvolles erzählen mit der Vergangenheit als Rohmaterial.

Dieser Aufsatz basiert auf meiner Doktorarbeit „Historielärobokens föreställningar. Påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870-2000“ an der Universität Uppsala, Schweden 2017. Ihr Thema sind Geschichtsschulbücher und Identitäten. Dieser Aufsatz legt kurz die Untersuchung, Analysen und weitere Fragen dar.

Die Ausgangsfrage ist: Wie wird schwedische Geschichte als verordnete Identität in Geschichtsschulbüchern in den Jahren der allgemeinen Schulpflicht dargestellt und wie hat sie sich im Zeitraum von 1870 – 2000 verändert? Diese Frage ist legitim, denn Geschichtsschreibung ist eine Form der Bedeutungsbildung, welche sich durch das Zusammenfügen verschiedener Komponenten (Ort, Zeit, Handelnde, Absichten usw.) zu einem kohärenten Narrativ formiert. Geschichtsschreibung ist daher eine Form von Machtausübung auf verschiedene Weise. Zunächst durch die Macht, ein Narrativ zusammenzustellen und zweitens die geschriebene Geschichte zu verbreiten. Drittens ist man als Schüler gezwungen, diese Geschichte zu lesen und in

Prüfungen zu beweisen, dass man sie richtig verstanden hat. In Schweden ist der Schulbesuch eine Pflicht, nicht ein Recht.

Die Studie konzentriert sich auf die obligatorische Schulbildung, da gerade hier die an alle Bürger gerichtete Geschichtsschreibung zu finden ist. Der Zeitrahmen von 1870-2000 ergibt sich aus der Tatsache, dass 1870 die allgemeine Schulpflicht den Großteil der Bevölkerung erreicht. Schweden als solches wurde wegen seiner Dimension gewählt: das Land ist klein genug, um für die Untersuchung das gesamte Schulbuchmaterial zu bearbeiten, aber gleichzeitig groß genug für verschiedene „Spieler“ auf dem Schulbuchmarkt.

„Erwartete Identität“ ist als Perspektive nicht die Antwort auf die Frage „Wie geht es dir?“ Sie ist vielmehr, was ein anderer als solche vorgegeben hat, in diesem Fall, was das Geschichtsschulbuch den Schülern als Standard vorgibt. Meine Dissertation legt ihren Schwerpunkt auf die Erfassung einer langen Periode und die Kombination von einer quantitativen Studie, die alle Lehrbücher umfasst, und einer qualitativen unter Bezug auf die am meisten verbreiteten und benutzten Bücher. Der qualitative Teil konzentriert sich auf drei verschiedene Bereiche: Gender, Bilder und die Wikingerzeit.

Das Hauptergebnis zeigt Kontinuität mit einigen Wellen, die die Oberfläche bewegen aber nicht die Tiefe erfassen. Eine Ausnahme bildet ein scharfer Wechsel in den 1950er Jahren.

Die Ergebnisse zeigen eine erstaunlich stabile Norm, wenn es um die Veröffentlichung von Schulbüchern geht. Die Stabilität besteht in einer Kontinuität durch die Zeit bezüglich der Autoren und auch, in einem noch weiteren Rahmen bezüglich der Buchtitel. Diese Stabilität und Kontinuität der Gattung brach in den 1950ern mit einem klaren und umfassenden Bruch in neuen Büchern ab. Vorher dominierende Werke wurden aus dem Verkehr gezogen und neue Titel begannen Anfang der 1960er Jahre zu erscheinen.

Dieses Muster ist das gleiche in Bezug auf Gender, Überschriften, Zeit-Narrative, Wikingerzeit usw. Die Hauptstruktur bleibt die gleiche von den letzten Jahrzehnten des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Dann kommt ein scharfer Einschnitt. Danach erscheinen die sich am meisten unterscheidenden Schulbücher der gesamten Untersuchung. Und später bewegt sich der Trend langsam wieder zurück zu der Struktur vor den 1950er Jahren.

Bei einem Blick auf das Material als solches kann man den allgemeinen Wechsel beschreiben als eine Bewegung vom Blick auf das Schwedische in einem nordischen Kontext zu einem auf ein Nordisches Land in einem globalen Kontext, gefolgt von der Rückkehr zu einem Blick auf Schweden in einem individualistischen und familialen Kontext. Gleichzeitig kann eine stufenweise Rückkehr von Elementen innerhalb der Struktur der historischen

Darstellung wahrgenommen werden, die vor den 1950ern dominant waren. Diese Verschiebung geschah nach und nach, etablierte sich aber ganz klar während der 90er Jahre. Eingeschlossen sind Elemente wie der nationale Raum, eine geradlinige Chronologie und führende nationale Persönlichkeiten. Was die Geschichtsschreibung der 90er von der Zeit vor der radikalen Kehrtwende unterscheidet, ist die vermehrte Berücksichtigung von Frauen.

Bei einem Blick auf eine Epoche der schwedischen Geschichte, die immer eine große Bedeutung hatte, die Wikingerzeit, kann man den Wandel der erwarteten Identität über die Zeit hinweg sehen.

Die Wikingerära wurde über den ganzen Untersuchungszeitraum als eine wichtige historische Epoche betrachtet. Der Status der Wikinger ist jedoch unterschiedlich bewertet worden. Während der 1870er und 1880er diente die kurzgehaltene Beschreibung oft als Beispiel für das, was man nicht war: heidnisch und gewalttätig. Um 1900 dominierte in dem Narrativ eher das Schwedentum; Paganismus war zu einem positiven Zug geworden, der den originellen Charakter und die lange Geschichte des Landes als Ort besser definierte. Diese Beschreibung bestand größtenteils bis zum Bruch in den 50ern. Danach schrumpfte das Narrativ wieder. In den 1970ern und 1980ern wuchs die Präsenz der Wikingerzeit erneut allmählich, um in den 1990ern nochmals stark zu werden: zur selben Zeit gibt es einen klaren und immer gegenwärtigen gemeinsamen Nenner für die Wikingerzeit: ein nordischer Mann, der per Schiff zu fremden Plätzen reist.

Vorher war der Heide so etwas wie ein negativer Spiegel für das erwünschte christliche Ideal. Jetzt wird aus dem Heiden etwas Urschwedisches, stark und mystisch. Insgesamt also ein Wandel vom Wikinger als von der christlich zivilisierten Gesellschaft abweichendem Beispiel zu einer Beschreibung, in der der Wikinger Schwedentum an einem bestimmten Ort verkörpert, an dem auch Frauen und Leibeigene präsent sind.

Ganz klar war es zu Beginn des 20. Jahrhunderts wichtig, die nationale Identität Schwedens zu konsolidieren, und dies wurde wieder akut in den 1990er Jahren; in beiden Fällen verband man mit dem Wikinger einen gewalttätigen blonden Mann. Die nationalistische Bestimmung der Wikinger als Vorväter kommt Anfang der 1990er nach drei Jahrzehnten Abwesenheit zurück. Dieses Resultat widerspricht den Ergebnissen von Svanberg (*Decolonizing the Viking age*, Lund 2003), die zeigen, dass ähnlich geartete Gesichtspunkte Mitte des 20. Jahrhunderts aus der Forschung verschwunden sind. Aber offensichtlich haben sie im Genre der Geschichtsschulbücher überlebt und sind in den 1990ern wieder aufgeblüht. Dieses Ergebnis belegt, dass es keine direkte Korrelation zwischen der akademischen und wissenschaftlichen

Erforschung der Wikingerzeit einerseits und den Geschichtsschulbüchern andererseits gibt. Dies widerspricht der "trickle-down"-Theorie, gemäß derer die Wissenschaft das entscheidende Niveau ist, von welchem das Wissen auf niedrigere Ebenen diffundiert.

Die erwartete Identifizierung kann in vier verschiedenen Perioden beschrieben werden:

- 1 1870-80 Die Gemeinschaft war erwartungsgemäß Teil des christlichen Luthertums
- 2 1890-1950 Die Gemeinschaft war erwartungsgemäß Teil eines starken Nationalismus im nordischen Kontext
- 3 1950-1970 Die Gemeinschaft war erwartungsgemäß Teil eines schwachen Nationalismus in einem weltumfassenden Kontext
- 4 1980-2000 Die Gemeinschaft war erwartungsgemäß Teil der Rückkehr zu einem stärkeren Nationalismus in einem europäischen Kontext, diesmal mit dem Zusatz „auch Frauen!“

Die Wende zwischen zweien dieser Perioden kann anhand des Designs desselben Geschichtsschulbuches in zwei verschiedenen Editionen dargestellt werden: einer aus den 1980er und einer aus den frühen 1990er Jahren.

Das Genre Geschichtsschulbücher hat ein sehr stabiles Publikationsmuster über die Zeiten; zwischen 1870 und 2000 geschieht nur ein radikaler Einschnitt, wonach das Genre schnell wieder zu seinem vorherigen Muster in Bezug auf die dominierenden Geschichtsschulbücher zurückkehrt. Aber auch inhaltlich kehren die dominierenden Elemente aus der Zeit vor den 1950ern zurück. Dies beweist eine große Kontinuität und Unabhängigkeit, auch im Hinblick auf die signifikanten äußeren Veränderungen während dieser Periode. Diese Unabhängigkeit wird sichtbar sowohl in Bezug auf die nicht-obligatorischen Formen von Unterricht als auch auf das akademische Wissen, und gleichermaßen sichtbar wird eine große zeitliche Kontinuität, wie in den verschiedenen untergeordneten Komponenten dieser Untersuchung dargelegt, so z.B. zu den Themen Bilder in Büchern, Periodisierung, welche Bücher wurden verlegt, welchen Personen Platz eingeräumt, wie sind einzelne Epochen gegendert worden. Die starke Stetigkeit und Unabhängigkeit der Geschichtsschulbücher als Genre durch die Zeiten ist die alles verbindende Schlussfolgerung dieser Arbeit. Dies ihren Beitrag zur Forschung dar, zusammen mit der Aufstellung über die dominanten Schulbücher innerhalb des Genre.

Ein wiederkehrendes Ergebnis durch die ganze Untersuchung ist das Ausmaß, in welchem die Bücher der 1990er Elemente aus der Phase vor dem Bruch wieder aufgenommen haben: in den 1990ern liegt ein klarer Fokus auf historischen Persönlichkeiten eng verbunden mit einem stärkeren Gendercode, einer wesentlicheren Rolle des nationalen Raums und einem vermehrten Gebrauch von Identifikationsausdrucksweisen wie "unsere Vorväter". Das ist in weitem Masse eine Rückkoppelung an die dominante Geschichtsschreibung vor dem Genrebruch. Es gibt einen Richtungswechsel zu einem wachsend nationalen Fokus in der Darstellung der Geschichte seit dem Anfang der 1990er Jahre. Dies ergibt ein allgemeines Fluktationsmuster innerhalb der Geschichtsschreibung, wo es sich um 1900 etabliert und das frühere lutherisch-christliche Identifikationsangebot ersetzt. Das Nationale ist in ähnlicher Form bis zum Genrebruch in den 1950ern zu erwarten, danach verblasst es etwas, um schließlich nach und nach wiederzukehren und sich in den 1990ern fast vollständig zu reetablieren.

Einige Elemente unterscheiden sich jedoch von der frühen vorherrschenden Beschreibung. Ein Wandel ist die bedeutend vermehrte Darstellung von Frauen während der 1990er. Aber in dieser Aufnahme weiblicher Elemente werden traditionelle weibliche Werte wie z.B. Familie stärker hervorgehoben als je zuvor. Es kommen auch völlig neue Phänomene auf, so z. B. die Schilderung und Auswertung des physischen Aussehens weiblicher Persönlichkeiten. Ich vermute, dass das eine Konsequenz der Trennungslogik des Gendersystems ist. Sobald der Darstellung weiblicher Elemente mehr Raum gegeben ist, wird es zunehmend wichtiger, die Grenzen zwischen dem Weiblichen und Männlichen aufzuzeigen.

Die starke Unabhängigkeit des Genres, welches so vielen Wandlungen in seiner äußeren Umgebung widerstanden hat, lässt die Frage aufkommen, was eigentlich den Inhalt von Geschichtsschulbüchern steuert. Diese Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass solche Bücher oft eine Langlebigkeit haben, die über einzelne Autoren hinausgeht, mit Titeln und Inhalten, die mehr oder weniger von Autor zu Autor vererbt werden, während aber gleichzeitig Bücher desselben Autors von einer Edition zur nächsten signifikante Unterschiede aufweisen können. Das Genre hat seine eigenen, inhärenten Elemente wie Bilder, die über einen langen Zeitraum benutzt und von Buch zu Buch und Herausgeber zu Herausgeber gleich bleiben. Das Genre der Geschichtsschulbücher ist unabhängig in Bezug auf die aktuelle wissenschaftliche Forschung, aber auch (wenn der weiter gefasste Forschungsstand in Betracht gezogen wird) von der Sphäre der Bildungspolitik getrennt. Der Einfluss der politischen Richtlinien auf den Inhalt scheint sehr begrenzt zu sein. Der einzige fundamentale Einschnitt ist nach den 1950er Jahren,

einem Zeitpunkt, zu dem das gesamte Schulsystem umgekrempelt wurde. Aber nur wenig später kehrte der größere Anteil der hier untersuchten Elemente wieder zurück. Diese Forschungsergebnisse weisen auf den Konsumenten, denn diese Seite erhält die Tradition des Genres aufrecht. Es wäre interessant zu untersuchen, wie diese Prozesse mit der Auswahl und dem Kauf der Schulbücher von Seiten der Schulen in Verbindung stehen. Ähnlich wäre es wünschenswert, mehr über die Produktion und die Verlage und deren wechselseitiges Verhältnis zu wissen.

Jörgen Gustafsson ist Förster mit einem Dokortitel in Geschichte an der Universität Uppsala. Seine Dissertation *Imagining history textbooks: expected identifications and genre changes in compulsory schooling 1870-2000*, befasst sich mit Unterrichtsmaterialien, Identifikation und Macht an schwedischen Schulen in einer langfristigen Perspektive. Seine wissenschaftlichen Publikationen setzen sich in historischen Perspektiven mit Fragen wie natürliche Ressourcen, Schule und Geschichte als Machtinstrument auseinander. Sein Leben pendelt zwischen den theoretischen Perspektiven an Universitäten und der praktischen Arbeit im Wald. Im Moment verbringt er die meiste Zeit damit, die Wälder der Stadt Västerås zu bewirtschaften. Neben der normalen Waldbewirtschaftung entwickelt er diese Waldressourcen auch für eine nachhaltige Gesellschaft durch Imkerei, Biokohle als Kohlenstoffsenke und Wachstumskatalysator, Forstgartenbau als Perspektive.

Email: jorgen.gustafsson@vasteras.se

Imagining history textbooks: expected identification and genre changes in compulsory schooling 1870-2000.

This presentation sets out to address the question: How is Swedish history put forward as expected identification in history textbooks for the years of compulsory schooling and how did this change during the period 1870-2000?

One area within which history has been important is the building of the modern nation state. School was among the most important arenas for the creation and consolidation of the imagined community that was necessary for the hegemonic ideology operating in such states, nationalism. History as it is produced in compulsory schooling is a double exercise of power: the power to formulate history, but also to compel pupils to meet this history and thereby relate themselves to it. The enquiries are limited to compulsory schooling, precisely because it is here that the history-writing aimed at all citizens can be found. The source material consists of history textbooks. The area of enquiry, Sweden, is sufficiently small to be able to take in the entire output of history textbooks, while also being sufficiently large to have several different players within the textbook market. The two objectives of this study are to make a qualified sample of the subsequent enquiries and to analyse the framing patterns displayed by the genre in order to answer questions about its characteristics. Thereafter, the dominant history textbooks are considered in order to answer the question of what fundamental structure has been given to the portrayal of Swedish history, based on space and periodisation as structural elements, being fundamental to the construction of a historical narrative.

The key concept used is 'expected identification' being the meaning-creation aspects of textbooks in so much as they intend to shape the identity of the target group, from the point of view of the reader/researcher. This approach does not attempt to access the intentions of the authors, nor the books' reception among the target groups.

In order to reach a deeper understanding of the source material three different types of cross-section are studied: one based on the theoretically grounded dimension of gender, another on the image as an empirical type, while the last is a substantive theme in the form of the Viking. Analysed together this provides a stronger foundation for the knowledge and understanding of the expected identification, as well as the genre as a whole.

Verständigung in spannungsreichen Zeiten – die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission

Der deutsch-polnische Schulbuch-Dialog war alles andere als ein Selbstläufer. Aus der Geschichte heraus sprach eigentlich alles gegen einen Erfolg. Beide Historikergemeinden – die „Ostforscher“ in Deutschland, und die „Westforscher“ in Polen – hatten ihren Daseinszweck seit Anbeginn, also bereits seit dem 19. Jahrhundert, darin gesehen, nationale Ansprüche gegenüber dem Nachbarn mit historischen Argumenten zu begründen. Sie verhielten sich also in komplementärer Weise antagonistisch zueinander. Alle vorangegangenen Versuche einzelner deutscher und polnischer Historiker, zu einem gemeinsamen Verständnis der Beziehungsgeschichte zu kommen, waren gescheitert.

Dies gilt sowohl für die Schulbuchgespräche zwischen den beiden Nationen in den 1930er Jahren wie auch für die Versuche des Oldenburger Geschichtslehrers Enno Meyer, die Gesprächsbarrieren bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg zu überwinden. Auch Georg Eckert, Gründer des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig (1951), der sich Ende der 1960er Jahre bemühte, einen Gesprächsfaden zu knüpfen, musste einsehen, dass die Zeit noch nicht reif dafür war. Und selbst als nach der Unterzeichnung des Warschauer Abkommen im Jahr 1970 die Zeit gekommen war, durfte man skeptisch sein.

Es standen sich doch deutsche und polnische Historiker und Geographen gegenüber, die den Zweiten Weltkrieg persönlich miterlebt hatten und selbst mit Schulbüchern aus nationalistischer Feder groß geworden waren. Das Misstrauen speziell während der ersten Zusammenkunft war groß. Deutsche Teilnehmer hatten z.T. ein Vertreibungsschicksal erlitten, polnische Teilnehmer waren im Einzelfall KZ-Überlebende. Es stellt sich die Frage, warum sie dennoch den Neuanfang gesucht haben? Der polnische Kommissionsvorsitzende Prof. Borodziej sieht einen Grund darin, dass die Historiker beider

Länder in ihrem Selbstverständnis erschüttert waren. Die deutschen Historiker erschrakten ob der verhängnisvollen Rolle, die sie im System des Nationalsozialismus gespielt hatten, und auch die polnischen Historiker hatte ihre Unschuld im Stalinismus verloren. Diese Verunsicherung, diese Selbstzweifel auf beiden Seiten führten zu einer Bereitschaft, auf den Anderen zuzugehen, ihm zuzuhören. Dies geschah vor dem Hintergrund eines generellen Wandels der politischen Atmosphäre in beiden Ländern. Deutsche wie Polen erkannten, dass die Politik des Kalten Krieges, der Härte, der Drohungen nicht zum Erfolg führt und schon gar keinen dauerhaften Frieden schaffen werde. „Verständigung“ war das Leitmotiv in den 70er Jahren.

Die Gründung der Gemeinsamen Schulbuch-Kommission unter der Ägide der UNESCO im Jahr 1972 war ein entscheidender Schritt in der Geschichte des deutsch-polnischen Dialogs. Wurden bislang die Widrigkeiten, die Hindernisse, der Stillstand bis zur Entstehung der Kommission angeführt, so sollen im Folgenden die „Knackpunkte“ während der Arbeit der Kommission vertieft werden. Diese traten insbesondere bei der Ausarbeitung der Schulbuch-Empfehlungen auf (Empfehlungen 1976). Um das Entscheidende vorweg zu sagen: Das Scheitern der Kommission konnte nur verhindert werden, in dem man immer wieder auf jenen ungeschriebenen Grundsatz zurück kam, den die damaligen Vorsitzenden Walter Mertineit und Władysław Markiewicz der Kommission ins Stammbuch geschrieben hatten, nämlich dass es in den Wortgefechten der Experten zweier bis vor kurzem stark verfeindeter Länder weder Sieger noch Besiegte geben dürfe (Mertineit 1975). Es gab noch einen zweiten Grundsatz, der in schwierigsten Situationen über die Klippen des Scheiterns hinweg half: das Ethos der Wissenschaft. Die Beteiligten auf beiden Seiten sahen sich den Regeln der *scientific community* stärker verpflichtet als den politischen Vorgaben.

Selbst unter den Abgesandten der kommunistischen Volksrepublik Polen war bei den führenden Vertretern ein weltoffener, aufgeklärter Geist zu registrieren, der sich etwa in dem offen ausgesprochenen Bekenntnis eines polnischen Teilnehmers niederschlug, indem dieser sagte: „Wie Sie wissen, bin ich kein Kommunist“. Den westlichen Beobachtern stockte damals der Atem. Und es wuchs der Respekt. Toleranz, Wissenschaftlichkeit, geistige Unabhängigkeit, persönlicher Respekt waren also jene Eigenschaften, die die Arbeit der Kommission letztlich vor einem Scheitern bewahrten. Tretminen, Sackgassen, Fallgruben brachte der Gegenstand „Geschichte“ zu Hauf mit sich, und zwar in Form von strittigen Perioden, konträr interpretierten Ereignissen, umstrittenen Personen und unvereinbaren Begrifflichkeiten. Darauf sei im Folgenden kurz jeweils exemplarisch eingegangen.

Strittige Perioden

Wenn man einander als „Erbfeinde“ versteht, dann besteht im Grunde die gesamte Beziehungsgeschichte aus strittigen Perioden, denn Geschichte wird dann in beiden Ländern in diesem Sinne konstruiert. Man kommt aus diesem Dilemma nur heraus, wenn man sich dieses Konstruktionsprinzip klar macht, wenn man Geschichtsschreibung de-konstruiert. Bei unbefangener Betrachtung stößt man zu der Erkenntnis vor, dass Beziehungsgeschichten meist ein Kontinuum von Miteinander und Gegeneinander darstellen. Es gilt, die friedlichen, gegenseitig befruchtenden Phasen und Momente zu entdecken und zu erforschen, weg zu kommen von der verabsolutierten Konfliktgeschichte.

Den Kommissionsmitgliedern gelang dies in hohem Maße, indem sie entsprechenden Themen Forschungsinteresse und öffentliche Aufmerksamkeit zuleiteten. Zu erwähnen ist hier als Beispiel der „Europäische Völkerfrühling“, verbunden mit dem Hambacher Fest und der deutschen Polen-Begeisterung. Nur auf den ersten Blick ist erstaunlich, dass der Zweite Weltkrieg bei den Verhandlungen der Kommission zu den unproblematischsten Perioden gehörte. Indem sich die Deutschen zu ihrer alleinigen Verantwortung bekannten, war diese Frage nahezu völlig entschärft. Die polnische Seite wollte und konnte zudem bestimmte brisante Aspekte des Krieges nicht zur Sprache bringen, da sie das Verhältnis zur UdSSR berührt hätten (Strobel 2015, S. 323). Der deutschen Seite lag daran, einer differenzierten Betrachtung der Einstellung der deutschen Bevölkerung zu Hitler Bahn zu brechen. Sie setzte die Befassung mit dem deutschen Widerstand gegen Hitler auf die Tagesordnung. Dieser war in Polen recht unbekannt, weshalb die Ineinssetzung von Deutschen und Nationalsozialisten häufig anzutreffen war.

Am schwierigsten gestaltete sich die Verständigung über die Geschichte des Deutschen Ordens. Werke polnischer Roman-Schriftsteller des 19. Jahrhunderts (z.B. Ignacy Kraszewski oder Henryk Sienkiewicz) stilisierten den „deutschen Kreuzritter“ zum blutrünstigen, habgierigen, hinterhältigen, teuflischen Monster im Ordensgewand. Er spielt – auch infolge moderner filmischer Umsetzungen dieser Romane – im polnischen historischen Bewusstsein als Verkörperung des deutschen Aggressors immer noch eine große Rolle, obgleich sowohl Literaturkritik wie Geschichtsschreibung der letzten Jahrzehnte vieles unternahmen, um dieses Feindbild abzubauen. Polnische und deutsche Historiker stimmen heute überein, dass man dem Ordensstaat in keiner Weise gerecht wird, wenn man ihn – wie lange geschehen – als Vorposten des Deutschtums im Nordosten Europas bzw. als ein anti-polnisches Gebilde charakterisiert. Generationen von Geschichtswissenschaft-

lern hatten genau dies getan und einen national motivierten Streit darüber geführt, ob etwa der Schenkungsvertrag von Kruschwitz, in dem der Herzog von Masowien 1230 dem Deutschen Orden das Kulmer Land übertrug, gefälscht war oder nicht. Es wurde leidenschaftlich debattiert, ob Ordensleute 1309 zehntausend friedliche slawische Bewohner abgeschlachtet haben (die Polen sprechen vom „Danziger Blutbad“) oder ob nur einige Dutzend Wegelagerer hingerichtet worden waren (so lautet die deutsche Legende). Solange man die Geschichte als eine Art „Richter“ ansah, vor dem es galt, die deutsche bzw. polnische „Sache“ zu verteidigen und „Recht“ zu bekommen, war eine Einigung nicht möglich gewesen.

Heute begreift man den Deutschen Orden als Teil der Geschichte der großen Ritterorden jenseits aller Nationalismen und siehe da: Die Antworten auf diese Fragen fallen gar nicht mehr so unterschiedlich aus. Diese Entwicklungen in der Historiographie bedürfen der Zeit. Noch im Jahr 1976 musste sich die Kommission in ihren „Empfehlungen“ damit begnügen, die unterschiedlichen Standpunkte zu benennen und eine „weitere gründliche Behandlung“ auf anschließenden Konferenzen anzukündigen. Man hat in diesem Fall also die „strittige Periode“ zunächst isoliert und „auf Eis“ gelegt.

Konträr interpretierte Ereignisse

Hier wäre etwa an das Beispiel der mittelalterlichen „deutschen Ostsiedlung“ zu denken. Diese war in Deutschland zu einer hochrangigen deutschen Kulturleistung hochstilisiert worden. Die Deutschen hätten den barbarischen slawischen Nachbarn quasi erst die Zivilisation gebracht. Die Polen beschrieben dieses geschichtliche Ereignis als Ausdruck des „deutschen Drangs nach Osten“, als Vorläufer eines deutschen aggressiven Imperialismus.

Wie urteilte die deutsch-polnische Schulbuchkommission? Sie begriff die deutsche Ostsiedlung als einen europäischen demographischen, wirtschaftlichen und sozialen Prozess, der Begegnung förderte und eine enge Verflechtung der Völker herbeiführte. Die Lösung des Interpretationskonflikts lag für die Kommission darin, einen übergeordneten europäischen Standpunkt vorzuschlagen. So gesehen war die deutsche Ostsiedlung alles andere als unikal und kann auch keine Überlegenheit begründen. Und die Polen konnten darin etwas Ähnliches erblicken, was sie in ihrer eigenen Geschichte etwa gegenüber ihrem ukrainischen Nachbarn an den Tag legten.

Umstrittene Personen

Noch 1988 reagierte die Volksrepublik Polen aufgebracht, als in Schulbüchern des ungarischen „sozialistischen Bruderstaates“ Nikolaus Kopernikus als deutscher Astronom titulierte wurde. Es sei schließlich Pole. Der Kampf um die „Einbürgerung“ bzw. Inanspruchnahme großer Persönlichkeiten beschäftigte die deutsche und polnische Historiographie über viele Jahrzehnte hinweg. Die Haltung der Kommission geht dahin, dass sich Kopernikus einer nationalen Zuordnung entziehe und diese für die damalige Zeit auch keine Rolle spielte. Heute begreifen Deutsche wie Polen Kopernikus als eine gemeinsame Bezugsperson und viele deutsch-polnische Projekte schmücken sich mit diesem Namen. Die Fragwürdigkeit und Einseitigkeit der Vereinnahmungs-Versuche von großen Persönlichkeiten zeigt sich auch daran, dass sich die nationale Geschichtsschreibung an der „Einbürgerung“ von Bösewichten nie interessiert gezeigt hat. Da ist man dann eher geneigt nachzusehen, ob es sich nicht vielleicht um einen Menschen mit anderer ethnischer Herkunft, z.B. einen Juden, handelt.

Unvereinbare Begrifflichkeiten

Hier wird jeder sofort an die Kontroverse um den Begriff „Vertreibung“ denken, den die polnischen Kommissionsmitglieder als zu aufputschend, zu emotional ablehnten. Die polnische Seite bevorzugte die Begriffe Transfer, Aussiedlung, Migration, Bevölkerungsverschiebung. Auf deutscher Seite bestanden maßgebliche Stimmen bei der Formulierung der „Empfehlungen“ fast bis zuletzt auf der Verwendung dieses Begriffs, da er der Erfahrung von über zehn Millionen Deutschen entsprach. In einer äußerst zugespitzten Situation, als offenbar wurde, dass an diesem Wort die gesamten „Empfehlungen“ scheitern oder durchkommen werden, mithin das Schicksal der Schulbuchkommission auf dem Spiel stand, ließ die deutsche Seite ihre Forderung fallen. Die Lösung des Konflikts bestand darin, dass man den Vorgang der „Vertreibung“ in seine Bestandteile Flucht, Evakuierung, Zwangsumsiedlung, Übersiedlung zerlegte und nur diese Begriffe verwendete. In wissenschaftlicher Hinsicht konnte dieses Vorgehen akzeptabel erscheinen, politisch bedeutete es ein Zugeständnis. Der Makel der Vermeidung dieses in Deutschland gängigen Begriffs haftete der Schulbuchkommission in Deutschland lange an.

Heute ist der Umgang mit diesem Begriff entkrampft. Man könnte sagen, dass es die durchaus mangelhaften „Empfehlungen“ waren, die den Weg bereitet

haben, dass in Polen sich die deutsche Sichtweise Gehör verschaffen und partiell akzeptiert werden konnten. So heilten die „Empfehlungen“ infolge der durch sie ausgelösten Prozesse die eigenen Mängel. Die Wissenschaftler, die heute in Polen die Vertreibung der Deutschen aus der Tabuzone heraus-holen, sind meist Personen, die in der Gemeinsamen Schulbuchkommission wirkten. Hätte die deutsche Seite versuchen sollen, die Verwendung des Terminus „Vertreibung“ zu erzwingen in der Gewissheit, dass dann alles scheitert? Der geschichtliche Verlauf gibt den damaligen Akteuren wahr-scheinlich recht. Ein Abbruch der Gespräche mit anschließender „Eiszeit“ hätte den Boden verdorben, der nun hervorbringt, was der deutschen Seite damals versagt blieb. Und im übrigen ist es nie so gewesen, dass der Terminus Vertreibung von deutscher Seite in den Schulbuchgesprächen aus dem Verkehr gezogen worden wäre. Es gab immer deutsche Teilnehmer an den Gesprächen, die in ihren Referaten und Diskussionsbeiträgen von „Ver-treibung“ gesprochen haben. Auch in deutschen Schulbüchern war der Be-griff weiterhin selbstverständlich in Gebrauch und wurde dort von den Polen auch nicht beanstandet.

Als ein zweites Beispiel will ich den polnischen Terminus „wiedergewonnene Gebiete“ anführen. Damit wurden in Polen offiziell die nach dem Zweiten Weltkrieg übernommenen deutschen Ostgebiete bezeichnet. Es spricht für die Seriosität der polnischen Wissenschaftler in der Kommission, dass sie nie den ernsthaften Versuch machten, diesen ideologischen Begriff in den Text der „Empfehlungen“ aufnehmen zu lassen.

Die erörterten exemplarischen Punkte sollten die Problematik der Arbeit des deutsch-polnischen Historiker-Dialogs sichtbar machen. Zugleich wurde der Umgang mit diesen Problemen beschrieben. Bisweilen bestand er im Ausklammern, manchmal im Übergehen, im anderen Gewichten, häufig im Perspektivwechsel, im Rekonstruieren, im Synthetisieren, in der weiteren Erforschung, im Entmythifizieren, im Widerlegen. Die ganze Werkzeugkiste des Historikers kam zum Einsatz. Diejenigen die dabei mitgewirkt haben, haben diese Arbeit übereinstimmend als besonders lohnend empfunden.

Die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission gilt mittlerweile als eine aus-gesprochene Erfolgs-Story. Die Kommission kann sich rühmen, das älteste Forum im deutsch-polnischen Dialog seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu sein. In der bundesrepublikanischen Gesellschaft hatte die Schulbuch-kommission mit ihren „Schulbuch-Empfehlungen“ die Meinungsbildung zunächst zugespitzt, letztlich aber die Politik der Verständigung mit Polen gefestigt und abgesichert. Die Durchsetzung der Empfehlungen war ein starkes Indiz für das Entstehen einer neuen Einstellung gegenüber Polen. In

Rückwirkung auf die innenpolitischen Verhältnisse in Polen bedeutete dies eine Entlastung der Opposition und eine „Entwaffnung“ der Machthaber, die in für sie kritischen Situationen stets auf die „antideutsche Karte“ gesetzt und den deutschen Revisionismus an die Wand gemalt hatten.

Es ist zu betonen, dass der deutsch-polnische Versöhnungsprozess nur zum Teil auf einer direkten Verständigung zwischen Deutschen und Polen beruht. Genauso wichtig und unentbehrlich waren die innenpolitischen Kontroversen und Diskurse in Deutschland und in Polen. Jeder kennt den Begriff „Spirale des Hasses“ oder „Spirale der Gewalt“. Historische Beispiele, an denen wir die Funktionsweise dieser Spirale studieren können, sind sehr zahlreich. Jeder hat sie vor Augen. Im deutsch-polnischen Verhältnis jedoch haben wir es mit dem Gegenteil zu tun, mit einer Spirale der Annäherung, der Vertrauensbildung, der Versöhnung. Die Schulbuchkommission hat ihren Teil dazu beigetragen, diese Spirale in Bewegung zu setzen und in Bewegung zu halten. Man könnte fast von einer Meinungsführerschaft der Kommission in diesem Prozess sprechen.

Für viele der deutschen und polnischen Wissenschaftler war die Erfahrung des ehrlichen Bemühens in der Kommission prägend gewesen und hatte das Bild vom „Anderen“ nachhaltig verändert. Offenheit, Fairness und gegenseitiges Interesse, nicht selten persönliche Freundschaft, bildeten ein Fundament für den deutsch-polnischen Historikerkontakt, das bis heute fortbesteht und die Unbefangenheit heutiger Begegnungen in der Nachfolgegeneration ermöglicht. Auf wissenschaftlicher Ebene hat die Kommission methodologisch Neuland betreten und die Historiographie mit ihrem Synthesegedanken um eine neue Spielart von Geschichtsschreibung bereichert. Die Konferenzbände der Schulbuchkommission füllen ein ganzes Regal. Der ehemalige Niedersächsische Parlamentspräsident und Politikwissenschaftler Rolf Wernstedt sagte über sie, dass sie zum Vorbildlichsten gehören, was Wissenschaftler in einem politischen Umwälzungsprozess an historischer Klärung und Beruhigung beitragen können.

Nachdem der große politische Klärungsprozess im Verhältnis der beiden Länder abgeschlossen war und die Kommission ihre Monopolstellung als einziger bundesdeutsch-polnischer historischer Gesprächskreis verloren hatte, wandte sich die Kommission verstärkt der konkreten pädagogisch-didaktischen Arbeit zu. Eines der entstandenen wichtigen Produkte aus dieser Arbeit ist die Lehrerhandreichung „Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert“ (Becher et al. 2001). Sie erschien 2001 und erreichte in den Folgejahren eine Auflage von ca. 32 000 Exemplaren. Heute ist die Schulbuchkommissionen in den Schlagzeilen mit dem Projekt der Herausgabe eines

regulären curricularen Unterrichtswerkes, das binational konzipiert ist: dem Deutsch-Polnischen Geschichtsbuch. Die ersten drei Bände sind bereits erschienen (DBSK 2016, 2017, 2019). Im Jahr 2020 folgt der 4. Band und das Lehrwerk ist damit komplett (Brandau 2019).

Gotthold Rohde, ein Gründungsmitglied der Kommission, bekundete seinerzeit: Wenn jemand im Jahr 1945 gesagt hätte, dass wir – Deutsche und Polen – hier in den 1970er Jahren zusammensitzen und uns auf eine gemeinsame Geschichtsbetrachtung einigen, hätte man denjenigen für verrückt erklärt. Man darf annehmen, dass Gotthold Rohde seinerseits damals in den 1970er Jahre denjenigen für verrückt erklärt hätte, der ihm gesagt hätte: Die Polen werden es in gar nicht zu ferner Zeit den Deutschen erlauben, an dem historischen Wissen, das der nachfolgenden Generation offiziell vermittelt werden soll, mitzuschreiben – und umgekehrt. Dazu lässt sich vortrefflich George Bernhard Shaw mit seinem Ausspruch zitieren: „Was wir brauchen, sind ein paar verrückte Leute. Seht, wohin uns die normalen gebracht haben.“

Literatur:

Becher A.J., Borodziej, W. & Maier, R. (2001) (Hrsg.). *Deutschland und Polen im zwanzigsten Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

Brandau, Christiane (2019). Europäisierung historischen Erinnerns? Potenziale binationaler Unterrichtsmaterialien am Beispiel des deutsch-polnischen Geschichtsbuchprojektes. In: A. Augschöll Blasbichler, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg./Eds.), *Europa und Bildungsmedien / Europe and Educational Media*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 321-326.

DPSK et al. (Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission in Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung und dem Zentrum für historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften) (Hrsg.). (2016, 2017, 2019) *Europa – Unsere Geschichte, Bd. 1-3. Wiesbaden: Eduversum*

- Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen (1976). In: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht, Bd. 17, 158 – 184. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.*
- Lässig, S. & Strobel, T. (2013). *Towards a Joint German-Polish History Textbook – Historical Roots, Structures and Challenges. In: K.V. Korostelina & S. Lässig (Hrsg.), History Education ans Post-Conflict Reconciliation. Reconsidering Joint Textbook Projects (S. 90-119). London & New York: Routledge.*
- Mertineit, W. (1975). *Manuskript für die polnischsprachige Deutsche Welle, 20.10.1975, S. 3, BArch N 1445/145 [Den Hinweis verdanke ich Thomas Strobel].*
- Strobel, T. (2005). *Die gemeinsame deutsch-polnische Schulbuchkommission – Ein spezifischer Beitrag zur Ost-West-Verständigung 1972-1989. In: Archiv für Sozialgeschichte 45 (S. 253-268).*
- Strobel, T. (2015). *Transnationale Wissenschafts- und Verhandlungskultur. Die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission 1972-1990. Göttingen: V&R unipress.*

Dr.phil. **Robert Maier**, geb. 1953 in Wallerstein (Bayern), studierte Politik, Geschichte und Russistik an der Philipps-Universität Marburg. Er legte die Zweite Lehramtsprüfung am Studienseminar Bensheim ab. Bis Ende 2018 war er Leiter der Abteilung „Europa. Narrative, Bilder, Räume“ am Georg-Eckert-Institut, Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung, wo ihm insbesondere die Koordination der binationalen Schulbuchkommissionen überantwortet war. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Geschichte Ostmittel- und Osteuropas, Schulbuchforschung, Geschichtsdidaktik und akustisches Gedächtnis. Über lange Jahre agierte er als Schulbuchexperte des Europarats. Er ist Herausgeber und Autor von Lehrmaterialien und Lehrerhandreichungen, Berater von Schulbuchverlagen, Referent und Gutachter.

Reconciliation in times of tension: the Polish-German Commission on School textbooks

Textbook revision is understood as seeing itself within the European framework as a contribution to a European "domestic policy". It defuses historic mines, tracks common ground, and tries to change textbooks with appropriate recommendations so that they can also trigger empathy and solidarity with the "other". It is well known that textbook conversations have advanced immensely the understanding process among individual peoples hostile after the Second World War. This applies particularly to the Germans and Poles. The leadership of these German-Polish talks is in the hands of the Joint Textbook Commission, the oldest forum in the German-Polish dialogue after the Second World War. This was particularly visible in the headlines in the late 1970s / early 1980s. The jointly formulated "textbook recommendations" of 1976 published in Germany in a print run of 300.000 were heavily discussed in the state parliaments and were well known to all alert history teachers in the Federal Republic. They were also an important political issue in Poland, which was perceived very sensitively by the intellectual elite. In many years of work, the commission carried out a jointly responsible passage through the relationship history of the two peoples, readable in a stately series of volumes. With her idea of synthesis, the Commission enriched historiography with a new kind of historiography. Currently under the aegis of the Commission the German-Polish history book is being composed.

Everyone knows the term spiral of hate or spiral of violence. There are numerous historical examples from which we can study how they work. Here, however, we are dealing with the opposite, with a spiral of rapprochement, confidence building, reconciliation. The textbook commission has done its part to set this spiral in motion and keep it moving. The work of the German-Polish textbook commission is of increasing international interest, especially from the East Asian region, but also in the areas of tension in Southeast Europe, where it is perceived as a kind of model for international understanding.

Tabu und Tabu-Bruch als Thema für die Schulbuch-Analyse

Impulse aus der Geschichts- und Politikdidaktik

Überblick

Die Konfrontation mit tabuisierten Unterrichtsinhalten ist eine der großen Herausforderungen für Lehrpersonen im Geschichts- und Politikunterricht. Diese Inhalte stehen meist in Verbindung mit historischen oder aktuellen politischen Interessen und gesellschaftlichen Kontroversen. In unterschiedlichen Dimensionen und Häufigkeiten werden diese mitunter auch in Schulbüchern abgebildet. Wenn es um die Analyse von Geschichte-Schulbüchern geht, ist die Fokussierung auf heikle und umstrittene Themen sowie auf damit verbundene (Nicht-)Darstellungen gesellschaftlicher Tabus daher von besonderer Bedeutung.

Die Selektionskriterien der Schulbuch-AutorInnen entscheiden letztendlich, ob gesamtgesellschaftliche Tabus oder für einzelne Bevölkerungsgruppen spezifische Tabus in den Schulbüchern berücksichtigt und somit Enttabuisierungsprozesse in Gang gesetzt werden. Deren Umgang mit Tabus und Tabu-Brüchen kann als ein Schlüsselfaktor bei der Weitergabe von gesellschaftlichen Werten in der Schule betrachtet werden. Nicht zuletzt spielt die Berücksichtigung von Tabus in Schulbüchern in immer heterogener werdenden Gesellschaften auch eine Rolle für das Zusammenleben verschiedener ethnischer Bevölkerungsgruppen, die divergierenden und gesellschaftlich heiklen historischen Narrativen gegenüber stehen (*vgl. Agostini & Köffler 2017, 20*). Für eine kritische Analyse von Geschichte-Schulbüchern bedarf es daher einer Reflexion über gesellschaftliche Tabuthemen. Deren Beachtung ist zum einen wesentlich für eine kritische Beurteilung inhaltlicher Konzeptionen von Schulbüchern, und zum anderen können dadurch Einblicke in den gesellschaftlichen Kontext der Schulbuch-Konzeption gefunden werden, der mitunter als maßgeblicher Faktor für die Konstruktion von Schul-

buch-Inhalten angesehen werden kann (*Mitnik 2017, 16*). Zugleich leisten Schulbücher durch deren (Nicht-)Beachtung von Tabus auch eine Konstruktion von Wirklichkeiten (*Lässig 2010, 203*). In der Folge kann die Analyse von Tabus und Tabu-Brüchen in Schulbüchern schließlich auch als ein lohnendes Ausgangsthema für die Exploration der Schulbuch-Rezeption durch Lehrpersonen und SchülerInnen dienen.

Bei der Erforschung von Schulbüchern wurde der Berücksichtigung von politischen und gesellschaftlichen Tabus und Tabu-Brüchen in Lehrwerken bisher noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Da ein solcher Fokus einen wesentlichen Beitrag zur kritischen Hinterfragung von Schulbüchern und deren gesellschaftlichen Kontexten leisten kann, thematisiert der vorliegende Beitrag zuallererst die Problematik der Darstellung bzw. Nicht-Darstellung von (heiklen) Inhalten in Geschichte-Schulbüchern aus fachdidaktischer Sicht. Darauf aufbauend werden Diskurse aus der aktuellen Geschichts- und Politikdidaktik aufgeworfen, die auch für die Entwicklung der Schulbuch-Analyse Relevanz zeigen: Ausgewählte fachdidaktische Impulse sollen zur Sensibilisierung auf Tabus und Tabu-Brüche in Schulbüchern dienen. Die im Folgenden präsentierten fachdidaktischen Überlegungen und Konzepte zeigen Möglichkeiten der Reflexion und des analytischen Umgangs mit Schulbüchern auf. Abschließend wird ein aktuelles Thema aufgegriffen, das der Darstellung von politischen und gesellschaftlichen Tabus in Schulbüchern – vor dem Hintergrund der Geschichts- und Politikdidaktik in immer heterogener werdenden Gesellschaften – neue Relevanz gibt: Im Kontext von Migrationsgesellschaften werden Verständnisse und Interpretationen von Tabus und Tabu-Brüchen vieldeutiger, wodurch sich Schulbuch-Analysen künftig konsequenterweise auch neuen Anfragen zu stellen haben.

Ein „gutes“ Schulbuch: Analyse-Kriterien aus fachdidaktischer Sicht

In der aktuellen Geschichte-Schulbuchforschung können im Wesentlichen drei Analyse-Kategorien erfasst werden: die historische, die international vergleichende und die didaktische Schulbuchforschung (*Schönemann & Thünemann 2010, 23f*). Aktuell wird kritisiert, dass vor allem letzterer Bereich noch unterentwickelt bleibt (*Schinkel 2014, 484*). Diese vorliegende Arbeit stellt daher die geschichts- und politikdidaktische Perspektive auf Schulbücher unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts in den Vordergrund und bezieht sich zuallererst – als Ausgangspunkt für Schulbuch-Analysen –

auf die in der didaktischen Forschungscommunity angestoßene Diskussion rund um ein „gutes“ Schulbuch aus fachdidaktischer Sicht:

Nach Krammer sollte der Geschichte-Unterricht aus gesellschaftlicher Perspektive zwei Forderungen erfüllen. Einerseits soll sichergestellt werden, dass historische Inhalte berücksichtigt werden, und andererseits sollen Menschen durch ihn befähigt werden, aus der Geschichte Schlussfolgerungen für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen (*Krammer 2005, 3*). Er zeigt damit auf, dass inhaltliche und didaktische Komponenten – Wissens- und Kompetenzvermittlung – für die Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins mithilfe von Schulbüchern gleichermaßen Berechtigung haben und aufeinander zu beziehen sind. Bei der Beurteilung von Schulbüchern gilt es aber nicht nur die Gestaltungsprinzipien, sondern auch implizite und explizite politische Kriterien zu beachten: *„Bei der Abfassung eines Schulbuchs will eine Mehrzahl von Gesichtspunkten beachtet sein, die miteinander nicht immer aufs Beste harmonieren: Die Fachwissenschaft verlangt Vollständigkeit und Exaktheit, die Ökonomie des Lernens Kürze und Vereinfachung (...). Die Entstehung von Schulbüchern ist von hundert Kompromissen begleitet und die Schulbuchanalyse hat die Pflicht, solche Zwänge nicht zu ignorieren.“* (*Rohlfes 1986, 319*). Schulbücher werden darüber hinaus in ihrem gesellschaftlichen Kontext auch als Mittel von Geschichtspolitik und Identitätsbildung genützt, was bei deren didaktischer Verwendung aufgedeckt werden muss: Sie können einen wesentlichen Beitrag für Identitätsmanagement, Geschichtspolitik, Loyalitätssicherung oder nationale Mystifizierungen leisten (*Von Borries 2003*).

Allein durch die jeweilige Selektion von Inhalten und die spezifische Vermittlung normativer Kompetenzen in Schulbüchern wird den Schulbuch-AutorInnen insgesamt eine wesentliche Rolle bei der impliziten und expliziten gesellschaftlichen Wertevermittlung und der Ausprägung eines kollektiven Geschichtsbewusstseins zugeschrieben. Ziel von moderner Geschichts- und Politikdidaktik ist es daher, den Konstruktionscharakter von Geschichte offen zu legen und Zusammenhänge zwischen der Deutung der Vergangenheit aus gegenwärtiger Sicht – wie das in Schulbüchern gemacht wird – und den Funktionen des Vergangenen für Gegenwart und Zukunft herzustellen (*Windischbauer 2014, 41*).

Diskussionen rund um ein „gutes“ Geschichte-Schulbuch sollten demnach speziell auch den Blick auf den Selektions- und Entscheidungsprozess der AutorInnen und das durch diesen Prozess produzierte „UnGesagte“ lenken. Für die fachdidaktische Reflexion ist diesbezüglich vor allem der Umgang

mit politischen und gesellschaftlichen Tabus zu beachten, die als bedeutungsvolle Machtinstanzen zu interpretieren sind:

- Herrschaftsinstrument: Disziplinierung von Gesellschaften
- Kontrolle: subtiles Zensur-Instrument
- Normierung: homogenisierende Funktionen für die Gesellschaft
- Stabilität: Sicherung des Fortbestehens von Norm- und Wertvorstellungen

(Agostini & Köffler 2017, 19f, Köffler & Agostini 2016, 43f)

Tabus markieren Grenzen des Handelns, Redens und Denkens und werden definiert als „*ungeschriebenes Gesetz, das aufgrund bestimmter Anschauungen innerhalb einer Gesellschaft verbietet, über bestimmte Dinge zu sprechen, bestimmte Dinge zu tun*“ (Duden 2016). Mitunter gelten Tabus auch als Faktoren zur Sicherung einer Gesellschaft oder als Bewältigungsmechanismen (historischer) psychosozialer Erfahrungen sowie als Strategien zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung (Agostini & Köffler 2017, 18).

Durch ihre Funktion als Relevanz-Filter werden Schulbücher damit auch für die Konstruktion gesellschaftlichen Wissens und die Herstellung sozialer Ordnungen verantwortlich gemacht (Lässig 2010, 203). Bei der Beforschung von Schulbüchern und deren Vermittlung von gesellschaftlichem Wissen und Kompetenzen ist aus fachdidaktischer Sicht abseits der curricularen Vorgaben und didaktischen Leitlinien somit ein so genannter „heimlicher Lehrplan“ (Vietze 2018, 72) zu berücksichtigen. Da beispielsweise für eine Zulassung von Schulbüchern in Österreich ein Approbationsverfahren einer vom Bildungsministerium eingesetzten Kommission notwendig ist, sollte neben einer Inhaltsanalyse mit ihren impliziten politischen Hintergründen aber stets auch die explizite politische Ebene im Prozess der Herstellung von Schulbüchern beachtet werden (Mittnik 2017, 38).

Zur Re-Konstruktion von Tabus in Schulbüchern

Im Machtkampf der Weltanschauungen und im Kampf um die Etablierung von Identitäten dienen Schulbücher als Produkte komplexer Konstellationen mit Narrativen, die herkömmliche Tabus bestätigen oder modifizieren. Werden in Schulbüchern Themen tabuisiert oder auch enttabuisiert, betrifft dies nicht nur die politischen Ansichten einer Gesellschaft (z.B. die Beurteilung politischer Entscheidungen oder Ideologien), sondern auch die Zuschreibung von gesellschaftlichen Feindbildern und kollektiven Erfahrungen (z.B. ein historisches Sieger-Narrativ). Hier können also verborgene Macht gefun-

den sowie unausgesprochene Übereinkünfte zum Fortbestand gesellschaftlicher Systeme und kollektive Vorstellungen kultureller Gemeinschaften erzeugt werden (*Benthien & Gutjahr 2008, 20*).

Ein wesentlicher zur Geschichtsdidaktik gehöriger Kompetenzbereich ist daher die Entwicklung einer Re-Konstruktions-Kompetenz historischer Narrative. Auf diese Weise soll eine neue eigenständige Erzählung über ein vergangenes Phänomen oder Ereignis erschlossen und mitunter das – im Vergleich zu anderen Erzählungen über die Vergangenheit – noch „Ungesagte“ aufgedeckt werden (*Kühberger 2009, 35f*). Folgt man der Forderung, auch das „Ungesagte“, das „Subtile“ und „Dahinterliegende“ in den Blick zu nehmen, trifft dieser Kompetenzbereich auch auf die Exploration von Tabus in Geschichte-Schulbüchern zu und kann somit bei der Schulbuch-Analyse angewendet werden. Die so genannte „innere Quellenkritik“, ein Teilbereich der Re-Konstruktions-Kompetenz, zielt darauf ab, stets mitzudenken, dass Quellen und historische Darstellungen wie Schulbücher die Vergangenheit nicht abbilden, sondern diese gefiltert und perspektivisch wiedergeben. Es gilt, sich stets zu vergewissern, dass Schulbücher die Aufgabe übernehmen, spezifische AdressatInnen in spezifischen Situationen anzusprechen und diese selbst in einen spezifischen Kontext eingebunden sind (*Kühberger 2009, 36f*), welche jeweils in der Folge mitunter Tabus oder auch Tabu-Brüchen zu ihrer Veröffentlichung verhelfen.

Für eine Re-Konstruktion von Tabus findet sich in der Politikdidaktik das Konzept der Arbeit mit „Multiperspektivität(en)“ bzw. „Kontroversität(en)“ (*Sander 2013, 196*). Dadurch soll das „Ungesagte“ aufgedeckt, das Denken in Alternativen und das Einnehmen anderer Perspektiven geschult werden, um so Vereinheitlichungs- und Normierungsbestrebungen entgegenzuarbeiten. Dies kann beispielsweise durch eine Gegenüberstellung von weiteren Schulbüchern gelingen, die sich mitunter in ihren inhaltlichen Darstellungen ergänzen oder gar widersprechen.

Zur De-Konstruktion von Tabus in Schulbüchern

Wenn Schulbücher – wie bereits dargelegt – die jeweilige Konstruktion von Gedächtnisgemeinschaften beeinflussen, ist es eine wesentliche Aufgabe von Geschichts- und Politikdidaktik, Schulbücher als Abbildung einer „*Emanation der allgemeinen politischen Kultur*“ (*Wollersheim, Friedrich & Moderow 2002, 9*) zu analysieren. Analyse Kriterien für Schulbücher sind daher nicht nur Inhalte zur Wissens- und Kompetenzvermittlung (die Frage nach

dem Was), sondern auch die Frage nach dem Wie und dem Warum muss gestellt werden (*Hattie & Zierer 2016, 26*).

Unter De-Konstruktions-Kompetenz versteht die Geschichtsdidaktik die Durchleuchtung von Ergebnissen, die durch die Rekonstruktion von vergangenen Phänomenen oder Ereignissen zustande gekommen sind. Wichtig dabei ist die Offenlegung von Bestandteilen und Strukturen dieser historischen Narrationen. Sie befähigt zum Umgang mit fertiger Geschichte, wie sie auch in Geschichte-Schulbüchern zu finden ist (*Kühberger 2009, 52*): „Um diesen suggerierten ‚Geschichtsbildern‘ nicht ausgeliefert zu sein, benötigt es Kritik- und Reflexionskompetenz, genauer: De-Konstruktions-Kompetenz.“ (*Kühberger 2009, 52*) Sie wird als „spiegelverkehrte Operation zur Re-Konstruktion“ (*Kühberger 2009, 53*) verstanden. Der fachdidaktische Diskurs hat diesbezüglich unterschiedliche Herangehensweisen entwickelt: Nach Kühberger steht am Anfang einer De-Konstruktion von Schulbuch-Inhalten die Feststellung der Charakteristik der Narration (Gattung, Thema/ Inhalt, AuftraggeberIn, Kontext, Besonderheiten). Um vorliegende Erzählungen über die Vergangenheit im Sinne der Geschichtsdidaktik analysieren zu können, muss die Narration auf den dem Geschichtsbewusstsein zugrunde liegenden Elementen analysiert werden, um so in der Folge auch Tabus und Tabu-Brüche herausarbeiten zu können:

- Fokussierung auf die Vergangenheit: Herausarbeiten der verwendeten Fakten
- Fokussierung auf die erzählte Geschichte: Offenlegen des Kontexts des Autors (Perspektivität und Standortgebundenheit), der Transparenz des Theoriegebrauchs, der Diskursivität, der Aussageabsichten und der medienpezifischen Konstruktionsprinzipien
- Fokussierung auf Gegenwart und Zukunft: Aufdecken der Funktionen der „fertigen“ Geschichte(n), der Sinnbildungsebene, sowie die Bewertung des Sinnbildungsangebots in Hinblick auf gegenwärtige Orientierung (*Kühberger 2009, 55f*).

Für die Entzifferung von Tabus konstatiert Schröder fünf Analyseformen, die vor allem in Hinblick auf die Arbeit mit Schulbüchern treffend formuliert sind (*Schröder 2003, 310*): Kommunikationstabus (Welche Themen werden ausgespart?); Tabudiskurs (Welche Umgehungsstrategien oder Formen der „political correctness“ können entziffert werden?); Sprachtabus (Für welche historischen AkteurInnen oder Geschehnisse finden sich entweder keine Benennungen oder spezifische Ersatzwörter?); Objekttabus (Welche Gegenstände, Institutionen, Personen werden nicht beleuchtet?); Bildtabus (Wozu dienen die Abbildungen?).

Ein Konzept der Politikdidaktik für eine defizitorientierte Analyse, die zu einer De-Konstruktion von Schulbuch-Inhalten führen kann, ist die Arbeit mit Kunst: Durch zusätzliche künstlerische Darstellungen historischer Erzählungen können die in Schulbüchern tabuisierten Themen offen gelegt werden ohne sie direkt auszusprechen. Kunst gilt somit als Mittel zum Aufbruch von Denkmustern (Agostini & Köffler 2017b, 133). Eigene und fremde Wirklichkeitskonstruktionen werden hinterfragt sowie Perspektivübernahmen gefördert (Richter 2011). Durch Kunst-Metaphern wird es möglich, kritische Impulse zu geben, um angst- und sanktionsfrei zu diskutieren „*wie und wie weit es möglich wäre, anders zu denken, zu leben, zu sein, sich in einem fremden Denken und in der Überschreitung der Grenzen des Vorhandenen zu versuchen*“ (Tabor 2007, 125). Tabor beschreibt als diesbezügliche Aufgaben der Fachdidaktik die Entzifferung der historisch geprägten Übereinkünfte, die Enthüllung von Grundeinstellungen und Prinzipien einer Gedächtnisgemeinschaft und den Diskurs über die Normen der jeweiligen Kultur und ihre Veränderlichkeit (Tabor 2007, 125).

Ein weiteres wesentliches Element der De-Konstruktion von Schulbüchern ist eine akteurInnenzentrierte Analyse, deren Fokus auf die Schulbuch-AutorInnen und den gesellschaftlichen Kontext gerichtet ist. Da die UrheberInnen von Schulbüchern im deutschsprachigen Raum vor allem FachdidaktikerInnen und „*praxiserprobte*“ LehrerInnen sind – wie die Anforderungen der Schulbuchverlage meist verlangen (Cornelsen 2019) – stellt sich die generelle Frage nach den Lehrpersonen, welche den Umgang mit Schulbuch-Inhalten bewusst oder unbewusst beeinflussen: Über welche Phänomene kann im Geschichte-Unterricht schwer, kaum oder gar nicht gesprochen werden? Was bleibt von Lehrpersonen ungesagt, wird wortlos hingenommen oder nur verdeckt angesprochen und gerät deshalb nicht in den Fokus der SchülerInnen? Vietze versteht darunter auch „*soziale Skripten*“ bzw. „*mentale Modelle*“ (Vietze 2018, 72), die den alltäglichen Unterricht entmündigen, entpolitisieren und fachliches Lernen behindern können – ohne dass dies immer intendiert sein muss. Mentale Modelle stellen laut Vietze den ideologischen Überbau dieser Skripte dar (Vietze 2018, 72f). Sie dienen als Grund- und Glaubenssätze, „*mit deren Hilfe sie [die Lehrpersonen, Anm.] ihre alltäglichen Navigationsskripte ausführen und zugleich die gegebene Struktur aufrecht halten*“ (Vietze 2018, 77). Für deren Neukonstruktion sei die Bewusstmachung wesentlich (Vietze 2018, 85), was nicht zuletzt durch gesellschaftliche Heterogenisierung verursacht werden kann – worauf nun im abschließenden Kapitel eingegangen wird.

Ausblick: heterogene Gesellschaften als Anlass zur De-Konstruktion von Tabus

Genauso wie historische Fragestellungen stets an einen „Zeitgeist“, an die jeweilige Sozialisation und an herrschende Ideologien gebunden sind (*Hellmuth & Klepp 2010, 126*) werfen gegenwärtig aktuelle gesellschaftliche Neuordnungen wie der Zuzug von Menschen unterschiedlicher Herkunft auch neue Perspektiven in Hinblick auf die Bearbeitung von Tabus und Tabu-Brüchen in Schulbüchern auf. In Migrationsgesellschaften werden in der Begegnung mit dem Fremden herkömmliche kollektive Werte und Denkmuster – inklusive tabuisierte Inhalte – hinterfragt bzw. neue Tabus eingebracht. Die Verwendung oder auch Konzeption von Schulbüchern von Personen unterschiedlicher Herkunft und Sozialisation lässt divergierende Anschauungsweisen von Geschichte(n) aufeinander prallen. Diese Entwicklung bringt neue Fragestellungen für die Schulbuch-Analyse mit sich (*Agostini & Köffler 2017, 8f*).

Die Konfrontation mit dem Fremden und Anderen wird von Agostini und Köffler als „*produktive Irritation*“ (*Agostini & Köffler 2017, 22*) bezeichnet, die zur Begründung und zum Überdenken von Tabus zwingt und damit die Chance zur Veränderung kollektiver Werte und Denkmuster beinhaltet. Durch Grenzüberschreitungen könnten sich neue Spielregeln etablieren und bislang als selbstverständlich erachtete Wissensbestände verändern. Vor allem in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Schulbüchern durch Personen unterschiedlicher gesellschaftlicher Prägung werden implizite Tabus virulent, die kulturspezifische Eigenheiten und Grenzen hervortreten lassen. Sichtbar werde die Existenz von Tabus somit oft erst im Kontakt mit dem Fremden (*Agostini & Köffler 2017, 23*). Erst durch eine Fremdperspektive bzw. durch den interkulturellen Kontakt werden Tabus auffällig (*Schröder 1997, 105*). Sie kommen vor allem dann ins Bewusstsein, wenn sie gebrochen werden oder wenn nicht adäquat über sie kommuniziert wird (*Schröder 1998, 197*).

Wenn Mecheril davon spricht, dass in Migrationsgesellschaften vermehrt die „*wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommt*“ (*Mecheril 2016, 15*) betrifft dies auch die Funktion und Interpretation von Schulbuch-Inhalten. Durch das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen mit unterschiedlichen (gesellschaftlich heiklen) Hintergründen konstatiert Waldis eine „*Pluralisierung von gruppenspezifischen Erinnerungsnarrativen und Konstruktionen des und der Anderen*“ (*Waldis 2018, 148*), wodurch in der Folge auch (Ent-)Tabuisierungsprozesse in Gang gesetzt werden können. Schulbücher im Kontext

von gesellschaftlicher Heterogenität eröffnen somit neue Dimensionen der Analyse, deren Berücksichtigung wesentlich ist für die kritische Beurteilung inhaltlicher Konzeptionen von Lehrwerken und für deren Weiterentwicklung. Die Diskussion über Tabus in heterogenen Gesellschaften kann als Trigger für Wandel und als Chance für eine kritische Auseinandersetzung mit Normierungstendenzen durch Schulbücher dienen. Eine kritische Analyse von Schulbüchern in Bezug auf Tabus könnte in diesem Zusammenhang wiederum einen Beitrag zur Hervorbringung gesellschaftskritischer und mündiger BürgerInnen leisten (*Köffler & Agostini 2016, 55*).

Literatur:

- Agostini, E. & Köffler, N. M. (2017): Schule und Tabu. Eine theoretische Grundlegung aus Psychoanalytischer, soziologischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive, in: Erziehung und Unterricht 1-2, 16-25.
- Benthien, C. & Gutjahr, O. (Hg.) (2008): Tabu. Interkulturalität und Gender, München: Fink.
- Cornelsen Verlag (2019): Potentiale entfalten, in: www.cornelsen.de [Zugriff: 05.04.2019].
- Duden, in: www.duden.de/rechtschreibung/Tabu [Zugriff: 04.03.2019].
- Hattie, J. & Zierer, K. (2016): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis, Baltmannsweiler: Schneider.
- Hellmuth, Th. & Klepp, C. (2010): Politische Bildung, Wien: Böhlau.
- Köffler, N. M. & Agostini, E. (2016): Schule als gewaltvolle Machtinstanz? Von schulischen Normen, Werten, Tabus und Zeichen der Revolte, in: Soziologiemagazin 9, 41-59.
- Köffler, N. M. & Agostini, E. (2017b): Rühre am Tabu und raus bist du!? Überlegungen zur geduldeten Entlarvung von Ungesagtem und Untersagtem im und durch das Medium Film, in: Erziehung und Unterricht 1-2, 130-139.
- Krammer, R. (2005): Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts, in: https://edq.ssr-wien.at/phocadownload/Symposien/Krammer_Didaktische_Anmerkungen.pdf [Zugriff: 30.04.2019].
- Kühberger, Ch. (2009): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck: Studienverlag.
- Lässig, S. (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Fuchs, E., Kahlert J. & Sandfuchs U.: Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion-Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-218.
- Mecheril, P. (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt, in: Mecheril, P. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 8-30.
- Mitnik, P. (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Schulbücher im Vergleich, Schwalbach: Wochenschau.
- Richter, D. (2011): Politische Bildung durch ästhetische Bildung?, in: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60329/aesthetische-und-politische-bildung?p=all [Zugriff: 30.05.2019].
- Rohlfes, J. (1986): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach: Wochenschau
- Schinkel, E. (2014): Schulbuchanalyse, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7/8, 482-497.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010): Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis, Schwalbach: Wochenschau.
- Schröder, H. (1997): Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik, in: Knapp-Potthoff, A; Liedke, M. (Hg.): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, München: Iudicium Verlag, 93–106.

Tabu und Tabu-Bruch als Thema für die Schulbuch-Analyse

- Schröder, H. (1998): Interkulturelle Tabuforschung und Deutsch als Fremdsprache, in: Deutsch als Fremdsprache 35, 195–198.
- Schröder, H. (2003): Tabu, in: Wierlacher, A. & Bogner, A. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik, Stuttgart: Metzler, 307-315.
- Tabor, J. (2007): Tabu und Begehren. Metaphern einer Revolte, Wien: Passagen.
- Vietze, H. (2018): Der heimliche Lehrplan, in: Kenner, St. & Lange, D.: Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt: Wochenschau, 72-88.
- Von Borries, B. (2003): Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 114-136.
- Waldis, M. (2018): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Durchsicht fachdidaktischer Konzepte und empirischer Befunde, in: Kenner, St. & Lange, D.: Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt: Wochenschau, 147-158.
- Windischbauer, E. (2014): Es geht um mehr als Faktenwissen. Geschichte und Politische Bildung, in: Hellmuth, Th. & Hladschik, P. (Hg.): Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung, Schwalbach: Wochenschau, 30-45.
- Wollersheim, H.-W., Friedrich, C. & Moderow, H.-M. (2002): Schulbücher und ihre Bedeutung für regionsbezogene Identifikationsprozesse, in: Wollersheim, H.-W., Friedrich, C. & Moderow, H.-M.: Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig: Universitätsverlag, 7-18.

M.E.S. Prof. Mag. **Britta Breser**: Studien in Geschichte, Politikwissenschaft, European Studies und Kommunikation in Graz, Krems, Montréal und am Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po).

Lehre und Forschung an der Karl-Franzens-Universität Graz, der Hochschule für LehrerInnen-Bildung KPH Graz und im Rahmen des internationalen Netzwerks Politische Kommunikation (netPOL).

Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Demokratie-Entwicklung mit einem speziellen Fokus auf politischer Kommunikation und EU/Europäisierung.

Email: britta.breser@uni-graz.at

Taboos in History Lessons?! Sensitive topics for teachers and their relevance for textbook concepts

What phenomena in history lessons at Austrian schools can be spoken about with difficulty, hardly or not at all? What is left unsaid by teachers, is accepted without a word, or is only addressed covertly and is therefore not a focal point for the students? And what relevance does the teachers' awareness of these sensitive issues reveal about the conception of history textbooks?

One of the great challenges for history teachers is the confrontation with sensitive social and political content. These challenges are not uncommon in connection with current controversial political debates and the experience of controversial history. When it comes to the design of history textbooks, the focus on these taboos of the teachers as well as on the implicit social taboo breaks associated with them is of particular importance. Their observance is essential for the critical assessment of the content of textbook concepts.

The selection criteria of the textbook authors ultimately decide whether or not teachers' taboos have been taken into account and serve as key factors in the transmission of social values at school. Last but not least, they play a role in the coexistence of different ethnic groups with different (socially sensitive) backgrounds. A critical classification of the textbooks therefore requires reflection on taboo subjects in society (cf. Agostini & Köffler 2017; Urban 2014).

So far, little attention has been paid to teaching delicate subjects when researching textbooks. The paper therefore analyzes which topics in history lessons are perceived as sensitive by Austrian teachers and what are the reasons behind this. Building on this, it addresses the problem of "not presenting" sensitive content in Austrian history textbooks. The results of a survey among Austrian teachers, which was carried out in 25 other countries and is part of an international COST Network project on the topic "Social psychological dynamics of representations of history in the enlarged European Union", are also presented.

Probleme des Geschichtsbildes in den Neuen Demokratien

Das Thema der Angliederung der Ukraine an Russland in aktuellen ukrainischen, russischen und polnischen Geschichtsschulbüchern

Bevor ich zu den Erkenntnissen meiner Untersuchung komme, würde ich gerne kurz auf den historischen Kontext eingehen, da dieser zum Teil die Wahl des Themas erklärt.

Am 18. Januar 1654 schwur der kosakische Hetman Bohdan Chmel'nyc'kyj (russ. Namensform Bogdan Chmel'nickij) in der zum Regiment gehörenden Stadt Perejaslav Gehorsam gegenüber dem russischen Zaren Aleksej Michailovič. Dieses Ereignis ist als Vertrag von Perejaslav bekannt. Zu der Zeit hatte Chmel'nyc'kyj schon viele Jahre für die Rechte der Kosaken gegen Polen-Litauen gekämpft, was als Chmel'nyc'kyj-Aufstand (1648-1657) bekannt ist. Igor Kałolewski, ein polnischer Historiker, Professor und Autor eines der von mir analysierten Bücher, bezeichnete Chmel'nyc'kyj als „einen äußerst talentierten Anführer“ der kosakischen Revolution [Kałolewski 2014:130]. Der polnische Adel des 17. Jahrhunderts sah in dem Hetman einen Räuber und Verräter. Er selber nannte sich: „Selbstherrscher der Russen“ [Jakovenko 2006: 329].

Der Aufstand lief nicht nach Plan, und schließlich musste sich Chmel'nyc'kyj Verbündete suchen. Er erwog viele Optionen und wählte schließlich den Zaren. Ob dies die richtige Entscheidung war, ist eine Frage für eine weitere Untersuchung. Wichtig für meine Forschung ist, dass

1. die Dokumente, aus denen der Vertrag von Perejaslav hervorgeht, zu verschiedenen Zeiten verloren gingen. Daher kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, worauf sich die Kosaken und die Delegation des Zaren geeinigt haben. Später führte genau dieser Informationsmangel über die Versammlung zu ihren textlichen und visuellen Interpretationen:

2. die Ratsversammlung (Rada) von Perejaslav, der der Vertrag von Perejaslav entsprang, den Anfang des Russisch-Polnischen Krieges von 1654 bis 1667 markierte, an dem die Kosaken ebenfalls teilnahmen. In

diesem Kampf gegen die *Rzeczpospolita* (Nationengemeinschaft) Polen-Litauen hoffte Chmel'nyc'kyj auf ein vom Zaren errichtetes Protektorat¹. Währenddessen sah Aleksej Michailovič die Aufnahme des Hetmans „unter die hohe zarische Hand“ als eine Übernahme der kosakischen Länder. Er dachte dabei nicht daran, den Kosaken zu helfen, sondern hatte damit vor, das verlorene Smolensk sowie andere wertvolle Gebiete zurückzubekommen. Letztendlich geschah es: Moskau gewann Smolensk zurück und gemäß dem Ewigen Frieden von 1686 verlor Polen erst die linksufrige Ukraine und dann Kiew an Moskau. Im Nachhinein politisierten alle beteiligten Parteien die Epoche drastisch.

Infolgedessen bekennen sich alle drei beteiligten Länder heutzutage zu einer jeweils eigenen Version der Geschichte. Dies berücksichtigend war meine Schlussfolgerung, dass es wichtig ist, zu untersuchen, wie Autoren von Schulbüchern diese Ereignisse beschreiben und welches gesellschaftliche Bild sie den Schülern damit vermitteln.

Geschichte im Schulunterricht ist ein interessantes Thema, welches steter Aufmerksamkeit bedarf. Wie Forscher in dem 2010 erschienenen Sammelband *Istoriki čitajut učebniki istorii (Historiker lesen Geschichtslehrbücher, Moskva, 2002)* zeigen, sollte das Fach Geschichte in der Schule kritisches Denken, Toleranz und Offenheit bilden und dabei unberührt von nationalen sowie politischen Mythen bleiben. Gleichzeitig sind Geschichtsstunden ein Ort, in dem Staatsideologie in eine für die Jugend verständliche Sprache übersetzt und somit die Weltansicht einer gesamten Generation geprägt wird. Auf der Grundlage dieser Prinzipien ist der Umgang mit brenzlichen Themen besonders schwierig, da sowohl der Aufbau von Feindbildern als auch die Festigung von Großmachtgefühlen gefährlich sind. Eine Untersuchung der Berücksichtigung dieser Prinzipien hilft uns, die Gesellschaft und Staatsideologie zu verstehen.

Die erste Person, die sich mit der Frage verschiedener Interpretationen der gleichen historischen Epochen in Schulen verschiedener Länder befasste, war der berühmte französische Historiker und Repräsentant der Annales-Schule, Marc Ferro. Er veröffentlichte 1983 ein Werk, das unter dem Titel „Geschichtsbilder: Wie die Vergangenheit vermittelt wird – Beispiele aus aller Welt“ im Jahre 1991 ins Deutsche sowie 1992 und 2010 ins Russische übersetzt wurde. In der Publikation wirft Ferro Fragen zum Lehren von Geschichte auf, zu seiner Rolle in der Gestaltung von Beziehungen zwischen

¹ Protektorat - eine Form von zwischenstaatlicher Beziehung, in der ein Staat unter dem Schutz eines anderen ist (vor allem militärisch). Ein Protektorat bleibt ein autonomer Teil eines souveränen Staates.

Menschen und Nationen und zu seiner Verbindung zum geschichtlichen Erbe. Laut seiner Aussage lehnt Ferro die eurozentrische Interpretation der Geschichte ab. Bei meiner Forschungsarbeit versuchte ich neben der Vermeidung einer moskau-zentrischen Annäherung an das Thema auch dieser Herangehensweise zu folgen.

Das Ziel meiner Arbeit, war die Hauptentwicklungen in den Interpretationen des Vertrags von Perejaslav und der Persönlichkeit Chmel'nyč'kyjs entlang der Pragmatik von Lehrbuchautoren aus Polen, der Ukraine und Russland zu erforschen. Ich analysierte und verglich die Darstellung dieses historischen Ereignisses in 21 modernen Schulbüchern mit Bezug auf russische Bücher aus den Jahren 2012, 2014 und 2016, polnische Werke aus 2014 und 2015 und ukrainische Bücher².

Des Weiteren hatte ich vor, die Entwicklung der Inhalte hinsichtlich des Vertrags von Perejaslav seit der vorrevolutionären Zeit zu verfolgen. Ich wählte dazu das beliebteste Lehrbuch für Gymnasien am Anfang des 20. Jahrhunderts, welches von Sergej Platonov, einem russischen Historiker und Professor der Universität St. Petersburg³ verfasst wurde, und das Schulbuch für Mädchengymnasien und weiterführende Schulen für Jungen, verfasst von Aleksandra Efimenko, der ersten Frau mit einem Ehrendokortitel in der russischen Geschichte.

Um den Geschichtsunterricht in der UdSSR zu illustrieren, nutzte ich ein sowjetisches Lehrbuch in ukrainischer Sprache für die siebten und achten Klassen namens *Geschichte der Ukrainischen SSR* (Історія Української РСР), geschrieben von den Geschichtswissenschaftlern Vadym Djadyčenko und Fedir Los'.

Wir müssen bedenken, dass der Vertrag von Perejaslav wie jedes geschichtliche Ereignis nicht allein steht, sondern mit der Frage des Ursprungs der ukrainischen Kosaken, der Analyse der Gründe für den polnisch-kosakischen Konflikt, dem Image von Bohdan Chmel'nyč'kyj und, im Falle der russischen Historiker, mit dem Russisch-Polnischen Krieg von 1654-1667 verflochten ist. Historiker haben diese Vielfalt in ihren Publikationen reflektiert, und im Weiteren werden kurz die Methoden zusammengefasst, mit denen diese Wissenschaftler Lehrbücher an die Anforderungen der Staaten angeglichen haben.

2 In der Ukraine gibt es Schulbücher über die ukrainische Geschichte in ukrainischer und russischer Sprache. Die Werke von Vlasov, die ich ausgewählt habe, wurden seit 2003 in Massenaufgabe produziert und in Sprachen anderer nationalen Minderheiten in der Ukraine übersetzt (Krim-Tatarisch, Polnisch, Moldawisch, Rumänisch und Ungarisch).

3 Unter anderem war Platonov der Geschichtslehrer der russischen Thronfolger.

Im 19. Jahrhundert

- präsentierte Sergej Solov'ev in Russland die offizielle Position des Russischen Kaiserreichs, was die ursprüngliche Einheit Russlands und die Fürsten von Moskau als Sammler russischer Erde betrifft. Solov'evs Schüler, Vasilij Ključevskij, bewertete die Vorfälle von 1654 aus einem liberaleren Sichtwinkel. Er vertrat als erster die Meinung, dass die russischen und ukrainischen Beteiligten ihre Einigung unterschiedlich interpretiert haben. In besonderer Art und Weise – als ein Opfer der Bedingungen – stellte Aleksandra Jakovlevna Efimenko Chmel'nyc'kyj dar.
- Laut der berühmten zeitgenössischen Historikerin Natalja Jakovenko war das 19. Jahrhundert in der Ukraine das „Jahrhundert der großen Historiker“, „der Väter der ukrainischen Geschichtswissenschaft“ M. (russ. Namensform: N.) Kostomarov, V. Antonovyč und M. Hruševskij. Ihre Schriften reflektierten die nationalromantische Entwicklung, laut der die ukrainischen Menschen zielgerichtet den Verlauf der Geschichte beeinflussen konnten, um das vorausbestimmte Ziel – die ukrainische Unabhängigkeit – zu erreichen.

In der sowjetischen Ära zogen die Historiker paradoxerweise einen Nutzen aus dem kaiserlich-religiösen Konzept der Vereinigung orthodoxer Gebiete unter dem Zepter des Zaren sowie der Bewahrung der Ukrainer vor dem Katholizismus und verwandelten es in die sowjetische Ideologie der Wiedervereinigung zweier brüderlicher Völker.

An der Wende zum 21. Jahrhundert wurden die Ukraine, Russland und Polen selbständige, unabhängige Staaten, und jedes Land begann seine eigene Geschichte zu erzählen.

- Russische Historiker nutzen zwei Konzepte: hauptsächlich das kaiserlich-sowjetische und seltener das liberale.

In seinen Büchern *Mythen über Russland* behauptet der Kulturminister der russischen Föderation und Doktor der Politik- und Geschichtswissenschaften Vladimir Medinskij: „Im Jahre 1654 verkündigte die Ratsversammlung die ‚ewige Union‘ zwischen der Ukraine und Großrussland, und 700.000 Menschen wurden neue Untertanen des Zaren“ [Medinskij 2017: 86]. Zudem erklärt er, dass die Gebiete der heutigen Ukraine sowohl von den Bewohnern als auch von Moskauern und Polen als russisches Land wahrgenommen wurden. Somit „wurde der ukrainische Krieg in den Jahren 1654-1667 nicht um die Ukraine, sondern um einen Teil Russlands geführt, wie von allen in

Polen, Moskau und der Ukraine angenommen“ [Medinskij 2017: 85]. Darüber hinaus besteht Medinskij auf ewigem Frieden zwischen den brüderlichen Völkern, benutzt anstößige Ausdrücke, postuliert pseudowissenschaftliche Fakten und projiziert die fast 400 Jahre alten Ereignisse in die Gegenwart und umgekehrt.

Zwei Historiker, Kurukin und Jacenko, präsentieren eine andere Herangehensweise an das Thema. Sie analysieren die verschiedenen Ansätze zur Darstellung Chmel'nic'kyjs im Laufe der Jahrhunderte und behaupten, dass es nur wenige moderne russische Historiker gibt, die versuchen, seinen Platz in der Geschichte neu zu bewerten. Trotzdem seien diese Historiker entschlossen, die Etiketten, welche dem Hetman früher angeheftet wurden, abzunehmen und ihn stattdessen als komplexe Figur in einem sehr komplizierten historischen Umfeld zu bewerten [Kurukin und Jacenko: passim].

- Auch unter polnischen Historikern herrschten unterschiedliche Meinungen.

Einerseits erkannten einige von ihnen den Vertrag von Perejaslav für eine lange Zeit nicht als von den Kosaken frei gewählt an. Andererseits haben einige seine Bedeutung akzeptiert. Wie Mirosław Nagielski, Professor am Institut für Geschichte der Universität Warschau, betont, hat die *Rzeczpospolita* Polen-Litauen „fortwährend die Position der Nichtanerkennung dieses Aktes, welcher einen wichtigen Teil der Ukraine von ihrem Gebiet trennte, eingenommen“ [Nagielski 2002: 679]. Nagielski selber erkennt wiederum die Wichtigkeit der Ratsversammlung sowohl für Polen als auch für Ukrainer an. Er schreibt, dass sie die politische und militärische Schwäche der *Rzeczpospolita* offenbarte und den Sturm Moskaus auf Litauen beschleunigte.

- Ukrainische Historiker folgen der Methode von Ključevskij. Obwohl man die Methode anwandte, den Fokus so zu ändern, dass er der Staatsideologie entsprach (während die Kernerzählung beibehalten wurde), folgen die Historiker heutzutage der Professorin der Nationalen Universität Kiew-Mohyla-Akademie und Doktorin der Geschichtswissenschaft N. Jakovenko, die Ključevskijs Erkenntnisse entwickelte, verdeutlichte und ausarbeitete.

„Moskau und Čyhyryn [die Residenzstadt Chmel'nic'kyjs, A.K.] haben verschiedene Inhalte in die Kernaussage des in Perejaslav abgeschlossenen Vertrags eingebracht. Für den Hetman und seine Gefolgschaft war es hauptsächlich eine vorteilhafte politische Kombination, die den Schutz der Kosaken sowie das Aufrechterhalten des inneren Friedens garantierte. [...]

Dagegen verstand Moskau, den Hetman „unter die hohe zarische Hand“ aufnehmend, die Schutzherrschaft stets als eine Übernahme. Das war die Perspektive, aus der die Mehrdeutigkeit, die mangelhaft durchdachte Sprache des Vertrags von Perejaslav und die inneren Unruhen ausgenutzt wurden“ [Jakovenko 2006: 355].

Die Methoden der Autoren von Schulbüchern haben sich geändert und sich an die staatlichen Voraussetzungen und die politische Situation angepasst.

Platonov erkennt die Unterschiede in der Interpretation des Vertrags von Perejaslav, aber wahrt das imperiale Konzept der Sammlung russischer Erde und das gleichzeitige Befreien der Unterdrückten.

Aleksandra Efimenko bringt zur ersten Mal die ethnische Säuberung der Ukraine von Juden und Polen der Sprache, und laut ihr habe Chmel'nyc'kyj dem Zaren vorgeschlagen, eine gegenseitig vorteilhafte Gemeinschaft zu schaffen und nicht, sein Diener zu werden: Der „kluge und erfahrene“ Chmel'nyc'kyj habe verstanden, dass er die Tataren um Hilfe bitten muss, um im Aufstand Erfolg zu haben. Nach dem gemeinsamen Sieg über die polnischen Truppen „wurden alle, die es nicht geschafft haben, zu entkommen, erbarmungslos vernichtet“ [Efimenko 1917: 124].

Wie der Moskauer Schulleiter und einer der Autoren vom *Historiker lesen Geschichtslehrbücher*, M. Schneider, betont, war der Bildungsprozess in der eingeschränkten sowjetischen Geschichtswissenschaft auf autoritären Texten aufgebaut [Šnejder 2002: 208]. Sie präsentierten Information einseitig mit „vorgefertigten“ Schlussfolgerungen und Interpretationen. Dies hat kaum die Entwicklung der Denkfähigkeit gefördert. Zudem war jeder historische Konflikt, wie eine weitere Autorin [Gatagova in dem genannten Sammelband] schreibt, auf den Klassenkampf reduziert, auf dessen Grundlage das Bild des Klassenfeindes konstruiert wurde. Das Zitat aus dem Schulbuch veranschaulicht perfekt beide Aussagen: „...die Befreiung der Ukraine von der polnischen Oberschichtsherrschaft und ihre Wiedervereinigung mit Russland beendete die jahrhundertlange Herrschaft des polnischen Adels über die Arbeiterschaft der Ukraine für immer“ [Djadyčenko 1972: 57].

Zeitgenössische Autoren beten nicht nur die sowjetischen nach, sondern tun dies sogar mit einem sogenannten „russischen Zentrismus“, der nur sehr wenig Aufmerksamkeit der Beschreibung anderer Völker widmet. Das ist oft schon im Inhaltsverzeichnis zu erkennen: „...die Position der ukrainischen Kleinbauern und Einwohner in dem 16.-17. Jahrhundert verschlechterte sich massiv wegen der Stärkung der feudalen Unterdrückung: Viel Land in der Ukraine gehörte dem polnisch-litauischen Hoch- und Kleinadel, welcher die Ukrainer als (ihnen) untergeordnetes Volk ansah“ [Saharov 2014: 285].

Die Autoren ukrainischer Geschichtsschulbücher überwinden die nationalromantische Interpretation des 19. Jahrhunderts. In der neusten Ausgabe aus dem Jahr 2016 dominiert das leitende Konzept von zeitgenössischen Historikern – mit dem Unterzeichnen des Abkommens arbeiteten die Ukraine und Russland auf verschiedene Ziele hin, und die Kosaken interpretierten den Vertrag als Schutzherrschaft: „... gemäß der formalen legalen Eigenschaften ermöglichte der Vertrag die Einrichtung der Schutzherrschaft, weit verbreitet zu dieser Zeit“ [Vlasov 2016: 137].

Polnische Geschichtsbücher nahmen die am meisten unerwartete und widersprüchlichste Position ein.

1. Sie sehen den Vertrag von Perejaslav nicht als Ergebnis einer freiwilligen Wahl der Kosaken an (ein Konzept, das von Nagielski beschrieben wurde): „Im Jahre 1654 wurde ein Vertrag in Perejaslav verabschiedet, laut welchem der russische Monarch die ukrainischen Gebiete in sein Land eingemeindete. Dies markierte den Anfang des Krieges zwischen der *Rzeczpospolita* Polen-Litauen und dem russischen Königreich“ [Roszak 2014: 240].

2. Sie errichten ein Bild des moskauischen Feindes, indem sie Wörter wie „Einmischung“ nutzen, wenn sie die Nachwirkungen der Ratsversammlung beschreiben, und auch absichtlich den Text erschweren, da sie sich widersprechen und Chmel’nyč’kyjs grausame Handlungen weglassen.

Gleichzeitig gibt es eine Anzahl von positiven Aspekten der polnischen Lehrbücher:

- Detailreiche Darstellung
- Bezüge
- Listen von /ergänzender Literatur
- Illustratives Material

Das unterschiedliche illustrative Material ist es wert, detaillierter betrachtet zu werden. Die Schulbücher *Śladami Przeszłości* und *Historia* machen auf sich aufmerksam, indem sie die Nachbildung des bekannten Gemäldes *Reply of the Zaporozhian Cossacks to Sultan Mehmed IV of the Ottoman Empire* von Ilya Repin aus dem Jahre 1891 aufgenommen haben. Der Künstler widmete es der legendären Geschichte von 1675, als die Kosaken angeblich einen wortstarken Brief an den Sultan schrieben, als Antwort auf seinen Befehl zur Kapitulation. Der russische Historiker Evgenij Anisimov bewies in seinem Buch *Pis’mo tureckomu sultanu. Obrazy Rossii glazami istorika*. (*Der Brief an den türkischen Sultan: Bilder von Russland mit den Augen*

des Historikers gesehen), dass die legendäre Geschichte des schmutzigen Briefs und der Brief an sich nachträgliche Fälschungen sind und es keine Spur von solch einer Korrespondenz gibt. Unwissenschaftliche Kommentare der Autoren des Schulbuches zeigen, dass sie sich der fehlenden Relevanz des Bildes in dem Kapitel bewusst waren. Möglicherweise strebten sie nur das Veranschaulichen der vorher beschriebenen Kosaken und ihrer Lebensweise an. Aber, wie Anisimov auch zeigte, liegt nur wenig Geschichtlichkeit hinter den dargestellten Charakteren. Daher haben die Autoren ihr Ziel, welches es auch hätte sein sollen, nicht erreicht.

Illustratives Material spielte auch in den sowjetischen Lehrbüchern eine große Rolle. Schüler mussten sich das Bild *Naveki s Moskvoj, naveki s russkim narodom* (Für immer mit Moskau, für immer mit dem russischen Volk) aus dem Jahr 1951 anschauen, welches von dem zweimaligen Träger des Stalinpreises und nachmaligen (1951-1957) Vorsitzenden des Verbandes der Bildenen Künstler der Ukrainischen SSR Mychajlo Chmel'ko stammt. Dabei müssen sie die Mittel nennen, die der Künstler nutzte, um die Feierlichkeit des Momentes und die Freude der Menschen zu vermitteln. Diese Aufgabe zieht eine eindeutige Parallele zu den oben genannten vorgefertigten Schlussfolgerungen. Anisimov schreibt, dass wir den Dokumenten nicht entnehmen können, wie genau diese Entscheidung verkündet wurde. Somit hatte Chmel'ko beim Kreieren dieses Bildes im Jahre 1951 (höchstwahrscheinlich für den näherkommenden 300. Jahrestag der Wiedervereinigung) uneingeschränkte Freiheiten in der Darstellung des Ereignisses. Er schilderte den Auftritt der kosakischen Gesandtschaft als eine „Art Zusammenkunft mit Reden, Händeschütteln, einem roten Teppich direkt aus dem gegenwärtigen Kreml, außerdem mit unverzichtbaren symbolischen Figuren eines alten Bandura-Spielers und eines Jungen, die beide die einfachen Ukrainer darstellten, die nicht am dem Rat teilnahmen [Anisimov 2013: 117]. Anisimov fragt sich, wie diese Charaktere überhaupt in die erste Reihe der kosakischen Obersten gelangen konnten. Trotzdem fügt er hinzu, dass das Bild so tief im Gedächtnis abgespeichert ist, dass es später dupliziert wurde und daraufhin nicht nur in Schulbüchern, sondern auch in Zeitungen und Zeitschriften, an Hauswänden und sogar auf Verpackungen von Süßigkeiten und Streichholzschachteln zu finden war.

Zusammenfassend ausgedrückt habe ich die Hauptentwicklungen in der Interpretation des Vertrags von Perejaslav und die Pragmatik der Autoren untersucht und herausgearbeitet, dass das Ereignis auf viele Weisen politisiert worden ist und alle drei Länder jetzt ihre eigene Darstellung der Ereignisse entwickeln:

- Russische Autoren verbreiten aktiv das sowjetische Konzept über die Wiedervereinigung der slawisch-orthodoxen Brüdervölker und manipulieren dabei die Schüler mit dem Bild von Russland, das immer bereit ist, Christen zu retten und sie vor Unterdrückung zu schützen;
- Ukrainische Autoren konzentrieren sich auf die Ratsversammlung aus dem Blickwinkel Natalja Jakovenkos. Dies kann jedoch zu mancher emotionalen Interpretation und dadurch zu ungenauen und voreingenommenen Aussagen führen.
- Polnische Autoren, im Gegensatz zu den ukrainischen und russischen, erklären viele komplexe Wendungen und Umschwünge der europäischen Geschichte des 17.-18. Jahrhunderts informativ und konzis. Allerdings überladen sie manchmal das Narrativ mit zu vielen Daten und Namen von Waffenstillstandsvereinbarungen. Und das wesentliche Konzept – die Konstruktion des moskauischen Feindes – zeigt, dass auch sie mit der Vermeidung der Politisierung gescheitert sind.

Literaturverzeichnis

(M.=Moskva, SPb.=Sankt-Peterburg, K.=Kyiv)

I. Lehrbücher

- Andreev I.L. et al.: Istorija Rossii: XVI – konec XVII v. [Schulbuch für 7. Klassen]. M.: Drofa, 2016.
- Arsentjev N.M. et al.: Istorija Rossii. [Schulbuch für 7. Klassen]. M.: Prosvješćenie, 2016.
- Chachaj J., Drob J., Wojciechowski L.: Historia. Klasa II. Podręcznik dla gimnazjum. Warszawa: PWN, 2015.
- Djadyčenko V., Los' F.: Istorija Ukraïns'koï RSR [Schulbuch für 7.-8. Klassen]. K.: Radyjanska škola, 1972.
- Efimenko A. Ja.: Élementarnyj učebnik rusckoj istorii. Petrograd, 1917.
- Kąkolewski I., Plumińska-Mieloch A.: Bliżej historii. Podręcznik klasa 2 gimnazjum. Warszawa: WSiP, 2014.
- Pčelov E.V.: Istorija Rossii XVII – XVIII veka [Schulbuch für 7. Klassen]. Moscow: Russkoe slovo, 2012.
- Platonov 1993 – Platonov S.F.: Učebnik rusckoj istorii. M., 1993.
- Platonov 2015 – Platonov S.F.: Učebnik rusckoj istorii. SPb.: Peeter, 2015.
- Roszak S.: Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla klasy drugiej gimnazjum. Warszawa: Nowa Era, 2014.
- Sacharov A.N.: Istorija Rossii s drevnejšich vremen do konca XVII veka. [Lehrbuch für die 10. Klasse, T.1]. M.: Russkoe slovo, 2014.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukrainy (Vvedenie v istoriju) [Schulbuch für 5. Klassen]. K.: Geneza, 2013.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukrainy [Schulbuch für 8. Klassen]. K.: Geneza, 2008.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukrainy [Schulbuch für 8. Klassen]. K.: Geneza, 2016.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukraïni (Vstup do istorii). [Schulbuch für 5. Klassen]. K.: Geneza, 2013.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukraïni [Schulbuch für 8. Klassen]. K.: Geneza, 2008.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukraïni [Schulbuch für 8. Klassen]. K.: Geneza, 2016.
- Vlasov V.S.: Istorija Ukraïni [Schulbuch für 8. Klassen]. K.: A.S.K., 2000.
- Vlasov V.S., Danilevska O.M.: Vvedenie v istoriju Ukrainy [Schulbuch für 5. Klassen]. K.: Geneza, 2005.
- Vlasov V.S., Danilevska O.M.: Vstup do istorii Ukraïni [Schulbuch für 5. Klassen]. K.: Geneza, 2002.
- Vlasov V.S., Danilevska O.M.: Vstup do istorii Ukraïni [Schulbuch für 5. Klassen]. K.: Geneza, 2010.

II. Wissenschaftliche Abhandlungen

Anisimov E.V.: Pis'mo tureckomu sultanu. Obrazy Rossii glazami istorika. SPb., 2013.

Efimenko A.Ja.: Istorija ukrainskogo naroda. K., 1990.

Ferro M.: Kak rasskazyvajut istoriju detjam v raznyh stranach mira. M.: Vysšaja škola, 1992.
(Frz. Originalausg. u.d.T.: Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde (1983), dt. als: Geschichtsbilder: Wie die Vergangenheit vermittelt wird Beispiele aus aller Welt (1991))

Gatagova L.S.: Kak v segodnjašnej škole rasskazyvajut o vnešnich i vnutrennich konfliktach.
In: Istoriki čitajut učebniki istorii.M., 2002, S. 157-169.

Jakovenko N.M.: Naris istorii seredn'ovičnoj ta rann'omodernoj Ukraïni. K., 2006.

Ključevskij V.O.: Russkaja istorija. Polnyj kurs lekcij v 3 kn. T. 2., Lekcija XLV, XLVI.M., 2002.

Kuruĭkin I.V., Jacenko V.B.: Bogdan Chmel'nickij. „Perejaslavskie stat'i“ i problemy „vossoedinenija“. In: Russko-ukrainskij istoričeskij razgovornik. Opyty obščej istorii. M.: Novoe izdatel'stvo, 2017, S. 73-79.

Medinskij V.R.: Mify o Rossii. M., 2017.

Nagielski M.: Perejaslavs'ka rada 1654 roku v pol'skij istoriografii. In: Perejaslavs'ka rada 1654 roku: Zbirnik. K., 2003, S. 653-679.

Šnejder [Schneider] M.Ja.: Sovremennyj učebnik istorii v roli instrumenta formirovanija istoričeskogo soznanija škol'nikov. In: Istoriki čitajut učebniki istorii. M., 2002, S. 206-219.

Solov'ev S.M.: Sočinenija v 18 kn. Kniga V. T. 10. Istorija Rossii s drevnejšich vremen. M., 1990.

Aliona Kuts beendet zur Zeit ihre MA-Prüfung im Fach Europäische Sprachen und Kulturen an der Universität Tartu mit einer Arbeit zum Thema *The Polish topic in F.V. Bulgarin's novel 'Dimitry the Impostor'*. BA in russischer und slavischer Philologie, Universität Tartu mit einer Arbeit zum Thema *The topic of joining Ukraine to Russia in contemporary Ukrainian, Russian and Polish school history textbooks*. Zusätzlich Ausbildung in digitalen Methoden in Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Redaktionsarbeiten an der Zeitschrift *Russkaja filologija* der Universität Tartu. In dieser Zeitschrift sind auch zwei Aufsätze von ihr veröffentlicht. (In nr. 31, 2020 und nr. 30, 2019)

The topic of joining Ukraine to Russia in contemporary Ukrainian, Russian and Polish school history textbooks

In 1654 during an official meeting, Cossack Hetman Bohdan Khmelnytsky swore allegiance to the Tsar of Muscovy in the town of Pereyaslav. This event, known as The Pereyaslav Council, led to the Russian-Polish war of 1654-1667, in which Cossacks also participated.

The documents that make up the complete set of the treaty were lost at different times, so we do not know the details of what happened between the Cossacks and the envoys of the Tsar. We do know that the two parties interpreted this treaty differently. That and the fact that Moscow interfered in the Khmelnytsky Uprising against the Polish-Lithuanian Commonwealth led to inevitable disagreements and conflicts.

Later, the lack of information incited a free, highly politicized textual and visual interpretation and the desire of the three participating countries to tell its own version of the story. That is why it is necessary to explore how school textbook authors describe these events and what social position their narrative proclaims.

Based on existing studies (*How We Tell History to Children around the World* by Marc Ferro, *Historians Read History Textbooks*, Works of the Polish Academy of Learning Commission for the Assessment of School Textbooks) and the primary historiographical works of the three countries (V. Klyuchevsky, N. Yakovenko, M. Nagielski), I examine the main trends in the interpretation of the events of The Pereyaslav Council and the personality of Bohdan Khmelnytsky as portrayed in school textbooks.

By explaining the pragmatics of Russian, Ukrainian and Polish textbook authors, I make the first comparative analysis of this episode in the 2000-2016 textbooks (21 in total) of the three countries and show that their state and political task differs. Lastly, I demonstrate that the concepts of historians and authors regarding the same have been changing, adjusting in each case to the changes in government.

Geschichtsunterricht in Weißrussland: zwischen Globalisierung und autoritärer Beschränkung, zwischen Europa und Russland

Die gegenwärtige weißrussische Geschichtsschreibung kann in zwei Hauptrichtungen unterteilt werden: die sowjetisch und die weißrussisch-national orientierte. Derzeit dominiert, gestützt von den politischen Autoritäten, die sowjetische Sicht der Geschichte. Das Bildungssystem zielt darauf ab, die offizielle sowjetische Interpretation der Geschichte zu vermitteln und legitime Verbindungen zu Russland und einem spezifischen autoritären politischen System herzustellen.

Der Geschichtsunterricht im postsowjetischen Weißrussland ist äußerst komplex. Die „sowjetischste der UdSSR-Republiken“ (Karbalevič, 1999, 21), Weißrussland, hat die Interpretation sowohl der Sowjets als auch der heutigen politischen Autoritäten in Bezug auf die grundlegende Rolle der Sowjetzeit beim Aufbau des weißrussischen Geschichtsnarrativs, bei Erinnerung, nationaler Identität und politischem System vollständig übernommen.

Der Geschichtsunterricht ist ein Instrument zur Identitätsbildung und zur Legitimation geopolitischer Strategien. Identitätsbildung, die sich auf die Geschichte bezieht, wird an der Grenze zwischen „uns“ und „dem anderen“ errichtet. Für den offiziellen Identitätsdiskurs sind die sowjetische Vergangenheit und die Verbindungen zu Russland grundlegende Elemente. Die historischen Verbindungen zu Europa sind gering und die europäischen Nachbarn von Weißrussland Polen und die Baltischen Länder werden als abweichend und die „bedeutenden anderen“ für die weißrussische Identität wie ein Beweis für die autoritäre Beschränkung des Landes dargestellt.

Der Kontext weißrussischer Geschichte und Geschichtsschreibung

Die Geschichte von Weißrussland an der Schnittstelle von Ländern und Kulturblocks (des von Russland vertretenen östlichen oder eurasischen Blocks und des von Polen vertretenen westeuropäischen Blocks) ist eine Geschichte von Kriegen und Invasionen. Bis zum 20. Jahrhundert gehörten die Länder des heutigen Weißrusslands mehreren Staatsformationen an, wie dem Fürstentum Polozk, dem Großfürstentum Litauen, der polnisch-litauischen Union und dem Russischen Reich.

Im März 1918 wurde der erste weißrussische Staat gegründet. Weißrussland erklärte seine Unabhängigkeit als weißrussische Volksrepublik (Belaruskaja Narodnaja Rėspublika), die im Januar 1919 von der Sozialistischen Sowjetrepublik Weißrussland (Belaruskaja Savetskaja Sacyalistryčnaja Rėspublika) abgelöst wurde. Weißrussland wurde im Zweiten Weltkrieg verwüstet. Die Republik wurde in den Nachkriegsjahren erheblich saniert. 1945 wurde Weißrussland Gründungsmitglied der Vereinten Nationen. Die BSSR erklärte am 27. Juli 1990 ihre Souveränität, und während der Zeit der Auflösung der UdSSR erklärte Weißrussland am 25. August 1991 seine Unabhängigkeit.

Um die Konflikte zwischen wichtigen Geschichts- und Identitätsparadigmen in Weißrussland zu klären, sollte der allgemeine Kontext der aktuellen weißrussischen Geschichtsschreibung analysiert werden. Oben wurde die Spaltung in einen sowjetischen und einen weißrussisch-nationalen Diskurs erwähnt. In dieser Konfiguration dominiert die sowjetische Sicht der Geschichte mit Unterstützung der politischen Autoritäten, die die Mehrheit der sozialen Ressourcen monopolisiert haben. Die weißrussisch-nationale Interpretation der Geschichte Weißrusslands wird an den Rand des Systems gedrängt, und ihre sozialen Auswirkungen sind äußerst begrenzt.

Die Vorrangstellung der sowjetischen Geschichtsschreibung gegenüber anderen Diskursen in Weißrussland ist eine Ausnahme im postsowjetischen Block. Gemäß zahlreichen Forschungsprojekten zum historischen Diskurs und zum Geschichtsunterricht in den postsowjetischen Ländern ist Weißrussland das einzige Land, das die Beziehungen zu Russland und der Sowjetzeit nicht negativ beschreibt. Weißrussland ist die einzige ehemalige Republik der UdSSR, die Mitte der neunziger Jahre einen Wendepunkt in ihrer Geschichtsschreibung erlebte. Während das historische Narrativ von Weißrussland zur Zeit der Perestroika gegen den sowjetischen und russischen imperialen Diskurs formuliert wurde, war Mitte der neunziger Jahre

eine Rückkehr zu einer russisch orientierten und totalitären Interpretation der Geschichte sowjetischen Stils zu verzeichnen.

Sowjetischer Stil, Russland-orientierte und totalitäre Interpretation der Geschichte.

In Weißrussland, einer ehemaligen Republik der UdSSR, verläuft die Konstruktion einer nationalen Identität parallel zur historiografischen Konstruktion. Die frühe Geschichte der weißrussischen Gebiete reicht bis ins späte 19. Jahrhundert zurück, als zentrifugale Tendenzen das russische Reich zu untergraben begannen und die Anfänge des Interesses an dieser bestimmten Provinz auslösen. Das erste Buch über die Geschichte des weißrussischen Landes, ein Überblick über die Geschichte Weißrusslands, wurde von Vaclaŭ Lastouski 1910 veröffentlicht (Neuausg.: Lastouski, 1992). Die ersten weißrussischen Nationalstaaten wurden 1918 bzw. 1919 gegründet.

In der sowjetischen Geschichtsschreibung beginnt die Geschichte Weißrusslands erst 1917 und übergeht die 1918 gegründete kurzlebige weißrussische Volksrepublik, die nur einige Monate bestand. Das weißrussische Volk konnte seine Existenz als Nationalstaat nur im Rahmen der Weißrussischen Sozialistischen Sowjetrepublik (BSSR), einer im Januar 1918 gegründeten Republik der UdSSR, festigen und beginnen. Die weißrussische Regierung ist eine sowjetische Schöpfung und das weißrussische Volk ist in erster Linie ein sowjetisches Volk. Die Geschichte von Weißrussland ist die Geschichte der BSSR.

In der Sowjetzeit existierte die Geschichte Weißrusslands weder als autonome akademische Disziplin noch als Schulfach. Das erste und einzige Schulbuch zur Geschichte des BSSR wurde 1960 in russischer Sprache veröffentlicht und durchlief elf Ausgaben. Bis zur Perestroika blieb es das einzige pädagogische Hilfsmittel zu diesem Thema. Die Anzahl der herausgegebenen Bücher betrug 9000 Exemplare (für ein Land mit 9 000 000 Einwohnern), was ein Hinweis auf den geringen Stellenwert ist, den die Geschichte Weißrusslands als Schulfach während der Sowjetzeit einnahm.

Der Geschichtsunterricht in der weißrussischen Sozialistischen Sowjetrepublik schrieb die Ablehnung eines unabhängigen Weißrusslands und einer unabhängigen weißrussischen Geschichte vor. Die Geschichte Weißrusslands wurde mit der sowjetischen Geschichte verschmolzen. Durch Geschichtsunterricht vermittelte Identitätspolitik zielte auf die Konstruktion einer sowjetischen Identität vor allen anderen Identitäten ab. Die folgenden Sätze aus dem einzigen während der Sowjetzeit veröffentlichten Geschichtslehr-

buch über Weißrussland veranschaulichen, inwieweit die weißrussische Geschichte nur als Bestandteil der sowjetischen Geschichte angesehen wurde; in so fern als eine grundlegende Doktrin der sowjetischen Geschichtsschreibung den Zweiten Weltkrieg als zentrales Ereignis in der Geschichte der UdSSR ansah: „Von den ersten Tagen der Besetzung an begannen die Arbeiter im sowjetischen Weißrussland den Volkskrieg. Überall wurden Partisanenbrigaden gegründet. Ihre Zahl nahm täglich zu. Der Organisator und Führer der Partisanenbewegung war die Kommunistische Partei.“ (Abecadarski, 1968, 84). Die semantische und stilistische Konstruktion des Textes ist aufschlussreich. Kurze Sätze und ein dogmatischer Ton erfüllen die Ziele der sowjetischen Propaganda: den Hinweis darauf, dass die in den Lehrbüchern enthaltenen Informationen eine ultimative und unbestreitbare Wahrheit sind, obwohl zu dieser Zeit von weißrussisch-national orientierten Historikern objektive Kritik an diesen Postulaten geäußert wurde.

Der Geschichtsunterricht in der UdSSR wurde zu einem Propaganda-Instrument, das die Überlegenheit des sowjetischen kommunistischen Modells gegenüber dem westlichen kapitalistischen Modell unterstreicht. Die Geschichte als akademische Disziplin wurde ihrerseits als wichtiges Instrument für den Aufbau und die Legitimierung des totalitären Sowjetstaates verwendet und beanspruchte für diesen einen bestimmten Platz in der Weltpolitik. Der Sieg im Zweiten Weltkrieg wurde als Beweis für die Überlegenheit der sowjetischen Gesellschaft gegenüber der westlichen Gesellschaft präsentiert.

Perestroika, Streben nach Unabhängigkeit, Demokratie und europäischen Wurzeln in der Geschichte

Im postsowjetischen Block war die als „Perestroika“ bekannte Zeit ein entscheidender Moment für den Aufbau von Staaten und ihre nationale Identität. Neue politische Parteien schienen das politische Monopol der kommunistischen Partei der UdSSR in Frage zu stellen und das Recht der Sowjetrepubliken auf eine unabhängige Geschichte und eine unabhängige Zukunft zu beanspruchen. Seit dem Zerfall der Sowjetunion tendiert die Mehrheit der postsowjetischen Länder dazu, das historische Bewusstsein im Gegensatz zu sowjetischen und russischen Interpretationen der Vergangenheit zu artikulieren und nach europäischen Wurzeln in ihrer Geschichte zu suchen. Das Schreiben der sowjetischen Geschichte änderte sich während der Perestroika vollständig, als die Geschichte als legitimierende Autorität für einen tiefgreifenden sozialen Wandel, die Schaffung eines unabhängigen Staates

im Jahr 1990, die Etablierung eines neuen gesellschaftspolitischen Systems und die Gestaltung einer neuen nationalen Identitätsmatrix gefordert wurde. Unter der Perestroika drückten in den Medien zahlreiche Veröffentlichungen mit Überschriften wie „Bildung der einzige Weg zu einer nationalen Renaissance“, „Dem Volk die Geschichte zurückgeben“, „Geschichtserziehung als Quelle einer nationalen Identität“ den Zusammenhang zwischen Bildung, Geschichtsunterricht und dieser nationalen Renaissance aus.

Die ersten Schulprogramme zur Geschichte Weißrusslands wurden vom Parteiprogramm der nationalistischen Partei „Nationale Front“ inspiriert, ebenso wie die neue Verfassung des unabhängigen Weißrussland, die den Anspruch erhob, dass „das weißrussische Volk eine lange Geschichte hat, die man viele Jahrhunderte zurückverfolgen kann“. Das Wappen und die „nationalistische“ Flagge aus der Zeit des Großfürstentums Litauen, die von weißrussisch-national Orientierten als „goldenes Zeitalter“ der weißrussischen Nation angesehen wurde,¹ wurden nach der Unabhängigkeitserklärung 1991 eingeführt.

Die schrittweise Erlangung der Autonomie und die Institutionalisierung der Geschichte Weißrusslands als akademische Disziplin und Schulfach ist ebenfalls mit der Perestroika verbunden. In einer Entscheidung des Bildungsministeriums vom 15. September 1986 heißt es: „Während des Schuljahres 1986-1987 muss der Geschichtslehrplan geändert werden, obwohl die Erstellung neuer Lehrbücher für dieses Jahr nicht vorgesehen ist.“ Änderungen im Geschichtslehrplan beschränkten sich auf eine stärkere Beachtung der Besonderheiten Weißrusslands im Rahmen der Geschichte der UdSSR. Die Geschichte Weißrusslands wurde in den Lehrplan der Geschichte der UdSSR integriert und pro Jahr wurden ihr nur 27 Stunden gewidmet. Erst zu Beginn der neunziger Jahre, als die Unabhängigkeit Weißrusslands proklamiert wurde, fanden bedeutende qualitative Veränderungen im Bereich des Schreibens und Unterrichtens von Geschichte statt.

Der Lehrplan für die Geschichte Weißrusslands von 1991 betont die grundlegenden Veränderungen im Geschichtsunterricht, die sich auf Inhalt, Methodik, Struktur und Unterricht auswirken. Zum ersten Mal wurden Fragen des nationalen Bewusstseins im schulischen Lehrplan für Geschichte erörtert und neue Unterrichtsprinzipien wie historischer Humanismus, Demokratie und die Ablehnung von Dogmatismus und Stereotypen eingeführt. Im Dezember 1992 hielt der Bildungsminister ein Treffen mit den berühmtesten Historikern des Landes ab – Michas' Bič, Uladzimir Sidarcoŭ, Vital' Famin

¹ Z.B. wurde in dieser Zeit eine am Weißrussischen orientierte Kanzleisprache in der Verwaltung des Großfürstentums verwendet und das erste weißrussische Buch gedruckt; umfassend hierzu Ermalovič, 2000, passim.

und Pavel Loika – und bat sie, Schulbücher zu schreiben, die im September 1993 an die Schulen geschickt werden sollten.

Im März 1993 wurden Manuskripte zum Druck eingereicht. Alle Autoren schrieben innerhalb von drei oder vier Monaten Bücher, die für das Schulsystem mehr oder weniger akzeptabel waren. Das Fehlen einer methodischen und didaktischen Grundlage für das Schreiben von Geschichtsbüchern in Weißrussland erschwerte die Arbeit der Autoren erheblich. Die Historiker, die zum Schreiben der Lehrbücher eingeladen wurden, waren eher Akademiker und Forscher als Lehrer an weiterführenden Schulen, und sie hatten erhebliche Schwierigkeiten, ihren Stil an die Bedürfnisse junger Leser und die Anforderungen des Bildungssystems anzupassen. Der Historiker H. Sahanovič beschrieb die Umstrukturierung der weißrussischen Geschichtsschreibung als „methodisches und pädagogisches Vakuum“ (Sahanovič, 2001, 2).

Das Wissenschaftliche und Methodische Zentrum des Bildungsministeriums war 1993 die einzige Stelle, die für die Überwachung der Manuskripte zuständig war. Nach dem offiziellen Verfahren musste das Lehrbuch zunächst von den Universitätsprofessoren genehmigt werden, um die akademische Qualität der Arbeiten sicherzustellen. Die Lehrer erprobten die neuen Bücher dann im Klassenzimmer und präsentierten die Ergebnisse ihrer Verwendung. Gleichzeitig mit dem von Professoren und Lehrern durchgeführten Überprüfungsprozess organisierte das Nationale Zentrum für Lehrbücher eine Reihe von Sitzungen, Runden Tischen, Vorträgen und Diskussionen, in denen verschiedene Ansichten ausgetauscht, diskutiert und gegenübergestellt wurden.

Der Geschichtsunterricht und die Lehrbücher der Perestroika waren der erste Versuch, sich vom Dogmatismus der Sowjetzeit zu entfernen. Sie ermutigten zum Nachdenken über historische Ereignisse und Persönlichkeiten und enthielten keine unbestreitbaren Dogmen. Die Autoren der ersten Lehrbücher legten besonderen Wert auf die staatsbürgerliche Funktion der Lehrbücher. Die Bücher sollten Patrioten erziehen und Fähigkeiten zum kritischen Denken wecken, was im Vergleich zum Denken aus der Sowjetzeit aus pädagogischer Sicht eine Neuheit war.

Demokratisierung der Gesellschaft und Verurteilung der sowjetischen Vergangenheit

Während der Perestroika wurde in allen postsowjetischen Ländern der Kontakt mit Russland und Russen als Katastrophe bezeichnet. Die kommunistische Zeit wird daher häufig in Bezug auf Invasion, Besetzung und Kolonialisierung beschrieben. In der Geschichte der postsowjetischen Länder spielte

Russland die Rolle des „Anderen“, des „bequemen“ Feindes, dem alle Fehler und Misserfolge zugeschrieben werden können. Russen wurden als Invasoren eingestuft, und alle territorialen Veränderungen, ob Vereinigung oder Annexion von Territorien, werden sehr negativ beschrieben.

Der Pluralismus als eine der wichtigsten Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft war ein wichtiges Element der Politik des Perestrojka-Geschichtsunterrichts. Lehrbuchautoren und Experten betonten die Notwendigkeit, in den Lehrbüchern mehrere Perspektiven auf historische Ereignisse darzustellen: „Der Autor muss mindestens zwei unterschiedliche Meinungen zu den präsentierten Fakten wiedergeben. ...Es gibt viele umstrittene Themen in der Geschichtswissenschaft, der Autor jedoch präsentiert einige Ereignisse als ultimative Wahrheiten“ (Sidarcoŭ, 1993, 2). Pluralistische Tendenzen spiegeln sich stark in den Büchern dieser Zeit wider. Die Einleitung des 1993 veröffentlichten Lehrbuchs von Uladzimir Sidarcoŭ gibt deutlich den pädagogischen Standpunkt der Autoren wieder (Sidarcoŭ, 1993, 4). Mit ihrem Handbuch möchten die Autoren „den widersprüchlichen Entwicklungsprozess unserer Gesellschaft erklären, den Schülern helfen, sich der Geschichte Weißrusslands als unserer Geschichte und als Teil unseres heutigen Alltags bewusst zu werden“. Die Autoren laden junge Leser ein, „die Rolle historischer Figuren zu studieren, über ihre Handlungen nachzudenken“ und „sich an die Stelle historischer Charaktere zu versetzen, um ihre Motivationen zu verstehen“. Die Autoren machen auf die Meinungsvielfalt zu den im Buch analysierten historischen Fakten aufmerksam: „Im Lehrbuch sind unterschiedliche Standpunkte vertreten. Du kannst sie akzeptieren oder deine eigene Meinung verteidigen; du solltest jedoch eine respektvolle Haltung gegenüber denen einnehmen, die eine andere Meinung haben als du.“... „Wir empfehlen den Studenten, sich aktiv an Debatten über kontroverse Themen zu beteiligen, um zu lernen, wie sie ihre Standpunkte verteidigen können.“ (Sidarcoŭ, 1993, 6). Die Autoren regen zur Reflexion über historische Ereignisse und Persönlichkeiten an, und ihr Buch enthält keine unbestreitbaren Dogmen.

Die Experten, die sich Anfang der neunziger Jahre im Nationalen Zentrum für Lehrbücher versammelten, diskutierten über die Modalitäten der Revision der totalitären Sowjetzeit, was ein wichtiger Schritt in Richtung Demokratisierung und Offenheit für demokratische Werte war. Die Verurteilung des sowjetischen Erbes und die Suche nach europäischen Wurzeln in der weißrussischen Geschichte war ein sehr wichtiger Trend beim Schreiben von Geschichtsbüchern.

Während der Perestrojka wurde das grundlegende Ereignis der sowjetischen Geschichte – der Zweite Weltkrieg – einer gründlichen historischen

Neuinterpretation unterzogen. Der Mythos von der entscheidenden Rolle der Kommunistischen Partei beim Sieg wurde ebenso entlarvt wie der Mythos vom Kampf des ganzen Volkes gegen die Nazis: Das ganze Volk kämpfte nicht auf der Seite der Roten Armee und der Partisanen. Historiker enthüllten Fälle von Kollaboration und Verbrechen von Partisanen. Die Verherrlichung des Zweiten Weltkriegs in der sowjetischen Ära wurde erheblich abgeschwächt. Zum ersten Mal wurden in den 90er Jahren Geschichten von Opfern und ganzen Gemeinschaften erzählt, die von der sowjetischen und weißrussischen Geschichtsschreibung vergessen wurden, wie beispielsweise die jüdische Gemeinschaft.

Auf der Suche nach Verbindungen mit Europa und „Europäisierung“ des historischen Diskurses

Die besondere Aufmerksamkeit für das Großfürstentum Litauen, zu dem die weißrussischen Gebiete zwischen dem 12. und 16. Jahrhundert gehörten, war das Ergebnis der Suche nach einer gültigen historischen Alternative zur Idee der weißrussischen Nation als festem Bestandteil des sowjetischen totalitären Staates, wie durch sowjetische Geschichtsschreibung unterstellt. Eine authentische Alternative zur sowjetischen Version der weißrussischen Geschichte zu finden erwies sich nicht als einfach.

In den 1993 veröffentlichten Lehrbüchern wurde ein besonderer Schwerpunkt auf das Großfürstentum Litauen und die Kriege zwischen den Großfürstentümern Litauen und Moskau als historischen Beweis für den Widerstand gegen die russische Herrschaft und die Verbindungen zu Europa gelegt. Sogar die Kapitelüberschriften unterstrichen die Verbindung zwischen weißrussischer, europäischer und Weltgeschichte: „Weißrussische Kultur im Kontext der Weltzivilisation“, „Der große Vaterländische Krieg im Kontext des Zweiten Weltkriegs“.

Es sei darauf hingewiesen, dass die Ablehnung des sowjetischen Totalitarismus und die nationale Wiederbelebung in dieser Zeit extreme Formen angenommen haben. „Die Geschichte arbeitet heute noch unter der Last des aus früheren Jahrzehnten ererbten Dogmas“, bemerkte ein Experte, wenn auch einige Wissenschaftler erkannten, dass die Umschreibung der Geschichte und die Ablehnung des sowjetischen Dogmas ein neues nationalistisches Dogma hervorbrachten, und dass es wichtig war, eine Übergangsphase eines historischen Bewusstseins im Umgang mit schwierigen Themen zu berücksichtigen. (So in Dokumenten des Nationalen Zentrums für Lehrbücher

(Nacional'nyj centr knigi pro Ministerstve obrazovanija))². Die 1993 herausgegebenen Schulbücher enthielten die Überschriften „Historische Tatsache“ und „Historisches Dokument“ (Loika, 1993, 2-8), die die Absicht der Autoren belegen, ihre Erzählung mit historischen Dokumenten zu unterstützen, um sie objektiv zu machen.

Europäisierung des Holocaust-Gedächtnisses und Veränderungen in der weißrussischen Interpretation des Zweiten Weltkriegs

Perestroika und die Liberalisierung des postsowjetischen Raums in den 1980er Jahren eröffneten neue Seiten der vom sowjetischen Regime verfälschten Geschichte: Molotow-Ribbentrop-Pakt, Repressalien gegen Offiziere der Roten Armee, Verbrechen von Partisanen, Holocaust. Damals wurde (wie oben erwähnt) der grundlegende sowjetische Mythos des Zweiten Weltkriegs einer wichtigen Neuinterpretation unterzogen – das betraf die führende Rolle der Kommunistischen Partei wie den Mythos vom Kampf des ganzen Volkes

Das Holocaust-Gedächtnis ist eine grundlegende historische Erfahrung und eine einheitliche Erinnerung für Europa. Osteuropäer mussten sich der Tatsache stellen, dass für Westeuropa der Holocaust eine grundlegende historische Erfahrung geworden war, während er für sie nur ein Teil der Geschichte war. Die „Neuankömmlinge“ aus Osteuropa mussten ihre eigenen historischen Erfahrungen, die dem Westen unbekannt waren, erzählen und sie zu einem offiziellen Teil der europäischen Identität machen. Bis 1989 waren die Repräsentationsmodi der Holocaust-Erinnerung in einem aufkommenden transnationalen sozialen Raum der Erinnerungspolitik normativ geworden, in den die osteuropäische Staaten nach dem Zusammenbruch staatssozialistischer Regime eintraten. Nach 1989 verwandelte sie sich allmählich in ein „europäisiertes“ Regime der Erinnerungspolitik in der westlichen Welt (Sierp, 2014, 14).

Die Vorstellungen der Holocaust-Erinnerung in Westeuropa dienten als Vorbild für osteuropäische Länder, und die Kanonisierung des Holocaust-Gedächtnisses wurde zu einem Kriterium, um als Mitglied der europäischen Familie betrachtet werden zu können beim Beitritt zum Europarat und der Europäischen Union. Der Holocaust ist zu einem metageschichtlichen Diskurs geworden, zu einem supranationalen, de-kontextualisierten Diskurs, der ein transnationales normatives Erinnerungsregime bildet (Rothenberg, 1999, 32). Das Holocaust-Gedächtnis anzuerkennen, Lehren aus der Ge-

² Das 1993 eingerichtete Zentrum ressortiert beim Erziehungsministerium von Belarus. Es verwahrt die Dokumente zur Schulbuchproduktion und -begutachtung; es ist noch nicht abschließend nach Archivsignaturen geordnet.

schichte zu ziehen, wurde zu einer moralischen Verpflichtung, um die Menschenrechtsverletzung zu verhindern und um zu verhindern, dass sich die Gräueltaten der Vergangenheit wiederholen. Die Europäische Union gründet sich auf die unteilbaren, universellen Werten der Menschenwürde, die auf dem Holocaust-Gedächtnis beruhen, welches seines historischen Kontextes beraubt und zu einer ethischen Impfung gegen totalitäre Verbrechen geworden ist.

Der postsowjetische Raum sah sich nach Perestroika und Liberalisierung mit der Frage des Holocaust-Gedächtnisses konfrontiert, als der politische Regimewechsel historisch mit dem Boom des Gedenkens in Europa zusammenfiel. Der Holocaust wurde nach Jahrzehnten des sowjetischen Schweigens zu diesem Thema Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Weißrussland, das vor dem Zweiten Weltkrieg eine sehr wichtige jüdische Gemeinshaft hatte, entdeckte, dass mehr als 600 000 Juden von den Nazis ermordet worden waren. Das Vernichtungslager Maly Trascjanec in der Nähe von Minsk war eines der größten Konzentrationslager in Europa (Dean, 2000, 14).

Weißrussland entdeckte das institutionalisierte Gedenken an den Holocaust in Europa erst nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, und dies trug zur Anerkennung des Holocaust in Weißrussland bei. Perestroika wurde verwendet, um „Europäisch-sein“ einzufordern. Wie andere postsowjetische Länder entschied sich Weißrussland für das europäische Modell der Holocaust-Geschichte.

Die Re-Sowjetisierung des Geschichtsunterrichts

Im Jahr 1994 veränderte sich die Liberalisierung der weißrussischen Gesellschaft erheblich. Die politischen Kräfte, die 1994 an die Macht kamen, erzielten ihren Sieg, indem sie einem durcheinander geratenen Volk versprachen, das sowjetische Erbe, die brüderlichen Beziehungen zu Russland und den aus der Sowjetzeit geerbten Wohlfahrtsstaat wiederherzustellen. Die neue Regierung begann Methoden anzuwenden, die sie von sowjetischen Führern geerbt hatten. Ein Referendum im Mai 1995 konzentrierte sich auf die Änderung der Staatssymbole, die Vereinigung mit Russland und den Status der russischen Sprache als Staatssprache. Das Wappen und die „nationalistische“ Flagge aus der Zeit des Großfürstentums Litauen als Symbol des „goldenen Zeitalters“ war nach der Unabhängigkeitserklärung 1991 eingeführt worden. Nach dem Referendum von 1995 wurden diese weißrussisch-nationalen Symbole wieder durch jene der Sowjetzeit ersetzt. Die Mehrheit der Wähler stimmte für die Vereinigung mit Russland und für

zwei Staatssprachen in Weißrussland: Russisch und Weißrussisch. 1991 wurde als Unabhängigkeitstag Weißrusslands der 27. Juli festgelegt zum Gedenken an das vom Obersten Sowjet (Parlament) verabschiedete Unabhängigkeitsgesetz. 1996 wurde der Unabhängigkeitstag jedoch auf den 3. Juli verlegt, den Tag der Befreiung Minsk von den Nazis: ein weiterer Beweis für die Rückkehr zu einem sowjetischen Modell des Schreibens und Interpretierens der modernen weißrussischen Geschichte.

Das Referendum institutionalisierte eine Rückkehr zur Sowjetzeit und zur russisch orientierten Geschichtsinterpretation. Diese legalisierte Sowjetisierung wirkte sich auch auf das Schreiben und Lehren von Geschichte und die offizielle Politik zur nationalen Identität Weißrusslands aus. In einem Edikt des Präsidenten von Weißrussland, Aleksandr Lukašenko (weißruss. Aljaksandr Lukašenka), vom 16. August 1995 heißt es: „Angesichts der Ergebnisse des Referendums ist es notwendig, die zwischen 1992 und 1995 veröffentlichten Bücher durch neue Lehrbücher zu ersetzen“ (Lukašenko, 1995, 9). Um das sowjetische Erbe zu verteidigen, wurden Geschichtsbücher, die der Präsident als nationalistisch ansah, durch Bücher ersetzt, die den Bestrebungen der neuen politischen Autoritäten, die das sowjetische Erbe als Grundlage ihrer politischen Legitimität herangezogen hatten, besser entsprachen.

Das Eingreifen der politischen Autoritäten in den Geschichtsunterricht und das Schreiben von Lehrbüchern löste heftige gesellschaftliche Debatten aus. Die Diskussionen in der Presse spiegelten die negative Haltung der Lehrer und der Intelligenzija gegenüber der Verschärfung von Kontrolle und Manipulation des Schulgeschichtsunterrichts wider. Der von der Zeitschrift „Belarusian historical review (BHR)“ organisierte Runde Tisch über Geschichtsbücher war eine Reaktion auf die Entscheidung, alle zwischen 1992 und 1995 veröffentlichten Lehrbücher zu entfernen. Autoren und Lehrer kritisierten nachdrücklich staatliche Eingriffe zum Zweck des Umschreibens von Lehrbüchern. Der Autor Michas' Bič kritisierte das autoritäre Verbot von Büchern, das 1993 herausgegeben wurde: „Der Lehrplan für Geschichte wurde 1991 und 1992 offen debattiert und diskutiert. Wo waren die Leute, die jetzt ihre Stimmen erheben, um 1992 unsere Lehrbücher zu kritisieren?“. (So ein Dokument im Nationalen Zentrum für Lehrbücher)

Ein Beweis autoritärer Beschränkung: Geschichtsunterricht unter politischer Zensur.

Die Schaffung der staatlichen Kommission für die Kontrolle von Schulliteratur im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, die durch eine Anord-

nung des Präsidenten vom 24. August 1995 ins Leben gerufen wurde und der Präsidialverwaltung direkt unterstellt war, läutete eine neue Phase in der weißrussischen Geschichtsunterrichtspolitik und dem Schreiben von Lehrbüchern ein. Diese Struktur entsprach dem Bestreben der weißrussischen politischen Autoritäten, das Schreiben der Schulgeschichtsbücher unter ihre Kontrolle zu bringen. Unzählige Mechanismen, die im Verfahren der Veröffentlichung von Lehrbüchern eingeführt wurden, verhinderten jeden Versuch, gegen die offizielle Regierungsauffassung von Geschichte zu verstoßen. Der Zweck der Kommission besteht darin, das Schreiben von Lehrbüchern zu überwachen und direkt zu kontrollieren. Somit bleibt die Kommission der ultimative Richter über Lehrbuchmanuskripte. Bevor ein Manuskript von der Kommission beurteilt wird, muss es jedoch viele Stufen der Korrektur und Überprüfung durchlaufen.

Zunächst lesen zwei Experten des Bildungsinstituts des Bildungsministeriums ein Manuskript. Die vom Institut ernannten Experten überprüfen die didaktische und ideologische Qualität der Arbeit. Wenn das Manuskript den pädagogischen Anforderungen eines Lehrbuchs entspricht und nicht offen der offiziellen Ideologie entgegensteht, wird es zunächst genehmigt. Ein Manuskript kann an mehreren Stellen kritisiert werden, und der Autor ist verpflichtet, aufgrund der Einwände der Sachverständigen Korrekturen vorzunehmen. Das Sekretariat des Ministeriums kann das Manuskript viele Male zur „Verbesserung“ senden, bis es von der Kommission akzeptiert wird. Der nächste Schritt ist die Analyse und Beratung von Lehrbuchexperten in der Geschichtsabteilung des Bildungsministeriums. Die Abteilung prüft, ob das Werk dem offiziellen Lehrplan entspricht, die didaktischen Merkmale des Manuskripts und die vom Autor in seinem Buch dargelegte Ideologie. Das Manuskript wird neuen Experten vorgelegt, und wenn es Punkte gibt, die überarbeitet werden müssen, wird es zur Korrektur an die Autoren zurückgesandt. Die Beamten des Bildungsministeriums wissen, welche Punkte „poliert“ werden müssen, damit das Manuskript zuerst vom Präsidium des Akademischen Rates des Bildungsministeriums und dann von der Kommission analysiert werden kann. Punkte in Bezug auf die politische Geschichte, die Sowjetzeit und den Zweiten Weltkrieg werden als schwierig angesehen. Nach Genehmigung durch die Abteilung des Ministeriums wird das Manuskript der Prüfung des Präsidiums des Akademischen Rates des Bildungsministeriums unterzogen. Seine Mitglieder werden vom Bildungsministerium ernannt und tagen unter dem Vorsitz des Bildungsministers. Vor der Beratung im Rat wird das Manuskript den Sachverständigen der Kommission vorgelegt, und obwohl dies nicht Teil des offiziellen Verfahrens ist, hat ihre Stellungnahme bei den Beratungen großes Gewicht. Es ist der Akademi-

sche Rat, der die meisten negativen Urteile über Manuskripte gibt. Dies ist sinnvoll, da der nächste Schritt die eine endgültige Entscheidung der Kommission über das Manuskript ist. Es muss daher zu diesem Zeitpunkt der offiziellen Ideologie entsprechen. Die Kommission kontrolliert politische wichtige Schulfächer wie Weltgeschichte, Geographie sowie Literatur und die Geschichte Weißrusslands. Dies sind die umstrittensten und politisiertesten akademischen Disziplinen, daher kontrollieren die politischen Behörden mit besonderer Wachsamkeit, wie sie unterrichtet werden. Die Akte zu jedem von der Kommission geprüften Manuskript enthält fast zehn Expertenberichte, die Antworten der Autoren auf die auf der Grundlage von Einwänden vorgenommenen Korrekturen und die Berichte aller Sitzungen aller Stellen, die das Manuskript analysiert haben. Die Kommission erlässt das endgültige Urteil. Wenn das Skript von der Kommission genehmigt wird, sendet das Ministerium das Manuskript an den Verlag und gibt die Anzahl der zu erstellenden Exemplare an. Eine solch offene autoritäre Kontrolle über den Geschichtsunterricht und das Schreiben von Lehrbüchern geht sogar noch weiter als die sowjetischen Methoden zur Kontrolle des Bildungssystems.

Vorwärts in die sowjetische Vergangenheit?

Die Rückkehr zur sowjetischen Interpretation der Geschichte führte zu einer neuen Auswahl von Themen. Einige von ihnen sind akzentuiert, andere verschwunden.

Die Kollaboration während des Zweiten Weltkriegs ist ein sehr problematisches Thema, das aus der gegenwärtigen weißrussischen Geschichtsschreibung „verschwunden“ ist. Während der Perestroika wurde dieses Problem analysiert. Es war wichtig, dieses Phänomen zu untersuchen: die Motivation von Kollaborateuren, die sehr oft Verfolger von Juden, Roma und anderen Gemeinschaften waren, oder – anders gefragt: warum Nachbarn zu Henkern wurden. In Weißrussland-Lehrbüchern, die nach 2005 herausgegeben wurden, wird der Begriff „Kollaboration“ nicht einmal erwähnt. Es ist unmöglich, eine Forschung zum Kollaborationismus in staatlichen Institutionen durchzuführen oder eine Untersuchung zur Kollaboration in Belarus zu veröffentlichen.

Die gegenwärtige weißrussische Regierung ist sich auch der Rolle der Bildung beim Bilden sozialer Bindungen und beim Aufbau von Identität bewusst: „Der Geschichtsunterricht ist auch ein Kampf um Geist und Seele nicht nur des Einzelnen, sondern auch der Nationen“ (Lukašenko, 2000, 7). Einerseits ist es unerlässlich, die Bildungsmängel innerhalb der Familie zu

überwinden im Zusammenhang mit einem dramatischen Rückgang des allgemeinen Bildungsniveaus von Kindern, in dem „Lehrbücher wahrscheinlich die einzigen Bücher sind, die viele Kinder in die Hände bekommen.“ Andererseits spielt das Schulsystem eine fast ausschließliche Rolle bei der Ausbildung junger Bürger. Lehrbücher sind das bevorzugte und oft einzige Instrument zur Übermittlung und Legitimierung der besonderen Interpretation von Geschichte und Narrativen nationaler Identität, die eine politische Verwaltung vermitteln möchte.

In diesem Zusammenhang sind Geschichtsunterricht und Schulbücher zur Geschichte äußerst wirksame Instrumente der Identitätsbildung. Botschaften über Identität, über „uns und den anderen“ können über Generationen hinweg durch Geschichtsbücher, die in Millionen von Exemplaren an die Bürger verteilt werden, übertragen und verewigt werden. Ihre Texte, Illustrationen und ihre Typografie können landesweit zu gemeinsamen Referenzen werden und eine breite, gründliche und kontinuierliche Wirkung auf die gesamte Bevölkerung eines Gebiets gewährleisten. Die Assimilierung derselben Botschaft, derselben Fotos und historischen Bilder, die von Lehrbüchern übermittelt werden, durch mehrere Generationen kann eine wichtige Rolle bei der Legitimierung eines offiziellen Narrativs über Geschichte und Identität innerhalb eines Schulsystems spielen (Schissler, 2005, 5).

Der von Bildungssystemen übermittelte Identitätsdiskurs wird zu einem Ausgangspunkt, auf dessen Grundlage Individuen ihre Identität, Weltanschauung und Sicht auf Vergangenheit und Geschichte konstruieren können. Sie beginnen, ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und ihre Nichtzugehörigkeit zu „anderen“ so weit anzunehmen, dass diese Wahrnehmung ihr Verhalten lenkt und zu einem Generator und Organisator von Praktiken und Meinungen wird. Das Geschichtsnarrativ einer Nation, wie es in ihrem Schulsystem gelehrt wird, konzentriert sich in der Regel auf bestimmte Schlüsselereignisse, die zu Wegweisern für das Bilden von Verbindungen zwischen einer Nation und ihrer Vergangenheit werden (Bassin & Kelly, 2012, 13).

In der offiziellen Geschichtsschreibung werden alternative historische Interpretationen nicht vollständig gelöscht, sondern an den Rand der sozialgeschichtlichen Narrative gedrängt. Unter den wenigen alternativen Institutionen, die sich den offiziellen historiografischen Dogmen außerhalb des Systems entziehen können, finden sich eine Institution im Exil in Vilnius, eine „Geschichtswerkstatt“ in Minsk und eine deutsch-weißrussische Institution. Die Werkstatt in dem Gebiet, in dem sich das Minsker Ghetto befand, versucht, die „weißen Flecken“ des Krieges und der nationalsozialistischen Besatzung aufzudecken, einschließlich des Schicksals der jüdischen Ge-

meinde und der Kollaboration (Kozak, 2012, 51). Der Schutz einer diplomatischen Einrichtung, der deutschen Botschaft, garantiert eine gewisse Flexibilität und Meinungsfreiheit.

Das sowjetische historische Dogma und insbesondere der Eckpfeiler des sowjetischen Erbes - die Verherrlichung des Zweiten Weltkriegs - haben andere historische Interpretationen an den Rand gedrängt. Die Vorrangstellung der sowjetischen Interpretation des Krieges spiegelt sich in einem parteiischen und voreingenommenen Diskurs über den Zweiten Weltkrieg voller Lücken und Auslassungen in Schulbüchern wider. Aktuelle Definitionen der weißrussischen Vergangenheit und Erinnerung können nicht nachhaltig sein und sind immer schwach und anfällig für politische Manipulationen, da sie auf parteiischen und lückenhaften historischen Referenzen beruhen, in denen die heroische Interpretation des Zweiten Weltkriegs mit der Erzählung der Opfer unvereinbar ist. Das Holocaust-Gedächtnis wurde nicht nur aus dem offiziellen Diskurs, sondern auch aus persönlichen Erinnerungen deutlich getilgt.

Die Vorrangstellung der sowjetischen und russlandorientierten Interpretation der Geschichte führte zu Animositäten bei der Analyse der Beziehungen zu Europa.

Mit Russland und gegen Europa

Die Animosität zwischen Polen und Weißrussen wurde im Laufe der Jahrhunderte von den politischen Autoritäten methodisch gepflegt; eine Politik der Feindseligkeit zwischen Weißrussen und Polen, die seit Jahrhunderten von der herrschenden Elite in Weißrussland gefördert wird, seien es russische, sowjetische oder die heutigen weißrussischen Behörden. Das Ziel dieser Politik ist die Schaffung einer mehrdimensionalen Grenze zwischen diesen Völkern in Bezug auf Mentalität, Territorium, Religion und Sprache, was die Tatsache verschleiert, dass Polen wie Weißrussen ein slawisches Volk sind, das den Weißrussen insgesamt sehr nahesteht. Die weißrussische Sprache zum Beispiel ist die am stärksten „verwestlichte“ aller ostslawischen Sprachen und damit sowohl der polnischen als auch der russischen Sprache nahe (Bulyko, 1999, 12).

Diese künstliche und unbegründete kulturelle Grenze zwischen Weißrussland und Polen macht die Polen zu den „schlimmsten Feinden“ (Zaiko, 1999, 8) der Weißrussen in allen offiziellen Diskursen und in der politischen Propaganda und erklärt einen „Krieg gegen die Polen“ (Eberhardt, 1997, 35), was sogar im öffentlichen Raum und im Bildungsnarrativ auffindbar ist.

Wenn Identifikation als ein bewusster Akt der Entscheidung definiert wird, zu einer bestimmten Gruppe zu gehören, anstatt zu einer „anderen“ (Recher, 2001, 72), wird das Wissen über die nationale Geschichte, das eine beträchtliche Anzahl von Fragen und Antworten auf Fragen der Identität, der Gemeinsamkeiten der Nation und des Unterschieds zu „anderen“ enthält, besonders wichtig.

Polen als Teil Europas und „der bedeutende Andere“ in weißrussischen Geschichtsbüchern

Die Identitätsbotschaft, die Identitätsgrenze, das Bild von „uns und dem Anderen“, das in zeitgenössischen weißrussischen Schulbüchern dargestellt wird, basiert auf Stereotypen, die aus einer Zeit stammen, als ideologische Konfrontation die Teilung des europäischen Kontinents in West und Ost rechtfertigte (Lindner, 1999, 21).

Die weißrussischen Geschichtsbücher sind übersät mit Stereotypen über Europa, die die polnisch-weißrussische Grenze aus geografischer und kultureller Sicht als Trennlinie zwischen West und Ost betrachten. In Bezug auf die Identitätskonstruktion erfüllen diese Stereotypen die nützliche Rolle, den „bedeutenden Anderen“ zu definieren, auf dem das Konzept der weißrussischen nationalen Identität und nationalen Souveränität basiert.

Der derzeitige Präsident von Weißrussland, der ausgebildeter Historiker ist und sich selbst für eine russisch-sowjetische Konzeption der weißrussischen Geschichte einsetzt, erklärte in einer Ansprache an weißrussisch-national orientierte Historiker: „In der akademischen historischen Debatte sind in den vergangenen 15 Jahren viele Mythen und politische Unterstellungen aufgetaucht. Oppositionsaktivisten sind eifrig beim Umschreiben der Geschichte und verwenden nur zwei Farben: Schwarz für die Sowjetzeit und Weiß für die „polnische“ Zeit (die Zeit, in der weißrussische Gebiete zur *Rzeczpospolita*, einer polnisch-litauischen Union, gehörten; A.Z.)“ (Lukašenko, 2003, 11).

Der Aufstand von 1863 in Weißrussland ist ein Beispiel für ein Schlüsselereignis, das russische, polnische, litauische und weißrussische Historiker trennt und bis heute die meisten Kontroversen in der weißrussischen Geschichtsschreibung auslöst. Die sowjetische Tradition betont den sozialen Charakter des Kampfes, während weißrussisch-national Orientierten Kastus' Kalinoŭski, den Anführer des Aufstands von 1863, zu einem Nationalhelden machen, der den Kampf um die nationale Befreiung „aus den tödlichen Fängen des russischen Reiches“ führte (Treščenok, 2005, 189).

In weißrussischen Lehrbüchern wird Polen als Quelle des völligen Bösen dargestellt, und das polnische Volk wird buchstäblich als „entartete Verräter“ bezeichnet (Treščenok, 2005, 152).

Schlussfolgerung

Die gegenwärtige weißrussische Geschichtsschreibung und Identitätsmatrix ist in zwei konkurrierende Interpretationen der Geschichte unterteilt, zwei Ansätze zur Erstellung historischer Narrative: eine weißrussisch-nationale und eine sowjetische Version. Jedes dieser Projekte mobilisiert und artikuliert Fakten und historische Ereignisse, um einen politischen Diskurs und eine Narrative historischer Identität zu legitimieren.

In der aktuellen weißrussischen Geschichtsschreibung besteht ein klares Ungleichgewicht zwischen den historischen Narrativen zugunsten der sowjetischen doktrinären und dogmatischen. Die Geschichte des 20. Jahrhunderts erlebte den Missbrauch von Geschichte in der UdSSR und ihre Ausnutzung zur Rechtfertigung von Verbrechen, Ausrottungen und Repressalien. Die Verwendung des weißrussisch-nationalen Ansatzes auf die Geschichte in verschiedenen Kontexten zeigte auch die Gefahren eines aggressiven Nationalismus. Es kann nicht ein einzig perfektes historisches Narrativ, ein einzigartiges historisches Bewusstsein, eine einzige Art der Interpretation der Vergangenheit existieren, sondern dies Narrativ muss pluralistisch, offen, ohne Dogma und ohne Monopol sein, was heute in Weißrussland nicht der Fall ist.

Der weißrussisch-nationale Diskurs über historisches Bewusstsein und nationale Identität ist wegen mangelnder Übermittlungs- und Legitimationsmöglichkeiten zur Unbekanntheit verurteilt. Das einzige Modell für das historische Bewusstsein und die nationale Identität der Weißrussen ist das von den Behörden verteidigte und geförderte sowjetische Modell. Das von weißrussisch-national orientierten Kräften geförderte alternative Projekt ist ebenfalls ein negatives Projekt, das nicht als Referenz für die nationale Einheit dienen kann. Das Problem des Fehlens eines regelmäßigen und stabilen Bezugspunkts ist der Mangel eines notwendigen Konsenses über die nationale Identität.

Das sowjetische historische Dogma und insbesondere der Eckpfeiler des sowjetischen Erbes - die Verherrlichung des Zweiten Weltkriegs - haben andere historische Interpretationen an den Rand gedrängt. Die Vorrangstellung der sowjetischen Interpretation des Krieges spiegelt sich in einem parteiischen und voreingenommenen Diskurs voller Lücken über den Zweiten

Weltkrieg im Identitätsdiskurs und in Schulbüchern wider. Ideen der weißrussischen nationalen Identität beruhen also wieder ausschließlich auf dem negativen und destruktiven Bezug auf den Krieg. Die Erinnerung an die Vergangenheit und der historische Diskurs im Bezug auf die nationale Identität sollten eine offene, friedliche, pluralistische und diskursive Grundlage haben und kontroverse Themen wie Kriege und Konflikte überwinden. Aktuelle Definitionen der weißrussischen Identität können nicht nachhaltig sein und werden immer schwach und anfällig für politische Manipulationen sein, da sie auf destruktiven historischen Referenzen beruhen.

Die Akzeptanz des offiziellen Diskurses über die historische Erinnerung ist auf die Marginalisierung anderer Diskurse zurückzuführen. Der prägende Einfluss der Erinnerungspolitik ist stark, wenn sich die Gesellschaft auf ähnliche, aber nicht identische Weise an die Vergangenheit erinnert, eine Idee der historischen Wahrheit konzipiert und den Glauben an die erinnerte Geschichtsversion verstärkt.

Die gegenwärtigen weißrussischen politischen Autoritäten streben die Verbreitung einer sowjetischen, russlandorientierten Version der weißrussischen Geschichte und nationalen Identität an, um ihre eigene Legitimität zu rechtfertigen, und sie brauchen eine Interpretation, die von der Bevölkerung ohne Diskussion akzeptiert werden kann. In diesem speziellen Kontext muss jede Interpretation der nationalen Identität so einfach und dogmatisch wie möglich sein. Das Ergebnis der Vermischung sowjetischer und weißrussisch-national orientierter Referenzen sind schwache und widersprüchliche Diskurse und Lehrbücher, die nicht geeignet sind, konsistente und stabile Referenzen für die Konstruktion nationaler Identität, für die Förderung des Zugehörigkeitsgefühls zu einer nationalen Gemeinschaft und für die Rechtfertigung des Platzes einer Nation im globale System zu schaffen. Für Weißrussland ist dies äußerst wichtig, da das Rating des Demokratieindex kontinuierlich das niedrigste in Europa ist. Es ist das einzige Land des europäischen Kontinents, welches nicht Teil des Europarates ist, und das einzige, das die Todesstrafe noch umsetzt.

Bibliographie

- Abecadarski, Laurenci. 1968. *Historyja BSSR [Geschichte der BSSR]*. Minsk: Narodnaja asveta.
- Bassin, Mark and Kelly, Catriona. 2012. *Soviet and Post-Soviet Identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulyko, Aleksandr. 1999. *Typologija dvujazyčija I mnogojazyčija v Belarusi [Typologie der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Belarus]*. Minsk: Belaruskaja navuka.
- Dean, Martin. 2001. *Collaboration in the Holocaust: Crimes of the Local Police in Belorussia and Ukraine, 1941-44*. London: Palgrave Macmillan.
- Eberhardt, Petar. 1997. *Demographic Situation in Belarus 1897-1989*. Minsk: Soros Foundation.
- Ermalovič, M. 2000. *Belaruskaja dzjaržava VKL [Das weißrussische Großfürstentum Litauen]*. Minsk: Bellitfond.
- Karbalevič, V. 1999. "Belaruski fenomen transfarmacyjnaga gramadstva [Erscheinungsbild der Übergangsgesellschaft in Belarus]". In: *Gramadzjanskaja al'ternativa*, Nr. 12.
- Kozak, Kuz'ma. 2012. *Germanskija i kalabaracyjaniskija straty na Belrusi ũ gady Drugoŭsusvetnaŭ vajny (1941-1944): analiz i vyniki [Verluste der Deutschen und kollaborationistischer Kräfte in Belarus im Zweiten Weltkrieg (1941-1944): Analyse und Schlussfolgerungen]*. Minsk: Lagvinaŭ.
- Lastouski, Vaclaŭ. 1992. *Karotkaja historyja Belarusi [Kurze Geschichte Weißrusslands]*, Minsk 1992 (zuerst Vil'nja 1910).
- Lindner, Rainer. 1999. *Historiker und Herrschaft. Nationsbuilding und Geschichtspolitik in Weißrußland im 19. und 20. Jahrhundert*, München: R. Oldenbourg Verlag.
- Lojka, Pavel. 1993. *Padručnik Historyja Belarusi dlja 7 klasa [Lehrbuch der Geschichte von Belarus für die 7. Klasse]*. Minsk: Vyd. BDU.
- Lukašenko, Aleksandr. 2003. *Istoričeskij vybor Belarusi. Lekcija presidenta Respubliki Belarus' v BGU [Die Historische Entscheidung von Belarus. Vortrag des Präsidenten der Republik Belarus in der Staatsuniversität von Belarus]*, 14.3.2003. Minsk: Izdatel'stvo BGU.
- Lukašenko, Aleksandr. 2000. "Problemy škol'nych učebnikov [Probleme der Schulbücher]". In: *Nastaunickaja gazeta*, Nr. 55 (April).
- Recher, Stephen. 2001. *Self and Nation*. London: SAGE Publications.
- Rothberg, Michael. 2009. *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in an Age of Decolonization*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Sahanovič, Henadz'. 2001. "Desac' gadou belaruskaj historygrafii [Zehn Jahre weißrussische Geschichtsschreibung] (1991-2000)". In: *Belaruskij historyčny agljad*. Bd. 8 (Januar)

- Schissler, Hanna. 2005. *The nation, Europe and the world: textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.
- Sidarcoŭ, Uladzimir. 1993. *Padručnik Historyja Belarusi dlja 9 klasa* [Lehrbuch der Geschichte von Belarus für die 7. Klasse]. Minsk: Vydaventsva BDY.
- Sierp, Aline. 2014. *History, Memory, and Trans-European Identity*. London : Routledge.
- Treščenok, Jakov. 2005. *Istorijj Belarusi* [Geschichte von Belarus]. Mogilev: VMU.
- Zaiko, Leonid. 1999. *Nacional'no-gosudarstvennye interesy Respubliki Belarus'* [Die nationalen und staatlichen Interessen von Belarus]. Minsk: Skakun.

Dr. habil. **Anna Zadora**, Forscherin an der Universität Straßburg, Mitglied des Netzwerks Sozialpsychologische Dynamik der narrativen Übertragung von Geschichte, COST / Institut; Georg Eckert Europäisches Konsortium für politische Forschung Ständige Gruppe "Identität"; Akademisches Netzwerk Erbe in der Bildung; Internationale Vereinigung für vergleichende Bildung; Internationale Forschungsvereinigung für geschichts- und sozialwissenschaftliche Bildung; Vereinigung für historische Bildungsforschung.

Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Identität, Nationalismus, Erinnerung, soziale und politische Transformation des postsowjetischen Blocks, historisches Bewusstsein, Bildungssysteme, Geschichte und Identitätsbildung.

Politics of History Textbooks in Belarus: between Globalization and Totalitarian Confinement.

This paper analyzes the politics of History Textbooks in a specific context: Belarus - a post-totalitarian and authoritarian state. School history teaching has always been a powerful instrument for national identity shaping, legitimizing political structures and the place of a nation in a globalized world. For Belarusian political authorities, the educational system and school textbooks are instruments of legitimation in so far as classical democratic mechanisms (transparent elections) are nonexistent.

The paper provides a chronological analysis of the evolution of the politics of history textbooks in Belarus. The first period is the Soviet regime (1917-1985), which had one textbook on history of Belarus. The Soviet time was a negation of national histories and submission of the whole educational system to the communist ideology. The second period is Perestroika (1985-1991), which marked the beginning of the Belarusian history writing. First school textbooks on Belarusian history were published affirming an independent national Belarusian history, claiming the right for a new state to be considered as a part of world heritage and searching for European roots in Belarusian history.

A new history curriculum was introduced which emphasized fundamental changes in the teaching of history, in its content, methodology, structure and pedagogy, encompassing principles of humanism, democracy and the rejection of dogma and stereotypes. Historians were invited to write textbooks which encourage critical thinking and reflection.

From the mid-1990s, however, a return to a Soviet interpretation of Belarusian history occurred, and school history writing was subjected to a strict control by the state. The history textbook writing then aims at legitimating of its links with Russia and a very special sociopolitical system, rather different from the European democratic model.

The politics of History Textbooks in Belarus are constantly changing and fluctuating between openness to global tendencies, European heritage, democracy on one hand and on the other hand isolation, identity tension, links with Russia and totalitarian tendencies.

Überwindung des kolonialen Diskurses

Koloniales Wissen in deutschen Lehrfilmen und Schulbüchern der Zwischenkriegszeit

Bildungsmedien in der Zwischenkriegszeit

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstand ein erweiterter Bedarf an Bildungsmedien. Das Schulbuch entwickelte sich dabei im Laufe des 19. Jahrhunderts zum bestimmenden Bildungsmedium, in dem das Wissen fixiert wurde, welches als lernenswert erachtet wurde. Trotzdem wurden immer wieder neue Bildungsmedien als Ergänzung zum Schulbuch im Unterricht verwendet beispielsweise visuelle Lehrmittel wie Wandbilder und -karten, Bildwerfer, wie das Epidiaskop und ab ca. 1907 Filmprojektoren.

Die Bildungshoheit lag dabei, wie bereits zuvor und heute immer noch, bei den einzelnen Staaten des deutschen Reiches. Dies führte zu großen Unterschieden hinsichtlich der verwendeten Bildungsmedien, da jeder Staat des deutschen Reiches selbst entschied, welche Bildungsmedien und welche Inhalte im Unterricht verwendet werden sollten. Innerhalb der reformpädagogischen Strömungen mehrten sich aber die Rufe nach visuellen Bildungsmedien, die es ermöglichen sollten, den Schülerinnen und Schülern Inhalte zu zeigen, die mit Hilfe des Schulbuches nicht vermittelt werden konnten. 1907 befasste sich deswegen ein Zusammenschluss von Hamburger Lehrenden mit den Möglichkeiten des Films als Bildungsmedium und erließ Empfehlungen für dessen Verwendung.¹ Wegen der Zuständigkeit der einzelnen Kultusministerien und deren Einstellung gegenüber dem Lehrfilm dauerte es aber noch bis 1934, ehe es zur Gründung einer nationalen Filmstelle und damit einhergehend zu einer flächendeckenden Einführung des Lehrfilms in Deutschland kam. Schließlich sahen die Nationalsozialisten im Film ein Mittel zur Massen-

¹ Terveen, Fritz: *Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland*. Emsdetten: Lechte (Beiträge zur Filmforschung, 3), 1959, S. 18-21.

beeinflussung, dessen Kontrolle sie nicht den einzelnen Länderregierungen überlassen wollten.² Sie propagierten im Gründungserlass der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm gar, dass erst der Nationalsozialistische Staat dem neuen Medium zum Durchbruch verhalf und die „psychologischen Hemmungen gegenüber der technischen Errungenschaft völlig“³ überwand.

Grundlage der Untersuchung

Die Grundlage dieser Untersuchung bildet meine Dissertation „Koloniales Wissen in neuen Medien – Lehrfilm und Kolonien in der Zwischenkriegszeit in Deutschland“, deren Disputatio erfolgreich im Dezember 2018 erfolgte.⁴ In dieser Arbeit untersuchte ich zum einen die Rahmenbedingungen, die hinsichtlich der Einführung des Lehrfilms in Deutschland vorlagen, und hier insbesondere die Argumentation innerhalb der Lehrerschaft, die dem neuen Medium ambivalent gegenüberstand. Als Argument für den Lehrfilm wurde häufig dessen höhere Anschaulichkeit angeführt, während einige Lehrende den Film beispielsweise ablehnten, da sie ihre Rolle im Unterricht durch ihn bedroht sahen.⁵

Um ein besseres Verständnis für diese Argumentation zu erhalten, wurde zum anderen ein Bildungsmedienvergleich durchgeführt, indem 31 Schulbücher⁶ und 30 Lehrfilme⁷ hinsichtlich der in ihnen behandelten kolonialen The-

2 Kühn, Michael: *Unterrichtsfilm im Nationalsozialismus. Die Arbeit der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht*. Mammendorf/Obb: Septem artes, 1998.

3 Dietz, Josef: „Stiefkind Lichtbild? Zur neuen Unterrichtsfilm-Regelung“. In: *Film und Bild* 1 (4), 1935, S. 69.

4 Die Arbeit entstand im Rahmen des von der DFG geförderten Projektes „Lehrfilm in der Zwischenkriegszeit Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich“ am Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung.

5 Diese Angst vor dem Ersatz durch die neue Technik geht vor allem auf Berichte aus den Vereinigten Staaten von Amerika zurück, die den Eindruck erweckten, es gäbe dort bereits Filmschulen, in denen Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von Filmen in den unterschiedlichsten Fächern unterrichtet würden.

6 Um eine repräsentative Auswahl zu treffen, wurden Geographie- und Geschichtsschulbücher aus den direkten Nachkriegsjahren (1919-1921), der Hochphase der Weimarer Republik (1929-1930) und dem Zeitraum des Nationalsozialismus (1934-1939) ausgewählt. Da für die verschiedenen Staaten des Deutschen Reiches unterschiedliche Schulbücher produziert wurden, wurde hier ebenfalls eine Auswahl getroffen, um das Sample sowohl aussagekräftig als auch übersichtlich zu gestalten. Es handelt sich um zwanzig Geschichtsschulbücher, sieben Geographieschulbücher, zwei Realienbücher und zwei Lesebücher.

7 Von diesen untersuchten Lehrfilmen wurden neun in der Weimarer Republik und einund-

men analysiert wurden. Der Fokus wurde hier auf die deutsche Kolonialgeschichte gelegt, da dieses Thema im Untersuchungszeitraum einem starken Wandel unterlag. Schließlich hatte Deutschland im Zuge der Niederlage im ersten Weltkrieg sämtliche Kolonien verloren. Mitte der 1920er Jahre wurden allerdings Teile der ehemals deutschen Plantagen und Industriebetriebe von deutschen Investoren zurückgekauft, so dass es wirtschaftlich betrachtet zu einem erneuten deutschen Kolonialismus in Afrika kam. Wie Karsten Linne feststellte kam es während der Weimarer Republik insgesamt betrachtet zu einer Erstarung der kolonialen Bewegung in Deutschland, die sich in der Arbeit der Deutschen Kolonialgesellschaft und ab 1933 in der Reichskolonialgesellschaft manifestierte und deren Ziel es war, die ehemaligen Kolonien wieder unter deutsche Herrschaft zu stellen.⁸

(Koloniale) Narrative

Die beiden untersuchten Medien nutzen die unterschiedlichsten Kanäle, um das koloniale Wissen zu vermitteln. Dabei muss beachtet werden, dass die untersuchten Schulbücher der Zwischenkriegszeit nur über wenige Illustrationen und Karten verfügten. Sie kommunizierten vor allem auf der Textebene; Illustrationen wurden zwar ab den 1930er Jahren immer häufiger eingesetzt, doch in der Zwischenkriegszeit dienten diese vor allem der Ausschmückung. Der Schulbuchtext nahm noch keinen Bezug auf die Abbildungen.⁹ Die untersuchten Filme hingegen kommunizieren je nach Art unterschiedlich. Im Korpus finden sich Stummfilme mit und ohne Zwischentitel und Tonfilme, die alle dementsprechend auf mehreren Kanälen kommunizieren. Um diese verschiedenen Bildungsmedien vergleichbar zu machen wurde auf eine Narrativanalyse, einem Teilaspekt der Erzähltheorie, zurückgegriffen.¹⁰ Narrative bilden den Grundstock von Narrationen und wandeln sich nur sehr langsam, weswegen eine Betrachtung der Narrative es ermöglicht, auch anhand von

zwanzig in der Zeit des Nationalsozialismus produziert. Thematisch lassen sich vor allem zwei Filmsorten unterscheiden: zum einen ethnographische Filme, die das Andersartige zeigen, und zum anderen Filme zur Kolonialwirtschaft, in denen Betriebe, Pflanzungen und Produkte gezeigt werden.

8 Linne, Karsten: *Deutschland jenseits des Äquators? Die NS-Kolonialplanungen für Afrika*. Berlin: Links (Schlaglichter der Kolonialgeschichte, 9), 2008.

9 Eine Ausnahme ist hier Harms (s. Anh. I).

10 Nünning, Ansgar: „Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie“. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.): *Kultur Wissen Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript, 2013, S. 15-53.

Momentaufnahmen allgemeingültige Aussagen zu treffen. Insbesondere die kolonialen Narrative der Zwischenkriegszeit in Deutschland erwiesen sich als langlebig und wirken beispielsweise bis in die heutige Zeit fort, entwickelten ihre größte Wirkkraft aber in den 1950er und 1960er Jahren. Die Analyse zeigte dabei, dass das vermittelte Koloniale Wissen in Schulbuch und Lehrfilm gemeinsame, aber auch grundlegend unterschiedliche Züge aufwies.

Koloniale Narrative im Schulbuch

In den Schulbüchern herrschen fünf Narrative vor:

- *Nationale Einigung*,
- *Das Britische Empire als Vorbild*,
- *Fortschritt*,
- *Koloniale Konflikte* und
- *Deutschland als Friedensstifter und Fürsorger*.

Das Narrativ der *Nationalen Einigung* vermittelt, dass es erst eines deutschen Nationalstaates bedurfte, ehe ein Kolonialreich entstehen konnte. In diesem Zusammenhang wird auch indirekt Deutschland als späte Kolonialmacht thematisiert, die bei der „Verteilung der Gebiete nur noch weniger interessante Kolonien erwerben konnte“¹¹. *Das Britische Empire als Vorbild* begegnet uns vor allem in den Schulbüchern der Weimarer Republik. Hierbei vermitteln die Schulbücher, dass England durch seine Kolonien einen lukrativen Wirtschaftskreislauf unterhalte, der das Volksvermögen anwachsen lassen würde und der England zu einer der führenden Weltmächte gemacht habe. Das Fortschrittsnarrativ wiederum beschreibt vor allem den wirtschaftlichen Fortschritt. Es wird gezeigt, wie viel Geld in den Kolonien investiert wurde, wie die Plantagen wuchsen und wie die Infrastruktur, und hier vor allem die Verkehrswege, ausgebaut wurden. Fortschritt ist hier vor allem eine Eingliederung der Bevölkerung in einen Wirtschaftskreislauf und eine langsame Industrialisierung der afrikanischen Wirtschaft, um höhere Erträge zu erzielen. Das Ziel der Narrative *Das Britische Empire als Vorbild* und *Fortschritt*, ist es, in Hinblick auf den Verlust der Kolonien für eine Rückgabe zu argumentieren. Ähnlich verhält es sich mit dem Narrativ *Deutschland als Friedensstifter und Fürsorger*. Hier werden die Fortschritte auf dem Gebiet der Medizin hervorgehoben und der Auftrag Europas als Zivilisationsbringer für Afrika thematisiert, an dem Deutschland teilhaben müsse.¹² Außerdem werden nicht näher bezeichnete afrikanische Stammeshäuptlinge zitiert, die

11 Schnabel (s. Anh. I), S. 95.

12 Fox (s. Anh. I), S. 170.

für eine Rückkehr der Deutschen plädierten. So forderten laut Theodor Franke „117 Negerhäuptlinge [aus Kamerun] die Rückkehr der Deutschen“¹³. Der friedensstiftenden Wirkung des deutschen Reiches steht das Narrativ der *Kolonialen Kämpfe* diametral gegenüber. Auf der einen Seite wird betont, dass Deutschland die Streitigkeiten zwischen Stämmen aufgrund seiner Präsenz unterbinden konnte, auf der anderen Seite werden die militärischen Auseinandersetzungen in den Kolonien thematisiert.

Koloniale Narrative im Lehrfilm

In den Lehrfilmen finden sich vor allem die drei Narrative

- *Hierarchie*,
- *Fürsorge für die Kolonisierten* und
- *Fortschritt*.

Während *Hierarchie* in den Schulbüchern nicht thematisiert wird – die Abwesenheit der afrikanischen Perspektive ist aber hierarchisch erklärbar –, spielt die koloniale Hierarchie in den untersuchten Lehrfilmen eine herausragende Rolle. An der Spitze der kolonialen Gesellschaft stehen Westeuropäer, die Plantagen leiten, die die Verwaltung innehaben und die als Farmer afrikanische Arbeiter beaufsichtigen und beschäftigen. Auf der nächsten Stufe stehen angelernte afrikanische Arbeiter, die die ihnen untergebenen, ungelerten afrikanischen Arbeiter anleiten. Die unterste Stufe nehmen die aus Sicht der Europäer unzivilisierten Afrikaner ein. Erkennbar ist die Gruppenzugehörigkeit vor allem an der Kleidung. Außerdem sind die Weißen in den Lehrfilmen in der Regel im Zentrum des Geschehens, von wo aus sie die Arbeiterschaft dirigieren. Das *Fürsorge*- und das *Fortschritts*narrativ vermitteln dieselben Inhalte, wie in den Schulbüchern und legen einen großen Wert darauf, zu zeigen, inwiefern Deutschland und Deutsche in den Kolonien die Arbeit des deutschen Kolonialreiches fortführen würden und wie dies der Bevölkerung zugutekommen würde.

Koloniale Narrative im Vergleich

Ein Vergleich der beiden Bildungsmedien zeigt, dass die Narrative *Fortschritt* und *Fürsorge* nahezu deckungsgleich vorkommen. Während hingegen die *Nationale Einigung* und *Das Britische Empire als Vorbild* in den Schulbüchern sehr präsent sind, finden diese in den Lehrfilmen in der Regel keine Erwähnung. Die *kolonialen Konflikte* wiederum kommen in einigen

¹³ Franke (s. Anh. I), S. 149.

Lehrfilmen während des Nationalsozialismus vor, hier werden diese Kämpfe als heroischer Kampf dargestellt. Diese Deutung erscheint in den Schulbüchern sachlicher und weniger heroisierend. Meist werden die Ereignisse kurz erwähnt ohne auf die näheren Umstände einzugehen. Eine Verortung der Ereignisse bleibt dem Lehrenden überlassen. Die koloniale *Hierarchie* mit dem weißen Kolonisten in der quasi-Uniform des Kolonialismus (Khaki und Tropenhut) an der Spitze ist ein immer wiederkehrendes Motiv in den Lehrfilmen, wird aber in den Schulbüchern nicht aufgegriffen. Hier liegt der Fokus auf den Handlungen der Weißen, die kolonisierten und unkolonisierten Afrikaner werden in den wenigsten Fällen thematisiert, am ehesten unter rassistischen Gesichtspunkten in Geographieschulbüchern.

Koloniale Narrative im Wandel?

Der Untersuchungszeitraum markiert einen Bruch für die deutsche Kolonialgeschichte; doch wie lange dauerte es, bis das aktualisierte Wissen in den Schulbüchern implementiert wurde? Schulbücher wandeln sich schließlich generell nur sehr langsam. Dies liegt darin begründet, dass sie in der Regel für einen langen Zeitraum herausgegeben werden und Änderungen nur langsam Eingang finden.¹⁴ Außerdem wurde beispielsweise in Preußen festgelegt, dass die Vorkriegsgrenzen weiterhin in den Schulbüchern gezeigt werden sollten.¹⁵ Die politische Instabilität nach dem Ersten Weltkrieg und die Überlegungen, ein gesamtdeutsches Curriculum einzuführen, bremsten die Änderungen ebenfalls, da die Schulbuchverlage nicht wussten, welche Änderungen verpflichtend werden würden, weswegen sie sich abwartend verhielten und die Vorkriegstexte in den ersten Jahren der Weimarer Republik weitgehend unverändert ließen. So kam es beispielsweise erst 1924/25 zu einem neuen Geschichtscurriculum in Preußen. Deswegen erscheinen die Lehrfilme als viel progressiveres Bildungsmedium als die Schulbücher. Inhaltlich gesehen stellen beide Bildungsmedien die deutsche Kolonialarbeit aber positiv dar und propagieren sie als Erfolgsgeschichte.¹⁶ Begründet wer-

14 Kreusch, Julia: „Der Schulbuchverlag“. In: Historische Kommission des deutschen Buchhandels (Hg.): *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*. Teil 2. Berlin: De Gruyter, 2012, S. 223.

15 Zitat nach Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990*. Köln: Böhlau, 2008, S. 158.

16 Vergleiche hierzu Annegarn-Gläß, Michael: „The German Colonies in ‚Die Weltgeschichte als Kolonialgeschichte‘. The Use of Filmic Techniques in Colonial Revisionism in the 1920s“. In: *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 8.1, 2016, S. 14–29.

den kann dies durch die starken kolonialrevisionistischen Bewegungen, deren Arbeit erst nach 1945 langsam zum Erliegen kam.

Koloniales Wissen in Bildungsmedien

Eine Sorge der Lehrenden der Zwischenkriegszeit war es, dass sie durch den Lehrfilm ersetzt werden könnten. Die Untersuchung hat aber gezeigt, dass die Lehrfilme als Ergänzung zum Schulbuch fungierten und weder Lehrende noch Schulbuch ersetzen konnten, da sie inhaltlich einen sehr engen Fokus auf ein spezielles Thema legten. Insgesamt betrachtet waren visuelle Bildungsmedien in der Zwischenkriegszeit die Ausnahme, obwohl es verschiedene reformpädagogische Rufe danach gab. Visuelle Elemente in den Schulbüchern, wie Karten und Illustrationen blieben häufig rein illustrierendes Element, eine gezielte didaktische Verwendung im Schulbuch setzte erst später ein. Ob Lehrende aber die Schulbuchabbildungen in Aufgaben verwendeten, kann heute nicht mehr festgestellt werden, da die Quellen hierzu schweigen.

Der Stellenwert des kolonialen Wissens war in den Erdkundebüchern in der Weimarer Republik viel größer als in den Geschichtsschulbüchern. Dies änderte sich im Untersuchungszeitraum, und während des Nationalsozialismus wurden ganze Schulbücher herausgegeben, die einzig die Kolonien zum Thema hatten. Die lange Lebensdauer von Narrativen, die sich auch in Vorurteilen niederschlagen können, führte dazu, dass die Lehrergeneration der 1950er und 1960er Jahre mit diesem vermittelten Wissen aufwuchs und es vielfach an ihre Schülerinnen und Schüler weitergab. Somit wandelte sich das koloniale Wissen und das Afrikabild der Deutschen in der Zeit nach 1945 nur langsam.

Verwendete Literatur

- Annegarn-Gläß, Michael: „The German Colonies in ‚Die Weltgeschichte als Kolonialgeschichte‘. The Use of Filmic Techniques in Colonial Revisionism in the 1920s“. In: *JEMMS*, 8.1, 2016, S. 14-29.
- Dietz, Josef: „Stiefkind Lichtbild? Zur neuen Unterrichtsfilm-Regelung“. In: *Film und Bild* 1 (4), 1935.
- Fox, Robert; Griep, Kurt: *Deutsches Volk und deutsches Land*. Leipzig: Teubner (Heimat und Welt, 8), 1939.
- Franke, Theodor: *Erdkunde. Vorbereitungen für den Unterricht nach den Grundsätzen der neueren Lehrkunst. III. Teil: Außereuropäische Gebiete*. 3. durchgesehene Aufl. Berlin, Leipzig: Beltz, 1929.
- Harms, Heinrich: *Vaterländische Erdkunde nebst Deutschlands Kolonien*. 14. Aufl., Leipzig: List & von Bressendorf, 1919.
- Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990*. Köln: Böhlau, 2008.
- Linne, Karsten: *Deutschland jenseits des Äquators? Die NS-Kolonialplanungen für Afrika*. Berlin: Links (Schlaglichter der Kolonialgeschichte, 9), 2008.
- Kreusch, Julia: „Der Schulbuchverlag“. In: Historische Kommission des deutschen Buchhandels (Hg.): *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*. Teil 2. Berlin: De Gruyter, 2012, S. 219–240.
- Kühn, Michael: *Unterrichtsfilm im Nationalsozialismus. Die Arbeit der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht*. Mammendorf/Obb: Septem artes, 1998.
- Nünning, Ansgar: „Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie“. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.): *Kultur Wissen Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript, 2013, S. 15–54.
- Schnabel, Franz: *Geschichte der neuesten Zeit*. Ausg. C, in darst. Form. 3. Aufl. Leipzig: Teubner (Grundriß der Geschichte für die Oberstufe, 4), 1930.
- Terveen, Fritz: *Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland*. Emsdetten: Lechte (Beiträge zur Filmforschung, 3), 1959, S. 18-21.

Anhang

I. Verwendete Schulbücher

- Andrä, Jakob Carl: *Erzählungen und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte*. Ausgabe B für konfessionell gemischte Schulen. 18. Aufl., Leipzig: Voigtländer, 1918.
- Beyer, V.: *Mein Vaterland. Lesebuch für die Heeres- und Marinefachschulen*. Berlin: Mittler, 1927.
- Borries, Emil von: *Das Zeitalter der Französischen Revolution und Napoleons, Die Zeit vom zweiten Pariser Frieden bis zur Gegenwart*. Sonderausgabe für Südwestdeutschland. mit 7 Karten im Text. 2. Aufl. Breslau: Hirt, 1918.
- Dittrich, P.: *Die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit, insbesondere der preußisch-deutschen Geschichte seit 1648*. mit 14 Kartenskizzen im Text. Aus. B für Westdeutschland. Breslau: Hirt (Pfeiffers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, 6), 1919.
- Edelmann, Moritz: *Afrika - Asien - Australien*. Leipzig: Teubner (Heimat und Welt, 3), 1939.
- Edelmann, Moritz: *Die Ostfeste*. Leipzig: Teubner (Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk 3), 1937.
- Fox, Robert; Griep, Kurt: *Deutsches Volk und deutsches Land*. Leipzig: Teubner (Heimat und Welt, 8), 1939.
- Franke, Theodor: *Erdkunde. Vorbereitungen für den Unterricht nach den Grundsätzen der neueren Lehrkunst. III. Teil: Außereuropäische Gebiete*. 3. durchgesehene Aufl. Berlin, Leipzig: Beltz, 1929.
- Gehl, Walther: *Geschichte für höhere Schulen*. Unterstufe: Lebensbilder aus der deutschen Geschichte. Breslau: Hirt, 1933.
- Gieseler, U.; Fick, W.: *Allgemeine Erdkunde. Das Deutsche Reich und das Wirtschaftsleben Deutschlands*. Oberstufe Klasse II und I, 3., umgearb. Auflage, Hannover: Carl Meyer, 1927.
- Harms, Heinrich: *Vaterländische Erdkunde nebst Deutschlands Kolonien*. 14. Aufl. Leipzig: List & von Bressendorf, 1919.
- Kahn Meyer, Ludwig; Schultze, Ernst: *Realienbuch. enthaltend Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte, Physik, Chemie und Mineralogie. Ausg. A mit zahlreichen in den Text gedruckten Abbildungen, 19 farbigen Tafeln und 3 Karten; Ausgabe für Pommern*. Bielefeld, Leipzig: Velhagen & Klasing, 1938.
- Lindhorst, Johannes: *Deutsche Einheit. bis zur Gegenwart*. mit 38 Abbildungen. 4., erg. Aufl. Breslau: Hirt (Deutsches Werden, 4), 1930.
- Maier, Albert: *Von 1815 bis zur Gegenwart. vom Wiener Kongreß bis zum Weltkrieg*. Mittelstufe. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg (Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, 4), 1936.
- Nehring, Ludwig: *Brandenburgisch-preußische Geschichte und Geschichte des neuen Deutschen Reiches. mit leichtfaßlicher Darbietung der Reichsverfassung, der Preußischen Verfassung und dem Anhang*. 11. Aufl. der Neubearbeitung (37. Gesamtauflage). Breslau: Handel, 1930.

- Pardex, Walter: *Unsere Kolonien im Weltkrieg*. Aus Erlebnisberichten zsgest. vom Walter Pardex. 2. Aufl. Breslau: Handel (Schriften zu Deutschlands Erneuerung, 4b), 1934.
- Pinnow, Hermann: *Geschichte des deutschen Volkes. von 1648 bis zur Gegenwart*. mit Heimat-Anhang für Schleswig Holstein. 10. Aufl. Leipzig: Teubner (Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe, 3), 1929.
- Pinnow, Hermann: *Geschichte des deutschen Volkes. Von 1648 bis zur Gegenwart*. 14. Aufl. Leipzig: Teubner (Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe, 3), 1936.
- Reinlein, Hans; Kahnmeyer, Ludwig; Schulze, Hermann: *Bayerisches Realienbuch. enthaltend Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte, Physik, Chemie und Mineralogie*. Bielefeld: Velhagen & Klasing, 1930.
- Richter, Erich: *Geschichte für sächsische Schulen*. Bielefeld: Velhagen & Klasing, 1934.
- Rohrbach, Paul: *Abriss des Deutschtums im Ausland und in den deutschen Kolonien*. Leipzig: Kohlhammer, 1938.
- Rüsewald, Karl; Schäfer, Wilhelm: *Kulturgeographie Deutschlands*. 2. Aufl. Leipzig, Berlin: Teubner (Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, 8), 1931.
- Schnabel, Franz: *Geschichte der neuesten Zeit*. Ausg. C, in darst. Form. 3. Aufl. Leipzig: Teubner (Grundriß der Geschichte für die Oberstufe, 4), 1930.
- Weicker, Gotthold: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*. Leipzig: Hirt (Geschichte für sächsische höhere Lehranstalten, 4), 1929.
- Weigand, Heinrich; Tecklenburg, August: *Deutsche Geschichte für Schule und Haus*. 13., verm. Aufl. Hannover: Carl Meyer, 1919.
- Wenning, Ed.: *Merkbuch zum Geschichtsunterricht an den Oberklassen des Regierungsbezirkes Oberbayern mit Ausnahme Münchens*. München: Oldenbourg, 1919.
- Wilmanns, Ernst; Pinnow, Hermann: *Deutsche Geschichte vom Wiener Kongreß bis 1918*. Ausg. A, vorwiegend für Preußen. 9. Aufl. Leipzig: Teubner (Geschichtsbuch für die Mittelstufe, 4), 1935.

II. *Filmographie*

11000KM OSTAFRIKA¹ (D, 1939) ist während einer Expedition von Paul Hartmaier entstanden und erhielt 1939 die Zulassung als „Lehrfilm“.² Der Film ist mit deutschen Zwischentiteln versehen und zeigt Szenen aus Nordostafrika, darunter aus den italienischen und britischen Kolonien Abessinien, Britisch Somaliland, Italienisch Somaliland, Kenia und dem Sudan. Insbesondere zu Beginn werden im italienischen Kolonialgebiet verschiedene militärische Verbände und Flugzeuge gezeigt, wobei afrikanische Würdenträger von den italienischen Machthabern vereidigt werden. Neben diesen Szenen beinhaltet der Film viele Naturaufnahmen von verschiedenen afrikanischen Landschaften und Tieren. Darüber hinaus werden verschiedene indigene Stämme und deren Eigenheiten gezeigt. Trotz der Lehrfilmzulassung ist dieser Film mit einer Laufzeit von etwa 89 Minuten aber zu lang für eine reguläre Schulstunde.

1 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

2 Zensurkarte B.52943. (Alle Zensurkarten aus dem Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin))

BALI – KLEINOD DER SÜDSEE³ (D, 1940) von der REX-Film *Bloemer und Co.* ist ein etwa 88-minütiger Kulturfilm mit Tonkommentar, der aus Material zusammengestellt wurde, welches auf einer Expedition von Victor Baron von Plessen⁴ von Hans Scheib⁵ aufgenommen wurde. Der Film wurde 1941 als „jugendfrei“⁶ befunden und zeigt verschiedene Szenen von der Insel Bali und dessen indigener Bevölkerung, deren Kultur, laut Kommentar, durch die „Versuchungen“ der westlichen Zivilisation zerstört wurde, und soll „eines der letzten Dokumente sein, von jenem Bali und seinen Menschen, wie sie waren in ihrem Leben und ihrem Glauben an die Überlieferung ihrer Vorfahren“. Dementsprechend folgt der Film dem Tagesablauf der Bevölkerung eines Dorfes, welches angeblich noch nicht mit der westlichen Zivilisation in Kontakt getreten ist und zeigt wie Reis eingelagert wird, Tänze aufgeführt und den Göttern Opfer dargebracht werden. Der Film erhielt keine Zulassung als „Lehrfilm“ und war mit einer Länge von 88 Minuten zu lang für den Einsatz in einer regulären Schulstunde.

BEI DEN DEUTSCHEN KOLONISTEN IN SÜDWESTAFRIKA⁷ (D, 1934) ist ein etwa zehn-minütiger Kulturfilm mit Tonkommentar, der von der *Ufa Kulturfilmabteilung* produziert wurde. Der Film zeigt Aufnahmen, die während Elly Beinhorns Afrikaflug 1933 entstanden sind und wurde 1936 als „Jugendfrei“ bewertet.⁸ Außerdem erhielt er das Prädikat „volksbildend“.⁹ Der Film besteht aus einer Einleitung von Elly Beinhorn, die in einem Studio aufgenommen wurde, und zwei großen Teilen. Der eine zeigt Aufnahmen von einer Farm in Südwestafrika, auf der Persianschafe gezüchtet werden, der andere begleitet eine Gruppe von Pfadfindern bei deren Ausflug an die Küste anlässlich des Sonnenwendfestes.

DAS KOLONIALE BILDERBUCH¹⁰ (D, 1939/40) ist ein etwa 15-minütiger, stummer Kulturfilm, der von Franz Rossak¹¹ im Auftrage des Reichskolonialbundes, Gauverband Wien zusammengestellt wurde. Die Aufnahmen dazu stammen laut Kommentar von verschiedenen „Kolonialdeutschen“. Zur Zulassung des Films konnten keine Informationen gefunden werden, so dass davon aus-

3 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

4 Victor Baron von Plessen (1900–1980) war Forschungsreisender und Ornithologe. In den 1920er Jahren bereiste er den Malaysischen Archipel, und Anfang der 30er Jahre unternahm er mehrere Reisen nach Bali, von denen er mit Filmmaterial zurückkehrte.

5 Hans Scheib (1905–1957) arbeite als Kameramann, und mit Anbruch der Tonfilmära verlegte er sich auf den Dokumentarfilm. Bekanntheit erreichte er mit Aufnahmen in Spanien während des Bürgerkrieges.

6 Zensurkarte B.54756.

7 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

8 Zensurkarte B.42678.

9 Vgl.: https://www.filmportal.de/film/bei-den-deutschen-kolonisten-in-suedwest-afrika_8aba-2d192bd34eaaa3bd292844cc6cef (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

10 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

11 Franz Rossak (1901–1957) wird auf der Viennale 2019 als ideologisches Chamäleon bezeichnet: er habe sich innerhalb seines 40-jährigen Wirkens vom unpolitischen Unterhaltungskünstler zum sozialdemokratischen Parteilfilmer von da weiter zum NS-Sympathisanten und Reichskolonialbundaktivisten gewandelt, ehe er sich zuletzt sozial engagierte und als Dokumentarfilmer die Trümmerjahre Wiens dokumentierte. Vgl. dazu:

<https://www.viennale.at/de/film/proletarisches-kino-programm-10-franz-rossak-2> (Letzter Zugriff am 01.05.2019).

gegangen werden muss, dass dieser Film nicht als „Lehrfilm“ anerkannt wurde. Der Film ist in einzelne Kapitel unterteilt, von denen jedes einer ehemaligen deutschen Kolonie in Afrika gewidmet ist. Dementsprechend werden Südwestafrika, Kamerun, Togo und Ostafrika mit ihrer Erwerbungs-geschichte, Landschaft, indigenen Bevölkerung und ihren deutschen Kolonisten vorgestellt. Der Film endet mit dem Postulat „Versailles ist endgültig tot! Die Zukunft aber gehört Deutschland!“ und wirbt insgesamt für die Rückgabe der ehemaligen deutschen Kolonien.

DER FILM EINER AUTOFAHRT DURCH DEUTSCHES KOLONIALLAND (=RUND UM DEN KAMERUNBERG)¹² (D, 1933) ist ein etwa 25-minütiger Film, der 1937 als „volksbildend“ und als „Lehrfilm“ anerkannt wurde.¹³ Produziert wurde dieser Film von Friedrich Otto Bittrich¹⁴, der zu Beginn der 1930er Jahre eine Autoexpedition durch Afrika unternahm und aus dem dabei entstandenen Filmmaterial unter anderem diesen Lehrfilm zusammenstellte. Der Film besteht aus zwei Teilen. Zum einen wird die Ortschaft Viktoria in verschiedenen Szenen vorgestellt und beispielsweise gezeigt, wie afrikanische Mädchen in der Baseler Mission von einer weißen Lehrerin unterrichtet werden. Zum anderen wird auf einer Autofahrt in die Gebiete um den Kamerunberg illustriert, wie deutsche Pflanzler durch Rodung neue Pflanzungsgebiete erschließen. Außerdem werden die verschiedenen kolonialen Anbauprodukte vorgestellt. Darüber hinaus zeigen einige Szenen die traditionelle Lebensweise der indigenen Bevölkerung abseits der größeren Ortschaften.

DER WEG IN DIE WELT – DIE DEUTSCHE KOLONIALSCHULE WITZENHAUSEN¹⁵ (D, 1938) ist ein 19-minütiger Tonfilm, der von Paul Lieberenz produziert wurde. Der Film wurde sowohl als „jugendfrei“, als auch als „Lehrfilm“¹⁶ anerkannt und erhielt das Prädikat „volksbildend“¹⁷. In verschiedenen Szenen wird die deutsche Kolonialschule in Witzenhausen vorgestellt, an der junge Männer drei Jahre lang für koloniale Aufgaben in verschiedenen theoretischen Fächern wie Pflanzenkunde, Geographie und Mechanik unterrichtet und in praktischen Fächern und Handwerken unterwiesen werden. Dabei stehen in vielen Szenen die handwerklichen Tätigkeiten im Vordergrund; auf das Fehlen von Kolonien, in denen die ausgebildeten jungen Männer tätig werden könnten, wird nicht eingegangen.

DIE DEUTSCHE FRAUKOLONIALSCHULE „RENSBURG“¹⁸ (D, 1937) wurde von Paul Lieberenz produziert und ist ein etwa zwanzig-minütiger, nachvertonter „Lehrfilm“¹⁹, der die Prädikate „staatspolitisch wertvoll“ und „volksbildend“ erhielt.²⁰ Der Film zeigt in verschiedenen Szenen, wie

12 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

13 Zensurkarte B.46980.

14 Friedrich Otto Bittrich (1898–1973) unternahm mehrere Auto-Expeditionen, die er filmisch festhielt und zu denen er Vorträge hielt, um seine Reisen zu finanzieren.

15 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

16 Zensurkarte B.49222.

17 Vgl.:

https://www.filmportal.de/film/der-weg-in-die-welt_1faa2ffbc64d450f99c5a6027c9738e5 (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

18 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

19 Zensurkarte B.46491.

20 Vgl.:

https://www.filmportal.de/film/die-deutsche-fraukolonialschule-rensburg_cb731754a98843679ef40e4ca48f7578 (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

junge Mädchen als zukünftige Kolonisatorinnen ausgebildet werden. Dabei umfasst diese einjährige Ausbildung neben Fremdsprachen auch Schreibmaschinen- und Buchführungskurse sowie handwerkliche Tätigkeiten, die rund um den Betrieb einer Farm entstehen können. Auch wird gezeigt, wie die Teilnehmenden zum Abschluss ihrer Ausbildung für sechs Wochen eine autarke Wohngemeinschaft in einem isolierten Haus auf dem Gelände bewohnen.

DEUTSCHE KAMERUNBANANEN²¹ (D, 1938, F187) ist ein zwölf-minütiger stummer Lehrfilm, den Paul Lieberenz aus vorhandenem Material für die *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm* herstellte. Wie der Titel bereits suggeriert, wird der Anbau von Bananen auf einer Plantage der *Afrikanischen Frucht-Compagnie* in der Nähe von Tiko im Gebiet der ehemaligen deutschen Kolonie Kamerun thematisiert. Neben dem Anbau, der Ernte und dem Transport von frischen Bananen nach Deutschland wird auch die Erzeugung von Trockenbananen gezeigt.

DEUTSCHE KOLONISATION AM KAMERUNBERG²² (D, 1927) ist ein Kulturfilm, den die *Ufa Kulturfilmabteilung* aus Material von Paul Lieberenz kompilierte und der von der Filmprüfstelle für „jugendfrei“ befunden wurde.²³ Der etwa 66-minütige Stummfilm erhielt keine Zulassung als Lehrfilm, was möglicherweise mit einigen derben Szenen und Zwischentiteln erklärt werden kann. Er zeigt Aufnahmen aus dem britischen Mandatsgebiet der ehemaligen deutschen Kolonie Kamerun und fokussiert dabei vor allem auf die Arbeit der *Westafrikanischen Pflanzungsgesellschaft Viktoria* und der dortigen Bananenkultur. Darüber hinaus wird gezeigt, welche infrastrukturellen Einrichtungen wie Missionen, Schulen, Straßen und Krankenhäuser von deutschen Kolonisten errichtet wurden. Den Abschluss des Films bildet die kurze Episode eines Festes in einem afrikanischen Dorf.

DEUTSCHE KULTURARBEIT IN KAMERUN²⁴ (D, 1935, F16) ist ein knapp zehn-minütiger Lehrfilm, den Paul Lieberenz im Auftrag der *Reichsstelle für den Unterrichtsfilm* aus Material zusammenstellte, das er auf einer früheren Expedition gefilmt hatte. Der Film zeigt neben Baumriesen, die gefällt werden, um Anbauflächen zu erhalten, einzelne Anbauprodukte der kolonialen Wirtschaft. Dazu gehören Kakaofrüchte, Ölpalmfrüchte, Kautschuk und Bananen. Diese werden sowohl als Pflanze gezeigt als auch ihre weitere Verarbeitung zu Palmöl oder Kautschukfellen thematisiert. Den Abschluss des Films bilden einige Aufnahmen aus dem Alltag der weißen Pflanzer, die zeigen deren Behausungen und Freizeitaktivitäten zeigen.

DEUTSCHE PFLANZER AM KAMERUNBERG²⁵ (D, 1936) ist ein etwa 25-minütiger vertonter Lehrfilm, den Paul Lieberenz aus vorhandenem Material zusammenstellte.²⁶ Der Film erhielt das Prädikat „volksbildend“²⁷ und wurde als „Lehrfilm“²⁸ zugelassen. Lieberenz zeigt in diesem Film

21 Im Bestand des Deutschen Filminstitutes. Außerdem kursieren Kopien im Internet auf YouTube.de.

22 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

23 Zensurkarte B.17019.

24 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

25 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

26 Zensurkarte B.42350.

27 Vgl.:

https://www.filmportal.de/film/deutsche-pflanzer-am-kamerunberg_7977d0065e-5246f6913081c2d7faa528 (Letzter Zugriff am 24.04.2019)

28 Ebd.

verschiedene Aspekte der Pflanzungstätigkeit deutscher Arbeiter in der ehemaligen deutschen Kolonie Kamerun. Dabei wird in diesem Film stark auf den Rückkauf ehemaliger deutscher Plantagen im Jahr 1925 eingegangen und betont, dass diese nun wieder in deutschem Besitz seien. Insgesamt handelt es sich bei diesem Film um eine längere und detailliertere Fassung von DEUTSCHE KULTURARBEIT IN KAMERUN.

DEUTSCHES LAND IN AFRIKA²⁹ (D, 1939) wurde von der *Deutschen Filmherstellungs- und Verwertungs-GmbH* für die *NSDAP Reichspropagandaleitung Amtsleitung Film* produziert und basiert auf Material, das Karl Mohri auf einer Wanderfahrt des *Nerother Wandervogels* von der ehemaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika in die ehemalige Kolonie Deutsch-Südwestafrika anfertigte. Der etwa 64-minütige Tonfilm wurde aus diesem Material für die staatspolitischen Filmveranstaltungen zusammengestellt, erhielt dementsprechend das Prädikat „staatspolitisch wertvoll“ und wurde als „Lehrfilm“³⁰ freigegeben. Er besteht aus drei Teilen: im ersten Teil wird die koloniale Wirtschaft in Ostafrika gezeigt, die aus dem Anbau von Kaffee, Sisal und Tee sowie dem Abbau von Gold, besteht. Den Mittelteil bildet eine Autofahrt durch die zentralafrikanischen Gebiete zwischen den beiden ehemaligen Kolonien, in dem wilde Tiere und Szenen aus dem Leben eines Stammes von Buschmännern gezeigt werden. Den Abschluss bildet eine Beschreibung der Geschichte Deutsch-Südwestafrikas sowie von dessen Wirtschaft und – als Beispiel für die erfolgreiche deutsche Arbeit – von der Farm des deutschen Albert Voigt³¹, Voigtsgrund.

DEUTSCHLAND – DEINE KOLONIEN!³² (D, 1933) ist ein etwa 25-minütiger, stummer Kulturfilm, der von Gustav Bredemann³³ hergestellt wurde und im Januar 1934 als „jugendfrei“ bewertet wurde.³⁴ Der Film besteht aus vielen Kartentrickszenen, in denen die afrikanischen und pazifischen Kolonialgebiete mit Angabe des Jahres der Erwerbung und der Größe in Quadratkilometern eingezeichnet werden. Der Film argumentiert in seinen Zwischentiteln, dass die deutsche Kolonialarbeit auf „primitiven Lebensgrundlagen“ aufbaute und der „deutsche Unternehmungsgeist auf sicherer Forschungsgrundlage in den Kolonien das wirtschaftliche Rückgrat schuf“. Im Laufe des Films werden sowohl die Verbesserungen in Hinblick auf die Verkehrsinfrastruktur als auch die unterschiedlichen Anbauprodukte in den afrikanischen Kolonien vorgestellt. Insgesamt zielt der Film aber auf eine Rückgabe der ehemaligen Kolonien an Deutschland ab und belegt dies durch die kolonialen Ansprüche, die Deutschland genauso geltend machen könne, wie die anderen europäischen Mächte. Wieso für den Film keine Anerkennung als „Lehrfilm“ beantragt wurde oder aus welchen Gründen diese versagt blieb ist aus den Akten nicht ersichtlich.

29 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

30 Zensurkarte B.51161.

31 Albert Voigts (1869–1938) war Landwirt in Deutsch-Südwestafrika und Abgeordneter in der South West African Legislative Assembly. 1904 begründete er die Farm Voigtsgrund, die mit der Zucht von Persianschafen große Gewinne abwarf und zeitweise zu den größten Farmen in Südwestafrika gehörte.

32 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

33 Laut Vorspann war Gustav Bredemann (1880–1960) Professor für Botanik am Hamburgischen Staatsinstitut für angewandte Botanik. Von 1927 bis 1950 leitete er dieses Institut und beschäftigte sich mit Nutzpflanzen der Weltwirtschaft.

34 Zensurkarte B.35315.

DEUTSCH-OSTAFRIKA. EINE GRÖßERE ÖFFENTLICHE SCHULE IN DER PROVINZ USAMBARA³⁵ (D, 1912) ist ein etwa vier-minütiger, stummer Kulturfilm, über dessen Hintergründe nichts Genauer bekannt ist. Laut Vorspann wurde er von der Germania-Film GmbH produziert, es liegt aber keine Zensurkarte vor. Die vorhandene Fassung endet abrupt und legt die Vermutung nahe, dass der ursprüngliche Film länger war. Der Film besteht aus zwei Teilen, zum einen aus einer „Geographiestunde“ und „In der Pause“, in dem der Fokus auf der Schule in Afrika liegt und ein afrikanischer Lehrer afrikanische Schüler unterrichtet. Zum anderen wird eine Gruppe weißer Kolonialisten gezeigt, die einem Grammophon lauschen und dabei von afrikanischen Schülern und Lehrern umringt sind. Die Handlung des Films wird durch einige Zwischentitel erläutert, die genereller Natur sind.

DIE WELT UM DEN GÖTTERBERG³⁶ (D, 1927) ist ein 13-minütiger, stummer Kulturfilm, den die Kulturfilmabteilung der *Ufa* aus Material von Paul Lieberenz zusammenstellte. Der Film wurde im Januar 1928 als „Jugendfrei“ bewertet und besteht aus dem 4. und 5. Teil des längeren Kulturfilms *DEUTSCHE KOLONISATION AM KAMERUNBERG (D, 1927)*.³⁷ Es werden die Gebiete um Buea³⁸ gezeigt und der Fokus des Films liegt auf der Darstellung des deutschen Beitrags zum Gesundheits- und Schulwesen der afrikanischen Bevölkerung. Außerdem wird das friedliche Zusammenleben zwischen Afrikanern und Europäern betont.

DIE WELTGESCHICHTE ALS KOLONIALGESCHICHTE³⁹ (D, 1926) ist ein 86-minütiger Kulturfilm von Hans Cürlis, den sein *Institut für Kulturforschung e.V.* für die Deutsche Kolonialgesellschaft produzierte. Im Mai 1926 wurde der Film von der Berliner Prüfstelle für „jugendfrei“ befunden.⁴⁰ Dieser Film besteht aus Trickszenen und Aufnahmen und gliedert sich in 5 Akten: „Europa und die Tropen“, „Europa erobert die Tropen“, „Die Aufteilung Afrikas“, „Die Rohstoffversorgung und die Kolonien“ und „Der deutsche Arbeitsmarkt und die Kolonien“. Generell stellt der Film die engen wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen den europäischen Kolonialmächten und ihren Kolonien in Afrika dar und plädiert vor allem aus wirtschaftlichen Gründen für eine Rückgabe der ehemaligen Kolonien an Deutschland.

STAATSSSEKRETÄR DR. SOLF BESUCHT IM OKTOBER 1913 TOGO⁴¹ (D, 1914) ist ein zwölf-minütiger, stummer Kulturfilm, der von der Spezial-Film GmbH produziert, und im Februar 1914 zur Vorführung freigegeben wurde.⁴² Dieser Film zeigt vor allem Aufnahmen militärischer Machtdemonstration, wobei verschiedene Einheiten, wie Reiter, Askari und indigene Krieger vor dem Ehrengast paradien. Der Film endet abrupt, so dass die ursprüngliche Fassung möglicherweise länger war.

35 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

36 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

37 Zensurkarte B.18008.

38 Während der deutschen Kolonialzeit war Buea Sitz des deutschen Gouverneurs für Kamerun.

39 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin). Außerdem wurde 2006 von der FWU eine gekürzte Fassung als Teil der DVD „Kolonialismus“ als Bildungsmaterial für Schulen herausgegeben.

40 Zensurkarte B.12962

41 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

42 Zensurkarte HH 4276.

EUROPÄISCHE ZIVILISATION IN NORDAFRIKA⁴³ (D, 1929) ist ein 14-minütiger, stummer Kulturfilm, den Martin Rikli⁴⁴ im Auftrag der Kulturfilmabteilung der *Ufa* produzierte. Der Film erhielt keine Lehrfilmzulassung, wurde aber für „jugendfrei“ befunden.⁴⁵ Das Filmmaterial wurde auf einer Expedition in den italienischen Kolonialgebieten in Nordafrika angefertigt und zeigt, inwiefern die italienische Kolonisation die Gebiete befriedet habe und die Verkehrsinfrastruktur seitdem ausgebaut wurde. Insgesamt versucht der Film – auch mithilfe der Zwischentitel – zu argumentieren, dass der Kolonialismus nur positive Effekte für die indigene Bevölkerung gehabt habe.

FRIEDRICH WILHELM MURNAUS TRAUM VON DER SÜDSEE⁴⁶ (D, 1940) ist eine vier-minütige, stumme Kompilation aus Material, das Friedrich Wilhelm Murnau nicht in seinem Spielfilm *TABU* (USA, 1931) verwendete und das nach Murnaus Tod durch die *DEGETO* (Deutsche Gesellschaft für Ton und Film) in deren Programm „Schmalfilm-Schrank“ vertrieben wurde. Der Film zeigt einige kurze Szenen aus dem Leben der indigenen Bevölkerung auf Bora-Bora, in denen diese zum einen jagen, zum anderen traditionelle Tänze aufführen.

IN EINEM NEGERDORF⁴⁷ (D, 1952, F383) ist ein stummer, etwa elf-minütiger Lehrfilm, der möglicherweise bereits 1941 als *NEGERLEBEN IN NIGERIA* (D, 1941, F324/325) für die *RWU* aus Material produziert wurde, das ursprünglich im Gebiet der englischen Kolonie Nigeria in den 1930er Jahren aufgenommen wurde. Der Film zeigt den Arbeitsalltag in einem Dorf der Hausa und fokussiert sehr stark auf Aspekte der von der indigenen Bevölkerung betriebenen traditionellen Landwirtschaft. Außerdem werden die Vorbereitungen einer Hochzeit gezeigt. Die Filmhandlung ist schwierig nachzuvollziehen, da keine Zwischentitel oder andere Anhaltspunkte dem Zuschauer einen Hinweis geben. Nur zusammen mit dem Beiheft wird klar, was die einzelnen Szenen im Detail zeigen.

MIT DR. LUTZ HECK DURCH KAMERUN⁴⁸ (D, 1939) ist ein etwa 14-minütiger Kulturfilm mit Tonkommentar, den die *Ufa* 1939 aus Material von Dr. Lutz Heck⁴⁹ produzierte. Dieser Film erhielt sowohl das Prädikat „volksbildend“⁵⁰, als auch die Zulassung als „Lehrfilm“⁵¹. Die Handlung dieses Films besteht zum überwiegenden Teil aus der Jagd und dem Lebendfang von verschiedenen wilden Tieren für den zoologischen Garten Berlin. Außerdem wird auf das Miteinander

43 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

44 Martin Rikli (1898–1969) war ein Schweizer Regisseur und Dokumentarfilmer. Zu Beginn der 1920er Jahre promovierte er in Dresden zum Thema der Entflammbarkeit von Zellulosefilmen und entwickelte für Zeiss-Ikon Filmmaterial. Aufgrund seiner Expertise im Umgang mit speziellem Filmmaterial wurde ihm die Begleitung einer Filmsafari angeboten, auf der er seinen ersten Film *HEIA SAFARI* (D, 1927/28) realisierte. In der Folge wurde er von der *Ufa* als Kameramann und Regisseur angestellt und produzierte weitere Expeditionsfilme für die Kulturfilmabteilung.

45 Zensurkarte B.24890.

46 Im Bestand der Friedrich-Wilhelm-Murnau Stiftung und im Internet auf YouTube.de verfügbar.

47 Die vorliegende Fassung wurde aus dem Internet gesichert. Im Bundesarchiv, Abt. Filmarchiv (Berlin) liegt eine Fassung von *NEGERLEBEN IN NIGERIA*, die nicht gesichtet werden konnte.

48 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

49 Lutz Heck (1892–1983) war von 1932 bis 1945 Direktor des zoologischen Gartens von Berlin.

50 Vgl.: https://www.filmportal.de/film/mit-dr-lutz-heck-durch-kamerun_298b2647882d4cab9c-d399e92ea80515 (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

51 Zensurkarte B.52143.

zwischen Europäern und Afrikanern eingegangen, wobei der Kommentar die afrikanischen Teilnehmer der Expedition als „faul“ bezeichnet, sobald kein Weißer die Aufsicht führe.

NÄHRUNGSMITTEL AUS SONNIGEN LÄNDERN⁵² (D, 1927) ist ein etwa 37-minütiger Stummfilm, der von der *Boehner-Film Dresden* im Auftrag der *Hartwig & Vogel AG*⁵³ produziert wurde und im Mai 1927 eine „jugendfrei“ Bewertung erhielt.⁵⁴ Der Film besteht aus zwei Teilen, wobei im ersten Teil die Geschichte des Kakaos kurz vorgestellt wird, ehe die einzelnen Arbeitsgänge von der Ernte, bis zur Herstellung von Schokoladenpulver gezeigt werden. Im zweiten Teil folgen dann die Arbeitsschritte im Dresdener Werk von der Bohne hin zur Schokolade. Insgesamt handelt es sich bei diesem Kulturfilm in weiten Teilen um einen Werbefilm für den Schokoladenhersteller *Hartwig & Vogel*.

NEGERKINDER⁵⁵ (D, 1935, F84), ist ein stummer Lehrfilm, der für die *Reichsstelle für den Unterrichtsfilme* produziert wurde. Dieser etwa sechs-minütige Film zeigt afrikanische Kinder in verschiedenen alltäglichen Situationen, wie beim Spielen mit Booten, Schwimmen, Fischen und Waschen. Dabei fokussiert dieser Lehrfilm völlig auf die indigene Kultur und zeigt keinerlei westliche Einflüsse.

NEGERTÄNZE⁵⁶ (D, 1925) ist ein kurzer stummer Kulturfilm über den, außer der Angabe, dass er von Dr. Hans Schulze produziert wurde, nichts in Erfahrung gebracht werden konnte. In diesem Film werden Tänze, verschiedener indigener afrikanischer Bewohner gezeigt, die teils bekleidet, teils barbuisig sind. Der Fokus liegt hier vor allem auf den traditionellen afrikanischen Tänzen und den Tanzenden. Aufgrund einiger freizügiger Szenen kann davon ausgegangen werden, dass dieser Film nicht als Lehrfilm verwendet wurde.

SÜDSEEPARADIES⁵⁷ (D, 1940) ist ein etwa dreiminütiger kurzer stummer Lehrfilm, der Ausschnitte aus dem längeren Lehrfilm *TREIBJAGD IN DER SÜDSEE* (D, 1940) zeigt. Beide Filme bestehen aus Material, das Friedrich Wilhelm Murnau für seinen Spielfilm *TABU* (USA, 1931) aufnahm, aber nicht verwendete. Anfang 1940 produzierte die *DEGETO* aus diesem Material mehrere kurze Filme und veröffentlichte diese im „DEGETO Schmalfilm“ Programm. Der Film zeigt eine Treibjagd in der Brandungszone einer Insel, bei der die Bevölkerung eines gesamten Dorfes mit Kanus die Fische in Richtung Strand treibt. Im Anschluss an diese Jagd werden einige Aufnahmen aus dem täglichen Leben der Insulaner gezeigt. Der Film fokussiert auf die Kultur der indigenen Bevölkerung und zeigt keinerlei Einflüsse westlicher Zivilisation.

TREIBJAGD IN DER SÜDSEE⁵⁸ (D, 1940) ist ein etwa elf-minütiger Tonfilm, der aus Material von Friedrich Wilhelm Murnau durch Werner Buhre für die *Ufa Kulturfilmabteilung* zusammenge-

52 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

53 Die Hartwig & Vogel AG war ein Süßwarenhersteller, der von 1870 bis 1948 in Dresden produzierte.

54 Zensurkarte B.15821.

55 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

56 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

57 Im Besitz der Friedrich-Wilhelm-Murnau Stiftung. Außerdem kursieren Kopien im Internet auf YouTube.de.

58 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

stellt wurde. Im April 1940 wurde der Film als „Lehrfilm“⁵⁹ anerkannt und erhielt das Prädikat „volksbildend“⁶⁰. Der Film beginnt mit Szenen aus dem täglichen Leben der Insulaner, ehe eine Trommel die Menschen zur Treibjagd aufruft. Diese wird aus verschiedenen Blickwinkeln gefilmt und endet mit dem Fischstechen der eingekesselten Fische. Zwischentitel führen durch die Handlung dieses Lehrfilms.

UNSER KAMERUN⁶¹ (D, 1937) ist ein etwa 74-minütiger Tonfilm von Paul Lieberenz, der in einer ersten Begutachtung im Februar 1937 als „Lehrfilm“⁶² anerkannt wurde. In einer zweiten Begutachtung im Januar 1941 wurde diese Anerkennung widerrufen und der Film wurde nur noch als „jugendfrei“⁶³ gelistet. In verschiedenen Szenen thematisiert der Film den Rückkauf von Plantagen in der ehemaligen Kolonie Kamerun und deren Wiederaufbau durch deutsche Firmen. Wie auch in anderen Filmen von Lieberenz zu diesem Thema wird die koloniale Wirtschaft thematisiert sowie die Schaffung neuer Plantagen, die Bananenernte, der Anbau von Kakao, das Sammeln von Kautschuk und die Erzeugung von Palmöl gezeigt. Darüber hinaus zeigt dieser Film aber auch die Arbeits- und Lebensbedingungen der unkolonisierten indigenen Bevölkerung und die der Kolonisierten sowie die der Kolonisatoren.

URWALDZWERGE IN ZENTRALAFRIKA⁶⁴ (D, 1940, F261) ist ein knapp 15-minütiger, stummer Film von Paul Lieberenz, den dieser für die *Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft* aus Material produzierte, das dieser auf vorherigen Expeditionen gefilmt hatte. Kriegsbedingt wurde dieser Film erst durch das *Institut für den wissenschaftlichen Film* nach 1945 an Schulen verliehen. Der Film thematisiert das Leben eines Stammes zwergwüchsiger Afrikaner, die von einer Gruppe deutscher Forscher aufgesucht werden. Im Laufe des Films werden verschiedene Aspekte des täglichen Lebens gezeigt, ehe der Film mit der erfolgreichen Jagd auf einen Elefanten abschließt.

WEISSES GOLD AUS DEUTSCH-OSTAFRIKA⁶⁵ (D, 1939) ist ein etwa elf-minütiger Kulturfilm mit Tonkommentar, den Heinz-Hermann Schwerdtfeger für die *Döring-Film-Werke Berlin* produzierte. Im Dezember 1939 wurde der Film als „Lehrfilm“⁶⁶ anerkannt und erhielt das Prädikat „volksbildend“⁶⁷. Vordergründig thematisiert der Film die Produktion von Sisal aus Hanffasern in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika. Diese Kulturpflanze wurde von den deutschen Kolonisten noch während der Kolonialzeit eingeführt und wird dort seitdem auf vielen Plantagen angebaut und verarbeitet. Zum Ende hin argumentiert der Film aber, dass Deutsch-Ostafrika „sein Wiederaufblühen ausschließlich deutscher Arbeitskraft“ verdanke und, „dass über diesem wichtigen kolonialen Rohstoffland bald wieder die deutsche Flagge“ wehen werde.

59 Zensurkarte B.53657.

60 Vgl.: https://www.filmportal.de/film/suedseeaparadies_f2e1fe13827546bdbe9be54ef2180fd8 (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

61 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

62 Zensurkarte B.44614.

63 Zensurkarte B.54717.

64 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin) und des Deutschen Filminstitutes.

65 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

66 Zensurkarte B.52963.

67 Vgl.: https://www.filmportal.de/film/weisses-gold-in-deutsch-ostafrika_85223769c47246eea-756df6d5ce09c88 (Letzter Zugriff am 24.04.2019).

WILDES TREIBEN IM ZULULAND (=AFRIKANISCHE SITTEN UND GEBRÄUCHE)⁶⁸ (D, 1934) ist ein kurzer stummer Kulturfilm, dessen Hintergründe ungeklärt sind. Der Film beinhaltet keine Zwischentitel und zeigt in verschiedenen Szenen das Brauchtum einer indigenen Bevölkerung. Dabei handelt es sich sowohl um Krieger mit ihrer Gesichtsbemalung, als auch um spielende Kinder und Handlungen eines Schamanen oder Dorfältesten, der eine mutmaßliche Krankheit heilt. Der Fokus dieses Films ist, wie der Titel bereits vermuten lässt, auf die Kultur einer indigenen Bevölkerung gelegt. Europäer oder deren direkter Einfluss werden nicht thematisiert.

68 Im Bestand des Bundesarchivs, Abt. Filmarchiv (Berlin).

Zur Zeit arbeitet Dr. des. **Michael Annegarn-Gläß** an der Europa-Universität Flensburg am Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul-, und Sozialisationsforschung (ZeBUSS). Dort entwickelt er ein Projekt zur Geschichte des Informatikunterrichtes in Deutschland und Australien. Zuvor war er seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG Projekt „Lehrfilm in der Zwischenkriegszeit – Deutschland, Frankreich und Italien im Vergleich“, innerhalb der Abteilung Schulbuch als Medium am Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Generell untersucht er den Einfluss von technologischem Fortschritt auf die Reform von Bildung in aktueller und historischer Perspektive.

Colonial Knowledge in German educational films and textbooks from the interwar period

The various countries of the German Empire started using the new medium of film in class at a very early stage but supported its introduction financially to a very limited extent. Nonetheless, a large number of educational films on a wide variety of subjects were produced in the interwar period even before the National Socialists took over the government. The number multiplied in 1934 with the establishment of the Reichsstelle für Unterrichtsfilm. From the point of view of National Socialist educational policy, educational films should not replace the established medium of textbooks any more than the teacher as a mediator of knowledge. In particular, the textbook should continue to contain the basic content of knowledge, and educational films should supplement and illustrate the textbook knowledge.

This lecture is based on my dissertation and provides the findings regarding the various narratives used in the educational film and textbook related to the history of the former German colonies. In the instructional films, three narratives in particular could be isolated: hierarchy, progress and care, which form part of the knowledge imparted in most films. On the other hand, the publishers in the examined textbooks focused not only on progress and care, but also on colonial conflicts and the need for a national agreement to create a colonial empire. While the narrative “hierarchy” does not appear in the textbook, very few films show colonial conflicts and national unification.

In my presentation I show these differences and provide visual evidence before I explain these findings in educational policy and media-specific terms.

Wenn Geschichtsunterricht zur Parrhesia wird: Der Fall der italienischen kolonialen Verbrechen¹

Einleitung

Ziel dieser Untersuchung ist es, die Wichtigkeit und die Konsequenzen einer besonderen Art von Geschichtserziehung herauszustellen, nämlich die, die auftritt, wenn Lehrer beschließen, ihren Schülern die Verbrechen früherer Generationen ihrer eigenen Gruppe offen zu erzählen - Verbrechen, die bisher im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs verschwiegen und buchstäblich gelehrt wurden. Durch die Anwendung von Foucaults Argumentation (Foucault 1983) über Wahrheit und sozialen Diskurs auf diese Lehre wollen wir sie aus anderen Unterrichtsarten herausgreifen, die auch zum Lernen über kontroverse Themen gedacht sind (Leone 2012; Leone und Sarrica 2014). Wir sind der Meinung, dass diese Art der Geschichtserziehung von anderen schwierigen Unterrichtsformen zu sensiblen Themen unterschieden werden muss.

Oft werden Geschichtslehrer mit Klassen konfrontiert, in denen die Vorstellung von dem, was in der Vergangenheit passiert ist, durchaus divergent ist. Um nur einige Beispiele für diese Situation zu nennen: Stellen Sie sich vor, Sie wären ein Lehrer, der versucht, die Kämpfe in Nordirland in Dublin oder in London zu erklären (Barton und McCully 2012), oder stellen Sie sich vor, Ihren Schülern die scheinbar unschuldige Geschichte von Indianern beizubringen, die hungernde Neuankömmlinge füttern, die von der Mayflower aus an Land gegangen sind, im Bewusstsein der Tatsache, dass diese Episode als Akt von Großzügigkeit oder als erstes Moment eines Prozesses gelten könnte, der zu einem schrecklichen Völkermord führte (Kurtiş et al., 2010). Aber manchmal brechen Geschichtslehrer ein Schweigen über Tatsachen,

¹ Zuerst veröffentlicht auf Englisch in: Charis Psaltis, Mario Carretero, Sabina Čehajić-Clancy (ed), History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation. 2017. DOI 10.1007/978-3-319-54681-0

die nicht bestritten, aber von der großen Mehrheit der Gesellschaft ignoriert werden.

Stellen Sie sich vor, um ein anderes Beispiel für diese Art von Problemen anzuführen, Sie wollen Ihren französischen Schülern beibringen, dass Vichy eine Stadt ist, die historisch nicht nur für ihr Mineralwasser bekannt ist (Campbell 2006), oder Sie wollen - in einer viel gefährlicheren Situation - als mutiger Lehrer versuchen, Ihren türkischen Schülern die Gründe zu vermitteln, warum manche Historiker die Massenmorde an Armeniern als Völkermord bezeichnen (Bilali 2013).

Gemäß Foucaults Kategorisierung verschiedener Arten von sozialem Diskurs, der darauf abzielt, die Wahrheit zu vermitteln, schlagen wir vor, dass Geschichtsunterricht, der sich nicht mit kontroverser Vergangenheit befasst, sondern mit sozial verleugneten historischen Tatsachen, als spezifischer Fall von Parrhesia betrachtet werden kann: eine Art sozialer Diskurs, der, indem er sich mit problematischen Themen befasst, „Offenheit statt Überzeugung wählt, Wahrheit statt Falschheit oder Schweigen, (...) moralische Pflicht statt Eigennutz oder moralische Apathie“ (Foucault 2001, S. 19).

Im ersten Teil meines Beitrags werden Besonderheiten dieser Art der Geschichtserziehung erörtert. Insbesondere werden theoretische Erwartungen in Bezug auf die Auswirkungen dieser Strategie der Geschichtserziehung mit der Diskussion von Foucault über die Stärkung der Folgen von Parrhesie in Zusammenhang gebracht. Trotz des Risikos aggressiver oder defensiver Reaktionen der Zuhörer spricht Parrhesia tatsächlich ohne Angst eine relevante, aber unbequeme Wahrheit aus, die ihren Empfängern, wenn sie schließlich verstanden und akzeptiert worden ist, ein besseres Verständnis für einige wichtige Grundzüge in ihrem eigenen Leben geben kann.

Darüber hinaus werden die Folgen dieser Art von Geschichtserziehung, die den Schülern offen Verfehlungen der eigenen Gruppe in der Vergangenheit aufdeckt, mit dem sozio-emotionalen Modell der Bedürfnisse von Opfern und Tätern nach dem Ende von massiver sozialer Gewalt in Verbindung gebracht (Nadler und Shnabel 2008; Shnabel und Nadler 2015).

Schließlich werden Besonderheiten der Geschichtserziehung, wenn sie zu einer parrhesiastischen Kommunikation wird, unter Berücksichtigung dessen verstanden, wie die soziale Verleugnung das historische Bewusstsein von Nachkommen von Tätern über relevante Tatsachen in ihrer gruppeninternen Vergangenheit schwächen kann; Tatsachen, die ihnen ermöglichen könnten, ihre gegenwärtigen gruppeninternen und gruppenübergreifenden Beziehungen besser zu verstehen. Hier muss der Begriff des Wissens über geschichtliche Tatsachen mit dem Begriff des historischen Denkens ver-

knüpft werden (Seixas und Peck 2004), der sich auf die Fähigkeiten bezieht, die der schulische Geschichtsunterricht den Schülern vermitteln sollte, um sie in die Lage zu versetzen, sich kritisch mit historischen Narrativen auseinanderzusetzen.

Seixas und Peck (2004) unterscheiden sechs Hauptelemente, aus denen sich diese Fähigkeit des historischen Denkens zusammensetzt: Signifikanz, Erkenntnistheorie und Evidenz, Kontinuität und Wandel, Fortschritt und Niedergang, Empathie und moralisches Urteilsvermögen sowie historische Urteilsfähigkeit (Seixas und Peck 2004). Obwohl offensichtlich auf all diese Elemente zurückgegriffen wird, um effektiv zu sein, werden die Dimensionen von Empathie und moralischem Urteil in der Verwendung von Parrhesia bei der Vermittlung historischer Verfehlungen der eigenen Gruppe, die durch eine wörtliche soziale Leugnung verdeckt sind (Cohen 2001), auf spezifische Weise angesprochen. Es muss betont werden, dass in dieser Beschreibung von Seixas und Peck (2004) der Begriff der Empathie nicht als psychologisches Konstrukt, sondern als historisch begründete Fähigkeit zur Perspektivierung eingeführt wird.

Dies bedeutet, dass diese Art von Empathie – auch wenn sie versuchen, sich in die Position älterer Generationen zu versetzen – nicht auf „Präsentismus“ basiert, d.h. auf einer kognitiven Abkürzung, die voraussetzt, dass alle Menschen unter ähnlichen Bedingungen in unterschiedlichen historischen und kulturellen Situationen ähnlich reagieren. Vielmehr basiert diese Standpunktnahme auf „einer reichen Informationsgrundlage über die grundlegenden Strukturen und Prozesse des Alltags in diesen (vergangenen) Zeiten“ (Seixas und Peck 2004, S. 115). Den Schülern wird verdeutlicht, dass es bei aller Empathie zu früheren Generationen der In-Group grundlegende Unterschiede und Veränderungen in Bezug auf ihr Leben und dem Leben ihrer Vorfahren gibt.

Empathisch zu sein und sich anachronistischer Missbräuche, die die Vergangenheit nach heutigen moralischen Maßstäben messen, bewusst zu sein, bedeutet jedoch nicht, dass es unmöglich ist, vergangene Verbrechen moralisch zu beurteilen. Genau wie beim „Problem des historischen Einfühlungsvermögens erfordert unsere Fähigkeit, ein moralisches Urteil in der Geschichte zu fällen, den Gedanken einer historisch transzendenten menschlichen Gemeinsamkeit“² (Seixas und Peck 2004, S. 115)).

Wenn man furchtlos über moralische Übertretungen spricht, die von der In-Gruppe begangen und dann im folgenden gesellschaftlichen Diskurs bestrit-

2 “... exactly as with the problem of historical empathy, our ability to make moral judgment in history requires that we entertain the notion of an historically transcendent human commonality.” (Übersetzung des Zitats durch den Hg.)

ten wurden, appelliert Parrhesia gerade an die Fähigkeit, diesen Drang, die von früheren Generationen ererbte Vergangenheit moralisch zu beurteilen, wahrzunehmen, ohne dabei einen Relativismus zu nähren, der jegliche Verurteilung, auch eine weitgehend verdiente, verbietet. Im zweiten Teil dieses Beitrags werden die Ergebnisse einer Fallstudie zum zeitgenössischen Geschichtsunterrichtes über Kolonialverbrechen vorgestellt, die die italienische Armee während der Invasion in Äthiopien (1935-1936) begangen hat, um zu beobachten, wie diese Erkenntnisse, obwohl sie sich auf ferne Tatsachen beziehen, erhebliche Auswirkungen auf heutige junge Italiener haben können. Die Studie untersucht, wie ein Geschichtsunterricht, der solche früher im sozialen Diskurs bestrittene gruppeninterne Untaten erzählt, jungen Nachkommen von Tätern helfen kann, ihre aktuellen intergruppalen Beziehungen besser zu verstehen. Gemäß der klassischen theoretischen Position von Ortega y Gasset (1930) kann historisches Wissen, das sich auf die Gruppe bezieht, in die man geboren ist, als wertvolles Werkzeug angesehen werden, um das Bewusstsein für die eigene „historische Präexistenz“ zu verbessern, d.h. für frühere Situationen als Erklärung für gegenwärtige intergruppalen Spannungen. In diesem Sinne können einige historische Tatsachen, wenn sie zur Erklärung aktueller sozialer Konflikte beitragen, obwohl sie sich auf eine ferne Vergangenheit beziehen, dennoch als „psychologisch aktuell“ empfunden werden (Lewin 1943).

Die in diesem Beitrag vorgestellte Fallstudie könnte als zusätzlicher Beweis dafür angesehen werden, dass Kolonialverbrechen, ähnlich wie alle anderen Inhalte, die kontroverse Reaktionen von Empfängern hervorrufen, zu dieser bestimmten Kategorie „psychologisch aktueller“ historischer Ereignisse gehören. In der Tat sind sowohl die psychologische Vergangenheit als auch die psychologische Zukunft gleichzeitig Teile der sozialen Wahrnehmung der Situation, die zu einem bestimmten Zeitpunkt existiert. Diese klassische theoretische Anmerkung von Lewin (1943) lässt sich leicht auf unsere Zeit anwenden, wenn wir in Zeitungen lesen, dass islamische Terroristen behaupten, ihre Opfer seien „Kreuzfahrer“, oder wenn wir die jüngsten Kommentare des ehemaligen Londoner Bürgermeisters und heutigen Premierministers von Großbritannien, Boris Johnson, zu Obamas Rat zitieren, dass Großbritannien besser beraten sei, wenn es in der Europäischen Union bliebe. In seiner Antwort auf diese politische Rede des US-Präsidenten führte Boris Johnson diese Meinung auf Barak Obamas „von den Vorfahren stammenden Abneigung“ gegenüber Großbritannien als Folge seines „teilweise kenianischen“ Erbes zurück, das ihn gegenüber seinen ehemaligen Kolonialherren feindlich einstelle. Abgesehen von den durch diese doch erschreckenden Kommentare ausgelösten Kontroversen, ist das politische

Argument des Bürgermeisters von London ein sehr gutes Beispiel dafür, wie sehr die soziale Wahrnehmung gegenwärtiger internationaler Beziehungen von der psychologischen Gleichzeitigkeit der alten Geister kolonialer Gewalt beeinflusst werden kann (Volpato und Licata 2010).

Darüber hinaus untersucht das Beispiel der im zweiten Teil diskutierten Forschung Risiken und große Chancen, die sich aus der Aufhebung eines lang anhaltenden sozialen Schweigens über die früheren Verfehlungen einer sozialen Gruppe ergeben. Die völlige Leugnung von Kolonialverbrechen der italienischen Armee während des Einmarsches in Äthiopien unterscheidet die gegenwärtige Geschichtserziehung bezüglich dieser Tatsachen grundlegend von allen anderen Arten eines schwierigen Geschichtsunterrichts. Diese Fallstudie will nicht die Besonderheiten der italienischen Geschichte erörtern, sondern vielmehr besser verstehen, was in Situationen geschieht, in denen soziales Stillschweigen auf allen anderen den jungen Generationen zur Verfügung stehenden Informationskanälen herrscht und Geschichtsunterricht die einzige Möglichkeit ist, offen zu ihnen über die moralischen Ungerechtigkeiten ihrer Gruppe zu sprechen.

In diesem Kapitel wird die Idee, dass Geschichtsunterricht in solchen Situationen zu Parrhesia führen kann, weiterentwickelt. Es wird vorgeschlagen, dass, wenn all die vielfältigen Quellen, die zum Aufbau einer sozialen Repräsentation der Geschichte beitragen (Familienerinnerungen und -gespräche, Literatur und Kunst, Filme, Medienerzählungen usw.), historische Ereignisse, die moralische Untaten der eigenen Gruppe ausmachen, über eine lange Zeit leugnen, nur Historiker den jungen Nachkommen von Tätern eine wertvolle Gelegenheit bieten können, sich mit diesem schwierigen Wissen über ihre gruppeninterne Vergangenheit auseinanderzusetzen. Als Frage tut sich jedoch bei einer eingehenderen Untersuchung dieser speziellen Art von Geschichtserziehung auf, was die theoretisch zu erwartenden Konsequenzen sind, wenn der Geschichtsunterricht ein so lang anhaltendes und weit verbreitetes Schweigen bricht. Wenn wir das psychologische Bedürfnis nach einer positiven sozialen Identität als führend betrachten (Tajfel 1982), könnte die Vermeidung unbequemer Tatsachen als die beste Möglichkeit zur Bewältigung einer unruhigen Vergangenheit angesehen werden, während jede offene Erzählung dagegen als Bedrohung empfunden wird. Innerhalb dieses theoretischen Rahmens dürften dann die psychologischen Konsequenzen eines aufrichtigen Geschichtsunterrichts über sozial geäußerte Straftaten überwiegend negativ sein.

Wenn wir jedoch die Anerkennung früherer Verantwortlichkeiten als einen ersten unvermeidbaren Schritt für eine echte Versöhnung zwischen den

Gruppen verstehen (Vollhardt et al. 2014), dann kann es umgekehrt sein, dass die beste Wahl, um mit dieser schwierigen Vergangenheit fertig zu werden, es ist, den Nachkommen von Tätern eine offene und wahrheitsgemäße Darstellung von gruppeninternen Verfehlungen zu präsentieren, da zu erwarten ist, dass die mangelnde Kenntnis darüber die Harmonie von gegenwärtigen intergruppalen Beziehungen gefährdet. Auch wenn gemäß diesem theoretischen Rahmen die ersten psychologischen Reaktionen gegenüber einer klaren Darstellung von Straftaten innerhalb der Gruppe vermutlich ambivalent oder vollständig negativ sind, ist auf lange Sicht zu erwarten, dass die Aufhebung einer unrealistischen Leugnung insgesamt positive Konsequenzen für die Empfänger hat, da sie es ihnen ermöglicht, die Geschichte ihrer Gruppe besser zu verstehen.

Dieser Beitrag beschäftigt sich sowohl theoretisch als auch empirisch mit den Reaktionen und Konsequenzen dieser spezifischen Art der Geschichtserziehung. Auch wenn theoretische Erwartungen und empirische Evidenzaspekte selbstverständlich miteinander verflochten sind, werden aus Gründen der Klarheit zunächst theoretische Punkte diskutiert, ausgehend von Michel Foucaults Überlegungen zur Entwicklung der in der klassischen griechischen Kultur verwendeten Wahrheitsstrategien. Strategien, die als Wurzeln für die Einstellungen der Moderne zum Dilemma der Auseinandersetzung mit oder Vermeidung von historischen Erzählungen, die jungen Generationen unbequeme historische Unwürdigkeiten vermitteln, angesehen werden können.

Michel Foucault zu Parrhesia

In seiner Problematisierung verschiedener Arten von Wahrheitsfindung – er sah sie nicht als erkenntnistheoretisch, sondern als pragmatisch zu untersuchende gesellschaftliche Aktivitäten – schlug Foucault vor, sie nach ihren *Auswirkungen auf die Empfänger* zu kategorisieren. Insbesondere wählte er eine bestimmte Art von ihnen aus, die er Parrhesia nannte im Rückgriff auf einen alten Begriff, der zuerst von antiken griechischen Philosophen vorgeschlagen worden war.

Die altgriechische Wurzel des Wortes Parrhesia beschreibt eine Art Wahrheitssprache, die durch ein offenes und furchtloses Vermitteln eines störenden Wissens ein Risiko für diejenigen impliziert, die es erzählen (Parrhesiastes). Der Parrhesiast ist eine Person, die eine schwierige Wahrheit ausspricht, wenn sie frei darüber entscheiden kann, ob sie es tut oder nicht, um einem moralischen Pflichtgefühl gegenüber den Empfängern Genüge zu tun. Darüber hinaus beschließt der Parrhesiast unabhängig von einem

Risiko für sich selbst, die Wahrheit offen auszusprechen, weil er die Vorteile dieser Wahl sowohl für sich als auch für seine Empfänger zu schätzen weiß. In Bezug auf sich selbst beschließt der Parrhesiast, die Wahrheit offen auszusprechen, um die Harmonie zwischen seinen Worten und seinen Taten zu gewährleisten, da Kommunikation, aus Foucaults Sicht eine einflussreiche *soziale Aktivität* darstellt. In Bezug auf Empfänger behauptet Foucault, dass die gefährliche Wahl, Wahrheiten zu sagen, sie herausfordert, aber auch ertüchtigt. In der Tat kann eine solche unangenehme Wahrheit, wenn sie akzeptiert wird, dazu führen, dass die Empfänger einige wichtige Tatsachen verarbeiten können, die sie lieber ignoriert hätten.

Foucault argumentiert, dass gerade ihre bestärkende Wirkung die Parrhesie von anderen Arten störender Kommunikation unterscheidet, wie zum Beispiel den aggressiven. Da aber die Wirkung von Kommunikation nicht nur mit der Intention des Sprechers, sondern auch mit der Fähigkeit und dem Willen des Empfängers zum Verstehen verbunden sind, kann Parrhesie besser als ein „Kommunikationsspiel“ definiert werden, das für die Empfänger nur dann positive Auswirkungen hat, wenn sowohl Sprecher als auch Zuhörer erfolgreich zusammenarbeiten. Abgesehen von den Reaktionen der Empfänger erweist sich die Parrhesie jedoch immer als Schutzschild des Parrhesiasten, indem es die persönliche Harmonie zwischen seinen Worten und seinen sozialen Handlungen verstärkt. Unabhängig von den letztendlichen Ergebnissen ist Parrhesie daher immer auch ein Weg, für sich selbst zu sorgen, ein Akt von *cura sui*. Unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Aspekte kann Parrhesie daher als eine besondere Art der Erziehung angesehen werden, da die Autorität der Parrhesiasten nicht aus Macht oder Status stammt, sondern einzig aus ihrer freien moralischen Entscheidung – indem sie die Empfänger ermutigt, auf sich selbst zu achten und ihrerseits Empfänger ihrer eigenen Kommunikation auf ähnliche Weise zu behandeln (Foucault 1983).

In diesem Kapitel möchte ich Foucaults Diskussion über die Nützlichkeit von Parrhesie als spezifischer Art der Wahrheitsfindung anwenden, um die spezielle soziale Aktivität der Entscheidung von Geschichtslehrern zu beschreiben, die ihren Schüler eine moralische Indignität aufdecken, die in der Vergangenheit von ihrer Gruppe begangen – eine moralische Indignität, die bisher im allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs *verschwiegen* und sogar *geleugnet* wurde. Ausgehend von der pragmatischen Sichtweise, die Foucaults Studien prägt, können wir Geschichtsunterricht, der das soziale Schweigen über vergangene Verbrechen innerhalb der Gruppe aufhebt, als eine besondere kommunikative Wahl betrachten, die in die breitere Palet-

te sozialer und psychologischer Prozesse eingefügt wird und schließlich zu Versöhnung zwischen Gruppen führen kann (Nadler et al. 2008). Genauer gesagt könnte argumentiert werden, dass die tatsächlichen Beweise, die durch diese spezielle Art von Geschichtsunterricht erbracht werden, sofern diese Beweise in jeglichem anderen sozialen Diskurs fehlen, für die Nachkommen früherer Täter von wesentlicher Bedeutung sind, um die historischen Verantwortlichkeiten ihrer Gruppe in vollem Umfang anzuerkennen (Vollhardt et al. 2014).

Nach dem theoretischen Modell zu unterschiedlichen Bedürfnissen von Tätern und Opfern nach massiver Gewalttätigkeit zwischen Gruppen (Nadler und Shnabel 2008; Shnabel und Nadler 2015) ist das Anerkennen dieser Gewalt als ein schwieriger, aber unvermeidbarer Schritt hin zu einer soliden Aussöhnung zwischen Gruppen anzusehen. Nach dem Ende der Gewalttätigkeiten müssen die Täter tatsächlich wieder in ihre Gemeinschaft integriert werden, um den Ausschluss aufgrund ihres Fehlverhaltens zu vermeiden. Die Opfer müssen dagegen die Kontrolle über ihr eigenes Leben zurückerlangen, nachdem sie hilflos und unfähig waren, sich selbst zu verteidigen. Wenn die Tätergruppe die Verantwortung für die Verletzung ihrer Opfer vollständig übernimmt, öffnet sich die Tür, um die Bedürfnisse von Opfern und Tätern zu befriedigen, wie im Nadler- und Shnabel-Modell (2008) beschrieben.

Trotz der klaren Beschreibung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Opfern und Tätern geht dieses sozio-emotionale Versöhnungsmodell nicht auf die Frage ein, wie lange es dauern könnte, bis Gruppen – im Falle von Tätern – ihren früheren Mangel an Moral bewältigen oder als Opfer ihren Mangel an Entscheidungsfreiheit (Cajani und Leone 2015). Manchmal ist die Suche nach historischer Wahrheit direkt mit Versöhnungsprozessen verbunden: so etwa in dem berühmten Beispiel der Wahrheits- und Versöhnungskommission in Südafrika, wo in Gegenwart der lokalen Gemeinschaft und ihrer Autoritäten wahrheitsgemäße Geschichten über Gewalt offen zwischen Opfern und Tätern verhandelt wurden (Gibson 2006).

Abgesehen von dieser spezifischen kulturellen Situation kommt es jedoch selten zu einer unmittelbaren und offensichtlichen Anerkennung von Gewalt in der Kommunikation der Täter. Insbesondere wenn die Opfer zu schwach oder sozial isoliert sind, wird ihre Stimme selten gehört. In diesen verbreiteteren Situationen kann über lange Zeiträume das Schweigen über Gewalt im sozialen Bereich aufrechterhalten werden und über Generationen hinweg andauern. Dies impliziert, dass die vom Nadler- und Shnabel-Modell (2008; Shnabel und Nadler 2015) beschriebenen Bedürfnisse, die in direktem Zu-

sammenhang mit Opfern und Tätern stehen, auch über Generationen hinweg auftreten und sich auf die sozialen und psychologischen Bedürfnisse ihrer Nachkommen auswirken.

Berücksichtigt man sowohl das von Nadler und Shnabel (2008; Shnabel und Nadler 2015) vorgeschlagene Modell als auch den Nachweis, dass es oft Jahre dauert, bis Gräueltaten offen erkannt und offiziell den Nachkommen der Tätergruppe erzählt werden (Leach et al. 2013), kann man davon ausgehen, dass die gleichen Bedürfnisse von Tätern und Opfern über Generationen hinweg bestehen und daher auch Nachkommen von Opfern und Tätern beeinflussen (Bilewicz und Jaworska 2013; Leone 2012).

Es ist klar, dass nach einer langen Zeit vom Ende der Gewalt bis zu ihrer vollständigen Anerkennung durch die Täter das Dilemma zwischen Vermeidung und Bewältigung dieser schwierigen Wahrheit nicht nur den gegenwärtigen sozialen Diskurs, sondern auch die historische Lehre zu beeinflussen beginnt. An diesem Punkt mögen wir uns fragen, ob eine Trennlinie zwischen einem Geschichtsunterricht, der ein langanhaltendes soziales Schweigen über die von der Gruppe in der Vergangenheit verübte Gewalt bricht, und Unterricht zu anderen sensiblen Themen zu ziehen ist.

Parrhesia und kontroverse geschichtliche Themen im Klassenzimmer

Vergangene historische Verbrechen der Gruppe, in der man geboren wurde, sind eines von vielen kontroversen Themen, die während der Unterrichtsdiskussionen auftauchen könnten. Im Gegensatz zu anderen heiklen Themen (siehe zum Beispiel Goldberg 2013; Kello 2015; King 2009; Barton und McCully 2012) können Geschichtslehrer sie jedoch nicht überspringen oder vermeiden, wenn sie Schülern diese Perioden der Vergangenheit ihrer Gruppe erzählen. Abgesehen von der Sensibilität, die jeder kompetente Lehrer zeigen muss, wenn er schwierige Themen behandelt (Zembylas und Kambani 2012), wird von Geschichtslehrern erwartet, dass sie ihre Schüler über die wichtigeren Fakten in ihrer Gruppengeschichte informieren, da nur dieses Lernen diesen zukünftigen Erwachsenen ein echtes Meistern ihrer „historische Präexistenz“ (Ortega y Gasset 1930) ermöglicht und ihnen damit Handwerkszeug für ihre zukünftige Teilnahme am demokratischen Leben ihrer Gemeinde vermittelt. Ohne die Kenntnis relevanter vergangener Ereignisse der eigenen Gemeinschaft ist es in der Tat weder möglich, über zeitgenössische Themen zu urteilen, noch zeitgenössische Beziehungen zwischen Gruppen zu verstehen. Dies macht Gewalt zwischen Gruppen im

Allgemeinen zu einem spezifischen Thema des Geschichtsunterrichts (Sen und Wagner 2005) und insbesondere das Unterrichten über vergangene Verbrechen innerhalb der Gruppe zu einer wesentlichen sozialen Aktivität, um eine effektive demokratische Beteiligung am zukünftigen Leben zu fördern.

Andererseits verwenden Gewalttäter unmittelbar nach dem Ende der Gewalttätigkeit zusammen mit anderen Beteiligten wie Opfern oder apathischen Zuschauern häufig das Schweigen unter ehemaligen Feinden als erste implizite Mitteilung über die vergangenen Ereignisse. Tatsächlich kann Schweigen in den ersten Augenblicken nach der Beilegung der Gewalt als Mittel zur Wiederherstellung eines Gefühls der „Normalität“ im Alltag erscheinen. Es verbessert anfänglich das lokale Leben und ermöglicht es Tätern, apathischen Zuschauern und Opfern, weiterhin Seite an Seite zu leben (Eastmond und Selimovic 2012).

Dieses Schweigen könnte jedoch auch in den zahlreichen, jungen Menschen zur Verfügung stehenden Informationsquellen über die Vergangenheit ihrer eigenen Gruppe mehr oder weniger weit verbreitet sein. Diese reichen von informellen Situationen wie Familienerzählungen bis hin zu Medienkommunikation, Literatur oder Belletristik.

Eine Analyse der italienischen Filme, die nach dem Zweiten Weltkrieg produziert wurden, könnte ein eindrucksvolles Beispiel dafür sein. Unmittelbar nach Kriegsende, als im normalen sozialen Austausch oft Schweigen und Ausweichen herrschte, um das hohe Risiko eines Bürgerkriegs zwischen denjenigen, die am Faschismus festgehalten hatten, und denen im Widerstand zu vermeiden, gelang es dem italienischen neorealistischen Kino dennoch, eine Darstellung der Demütigung und moralischen Fehler des italienischen Volkes zu vermitteln, dank der Filme von Rossellini und De Sica (De Caro 2014). In den meisten Fällen reicht es jedoch nicht, eine offene Kommunikation über gewalttätige Vergangenheit zu vermeiden, und das kann auch nicht ausreichen, um die Folgen von Gewalt zu bewältigen. Tatsächlich wird Schweigen an Stelle einer ersten tragfähigen Lösung im Laufe der Zeit bedrohlich und mühsam.

Dennoch ist Schweigen in bestimmten kulturellen Situationen keine vorübergehende Lösung. In solchen unglücklichen sozialen Situationen ist es Historikern nicht gestattet, diese Zeit der Vergangenheit innerhalb der Gruppe zu studieren. Führungskräfte beziehen sich nicht auf diese Zeit, wenn sie ihre Entscheidungen kommentieren, und auch informelle Kommunikation (wie Familiengespräche oder künstlerische Darbietungen oder Bücher, Filme oder andere fiktive Erzählungen) scheinen zu ignorieren, was passiert ist. In diesen sozialen Situationen hat sich die vorübergehende Stille un-

mittelbar nach dem Ende der Gewalt in einen äußerst schädlichen Zustand *sozialer Leugnung* verwandelt. Bezieht man sich nur auf das Narrativ der Täter, so kann die Leugnung in unterschiedlichem Maße als Verweigerung eintreten: etwa die historische Realität gewaltsamer Tatsachen zuzugeben (*wörtliche Verleugnung*), die moralische Verantwortung der Täter für diese Tatsachen anzuerkennen (*interpretative Verleugnung*) oder die praktischen Konsequenzen der Anerkennung der eigenen Verantwortung für vergangene Gewalt zu übernehmen (*implizite Verleugnung*) (Cohen 2001).

Es bedarf keiner obskuren Verschwörungen, da viele Aspekte für die „Banalität“ des bekannten Phänomens der sozialen Leugnung verantwortlich sind. Auf den vorhergehenden Seiten haben wir bereits einige Beispiele angeführt, da dieses Phänomen heute in verschiedenen Zusammenhängen häufig anzutreffen ist: die buchstäbliche Leugnung des Völkermords an den Armeniern (Hovannisian 1998; Bilali 2013), die Vertuschung der französischen Zusammenarbeit mit der nationalsozialistischen Besatzung (Campbell 2006), die soziale Amnesie über die italienischen Kolonialverbrechen während der Besetzung Äthiopiens (Leone und Sarrica 2012), die Rhetorik offizieller Diskurse am Erntedankfest, bei denen US-Präsidenten vermeiden, sich an die Rolle der amerikanischen Ureinwohner in Episoden zu erinnern, an die dieser besondere Tag erinnert (Kurtiş et al. 2010) – um nur einige zu nennen. Anstelle einer gut organisierten Manipulation sind historische Verleugnungen, die in vielen sozialen Situationen vorherrschen, oft nur das Ergebnis eines „allmählichen Versickerns von Wissen in einem kollektiven Schwarzen Loch“ (Cohen 2001, S. 13).

In diesen sozialen Situationen ist Versöhnung daher mit jedem intelligenten Versuch von Mitgliedern der sozialen Gruppe ehemaliger Täter verbunden, einer derart lockeren und verallgemeinerten Versickerung entgegenzuwirken, indem sie den jüngeren Generationen über Gewalt erzählen, anstatt sie in „schwarzen Löchern“ verschwinden zu lassen.

Die Entscheidung, die soziale Leugnung zu aufzubrechen, beruht auf einem klarsichtigen Verständnis ihrer nachteiligen Folgen für die Nachkommen der Täter. Bei *wörtlicher* oder *interpretativer Verleugnung* geht es um das Wissen, das Nachkommen von Tätern zur Verfügung steht entweder weil Tatsachen selbst nicht anerkannt werden (*wörtlich*) oder weil sie zwar anerkannt, aber ihre Interpretation als gewalttätige Handlung in Frage gestellt werden (*interpretativ*), so etwa wenn Gewalt als eine Art Selbstverteidigung dargestellt wird oder als einzige Möglichkeit, weitere Eskalationen zu verhindern. Mit *impliziter Leugnung* schließlich werden „die psychologischen, politischen oder moralischen Implikationen, die herkömmlicherweise“ (Cohen 2001, S. 8) der Kenntnis ernsthafter

Tatsachen folgen, die mit der eigenen Gruppenverantwortung für vergangene Gräueltaten und Leiden verbunden sind, verneint oder verkleinert.

Wir schlagen vor, nur die Geschichtserziehung als Parrhesia zu bezeichnen, die eine *wörtliche Leugnung* aufhebt, welche in sozialen Informationsquellen so weit verbreitet und so langlebig ist, dass Geschichtslehrer die einzigen Parrhesiasten unter denjenigen sind, die jungen Menschen eine Darstellung ihrer eigenen historischen Vergangenheit vermitteln. In Anbetracht aller schwerwiegenden Folgen sozialer Verleugnung ist leicht zu begreifen, dass es nicht möglich ist, interpretative oder implizite Verleugnung in Frage zu stellen, wenn das bloße Wissen über Tatsachen sozial nicht verfügbar ist. Das ermöglicht uns ein besseres Verständnis dafür, warum Geschichtsunterricht, der sich in Parrhesie verwandelt, zwar schwierig und riskant, aber als sinnvolle Verstärkung für diejenigen angesehen werden kann, die endlich klare Informationen über vergangene historische Missstände ihrer Gruppe erhalten.

Empirischer Nachweis der Auswirkungen von Parrhesia

Eine Grundvoraussetzung für das Erreichen dieser Befähigung ist jedoch die Fähigkeit der Schüler, mit den negativen Emotionen erfolgreich umzugehen, die sich aus der schwierigen vom Lehrer bewusst enthüllten historischen Wahrheit ergeben.

Um dies zu verdeutlichen, nehmen wir als Beispiel eine Untersuchung der Reaktionen italienischer Universitätsstudenten auf eine klare historische Beschreibung italienischer Kolonialverbrechen, die zuvor im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs verschwiegen und geleugnet wurden. Die heutigen europäischen kollektiven Erinnerungen an den Kolonialismus ermöglichen es, viele aufschlussreiche Beispiele für die verschiedenen Arten sozialer Leugnungen zu finden (Cohen 2001). Manchmal können wir implizite Leugnungen beobachten in Anbetracht der Schwierigkeit, politische Entscheidungen zu treffen, die die wirtschaftlichen Konsequenzen einer dauerhaften Ausbeutung der Ressourcen kolonialisierter Länder berücksichtigen.

Zu anderen Zeiten ist es eine interpretative Leugnung, wenn Nachkommen von Kolonisierern immer noch die koloniale Vergangenheit ihres Landes als eine Art von Zivilisationstat repräsentieren und nicht als systematische Ausbeutung anderer Gruppen, was strukturelle und sogar direkte Gewalt impliziert (Galtung und Høivik 1971). In der Fallstudie über italienische Kolonialverbrechen gegen Äthiopier, bei denen die Opfer nicht genug Macht erlangt hatten, um die Untersuchung der von ihnen erlittenen Gewaltgeschichte auf

die Forschungsagenda zu setzen, wurden diese Tatsachen bis in die letzten Jahre in Geschichtslehrbüchern verschwiegen (Leone und Mastrovito 2010; Cajani 2013). Dieser Mangel an historischen Informationen, der erst in den jüngsten Handbüchern geändert wurde, ist Teil einer umfassenderen sozialen Leugnung, die diese Tatsachen über siebzig Jahre lang nicht als bewiesen anerkannt hat. Darüber hinaus ersetzte ein historischer Mythos das Faktenwissen und beschrieb italienische Soldaten als gute Gefährten, unfähig zu jeglicher Grausamkeit (Del Boca 2005). Aufgrund des weitverbreiteten Schweigens zwischen den Generationen und der lang anhaltenden sozialen Leugnung können diese historischen Fakten, in den heutigen Lehrbüchern dargelegt, für junge Leser deshalb überraschend klingen – obwohl sie historisch gut bewiesen sind.

Trotz der jüngsten Fortschritte im Geschichtsunterricht haben Forscher festgestellt, dass diese Tatsachen den Italienern, insbesondere den jüngeren, im Allgemeinen nicht bekannt sind (Pivato 2007). Darüber hinaus hat eine eingehende Textanalyse der jüngsten italienischen Geschichtsbücher, die die Informationen über frühere Verbrechen aus dem Kolonialkrieg gegen Äthiopier einschließen, gezeigt, dass diese historischen Fakten manchmal klar und detailliert, manchmal jedoch auch ausweichender vermittelt werden (Leone und Mastrovito 2010).

Nach den zuvor diskutierten theoretischen Annahmen können nur klare historische Erzählungen über diese Kriegsverbrechen der Vergangenheit als eine Art Parrhesia definiert werden, da nur diese Texte das Risiko in Kauf nehmen, bei den Lesern starke negative Reaktionen hervorzurufen. Dagegen scheinen die ausweichenden historischen Lehrbücher dieselben Vermeidungsabsichten wie die frühere soziale Leugnung zu verfolgen, wenn auch weniger offen.

Um die Reaktionen und Konsequenzen dieser beiden unterschiedlichen Strategien der Geschichtserziehung besser zu verstehen, die mehr oder weniger offen über das Fehlverhalten in der Vergangenheit in der Gruppe sprechen, wurde eine empirische Studie durchgeführt (Leone und Sarrica 2014). Diese Studie untersucht mithilfe eines quasi-experimentellen Verfahrens die Auswirkungen zweier verschiedener Arten von Text für junge italienische Studenten, die die Kriegsverbrechen während der italienischen Invasion in Äthiopien (1935-1936) entweder auf parrhesiastische Weise vermitteln oder auf evasive Weise.

Die Forscher untersuchten die Reaktionen von 67 italienischen Universitätsstudenten (Durchschnittsalter: 23,51 Jahre), die zwei Online-Versionen eines historischen Textes über Verbrechen der italienischen Armee während

der Kolonialinvasion in Äthiopien (1935-1936) lasen (parrhesiastisch vs. ausweichend). Dieser historische Text wurde in einen selbstverwalteten Fragebogen zur sozialen Repräsentation der italienischen Kolonialvergangenheit eingefügt. Der Fragebogen überprüfte die Vorkenntnisse der Teilnehmer zu diesen Verbrechen, und die Studenten sollten die mit der italienischen Kolonialvergangenheit verbundenen Emotionen sowohl vor als auch nach dem Lesen des Textes selbst einschätzen. Die beiden Scheinlehrbuchtexte wurden in Anlehnung an die derzeit im Geschichtsunterricht verwendeten Lehrbücher erstellt und richten sich an italienische Gymnasiasten.

Ausgehend von demselben Text wurden die gegen die äthiopische Gruppe begangenen Verbrechen unter Parrhesie-Bedingungen klar beschrieben (z. B. dass die italienische Armee bei Luftangriffen giftige Gase verwendete, die nach dem Genfer Protokoll von 1925 formell verboten waren) beziehungsweise in einer weniger eindeutigen Form unter Ausweichbedingungen (z. B. nur, dass die italienische Armee bei Luftangriffen „unkonventionelle Waffen“ eingesetzt hat). Jeder Teilnehmer wurde versteckt auf Video aufgezeichnet, während er alleine in einem Raum den Fragebogen ausfüllte und den Text las. Diese Einstellung ermöglichte es, direkt beobachtete erste Reaktionen auf das Lesen und nicht auf die tatsächliche Anwesenheit anderer Personen bei der Erfüllung experimenteller Aufgaben zurückzuführen. Die Ergebnisse wurden unter Verwendung statistischer Vergleiche für quantitative Daten des Fragebogens und eines qualitativen Vergleichs der Kodierung der ersten Reaktionen beim Lesen des Textes, die von drei unabhängigen Beobachtern durchgeführt wurden, ausgearbeitet. Die quantitativen Ergebnisse des Fragebogens zeigten, dass trotz der jüngsten Änderungen in den italienischen Geschichtsbüchern alle Teilnehmer die früheren Kriegsverbrechen ihrer Gruppe erwartungsgemäß nicht kannten.

In Bezug auf die Emotionen, die die Teilnehmer mit dem italienischen Kolonialismus in Verbindung brachten, ergab ein statistischer Vergleich der Unterschiede zwischen den selbstbewerteten Emotionen, die vor und nach den im historischen Text enthaltenen Informationen ermittelt wurden, dass das Lesen des parrhesiastischen Textes mehr Emotionen verursachte als der ausweichende Text. Die Identifikation der Teilnehmer mit der Ingroup zeigte keine signifikanten Wechselwirkungen mit den Auswirkungen der Narrative.

Die außergewöhnliche Mischung von Papier- und Bleistiftwerkzeugen mit direkten Beobachtungen ermöglichte es, besser zu verstehen, wie sich die Konsequenzen offener Erzählungen von denen ausweichender unterscheiden. Interessanterweise waren die ersten Reaktionen, die während des Lesens zum Ausdruck kamen, zwischen den beiden Versuchsbedingungen

unterschiedlich. Sie wurden von drei unabhängigen Codierern verdeckt auf Video aufgezeichnet und nach dem Facial Action System Coding (FACS) codiert. Vor der Nachbesprechung wurden die Teilnehmer umfassend über alle Verfahrensdetails informiert, damit sie ihre Zustimmung zur Ausarbeitung ihrer Daten und Videobänder erteilen oder verweigern können. Niemand lehnte es ab, in die Ausarbeitung einbezogen zu werden.

Eine Einzelbildanalyse der Videobänder von den Teilnehmern, die den historischen Text über italienische Verbrechen lasen, ermöglichte es, den nacheinander auftretenden jeweiligen Mikroausdruck, den ihre Gesichter beim Lesen des Textes zeigten, zu erfassen und gemäß dem FACS zu codieren. Ekman und Kollegen zufolge hat ist der jeweilige Mikroausdruck, der unmittelbar nach der Konfrontation mit einem relevanten Reiz auftritt, sieben Spielarten: Überraschung, Angst, Wut, Glück, Ekel, Traurigkeit und Verachtung. Zusammen mit diesem jeweiligen Mikroausdruck kann ein genau untersuchter jeweiliger Gesichtsausdruck mentale Aktivitäten zeigen, wie zum Beispiel ein Stirnrunzeln. Dieser zusammen mit einem jeweiligem Mikroausdruck auftretende Gesichtsausdruck wird dank jenes interpretiert. Beispielsweise kann eine stirnrunzelnde Aktivität, die mit einem Mikroausdruck der Überraschung einhergeht, darauf hindeuten, dass der Reiz schwer zu erfassen ist und Zweifel im Verstand der beobachteten Person entstehen. Obwohl kulturelle Normen für emotionale Ausdrücke die Bewegungen der Gesichtsmuskeln verstärken oder verringern können, erwies sich dieser jeweilige erste Gesichtsausdruck, da er weitgehend unwillkürlich ist, nach relevanten Reizen als kulturübergreifend universell (Ekman et al. 2013).

Diese neue Art der Analyse, die durch technologische Fortschritte bei der Videoaufzeichnung möglich wurde, basiert auf der Idee von Darwin (1965), dass der Ausdruck von Emotionen sowohl dem Menschen als auch dem Tier angeboren ist, da er – als natürliche Reaktion ererbt – unsere ersten Bemühungen zur Bewältigung relevanter Reize leitet.

Wenn zum Beispiel ein Reiz wichtig, neu und verblüffend ist, sind die Augenlider so weit geöffnet, dass das Weiß des Auges oben und unten zu sehen ist. Dieser Mikroausdruck der Überraschung scheint einen genaueren Blick auf diesen unerwarteten Reiz zu ermöglichen. Beim Ausdruck von Ekel werden Ober- und Unterlippe angehoben und die Nase gerümpft: Dies ist der Ausdruck, den Sie machen, wenn Sie etwas Schlechtes riechen oder einen Blick auf einen sehr schmutzigen Raum werfen. Es ist leicht zu beobachten, wie der Mikroausdruck des Ekels den ersten Phasen des sich Übergebens ähnelt, wenn der Körper sich eines schädlichen Lebensmittels entsorgt. Interessanterweise ist dieser erste jeweilige Mikroausdruck für Mensch und

Tier gleich und bestätigt Darwins Vorstellung einer langsamen Evolution der Menschheit aus anderen Tierarten.

Unter den sieben Arten des von Ekman und seinen Kollegen in ihrer bahnbrechenden Forschung beschriebenen jeweiligen Mikroausdrucks wird nur eine Erstreaktion ausschließlich vom Mensch wahrgenommen, nämlich Verachtung. Während Ekel für alle stimuli-provozierenden, negativen Gefühlsreaktionen zum Ausdruck gebracht wird (beim Sehen, Riechen, Berühren usw.), drückt sich Verachtung im Gegensatz dazu im Falle einer Selbstdistanzierung vom Verhalten eines anderen Menschen nur aus, wenn es ernsthaft von allgemein akzeptierten moralische Normen abweicht.

Es ist hier nicht möglich, diese wichtige Beobachtung aus den aufschlussreichen Forschungsergebnissen von Ekman et al. (2013) eingehender zu behandeln. Ich möchte nur kommentieren, dass ihre Beobachtungen über die einzigartige Rolle der Verachtung bei den ersten menschlichen Reaktionen auf emotionsauslösende Reize, ausgehend von den neuen Beweisen moderner Technologien, erneut die alte philosophische Frage nach dem Wundern über die „innere Moral“ des Menschen aufwirft, wie sie im berühmten Zitat von Kant als erhaben und so schwer zu erklären bezeichnet wird wie der „Sternenhimmel“.³ An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass nur die Teilnehmer, die im Experiment den parrhesiastischen historischen Textes lasen, Verachtung als eine erste Reaktion zeigten. Darüber hinaus erzielten bei der Selbsteinschätzung ihrer eigenen Gefühle im Zusammenhang mit dem italienischen Kolonialismus die Teilnehmer, die dem Parrhesietext zugeordnet waren, in allen Emotionen höhere Werte, nicht jedoch bei der Selbsteinschätzung von Schuld (Leone und Sarrica 2014).

Unterschiedliche Wirkungen nach einem evasiven Geschichtsunterricht oder nach Parrhesie könnten erfasst werden, wenn wir einerseits die Mikroausdrücke von Verachtung beim Lesen eines historischen Textes betrachten, der die soziale Leugnung von Verbrechen innerhalb der Gruppe aufbricht, und andererseits die Veränderung der Gefühle bezüglich des italienischen Kolonialismus vor und nach dem Lesen dieses Textes bewerten. In der Tat scheint nur die Parrhesie es jungen Nachkommen von Tätern zu ermöglichen, sich kritisch von den historischen Verantwortlichkeiten früherer Generationen zu distanzieren: sofort eine angeborene Reaktion der Selbstdistanzierung (Verachtung) zum Ausdruck zu bringen und durch das Bewusstsein

3 „Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: Der bestimmte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir. Ich sehe sie beide vor mir und verknüpfe sie unmittelbar mit dem Bewusstsein meiner Existenz“. *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788. Kapitel 34. *Beschluß* (Anm. des Hg.)

von Scham das Bedürfnis zur Wiederherstellung des moralischen Image der italienischen In-Group zu erkennen (Allpress et al. 2014). Im Gegensatz dazu werden Schuldgefühle, die von diesen jungen Teilnehmern, die viele Jahre nach diesen historischen Tatsachen geboren wurden und nur ihre eigenen Verantwortlichkeiten mit denen früherer Generationen in Verbindung bringen (Branscombe und Doosje 2004), durch die parrhesiastische historische Narrative nicht wesentlich beeinflusst.

Schlussfolgerungen

Abschließend möchte ich kurz auf Situationen eingehen, in denen aus historischer Erziehung Parrhesia wird. Dabei ist es meines Erachtens wichtig, die Unterschiede zwischen den in der Studie beschriebenen emotionalen Reaktionen der Teilnehmer zu berücksichtigen, die wir als Beispiel für diesen Forschungsbereich herangezogen haben (Leone und Sarrica 2014). Meines Erachtens ermöglichen – alle Ergebnisse zusammengenommen – die klareren Informationen unter Parrhesiebedingungen es den Teilnehmern, ihre emotionalen Reaktionen (Frijda 1986), insbesondere ihre Befangenheit oder moralischen Emotionen, besser zu regulieren (Lewis 2008). Das in dieser Untersuchung angeführte Beispiel zeigt, wie diese Emotionen nicht nur als Barriere (Bar-Tal und Halperin 2013), sondern bei guter Regulierung als Motivationsquelle (Frijda 1986) zum Kennenlernen von früher verborgenen Aspekten der eigenen historischen Vergangenheit wirken können. Natürlich erfordern nicht alle historisch sensiblen Themen eine parrhesiastische Erzählung, sondern nur diejenigen, die eine dauerhafte soziale Leugnung vergangener Fehler innerhalb der Gruppe aufbrechen. Nur in diesem letzten Fall werden tatsächlich psychologische Prozesse, die mit ersten emotionalen Reaktionen verbunden sind, entscheidend, da es keine konsolidierte und weit verbreitete *historische Kultur* gibt, die dieses Wissen umrahmt, totgeschwiegen vor dem Eingreifen des Lehrers. In einer solchen Situation führt die wörtliche soziale Leugnung (Cohen 2001) der moralischen Untaten der Gruppe in der Vergangenheit zu einem Mangel an historischem Wissen, was parrhesiastisches Lehren zu einem riskanten, aber unvermeidbaren Kommunikationsschritt macht, da die Notwendigkeit besteht, ein soziales Schweigen zu brechen, welches jungen Generationen die Fähigkeit vorenthält, mit der schwierigen/unangenehmen Vergangenheit der eigenen Gruppe umzugehen.

Insbesondere unter Bezugnahme auf die Unterrichtsdimensionen, die es den Schülern ermöglichen, sich kritisch mit historischen Narrativen auseinanderzusetzen (Seixas und Peck 2004), bringt eine parrhesiastische Darstellung

vergangener gruppeninterner Verfehlungen, die zuvor im sozialen Diskurs verschwiegen wurden, historische Perspektive und empathische Haltung gegenüber der Vergangenheit mit sich sowie die Fähigkeit, frühere Generationen moralisch zu beurteilen. Einerseits schließt parrhesiastischer Unterricht über gesellschaftlich geleugnete Verbrechen innerhalb der Gruppe eine Lücke in Bezug auf grundlegende Informationen über relevante Prozesse in der Vergangenheit und ermöglicht es den Empfängern, die Geschichte ihrer Gruppe zu verstehen, indem sie sich fest auf Fakten und nicht auf eine Täuschung und fiktive Version darüber berufen. Auf der anderen Seite könnte aus dieser reichen Basis wahrheitsgemäßer Informationen ein moralisches Urteil hervorgehen, das endlich die ethischen Verantwortlichkeiten früherer Generationen anerkennt. In einer solchen Situation kann die Entscheidung zur Verwendung von Parrhesia (Foucault 1983) als Strategie der Geschichtserziehung es den Nachkommen der Täter ermöglichen, gleichzeitig mit zwei gegensätzlichen Zielen umzugehen, dem Schutz der Staatssymbologie (Liu et al. 2014) und einem wachsenden Versöhnungsprozess zwischen den Gruppen (Nadler und Shnabel 2008; Shnabel und Nadler 2015).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept der Parrhesie, d.h. einer bestimmten Art der im sozialen Diskurs allgemein verwendeten wahrheitsgetreuen Kommunikation (Foucault 1983), auch zum besseren Verständnis sozialer und psychologischer Vorgänge fruchtbar gemacht werden könnte im Bezug auf Geschichtsunterricht, der eine früher geleugnete, sich auf die nationale Vergangenheit beziehende Wahrheit aufdeckt, welche sowohl die soziale als auch die moralische Identität ihrer Empfänger bedrohen könnte (Allpress et al. 2014), aber auch jungen Studenten helfen könnte, die aktuelle historische Position ihres Landes besser zu verstehen.

Insbesondere könnten auf Gruppenmoral basierende Emotionen, die Schüler über diese negativen Tatsachen äußern, als wichtige *methodologische Anhaltspunkte* verwendet werden, um die Hauptwirkungen dieser schwierigen historischen Erzählungen zu beschreiben. Einerseits prognostizieren laut einem gut konsolidierten Forschungsgebiet (Frijda 1986) moralische gruppenbasierte Emotionen die Folgerichtigkeit von Lernaktivitäten, da nur wichtige Themen emotionale Reaktionen hervorrufen können. Andererseits können moralische gruppenbasierte Emotionen auch eine relevante Rolle bei der Selbstregulierung spielen, indem sie die nachgewiesene Tendenz zur gruppeninternen Bevorzugung hemmen (Shepherd et al. 2013).

Um jedoch die unterschiedlichen emotionalen Reaktionen von Schülern besser einschätzen zu können, die kontroverser und schwierigerem Geschichtsunterricht oder Parrhesie ausgesetzt sind, ist viel mehr Forschung erforder-

lich. Diese Unterschiede zwischen den Reaktionen der Schüler können aus theoretischen Gründen höchst folgenreich sein, indem wir unsere Aufmerksamkeit von den defensiven Folgen von Selbstkategorisierungsprozessen auf die faszinierende Frage nach der Selbstregulationsrolle gruppenbasierter Emotionen lenken. Die Reaktionen, die in dieser Art von Studien untersucht wurden, beziehen sich hauptsächlich auf Schüler im jungen Erwachsenenalter. Dies könnte theoretisch mit der Erwartung erklärt werden, dass junge Erwachsene in Demokratien ihren eigenen Platz im öffentlichen Forum einnehmen sollen, um nach und nach alte Generationen zu ersetzen. Es ist in der Tat Sache der jungen Erwachsenen, zu entscheiden, ob sie die politische Ausrichtung des öffentlichen Handelns letztendlich fortsetzen oder ändern wollen, und diese schwierigen Entscheidungen könnten nicht getroffen werden, wenn eine klare Kenntnis der Tatsachen während ihrer „historischen Präexistenz“ (Ortega y Gasset 1930) fehlt. Aber auch Reaktionen von Teilnehmern aus anderen Altersgruppen können äußerst wichtig sein, und daher sind weitere Untersuchungen in dieser speziellen Richtung erforderlich.

Darüber hinaus, und was noch wichtiger ist, könnte die Diskussion über diese Unterschiede auch unser Verständnis von psychologischen Prozessen im Bildungsbereich verbessern. Insbesondere möchte ich vorschlagen, dass Studien zu konkreten Fällen, in denen alle anderen Informationsquellen schweigen und nur Geschichtslehrer eine dauerhafte soziale Leugnung vergangener Straftaten der Gruppe aufheben, einen hohen Einfluss haben könnten, da für die Nachfahren der Tätergenerationen die moralische Wiedergutmachung ein soziales und psychologisches Grundbedürfnis ist ebenso wie für ihre Vorfahren (Nadler und Shnabel 2008; Shnabel und Nadler 2015; Bilewicz und Jaworska 2013; Leone 2012). Für pädagogische Zwecke kann das Verständnis von psychologischen Reaktionen, die gruppenbasierte Emotionen junger Schüler regulieren, wenn ihre Lehrer klare Kenntnisse über moralische Fehler in der Gruppengeschichte zur Verfügung stellen, ein Schlüssel zum Verständnis dafür sein, dass Beziehungen zwischen Gruppen möglicherweise über einen langen Zeitraum hinweg feindselig sind, sich aber auch ändern und wieder aufblühen können, wenn die Generationen wechseln.

Bibliographie

- Allpress, J. A., Brown, R., Giner-Sorolla, R., Deonna, J. A., & Teroni, F. (2014). Two faces of group-based shame: Moral shame and image shame differentially predict positive and negative orientations to in-group wrongdoing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(10), 1270–1284. doi: 10.1177/0146167214540724.
- Bar-Tal, D., & Halperin, E. (2013). The nature of socio-psychological barriers to peaceful conflict resolution and ways to overcome them. *Conflict & Communication Online*, 12(2), 1–16.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371–408.
- Bilewicz, M., & Jaworska, M. (2013). Reconciliation through the righteous: The narratives of heroic helpers as a fulfillment of emotional needs in Polish–Jewish intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 69(1), 162–179.
- Bilali, R. (2013). National narrative and social psychological influences in Turks’ denial of the mass killings of Armenians as genocide. *Journal of Social Issues*, 69(1), 16–33.
- Branscombe, N. R., & Doosje, B. (2004). *Collective guilt: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cajani, L. (2013). The image of Italian colonialism in Italian history Textbooks for secondary schools. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(1), 72–89.
- Cajani, L., & Leone, G. (2015) How long it takes to face collective responsibilities: The case study of public awareness on crimes of Italian colonialism. In: *Social representation of history: Social psychological and historical approaches to their antecedents, evolution, and role in influencing identities and intergroup relations*, Pécs, Hungary, April 9–10th, 2015.
- Campbell, J. (2006). Vichy, Vichy, and a plaque to remember. *French Studies Bulletin*, 27(98), 2–5.
- Cohen, S. (2001). *States of Denial: Knowing about atrocities and suffering*. Cambridge: Polity Press.
- Darwin, C. R. (1965). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (Original edition[, 1872]).
- De Caro, G. (2014). *Rifondare gli italiani? Il cinema del Neorealismo Il cinema del Neorealismo [Neuerschaffung der Italiener? Das Filmschaffen des Neorealismus]*. Milano: Jaca Book.
- Del Boca, A. (2005). *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire [Die Italiener – die Guten? Ein langlebiger Mythos]*. Vicenza: Neri Pozza.
- Eastmond, M., & Selimovic, J. M. (2012). Silence as possibility in postwar everyday life. *International Journal of Transitional Justice*, ijs026, 6(3): 502–524. first published online October 12, 2012 doi: 10.1093/ijtj/ijts026.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (2013). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. Burlington: Elsevier.

- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. London, England: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1983). *Discourse and truth: The problematization of Parrhesia. Six lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley* [also published in 2001 under the title *Fearless Speech*. Los Angeles: Semiotexte].
- Galtung, J., & Höivik, T. (1971). Structural and direct violence: A note on operationalization. *Journal of Peace Research*, 8(1), 73–76.
- Gibson, J. L. (2006). The contributions of truth to reconciliation: Lessons from South Africa. *Journal of Conflict Resolution*, 50(3), 409–432.
- Goldberg, T. (2013). “It’s in My Veins”: identity and disciplinary practice in students’ discussions of a historical issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33–64.
- Hovannisian, R. G. (1998). *Remembrance and denial: The case of the Armenian genocide*. Detroit: Wayne State University Press.
- Kello, K. (2015). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 1–19.
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215–246.
- Kurtiş, T., Adams, G., & Yellow Bird, M. (2010). Generosity or genocide? Identity implications of silence in American Thanksgiving commemorations. *Memory*, 18(2), 208–224.
- Leach, C. W., Zeineddine, F. B., & Čehajić-Clancy, S. (2013). Moral immemorial: The rarity of self-criticism for previous generations’ genocide or mass violence. *Journal of Social Issues*, 69(1), 34–53.
- Leone, G. (2012). May clarity about in-group crimes be a better choice, when narrating the story of past war to perpetrators descendants? In: *11th International Conference on Social Representations. Social Representations in Changing Societies*. Evora, Portugal, June 25–28, 2012.
- Leone, G., & Mastrovito, T. (2010). Learning about our shameful past: A sociopsychological analysis of present-day historical narratives of Italian colonial wars. *International Journal of Conflict and Violence*, 4(1), 11–27.
- Leone, G., & Sarrica, M. (2012). When ownership hurts: Remembering the ingroup wrongdoings after a long lasting collective amnesia. *Human Affairs*, 22(4), 603–612.
- Leone, G., Sarrica, M. (2014). Making room for negative emotions about the national past: An explorative study of effects of parrhesia on Italian colonial crimes. *International Journal of Intercultural Relations*, 1–13. doi: 10.1016/j.ijintrel.2014.08.008.
- Lewin, K. (1943). Defining the ‘field at a given time’. *Psychological Review*, 50(3), 292–310.
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 742–756). New York: Guilford Press.

- Liu, J. H., Onar, N. F., & Woodward, M. W. (2014). Symbolologies, technologies, and identities: Critical junctures theory and the multi-layered nation-state. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 2–12.
- Nadler, A., Malloy, T., & Fisher, J. D. (Eds.). (2008). *Social psychology of intergroup reconciliation: From violent conflict to peaceful co-existence*. New York: Oxford University Press.
- Nadler, A., & Shnabel, N. (2008). Instrumental and socioemotional paths to intergroup reconciliation and the needs-based model of socioemotional reconciliation. In A. Nadler, T. E. Malloy, & J. D. Fisher (Eds.), *The social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 37–56). New York: Oxford University Press.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas* [Der Aufstand der Massen]. Madrid.
- Pivato, S. (2007). *Vuoti di memoria: usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana* [Erinnerungslücken: Gebrauch und Missbrauch von Geschichte im öffentlichen Leben Italiens]. Roma-Bari: Laterza.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Sen, R., & Wagner, W. (2005). History, emotions and hetero-referential representations in inter-group conflict: The example of Hindu-Muslim relations in India. *Papers on Social Representations*, 14, 2.1–2.23.
- Shepherd, L., Spears, R., & Manstead, A. S. (2013). 'This will bring shame on our nation': The role of anticipated group-based emotions on collective action. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(1), 42–57.
- Shnabel, N., & Nadler, A. (2015). The role of agency and morality in reconciliation processes the perspective of the needs-based model. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 477–483.
- Tajfel, H. (ed) (1982). *Social identity and intergroup relations*. New York: Cambridge University Press.
- Vollhardt, J. R., Mazur, L. B., & Lemahieu, M. (2014). Acknowledgment after mass violence: Effects on psychological well-being and intergroup relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(3), 306–323. doi: 10.1177/1368430213517270.
- Volpato, C., & Licata, L. (2010). Collective Memories of Colonial Violence. *Special issue of International Journal of Conflict and Violence*, 4(1): 4–10.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107–133.

Giovanna Leone ist außerordentliche Professorin für Sozialpsychologie an der Universität Sapienza in Rom, Italien, wo sie Sozialpsychologie und Kommunikation, Politische Psychologie und Gemeinschaftspsychologie unterrichtet. Sie ist in vielfältigen Forschungsprojekten und Gremien beteiligt, publiziert viel und hat bei zahlreichen Publikationen als Herausgeberin mitgewirkt.

When History Teaching Turns into Parrhesia: The Case of Italian Colonial Crimes

This paper treats history education when it becomes a *parrhesiastic* communication: teachers decide to openly narrate to their students the crimes committed by previous generations of their own group — crimes so far kept silenced and literally denied in the general social discourse. By applying to this teaching the discussion of Foucault on truth and social discourse, we propose to single it out from other kinds of teaching designed for learning about controversial issues

In spite of the risk of aggressive or defensive reactions of listeners, *parrhesia* speaks without fear a relevant yet inconvenient truth that, if eventually accepted, may give to its receivers a better grasp on some important reasons accounting for the current features of their own lives. *Parrhesia* specifically addresses the capability to morally judge the past without nourishing a relativism that disallows any condemnation.

In the first moments after the violence settlement, in fact, silence may appear as a way to restore a sense of “normality” in everyday life. Nevertheless transient silence immediately following the end of violence has often turned into the highly detrimental states of *social denial*.

A case study on contemporary history teaching about colonial crimes committed by the Italian Army during the Ethiopia invasion (1935–1936) explores the effect of texts on young Italian students, which convey either in a *parrhesiastic* or in an evasive way the war crimes. We call *parrhesia* only the kind of history education that breaks down a *literal denial* so long-lasting that it makes history teachers the only possible *parrhesiastes*. On the contrary, evasive historical textbooks seem to pursue the same avoiding aims of previous social denial.

Only participants reading the *parrhesiastic* historical text showed a first reaction of contempt. Moreover, they scored higher in all emotions associated with Italian colonialism, but not when self-assessing guilt. In such a situation *parrhesia* as a strategy of history education can allow perpetrators' descendants to cope at the same time with the two opposed aims of protecting the state symbology and of advancing intergroup reconciliation processes

Archäologie, Schul-Geschichtsbücher und Befreiung – der Fall Simbabwe

Einleitung

Was könnte ein Land mit seinem Fach „Geschichte für Schulen“, das eine akademische Disziplin ist, durch Dokumentrichtlinien wie Lehrpläne neu kontextualisiert wurde und in programmatischen Bildungsplänen oder Schulbüchern Ausdruck fand, tun, wenn es wieder neu beginnen könnte? Dieses Kapitel behandelt solch einen Fall, den von Simbabwe, das 1980 unabhängig von der britischen Kolonialherrschaft wurde. Der Schwerpunkt liegt darauf, wie Simbabwe, das bis zur Unabhängigkeit Rhodesien genannt wurde, das Fach „Geschichte für Schulen“ in der unmittelbar folgenden postkolonialen Periode umstrukturierte, indem es es mit Archäologie verband. In diesem Prozess begann die Lehre über die Geschichte Simbawwes nicht mit der kolonialen Erfahrung als Beginn der Geschichte, sondern Archäologie wurde angewandt, um ein tieferes und nuancierteres Verständnis der Vergangenheit herauszubilden. Zentral für den Gebrauch von „Geschichte für Schulen“ und Archäologie als interdisziplinäre Geschwisterdisziplinen, um einem neuen Land eine neue Geschichte zu lehren und Schüler in afrozentrische, bürgerliche und akademische Identitäten einzugliedern, war die Aktualisierung von Schulbüchern, die damals und wie jetzt, zentral für die Lehre auf Schulebene waren. In diesem Licht argumentieren wir, dass sich die simbabwische Regierung im ersten Jahrzehnt nach der Befreiung erfolgreich in Richtung der Verbindung von „Geschichte für Schulen“ und Archäologie in Schulbüchern bewegte, um den Schülern und Lehrern eine geistige Befreiung zu ermöglichen. Jedoch barg diese Befreiung auch Samen für zukünftige Probleme.

Hintergrund und Kontext

Rhodesien wurde 1890 gegründet, was es zu einem relativ neuen südafrikanischen kolonialen Konstrukt macht. Die Besetzung Rhodesiens durch Europäer

war ein unmittelbares Ergebnis des Goldrausches, der sich im Bereich Witwatersrand in Südafrika in den 1880er Jahren ereignete. Die weißen Siedler der Zeit hatten das Bedürfnis, den fernerer Norden zu erkunden, um mehr Goldlagerstätten zu finden. Schlüsselfigur in dieser Expansion war der Imperialist Cecil John Rhodes, nach dem Rhodesien benannt wurde, und seine British South Africa Company (BSA). Mit dem Argument, die Länder, die sie besetzt hatten, seien „jungfräuliche Gebiete“, dünn besiedelt durch Gruppen von Primitive, wurde das Land für bergbauliche und landwirtschaftliche Zwecke geteilt (Kaarsholm, 1992: 156). In diesem Prozess wurden das indigene Volk, das in die Gebiete vor langer Zeit eingewandert war, die Shona und die Ndebele, durch die Schaffung eines weißen Siedlungsstaats entwurzelt, bezwungen, enteignet und unterdrückt (Pikirayi & Pwiti, 1999). Dadurch wurden die existierenden afrikanischen Staaten zerstört. Während des Kolonialismus war dies nicht schwer wegen der Vorstellung, dass als „Primitive“ das indigene Volk keine soziale Struktur, Form von Zivilisation, Technologie, Kultur oder Geschichte habe (Kaarsholm, 1992). Der letzte Gedanke wurde schändlich durch den britischen Historiker Hugh Trevor-Roper verewigt, der in den 1960er Jahren verkündete, dass das vorkoloniale Schwarze Afrika keine Geschichte habe (Fuglestad, 1992). Solche Gedanken stimmten überein mit den Schriften und Meinungen des Großteils der weißen Siedler, und folglich mussten sie Erklärungen für das eindrucksvollste menschengemachte Bauwerk in Rhodesien finden, das sie die Simbabwe-Ruinen nannten, und das jetzt Groß-Simbabwe, Madsimbabwe oder Simbabwe, was „Häuser aus Stein“ bedeutet, genannt wird (Pikirayi, 2013).

Wie erklärten sich dann die europäischen Kolonialisten die Pracht Groß-Simbabwes und ähnlicher Konstruktionen? Der erste europäische Kontakt mit Groß-Simbabwe kam durch portugiesische Forscher zustande. João de Barros gab in seinem Werk, *Da Asia* 1552 veröffentlicht, die früheste detaillierte Beschreibung der pompösen steinummauerten Konstruktionen, die in Groß-Simbabwe gefunden wurden. Er wies darauf hin, dass sie einem lokalen König gehörten, aber es kein Indiz gäbe, wer die eigentlichen Erbauer waren (Pikirayi, 2013). Karl Mauch, ein deutscher Geologe, wurde 1871 als der erste Europäer seit den Portugiesen anerkannt, Groß-Simbabwe begegnet zu sein (Carroll, 1988). Mauch glaubte, auf biblische Interpretationen basierend, Groß-Simbabwe sei phönizischen Typs, und argumentierte, dass es „modelliert wurde nach König Salomos Tempel und Palast und dass es die Residenz der Königin von Saba gewesen war“ (Kaarsholm, 1992: 157).

Als die weißen Siedler nach 1890 nach Rhodesien strömten, wuchs die Überzeugung, dass die lokalen Afrikaner nicht Groß-Simbabwe hätten erbauen können, vor allem, wenn die Majorität von ihnen immer noch in Schlammhäusern mit Reetdächern wohnte. Besonders beliebt war der „salomonische“

Mythos, dass Groß-Simbabwe von einer zivilisierten Rasse aus dem Land des Goldes namens „Ophir“, wie in der *Bibel* in 1. Könige 9, 27-28 erwähnt, erbaut wurde: „Und Hiram sandte auf der Flotte seine Knechte, Schiffsleute, die des Meeres kundig waren, mit den Knechten Salomos. Und sie kamen nach Ophir und holten von dort Gold, vierhundertzwanzig Talente, und brachten es zu dem König Salomo“ (Carroll, 1988: 235). <https://www.biblestudytools.com/elb/1-ko-nige/9-28.html> Der biblische Beweis schlug sich in populären fiktiven Werken nieder, die ähnliches rassistisches Gedankengut weiterführten. Zum Beispiel schlug H. M. Walsley, in *The ruined cities of Zululand*, vor, dass die afrikanischen Einwohner der Region mit „ägyptischen Blutlinien vermischt“ waren. Dies verstärkte die Vorstellung, dass lokale Afrikaner nicht die Erbauer Groß-Simbabwes hätten sein können (Walmsley Mulleneux, 2010: 40). Im Kontext damaliger Zeit wurde solch ein Denken über die Ursprünge Groß-Simbabwes schnell zu Fakt und zum Eckstein des Kolonialismus, der die Errungenschaften der weißen „Forscher“, „Missionäre“ und „Pioniere“, die über die afrikanischen Menschen als „rückständig“ und „nicht erfinderisch“ schrieben, in den Vordergrund rückte (Garlake & Proctor, 2001: 9). Indem sie dieses Glauben an Groß-Simbabwes angebliche Verbindung mit König Salomo und der Königin von Saba oder portugiesischen Steinmetzen akzeptierten und unterrichteten, war es den Kolonisten zu der Zeit möglich, ihre imperialistischen Intentionen in Rhodesien zu rechtfertigen (Carroll, 1988). Kurz gesagt, die weißen Imperialisten weigerten sich zu glauben, dass Groß-Simbabwe von Afrikanern hätte erbaut werden können und brachten es zustande, weitere Theorien zu erfinden (Kuljian, 2016).

Dennoch wurden koloniale Ansichten über den Ursprung Groß-Simbabwes nicht von allen akzeptiert, vor allem nicht in akademischen Kreisen. Der britische Archäologe David Randall-Maclver stellte 1906 die Vorstellung, die Erbauer Groß-Simbabwes seien nicht Afrikaner, in Frage. Infolgedessen beauftragte die British Association for the Advancement of Science zum richtigen Zeitpunkt Gertrude Caton-Thompson damit, archäologische Forschungen über den Ursprung Groß-Simbabwes anzustellen. Ihre Funde waren geeignet, die Debatte über die wahren Erbauer Groß-Simbabwes zu befeuern (Kuljian, 2016). Renfrew und Bahn (2000: 26) zufolge, hatten Caton-Thompsons „Ausgrabungen von 1929 datierbare Artefakte aus einem geschichteten Kontext ans Tageslicht gebracht und bestätigten, dass die Stätte eine Großkultur afrikanischer Herkunft repräsentiere“. Ihre Widerlegung der existierenden Theorien zugunsten des lokalen afrikanischen Volkes als Erbauer von Groß-Simbabwe verursachte gewalttätige Reaktionen unter anderem unter weißen Rhodesiern. Was die archäologische Arbeit von Randall-Maclver, und vor allem von Caton-Thompson, verursachte, war

von großer Wichtigkeit bei der Verknüpfung von historischen Ereignissen mit Hilfe der Archäologie und für die Verbesserung der afrozentrischen Perspektive auf Groß-Simbabwe. Die spätere Forschung von Peter Garlake in den 1960er Jahren ging noch weiter und argumentierte, dass Groß-Simbabwe sowie weitere Hunderte von ähnlichen Konstruktionen von Vorfahren des Shona-Volkes, die in dem Gebiet wohnhaft waren, errichtet wurden. Der Arbeit von Garlake widersetzten sich der Premierminister Ian Smith und seine rein weiße rhodesische Regierung so sehr, dass Garlake 1970 ins Exil gezwungen wurde.

Als die Wellen der Dekolonisation über Afrika hereinbrachen, igelten sich die weißen Rhodesier ein, um ihr Minderheitsregime aufrechtzuerhalten. Dies geschah durch eine einseitige Unabhängigkeitserklärung von Großbritannien (Unilateral Declaration of Independence, UDI) 1965. Von da aus bis zur Unabhängigkeit 1980 neigten Archäologen, die im Rahmen des imperialistischen Paradigmas arbeiteten, dazu, afrikanische Gesellschaften herabzusetzen, indem sie sie als stagnierend und von mangelnder Initiative zur Entwicklung durch äußere Stimuli darstellten (Shepherd, 2002). Dieses spiegelte sich wider im Bildungswesen im Allgemeinen und speziell in der Lehre des Fachs „Geschichte für Schulen“, zum Beispiel unter dem Lehrplan 2160 ab Mitte der 1970er Jahre (Barnes, 2007). Als Ergebnis reflektierte das die Rassentrennung stützende, ungleiche rhodesische Bildungssystem (Chung & Ngara, 1985) dominante Themen der kolonialen Historiographie, die die afrikanische Geschichte „als die Geschichte der europäischen Siedlung in der Region“ (Barnes, 2007: 638) darstellte, und die Herrschaft der weißen mit der Besiedlung leeren Landes und dem Bringen der Zivilisation legitimierten (Chennells, 1982). Zusammenfassend basierte dieses Bildungssystem auf einem System „der Mittelklasse des 19. Jahrhunderts“, das in Großbritannien entwickelt und von Rhodesien übernommen wurde, setzte Schüler eurozentrischen Gedanken und Interpretationen aus und distanzierte sie von der „wahren“ simbabwischen Geschichte (Shizha & Kariwo, 2011: 29). Dies stimmt überein mit Pwitis (1994) Auffassung, dass in den kolonialen Bildungsstrategien die Weißen die Retter der Afrikaner vor Barbarei und Rückständigkeit waren. Die benutzten Schulbücher entmutigten afrikanische Schüler, sich hinsichtlich ihrer Vergangenheit zu engagieren (Pwiti, 1994), und stellten eine Fortsetzung der eurozentrischen Sicht auf die Geschichte dar. Hierbei hatte die Archäologie keinen Platz und wurde entweder manipuliert oder als Beweis ignoriert, was dazu führte, dass eine Reihe von Mythen genährt wurden wie zum Beispiel vom „Niemandland“ und von der Zivilisation, die angeblich den „schwarzen Wilden“ von den weißen „Pionieren“ gebracht wurde (Chennells, 1992). Das Ergebnis war, dass die aka-

demische und zivile Identität sowie das Geschichtsbewusstsein, die durch den Gebrauch der Geschichts-Schulbücher kriert wurden, eurozentrisch waren. Zur gleichen Zeit wurden Schüler davon abgeschreckt, ein echtes Verständnis der rhodesischen Vergangenheit zu entwickeln. Allerdings wurde dem Regime der weißen Minderheit in einem 15-jährigen Kampf der Befreiungsbewegungen wie der Zimbabwe African People's Union (ZAPU) und der Zimbabwe African National Union (ZANU) heftig Widerstand geleistet. Diese Organisationen bekamen viel Unterstützung von der Sowjetunion und aus China. Internationale Sanktionen und der Befreiungskampf zwangen die weiße Minderheit zur Kapitulation und zur Rückkehr in den kolonialen Status unter britischer Herrschaft. 1980 wurde der ZANU-Vorsitzende Robert Mugabe nach einer allgemeinen und gleichen Wahl der erste Premierminister von Simbabwe (Barnes, 2004: 140). Zu einem großen Teil war der Kampf gegen die weiße Kolonialherrschaft auch eine Auseinandersetzung um Geschichte und Archäologie. Groß-Simbabwe und seine ikonischen Seifensteinvögel, die während archäologischen Arbeiten entdeckt wurden, wurden zu Symbolen des Befreiungskampfes der afrikanischen Mehrheit. Nach der Unabhängigkeit wurden die Symbole Groß-Simbabwes zu den Nationalsymbolen des neuen Landes.

Präsident Robert Mugabe verkündete am Unabhängigkeitstag 1980: „eine neue ... Perspektive, und dass gewiss eine neue Geschichte und Vergangenheit benötigt würden“ (Garlake, 1982: 15). Die erste Priorität für die Amtsführung Mugabes war es „die [Volksschul-]Bildung kostenfrei und obligatorisch“ zu machen (Matereke, 2011: 6). Ziel war es, eine auf Gleichheit beruhende Gesellschaft durch „die Demokratisierung der Bildung“ zu erschaffen, Klassenunterschiede abzuschaffen und freien und fairen Zugang zu Bildung zu ermöglichen (Chung & Ngara, 1985: 91). Gleichzeitig gab es den Plan, jedes Denken in Kategorien rassistischer Überlegenheit, wie sie unter der kolonialen Herrschaft gepflegt wurde, auszurotten (Matereke, 2011). Die zweite Priorität war es, den Lehrplan 2160, der unter dem weißen Minderheitsregime Ian Smiths entworfen wurde, zu reformieren, und eine marxistisch-leninistische Ideologie auf die Bildung anzuwenden. Die Idee war es, dadurch Lehrpläne zu entwickeln, die die Errichtung eines Sozialstaates möglich machten und dadurch den Kolonialismus beseitigten. Dies bedeutete die Anwendung des wissenschaftlichen, sozialistischen Ansatzes des Marxismus-Leninismus auf die Schullehrpläne als das passendste Mittel, die Massen über die Vorteile des Sozialismus und die Gefahren einer kapitalistischen Gesellschaft zu belehren, ähnlich der, von der sie gerade Unabhängigkeit erlangt hatten. Doch die Anwendung des alten rhodesischen Lehrplans setzte sich nach der Unabhängigkeit fort, „manchmal mit neuen und mehr afrikazentrierten Texten“,

bis in die 1990er Jahre, als der komplette, neue, nach der Unabhängigkeit entwickelte Lehrplan 2166, auf dem das in diesem Kapitel analysierte Schulbuch aufbaut, endlich in Kraft trat (Barnes, 2007: 635). Es war die Aufgabe der Lehrplanentwicklungseinheit (Curriculum Development Unit), alle Lehrplanänderungen voranzutreiben (The Zimbabwe National Commission for UNESCO, The Ministry of Education, 2001) einschließlich der Entscheidung, welche Geschichte für Simbabwe gewählt werden sollte (Ranger, 2004: 215). Die neue simbabwische Regierung hatte dennoch klare Vorstellungen in diesem Zusammenhang. Die Schulgeschichtsbücher waren von dominierenden Themen, die in der kolonialen Historiographie und Populärkultur vorzufinden waren und die afrikanische Geschichte als „die Geschichte der europäischen Siedlungen in der Region“ präsentierten, zu säubern.

Um das zu erreichen, spielte „Geschichte für Schulen“ nach Ansicht von Chung und Ngara (1985), zweier damals führender Bildungsideologen der Regierung, eine gewaltige Rolle als eines der passendsten Fächer, um die Theorien Marx' und Lenins zu verbreiten und die politische, soziale und wirtschaftliche Struktur der Gesellschaft zu formen. Diesbezüglich sahen sie Geschichte als effektiv an, um „das Bewusstsein der Menschen zu schärfen... indem sie die Menschen über die Unterdrückung der Massen, deren Rolle im Befreiungskampf, woher sie kamen und weshalb sie da sind, wo sie sind, und die Folgen, die dies für die Kinder der Zukunft hat, aufklären“ (Chung & Ngara, 1985: 114). Dies war der Fall, da ihnen zufolge Geschichte „lehrt, dass soziale Entwicklung nicht von göttlichen Kräften beeinflusst wird; dass soziale Entwicklung kein ultimatives Ziel, keine von Beginn an angeborene übernatürliche Bestimmung hat; dass es nichts Vorherbestimmtes oder Authentisches an historischen Ereignissen gibt; dass Geschichte von Menschen gemacht wird, von Massen, und dass weiter ihre Gedanken und Gefühle unauslöschliche Spuren auf die Natur sozial bedeutender Ereignisse hinterlassen“ (Chung & Ngara, 1985: iii). Kurz gesagt, war eine neue Geschichte für eine neue Nation vorgesehen, die den vielen stillen Traditionen, die seit Beginn des Kolonialismus verloren gegangen waren, eine Stimme geben sollte. Offensichtlich verstand die neue simbabwische Regierung nach der Unabhängigkeit die potentielle Kraft der „Geschichte für Schulen“ als akademische Disziplin.

Der Lehrplan 2166 von 1991 enthielt glaubwürdige Bestrebungen, von kolonialen eurozentrischen Aspekten der Geschichte abzurücken zu „einem nationalistischen, Afrika-zentrierten und marxistisch-inspirierten Geschichtslehrplan“ (Barnes, 2007: 633). Der leninistisch-marxistisch-inspirierte Geschichtslehrplan (Moyo & Modiba, 2013) knüpfte an die Ideologie an, dass es im „wissenschaftlichen Sozialismus darum geht, die Gesellschaft zum Besseren zu verändern, und dass deshalb sozialistische Erziehung den Ler-

nenden helfe zu verstehen, wie Gesellschaften funktionieren“ und dass eine sozialistische Geschichte alle eurozentrischen Perspektiven im kolonialen Lehrplan korrigieren würde (Chung & Ngara, 1985: 102). Folglich wurden untersuchte geschichtliche Inhalte dementsprechend angepasst, und ein prüfbarer Lehrplaninhalt „vorkapitalistischen Formen der Produktion“ behandelte, archäologisch gesehen, die Jungsteinzeit bis zum Kontakt mit dem Handelskapitalismus (Barnes, 2004: 147). Im Ergebnis, obwohl nicht direkt erwähnt, wurde angedeutet, dass Archäologie zum Einsatz kommen werde, um die Herkunft der Menschheit und die vorkapitalistischen Formen der Produktion im Rahmen des Lehrplanes 2166 zu studieren. Deshalb waren vorkapitalistische Gesellschaften in Südafrika in der Jungsteinzeit und in der Frühen Eisenzeit, die Mittlere Eisenzeit, die Späte Eisenzeit und der frühe Kontakt mit dem Frühkapitalismus Schlüsselthemen. Das Ergebnis waren eine Afrika-zentrierte, marxistisch-orientierte, nationalistische Historiographie und Schulbücher, die auf die Geschwisterdisziplinen Geschichte und Archäologie zurückgriffen.

Forschungsmethodologie

Schulbücher sind entscheidende Elemente bei der Konstruktion von legitimierte Ideologien und Überzeugungen, weshalb sie Reflektionen von Geschichte, Wissen und Werten sind, die von Schlüsselfiguren der Gesellschaft als wichtig genug erachtet werden, um sie Schülern zu lehren (Crawford, 2004). Diese Überzeugungen sind von ihrer Natur sowohl „pädagogisch und politisch“, da es soziale, ethische und wirtschaftliche Aspekte in einem Schulbuch gibt, nicht nur das Element der „textuellen Politik“ (Aronowitz & Giroux, 1991: 215). Kurzum, Schulbücher werden von Menschen angefertigt, die eine Agenda haben. Dieses Kapitel, in Bezug auf das vorher Erwähnte, wurzelt in einem Interpretationsparadigma, das auf der Annahme beruht, dass Realität, wie die vorgefundene afrozentrische Geschichte in den analysierten simbabwischen Schulbüchern, sozial konstruiert wurde von realen Menschen mit realen Agenden. Dementsprechend wurden die analysierten Schulbücher von Schulbuchproduzenten als ihre Versionen der Realität hergestellt. Diesbezüglich argumentiert Pingel, dass sich Schulbücher „explizit auf Regeln, Normen und Verhaltensmuster beziehen, an die Erwachsene einer bestimmten Gesellschaft glauben und von denen sie sich erhoffen, sie der jüngeren Generation anzuerziehen“ (Pingel, 2010: 7).

Dieses Interpretationsparadigma, unterstützt von einem qualitativen Forschungsansatz (Nieuwenhuis, 2010), der die reiche und gründliche Beschreibung ermöglichte, wie „Geschichte für Schulen“ und Archäologie in

Schulbüchern zur Voranbringung afrozentrischer simbabwischer Geschichte verwendet wurden, fand in dieser Studie Verwendung. Die erwähnte reiche und gründliche Beschreibung wurde analysiert mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Intention, ähnliche Ideen, Themen und Konzepte zusammen zu gruppieren. Dies wurde erreicht, indem bezüglich des Geschichtsschulbuches gefragt wurde: Was ist der Inhalt des Schulbuches? Was ist mit seinem Text gemeint? Wie kann der Text erläutert oder ausgearbeitet werden? (Burnard, 1996; Dey, 1993)

Das für die Analyse ausgesuchte Buch war *Focus on History: Book 3*, verfasst von Parsons (1991), einem in Großbritannien geborenen und in britischer Tradition ausgebildeten Historiker mit umfangreicher Erfahrung in der Lehre in Südafrika. Das Buch wurde herausgegeben von The College Press. *Focus on History: Book 3* wurde für die Analyse ausgesucht, weil es eine gewisse Reife in der Lehrplanentwicklung (Lehrplan 2166) im Simbabwe nach der Unabhängigkeit repräsentiert, insofern als Produktionsweisen, die mit einer Sozialpolitik in nahe Verbindung gebracht wurden, die Berufung, produktive Aktivitäten und Selbstständigkeit betont, bis dahin in den Lehrplan der „Geschichte für Schulen“ eingeführt worden waren (Jansen, 1991). Das ausgewählte Schulbuch, eine typische Erscheinung damaliger Zeit, diente als ein einzelner Fall mit eingebetteten, mehrlagigen Analyseeinheiten.

Focus on History: Book 3 war ein Nachfolger von *The African Heritage*, einer Schulbuchreihe, die das erste Mal in den 1980er Jahren im Rahmen des Lehrplans 2160 veröffentlicht wurde. Das Ziel der Reihe war es, die Fehler der kolonialen Geschichtsauffassung zu korrigieren, indem das Schweigen gebrochen wurde und neue Stipendien in der Wissenschaft in Gebrauch kamen, um die Geschichte Simbawwes umzuschreiben (Barnes, 2004). Diese Schulbuchreihe wurde vom damaligen Bildungsministerium als das erste Buch jemals erachtet, das „über unsere Vorväter, aus unserer Perspektive und von unseren eigenen Wissenschaftlern geschrieben wurde“, das „endlich... die afrikanische Vergangenheit so feiert wie wir sie immer gesehen haben“ (Sibanda, Moyana & Gumbo, 1: 1982).

Das ausgewählte Schulbuch, *Focus on History: Book 3*, hielt sich an die Forderungen von Simbawwes Ministerium für Hochschulbildung. Um genau zu sein, hielt sich das erwählte Schulbuch an den Inhalt des Lehrplans 2166, wie er von der Lehrplaneinheit des Bildungsministeriums von Simbabwe festgelegt wurde. Als solches wurde *Focus on History: Book 3* vom simbabwischen Bildungsministerium im Juli 1991 genehmigt. *Focus on History: Book 3* war Teil eines zentralisierten Systems, in dem der Inhalt im staatlichen Lehrplan vorgeschrieben war wie im Lehrplan 2166. Barnes (2007:

633) argumentiert, dass Schulbüchern, wie das Analyzierte, eine wichtige Funktion innehatten als „ein vorläufiger Faden für das soziale Gewebe des postkolonialen Simbabwes.“ Folglich stellen solche Schulbücher eine wichtige Quelle für die Geschichtskennntnisse der jungen Simbabwe dar und wurden von unzähligen Studenten gelesen und untersucht.

Die Abschnitte, die aus *Focus on History: Book 3* für die Analyse ausgewählt wurden, sprechen direkt für die Anwendung von Archäologie. Genauer gesagt werden in den historischen Konzepten dieser Abschnitten die Entwicklung der vorkapitalistischen Gesellschaften durch Produktionsweisen, Werkzeugentwicklung sowie die Bildung von Gesellschaften vor dem Kolonialismus erklärt. (Tabelle 1)

Tabelle 1: Schulbuch und die für die Analyse ausgesuchten Abschnitte

Autor	Jahr	Titel	Verlag	Analyzierte Abschnitte
Parsons, N.	1991	<i>Focus on History: Book 3</i>	The College Press	Themenfelder und Einleitung – S. 4 Einleitung - S. 9 Jungsteinzeit und Frühe Eisenzeit – S. 11 Mittlere Eisenzeit und Frühe Städte – S. 27 Späte Eisenzeit Königreiche– S. 40 Südafrikanische Kontakte mit dem Handelskapitalismus – S. 57

Die Lehrpläne und Schulbücher nach der simbabwischen Unabhängigkeit waren so entwickelt, dass Archäologie eine Hauptquelle für den Beweis der präkolonialen Geschichte Simbabwes war (Pwiti, 1994: 342). Dies unterstützte die Forderung der Regierung, den Menschen Simbabwes eine Geschichte mit afrozentrischerem Wesen ohne europäische Vorurteile zu geben.

Ergebnisse

Die Analyse des Gebrauchs von Archäologie in *Focus on History: Book 3* hinsichtlich der zentralen Themen der vorkapitalistischen Gesellschaften in Südafrika zur Jungsteinzeit und Frühen Eisenzeit, zur Mittleren Eisenzeit, Späten Eisenzeit und zu dem frühen Kontakt mit dem Handelskapitalismus zeigte eine intensive Anwendung dieses Feldes. Der Gebrauch von Archäo-

logie in *Focus on History: Book 3* könnte auf folgende Themen verteilt werden:

- Der Gebrauch theoretischer und sprachlicher Begriffe der Archäologie wie „Produktionsweisen“, „Frühe Eisenzeit“, „Migrationstheorie“ und „Tributtheorie“.
- Die Anwendung von temporären Begriffen und Messweisen für archäologische Zeiten wie der Begriff „Jungsteinzeit“, die Radiokarbonmethode und die Typologie von Keramikscherben.
- Die Einführung von Geschichtsstudenten in Nachweisinstrumente der Archäologie wie Artefakte, Keramik, Schalen, Tier- und Menschenknochen sowie Saatkörner.
- Der Einbezug von architektonischen Strukturen, die von Groß-Simbabwe bis zu gewöhnlichen Behausungen reichen. Dies umfasst auch *daga* (Lehmboden), Pfähle, Krале, Getreidespeicher, Steinbauten, Grundrisse und Öfen.
- Wichtig für die Verbindung von „Geschichte für Schulen“ und Archäologie war die Erforschung von Wirtschaft in den verschiedenen vorkapitalistischen Gesellschaften Südafrikas. Unter anderem rückten ins Blickfeld Produktionsweisen, Bergbau, Verarbeitung von Stein- und Eisenwerkzeug und Schmuck, Handel und Landwirtschaft.
- Themen, die verbunden waren mit der Entwicklung der Gesellschaft, wie die Abgrenzung der Geschlechter, patrilineare und matrilineare Linien, Ernährungsgewohnheiten und Speisegesetzen, Regel und Herrschaft.
- Schließlich wurde auch der Tod im Sinne archäologischen Beweismaterials wie Grabanlagen, Objekte, die in Gräbern gefunden wurden, und bei Beerdigungen verwendete Symbole und Rituale erforscht.

Was *Focus on History: Book 3* und ähnliche Publikationen erzielten, war die radikale Transformation der simbabwischen „Geschichte für Schulen“ von ihren kolonialen Wurzeln aus. Vorstellungen, dass die Geschichte während des Kolonialismus in den 1880er Jahren begann, wurden beseitigt und mit einem tiefen und nuancierten Verständnis der Entwicklung von Gesellschaften und Menschen von frühesten Zeiten an ersetzt. In diesem Prozess wurden „Geschichte für Schulen“ und Archäologie so ineinander verflochten, dass es schwer zu fassen war, wo das eine endete und das andere begann. Folglich ähnelten Abschnitte aus *Focus on History: Book 3* mehr einem Archäologie- als einem Schulgeschichtslehrbuch.

Unterstützung für die Analyse, wie sie oben skizziert wurde, kam von Pwiti (1994), der ebenfalls einige Geschichtslehrbücher, die nach der Umsetzung des Lehrplans 2166 im Jahr 1990 entstanden, untersuchte. Auch er fand, dass einige Datierungsmethoden gut erklärt waren und dass die Schulbücher der Eisenzeitperiode (300-1700) viel Platz gaben. Diese Abschnitte umfassten Inhalt, Illustrationen und Aktivitäten archäologischer Art, die vom traditionellen Geschichtsbuchstil abwichen (Pwiti, 1994). Zu dieser Zeit wirkte auch Pwiti selbst mit an der Entwicklung des ersten Geschichtsschulbuchs, das aus der Kollaboration zwischen einem Archäologen, einem Anthropologen und Historikern entstand.

Als Archäologe, der Schulgeschichtsbücher schrieb, war Pwiti nicht alleine. Ein wichtiger Mitarbeiter an *Focus on History: Book 3* (Parsons, 1991) war Peter Garlake, der Archäologe, der sich geweigert hatte, seine Forschung zu der Widerlegung kolonialer Ansichten zur Entstehung von Groß-Simbabwe aufzugeben, und als Folge davon ins Exil gezwungen wurde. Er kam wieder in den Jahren nach der Unabhängigkeit zurück, um seine Forschung auch an Geschichtslehrbüchern anzuwenden und wurde darin von den Produzenten von *Focus on History: Book 3* bestätigt.

Diskussion

Weshalb sich dann der Archäologie zuwenden, um „Geschichte für Schulen“ zu lehren? Als es darum ging, die Unabhängigkeit zu erlangen, begann die erste simbabwische Regierung den Wert von Archäologie als ein Mittel zu schätzen, die im Kolonialismus unterrichtete Geschichte Simbabwes zu fördern und zu korrigieren. Der Gedanke war, dass sie der neu begründeten Nation eine Möglichkeit zu lernen und an ihrer Vergangenheit teilzuhaben gab, in einer Weise, die einfach zu fassen und nicht eurozentrisch war. Zusätzlich konnte ein tieferes und nuancierteres Verständnis von „Geschichte für Schulen“ verfolgt werden, das die Idee, dass simbabwische Geschichte mit den ersten kolonialen Begegnungen begann, überwand.

Das war möglich, weil Shepherd (2002) zufolge Archäologie im afrikanischen Kontext von den Europäern als ein Teil des Prozesses der kolonialen Expansion vorgestellt wurde. In der Folgezeit wurde Archäologie daran angepasst, von „besonderer Wichtigkeit für die antikolonialen und postkolonialen Bewegungen“ zu sein. Vor allem die „nationalistische Archäologie“, das Gegenstück zur kolonialistischen und imperialistischen Archäologie, blühte auf, weil sie dazu tendierte, „eine nationale Vergangenheit zu glorifizieren und einen Geist für Einheit und Kooperation zu fördern“ (Shepherd, 2002: 191). Kurz,

Archäologie konnte als eine Form der Nationsbildung benutzt werden. Gilbert Pwiti (1994) zufolge, der zu dieser Zeit historischer Archäologe an der Universität von Simbabwe war, begann dies in den frühen 1990er Jahren, als Lehrer mit einem archäologischen Hintergrund in ihren Beruf eintraten. Dies fiel zusammen mit der Veröffentlichung von *Focus on History: Book 3* und der Einführung des Lehrplans 2166.

Das war möglich, weil Archäologie benutzt wurde, um historische Erklärungen der historischen Perioden zu unterstützen, die im Lehrplan 2166 vertreten waren. Dies geschah, indem archäologische Beweise wie physische Überreste, zum Beispiel datierbare Keramik oder Perlen, benutzt wurden, um diesbezügliche geschriebene Berichte abzuprüfen (Pikirayi, 2013). Auf diese Weise, wurden Archäologie und Geschichte zu „Geschichte für Schulen“ fusioniert, um, zum Beispiel, Groß-Simbabwe zu erklären. Gleichzeitig ergänzte Archäologie nicht nur die begrenzte Literatur, die zu frühen Lebensweisen der Menschen Südafrikas existierte, sondern forderte sie auch heraus. Ein Großteil der Literatur war allgemein aus einer europäischen Perspektive geschrieben gewesen und neigte zur Überbetonung und Rechtfertigung kolonialer Tätigkeiten. Daher spielte Archäologie eine wichtige Rolle in der Umschreibung der simbabwischen Geschichte, indem sie Fehler und Fiktionen der kolonialen Geschichtsschreibung korrigierte und Licht in neue Information zu afrikanischen Gesellschaften, die der Ankunft von europäischen Siedlern vorausgingen, brachte. So fungierten Geschichte und Archäologie als Geschwisterdisziplinen, um der simbabwischen „Geschichte für Schulen“ aufzuhelfen und sie zu rekonstruieren. Das analysierte Schulbuch verwendete Archäologie, „um koloniale Verzerrungen zu korrigieren“ und eine stolze und „wahrhaft afrikanische Geschichte für die Verwendung durch den afrikanischen Schüler“ zu lehren (Mavhunga, 2006: 451).

Zusätzlich untersuchte Archäologie „kulturelle Praktiken und Produkte, die durch Riten, kulturelle Werte von Geheimhaltung und Intimität geschützt wurden“ (Shepherd, 2002: 10). Diese zu beobachten wäre wahrscheinlich niemals kolonialen Historikern erlaubt gewesen oder sie hätten sie nicht gut genug verstanden, um über sie schreiben zu können. Daher wurden mündliche Berichte mit archäologischen Beweisen verbunden, um ein neues Verständnis von simbabwischer Geschichte vor der weißen Besiedlung aufzubauen. Dies war möglich, weil Simbabwe erst in den 1880er Jahren kolonialisiert wurde und daher eine sehr junge und begrenzte schriftliche Geschichte hatte. Dies bedeutete auch, dass die mündlichen Berichte des Shona- und Ndebele-Volkes über die Zeit vor dem kolonialen Zusammenreffen historisch gesehen sehr jung waren und dass soziale und kulturelle

Entwicklungen, die archäologische Beweise unterstützten, aus diesen Berichten erschlossen werden konnten.

Es war durch die Archäologie, dass Geschichtsstudenten ein Gefühl für die echten Kämpfe der vergangenen Gesellschaften Simbawwes gewinnen konnten, Empathie entwickeln und sich eine Verbindung zu diesen Gesellschaften aufbauen, um ihre ausgetragenen Kämpfe besser zu verstehen. Durch Archäologie konnte ebenfalls die Entwicklung der Produktionsweisen und Gesellschaften besser verstanden werden (Parsons, 1991). Studenten konnten auch durch Archäologie in ihren Schulbüchern physisch die Veränderungen und Entwicklungen über die Jahrhunderte in einer Gesellschaft beobachten.

Für die Ideologen in der simbabwischen Regierung war die Verwendung von archäologischen Beweisen in der „Geschichte für Schulen“ von Vorteil, da argumentiert wurde, dass sie sich als ein Wissensfundus mit der wissenschaftlichen sozialistische Herangehensweise der marxistisch-leninistischen Ideologie anlagerte, weil sie mit Bildung verbunden war. Archäologische Beweise, wurde argumentiert, waren neutral und egalitär und nicht von gegenwärtiger textueller und sozialer Politik der Zeit beeinflusst. Als solche konnten sie die sozialistische Politik der regierenden Partei unterstützen, während sie auch erklärten, wie sich die simbabwische Gesellschaft gebildet und wie sie vor der Ankunft von Kolonialismus und Kapitalismus funktioniert hatte (Barnes, 2004: 147).

Archäologie in der simbabwischen „Geschichte für Schulen“ und in den Schulbüchern nach der Unabhängigkeit war deshalb ein Ergebnis einer logischen Einbeziehung, um die Entwicklung der Gesellschaft innerhalb der identifizierten archäologischen Zeitperioden zu erklären. Sie brachte hinsichtlich der kulturellen und traditionellen Praxis afrozentrische Perspektiven in die Geschichtsklassenräume. In den Worten von Ranger (2004: 228), „patriotische Geschichte und akademische Archäologie“ passten gut zusammen.

Fazit

In einem Artikel, der provokativ „Wird historische Archäologie ihren westlichen Vorurteilen entkommen, um für Afrika relevant zu werden?“ betitelt wurde, beschäftigen sich Schmidt und Pikirayi mit der mehrdeutigen Stellung von Archäologie in Afrika. Dennoch weisen sie auch darauf hin, dass Archäologie eine Hauptrolle „im Umsturz der Metaerzählungen, die auf dem Kontinent durch Europa eingeschrieben waren“, spielte, und „alternative Erzählungen“ anbot, „die sich wesentlich von kolonialen Repräsentationen

unterschieden“, die Afrika vor dem Kolonialismus ohne soziokulturelle Komplexität, mit mangelnden technologischen Erfolgen und innovativem Wirtschaften, Landschaften karg an historischen Erfahrungen und ohne Kontakt zu anderen Weltregionen darstellten (Schmidt & Pikirayi: 461). In den ersten zwei Jahrzehnten nach der simbabwischen Unabhängigkeit richteten Geschichtslehrbücher, wie *Focus on History: Book 3*, erfolgreich eine ähnliche Botschaft an Studenten von „Geschichte für Schulen“. In diesem Prozess wurden Archäologie und „Geschichte für Schulen“ nahtlos verbunden, um unter Verwendung einer wissenschaftlichen, sozialistischen, marxistisch-leninistische Herangehensweise an Bildung eine afrozentrische Perspektive auf die Entwicklung der simbabwischen Gesellschaft anzubieten. So diente das interdisziplinäre Verhältnis zwischen „Geschichte für Schulen“ und Archäologie zur Verwischung von disziplinären Grenzen und setzte Studenten einem tiefen Verständnis der Funktionsweisen von Archäologie aus. In dem Archäologie als ein koloniales Konstrukt verwendet wurde, um koloniale Erzählungen von früher simbabwischer Geschichte zu dekonstruieren und „korrigieren“, wurde ein Gefühl von Stolz in den Lernenden geweckt. Sie würden, im Gegensatz zu ihren Eltern, die eine rhodesische koloniale „Geschichte für Schulen“ erdulden mussten, einer afrozentrischen „Geschichte für Schulen“ ausgesetzt sein, die geistige Befreiung brachte und neue nationale Identitäten in diesem Prozess schaffte. Dennoch wurde hierdurch die tiefe simbabwische Vergangenheit zu einem bestimmten Maß romantisiert und als nur glorifizierend wiedererweckt. Solch eine reaktionäre Verwendung von Archäologie diente der Erschaffung einer neuen Orthodoxie, mit Geschichtsbüchern als das Medium, um sowohl Erzählungen der Vergangenheit zu involvieren als auch auszuschließen. Folglich wurde innerhalb der erreichten geistigen Befreiung durch die Neuerfindung der „Geschichte für Schulen“ der Boden für zukünftige Herausforderungen vorbereitet. Diesbezüglich beschrieb Alois Mlambo (2013: 53), ein prominenter simbabwischer Historiker und Schulbuchautor, das gegenwärtige Simbabwe als „eine Nation im Prozess des Werdens“, wo Identität eine hervorstechende und „ungelöste Frage“ blieb.

Literatur

- Barnes, T. (2004). *Reconciliation, ethnicity and school history in Zimbabwe 1980–2002. Zimbabwe Injustice and Political Reconciliation*. Cape Town: Institute for Justice and Reconciliation.
- Barnes, T. (2007). 'History has to Play its Role': Constructions of Race and Reconciliation in Secondary School Historiography in Zimbabwe, 1980–2002. *Journal of Southern African Studies*, 33(3), 633–651.
- Burnard, P. (1996). *Teaching the Analysis of Textual Data: an Experiential approach*. *Nurse Education Today*, 16, 278–281.
- Carroll, S. T. (1988). *Solomonic Legend : The Muslims and the Great Zimbabwe*. *The International Journal of African Historical Studies*, 21(2), 233–247.
- Chennells, A.J. (1982). *Settler Myths and the Southern Rhodesian Novel*. DPhil dissertation. Harare: University of Zimbabwe.
- Chung, F. & Ngara, E. (1985). *Socialism, Education and Development: A Challenge to Zimbabwe*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- Crawford, K. (2004). *Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society*. *Pacific Circle Consortium 27th Annual Conference 21st-23rd April, 2004 Hong Kong Institute of Education*, 1–28.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Fuglestad, F. (1992). *The Trevor-Roper Trap or the Imperialism of History. An Essay*. *History in Africa*, 19, 309-326.
- Garlake, P. & Proctor, A. (2001). *People making History Book 1*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- Jansen, J. (1991). *The state and curriculum in the Transition to Socialism: The Zimbabwean experience*. *Comparative Education Review*, 35(1), 76–91.
- Kaarsholm, P. (1992). *The past as battlefield in Rhodesia and Zimbabwe*. In *Collected Seminar Papers*. *Institute of Commonwealth Studies*, 42, 156–170.
- Kuljian, C. (2016). *Darwin's Hunch*. Johannesburg: Jacana.
- Matereke, K.P. (2011). 'Whipping into Line': *The dual crisis of education and citizenship in post-colonial Zimbabwe*. *Educational Philosophy and Theory*, 1–16.
- Mavhunga, P.J. (2006). *Africanising the School Curriculum: A Case for Zimbabwe*. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 18(3), 440-456.
- Mlambo, A. (2013). *Becoming Zimbabwe or Becoming Zimbabwean: Identity, Nationalism and State-building*. *Africa Spectrum*, 1, 49-70.
- Nieuwenhuis, J. (2010). *Introducing Qualitative Research*. In K. Maree (Ed.), *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Parsons, N. (1991). *Focus on History book 3*. Harare: The College Press.
- Pikirayi, I. & Pwiti, G. (1999). *States, traders, and colonists: Historical archaeology in Zimbabwe*. *Historical Archaeology*, 25-40

- Pikirayi, I. (2013). *Great Zimbabwe in Historical Archaeology: Reconceptualizing Decline, Abandonment, and Reoccupation of an Ancient Polity, A.D. 1450–1900*. *Historical Archaeology*, 47(1), 26–37.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: Unesco.
- Pwiti, G. (1994). *Prehistory, archaeology and education in Zimbabwe*. In B.L. Stone & P.G. Molyneux (Eds.), *The Presented Past. Heritage, museums and education*. London: Routledge.
- Ranger, T. (2004). *Nationalist Historiography, Patriotic History and the History of the Nation: the Struggle over the Past in Zimbabwe*. *Journal of Southern African Studies*, 30(2), 215–234.
- Renfrew, C. & Bahn, P. (2000). *Archeology: Theories, methods and practice*. London: Thames & Hudson.
- Schmidt, P.R. & Pikirayi, I. (2018). *Will Historical Archaeology Escape Its Western Prejudices to Become Relevant to Africa? Archaeologies: Journal of the World Archaeological Congress*, 14 (3), 443-471.
- Shepherd, N. (2002). *The Politics of Archaeology in Africa*. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 189–209.
- Shizha, E., Kariwo, M. T. (2011). *Education and Development in Zimbabwe. A Social, Political and Economic Analysis*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sibanda, M., Moyana, H. & Gumbo, S. (1982). *The African Heritage: History for Junior Secondary Schools Book 1*. Harare: Zimbabwe Publishing House.
- The Zimbabwe National Commission for UNESCO, The Ministry of Education, S. and C. and T. M. of H. E. and T. (2001). *UNESCO International Bureau of Education The Developments in Education: The Education System at The End of The 20th Century National Report of The Republic of Zimbabwe*. Harare.
- Walmsley Mulleneux, H. (2010). *The Ruined Cities of Zululand*. London: Nick Hodson.

Bronwyn Plescia arbeitet derzeit als Lehrerin an der Iona Convent School in Pretoria, Südafrika. Sie hat einen MA in Geschichtspädagogik der Universität von Pretoria mit Schwerpunkt Archäologie im Geschichtsunterricht, einen BA (Hons) in Antiker Geschichte und einen BA mit Spezialisierung auf Archäologie und Alte Geschichte. Plescia hat an freiwilligen Restaurierungsprojekten in den Khami-Ruinen in Simbabwe teilgenommen und arbeitete als Freiwillige in der Abteilung für Paläoanthropologie der Universität Witwatersrand bei der Identifizierung von Knochenproben aus Coopers Höhlenvorkommen in der Wiege der Menschheit in Südafrika mit.

Email: bbplescia@gmail.com

Prof. Dr. **Johan Wassermann** ist Professor für Geschichtspädagogik an der Universität von Pretoria und Leiter des Fachbereichs Pädagogik der Geisteswissenschaften. Er ist Mitbegründer der Afrikanischen Vereinigung für Geschichtsunterricht (AHE-Afrika). Seine Forschungsinteressen umfassen Jugend und Geschichte, Lebensgeschichten, Geschichtslehrbücher, das Unterrichten kontroverser Themen in Afrika nach dem Konflikt sowie Minderheiten und zu Minderheiten Gemachte im kolonialen Natal. Er hat mehr als 60 von Experten begutachtete Artikel und Kapitel veröffentlicht, die sich sowohl mit Geschichte als auch mit Geschichtsunterricht befassen.

Email: johan.wassermann@up.ac.za

History Textbooks, Archeology, and African Liberation – the case of Zimbabwe

In 1980 Zimbabwe, formerly Rhodesia, became the last British colony in Africa to gain independence. Under the leadership of Robert Mugabe and his ZANU-PF Party quality education was made a priority. Specific attention was paid to school history and history textbooks as vehicles to promote Africaness so as to liberate Zimbabwe from a racist Eurocentric historiography. To achieve this, leading Zimbabwean historians were employed as textbook authors, and a great emphasis was placed on archaeology as a means to counter especially deep-seated racist British-orientated preconceptions about the early history of Zimbabwe. The outcome was that in sections in the textbooks the boundaries between history and archaeology were completely blurred and racist Eurocentric historiography on, for example, the origins of Great Zimbabwe, were replaced by a historiography based on archaeological evidence rather than racial stereotypes. In short, the liberation of Zimbabwe extended into the way school history was approached and into the textbooks used.

In using Archaeology as a colonial construct to deconstruct and “correct” the Colonial narratives of early Zimbabwean History a sense of pride was installed in students. However, in so doing the deep Zimbabwean past were to a certain extent romanticised and resurrected as being only glorious. Such a reactionary use of Archaeology served to create a new orthodoxy, with History textbooks being the medium, to both include and exclude narratives of the past. Consequently, within the mental liberation achieved by reinventing School History was embedded the seeds for future challenges. In this regard, Alois Mlambo (2013: 53), a prominent Zimbabwean historian and textbook author, describes present-day Zimbabwe as “a nation in the process of becoming”, where identity, remains a salient and “unresolved question”.

Kolonialismus und Befreiungskämpfe in aktuellen mosambikanischen Geschichtsschulbüchern

Einleitung

Mosambik ist ein multikulturelles und mehrsprachiges Land (Lopes, 1998), das aus der kolonialen Vergangenheit eine besonders schwierige Situation mit enormen Analphabetenraten geerbt hat (Mazula, 1995) und bis heute eines der Länder mit einem niedrigeren Entwicklungsstand der Welt ist (HDI Human Development Report, 2018). Nach der Erlangung der Unabhängigkeit im Jahr 1975 bestand eine der Prioritäten darin, die Geschichte neu zu schreiben, um die „koloniale Mentalität“ zu überwinden, den „Patriotismus“ zu fördern und den „nationalen Zusammenhalt“ zu erreichen. Es wurden neue Lehrpläne entwickelt, die den Schwerpunkt auf die Geschichte des Widerstands und den bewaffneten Befreiungskampf legten (Barnes, 1982).

Untersuchungen zu mosambikanischen Geschichtsbüchern sind äußerst selten und konzentrieren sich hauptsächlich auf die Bildung der mosambikanischen Nation nach der Unabhängigkeit (Ribeiro, 2015). In diesem Artikel konzentrieren wir uns auf die Lehrbücher für den Sekundarbereich, die aus der letzten Lehrplanreform (2008) hervorgegangen sind. Ziel ist es, die Darstellungen des europäischen Kolonialismus und die in mosambikanischen Geschichtsbüchern vermittelten Grundnarrative unter Berücksichtigung ihrer Rolle in Identitätsprozessen und bei der Nationsbildung zu untersuchen.

Unser Forschungskorpus umfasst die aktuellen Lehrpläne und die Geschichtsbücher für den Sekundarbereich (8. bis 12. Klasse). Die Forschungsfragen lauten: Was sind die zugrunde liegenden Musternarrative über den europäischen Kolonialismus? Wem wird die Handlungsmacht zugeschrieben? Welche sozialen Kategorisierungsvorgänge finden im nationalen Aufbauprozess statt und wie fordern sie das koloniale Denken heraus (oder nicht) und fördern die Dekolonisierung des historischen Wissens?

Die historische Erforschung des imperialen Kolonialismus konzentrierte sich hauptsächlich auf das britische und das französische Imperium, wobei der Schwerpunkt häufig auf der kolonialen Verwaltung, dem Handel oder der Diplomatie lag (vgl. Stanard, 2018). Studien zu den kulturellen und psychologischen Aspekten des Kolonialismus sind noch eher rar, insbesondere zu den sozialen Darstellungen ehemaliger Kolonialvölker (Licata et al., 2017). Es gibt einige Studien darüber, wie die Kolonialgeschichte in den portugiesischen Lehrbüchern dargestellt wird (z. B. Araújo & Maeso, 2012; Mendes & Valentim, 2012; Valentim & Miguel, 2018), aber Untersuchungen über die Darstellungen des Kolonialismus in afrikanischen Lehrbüchern sind kaum zu finden (z.B. Bentrovato, 2018; Jamal, 2019). In diesem Artikel untersuchen wir die Darstellungen der kolonialen Vergangenheit in aktuellen Lehrplänen und Lehrbüchern für Geschichte in Mosambik, einer ehemaligen portugiesischen Kolonie im südlichen Afrika.

Entkolonisierung von historischem Wissen? Periodisierung und soziale Darstellungen der kolonialen Vergangenheit

Kontroversen darüber, wie die koloniale Vergangenheit interpretiert und in Schulen unterrichtet werden sollte, entstehen in intensiven Debatten zwischen Wissenschaftlern, Forschern und Praktikern (z. B. Carretero, Berger & Grever, 2017; van Nieuwenhuysse & Valentim, 2018), und der Streit über die Art und Weise, wie die koloniale Vergangenheit in der Öffentlichkeit (Medien, Denkmäler, Museen, Toponymie, Kunst usw.) dargestellt werden sollte, trägt oft zu sozialen und politischen Spannungen innerhalb der und zwischen den ehemals kolonialisierenden und ehemals kolonialisierten Nationen bei.

Wie von Licata und Kollegen (2017) unterstrichen, sind soziale Darstellungen des Kolonialismus „polemisch“ (Moscovici, 1988). Zum Beispiel ist die zeitliche Ausgestaltung des europäischen Kolonialismus anscheinend eine einfache, aber in Wirklichkeit sehr komplexe Frage. Hirschler und Savant (2014; zitiert nach Lorenz, 2017, S. 211) haben darauf hingewiesen, dass die Periodisierung selbst oftmals ein Machtmittel und ein Ort des Wettbewerbs für die Handlungsmächtigen der Geschichte ist.

Der Kolonialismus, definiert als „die Eroberung und Kontrolle von Land und Gütern - ist keine europäische Erfindung, sondern ein altes und allgegenwärtiges Merkmal der Menschheitsgeschichte“ (Ravlo, Gleditsch & Dorussen, 2003, S. 525). Der moderne Kolonialismus war jedoch viel mehr als eine Eroberung von Land und Gütern. Wie Mbembe betont, „ist Kolonialisierung vor allem ein Labyrinth von Wirkkräften“ (2001, S. 182), die alle Lebensbereiche betreffen.

Nach Ravlo et al. (2003, S. 525) gibt es einen „Konsens“ darüber, dass die europäischen Länder als die „aktivsten“ kolonialen Akteure der letzten Jahrhunderte an der Eroberung, Kontrolle und Ausbeutung des Globus beteiligt waren. Eurozentrische Beschreibungen tendieren dazu, die koloniale Aktion als einen kontrollierten Top-down-Prozess darzustellen, wobei sie die aktive Rolle der Europäer betonen und ein Handeln der kolonisierten Völker leugnen. Dies zeigt sich insbesondere in stark vereinfachten Darstellungen über den europäischen Kolonialismus in Afrika, die tendenziell die Opposition zwischen Europäern, die als aktive „Zivilisationsagenten“ dargestellt werden, und Afrikanern, die als homogene, aus eigenem Antrieb nicht entwicklungs-fähige Masse dargestellt werden, verstärken.

Ravlo et al. (2003) teilen die europäische Kolonialisierung in drei Phasen ein: die Kolonialzeit, die imperialistische Zeit und die postkoloniale Zeit. In der frühen Kolonialzeit bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts bedeutete Kolonialismus vor allem die Errichtung von Handelsposten in Übersee-Besitzungen, um Handelsmonopole zu unterstützen. Einige amerikanische Kolonien erlangten am Ende dieses Zeitraums die Unabhängigkeit (insbesondere die Vereinigten Staaten, Mexiko und Brasilien). Die zweite Phase, die imperialistische Kolonialisierung (1870–1945), war eine aktive europäische Politik, die darauf abzielte, neue Gebiete zu kontrollieren, um den Zugang zu Rohstoffen und Märkten sicherzustellen. Mehrere europäische Staaten standen im Wettbewerb und teilten fast die gesamte Landoberfläche des Planeten unter sich auf. Der imperialistische Kolonialismus erreichte zwischen 1914 und 1945 sein größtes Ausmaß (Stanard, 2018).

Die sogenannte „postkoloniale Periode“ begann nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Befreiungsbewegungen an Boden gewannen (Stanard, 2018). Eine erste Entkolonialisierungswelle setzte in Asien ein (Indien 1947, Indonesien 1948). Die Welle der afrikanischen Unabhängigkeit begann etwa ein Jahrzehnt später (Ghana 1957, Guinea 1958). Portugiesische Besitzungen in Afrika erlangten jedoch erst Mitte der 1970er Jahre nach einem langen Befreiungskrieg ihre Unabhängigkeit.

Klein und Licata (2003, S. 576) zufolge entstanden im Laufe der 1950er Jahre „kognitive Alternativen“ zum Kolonialismus, und die Position der europäischen Kolonialherren in Afrika wurde „als illegitim und instabil wahrgenommen und sie wurden zu einer hervorstechenden, negativ bewerteten Außenseiter-Gruppe“ (Klein & Licata, 2003, S. 587).

Frantz Fanons Schriften über die Psychologie des Kolonialismus (1952, 1959, 1961) waren insofern wegweisend, als sie den Rassismus und die Gewalt kolonialer Beziehungen anprangerten, die Illegitimität der Kolonial-

situation hervorhoben und zur kollektiven Mobilisierung für den sozialen Wandel aufforderten.

Eine der Prioritäten der afrikanischen Befreiungsbewegungen war es, die Geschichte neu zu schreiben, um eurozentrische Perspektiven zu überwinden und den Geist der Menschen zu entkolonialisieren. Trotz der Entwicklung der asiatischen und afrikanischen Geschichtsschreibung, so Chakrabarty (1992, S. 1), bleibt „Europa das souveräne, theoretische Subjekt aller Geschichten“ und fungiert „als stummer Bezugsrahmen für historisches Wissen“ (S. 2), und Historiker müssen überall die anerkannten „klassischen“ Figuren des historiographischen Diskurses kennen. Das Denken über die in Europa gebildeten Konzeptualisierungen hinaus bleibt daher eine Herausforderung, da der Kolonialismus in den Köpfen der Menschen und in den Modellen der Wissensproduktion allgegenwärtige Auswirkungen hat. In der Tat haben in den letzten Jahrzehnten mehrere Denker aus postkolonialen und dekolonialen Ansätzen (z. B. Mignolo, 2011; Quijano, 2000; Said, 1993; Spivak, 1988) heraus die Notwendigkeit betont, die eurozentrischen Kontinuitäten des Kolonialismus zu überwinden, und auf gegenwärtige Kolonialverhältnisse in Form von Kolonialität des Seins hingewiesen (z.B. Adams, Estrada-Villalta, & Gómez-Ordoñez, 2018).

Die Frage nach der Periodisierung der Geschichte des Kolonialismus in Afrika wurde in den 1960er Jahren aufgeworfen. Während in einigen europäischen Darstellungen der Kolonialismus als ein jahrhundertelanger Prozess angesehen wird, dauerte der Kolonialismus in Afrika nach Boahen¹ (1985/2000) weniger als 100 Jahre: von den 1880er Jahren - dem Beginn des europäischen Kampfes um Afrika und der Einführung des Kolonialverwaltung - bis in die 1960er Jahre, dem Zusammenbruch des Kolonialismus. Der Autor stellt fest, dass der Kolonialismus 1935 wie ein Stahlgitter fest in Afrika verankert war und es so aussah, als ob er für immer bleiben würde. Er erwies sich jedoch als ebenso kurzlebig wie jede andere gewaltsam geschaffene und aufrechterhaltene Institution (1985/2000, S. 782).

Boahen unterteilt die Kolonialherrschaft und die afrikanischen Reaktionen auf den Kolonialismus in drei Epochen: 1880-1919, die Ära der Verteidigung der afrikanischen Souveränität unter Verwendung von Strategien der Konfrontation, des Bündnisses oder der vorübergehenden Unterwerfung; 1919-1935, die Zeit der „Anpassung“, unter Einsatz von Protest- oder Widerstandsstrategien; und seit 1935 die Zeit der Unabhängigkeitsbewegun-

1 Die Sammlung *General History of Africa*, von Boahen koordiniert und von der UNESCO gesponsort, ist ins Portugiesische übersetzt worden und wird als Handbuch für Unterricht über afrikanische Geschichte in Mosambik benutzt.

gen, die in den 1960er Jahren zum Zusammenbruch des Kolonialismus führte. Als Enddatum wurde nicht das Jahr 1945 sondern das Jahr 1935 gewählt, „weil dies das Jahr der Invasion und Besetzung Äthiopiens durch die faschistischen Streitkräfte von Mussolini war. Diese Krise schockierte und empörte Afrikaner, besonders die gebildeten Afrikaner, und Schwarze auf der ganzen Welt.“ Dieses Ereignis bewirkte ein dramatisches Erwachen der Afrikaner im Blick auf den „unmenschlichen, rassistischen und unterdrückenden Charakter des Kolonialismus, weitaus mehr als es der Zweite Weltkrieg tat.“ (Boahen, 1985/2000, S. 18).

Bis zu den 1960er Jahren hatten fast alle afrikanischen Kolonien ihre Unabhängigkeit erlangt, und Portugal war das einzige europäische Imperium, das nicht zusammengebrochen war, wahrscheinlich aufgrund der „überwältigenden Wirkung des ideologischen Apparats des *Estado Novo* (des diktatorischen Regimes von Ministerpräsident Salazar (d. Hrsg.)) auf die Mentalitätsbildung“ (Alexandre, 1999, S. 143). In der Tat lobten die in stark nationalistischen und eurozentrischen Annahmen verankerte politische Ideologie und nationale Geschichtsschreibung unter der Diktatur von *Estado Novo* (1933-1974) die zivilisatorische Rolle Portugals die Verbreitung des christlichen Glaubens und der Moral, die Zivilisierung „wilder“ Völker und die Etablierung von Verwaltung und Infrastruktur in den überseeischen Gebieten (Catroga, 1996; Torgal, 1996). In Portugal zielte die Propaganda des Regimes darauf ab, die Kolonialherrschaft zu legitimieren, und betonte die natürliche koloniale Berufung des Landes und die Unfähigkeit der indigenen Bevölkerung, sich selbst zu entwickeln. Die angebliche Abwesenheit von Rassismus in den portugiesischen Überseeprovinzen und die Existenz von multikulturellen Gesellschaften integrierten sich perfekt in das nationale Gesamtbild (Almeida, 2004; Castelo, 1998). Die Propaganda des *neuen Staates* stellte dieses angeblich „plurikontinentale und multikulturelle Portugal“ – ein Kernslogan der Diktatur – in den Vordergrund, indem sie die „Entdeckungsreisen“ als das „goldene Zeitalter“ der portugiesischen Geschichte und das Imperium als Kernsymbol der nationalen Identität aufrecht erhielt. Imperialistische Narrative wurden überarbeitet, um die zentrale Rolle Portugals in der Welt zu betonen und eine nationale Mythologie zu verstärken, nach der die Portugiesen einzigartige zivilisatorische Qualitäten besaßen (Cabecinhas & Cunha, 2003; Matos, 2016).

Ehemalige portugiesische Kolonien in Afrika erlangten nach einem langen Befreiungs- bzw. Kolonialkrieg in Portugiesisch-Guinea, Mosambik und Angola sowie der Nelkenrevolution in Portugal 1974 die Unabhängigkeit. Im Falle Mosambiks wurde die Unabhängigkeit am 25. Juni 1975 erklärt.

Seit seiner Unabhängigkeit 1975 wurden neue Interpretationen der Geschichte erstellt, um das eurozentrische Kolonialparadigma zu überwinden. Im politischen Kontext eines Einparteiensystems² wurde ein „revolutionär sozialistischer“ Ansatz in der Bildung und in den Medien umgesetzt, der darauf abzielte, „traditionelle und koloniale Erziehungsmethoden“ zu überwinden und die Unterdrückungssysteme der Klassentrennung zu bekämpfen (Barnes, 1982, S. 407). Diese Strategie nahm einen nationalistischen, anti-kolonialen, antikapitalistischen und militanten Charakter an (Magote, 1996). Der Widerstand gegen den Kolonialismus und der Befreiungskrieg gegen Portugal wurden als das „Wesen“ der Nation definiert (Meneses, 2012), und eine Mono-Vision der kolonialen Vergangenheit wurde von den politischen Führern und im Bildungsbereich mobilisiert, um die Menschen um die „Nation“ zu versammeln, wobei unterschiedliche Ethnien und unterschiedliche Erfahrungen ignoriert wurden. Wie in vielen anderen nationalen Kontexten führt die Notwendigkeit einer „nutzbaren Vergangenheit“ (Wertsch, 2002), die die neue politische Ordnung legitimiert, zu einem einzigen Musternarrativ bei der Darstellung der Kolonialgeschichte – einem „Befreiungsskript“ (Coelho, 2013) das hauptsächlich mit Paaren binärer Oppositionen operierte (Revolutionär gegen Kolonialisten, Ausbeuter gegen Ausgebeutete usw.).

In der Zeit nach 1975 bestand die Priorität der Erziehung darin, einen „Neuen Menschen“ mit einem patriotischen und revolutionären Bewusstsein zu formen, der frei von Gedanken an koloniale und jegliche andere Form der Herrschaft war (Cabaço, 2007; Mazula, 1995). Dieses Modell wurde von FRELIMO (*Mosambikanische Befreiungsfront*) in den befreiten Gebieten erprobt, wo die ersten Versuche, eine wirklich mosambikanische Bildung ohne Verbindung zu kolonialen Ideologien zu schaffen, unternommen wurden. Die Prävalenz der kolonialen Mentalität in einem großen Teil der Bevölkerung und die Tatsache, dass sich Menschen auf ethnischer, Stammes- und regionaler Basis identifizierten, wurden als Hindernisse für die nationale Einheit angesehen (Mazula, 1995). Diese Probleme führten zur Entstehung eines Bildungsmodells, basierend auf den Werten des „Marxismus-Leninismus“, in dem Tradition und kulturelle Vielfalt als Hindernis für den Prozess der „mentalen Entkolonialisierung“ angesehen wurden (Cabaço, 2007). Nach der Definierung von Richtlinien für das neue, angestrebte Bildungssystem wurde ein alles andere ausschließendes Musternarrativ über die koloniale Vergangenheit konstruiert, in dem das „Herz der nationalen Geschichte

2 Die *Mosambikanische Befreiungsfront* (FRELIMO) begann 1962 als Bewegung zum Kampf um die Unabhängigkeit und verwandelte sich 1977 in eine politische Partei. Auch heute ist die Macht auf diese Partei konzentriert und ihre Strukturen „bieten eine geschichtete Form der sozialen Schichtung innerhalb der Nation“ (Sumich, 2010, p. 679).

in der Erinnerung an den nationalen Befreiungskampf“ vom Kolonialismus wurzelt (Meneses, 2012, S. 4) 130). Der Prozess der Staatsbildung beruhte auf der Beseitigung lokaler kultureller Artikulationen, die angeblich zu Regionalismus und Obskurantismus beitrugen (Basílio, 2010; Cabaço 2007; Mazula, 1995).

Der Zusammenbruch der Sowjetunion und der Abbau der Apartheidregimes in den Nachbarländern führten zu erheblichen Veränderungen in der politischen Landschaft Mosambiks. Das Ende des Bürgerkriegs (1976-92) ermöglichte den Übergang zu einem Mehrparteiensystem. Der Übergang von einer „sozialistischen“ zu einer „kapitalistischen“ Bildungsphase drückte sich in der Umsetzung neuer Lehrplanreformen und einer Öffnung für den Privatsektor aus. Die Lehrplanreform mündete in der Genehmigung der Lehrpläne für die Grundbildung im Jahr 2004 und der Lehrpläne für die allgemeine Sekundarbildung (GSE) im Jahr 2008 und führte eine „multikulturelle Ausbildung“ ein, die auf den „globalen Markt“ ausgerichtet ist (Basílio, 2010, S. 131).

Die GSE umfasst fünf Jahre, aufgeteilt in zwei Lernzyklen: den ersten Zyklus (8. bis 10.) und den zweiten Zyklus (11. und 12. Klasse). Im Sekundarbereich wird Schulgeld erhoben und werden keine kostenlosen Lehrbücher zur Verfügung gestellt. Die Deckungsquoten im Sekundarbereich sind immer noch sehr niedrig, mit Ausnahme der Hauptstadt Maputo (MINED, 2012, S. 79). Heutzutage „finanzieren internationale Partner³ ungefähr 30% der Ausgaben des Bildungssektors“ (MINED, 2012, S. 18). Schulbücher werden hauptsächlich mit Hilfe von außen von Verlagen mit Hauptsitz im Ausland produziert. Bis 2016 gab es pro Klassenstufe und Fach eine Liste verschiedener vom Bildungsministerium genehmigter Lehrbücher. In Bezug auf das Fach Geschichte umfasst die Liste der anerkannten Lehrbücher vier verschiedener Verlage: Alcance Editores (Maputo), Pearson-Longman (mit Hauptsitz in Großbritannien), Plural Editores und Texto Editores (beide mit Hauptsitz in Portugal). Vor kurzem wurde jedoch beschlossen, die Liste auf ein einziges Lehrbuch für jedes Fach und jede Klassenstufe zu reduzieren. Im Fall von Geschichte wurden die Lehrbücher von Texto Editores für alle Klassenstufen ausgewählt.

Unser Forschungskorpus besteht aus den Lehrplänen und dem aktuellen Geschichtsbuch für die Allgemeine Sekundarbildung (GSE) (eins für jede Klassenstufe, siehe Anhang). Die Lehrbücher folgen den vom Bildungsmi-

3 Partnerschaften bestehen u.a. mit: Afrikanische Entwicklungsbank, Australien, Brasilien, Kanada, China, Kuba, Dänemark, DFID (UK), FAO, Finnland, Flandern, Deutschland, Island, Irland, Islamic Development Bank (IDB/BID), Italien, Japan, Holland, Portugal, Spanien, UNDP, UNESCO, UNICEF, UNIFEM, USAID, Vietnam, WFP und der Welt Bank (MINED, 2012, p. 18).

nisterium festgelegten verbindlichen Lehrplänen. Angesichts des großen Umfangs des Korpus in der Analyse und der Komplexität des Themas haben wir im Rahmen dieses Kapitels eine explorative Analyse der Darstellungen des europäischen Kolonialismus und seiner Beziehung zur nationalen Identitätsbildung durchgeführt.

Vision einer Nation: die koloniale Vergangenheit und das Befreiungsskript

Der europäische Kolonialismus und die afrikanischen Widerstände sind in den aktuellen Lehrplänen und Lehrbüchern zur Geschichte Mosambiks ausführlich behandelt, und koloniale Themen werden mit fast allen anderen Themen des Geschichtsprogramms in Verbindung gebracht. Der Geschichtsunterricht zielt unter anderem darauf ab, „bei den Schülern die Liebe zum Vaterland und das Bewusstsein zu entwickeln, Teil einer Gesellschaft zu sein“ und „ihre Einstellung zu Solidarität, Toleranz, Achtung vor Gesetzen und Unterschiedlichkeiten zu entwickeln“ (MINED, 2010a, S. 10). Der afrikanischen und der mosambikanischen Geschichte wird sich angenähert, um erkennen zu lassen, wie koloniale Einflüsse die Entwicklung des Kontinents beeinflusst haben, und „dass die Geschichte Afrikas (insbesondere Schwarzafrikas) ein integraler Bestandteil der Universalgeschichte ist“ sowie „ein Weg zur Stärkung des patriotischen Bewusstseins und der nationalen Einheit“ (MINED, 2010e, S. 10).

Die meisten spezifischen Ziele in jeder Klassenstufe beziehen sich ausdrücklich auf koloniale Themen, nämlich: zu erklären, wie der Imperialismus durch aggressive Politik, Ausbeutung und Plünderung des afrikanischen Kontinents gekennzeichnet war; die Rolle Portugals bei der imperialistischen Durchdringung und die Widersprüche und Rivalitäten zwischen den imperialistischen Mächten zu erklären (MINED, 2010b, 2010c); die Kolonialisierung in Mosambik im Kontext der Kolonialisierung Afrikas zu verstehen; die Kolonialherrschaft mit der Unterentwicklung der afrikanischen Länder in Verbindung zu bringen; die Auswirkungen des Kolonialismus auf die Entwicklung des Nationalismus in Mosambik und Afrika zu analysieren; die Bedeutung des bewaffneten Befreiungskampfes für die Unabhängigkeit Mosambiks zu erläutern und die Bedeutung der nationalen Unabhängigkeit zu erkennen (MINED, 2010c, 2010d, 2010e).

Im aktuellen GSE-Curriculum wurden die Inhalte, die sich auf „Universalgeschichte“ beziehen, auf das „Wesentliche“ reduziert und befürworten eine „Analyse konkreter historischer Phänomene Afrikas und Mosambiks“

eingebettet in die theoretischen Ansätze der Universalgeschichte „(MINED, 2010a, S. 8). Das Konzept der „Universalgeschichte“ wird nicht problematisiert, und die Themenorganisation gibt die „klassische“ europäische Periodisierung wieder („Mittelalter“, „Renaissance“, „Aufklärung“). Der erste Zyklus widmet sich der „Universalgeschichte“ mit einem chronologischen Ansatz, in den die afrikanische und die mosambikanische Geschichte eingebettet sind: von der Entstehung und Entwicklung des „Menschen“ bis zum 15. Jahrhundert (8. Klasse); von der Entstehung des Weltkapitalismus im 15.-18. Jahrhundert bis zum Imperialismus (9. Klasse); und vom späten neunzehnten Jahrhundert bis heute (10. Klasse). Der zweite Zyklus konzentriert sich auf die afrikanische Geschichte (11. Klasse) und die mosambikanische Geschichte (12. Klasse).

Gemäß den Lehrplanrichtlinien müssen koloniale Themen mit Querschnittsthemen (Menschenrechte, Demokratie, kulturelles Erbe, kulturelle Identität und Mosambikanertum) in Verbindung gebracht werden, und die Schüler sollten angeleitet werden, über einige Persönlichkeiten zu arbeiten, die im nationalen Befreiungsprozess herausstachen, um zu erkennen, dass „der nationale Befreiungskampf der einzige Weg war, nationale Unabhängigkeit zu erlangen“ (MINED, 2010c, S. 27).

Der Kolonialismus spielt eine zentrale Rolle in der Periodisierung der mosambikanischen Geschichte, die in der 8. Klasse kurz angesprochen und in der 12. Klasse aufgegriffen wird. In Lehrbüchern ist die Geschichte Mosambiks in fünf Perioden unterteilt. Die erste entspricht den Khoisan-Gemeinschaften, die auf Ernte und Jagd basieren. Die zweite Periode umfasst die Ankunft und Ansiedlung von Bantusprachlern (300-800 n. Chr.). Die dritte Periode beinhaltet die in zwei Phasen unterteilte „ausländischen Marktdurchdringung“: der „afroasiatische Phase“ (9.-16. Jahrhundert), die in der Bildung islamisierter Staaten an der Küste gipfelte; und die „europäische Phase“ (16.-19. Jahrhundert), die durch die Plünderung der natürlichen und menschlichen Ressourcen und den Sklavenhandel gekennzeichnet ist. Die vierte Periode, die der „imperialistischen Aggression (1890-1974/5)“ entspricht, gliedert sich in drei Phasen: 1. „Ausländisches Kapital (1892-1930)“, mit Schwerpunkt auf der Rolle der königlichen Handelskompanien, des Berliner Kongresses, der Teilung Afrikas und afrikanischer Widerstände; 2. „Kolonialfaschismus (1930-1962)“, gekennzeichnet durch ein diskriminierendes duales System und Zwangsarbeit für Afrikaner; 3. „Krise und Umstrukturierung des Kolonialismus“ mit Schwerpunkt auf der offiziellen Aufhebung des 1954 verabschiedeten *Indigenato*-Gesetzes (*Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique* – es schrieb für die Indigenen einen Status unterhalb der Assimilierten und Weißen fest),

dem Befreiungskampf und der Eroberung der Unabhängigkeit. Die fünfte Periode, Mosambik nach der Unabhängigkeit, gliedert sich in zwei Phasen: 1. „Einparteiensystem (1975-1990/94)“, sozialistischer, zentralisierter Staat, Bürgerkrieg und Friedensabkommen; und 2. „Mehrparteiensystem“ seit der Verfassung von 1990 bis heute (H12, S. 8-11).

In Lehrbüchern haben soziale Vergleichsvorgänge - mit europäischen oder mit anderen ehemals kolonisierten Ländern - eine besondere Relevanz. Vergleiche werden entweder durchgeführt, um die positive Unterscheidbarkeit innerhalb der Gruppe zu fördern (Tajfel & Turner, 1979) oder um ein „gemeinsames Schicksal“ mit anderen kolonisierten Völkern in Afrika oder anderen Regionen der Welt (Asien, Lateinamerika) aufzuzeigen. Zum Beispiel soll gemäß den Lehrplanrichtlinien für die 8. Klasse (MINED, 2010a, S. 27) bei der Behandlung des Feudalismus betont werden, dass „während Europa in einem feudalen System lebte, sich in Afrika Königreiche und Reiche mit ihrer eigenen Dynamik und einer sicheren politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Stabilität entwickelt haben, wie zum Beispiel Äthiopien“. Ziel ist es, den Schülern zu vermitteln, dass die historischen Prozesse in Afrika vor dem Kontakt mit den Europäern mit denen anderer Kontinente vergleichbar waren, und den „Stolz auf die Geschichte Afrikas und ihres Heimatlandes“ zu fördern.

Der interpretative Charakter des historischen Wissens wird zu Beginn des 1. Zyklus und im 2. Zyklus kurz angesprochen, wobei auf die Quellenknappheit und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung afrikanischer Geschichtsschreibungen hingewiesen wird. Schulbücher befassen sich mit den Problemen der Verfügbarkeit, Glaubwürdigkeit, des Zugangs und der Verbreitung von Quellen für die Rekonstruktion der Geschichte Mosambiks und betonen die Notwendigkeit mündlicher Quellen, da „die koloniale Geschichtsschreibung eine fragile Grundlage in Bezug auf die Quellenstrukturen hinterlassen hat (... und ein) ärmliches Zeugnis von den Volkskämpfen gegen das Kolonialsystem“ (H12, S. 12). Lehrbücher geben einen kurzen Hinweis auf die Entwicklung der afrikanischen Geschichtsschreibung. Eurozentrische Geschichtsschreibung wird kritisiert, weil sie die Auswirkungen des antikolonialen Widerstands abwertet:

„Europäische Historiker behaupten, dass die kolonialen Besatzungskriege dazu dienten, Ordnung, Frieden, Stabilität und Ruhe zu erzwingen, da sich die Afrikaner vor der Ankunft der Europäer gegenseitig zur Ausweitung ihrer Königreiche bekämpften oder zur Plünderung von Vieh und Frauen der Besiegten. Sie sagen, dass es

in der Tat in Afrika nie Widerstand gegeben habe, der Weiße sei der Agent des Wandels gewesen, um die *Pax colonialis* zu begründen“ (H12, S. 86).

In Lehrbüchern wird die Dringlichkeit der „Dekolonisierung der afrikanischen Geschichte“ angeprangert, indem das Wertesystem, das dem Eindringling zugeschrieben wird, umgekehrt wird: „Statt Helden der Zivilisation sind die Kolonialherren, Offiziere und andere Agenten des Kolonialismus grausame Eroberer und die afrikanischen Völker unschuldige Opfer“ (11H, S. 32). In dem Text findet das binäre „wir“ gegen „sie“ hauptsächlich in Bezug auf „Afrikaner“ gegen „Europäer“, „Eroberer“ gegen „Ausgebeutete“, „Bourgeois“ gegen „Proletariat“ (Bauern, Bergleute) seinen Ausdruck und nicht in Bezug auf rassistische Begriffe⁴.

Mosambikanische Lehrbücher widmen den allgemeinen Merkmalen des Kolonialismus in Afrika besondere Aufmerksamkeit: Arten von Kolonien und Siedlungen; die Funktion der Kolonien für die Metropolen, die Auswirkungen der Kolonialherrschaft in Afrika auf politischer, sozialer und wirtschaftlicher Ebene und die Bedeutung des Kolonialismus in Afrika mit Schwerpunkt auf den von England, Frankreich, Belgien, Deutschland und Portugal besiedelten Gebieten.

Gemäß den Lehrplanrichtlinien verdienen die Ursachen und Folgen der „europäischen Expansion“, die Entstehung des Kapitalismus in Europa und die Kämpfe um die Unabhängigkeit besondere Aufmerksamkeit. Bei der Behandlung des kapitalistischen Systems und des kolonialen Handels „auf der Grundlage eines ungleichen Austauschs“ wird den Lehrern empfohlen, eine „Verbindung zu den aktuellen Ereignissen herzustellen, um die fernen Ursprünge der Unterentwicklung der afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Völker zu verstehen“, und dem Sklavenhandel besondere Aufmerksamkeit zu widmen (MINED, 2010b, S. 17). In der Diskussion über die „europäische Expansion“ sollen die Lehrer die Schüler in die Analyse des Begriffs „Entdeckungen“ einbeziehen und diese Terminologie problematisieren, um so die Folgen der „europäischen Expansion in Afrika und Mosambik“ zu erläutern (MINED, 2010b, S. 20).

Bei der Behandlung der frühen europäischen „kolonialen Penetration“ verdienen drei Themen besondere Aufmerksamkeit: die Entwicklung des kapitalistischen Systems und der Ausbeutung, der Sklavenhandel und der afrikanische Widerstand gegen die ausländische Besatzung. Beim Themen-

⁴ Obwohl in den Texten die Rassenkategorisierung weniger häufig ist, unterstreichen die ausgewählten Fotos die Rassenteilung: Schwarze/In-group versus Weiße/Out-group.

bereich Imperialismus muss ein besonderes Augenmerk auf die „europäische Gier“, die Teilung Afrikas und die „imperialistischen Widersprüche“ vom späten neunzehnten Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, die Kolonialherrschaft, Rassismus und die Apartheidsysteme gelegt werden sowie auf den Zweiten Weltkrieg, die Befreiungsbewegungen auf der ganzen Welt und insbesondere in Afrika (MINED, 2010c). Die „Besonderheiten“ des portugiesischen Kolonialsystems und der bewaffnete Kampf gegen die koloniale Unterdrückung in Mosambik werden im zweiten Zyklus detailliert aufgegriffen.

Einige Schlüsselemente der kolonialen Vergangenheit werden im ersten und zweiten Zyklus der GSE auf unterschiedliche Weise behandelt. So werden im Rahmen der „Universalgeschichte“ (erster Zyklus) Sklaverei und Sklavenhandel vor allem mit Blick auf die wirtschaftlichen Folgen und die Integration Mosambiks in das Weltwirtschaftssystem (H9) thematisiert. Bei der Behandlung von Sklavenhandel im Rahmen der afrikanischen (H11) und mosambikanischen Geschichte (H12) konzentrieren sich die Lehrbücher in der Regel auf die erniedrigenden Bedingungen, denen die Versklavten ausgesetzt wurden, und betonen die Verletzung der Menschenrechte und die Tatsache, dass die Europäer Afrika seine „Hauptressource Mensch“ gestohlen haben (H11, S. 48).

Die imperialistischen Widersprüche vom späten 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges werden detailliert behandelt und befassen sich mit der Bildung von Allianzen und Militärblocken, den Konflikten zwischen den imperialistischen Mächten und der „real wirksamen Besetzung“ (gerade die portugiesische Kolonialisierung bestand zunächst vor allem in der Kontrolle der Häfen) sowie dem Aufbau des Kolonialsystems in Afrika wie auch dem Widerstand in Afrika und in Mosambik (H10, H11).

In den Lehrbüchern des zweiten Zyklus wird die Invasion des afrikanischen Kontinents als „eine Periode charakterisiert, die durch die Bemühungen der Europäer gekennzeichnet ist, den afrikanischen Kontinent zu beherrschen, und gegen die die Afrikaner mit den ihnen verfügbaren Mitteln kämpften, um dies zu verhindern“ (H11, S. 2).

Besondere Aufmerksamkeit widmen die Schulbücher dem Berliner Kongress, der Aufteilung Afrikas unter die europäischen Mächte und dem afrikanischen Widerstand. Es werden Widerstände im Norden, Zentrum und Süden Mosambiks angesprochen, wobei die Figur von Ngungunyane hervorgehoben wird, dem letzten Kaiser von Gaza, dessen Einnahme im Dezember 1895 den Beginn der „real wirksamen kolonialen Besetzung“ signalisiert.

Schulbücher erklären, dass Afrika bis 1880 in etwa 80% seines Territoriums

von eigenen Königen, Clan- und Stammesoberhäuptern regiert und in Reichen, Königreichen, Gemeinschaften und politischen Einheiten organisiert war. In der Zeit von 1880 bis 1910 „wurde Afrika in seiner Souveränität angegriffen“, was zu afrikanischen Widerständen führte: „Um ihre Ziele zu erreichen, bedienten sich Afrikaner äußerst unterschiedlicher Formen wie z.B. Revolten und Aufstände, Migration, Streiks, Boykotts, Bittschriften, ideologische Auseinandersetzung etc.“ (H11, S. 79).

In allen Lehrbüchern werden mehrere Karten Afrikas vor und nach der Berliner Konferenz verwendet, auf denen die wichtigsten Konfliktfelder der europäischen Mächte und ihre Aufteilung Afrikas dargestellt werden. Dabei werden die imperialistischen Widersprüche und ihre Folgen für die Festlegung der Landesgrenzen der südafrikanischen Länder hervorgehoben. Das Ungleichgewicht des afrikanischen Widerstands gegen die imperialistische Aggression sei auf „die wirtschaftliche, politische, militärische und technologische Überlegenheit der Europäer“ zurückzuführen, die den Kampf ungleich machte (H11, S. 59).

„Widerstand gegen das koloniale Eindringen ist von großer Bedeutung, da er beweist, dass die Afrikaner die europäische Kolonialisierung nicht passiv akzeptierten. Er war die Inspirationsquelle für die zukünftigen Kriege der nationalen Befreiung in Afrika und insbesondere in Mosambik“ (H12, S. 87).

Obwohl im Text eine eindeutige binäre Kategorisierung „Europäer / Out-group“ gegenüber „Afrikaner / In-group“ vorherrscht, wird in einigen Abschnitten auf Verrat und andere Verfehlungen von Mitgliedern der In-group verwiesen und bildet den sogenannten „Black-Sheep-Effekt“ (Marques & Paez, 1994; Valentim & Miguel, 2018). Durch die Beschuldigung der „Abweichler“ schützt diese Strategie das Image der Gruppe:

„Die Niederlage der Afrikaner war auf technologische Unfähigkeit und mangelnde Einheit zurückzuführen. Die militärische Ausrüstung der Europäer war überlegen. ... Aber die Niederlage war auch mit Verrat verbunden, den einige afrikanische Führer begangen hatten, die sich mit den europäischen Invasoren verbündeten, um ihre eigenen Interessen zu wahren.“ (H12, S. 87).

Bei der Behandlung des Ersten Weltkrieges werden „imperialistische Widersprüche“ und die Unfähigkeit der europäischen Mächte, ihren Interessenkonflikt mit friedlichen Mitteln zu lösen, sowie die menschlichen, wirtschaftli-

chen und politischen Folgen des Krieges im südlichen Afrika hervorgehoben. Die spezifische Rolle Portugals bei der imperialistischen Durchdringung Mosambiks wird angesprochen, wobei der portugiesische Ehrgeiz (symbolisiert durch die „Rosa Landkarte“), der Druck anderer mächtigerer Länder (das *britische Ultimatum* von 1890) und die Folgen des imperialistischen Wettlaufes für die Festlegung der Grenzen Mosambiks⁵ hervorgehoben werden.

„Portugal war nie ein wirklich imperialistisches Land. Es überlebte dank der Hilfe stärkerer Länder wie Frankreich, Deutschland und England. [...] Portugal hat nicht in den produktiven Bereich zur Reproduktion von Kapital investiert. Sein Reichtum wurde hauptsächlich für den Bau von Infrastruktur und Prunkgegenständen wie Statuen, Palästen und Klöstern verwendet, um seine scheinbare Größe zu demonstrieren. [...] Die Armut Portugals erlaubte keine profitable Ausbeutung seiner Kolonien.“ (H12, S. 101).

Die Portugiesen werden beschrieben als „Kriminelle, die kamen, um ihre Strafe für Mosambik zu verbüßen und um die Bevölkerung zu berauben und auszubeuten“, und die versuchten, „die Völker Mosambiks mit der katholischen Religion zu beherrschen“, indem sie Missionare entsandten, „um dem mosambikanischen Volk die Unterwerfungslehre zu predigen“ (H12, S. 49). Zwei Perioden des portugiesischen Kolonialismus (1890-1930, 1930-1962) werden in Lehrbüchern hervorgehoben, wobei die unfairen und repressiven Methoden des Kolonialregimes unterstrichen werden:

„Der portugiesische Kolonialstaat, Bedingung und Garantie der imperialistischen Ausbeutung, wurde geschaffen, um den verschiedenen Interessen des internationalen Kapitals zu dienen. In dieser Perspektive sollten alle vom Ende des 19. Jahrhunderts an bis 1930 veröffentlichten Gesetze die Mosambikaner in ihrem Zustand von Not und Zwangsarbeit halten. Deshalb hat der Kolonialstaat eher repressive als ideologische Mittel eingesetzt.“ (H12, S. 92).

5 Der Berliner Kongress (1884-85) beschloss, dass „effektive Besetzung“ und nicht „Entdeckung“ das Kriterium für die Aufteilung des afrikanischen Kontinents unter den europäischen Mächten sein solle. Angesichts dieser Entscheidung schlug Portugal ein luso-afrikanisches Reich vor, das sich von Angola bis Mosambik erstreckte. Dieser portugiesische imperiale Ehrgeiz - bekannt als „Rosa Landkarte“ (mapa cor-de-rosa) - widersprach jedoch den britischen Ambitionen einer „Cape to Cairo Red Line“. Die diplomatischen Bemühungen Portugals, die „Rosa Landkarte“ von den europäischen Mächten anerkennen zu lassen, gipfelten in dem britischen Ultimatum von 1890, in dem Großbritannien Portugal aufforderte, sich aus dem umstrittenen Gebiet zurückzuziehen (Meneses, Rosa & Martins, 2013).

Schulbücher veranschaulichten, wie die Kolonialherrschaft eine Unterscheidung zwischen Afrikanern und Europäern in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Religion, Verwaltung, Bildung, Gesetzgebung und Justiz herbeiführte. In allen Lebensbereichen implizierte ein rechtlicher Dualismus, dass die Vorteile des Kolonialismus, nämlich die während der Kolonialzeit entwickelten Infrastrukturen, Bildungs- und Gesundheitsdienste nur zugunsten der Kolonialisten wirkten, so dass es eine afrikanische Realität und eine europäische Realität gab für das gleiche Thema:

„Zusätzlich zu der Landenteignung unter der europäischen Herrschaft wurde den Afrikanern der Zugang zu den besten Lebensmöglichkeiten verwehrt, da sie immer eine untergeordnete Stellung einnahmen. Darüber hinaus wurden Löhne und Steuern auf diskriminierende Weise festgelegt. Bildung und Gesundheit für Afrikaner waren anders und von geringerer Qualität als diejenigen, die den Europäern vorbehalten waren.“ (H11, S. 100-101).

Der Dualismus der vom Kolonialismus befuehrten Kriterien blieb in der afrikanischen Realität jahrzehntelang erhalten und wurzelte in der Idee der „weißen Überlegenheit“. Ein konkretes Beispiel für die Existenz eines „legalen“ dualen Systems war die Tatsache, dass afrikanische Rechtsstreitigkeiten nach traditionellem afrikanischen Recht beigelegt wurden, während die Probleme der Europäer der kolonialen Gerichtsbarkeit unterlagen.

Die Befreiungsbewegungen in Afrika im Allgemeinen und im südlichen Afrika im Besonderen werden insofern herausgehoben, dass sich die Afrikaner „nie dem Eindringling ergeben haben“ (H11, S. 62) und einen langen und beschwerlichen Prozess zur Wiedererlangung ihrer Unabhängigkeit gegangen sind. Das Aufkommen des afrikanischen Nationalismus wird im Detail angesprochen und die Rolle anerkannter intellektueller afrikanischer Führer sowie der Proteste der Bauern, Bergleute und des städtischen Proletariats gegen die Ausbeutung durch die Kolonialmacht hervorgehoben. Der afrikanische Nationalismus und die panafrikanische Bewegung werden unter Berücksichtigung der internen und externen Faktoren angesprochen, die die Verschärfung der Unabhängigkeitskämpfe in Afrika beeinflussten.

„Eswardie koloniale Unterdrückung, die die afrikanischen Nationalisten im Allgemeinen und in Mosambik im Besonderen hervorgebracht hat. Die afrikanische Bevölkerung hat sich in Anbetracht der Gefahr der Zerstörung ihres säkularen soziokulturellen Aufbaus zusammengeschlossen, um das Kolonialsystem herauszufordern.“

Wirtschaftliche Ausbeutung, rassische und politische Diskriminierung haben die Geburt des Nationalismus in Mosambik motiviert.“ (H12, S. 132)

In den Lehrbüchern werden einige mosambikanische Nationalisten erwähnt, die sich im Kampf gegen das Kolonialsystem hervorgetan haben, und die Rolle der FRELIMO-Führer hervorgehoben (unter anderen Eduardo Mondlane, Samora Machel). Das 12. Lehrbuch, das der Geschichte Mosambiks gewidmet ist, betont:

„In Afrika entstand der Nationalismus aus der Erfahrung des europäischen Kolonialismus, der kolonialen Unterdrückung. Mit den dem Kolonisator eigenen Mitteln, d.h. seiner Sprache, seiner Technik, seiner Religion und seinen Ideen, fordern die Afrikaner die koloniale Situation heraus und schaffen untereinander ein nationales Identitätsgefühl.“ (H12, S. 124)

In der Analyse des Kolonialsystems unterstreichen Lehrbücher die Zusammenhänge zwischen der Bereicherung der kolonisierenden Länder einerseits und der Verarmung der kolonisierten Länder andererseits. Die Folgen des Kolonialismus in Afrika werden nach der Systematisierung von Boahen (1985/2000) in Bezug auf positive und negative Auswirkungen und seine Bedeutung für die afrikanische Geschichte dargestellt, wobei betont wird, dass der „Einfluss des Kolonialismus zu einem der umstrittensten Themen in der afrikanischen Geschichte geworden ist“ (H11, S. 96). In den Lehrbüchern des zweiten Zyklus gibt es kurze Hinweise auf die Debatten unter Historikern: Für einige war der Kolonialismus eine „kurzlebige Episode“ in der afrikanischen Geschichte und hinterließ keine tiefen Spuren auf einem Kontinent, der über Jahrtausende frei von jeglicher Einmischung von außen war, während für andere der Kolonialismus zwar kurz war; er hinterließ jedoch „ein dauerhaftes Erbe in allen Bereichen, und die Zukunft Afrikas wird immer von diesem Ereignis geprägt sein“ (H11, S. 101).

Die „Besonderheiten“ des portugiesischen Kolonialismus werden angesprochen und betonen den niedrigeren Status Portugals im Vergleich zu anderen imperialen Mächten. Portugal wird als schwache Kolonialmacht mit knappen wirtschaftlichen und personellen Ressourcen beschrieben, die nur dank der Hilfe stärkerer imperialer Länder wie England überlebte. Die Auswirkungen der britischen Kolonialpraktiken in Mosambik werden jedoch kaum angesprochen.

Einige explizite Vergleiche mit anderen Kolonialmächten weisen auf ähnliche Verwaltungspraktiken hin: „Die von Leopold II. im Kongo angewandten Verwaltungspraktiken oder die Zwangsarbeit in den portugiesischen Kolonien waren besonders abscheuliche, schockierende Beispiele für die gnadenlose Ausbeutung und Plünderung afrikanischer Ressourcen, sowohl natürlicher als auch menschlicher Art.“ (H9, S. 68)

Die Tatsache, dass Portugal ein „armes Land“ ohne Ressourcen für eine „industrielle Revolution“ war, wird als Faktor für die starke Unterentwicklung Mosambiks angeführt unter Betonung dessen, dass die Bekämpfung der Armut eine Priorität für die Befreiungshelden war und weiterhin eine Herausforderung darstellt für die Regierung heute (H12).

Abschließende Bemerkungen

Die Darstellungen des europäischen Kolonialismus in Lehrplänen und Lehrbüchern zur Geschichte Mosambiks wurden unter Berücksichtigung des komplexen menschlichen und politischen Kontextes in Mosambik untersucht. Diese Darstellungen der Kolonialgeschichte sind besonders wichtig in einem Land, das vor vier Jahrzehnten seine politische Unabhängigkeit erlangt hat. Der Geschichtsunterricht wurde von Anfang an als Priorität angesehen, um den kolonialen Geist zu überwinden und die Nation aufzubauen.

Aktuelle Geschichtslehrpläne und Lehrbücher widmen einer internationalen Perspektive große Aufmerksamkeit, indem sie sich mit den „imperialistischen Widersprüchen“ zwischen europäischen Ländern befassen und den gemeinsamen Kampf der afrikanischen und asiatischen Völker gegen die Kolonialherrschaft hervorheben. Die mosambikanische Geschichte und ihre Integration in die („schwarz-“) afrikanische Geschichte und die „universelle“ Geschichte werden angesprochen, wobei hervorgehoben wird, wie die koloniale Einmischung zur Unterentwicklung des Kontinents und ihren Folgen in der Gegenwart beigetragen hat.

Die Kolonialzeit wird als gewalttätig und von verheerenden Folgen beschrieben, die heutige Unterschiede und Asymmetrien erklären. Die Invasion des Territoriums, die Ausbeutung natürlicher und menschlicher Ressourcen, der Sklavenhandel, die Aufteilung Afrikas unter europäische Reiche und die diskriminierende und rassistische Kolonialherrschaft standen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit sowie der starke und anhaltende Widerstand gegen Kolonialismus und der Kampf um die Befreiung.

Der Kolonialhandel ist als unfairer Prozess der Kapitalanhäufung in Europa gekennzeichnet, der zur „Unterentwicklung der Kolonien“ führt. Lehrbü-

cher erklären, wie der Imperialismus seit seiner Gründung von aggressiver Politik, Expansionismus, Ausbeutung von Arbeitern und der Plünderung der Ressourcen geprägt war. Hervorgehoben werden der anhaltende „Widerstand“ gegen die Kolonialbesetzung und die heldenhafte Rolle einiger Akteure während des bewaffneten Unabhängigkeitskampfes, die als Nationalhelden anerkannt werden.

In den aktuellen Lehrbüchern wird versucht, nicht nur eine „einzelne Vergangenheit“ darzustellen wie in den vor der letzten Lehrplanreform erstellten Lehrbüchern, aber meistens werden die verschiedenen Perspektiven nur nebeneinander gestellt und nicht vollständig in eine komplexere Darstellung der Kolonialgeschichte integriert. Dieser Mangel an Integration führt zu zahlreichen Unklarheiten (und sogar Widersprüchen) im Diskurs. Einer der offenkundigsten Widersprüche betrifft die Dauer der Kolonialherrschaft. Auf einigen Seiten betonen die Lehrbücher die lange Dauer („mehrere Jahrhunderte“) der kolonialen Unterdrückung, und auf anderen Seiten wird der Kolonialismus als „kurze Zeit“ („etwa 80 Jahre“) beschrieben, wobei das gruppeninterne *Handeln* und der erfolgreiche Widerstand gegen fremde Penetration betont werden. Insgesamt folgt das Narrativ eng dem von der herrschenden politischen Elite seit der Unabhängigkeit geschmiedeten „Befreiungsskript“ (Coelho, 2013), das eine „nutzbare“ Vergangenheit vermittelt, welche die aktuelle politische Situation legitimiert und die Out-groups für die enormen Asymmetrien in der heutigen mosambikanischen Gesellschaft verantwortlich macht. Lehrbücher tendieren dazu, ein vereinfachtes „Master“-Narrativ zu konfigurieren, das auf binären, von der Propaganda der herrschenden Elite vermittelten Gegensätzen beruht, die den aktuellen Status quo legitimiert (Coelho, 2013). Das Binärsystem „europäisch / Eroberer versus afrikanisch / ausgebeutet“ wird in allen Lehrbüchern betont und geht einher mit einem fast unausgesprochenen rassistischen Binärsystem (Schwarz gegen Weiß), das hauptsächlich durch Bilder operationalisiert wird. Ohne individualisierte Bilder werden Frauen hauptsächlich als „Opfer“ des Kolonialismus und nicht als Akteurinnen des Wandels dargestellt⁶.

6 Z.B. ist Josina Muthemba Machel (1945-71) die einzige Frau, die in den fünf analysierten Lehrbüchern ausdrücklich als Nationalheldin erwähnt wird. Josina Muthemba Machel war eine Befreiungskämpferin, die Leiterin der Abteilung für soziale Angelegenheiten von FRELIMO wurde und sich für die Emanzipation von Frauen einsetzte. Sie wurde zur Ikone des Befreiungskampfes und war die am häufigsten erwähnte Frau in einer Studie über die wichtigsten historischen Persönlichkeiten in Mosambik. Wenn wir jedoch junge Mosambikaner über die zehn am häufigsten genannten Persönlichkeiten interviewen, wird Josina Machel hauptsächlich als Ehefrau von Samora Machel, dem ersten Präsidenten Mosambiks, bezeichnet (ausführlich Diskussion bei Cabecinhas, 2018).

Die in den aktuellen Lehrbüchern zur Geschichte Mosambiks durchgeführte Analyse bestätigt Meneses (2012) Aussage, dass die Erinnerung an den Kampf um die nationale Befreiung vom Kolonialismus im Mittelpunkt des Nationsbildungsprozesses steht. Das offizielle postkoloniale Narrativ des unabhängigen mosambikanischen Staates stellte die vorherrschende eurozentrische Perspektive der Kolonialgeschichte in Frage und bot eine alternative Vision, die die Entscheidungsfreiheit des afrikanischen Volkes hervorhebt und die Befreiungshelden verherrlicht. Dieses Nationsbildungs-Narrativ geht jedoch einher mit der Stummschaltung der Vielfalt von Erinnerungen, die durch die Interaktion zwischen Kolonisierern und Kolonisierten erzeugt werden (Meneses, 2012, S. 121). Obwohl es einige Versuche gibt, eine ausgewogene Sichtweise zu präsentieren, tendiert das vorherrschende Narrativ dazu, die Wertesysteme der kolonialen Erzählung umzukehren und die Vielfalt der Erinnerungen an dieses multiethnische und mehrsprachige Land nicht vollständig zu berücksichtigen.

Der Aufbau einer mosambikanischen historischen Perspektive im Bildungssystem war eine wichtige und entscheidende Errungenschaft, um die koloniale Mentalität zu überwinden. Wie Mota-Lopes feststellte, scheint sie jedoch eher in der Kontinuität als in einem Bruch zu existieren: „Die zutiefst eurozentrische, kernzentrierte Natur der Zeitgeschichte und des sozialwissenschaftlichen Schreibens ist weiterhin vorhanden, scheinbar bewegungslos, und verzerrt immer noch unsere Versuche, die historische und soziale Realität unserer Welt zu verstehen“ (2015, S. 23).

Einige der Trends, die wir in dieser explorativen Analyse des Lehrplans und der Lehrbücher zur Geschichte Mosambiks beobachtet haben, sind auch in anderen Ländern des südlichen Afrikas und darüber hinaus präsent. In einem Kommentar zu den Darstellungen der kolonialen Vergangenheit in Lehrbüchern in mehreren Ländern wies Wassermann (2018, S. 267) darauf hin, dass „westliche Quellen und historische Akteure“ sowohl in den Lehrbüchern aus dem globalen Norden als auch aus dem globalen Süden „überwiegend im Vordergrund standen“. Obwohl „der Eurozentrismus zugunsten einer ausgewogeneren Interpretation geringfügig zurückgegangen ist“, konfigurieren die Änderungen insgesamt „eher Schnipsel, an denen man sich festhalten kann, als eine tatsächlich dekoloniale Wende“ (Wassermann, 2018, S. 267). Tatsächlich ist es heutzutage immer noch eine Herausforderung, die kolonialistischen Paradigmen zu ersetzen, auf denen unsere Weltbilder und die wissenschaftlichen Erkenntnisse aufgebaut sind (Adams, Estrada-Villalta & Ordoñez, 2018; Brasil & Cabecinhas, 2019; Quijano, 2000). Eine wirklich dekoloniale Wende ist äußerst schwierig zu erreichen und erfordert einen gewissen „epistemischen Ungehorsam“ (Mignolo, 2011, S. 45), um die wä-

rend des europäischen Imperialismus geschmiedeten binären Systeme abzubauen. Es erfordert interkulturellen Dialog, Respekt und eine echte Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt.

Danksagungen

Dieser Artikel wurde im Rahmen des Projekts “Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?” („Erinnerungen, Kulturen und Identitäten: Wie belastet die Vergangenheit die heutigen interkulturellen Beziehungen in Mosambik und Portugal?“) entwickelt, unterstützt vom Aga Khan Development Network und der Portugiesischen Stiftung für Wissenschaft und Technologie.

Bibliographie

- Abadia, L., & Collins, J.-M. (2018) Imperial ideas and ideologies of Empire: British imperial history in educational books for KS3 History. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 51-70). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Adams, G., Estrada-Villalta, S., & Gómez Ordoñez, L. (2018). The Modernity/Coloniality of Being: Hegemonic Psychology as Intercultural Relations. *International Journal of Intercultural Relations*, 62, 13–22.
- Agência de Informação de Moçambique (2016, 19 September). Moçambique/ Seleccionados livros escolares a vigorarem até 2021. AIM: Maputo.
- Alexandre, V. (1999). O império e a ideia de raça (séculos XIX e XX) [Empire and the idea of race (XIX and XX centuries)]. In J. Vala (ed.) *Novos racismos: Perspectivas comparativas* (pp. 133–44). Lisbon: Celta Editora.
- Araújo, M., & Maeso, S. R. (2012) History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 35(7), 1266-1286.
- Barnes, B. (1982). On the extensions of concepts and the growth of knowledge. *Sociological Review*, 30(1), 23-45.
- Basílio, G. (2010). *O Estado e a Escola na construção de identidade política Moçambicana* [State and school in the Mozambican political identity construction] (Unpublished PhD dissertation). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

- Bentrovato, D. (2018) 'Decolonizing the Mind'? Historiographical Perspectives on Modern Imperialism and Colonialism in Zimbabwean Post-Colonial History Textbooks (1980s-Present Day). In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 177-197). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Boahen, A. (1985/2000). *General History of Africa, VII: Africa under colonial domination, 1880-1935*. Paris: UNESCO; Berkley, CA: University of California Press; London: Heinemann Educational.
- Brasil, J. A., & Cabecinhas, R. (2019). Intercultural dialogue and intergroup relations in Europe: contributions of Cultural Studies and Social Psychology. *Comunicação e Sociedade*, special issue, 105-118. doi: 10.17231/comsoc.0(2019).3063
- Cabaço, J. (2007). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação* [Mozambique; identities, colonialism and liberation] (Unpublished PhD dissertation). Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Cabecinhas, R. (2018). Quem quer ser apagada? Memória coletiva e assimetria simbólica. In J. M. Oliveira & C. Nogueira (Eds.), *Lígia Amâncio: o género como ação sobre o mundo* (pp. 113-132). CIS-IUL: Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/58927> Cabecinhas, R., & Cunha, L. (2003). Colonialismo, identidade nacional e representações do 'negro'. *Estudos do Século XX*, 3, 157-184.
- Cabecinhas, R., & Feijó, J. (2010). Collective memories of Portuguese colonial action in Africa: Representations of the colonial past among Mozambicans and Portuguese youths. *International Journal of Conflict and Violence*, 4 (1), 28-44.
- Cabecinhas, R., Jamal, C., Macedo, I., & Sá, A. (2018). Representations of European colonialism, African resistance and liberation struggles in Mozambican history curricula and textbooks. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 217-237). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Cabecinhas, R., Liu, J. H., Licata, L., Klein, O., Mendes, J., Feijó, J., & Niyubahwe, A. (2011). Hope in Africa? Social representations of world history and the future in six African countries. *International Journal of Psychology*, 46(5), 354-367.
- Carretero, M., & van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.)(2017), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Castelo, C. (1998). "O modo português de estar no Mundo", o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961) ["The Portuguese way of being in the World", Luso-tropicalism and the Portuguese colonial ideology (1933-1961)]. Porto: Afrontamento.
- Chakrabarty, D. (1992). Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for 'Indian' Pasts?, *Representations*, 37, 1-26.
- Coelho, J. P. B. (2013). Politics and Contemporary History in Mozambique: A Set of Epistemological Notes. *Kronos*, 39 (1), 20-31.
- Fanon, F. (1952/2008) *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.

- Fanon, F. (1959/1965). *A Dying Colonialism*. New York: Grove Press.
- Fanon, F. (1961/1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Weidenfeld.
- Human Development Reports (2016). *2016 Human Development Report*. Retrieved from http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.
- Jamal, C. (2019). *Representações do Colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1º ciclo do Ensino Secundário geral no período pós-independência em Moçambique*. Unpublished PhD dissertation. Braga: Universidade do Minho.
- Klein, O., & Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571–594.
- Licata, L., Khan, S., Lastrego, S., Cabecinhas, R., Valentim, J.P., & Liu, J. H. (2017). Social representations of colonialism in Europe and in Africa: Structure and relevance for contemporary intergroup relations. *International Journal of Intercultural Relations*.
- Lopes, A. (1998) The language situation in Mozambique. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 19 (5-6), 440-486.
- Lorenz, C. (2017) 'The Times They Are a-Changin'. On Time, Space and Periodization in History. In M. Carretero, S. Berger and M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Magode, J. (1996). *Moçambique. Etnicidade Nacionalismos e o Estado. Transição Inacabada* [Mozambique. Ethnicity Nationalisms and the State. Unfinished Transition]. Maputo: CEEI-ISRI.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoquel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Marques, J. M. & Paez, D. (1994) The 'Black Sheep Effect': Social categorization, rejection of the ingroup deviates, and perception of group variability. *European Review of Social Psychology*, 5(1), 37-68.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985* [Education, Culture and Ideology in Mozambique]. Lisboa: Afrontamento.
- Mendes, V. & Valentim, J. (2012). O luso-tropicalismo nos manuais de História e de Português do ensino primário português no período colonial: um estudo exploratório. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 221-231.
- Meneses, M. P., Rosa, C. & Martins, B. S_{th} (2014). Colonial War memories: secret alliances and imagined maps (1836-1853). 5th *European Conference on African Studies. African Dynamics in a Multipolar World*. Lisbon: ISCTE.
- Meneses, M.P. (2012) Images Outside the Mirror? Mozambique and Portugal in World History. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X, 1, 121-136.
- Mignolo, W. (2011). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Transmodernity*, 1(2), 44-66.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250.

- Mota-Lopes, J.M. M. (2015). *Colonialism, Liberation, and Structural-Adjustment in the Modern World-Economy: Mozambique, South Africa, Great Britain, and Portugal and the Formation of Southern Africa (Before and under European Hegemony)*. Unpublished PhD dissertation. Binghamton University, New York.
- Newitt, M. (1995). *História de Moçambique [History of Mozambique]*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Pereira, J.L.B. (2016, 30 November) Interview with José Luís Barbosa Pereira.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, 6(2), 342-386.
- Republic of Mozambique Ministry of Education (2012) *Education Strategic Plan 2012-2016*. MINED. Académica: Maputo.
- Ribeiro, F. (2015). Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais [Education and History teaching in colonial and postcolonial contexts]. *Mneme, Revista de Humanidades*, 16 (36), 27-53.
- Rocha, A. (2016, 14 December) Interview with Aurélio Rocha at Maputo.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). Chicago: University of Illinois Press.
- Stanard, M.G. (2018) "Post-1945 Colonial Historiography and the New Imperial History". In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 13-30). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sumich, J. (2010). The Party and the State: Frelimo and social stratification in Post-socialist Mozambique. *Development and Change*, 41(4), 679-698.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp.33-48). Monterey, California: Brooks/Cole.
- Torgal, L. (1996). Ensino da História [History Teaching]. In L. Torgal, J. Mendes and F. Catroga, *História da História em Portugal – Séculos XIX–XX* (pp. 431–489). Lisbon: Circulo de Leitores.
- Valentim, J.P., & Miguel, I. (2018) Colonialism in Portuguese History textbooks: A diachronic psychosocial study. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp.133-154). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- van Nieuwenhuysse, K., & Valentim, J. P. (Eds.)(2018), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 217-237). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Wassermann, J. (2018). Perspectives on representations of colonial pasts through textbook analysis _ Not quite a decolonial turn. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 261-276). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anhang: Zitierte Geschichtslehrbücher

Impuia, L. (2010). *H8 História 8ª Classe [History 8th grade]*. Texto Editores, Maputo. [H8]

Mussa, C. (2015). *H12 História 12ª classe [History 12th grade]*. Texto Editores, Maputo. [H12]

Sopa, A. (2011). *H10 História 10ª Classe [History 10th grade]*. Texto Editores. Maputo. [H10]

Sumbane, S. A. (2010). *H11 História 11ª Classe [History 11th grade]*. Texto Editores. Maputo. [H11]

Sumbane, S. A. (2013). *H9 História 9ª Classe [History 9th grade]*. Texto Editores. Maputo. [H9]

Rosa Cabecinhas Dr. phil. in Sozialpsychologie der Kommunikation, ist Leiterin des Doktorandenprogramms für Kulturwissenschaften an der Universität von Minho. Ihre Dissertation mit dem Titel „Rassismus und ethnische Zugehörigkeit in Portugal“ wurde vom Hohen Kommissar für Einwanderung und ethnische Minderheiten (2004) als beste akademische Forschung zu Einwanderung und ethnischen Minderheiten ausgezeichnet. Sie ist Mitempfängerin des Gordon Allport Intergroup Relations Prize 2012 der Gesellschaft zur psychologischen Erforschung sozialer Fragen.

Sie war stellvertretende Vorsitzende der COST-Aktion IS 1205 "Sozialpsychologische Dynamik historischer Repräsentationen im erweiterten Europa" und koordinierte mehrere Forschungsprojekte in Bezug auf Gedächtnisstudien, soziale Identität, Vielfalt und Öffentlichkeit. Sie ist Autorin und Co-Autorin mehrerer Bücher und Mitherausgeberin einer Reihe von Bänden.

Cassimo Jamal, Dr. phil. in Kulturwissenschaften (2019, Universität Minho, Portugal), hat einen Master in Pädagogik und Geschichtsunterricht (2010, Pädagogische Universität, Mosambik) und einen Abschluss in Geschichts- und Geographieunterricht an derselben Universität (2005). Derzeit ist er Assistenzprofessor an der Universität Licungo in Quelimane, Mosambik. Sein Forschungsinteresse umfasst folgende Bereiche: soziale Repräsentationen des Kolonialismus, kulturelle Vielfalt und Mustererzählungen in Lehrbüchern zur Geschichte Mosambiks; Integration von lokalem Wissen in den Lehrplan für Grundbildung in Mosambik; der Beitrag des lokalen Wissens zur Gemeinschaftsentwicklung in ländlichen Gebieten in Mosambik.

Colonialism and the liberation struggles in current Mozambican History Textbooks

In this paper we examine the representations of the colonial past and the master narratives about the liberation struggles conveyed by current Mozambican history textbooks. Mozambique is a multicultural and multilingual country, which inherited a particularly difficult situation from the colonial past. After gaining independence in 1975, one of the priorities was to re-write history in order to overcome the “capitalist colonial mentality”, and foster “patriotism”, “socialism” and achieve “national cohesion”. However, soon after independence, the country lived through a 16-year “civil war” which ended only after the collapse of the USSR and the dismantling of the apartheid regimes in neighbouring countries.

Our research corpus material comprised all five current history textbooks for secondary education (grades 8 - 12). We conducted an exploratory narrative content analysis of the corpus, connecting psychological contents (namely, social categorization, social comparison, and attribution processes) to linguistic-structural features of narratives. Textbooks explain how European imperialism was characterized by capitalism, the exploitation of natural and human resources, the slave trade, the partition of Africa among European empires, and the racist colonial rule, excluding native peoples from citizenship. The processes of social comparison assume a particular relevance, aiming to highlight a common struggle against colonialism and capitalism by African and Asian peoples.

Overall, textbooks tend to configure a simplified master narrative that operates on the basis of binary oppositions that were conveyed by the ruling elite propaganda, legitimizing the present-day political situation. Throughout the text, the binary “us” versus “them”, “workers” versus “capitalists”, is mainly expressed in terms of European/exploiter versus African/exploited and goes in tandem with an almost unspoken racial binary system (Black versus White), achieved mainly through pictures. The analysis undertaken in the current Mozambican history textbooks evidences that the memory of the liberation struggle from colonialism is at the heart of the national building process. However, this nation-building narrative goes in tandem with “old” binary systems forged during European colonialism.

Das Bild des Anderen

Das Bild der Türken in den neueren Geschichtsbüchern Griechenlands – Identitätsbildung durch gemeinsame kulturelle Elemente

History textbooks are seen as representations of a nation's official history as they build identity and form conceptions of morality in their readers (Morgan 2012: 85).

Textbooks [...] are the only history books that most people will ever read (Francis 1997: 13).

Funktion und Inhalt von Geschichtsbüchern

Kinder kommen im Laufe ihrer Entwicklung mit vielen Büchern in Berührung, darunter auch mit Geschichtsbüchern. Funktion dieser Bücher ist es, den Kindern die offizielle Geschichte ihrer Nation nahezubringen, wie auch ihnen bei ihrer Identitätsfindung als spätere mündige Mitglieder bzw. Bürger dieser Nation zu helfen. Daher ist es wichtig, dass Geschichtsbücher dazu verwendet werden können, „[to] build character and nation and turn children into citizens“ (Kelen/Sundmark 2013: 5)¹. Die Fülle des Angebots an Geschichtsbüchern für Kinder im (Vor)schulalter legt Zeugnis von der Bedeutung dieser Bücher ab, die sich – alters- bzw. adressatengerecht sowie mit Bildern versehen – an dieses zahlenmäßig breite Publikum richten. Das Faszinierende an Geschichtsbüchern ist die Tatsache, dass sie nicht erklären, was in der Geschichte tatsächlich geschah, sondern das erzählen, wie wir glauben, dass es geschah (Francis 1997: 14). Zu diesem Zweck werden eigens dafür Helden mit ihren Sagen und Gedichten geschaffen (z.B. der Mythos um Friedrich Barbarossa)², Romane geschrieben, nationale Gedenk-

1 Kelen und Sundmark sprechen in diesem Zusammenhang von der Prägung der Kinder durch die Kinderliteratur.

2 Es sei hier kurz an das Gedicht von Rückert, Friedrich (1788-1866) erinnert, der den alten Kaiser Barbarossa wie folgt beschreibt: Der alte Barbarossa, / Der Kaiser Friederich, / Im un-

und Feiertage eingerichtet und Symbole (neu) erfunden^{3,4}. Geschichtsbücher für (Schul)kinder in Form von Kinderbüchern, die in den letzten Jahren immer häufiger auf den Markt kommen, stellen dabei meist historische Ereignisse und Konflikte und weniger die gesamte Geschichte einer historischen Periode dar⁵. Diese Kinderliteratur wird häufig ‚zu Hause‘ angesiedelt, insbesondere, wenn sie geschichtliche Aspekte beinhaltet, in nationalem Kontext angesiedelt und mit kulturell bestimmten Vorstellungen von Kindheit ausgeschmückt, um den Kindern das Gefühl von Sicherheit zu vermitteln (vgl. Kellen/Sundmark 2013: 4). Stellvertretend für einen Helden aus der Geschichte Griechenlands sei Alexander der Große genannt oder der Fall von Konstantinopel als anschauliches Beispiel eines historischen Zeitpunkts (s.u.). Soweit die Darstellung griechischer Geschichte, die sich an ein junges griechisches Zielpublikum wendet. Wie sehen aber Geschichtsbücher den „Anderen“ und welches Bild vermitteln sie von anderen Nationen oder evtl. vom ehemaligen Feind und Gegner? Ein charakteristisches Beispiel eines überlieferten Feindbilds liefern Yannicopoulou und Ververi Alaca: „In older Turkish books, there are images of Greeks burning villages, killing civilians, and being merciless at large“ (Yannicopoulou/ Ververi Alaca 2018: 19). Heute findet ein langsamer Wandel statt, und es werden nicht so sehr die alten Feindbilder heraufbeschworen, sondern es wird das ‚gemeinsame Erbe‘ in den Vordergrund gestellt: „In children’s books in Turkey, Ancient Greeks have been embraced as part of a shared heritage of the Aegean and a part of Anatolian mythology, archaeology, and culture.“ (Yannicopoulou/ Ververi Alaca 2018: 18) Es finden also Ansätze zur Überwindung historischer Gegensätze durch Annäherung von Erinnerungen statt (Jarusch 2008: 19). Dabei darf nicht vergessen werden, dass viel Wert auf die nationale Identität gelegt wird, wie auch, dass dieser Wandel hin zu einer neuen gemeinsamen Erinnerungskultur mit der Überwindung der Feindbilder die Nationalstaaten noch viel Arbeit und An-

terird’schen Schlosse / Hält er verzaubert sich. Er ist niemals gestorben, / Er lebt darin noch jetzt; / Er hat, im Schloss verborgen, / Zum Schlaf sich hingesezt. Er hat hinabgenommen / Des Reiches Herrlichkeit / Und wird einst wiederkommen / Mit ihr zu seiner Zeit. [...].

3 Zum Beispiel wird das Lothringer Kreuz, bekannt als Symbol des französischen Widerstands gegen die deutschen Nationalsozialisten, heute von dem *Front National* und nunmehr dem *Nationalen Zusammenschluss / Rassemblement National* als Symbol der Partei benutzt.

4 Francis geht so weit zu behaupten, dass jede Nation ihre Geschichte neu lernen und die nationalen Träume aufs Neue untersuchen sollte („so that readers might begin their own process of unlearning history, of re-examining some of the national dreams which preoccupy our waking hours as a nation“) (Francis 1997: 14).

5 Gleichzeitig besteht in Schulbüchern die Tendenz, sich auf geschichtliche Ereignisse zu konzentrieren: „What tends to happen in more modern textbooks is that authors focus on describing events rather than personal characteristics (stereotypes)“ (Morgan 2012: 87).

strengung kosten wird, denn die einzelnen Nationen tun sich schwer, über ihren eigenen Schatten zu springen (ebd.). Sehr häufig findet auf offizieller Ebene die „Verengung der [...] Vergangenheit in eine nationale Selbstdarstellung“ statt (ebd.: 17), so z.B. wenn der türkische Staat griechisches Kulturgut, das sich heute auf türkischem Gebiet befindet als eigenes Kulturgut ausgibt (s. das Beispiel der Hagia Sophia). Oder aber es findet die Zerstörung nicht-islamischer Kulturgüter statt, wie z.B. im Fall von syrischen oder kurdischen Kulturgütern. Die heutige Tendenz von offizieller Staatsseite wirkt, als wolle man nur an die ‚glorreiche Zeit‘ des Osmanischen Reiches erinnern⁶.

Die Darstellung einer Nation

Benedict Anderson spricht von Nationen als „vorgestellten Gemeinschaften“ (imagined communities)⁷. Selbst in der kleinsten Nation kennen sich nicht alle Mitglieder untereinander, trotzdem gibt es das Bild der Gemeinschaft nach außen (Anderson 1983: 6), denn „man erfindet Nationen, wo es sie vorher nicht gab“ (Gellner 1964: 169, in: Anderson 1998: 15)⁸. So sind Anderson zufolge Nationalität, Nation-Sein und Nationalismus „kulturelle Produkte einer besonderen Art“ (Anderson 1996: 14). „Nation“ ist daher als „eine vorgestellte politische Gemeinschaft“ definiert (Anderson 1996: 15); schließlich haben sich nationale Identitäten erst im Laufe des 19. Jahrhunderts herausgebildet. Die Mitglieder einer solchen Gemeinschaft können sich niemals alle begegnen oder wahrnehmen, es bestehe aber dennoch die Vorstellung ihrer Gemeinsamkeit (ebd.)⁹, die tatsächlich einen unwesentlichen Bestandteil des Alltagslebens darstellt. Die Beteiligung des Durchschnittsbürgers an nationalen Fragen in Friedenszeiten beansprucht nur einen sehr geringen Teil seines psychischen Haushalts (Katz 1985: 77). So wird die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation nur zu seltenen Anlässen aktualisiert, z.B. im Urlaub im Ausland, an Gedenktagen u. ä. (Gallenmüller & Wakenhut 1994: 175f.). Auf Griechenland und seine Nationalfeiertage übertragen, bedeutet das insgesamt zwei Nationalfeiertage, wobei der 21. März an die griechische

6 https://www.deutschlandfunk.de/tuerkei-traeume-von-der-osmanischen-vergangenheit.724.de.html?dram:article_id=312910

7 Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

8 Nicht zufällig heißt der Titel der deutschen Ausgabe des Buchs von Anderson *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts* (1998).

9 Ähnlich schwierig ist es, die nationale Identität festzuhalten und in Worte zu fassen. Sicher gibt es eine nationale Identität, schließlich ist es eine gute Sache, eine solche zu besitzen (Francis 1997: 11).

Revolution, genauer den Beginn der Aufstände am 25. März 1821 gegen die Unterdrückung Griechenlands durch das osmanische Reich erinnert. Dieses Datum wird als der Beginn des Befreiungskampfes der Griechen gegen die Türken angesehen¹⁰. Auf türkischer Seite wird der Nationalfeiertag am 29. Oktober in Erinnerung an die Ausrufung der Republik durch Atatürk im Jahre 1923 gefeiert. Nationalfeiertage werden durch die Erinnerungskultur gespeist. Diese nationale Kodierung gegenwärtiger Erinnerungskulturen (Jaraus 2008: 16) mit dem Anknüpfen an vergangene Zeiten wird auch für die griechische und türkische Erinnerungskultur mit ihren „nationalen Besonderheiten“ (Haupt/Tacke 1996: 266) sichtbar¹¹. Schließlich sind Nationen „Gedächtnisgemeinschaften“, die ihre Identität auf tradierte „Erinnerungsfiguren“ gründen. Dieses Gedächtnis wird verinnerlicht, ritualisiert und veräumlicht: „Die Hagia Sophia in Istanbul stellt in dieser Beziehung eine der wichtigsten Verräumlichungen, den Mnemotop per se des griechischen historisch-kulturellen Gedächtnisses dar“ (Giannakopoulos 2005: 30).

Vorurteile und Stereotype gegenüber Anderen

Vorurteile und Stereotype in der Literatur

Betrachtet man die Stereotype des Fremden in Geschichtsbüchern, aber auch in anderen Büchern, die sich mit geschichtlichen Themen befassen, so stößt man häufig auf positive wie negative Stereotype¹². Diese können als gruppenspezifische, durch Emotionen geprägte, meist unbewusste, stark verfestigte (Vor-)Urteile definiert werden (Bußmann 1983: 735). Ein weiteres typisches Merkmal von Stereotypen ist ihre „wertende Tendenz“ (Dorfmüller-Karpusa 2011: 166). Diese Tendenz kommt bei negativen Stereotypen besonders deutlich zum Ausdruck. Dabei handelt es sich um grundsätzlich

10 Der zweite Nationalfeiertag wird am 28. Oktober begangen und wird zum Gedenken an den gemeinsamen Widerstand des griechischen Volkes am 28. Oktober 1940 gegen das faschistische Italien gefeiert. Die Bedeutung dieses Nationalfeiertags kann in einem griechisch-türkischen historischen Rahmen, den der vorliegende Beitrag behandelt, als irrelevant angesehen werden.

11 Diese für viele Nationen gültige Aussage kann durch die These von Tony Judt „The past is another country“ kritisch hinterfragt werden (Judt 1992). Diese These klingt noch widersprüchlicher, wenn man bedenkt, dass man innerhalb eines gemeinsamen Gebildes, wie die EU es darstellen will, auch heute noch an althergebrachten „Erinnerungsgrenzen“ festhält (Judt 1992: 112). Fast dreißig Jahre später hat sich das Bild Europas und sein vermeintlicher Zusammenhalt nur noch mehr ins Negative entwickelt.

12 Bei Vorurteilen handelt es sich „um meistens negative Einstellungen und Meinungen gegenüber Menschengruppen, die in einem noch höheren Grad als Stereotype unüberlegt übernommen werden“ (Dorfmüller-Karpusa 2011: 165).

unzulässig verallgemeinernde Vorurteile, die nicht nur falsch, sondern auch gefährlich sind (Koller 2003: 9, Anm. 2). Vorurteile und Stereotype gehören nach Hofstätter in die „Rumpelkammer des Aberglaubens“ (Hofstätter 1960: 32). Damit nun die Vorurteile ihren vermeintlichen Schrecken aufrechterhalten können, müssen sie ‚gepflegt‘ werden (Gathmann/Paul 2009: 104). Andererseits müssen Vorurteile auch gepflegt werden, um so einem gefürchteten Wandel aus dem Weg zu gehen (Parianou 2016: 198)¹³.

Als ein positives Stereotyp in der Darstellung oder Eigenwahrnehmung einer Nation fungiert der Mythos, dessen Funktion unter anderem darin besteht, „den Bestand einer Institution zu beglaubigen“ (Kienzl 1998: 480–81). Die Form des Mythos bietet eine gute Möglichkeit, bestimmte Vorstellungen von Identität, politischer Einheit und zentralen politischen Werten zu propagieren (Skokan 2009: 204) (s. z.B. den Gründungsmythos des zweiten Deutschen Kaiserreichs mit dem Mythos von Bismarck als Reichsgründer und „Eiserner Kanzler“)¹⁴. Aber auch religiöse Mythen dienen bestimmten Zwecken nicht minderer Bedeutung. Ein typisches Beispiel aus der griechischen und türkischen Geschichtsschreibung rund um die Hagia Sophia sei hier angeführt. Diese Mythen entstanden getrennt auf beiden Seiten, um die Bedeutung für beide Religionen darzustellen: „to show how the Hagia Sophia remained a church at heart (for the Orthodox Greek) or had always been a mosque in essence (for the Muslim Ottomans)“ (Wanders, o. J.: o.S.).

Positive Stereotype aus der Literatur zeigen sich am Beispiel des Freiheitskampfes der griechischen Bewohner der Insel Chios. So beschreibt Sedgwick 1849 die Sympathie der Vereinigten Staaten für den Unabhängigkeitskampf (1821–1832) der Griechen. Die philhellenische Elite in den USA unterstützte die Griechische Revolution vor dem Hintergrund der damals herrschenden romantischen, idealistischen und religiösen Vorstellungen¹⁵.

13 Nicht zufällig sagt Canetti zu den Vorurteilen: „Man hat überall dort ein Vorurteil, wo man eine Verwandlung fürchtet“ (Canetti 1976: 40, *Die Provinz des Menschen*).

14 „Bei Herodot findet sich nämlich sowohl dasjenige, was wir mit dem Begriff ‚Mythos‘ umschreiben, als auch dasjenige, was wir ‚Geschichte‘ nennen, in einer besonderen Weise verflochten“ (Meier 2004: 27).

15 Von besonderer Bedeutung für die amerikanische philhellenische Bewegung war die Proklamation des Präsidenten James Monroe (1758–1831). Im Jahr 1823 begrüßte er offiziell den Befreiungskampf der Griechen und es folgte die Gründung von philhellenischen Vereinen in Boston, New York, Philadelphia usw. (Konstantinou 2012: 42). Das romantische Idealbild vom antiken Griechenland trug dazu bei, dass seit dem späten 18. Jahrhundert eine zunehmende Griechenlandbegeisterung in Europa um sich griff. Auch die Französische Revolution und die europäische Aufklärung veränderten das politische Klima zugunsten Griechenlands.

Die folgenden drei Beispiele positiver Stereotype aus der Literatur zeigen die Sympathie der westlichen Welt gegenüber den Griechen:

- (1) „The Sciots [die Einwohner der Insel Chios] were an instructed and accomplished people. They were Christians” (Sedgwick 1849: 60).
- (2) Auch sei die griechisch-orthodoxe Kirche „a modification of the Roman Catholic, and does not essentially vary from it“ (Sedgwick 1849: 62).
- (3) Marietza¹⁶, ein junges Mädchen aus Chios weigerte sich, die von den Osmanen brutal auferlegten Normen und Gebräuche anzunehmen. Als sie infolge der Wirren des Aufstands der Griechen gegen das osmanische Reich nach England gelangte, gewöhnte sie sich schnell an die westlichen Normen und Gebräuche. Dort lernte sie schnell, ihr Äußeres dem der britischen Frauen anzupassen (Gürsel 2018: 76).

Sedgwick versucht hier, ihre Empathie gegenüber den Griechen durch eine positive Stereotypisierung ihrer Verhaltensweise zum Ausdruck zu bringen. Das gelingt ihr durch die Beschreibung a) der Bewohner von Chios als gebildete und vollendete Persönlichkeiten, b) der griechisch-orthodoxen Kirche als eine Variante der römisch-katholischen Kirche mit ihren Gemeinsamkeiten und c) der Affinität der griechischen Sitten und Gebräuche mit denen der westlichen Welt. Gürsel führt das stereotyp negative Bild des ‚schrecklichen Türken‘ des 19. Jahrhunderts an: „(he) gradually turned into a much more severely criticized and loathed negative stereotype in the United States/Western hemisphere throughout the nineteenth century“ (Gürsel 2018: 66–7). Das negative Bild der Bewohner des Orients und des Balkans wird folgendermaßen beschrieben: „the furious gaze, the hooked nose, and the flamboyant dark moustache stereotypically symbolize the Orient and the Balkans“ (Gürsel 2016: 144). Die negative Beschreibung des Türken taucht in der Literatur häufig auf: „Turks appear as negative personalities whenever they are portrayed as abstract/historical characters“ (Millas 2017: 48–53 in: Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 16). Die Gegenüberstellung von positiven und negativen Stereotypen ist auch häufig anzutreffen:

- (4) From the American society’s perspective, Greece was the cultivator of Western art, culture, philosophy and tradition whereas the

16 Die Romanfigur „Marietza“ (1849) von Catherine Maria Sedgwick erlitt viele persönliche Verluste infolge des Massakers von Chios durch die Osmanen, wurde als Sklavin verkauft und konnte erst nach vielen Abenteuern nach England flüchten.

Ottomans represented despotism, cruelty, violence, barbarity and religious fanaticism (Gürsel 2018: 69).

- (5) Whereas in the story Turkish/Ottoman men and women are constantly defined as ruthless, violent, greedy, bloodthirsty and religiously fanatic barbarians, English men and women – who were culturally and historically close to nineteenth-century New Englanders – are portrayed as caring, virtuous, peaceful, merciful and civilized saviors (Gürsel 2018: 76).

Die obigen Beispiele beweisen, dass die positive als auch negative Beschreibung von Menschen fremder Nationen niemals etwas Unschuldiges hat („images of foreign nations are never innocent“, O’ Sullivan 2009: 345), denn sie findet häufig als eine Abgrenzung zwischen dem Eigenen und dem Fremden statt. Eine solche Differenzierung kann zu (erneuten) Vorurteilen und Stereotypen führen.

Die Darstellung des Anderen am Beispiel griechischer Geschichtsbücher

Bis heute ist das nationale Selbstverständnis von Griechen und Türken durch die historischen Konflikte der Vergangenheit und die Ablehnung des jeweils anderen geprägt. Dieses Klima kann sich nur entspannen, wenn auf beiden Seiten ein Umdenken stattfindet, „d.h. die Erkenntnis, dass Geschichte nicht nur als Abfolge schicksalhafter, im ‚historischen Gedächtnis‘ bewahrter Konfrontationen gesehen werden muss, sondern auch als gemeinsamer Gestaltungsraum begriffen werden darf“ (Giannakopoulos 2005: 23). Diesen Gestaltungsraum versuchen griechische und türkische Geschichtsbücher für Kinder zu nutzen, indem sie nicht Themenbereiche behandeln, die historische Fakten wie Elend und Krieg betreffen, sondern die sich auf das gemeinsame kulturelle Erbe und den gemeinsamen geografischen Raum konzentrieren (Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 14). Gleichzeitig werden die historischen Gegensätze nicht eliminiert, sondern es findet ein graduelles Abwenden von traditionell didaktischen und nationalistischen Narrativen und ein Hinwenden zur Annäherung der beiden Länder statt, die auf Empathie und Verständnis aufgebaut ist (ebd.).

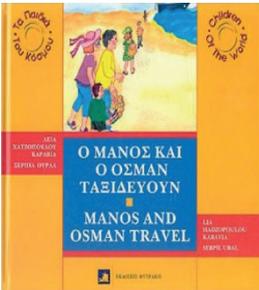
Es folgen Beispiele griechischer Bücher für Kinder mit stark geschichtlichem Hintergrund; diese Bücher versuchen, eine Annäherung der beiden Länder und ihrer Bewohner zu erreichen:

Das Versprechen



Die siebenjährigen Freundinnen Evgenia und Fatma leben in einem kleinen Dorf außerhalb von Smyrna (heute Izmir). Aber die kleinasiatische Katastrophe von 1922¹⁷ trennt die beiden Mädchen für immer. Sie geben einander das Versprechen, sich eines Tages wiederzutreffen. Dieses Versprechen wird für ihre Enkelinnen wahr. Ein Buch über die Kraft der Freundschaft und der Erinnerung vor dem Hintergrund des Völkeraustauschs zwischen Griechenland und der Türkei von 1922-24. Das Buch ist in drei Sprachen erhältlich (griechisch, türkisch, englisch).

Manos and Osman travel (Manos und Osman reisen)



Der Klappentext, aus dem Griechischen übersetzt, lautet: Jedes Volk versucht der jüngeren Generation eine historische, nationale, religiöse und kulturelle Identität zu geben. Das geschieht häufig durch die Unterstreich

17 "Kein Ereignis in der neueren griechischen Geschichte hat die Griechen im Mutterland wie in der Diaspora so bewegt und hat so weitreichende Folgen in der griechischen Gesellschaft gehabt wie die sogenannte Kleinasiatische Katastrophe von 1922. Flucht und Vertreibung der dort schon seit drei Jahrtausenden ansässigen griechischen Minderheit waren die unmittelbare Folge. Der Lausanner Vertrag von 1923 regelte danach den planmäßigen Bevölkerungsaustausch der noch verbliebenen griechischen Christen mit türkischem Pass, die (mit zwei Ausnahmen) die Türkei zu verlassen hatten, und der türkischen Muslime mit griechischem Pass, die (wiederum mit zwei Ausnahmen) das griechische Staatsgebiet zu räumen hatten." (Emrich 2002).

der Unterschiede einer Gruppe, auf die in schwierigen Zeiten zurückgegriffen wird [...] Dieses Buch – in griechischer und englischer Sprache erhältlich – versucht den Kindern beizubringen, wie sie ihre Unterschiede überbrücken können, um somit ihre Gemeinsamkeiten hervorzuheben.

In beiden Büchern (*Das Versprechen* und *Manos and Osman travel*) werden die Versöhnung der zwei Völker und ihre vielen Gemeinsamkeiten unterstrichen. Eine neue Identitätsfindung für die jüngere Generation auf beiden Seiten wird angestrebt.

Meine erste Geschichte: Konstantinopel – Königin unter den Städten



Die Eroberung von Konstantinopel durch den Sultan wird folgendermaßen beschrieben (im griechischen Original in Versform):

Und als der neue Sultan der Osmanen
Mehmed [II.], der gerade 20 Jahre alt war
Konstantinopel erobern wollte und es belagerte,
brauchte er nicht mehr als 53 Tage.

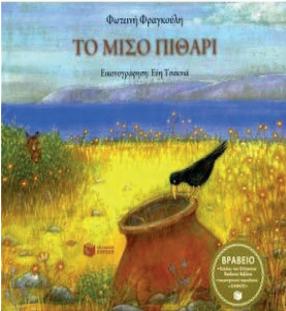
Weiter heißt es zum Fall von Konstantinopel:

Konstantinopel aber wird weiterhin
in der Geschichte bestehen bleiben,
mit anderen Bewohnern, anderer Religion,
mit anderen Sitten und Gebräuchen und anderem Namen.

In diesem Buch wird realistisch erzählt, wie der Sultan in seinem jungem Alter in nur 53 Tagen Konstantinopel einnahm und welche Konsequenzen das für die griechische Bevölkerung der Stadt hatte.

Der halbe Krug

Hier wird die Geschichte eines griechischen Großvaters aus Kleinasien und seiner Enkeltochter erzählt. Die Enkeltochter lernt von ihm, ihre Heimatinsel Lesbos, ihre Geschichte und Natur zu lieben, aber auch die gegenüberliegende Küste der Türkei, wo der Großvater geboren wurde. Denn wie die Kleine erfährt, ist die Geschichte beiden Teilen der Küste gemeinsam und jede Seite bildet die Hälfte eines Krugs, die zusammengefügt, ein Ganzes ergeben.



In *Der halbe Krug* findet ein Narrativ zwischen zwei Generationen statt, der Generation des Großvaters, der auf der kleinasiatischen – und heute türkischen – Seite der Ägäis geboren wurde und seine Kindheit dort verbracht hat, und seiner Enkeltochter, die in Griechenland geboren wurde und noch nie das Geburtsland des Großvaters besucht hat. Das Buch stellt Vergleiche zwischen den beiden Seiten der Ägäis an und erzählt ihr Geschichten darüber. Dabei geht es auf die vielen Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Völkern ein.

The Bridge of Sea



Ena Thalassino Gefiri / Köprü Olan Deniz / The Bridge of Sea: so lautet jeweils der griechische, türkische und englische Titel des Buchs, das Lia Karavia geschrieben und Serpil Ural illustriert und ins Türkische und Englische übersetzt hat. In diesem Buch geht es um die Geschichte von zwei Jungen, dem griechischen Jungen Manos und dem türkischen Jungen Osman, die an den gegenüberliegenden Küsten der Ägäis leben. Ihre Freundschaft beginnt, als die Meereswellen das Spielzeug des einen Jungen als Geschenk an den anderen Jungen auf die andere Küstenseite hinübertragen. Auf diese Weise wird die Ägäis zur ‚Wasserbrücke‘, die die zwei Jungen verbindet. Auf dem Rückumschlag des Buchs steht, dass die englische Übersetzung dem Zweck dient, nicht nur den griechischen und türkischen, sondern allen Kindern dieser Welt eine Botschaft der Freundschaft zu vermitteln, und dass dieses Buch das Ergebnis einer solchen Zusammenarbeit ist, die der Freundschaft zwischen den Völkern dient. In der griechischen Buchbeschreibung steht weiterhin, dass die Idee der Freundschaft unter den Völkern noch bessere Ergebnisse erzielt, wenn man sich damit so früh wie möglich an Kinder wendet. Daher heißt es im Nachwort der Geschichtsserie „Meine erste Geschichte“ für Kinder [„Η πρώτη μου Ιστορία“, 2012], dass Eltern und Lehrer im Umgang mit wertenden Begriffen wie ‚gut‘ und ‚böse‘ vorsichtig umgehen sollten, weil diese Begriffe „dazu führen, Völker in entgegengesetzte Lager zu teilen“.

Die beiden Jungen Manos und Osman bilden das lexikalische (Man-os, Osman), menschliche und geografische Spiegelbild (die Ägäis) voneinander:

In a sense, they are the mirror image of one another, an idea reinforced by their names – each have two syllables but written in reverse order: MAN-OS, OS-MAN. In fact, there is just one name, as there is just one sea and one human being, who only seems different because he is seen from the opposite perspective. The story of MAN-OS and OS-MAN tells us that when it comes to the Other, we can either dwell on our differences or recognize our similarities (Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 18).

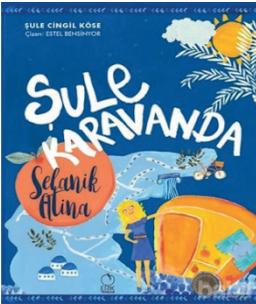
Auch das antike Griechenland wird in türkischen Kinderbüchern zur Geschichte beider Völker als gemeinsames Erbe erwähnt (Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 18).

Şule in the caravan – Thessaloniki Athen (Şule karavanda – Selanik Atina)

Zuletzt sei ein türkisches Buch erwähnt, das sich an türkische Kinder wendet und diese durch Griechenland führt. Die Autorin Şule Cingil Köse über ihr Buch:

„Şule und der neugierige Wohnwagen Portakal besuchen in diesem Abenteuer unser Nachbarland Griechenland und stellen den Kindern dieses freundliche Land vor“¹⁸.

Die erste Station von Şule und ihrem Wohnwagen namens Portakal in Griechenland ist natürlich das Haus von Mustafa Kemal Atatürk in Thessaloniki. Die Tatsache, dass der Zeitpunkt der Veröffentlichung des Buches mit der Woche des 29. Oktober, der Gründung der Türkischen Republik, zusammenfällt, macht diesen Besuch für junge türkische Leser noch bedeutungsvoller. Şule erzählt Portakal, dass Atatürk seine Kinder liebte, Haustiere hatte, gut tanzte, viele Fremdsprachen beherrschte und ein großartiger, aber bescheidener Anführer war. Dank Lena und Niko, den griechischen Freunden von Şule, die sie und Portakal bei ihrem Besuch in Athen begleiten, erhalten türkische Kinder wichtige Informationen über Athen und Griechenland im Laufe der Jahrtausende.



Auch in diesem Buch der türkischen Autorin Şule Cingil Köse wird auf die Freundschaft junger Menschen eingegangen, die gemeinsam das Land und die Kultur des Anderen entdecken.

Religion in Geschichtsbüchern

In früheren Geschichtsbüchern war häufig die Rede von nationaler und religiöser Zugehörigkeit. Unterschiede zwischen den beiden Völkern wurden im osmanischen Reich festgehalten, um die Mitglieder des anderen Volks auszubeuten und zu erniedrigen (Theodosopoulos 2006: 15). Daher bildete in der multikulturellen osmanischen Gesellschaft die Religion die wichtigste Trennungslinie. Da es im osmanischen Reich keine Feudalklassen im europäi-

¹⁸ <https://www.amazon.co.uk/%C5%9Eule-Karavanda-Selanik-Atina/dp/6058235278> Hier findet die Personifizierung des Wohnwagens statt.

schen Sinne gab, wurden die Untertanen des Sultans aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit den verschiedenen „Millet“ („Ethnien“) mit entsprechendem Rechtsstatus zugeordnet. Die Nichtmuslime, d.h. „Ungläubige“ („Giaur“), zu denen auch die Griechen gehörten, mussten in der Regel zahlreiche zusätzliche Steuern zahlen (Hlepas 2006: 5).

Es folgen einige Beispiele aus griechischen Geschichtsbüchern, die den Zusammenhang zwischen Politik und Religion und den Widerstand gegen die osmanische Herrschaft unterstreichen.

Neugriechische Geschichte (2015: 20):

... Με τη συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή (1774) μεταξύ της Ρωσίας και της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, τα χριστιανικά –ελληνικά– πλοία προστατεύονταν από τη ρωσική ισχύ και έτσι ευνοήθηκε η ραγδαία ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους.

[Mit dem Frieden von Kütschük Kainardschi (1774) zwischen Russland und dem Osmanischen Reich werden die *christlichen* – [d.h.] *griechischen* – *Schiffe* durch die Vormachtstellung der Russen vor Angriffen geschützt] ...

Neugriechische Geschichte (2015: 39):

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές, που έγιναν κάτω από την πίεση των Ευρωπαϊκών Δυνάμεων την επαύριο του Κριμαϊκού πολέμου, εξασφάλιζαν την ισότητα ανάμεσα στις θρησκευτικές ομάδες της αυτοκρατορίας και, κατά συνέπεια, ενίσχυαν την οικονομική, κοινωνική και πολιτική θέση των χριστιανών, *ιδιαίτερα των Ελλήνων*.

[Diese Reformen [*Tanzimat* = Anordnungen] wurden unter dem Druck der europäischen Mächte nach dem Krimkrieg durchgeführt. Sie sicherten die Gleichstellung der religiösen Gruppen des Osmanischen Reichs und stärkten die wirtschaftliche, soziale und politische Stellung *der Christen, besonders der Griechen*.]

Neugriechische Geschichte (2015: 233-4):

Η Τραπεζούντα [...] εκτός από πνευματικό κέντρο υπήρξε και κόμβος εμπορικών ανταλλαγών ανάμεσα στις χώρες της Ανατολής και της Δύσης, με αποτέλεσμα στην αγορά της να συναντώνται *λαοί από την Ασία και την Ευρώπη, οι οποίοι μετέφεραν μια πολυχρωμία από γλώσσες, ενδυμασίες και θρησκείες*.

[Trapezunt (heute Trabzon) [...] war geistiges Zentrum und Knotenpunkt eines Wirtschaftsaustauschs zwischen den Ländern des Orients und des Westens. Auf seinen Märkten begegneten sich *Völker aus Asien und Europa mit einer Vielfalt an Sprachen, Kleidung und Religionen.*]

Neugriechische Geschichte (2015: 239):

Οι εσωτερικές και οι εξωτερικές μετοικεσίες μπορεί να αλλοίωσαν την πληθυσμιακή κοινωνική και οικονομική δομή της ελληνικής κοινωνίας, αλλά δεν μπόρεσαν να την τραυματίσουν θανάσιμα, γιατί τα μόνιμα όπλα του ελληνισμού: *η θρησκεία, η γλώσσα και η μακράιωνη ελληνική πολιτιστική παράδοση αντιστάθηκαν στην οσμανική βία.*

[Die Umsiedlungen in das In- und Ausland haben zwar die Struktur der griechischen Bevölkerung zahlenmäßig, sozial und wirtschaftlich verändert, aber sie konnten ihr nicht den Todesstoß verpassen. Die ständigen Waffen des Griechentums waren die *Religion, die Sprache und das alte griechische Kulturerbe – sie widerstanden der osmanischen Gewalt.*]

Neugriechische Geschichte (2015: 149):

(Ein Augenzeugenbericht zum Völkeraustausch zwischen Griechenland und der Türkei von 1922-24, wo erneut die Bedeutung der christlichen Religionszugehörigkeit unterstrichen wird:)

Αχ! καλύτερα να μη γινόταν η Ανταλλαγή, να μέναμε στα Κενάταλα. Εκεί έξι μήνες δουλεύαμε, έξι μήνες καθόμαστε και τρώγαμε. Πάλι όμως μπορούσε να γίνει αυτό, να μη φεύγαμε; Τι θα κάναμε ανάμεσα στους Τούρκους; *Εδώ τουλάχιστον, είμαστε σε χριστιανικό έθνος.*

[Ach, hätte doch der Austausch nie stattgefunden, wären wir nur in Kenatala geblieben. Dort mussten wir sechs Monate im Jahr arbeiten und die anderen sechs Monate brauchten wir nicht zu arbeiten. Aber was wäre, wenn wir nicht gegangen wären? Was suchten wir unter den Türken? *Hier sind wir wenigstens in einer christlichen Nation.*]

Auf der Suche nach einer gemeinsamen Identität

Die Geschichte setzt sich als ethisches Ziel, Schüler und Lehrer auf der Suche nach einer Identität die Möglichkeit zu geben, sich in die Lage des anderen zu versetzen und damit einen Sinn für moralische Verantwortung

zu entwickeln (Morgan 2012: 86). Dabei führt diese Suche auf eine Reise in die geschichtliche Vergangenheit: „one of the purposes of historical time travel is to transport our modern selves into alien situations which allow us to highlight our own values and assumptions, a process we nowadays call ‚the search for identity‘“ (Mandler 2002: 28). Griechenland und die Türkei teilen durch ihre geschichtliche Vergangenheit viele kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten. Millas zufolge gibt es 4700 gemeinsame Wörter und 1275 gemeinsame idiomatische Redewendungen und Sprichwörter, wobei die älteren Ausdrücke, die nicht mehr in Gebrauch sind, nicht mitgezählt sind (Millas 2017: 9).

Welche Tendenzen der Darstellung des anderen sind heute anzutreffen, die sich auf den Konflikt zwischen den Griechen und den Türken beziehen? „When Turks are mentioned, contemporary texts discard negative characterizations, minimize the descriptions of cruelty, and use the word „Ottoman(s)“ instead of „Turk(s)“ if the narrative takes place during Ottoman times“ (Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 16). Wichtig ist die Verwendung des Worts „Osmane“ statt „Türke“, wenn es um die Beschreibung früherer Zeiten geht. Auf diese Weise soll vermieden werden, dass das Wort „Türke“ durch die negative Attribuierung im Zusammenhang mit der Osmanenherrschaft negativ gefärbt wird¹⁹. Im Laufe der letzten Jahrzehnte ist beiden Völkern klar geworden, dass das Ende der Diskriminierung des Anderen auch für das eigene Volk Vorteile bringt, denn man hat aus dieser schrecklichen Vergangenheit auch eine gemeinsame Erinnerungskultur, die als Bereicherung angesehen werden kann: „when we delineate Others positively, it is because we think that it is better for us to be friends with them and have realized the undeniable fact that our culture has existed on both sides of the Aegean Sea“ (Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 24).

Was die wichtige Rolle der Revision und der Lernmaterialien von Geschichtsbüchern angeht, so kann man sich an die drei Schlüsselwörter des ehemaligen UNESCO-Generaldirektors Matsuura (UNESCO 2003: 1) halten: Hassbotschaften, Vorurteile und Verzerrungen sollten vermieden werden. Das gelingt erst, wenn wir uns kennenlernen und uns unserer Unterschiede zu den anderen bewusst werden²⁰

19 „One of the problems with the use of ‘Turk’ is the fact that the Greek word Tourkos [= Turk] is also used in the sentence ‘I became a Turk,’ which means ‘to become enraged.’“ (Yannicopoulou/Veryeri Alaca 2018: 16).

20 „We must learn to know ourselves and the ‚other‘ who is different from us. This requires that the curriculum and textbooks must be jointly revised so that they are free of hate messages, prejudices and distortions“ (Matsuura in: UNESCO 2003: 1).

Literatur:

- Anderson, Benedict (1998). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Berlin: Ullstein.
- Canale, Germán (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225–243.
- Canetti, Elias (1976). *Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942-1972*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dorfmüller-Karpusa, Käthi (2011). Stereotype und Multikulturalität. Verfügbar unter: http://www.wilkuer.de/forschung/Gesamttext_PDF_2011-06-23.pdf, 165–170.
- Emrich, Gerhard (2002). Das Jahrhunderttrauma der Griechen. Die Kleinasiatische Katastrophe in der griechischen Dichtung. Verfügbar unter: <http://www.zeitschrift-fuer-balkanologie.de/index.php/zfb/article/view/393>
- Francis, Daniel (1997). *National Dreams: Myth, Memory, and Canadian History*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Gallenmüller, Jutta & Wakenhut, Roland (1994). ‚Nationale Identität‘. Konzeptualisierung und Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Bewußtseins nationaler Zugehörigkeit. - In: Frindte, Wolfgang & Pätzolt, Harald (Hrsg.). *Mythen der Deutschen: Deutsche Befindlichkeiten zwischen Geschichten und Geschichte*. Leske + Budrich, Opladen, 173–186.
- Gathmann, Peter & Paul, Martina (2009). *Narziss Goebbels: eine psychohistorische Biografie*. Wien: Böhlau.
- Gellner, Ernest (1964). *Thought and Change*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Giannakopoulos, Angelos (2005). Die Identitäten Griechenlands und der Türkei. Wechselseitige Bedingtheiten ihrer Entstehung. *Auslandsinformationen, Konrad-Adenauer-Stiftung*, 5, 23–32.
- Gürsel, Bahar (2016). Delineating Stereotypes for Children: The Discourse on Race, Ethnicity, and Otherness in the Works of Laura Elizabeth Howe Richards. - In: Nitz, Julia; Petruionis, Sandra H. & Schön, Theresa (eds). *Intercontinental Crosscurrents: Women's Networks across Europe and the Americas*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 131–152.
- Gürsel, Bahar (2018). “Marietza”: An example of Catherine Maria Sedgwick’s depiction of the “other” in her books for children. *Women's Writing*, 25 (1), 66–79.
- Hamdan Alghamdi, Amani K. (2018). The gulf between text and context: Critical discourse analysis of English textbooks used in Saudi Arabia’s preparatory-year programs. *Curriculum Perspectives*, 38 (2), 27–39.

- Haupt, Heinz-Gerhard & Tacke, Charlotte (1996). Die Kultur des Nationalen: Sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze bei der Erforschung des europäischen Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert. - In: Hardtwig, Wolfgang & Wehler, Hans-Ulrich (Hrsg.). *Kulturgeschichte heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 255–283.
- Hlepas, Nikolaos-Kommenos (2006). Ein romantisches Abenteuer? Nationale Revolution, moderne Staatlichkeit und bayerische Monarchie in Griechenland. - In: von Bormann, Alexander (Hrsg.). *Ungleichzeitigkeiten der Europäischen Romantik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 165–203.
- Hofstätter, Peter R. (1960). *Das Denken in Stereotypen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jarausch, Konrad H. (2008). Konfligierende Erinnerungen. Nationale Prägungen, Verständigungsversuche und europäische Geschichtsbilder. - In: Joerges, Christian; Mahlmann, Matthias & Preuss, Ulrich (Hrsg.). „Schmerzliche Erfahrungen der Vergangenheit“ und der Prozess der Konstitutionalisierung Europas. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–25.
- Judt, Tony (1992). The past is another country: myth and memory in post-war Europe. *Daedalus*, 121 (4), 83–118.
- Katz, Daniel (1985). Nationalismus als sozialpsychologisches Problem. Winkler, Heinrich August (Hrsg.). *Nationalismus*. Athenäum Königstein/Taunus, 67–84.
- Kelen, Christopher (Kit) & Sundmark, Björn (2013) (eds). *The Nation in Children's Literature: Nations of Childhood*. Series: *Children's Literature and Culture*; 88. New York/London: Routledge.
- Kienzl, Heinz (1998). Die starke Republik. - In: Kriechbaumer, Robert (Hrsg.). *Österreichische Nationalgeschichte nach 1945: Die Spiegel der Erinnerung. Die Sicht nach innen*. Bd. 1. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 467–488.
- Koller, Werner (2003). Mensch und Text in der Sprachfremde: *overt* und *covert*. - In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 6–14. Verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Koller.pdf>.
- Konstantinou, Evangelos (2012). Griechenlandbegeisterung und Philhellenismus. Verfügbar unter: http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/griechenland-begeisterung-und-philhellenismus/evangelos-konstantinou-griechenlandbegeisterung-und-philhellenismus#InsertNoteID_3_marker4
- Mandler, Peter (2002). What is History for? *History Today*, 52 (7), 28–32.
- Meier, Mischa (2004). Die Deiokes-Episode im Werk Herodots – Überlegungen zu den Entstehungsbedingungen griechischer Geschichtsschreibung. - In: Meier, Mischa; Patzek,

- Barbara; Walter, Uwe; Wiesehöfer, Josef (Hrsg.). *Deiokes, König der Meder. Eine Herodot-Episode in ihren Kontexten*. Oriens et Occidens Band 7. Wiesbaden / Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 27–52.
- Millas, Herkül (2017). *Türkçe Yunanca: Ortak Kelimeler, Deyimler ve Atasözleri* (Turkish Greek: Shared Words, Idioms and Proverbs). 2nd ed., İstos Publications.
- Montgomery, Ken (2005). Banal Race-thinking: Ties of Blood, Canadian History Textbooks and Ethnic Nationalism. *Paedagogica Historica*, 41 (3), 313–336.
- Morgan, Katalin (2012). Stereotypes, prejudices, self and ‘the other’ in history textbooks. *Yesterday & Today*, 7, 85–100.
- O’Sullivan, Emer (2009). “S is for Spaniard”. *European Journal of English Studies*, 13 (3), 2009, 333–349.
- Papadakis, Yiannis (2008). Narrative, Memory, and History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Schoolbooks on Cyprus History. *History & Memory*, 20 (2), 128–148.
- Parianou, Anastasia (2016). Nation, Translation und kleine Sprachen. - In: Barstad, Guri Ellen; Hjelde, Arnstein; Kvam, Sigmund; Parianou, Anastasia & Todd, John (eds). *Language and Nation. Crossroads and Connections*. Münster: Waxmann, 179–211.
- Sedgwick, Catherine Maria (1849). “*Marietza*”. *Pretty Little Stories for Pretty Little People: A Suitable Christmas or New Year’s Gift*. London: William McKenny, 56–71.
- Skokan, Isabel (2009). *Germania und Italia. Nationale Mythen und Heldengestalten in Gemälden des 19. Jahrhunderts*. Berlin: Lukas Verlag.
- Stroszeck, Jutta (2018). Mit König Otto in Athen: Zwei Schicksale. Bettina Schiná, geb. de Savigny (1805-1835) und Bernhard Ornstein (1806-1896). - In: Schlumm, Hans-Bernhard & Kertscher, Andreas (Hrsg.). *Deutsche Spuren in Griechenland. Der Beitrag der deutschen Einwanderung im 19. Jahrhundert zur Entwicklung Griechenlands*. Athen: Verlag der Griechenland-Zeitung, 55–88.
- Theodosopoulos, Dimitrios (2006). Introduction: The ‘Turks’ in the Imagination of the ‘Greeks.’ *South European Society and Politics*, 11 (1), 1–32.
- UNESCO (2003). Textbooks, Curricula, Teacher Training, and the Promotion of Peace and Respect for Diversity. Washington, D.C., 24–25 March.
- Venuti, Lawrence (1998). *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*. London: Routledge.
- Wanders, Patrick (o. J.) The Hagia Sophia: From church to mosque. Essay Research Seminar Roma Aeterna: Medieval Rome and Constantinople. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/9533363/The_Hagia_Sophia_From_Church_to_Mosque.
- Yannicopoulou, Angela & Veryeri Alaca, Ilgım (2018). The Representation of the Other in Illustrated Texts for Children: Turks in Greek Books and Greeks in Turkish Books. *Bookbird: A Journal of International Children’s Literature*, 56 (2), 14–26.

Dr. phil., D.E.A., Dipl.-Übers. **Anastasia Parianou** ist Professorin für Technisches Übersetzen an der Abteilung für Fremdsprachen, Übersetzen und Dolmetschen der Ionischen Universität (Korfu). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Übersetzungs-/Dolmetschwissenschaft, insbesondere in den Bereichen Risikokommunikation, Fachkommunikation, große/kleine Sprachen, Onomastik und Phraseologie. Im BA-Kurs Politik, Sprache und Interkulturelle Kommunikation der Ionischen Universität unterrichtet sie "Sprache, Identität und Macht". Sie ist Mitherausgeberin der wissenschaftlichen Zeitschrift mTm (Minor Translating Major – Major Translating Minor – Minor Translating Minor) (www.mtmjournal.gr).
e-Mail parianou@ionio.gr, aparianou18@gmail.com

The image of the Turks in the recent Greek history textbooks – identification through common cultural elements

In Greek history coursebooks, attempts are increasingly being made to make up for the conflict-ridden past of Greece and Turkey. In older history books a more nationalistic education policy with negative associations towards Turkey was practiced.

Today, the presentation of the Turks in Greek history schoolbooks is no longer depicted as stereotypically negative and the image of “us” (the Greeks) and the “others” or “the enemy” (the Turks) is receding. Despite the Greek-Turkish differences, many children’s history books focus mainly on common cultural elements. Consequently, the modern history books aim at not reproducing stereotypes and prejudices in educational (con) texts, but at encouraging children and adolescents to find interest in everything different, since stereotypes and prejudices will serve neither side in today’s globalized world.

This article discusses the function and context of the changing image of the Turkish people, with excerpts from different Greek history books for children.

Wie wird das Bild *des Anderen* in der Geschichte Estlands dargestellt – auf der Grundlage von Schulbuchanalyse

Einführung – die Bedeutung von Schulbüchern

Auf der ganzen Welt finden Lehrbücher als Hauptunterrichtsmaterial in der Schule große Beachtung. Das Geld, das in Lehrbücher gesteckt wird, ist die effektivste Investition im Bildungsbereich¹. Lehrbücher sind nicht nur Lernwerkzeuge, sondern vermitteln neben Wissen auch Einstellungen, Werte und kulturelle Überzeugungen, um die Weltanschauungen und Einstellungen der Schüler zu formen. Lehrbücher können versteckte Informationen, Botschaften über die Gesellschaft, die Kultur, die umgebende Welt usw. enthalten, die in verborgener oder codierter Form übermittelt werden.² Sie werden zusammengestellt, um akzeptiertes Wissen zu übermitteln, und spielen daher eine sehr wichtige Rolle für das Verständnis der Vergangenheit.³ Das Lehrbuch ist meist das einzige historische Instrument, das den Schülern bekannt ist. Das historische Narrativ des Lehrbuchs zeigt nicht nur die Vergangenheit und dient nicht nur als eine quellenbasierte Geschichte der Vergangenheit, sondern ist selbst eine Quelle in narrativer Form für die Interpretation der Vergangenheit.⁴ Der Text des Lehrbuchs ist nicht nur eine Quelle von Fakten, sondern erzählt eine eigene Geschichte, die aus der Auswahl von Ereignissen, ihrer Reihenfolge und Zuordnung zusammen-

1 Jaan Mikk. Võitlus õpikute pärast. – Haridus 1994, 2 29. – Die Übersetzungen der estnischen Titel sowie ausführliche bibliographische Angaben finden sich im Literaturverzeichnis,

2 Veronika Kalmus. Väärtused ja varjatud sõnumid kooliõpikutes. – Haridus 1996, 3 37–40.

3 Kristin Loftsdóttir. Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying „Us“ and „Other“ in History Books. Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools. V&R Unipress, Göttingen: 2010, 30.

4 Bert Vanhulle. The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945–2004). – History of Education, March 2009, vol. 38, no 2 263–264.

gestellt wird, wodurch kausale Beziehungen hergestellt werden und der Vergangenheit eine historische Bedeutung verleihen.⁵ Die in Lehrbüchern dargestellten Werte sollten Veränderungen in der Gesellschaft widerspiegeln und Lösungen für Probleme bieten.⁶ Deshalb betreffen Lehrbücher die gesamte junge Generation.

Das Lehrbuch sollte den Zielen des nationalen Lehrplans, dem vereinbarten Fachlehrplan sowie methodischen Anforderungen entsprechen. Es sollte so gestaltet sein, dass die Schüler den Inhalt selbständig verstehen können.⁷ Gleichzeitig haben Lehrbuchautoren die Möglichkeit, (kreativere) Methoden der Textkonstruktion anzuwenden, die sich von denen akademischer Historiker unterscheiden.⁸

Das Lehrbuch ist zweifellos das wichtigste Buch in der Schule. Oft orientiert sich der Lehrer eher am Lehrbuch als an den Lehrplanrichtlinien in dem Glauben, der Autor des Lehrbuchs habe die Grundsätze des Lehrplans befolgt. Der Lehrer übernimmt aus dem Lehrbuch den Inhalt, den Ansatz, die Bewertungen und die Methodik. Die Schreiben von Lehrbüchern erfordert daher vom Autor ein Verantwortungsbewusstsein, da das Lehrbuch die Einstellungen junger Menschen zur Vergangenheit beeinflusst und prägt.

Die Geschichte der Herausgabe von Schulbüchern seit 1989

Die Tradition der Erstellung von Bildungsliteratur nach der Wiederherstellung der estnischen Unabhängigkeit ist nicht sehr lang. Sie begann 1989, als Estland noch Teil der UdSSR war: in diesem Jahr erschienen die ersten Geschichtslehrbücher estnischer Autoren mit einem auf Estland zentrierten Inhalt. Es können vier Perioden der Erstellung und Veröffentlichung von Lehrbüchern unterschieden werden, die jeweils auf der Entwicklung des Lehrplans basieren, d.h. jede Periode beginnt mit der Genehmigung eines nationalen Lehrplans.

Die erste Periode war die Zeit von 1989 bis 1994, als die sogenannten Lehrbücher der ersten Runde auf der Grundlage des erneuerten, 1989–1992 entwickelten Lehrplans für Geschichte geschrieben wurden. Während dieses Prozesses wurde der Fachinhalt erneuert, die Geschichte Estlands war ein

5 Luke Terra. New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. – Curriculum Studies 2014, vol. 46, no 2 232.

6 Jaan Mikk. Idee ja inimsaatused. – Haridus 1997, 4 34.

7 Allar Reinhold Veelmaa. Veel kord õpikust ja õpiku keelest. – Haridus 1991, 5 29–30.

8 Bert Vanhulle. The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945–2004). – History of Education, March 2009, vol. 38, no 2 265.

eigenständiger Kurs, und ein Schwerpunkt lag auf der Entwicklung von Fähigkeiten. Der ideologische und sowjetisch zentrierte Ansatz der Geschichte wurde eliminiert. Die ersten Lehrbücher enthielten eine Fülle von Fakten mit akademischem Text, schwacher Methodik und schlechter Druckqualität. Die Autoren waren hauptsächlich akademische Historiker, Lehrer erarbeiteten Quellenbücher.

Die Lehrbücher der „Zweiten Runde“ erschienen 1995–2001. Der nationale Lehrplan wurde 1996 verabschiedet. Die methodischen Aspekte der Lehrbücher verbesserten sich. Der Studientext wurde einfacher, die Informationsmenge reduziert und kritischer ausgewählt. Die Abbildungen wurden mit dem Text abgestimmt. Die Formulierung von Fragen, die das Denken und die Fähigkeiten der Schüler fördern, war präziser und besser formuliert. Auch wurde ein Lehrbuchformat entwickelt, dem alle Lehrbuchverlage folgten.

Der dritte Zeitraum war die Zeit von 2002 bis 2010. Der nationale Lehrplan wurde im Jahr 2002 erneuert. Charakteristisch war die Bereicherung der Auswahl an Studienmaterialien, die Erweiterung des Autorenkreises und das höhere professionelle und methodische Niveau des Materials. Die Autoren waren immer noch akademische Historiker. Neue Verlage fassten auf dem Lehrbuchmarkt Fuß.

Die vierte Periode begann 2011 mit der Annahme des aktuellen nationalen Lehrplans. Charakteristisch ist die Herausbildung einer neuen Generation von Autoren. Das Format der Lehrbücher hat sich ebenfalls geändert. Mehr als zuvor werden verschiedene Arten von Quellen verwendet, nicht nur Dokumente, sondern auch Bilder, Cartoons, Audio- und Videodateien. Digitalisierte Bilder und Filme sowie die Fotosammlung des Nationalarchivs Estlands größter Sammlung historischer Fotografien können über das FOTIS-Informationssystem durchsucht werden. Die digitalen Pressearchive DIGAR, die Sammlungen des Nationalarchivs, Programme und Tonaufnahmen im nationalen Radio Archiv bieten Möglichkeiten, verschiedene Arten von Quellen zu finden. Das methodische Niveau der Publikationen für Unterrichtszwecke und die Qualität des Drucks haben erheblich zugenommen. Erste Beispiele für E-Lehrbücher werden verwendet. 2019 übergab ein Team der Universität Tallinn dem Ministerium für Bildung und Forschung digitales Lernmaterial für alle Geschichtskurse der Oberstufe. Zusätzlich zum Unterrichtsmaterial wurden im Lehrbuch methodische Richtlinien und Bewertungsmodelle entwickelt.

Ende der 1980er Jahre wurde die Geschichte Estlands wieder entdeckt, sogenannte schwarze Löcher wurden gefüllt. Aber wie wird die Rolle anderer Nationen in unseren Geschichtsbüchern dargestellt? Können wir einen ethnozentrischen Ansatz in estnischen Geschichtsbüchern entdecken?

Die Darstellung der anderen Nationen in Geschichtsbüchern ist ein wichtiger

und charakteristischer Aspekt bei der Bewertung des Geschichtsunterrichts. Laut Costa Carras werden andere Nationen in den Geschichtsbüchern von Ländern mit einem an der Geschichte des eigenen Landes ausgerichteten Geschichtsunterricht negativ dargestellt.⁹ Das Vorhandensein negativer Stereotypen bei der Darstellung *Anderer* wird als charakteristisches Phänomen in der Geschichte des Balkans und der osteuropäischen Länder angesehen, das vermutlich dadurch verursacht wird, dass die einheimische Bevölkerung sich als Opfer der langjährigen Unterdrückung durch eine fremde Macht betrachtet. Im Fall der Baltischen Staaten hat die russische Herrschaft diese Rolle für die Entwicklung einer solchen Haltung gespielt.¹⁰

Wie ist das Bild des Anderen zu verstehen?

Das Bild *des Anderen* im Geschichtsunterricht kann auf der Grundlage des Konzepts der Multiperspektivität verstanden werden, das in den neunziger Jahren zum Schlüsselprinzip des Geschichtsunterrichts an Schulen in ganz Europa wurde. Die frühere dominante Meinung in der Geschichtsschreibung, nämlich dass das nationale Narrativ in der Geschichte der Mehrheitsnation und der dominierenden ethnischen Gesellschaft finden ist, die zu einem exklusiven monokulturellen ethnozentrischen Standpunkt im Geschichtsunterricht führte, hat sich in den letzten drei Jahrzehnten erheblich verändert. Zuvor ignorierte ethnische Gruppen sind berücksichtigt, mit Einschluss von Minderheiten und Einwanderern mit ihrer Geschichte. Das Bildungsgesetz der Republik Estland definiert als Hauptziel von Bildung, junge Menschen auf das Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten.¹¹ Der heutige Geschichtsunterricht kann dazu beitragen, indem er den Jugendlichen die ethnische, sprachliche und religiöse Vielfalt der Welt näherbringt.

Das Konzept des Multikulturalismus ist im allgemeinen Teil des Estnischen Nationalen Lehrplans (2011)¹² und in den Grundsätzen des Geschichtsunterrichts enthalten.¹³ Eines der Schlüsselkonzepte des Gymnasiums ist, dass die

9 Costa Carras. Preface, in: C. Koulouri (Ed). Teaching the history of South-Eastern Europe. Thessaloniki, 2001.

10 Jan Germen Janmaat. The ethnic other in Ukrainian history textbooks: the case of Russia and the Russians. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2007, vol. 37, no 3 309.

11 Eesti Vabariigi Haridusseadus. Riigi teataja (im Folgenden: RT) I, 02.07.2012, 10.

12 Põhikooli riiklik õppekava. RT I, 20.09.2011, 9. Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 20.09.2011, 2.

13 Die Grundsätze des Geschichtsunterrichts beruhen auf Robert Stradlings Ansichten zur Betonung der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht. Stradlings Buch (Robert Stradling,

Schüler auf achtsame Weise zur Erhaltung und Entwicklung der estnischen Nationalität, Sprache und Kultur sowie des estnischen Staates beitragen, die estnische Kultur im Kontext der europäischen Kultur und der Kultur anderer Nationen verstehen sowie die kulturellen Traditionen der eigenen Nation und anderer Nationen verstehen, wertschätzen und ehren. Ähnliche Ziele werden mithilfe eines fächerübergreifenden Themas „Kulturelle Identität“ verfolgt - das Ziel ist dabei, den zu Lehrenden zu einer kulturell bewussten Person zu entwickeln, die die Rolle der Kultur bei der Ausformung von Gedanken und Verhaltensweisen der Menschen versteht und weiß, wie sich Kulturen im Lauf der Geschichte verändert haben, und die Einblicke in die Vielseitigkeit von Kulturen und die Besonderheiten von durch die Kultur bestimmten Lebensstilen erworben hat sowie die einheimische Kultur und kulturelle Vielfalt schätzt und kulturell tolerant und auf Zusammenarbeit vorbereitet ist.

Der Geschichtsunterricht schätzt die kulturelle Vielfalt und entwickelt ein Verständnis dafür, dass Vielfalt ein Reichtum der Gesellschaft und eine Bedingung für Entwicklung ist. Um zu verstehen, dass Geschichtsschreibung von der Zeit und dem Forscher abhängt, formt der Kurs die kritische Einstellung der Schüler zu unterschiedlichen Denkweisen, vergleicht die Interpretation historischer Ereignisse und Phänomene in verschiedenen Quellen und bewertet die Glaubwürdigkeit dieser Quellen.¹⁴ Neben einer interessanten Geschichtsdarstellung werden verschiedene wesentliche Fähigkeiten angestrebt, einschließlich die der Herausbildung der eigenen Identität. Probleme der Geschichte Estlands werden im Kontext der Geschichte Europas und ihres Einflusses betrachtet.¹⁵

Diese Prinzipien sind die Grundlage für die Behandlung *des Anderen* durch die Darstellung der Geschichte. Daher wird die nationale Geschichte als Geschichte des Landes dargestellt, nicht als Geschichte der Nation. Im Folgenden wird analysiert, wie die im staatlichen Lehrplan festgelegten Grundsätze in drei estnischen Geschichtsbüchern befolgt werden. Obwohl die obligatorischen Themen im Lehrplan für Geschichte behandelt werden, unterscheiden sich alle Lehrbücher untereinander in Bezug auf Perspektiven, Bewertung und Behandlung des Themas, was zu Unterschieden in der Sichtweise der Autoren führen kann.

Teaching 20th Century European History. Council of Europe, 2003. 64 S.) ist ins Estnische übersetzt: Robert Stradling, *Multiperspektiivsus ajaloo õpetamiseks. Teejuht õpetajale*. Koolibri, 2005.

14 *Gümnaasiumi riiklik õppekava*. RT I, 20.09.2011, 2.

15 Wie wichtig es ist, die Geschichte des eigenen Landes in einen weiteren europäischen Zusammenhang zu stellen, wird auch in Robert Stradlings Handbuch über das Lehren von Geschichte des 20. Jahrhunderts hervorgehoben, das im Zusammenhang mit dem Europa-Projekt des Europa-Rats erstellt wurde. (Teaching 20th Century European History. Council of Europe, 2001, 290 S.) Das Buch ist ins Estnische übersetzt.

Wer ist *der Andere* in Geschichtslehrbüchern?

In dieser Untersuchung ist *der Andere* eine Nation oder ein Staat, mit dem Estland seit Jahrhunderten Kontakte hat, und ethnische Gruppen, die in Estland lebten, aber eine andere Identität hatten. Esten, die während des Zweiten Weltkriegs in den Westen gingen und deren Kultur und Alltag von einer anderen Umgebung als in ihrer Heimat Estland geprägt war, werden auch als *die Anderen* dargestellt. Dasselbe gilt für estnische Gemeinschaften, die in verschiedenen historischen Momenten nach Russland ausgewandert sind, Deutschbalten, die 700 Jahre lang in der Elite der estnischen Gesellschaft dominierten; diese Gruppen erhalten mehr Aufmerksamkeit als andere Minderheiten. Russland (inkl. Sowjetunion) hat die Geschichte Estlands stärker beeinflusst als andere Länder.

Beschreibung des Forschungsmaterials

Die Geschichte Estlands wird nur in der Oberstufe als separater Kurs gelehrt. In der Grundschule ist die Geschichte Estlands in die Weltgeschichte integriert. Daher wurden nur Lehrbücher der Sekundarstufe für die Analyse ausgewählt.

Das Bild *des Anderen* wird anhand von nach 2000 veröffentlichten Lehrbüchern zur Geschichte Estlands und Kapiteln zur Geschichte Estlands in Lehrbüchern zur Zeitgeschichte analysiert.

Es handelt sich um folgende:

1. (A) Lauri Vahtre. Eesti ajalugu gümnaasiumile [Geschichte Estlands für Gymnasien], AS Kirjastus Ilo, Tallinn: 2004. (334 S.);
2. (B) Andres Adamson. Toomas Karjahärm, Eesti ajalugu gümnaasiumile [Geschichte Estlands für Gymnasien], Argo, Tallinn: 2004. (296 S.);
3. (C1) Mati Laur, Ain Mäesalu, Tõnu Tannberg, Ursula Vent. Eesti ajalugu I. Muinasajast 19. sajandi lõpuni. Õpik gümnaasiumile [Geschichte Estlands I. Von der Vorzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Lehrbuch für Gymnasien], Avita, Tallinn: 2005. (162 S.)
4. (C2) Ago Pajur, Tõnu Tannberg. Eesti ajalugu II. 20. sajandist tänapäevani. Õpik gümnaasiumile [Geschichte Estlands II. Vom 20. Jahrhundert bis in unsere Zeit. Lehrbuch für Gymnasien], Avita, Tallinn: 2006. (168 S.)
5. (D1) Mart Laar, Lauri Vahtre. Eesti ajalugu I Gümnaasiumile [Geschichte Estlands I für Gymnasien], Maurus Kirjastus OÜ: 2013. (2018 S.)

6. (D2) Mart Laar, Lauri Vahtre. Eesti ajalugu II Gümnaasiumile [Geschichte Estlands II für Gymnasien], Maurus Kirjastus OÜ: 2013. (216 S.)
7. (E1) Aivar Kriiska, Ain Mäesalu, Anti Selart, Inna Põltsam-Jürjo, Pärtel Piirimäe. Eesti ajaloo õpik gümnaasiumile, I osa [Lehrbuch der Geschichte Estlands für Gymnasien, Teil I], Avita: 2014. (135 S.)
8. (E2) Pärtel Piirimäe, Marten Seppel, Andres Andresen, Ago Pajur. Eesti ajaloo õpik gümnaasiumile, II osa [Lehrbuch der Geschichte Estlands für Gymnasien, Teil II], Avita: 2015. (129 S.)
9. (F1) Toomas Hiio, Karin Lippus. Lähiajalugu I gümnaasiumile, Maurus: 2016 (271 S.)
10. (F2) Toomas Hiio, Karin Lippus. Lähiajalugu II gümnaasiumile [Zeitgeschichte I für Gymnasien], Maurus: 2018 (287 S.)
11. (G1) Mart Laar, Lauri Vahtre. Lähiajalugu, I osa. Õpik gümnaasiumile [Zeitgeschichte, Teil I. Lehrbuch für Gymnasien], Avita: 2014 (200 S.)
12. (G2) Mart Laar. Lähiajalugu, II osa. Õpik gümnaasiumile [Zeitgeschichte, Teil II. Lehrbuch für Gymnasien], Avita: 2016 (175 S.)
13. (G3) Mart Laar. Lähiajalugu, III osa. Õpik gümnaasiumile [Zeitgeschichte, Teil II. Lehrbuch für Gymnasien], Avita: 2017 (131 S.)
14. Marika Randma, Johanna Bome. Eesti ajalugu I. Digiõppevaramu [Geschichte Estlands I. Digitale Lernressource]: 2019: <https://e-koolikott.ee/kogumik/19206-Eesti-ajalugu-I>. (72 Aufgaben)
15. Madli-Maria Naulainen, Grete Rohi. Eesti ajalugu II. Digiõppevaramu [Geschichte Estlands II. Digitale Lernressource]: 2019: <https://e-koolikott.ee/kogumik/18990-Eesti-ajalugu-II>. (105 Aufgaben)

Alle genannten Lehrbücher werden derzeit verwendet. Einige wurden in Übereinstimmung mit dem vorherigen Nationalen Lehrplan (2002) geschrieben, aber der aktuelle Lehrplan (2011) hat keine grundsätzlichen Änderungen im Geschichtsunterricht gebracht, außer dass die Geschichte des 20. Jahrhunderts in Estland im Kurs „Zeitgeschichte“ im Zusammenhang mit der Weltgeschichte unterrichtet werden sollte.

Die nach dem aktuellen nationalen Lehrplan zusammengestellten Lehrbücher enden mit dem Beginn des Ersten Weltkriegs und enthalten daher nicht die Unabhängigkeit Estlands, die Zeit der Republik Estland, die sowjetische Besatzung und die Wiederherstellung der Unabhängigkeit. Diese Themen werden in Kursen zur Zeitgeschichte auf der Grundlage von Lehrbüchern zur

Zeitgeschichte studiert. So wurden die Themen der estnischen Geschichte des 20. Jahrhunderts anhand von Lehrbüchern zur Zeitgeschichte der Verlage Maurus (F1 und F2) und Avita (G1, G2, G3) analysiert. Daher zeigen die Ergebnisse dieser Studie die Situation im heutigen Geschichtsunterricht.

Das Lehrbuch des Herausgebers Avita (zwei Teile) wurde am längsten verwendet und mehrmals nachgedruckt. Es wurden keine Untersuchungen durchgeführt, um herauszufinden, welches Lehrbuch von Schulen am häufigsten verwendet wird. Da dieses Lehrbuch jedoch vor so langer Zeit gedruckt wurde, besteht Grund zu der Annahme, dass das Lehrbuch auch in russischsprachigen Schulen weit verbreitet ist.¹⁶

2007 begann der Übergang der russischsprachigen Schulen zum Unterrichten von 60% der Fächer auf Estnisch. Seit dieser Zeit sollte in russischsprachigen Schulen die Geschichte Estlands auf Estnisch gelernt werden. Wir können davon ausgehen, dass Lehrer zur Unterstützung von Schülern mit geringen Estnischkenntnissen auch gleichzeitig übersetzte Lehrbücher verwenden. Lehrbücher, die nicht ins Russische übersetzt wurden, werden nicht so häufig verwendet. Das Lehrbuch des Verlags Argo (B) wurde nicht ins Russische übersetzt und ist daher in Schulen nur eingeschränkt verwendbar. Das Lehrbuch von Vahtra (A) wurde ebenfalls nicht ins Russische übersetzt, sondern an russischsprachige Schulen in estnischer Sprache angepasst. Lehrer haben normalerweise alle erschienenen Lehrbücher, die sie zusätzlich zum Hauptlehrbuch verwenden.

Methodologie der Untersuchung

Es wurde eine vergleichende Analyse durchgeführt, wie das Bild *des Anderen* in verschiedenen Jahrhunderten und Perioden in den Geschichtsbüchern behandelt wird. Folgenden Fragen wurden geprüft: 1. In welchen Themenzusammenhängen wird *der Andere* behandelt: Politik, Kultur, Kriege usw.? 2. Wird das Bild *des Anderen* positiv oder negativ dargestellt? Wurden irgendwelche Einschätzungen vorgelegt? Wenn ja, welche? Wodurch sind sie bestimmt? 3. Welche Arten von Quellen werden zur Beschreibung *des Anderen* verwendet: Chroniken, Meinungen des Lehrbuchautors? 4. Wann oder für welchen Zeitraum wurde *der Andere* am meisten behandelt? 5. Welcher *Andere* wird am meisten hervorgehoben und warum?

¹⁶ Grundschüler können wählen, ob sie in estnischen oder russischsprachigen Schulen in Estland lernen wollen. Die Grundschule, Klassen 1 bis 9, richtet sich an Schüler im Alter von 7 bis 15 Jahren. Der Unterricht ist bis zum Ende der Grundschule oder bis zum Alter von 17 Jahren obligatorisch.

Die im Lehrbuchvergleich gefundenen Gesichtspunkte sind verallgemeinert, bestimmte Auszüge aus dem Text der Lehrbücher sind kursiv dargestellt, und nach dem Zitat wird auf das Lehrbuch verwiesen, aus dem es stammt.

Ergebnisse

Da die Struktur der Lehrbücher chronologisch ist, wird das Konzept *des Anderen* in auf einander folgenden Zeiträumen von der Antike bis heute behandelt. Kriege, Konflikte und das Leben unter anderen politischen Mächten werden aus politischer Perspektive und hinsichtlich, Einfluss, Entwicklung und Errungenschaft durch kulturelle Entwicklung betrachtet. Kultureller Einfluss und Entwicklung sind meist positiv dargestellt. Perioden des Einflusses unterschiedlicher politischer Mächte werden unterschiedlich dargestellt.

Das Kriterium für die Bewertung des Bildes *des Anderen* ist in allen Lehrbüchern aus der Perspektive der Geschichte Estlands entwickelt: ist die Handlungsweise *der Anderen* unterstützend, neutral oder negativ gegenüber Estland? Die Geschichte Estlands wird in Lehrbüchern als Geschichte des Landes und nicht aus ethnischer Sichtweise dargestellt. Alle in Estland lebenden Menschen sind *wir*. Unterschiede in den Handlungen und Entscheidungen der in Estland lebenden Menschen während bestimmter historischer Ereignisse werden separat dargestellt.

Minderheiten in Estland

Historische Minderheiten seit dem 13. Jahrhundert in Estland waren Deutsche und Schweden, die Estland während des Zweiten Weltkriegs fast ausnahmslos verlassen haben, und Russen, deren dauerhafte Ansiedlung im 18. Jahrhundert begann. Bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lag der Anteil der in Estland lebenden Minderheiten nie über 15–20%. Nach dem Zweiten Weltkrieg stieg der Anteil der in Estland lebenden Russen aufgrund der Migration sehr schnell an. Bis zum Ende der Sowjetunion machten sie zusammen mit russischsprachigen Ukrainern und Weißrussen 40% der Bevölkerung aus.

Die Haltung gegenüber den Deutschbalten ist ambivalent. Die Eroberung des Landes, die Tatsache, dass die Mehrheit der Esten zu Beginn des 13. Jahrhunderts von der selbstbestimmten Ausübung von Landwirtschaft ferngehalten wurden, die Entwicklung der Leibeigenschaft und die Tatsache, dass die baltischen Deutschen den Ureinwohnern auch in den folgenden Jahrhunderten fremd blieben, werden negativ bewertet. Gleichzeitig wird der kulturelle

Einfluss der baltisch-deutschen Bevölkerung und ihre Rolle als Vermittler der europäischen Kultur positiv bewertet. Ein positiver Effekt zeigt sich *in der tieferen Botschaft des Christentums, von Missionaren vermittelt – in der Stärkung der europäischen Kultur. Die europäische Kultur basierte auf Katholiken und Latein. (A, 55) Estland wurde Teil des christlichen Europa, in dem neben den von ihm auferlegten Verpflichtungen auch Rechte standen. (D1, 89).* Diese Einschätzung wird durch den Vergleich mit einer möglichen Einverleibung in den russischen Herrschaftsbereich gerechtfertigt, der eindeutig als das schlimmere Szenario angesehen wird: *Die abendländische Kultur, das Recht und die Struktur der Gesellschaft wurden auf Estland ausgedehnt. Estland trat aus der Vor- und Frühgeschichte ins Hochmittelalter ein, welches in Westeuropa herrschte. Alles wurde von der deutschen Oberschicht hierher gebracht. Die Grenze folgte dem Fluss Narva und dem Peipussee. Dies half uns später, als Nation zu überleben und schützte uns vor dem Schicksal unserer östlichen Verwandten. Die politische Grenze verhinderte die anschließende russische Eroberung und Russifizierung. (B, 46)* Die Grenze der mongolischen Welt verschob sich bis an den Peipussee.

Es gibt weitere Beispiele für positive und negative Bewertungen. Das Lehrbuch von Laar und Vahre bezeichnet die Folgen des Kampfes um die alte Freiheit als beschwerlich: *Die Esten verloren die Möglichkeit, über ihr Schicksal zu entscheiden. Die Spitze ihrer Sozialpyramide wurde gekappt. Herrscher und Führer waren nicht länger die Führer ihres eigenen Volkes, sondern Fremde mit einer anderen Denkweise und einer anderen Sprache. (D1, 88)* *Die Selbstverwirklichung der Esten wurde zurückgehalten, als die höchste Führung von Ausländern übernommen wurde: Die Esten trafen keine Entscheidungen über den Bau von Städten und Klöstern, es gab keinen Handel mit fernen Ländern, es gab keine estnischen Schriftsteller, Anwälte, Krieger oder Bischöfe. Ihre Kultur wurde bäuerlich. Die Nachfolger der estnischen Ältesten wurden gingen entweder in der Grundbesitzer- oder der bäuerlichen Schicht auf. Die baltischen Deutschen fühlten sich auch nach 300 Jahren noch fremd. Land, das einst dem Volk gehörte, war ihm gewaltsam genommen worden. (A, 55)*

In dem neuesten Lehrbuch des Verlags Avita wird diskutiert, ob der alte Kampf um die Freiheit im Dienst der Bewahrung der estnischen Identität stand. Um das Thema zu verstehen, enthält das Lehrbuch Auszüge aus Artikeln von Historikern, z.B. von Marek Tamm: *Im Mittelalter gab es keine nationalen Kategorien und es ist irreführend, zwischen Esten und Deutschen anhand der Nationalität zu unterscheiden oder über uns oder ihre Geschichte zu sprechen. Auf diese Weise benutzen wir die Konzepte des 19. Jahrhunderts für eine Zeit, in der es ihnen an Substanz mangelte (E1, 60).* Die

Folgen des Eroberungskrieges für die einheimische Bevölkerung werden als Änderung der Machthierarchie angesehen, die Macht der ehemaligen Führer nahm ab und die Steuerbelastung nahm erheblich zu. (E1, 58).

Eine andere Bewertung wird mit der Beschreibung einer konkreten Situation veranschaulicht: *Während der Hungersnot (1696–1697) half die Aristokratie nicht den Bauern, die zu Pächtern geworden waren, ausgenommen (nach einer Sage) die Adligen vom Gut Palmse [dt. Oberpahlen], an deren Hilfsbereitschaft noch heute erinnert wird durch riesige Felsbrocken, die von dankbaren Bauern von den Feldern des Herrenhauses gesammelt wurden* (C1, 95). Die rechtswidrige Lage des Bauern wird durch die Beschwerden des Müllers Jaan aus Vohnja gegen den Gutsherrn Heinrich Baer belegt, die an die russische Zarin Anna geschickt wurden. Der Fall wurde vom livländischen Landrat Baron Rosen aufgenommen, der den Bauern des 18. Jahrhunderts als vollständigen Leibeigenen bezeichnete (E2, 64–65).

Die Rolle der Kirche bei der Förderung des geistlichen Lebens und der Verbindung Estlands mit der deutschen Kultur wird ebenso positiv bewertet wie die Verbreitung des Pietismus unter Pastoren, die Bewegung der Brüdergemeinden und ihre estophilen Aktivitäten. Negativ sind die extremen Formen der Wellen der Erweckungsbewegungen: die Zerstörung von Schmuck und ausgefallener Kleidung. So gingen viele Elemente der Volkskultur, darunter Instrumente, Bräuche usw., während der Brüdergemeinden-Bewegung verloren. Auf der anderen Seite *gab die Bewegung den Esten einen belebenden Impuls, rüttelte sie angesichts von Konflikten wach und führte zu lebhaften Debatten*. (D2, 98; E2, 66).

Die deutschbaltischen Pastoren gelten im 18. Jahrhundert als Verbreiter moderner Ideen. Johann Hornung ist bekannt für seine Arbeiten zur Grammatik der estnischen Sprache (D2, 37), August Wilhelm Hupel, Johann Christoph Petri, Garlieb Helwig Merkel, die Künstler Kügelgen, August von Kotzebue, der estnische Zeilen in seine Stücke schrieb und Pionier des professionellen Theaters in Estland war, werden als Beispiele herausgestellt (C1, 122–123). Johann Georg Eisen führte neue Ideen ein: Obstanbau, Trockengemüse, Impfung gegen Pocken; August Wilhelm Hupel veröffentlichte in der ersten Zeitschrift in estnischer Sprache („Lühike Õpetus“) eine Kurzanleitung zum Kurieren von Krankheiten bei Mensch und Vieh; Johann Gottfried Herder, der in Riga arbeitete, präsentierte estnische einheimische Dichtung in Europa auf Deutsch; Anton Thor Helle übersetzte die Bibel im Jahre 1739 (C1, 124). Genannt wird auch der Philosoph Hermann von Keyserling, der auf internationaler Ebene sehr bekannt war (B, 158). Hupels, Petris und Merkels Arbeiten enthüllten die unmenschliche Behandlung estnischer und lettischer

Bauern, sie verbreiteten sich in Deutschland und sorgten beim rückständigeren Teil der Deutschbalten für Besorgnis (D2, 100; E2, 68).

Im Blick auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts wird die Haltung gegenüber den Deutschbalten kritischer. Ihnen wird vorgeworfen, die Esten nicht an der Verwaltung ihres eigenen Landes teilnehmen zu lassen. Ein Beispiel für eine negative Einstellung ist die Brandschatzung und der Abriss von 160 Gutshöfen baltischer Deutscher während des Aufstands im Jahr 1905. *Das Volk wusste, dass die Bestrafung, die nach dem Verbrennen der Herrenhäuser dem Land auferlegt wurde, von deutschbaltischen russischen Offizieren angeführt wurde, was den Zorn der Menschen gegenüber den Deutschbalten verstärkte* (D2, 198).

Die Idee eines baltischen Herzogtums hätte den Esten nur im kulturellen Bereich Autonomie verliehen:

Die Ritterschaft, die ihre Position verlor, bot an, die Gemeinden neu zu organisieren und die Esten an der Duma teilnehmen zu lassen. Es ist bedauerlich, dass der deutschbaltische Adel so spät Kompromissbereitschaft gezeigt hat, ohne Aufrichtigkeit und als letztes Mittel, und seinen Statusstolz nicht überwinden konnte. Infolgedessen vereinte sich die deutschbaltische Elite nicht mit der estnischen Elite. (B, 176) Da die Deutschbalten (im Januar 1918) vor den Bolschewiki in Schrecken versetzt waren, baten sie das deutsche Außenministerium, Estland zu besetzen, und wurden somit zu Verbrechern erklärt (G1, 80).

Der Krieg gegen die (deutsch-)Baltische Landeswehr von 1919 wird als offene Kriegserklärung gegen die verhassten baltischen Barone dargestellt. *Dies ist der Grund für die beispiellose Begeisterung für den Krieg. Der Sieg bedeutete dauerhafte Freiheit, kein Sklave der alten Barone zu sein, und half ihnen, sich für Ungerechtigkeit und Demütigung zu rächen, die Jahrhunderte gedauert hatten.* (C2, 35) Später veröffentlichte Lehrbücher beschreiben die Schlacht von Võnnu (dt. Wenden) neutral ohne nationale Begeisterung.

Die Landreform von 1919 setzte den Gutshöfen ein Ende; sowohl deutschbaltische als auch estnische Gutshofbesitzer erhielten eine gewisse Entschädigung und durften die Zentren ihres Anwesens behalten. Lehrbücher beschreiben diesen Akt als Wiederherstellung der Gerechtigkeit. Die Deutschbalten waren mit dieser Entscheidung nicht einverstanden: *Der Adel ließ auf internationaler Ebene wissen, dass Estland von Bolschewiki regiert wird, die das im Laufe der Jahrhunderte entstandene Privateigentum oder Recht nicht berücksichtigen* (B, 192).

Die Einstellung gegenüber den Deutschbalten änderte sich 1939, als sie auf Hitlers Einladung nach Deutschland gingen. Kulturelle Traditionen, die lange überdauert hatten, erlebten einen Bruch. Ungefähr 14.000 Menschen verließen Estland. Dies wird als kultureller und wirtschaftlicher Verlust beschrieben. Gleichzeitig empfanden einige Menschen böswillige Freude darüber.

Menschen, die zu unterschiedlichen Zeiten nach Estland kamen, und unsere historischen Minderheiten Schweden, Russen, die am Peipussee leben, und Altgläubige werden sehr positiv oder neutral beschrieben. *Schweden wurden in estnischen West- und Nordwestküstengebieten und -inseln angesiedelt, um Wikingerzügen und dem Piratenunwesen ein Ende zu setzen* (B, 55). Die von Schweden eingenommen Gebiete sind spezifiziert (C1, 64), und es wird erklärt, dass der Kampf gegen Räuber von den Schweden als Rechtfertigung ausgegeben wurde und *die Grundbesitzer den Schweden mehr Rechte einräumten*, wodurch ihre besondere Stellung im Vergleich zur rechtlichen Stellung der Bauern hervorgehoben wurde. In allen Lehrbüchern heißt es, dass sich die meisten Einwanderer anpassten, die an der Küste lebenden Schweden und die Altgläubigen aber ihre besondere Kultur bewahrten.

Das neueste Lehrbuch des Verlags Avita über die Geschichte Estlands befasst sich mit der mittelalterlichen livländischen Bevölkerung aus ethnischer, sprachlicher und rechtlicher Sicht und unterteilt die Bevölkerung in Deutsche und Nichtdeutsche (E1, 74–79).

Alle analysierten Lehrbücher befassen sich gründlich mit dem Thema Nationalität im 17. Jahrhundert nach dem verheerenden Livländischen Krieg, als verlassenes Land mit Migranten besiedelt wurde. *Finnische Bauern, die mühsame Feldarbeit dem Militärdienst vorzogen, flohen nach Estland.* (C1, 95) Besonders betont werden die mehrfachen, erfolglosen Versuche, deutsche Bauern in Estland anzusiedeln; deutsche Handwerker und Händler lebten jedoch auf dem Land. Alle in Estland lebenden Nationen werden aufgelistet (A, 120; D2, 21). Es gibt auch einen Vergleich der Ausländerzahlen im Verhältnis zu den Einheimischen und eine Auswertung, dass *im zweiten Viertel des 17. Jahrhunderts der Anteil der Migranten höher war als je zuvor - ungefähr 1/5 der Bevölkerung. Die auf dem Land lebenden Menschen bereicherten die estnische Kultur und wurden den Esten ähnlich, die Stadtbewohner den Deutschen* (B, 92). Die Bereicherung der estnischen Kultur kann als positiv angesehen werden. Die Liste der ethnischen Minderheiten, ihre Häufigkeit und ihr sozialer Status werden ebenfalls für das 18. Jahrhundert vorgestellt (D2, 87; E2, 56–57).

Die Anfänge der Gemeinschaft der russischen Altgläubigen werden folgendermaßen beschrieben: *Die Einwanderung nahm nach dem Schisma der Kirche im Jahr 1666 zu. Die Kirchenreform des Patriarchen Nikon verbot die Altgläubigen. Die ersten russischen Dörfer wurden an der Westküste des Peipus-Sees gebaut, in denen Altgläubige lebten, die sich nicht mit anderen vermischten und ihren eigenen Traditionen folgten. Am Ende der schwedischen Herrschaft vermischten sich einige Russen mit Esten, einige Esten mit Russen. Weitere Russen kamen nach dem Ende des Nordischen Krieges. Nur aufgrund der demografischen Situation in Russland wurde eine Kolonisierung in vollem Umfang verhindert.* (B, 118) Die Vielfalt der russischen Gemeinschaft wird erklärt: *Bauern, Handwerker, Kaufleute, Fischer liessen sich in Alutaguse [dt. Allentaken] und an der Nord- und Westküste des Peipussees nieder. ... Der größte Teil der Russen war beim Militär. Militärische Garnisonen befanden sich in Städten, Feldstreitkräfte waren im ganzen Land verteilt. Es gab Konflikte, begleitet von Töten, Plündern und Zerstörung. ... In Städten lebende Russen bildeten zusammen mit den Esten die Unterschicht. In der Nähe von Tallinn gab es eine Kolonie von etwa 2000 russischen Bauern. Zu den russischen Gemeinden gehörten orthodoxe Geistliche. Einige Russen gab es auch in der Verwaltung. Der Militärhafen in Paldiski [dt. Baltischport] wurde von weniger als ein paar tausend Zwangsarbeitern gebaut.* (C1, 97)

Während der Periode des nationalen Erwachens wurde die Stammverwandtschaft mit den Finnen hoch bewertet: *Während der Periode des Erwachens pflegten die Führer enge Kontakte zum stammverwandten finnischen Volk, und es wurde eine gemeinsame estnisch-finnische Solidarität geschaffen. Das Bild der „finnischen Brücke“ schlug Wurzeln im Bewusstsein und in der patriotischen Dichtung. Auch zu den Führern der lettischen Nationalbewegung hielt man Kontakte.* (B, 147)

Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen wird als die beste Zeit für die Minderheitsnationen angesehen, da Bürgerrechte keine nationalen Beschränkungen hatten und das Gesetz der kulturellen Autonomie von Minderheitsnationen die Rechte auf kulturelle Selbstverwaltung einräumte. Das Manifest zur Erklärung der Republik Estland hatte den Titel „Manifest an alle Nationen Estlands“ und ist in allen Geschichtsbüchern abgedruckt. *Die Loyalität der Minderheiten gegenüber dem estnischen Land wurde hochgeschätzt, der Staat versuchte, ihre Kultur zu unterstützen. Alle Minderheiten hatten das Recht auf Bildung in der Muttersprache, und ihre Schulen wurden vom Staat unterhalten. Die nationale Kultur- und Bildungsbewegung wurde gefördert, Russen und Deutsche durften ihre Muttersprachen in der beruflichen Kommunikation verwenden. Deutsche, Russen, Schweden und alle Gemeinschaften mit mehr als 3000 Personen wurden als Minderheiten anerkannt.*

Deutsche und Juden bauten auf das Bilden von Kulturverwaltungen. Russen und Schweden haben auf lokaler Verwaltungsebene ihre Interessen wahrgenommen. Nationale Konflikte waren in Estland unbekannt. Estland war das einzige Land in Europa, in dem nationale Minderheiten solche Rechte erhielten. (C2, 59-60) Dies zeigt einerseits die Haltung eines demokratischen Landes, andererseits aber auch den Versuch der Autoren, die Zeit der Unabhängigkeit nicht nur als besser für die Einheimischen, sondern auch für die Entwicklung anderer Nationen zu beschreiben.

Alle Lehrbücher bewerten die nationale Politik der postsowjetischen Zeit in Estland negativ. Einwanderern wirtschaftliche und soziale Vorteile zu verschaffen und das Risiko zu verursachen, dass Esten in ihrem eigenen Land zu einer Minderheit werden, sind die hauptsächlich angesprochenen Probleme. 1989 betrug der Anteil der Esten an der Bevölkerung nur 61,5%. Es wurden Gebiete gebildet, in denen andere Sprachen dominierten (hauptsächlich im Nordosten Estlands), in denen die Mehrheit der Einwohner kein Wort Estnisch konnte und in die den Einheimischen die Rückkehr verboten war. Die einzigen Unterschiede in den Lehrbüchern bestehen in den verwendeten Beispielen. ... *In den Jahren 1945–1950 begannen ungefähr 170 000 Einwanderer in der Industrie zu arbeiten, und ihnen wurden mit höchster Priorität Wohnungen zugeteilt. Die sogenannte zivile Besetzung setzte sich während Stalins Herrschaft durch, ließ zwischenzeitlich nach, begann aber in den 1960er Jahren erneut. Infolgedessen wurden russischsprachige Städte im Nordosten Estlands gegründet. (A, 266)* Zusätzlich wird geschrieben, dass *einige Gebiete für Esten geschlossen wurden, um zur russischen Kolonisierung beizutragen. Die Bürger von Narva und Paldiski durften nicht in ihre Heimatstädte zurückkehren. Sillamäe wurde als neue Stadt gegründet. (B, 247)*... 1978 wurde eine starke Russifizierungspolitik eingeleitet, bei der nichtrussische Menschen der UdSSR zu Russen wurden. *Jedes Jahr kamen ungefähr 10 000 neue Einwanderer unterschiedlicher Sprache und Mentalität, die Esten waren zu einem Minderheitsvolk in ihrem eigenen Land geworden, die estnische Sprache reichte in vielen Bereichen nicht mehr aus. (A, 278)* Die Geschichte eines Arbeitsmigranten aus der Südukraine von der Einstellung bis zur Beschreibung der Lebensbedingungen in Estland ist ein gutes Beispiel für die industrielle Migrationspolitik (G2, 164). Darüber hinaus wird die Anwesenheit der Sowjetarmee als Problem dargestellt: *Die Menschen mussten die der Armee versprochenen Gebiete verlassen, die Wohnungsbaumittel wurden teilweise der Armee, der gewalttätigen Sowjetarmee, zur Verfügung gestellt. (C2, 102)*

In allen Lehrbüchern heißt es, dass der Konflikt zwischen Sprache und Kultur der Einwanderer und der Einheimischen explizit war und viele Probleme ver-

ursachte. *Die Regierung im Kreml wollte willkürlich verschiedene Nationen zusammenführen und ein neues sowjetisch-russisches Volk schaffen, indem sie die politische, wirtschaftliche und kulturelle Elite zerstörte. Sie war teilweise erfolgreich. Es gab viele stolze Nomaden unter den Einwanderern, die ihre Nationalität, Sprache und Wurzeln schon vor langer Zeit verloren hatten. Die späten Kolonisten ließen sich hauptsächlich vom materiellen Wohlergehen leiten, betrachteten sich als Angehörige des sowjetischen Volkes und kümmerten sich nicht um die nationalen Interessen der Esten.* (B, 247) Obwohl diese Bewertung aus estnischer Sicht korrekt ist und der Text auf den teilweisen Erfolg einer solchen Politik verweist, kann diese Ausdrucksweise in Lehrbüchern zu Spannungen führen, anstatt die Schüler einzubeziehen. Ein Nomade ist Teil eines Nomadenvolkes, und dieser Begriff sollte nicht verwendet werden, um Einwanderer zu repräsentieren. Nachfahren von Menschen, die auf diese Weise nach Estland gekommen sind, werden sich dadurch nicht als Teil von *uns* fühlen, sondern als eingedrungene Fremde. Lehrbücher beschreiben das Problem nicht in einem breiten Spektrum. Zusätzlich zu denen, die nur nach einem besseren Leben suchten, kamen einige Migranten nicht aus eigener Wahl, sondern weil sie zur Arbeit oder zum Studium geschickt worden waren, und für einige war es eine persönliche, aber notwendige Wahl. Die Politik eines Staates, insbesondere eines totalitären, hat immer Menschen manipuliert, sie zur Entscheidung gezwungen, und nachfolgende Generationen können dafür nicht verantwortlich gemacht werden. Die Lehrbücher enthalten ein heikles Thema, aber die Behandlung bleibt in den Händen des Lehrers. Jüngere Lehrbücher haben das Thema auf der Grundlage von Bevölkerungsdaten neutraler behandelt.

Die Politik der UdSSR zur Unterstützung von sowjetfreundlichen Kräften während des neuen Unabhängigkeitsprozesses Estlands wird negativ bewertet. Sie standen für das Überleben der UdSSR, betrachteten den Freiheitskampf der Esten als Gesetzesverstoß und forderten einen Gegenschlag für jede Manifestation von Nationalismus. *Im Gegensatz zu vielen estnischen Politikern waren sich die Führer der gegen die Unabhängigkeitsbestrebungen Estlands gerichteten Bewegung „Interliikumine“ der Ängste der russischsprachigen Bevölkerung bewusst.* Basierend auf der Quelle präsentiert das Lehrbuch die Standpunkte, die unterstützt wurden, und diejenigen, die nicht unterstützt wurden (G3, 27). *Zu den imperiumsorientierten Organisationen gehörten die meisten russischen Kommunisten, professionelle Parteibeamte, Fabrikdirektoren, Militärangehörige und KGB-Offiziere* (F2, 208). In diesem Zusammenhang war das politische Gewissen wichtig, nicht die Nation. 1/3 der Nicht-Esten unterstützte die Unabhängigkeit Estlands beim Referendum. Die Bewegung der Bürgerkomitees (1989) registrierte die Bürger Estlands

(unabhängig von ihrer Nationalität). *Die Pro-Imperium-Kräfte protestierten heftig. Zum Schutz der Sowjetregierung wurden Streikkomitees gegen das Sprachgesetz und die estnischen Symbole gebildet. Man strebte die Umwandlung von Nordostestland in ein autonomes Gebiet an.* (C2, 146)

Im Vergleich zu den Esten, die unter sowjetischer Besatzung in Estland lebten, verwandelte sich ein Teil des Volkes in gewisser Weise in *Anderer*. Auch Esten, die auf dem Territorium Russlands lebten und in den 1950er Jahren nach den Repressionen politische Positionen in Estland erlangten, werden wie *die Anderen* behandelt. Sie waren entfremdet. *Während des Krieges kamen ungefähr 70 000 Menschen nach Estland.* (C2, 137)

Nach dem Zweiten Weltkrieg 1944 verließen ungefähr 80 000 Flüchtlinge, darunter Intellektuelle, Estland und bildeten eine estnische Bevölkerung in der Welt. Keines der analysierten Lehrbücher lässt diese Tatsache unerwähnt. *Estnische Flüchtlingsgemeinschaften entstanden in Amerika, Kanada, Australien, Schweden und anderswo, die Estland aufrechterhielten und sich für die Befreiung Estlands von der sowjetischen Besatzung einsetzten* (G2, 168–173). Ihre Aktivität in der Öffentlichkeit und ihr kulturelles Leben sind sehr wichtig wie auch ihre Rolle, die Welt über die Situation in Estland zu informieren. Ein Volk wurde quasi zu *einem Anderen* im Vergleich zu den unter der Besatzung lebenden Esten. Aus estnischer Sicht hatten Kontakte zu ausländischen Esten sowohl eine persönliche (Kommunikation mit Verwandten) als auch eine öffentliche Bedeutung. Die Rolle der Auslandsesten Estlands bei der Aufrechterhaltung der Idee von Estland und der Unabhängigkeit wird in Lehrbüchern anerkannt.

Ausländische Mächte

In Estland herrschten vom Beginn des 13. Jahrhunderts bis zur Errichtung der Staatlichkeit nach dem Ersten Weltkrieg verschiedene ausländische Mächte (Ordensstaaten, die im Mittelalter hauptsächlich von Deutschen regiert wurden, Dänemark, Schweden, Polen, Russland).

Die schwedische Macht wird in der estnischen Geschichte positiv beschrieben. Das Lehrbuch von Vahtré und Laar vertritt die Haltung, dass Estland kein besetztes fremdes Gebiet, sondern ein Teil des Königreichs war. *Als der Nordische Krieg ausbrach, gingen estnische Bauern für ihren „eigenen“ Kaarel (Karl) in den Krieg, nicht für einen ausländischen Herrscher.* (D2, 11). Schweden war auf eine Konsolidierung seiner Macht angewiesen. Schritte wie die Festigung der lutherischen Kirche, die Förderung der Bauernbildung, die Gründung der Universität in Tartu und die Einschränkung der Macht der

Grundbesitzer wurden von den Esten unterstützt. Obwohl sich die Situation der Bauern nicht verbesserte (Leibeigenschaft wurde eingeführt), gab die Einschränkung der Macht der Grundbesitzer den Bauern Hoffnung. Zahlreiche Geschichten und ein bauernfreundliches Image bestätigen die positive Haltung gegenüber König Karl XII., der während des Nordischen Krieges Schweden regierte. In Lehrbüchern werden einige Beispiele angegeben, um dies zu bestätigen: Karl XII. pflanzte Bäume, besuchte Bauernhochzeiten, sprach mit den Einheimischen (A, 135), nahm an einer Bauernhochzeit teil (D2, 63), aß von demselben Tisch wie die Bauern, pflanzte Eichen, verlor ein Hufeisen oder einen Stiefel, wurde im Schornstein versteckt, damit die Russen ihn nicht finden konnten. Einer Legende nach wird Karl XII. zurückkehren, wenn ein Stock, den er einmal in den Boden gesteckt hat, grün wird (C1, 93). Das neuere Lehrbuch des Verlags Avita vermittelt keine Legenden, sondern nennt *Karl XII. einen halsstarrigen Revanchisten*. (E2, 47).

Die schwedische Herrschaft und die guten Beziehungen zu den Bauern werden anhand mehrerer Beispiele veranschaulicht, darunter die Tatsache, dass schwedische Soldaten, die während des Nordischen Krieges einquartiert waren, Paten von Bauernkindern wurden. Während der schwedischen Regierungszeit wurde eine Landwehr aus estnischen Bauern gebildet, deren Mitglieder gegenüber den Gutsherren frondienstfrei waren, wodurch das Selbstbewusstsein der Esten geschärft wurde (C1, 92). Die Unterstützung für Schweden wird auch durch die Tatsache unterstrichen, dass die meisten Esten während des verheerenden polnisch-schwedischen Krieges zwischen 1600 und 1629 auf schwedischer Seite kämpften (B, S. 92). Das 17. Jahrhundert ist als „alte gute schwedische Zeit“ in die Volkstradition eingegangen (D2, 12). Dies war jedoch nach Ansicht der Bauern selbst im 17.-18. Jahrhundert nicht der Fall, sondern Historiker des 19. und frühen 20. Jahrhunderts idealisierten die Bestrebungen der schwedischen Könige zum Schutz des versklavten estnischen Bauern (E2, 22).

Das Lehrbuch des Verlags Avita fragt, *ob die polnische Zeit im frühen 17. Jahrhundert schlecht war*. Es liegt an den Schülern, ihre eigene Entscheidung auf der Grundlage der Quellen zu treffen, die zur Organisation von Verwaltung, Religion und kulturellem Erbe bereitgestellt werden (E1, 126–131).

Russland wird aufgrund der Verwüstungen während des Livländischen und des Nordischen Krieges negativ bewertet. Der Livländische Krieg wird für die Esten als Katastrophe eingestuft: *Die Hälfte der Bevölkerung starb. Das Töten, Plündern und die Pest hielten übereine Generation an und kehrten bald darauf wieder zurück; sie ließen die Menschen kalt und ihre Sitten roh werden. Blühende Städte und der Handel degenerierten und erreichten nie wieder die*

frühere Bedeutung. (B, S. 85) Die Beschreibung der Situation während des Nordischen Krieges ist in allen Lehrbüchern ähnlich. Plünderungen und Brandstiftungen wurden während des Nordischen Krieges von russischen Truppen durchgeführt, die Bürger von Narva und Tartu (dt. Dorpat) wurden deportiert. *Über das traurige Schicksal der Stadt schrieb der Geistliche Käsu Hans ein Klage-Lied: „Oh meine arme Stadt Tartu...“* (D2, 68; E2, 48–49). Tartu wurde vollständig zerstört (niedergebrannt und in die Luft gesprengt). Ein konkretes Beispiel ist ein Brief von General Scheremetjew an den Zaren: *„Mein Herr, es gibt nichts mehr zu zerstören. Das gesamte Livland und ein Teil Estlands sind so leer, dass die Orte nur noch auf der Karte existieren.“* (A, 136; D2, 66.)

Die Politik des zaristischen Russland nach dem Nordischen Krieg überließ die Bauern der Gewalt der Gutsherren. Die Russen widerriefen die Güterreduktionen, mit denen die schwedischen Könige die Macht der Großgrundbesitzer beschränkt hatten; es gab keine Hoffnung auf Befreiung von der Leibeigenschaft. *Leibeigenschaft war eine Ausnahme in Schweden, freie Bauern waren eine Ausnahme in Russland* (A, 139).

Katharina II. versuchte, alle Provinzen Russland einander anzugleichen, was ebenfalls negativ bewertet wird. Dies wird durch ein Beispiel bestätigt: *Die Statthalterchaftsverfassung schränkte die Selbstverwaltungsrechte der Städte und der Ritterschaften ein, lokalhistorische, nationale und religiöse Besonderheiten wurden nicht berücksichtigt* (C1, 103). Aus estnischer Sicht war die rechtliche und sozioökonomische Situation nach 1710 einer der größten Tiefpunkte in der estnischen Geschichte (E2, 50). Die Entwicklung der Industrie in Estland im 19. Jahrhundert wird auf ähnlich kritische Weise behandelt: *Die Industrie wurde ohne Berücksichtigung der Interessen der Einheimischen ausgebaut, nur die Interessen des russischen Reiches wurden berücksichtigt* (C1, 142). *Die in Tallinn errichteten Werften, die Schiffe für die russische Ostseeflotte bauen sollten, erhöhten rasch die Zahl der russischen Arbeiter in Tallinn* (D2, 201). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Estland eines der am weitesten entwickelten Industriegebiete Russlands mit entsprechendem Arbeitskräftebedarf. Die Lehrbücher erwähnen jedoch auch die Interessen Russlands und die Nichtberücksichtigung der örtlichen Gegebenheiten als Erklärung für die Verstärkung des russischen Elements in Estland, genau wie in der vorherigen Periode. Gleichzeitig wird die Eröffnung der Tallinn-St. Petersburger Eisenbahnlinie als positiv herausgestellt, da sie den Handel aktivierte und Siedlungen entlang der Eisenbahn entstehen ließ.

Die Russifizierung im 19. Jahrhundert war ein Rückschlag für die Errungenschaften der Zeit des Nationalen Erwachens. *1887 wurde Russisch als*

Unterrichtssprache in Schulen eingeführt, Dorpat wurde Jurjev genannt, die lutherische Kirche geriet unter Druck, die Zeitung Virulane, ein Sprachrohr der Nationalbewegung, wurde eingestellt und ihr Herausgeber ausgewiesen (D2, 175–176). Russen wurden anstelle von Deutschbalten in Ämter berufen. Einige von ihnen waren schlecht ausgebildet, sprachen nicht die Landessprache und kannten die örtlichen Gegebenheiten nicht (E2, 106). Das gilt auch für die Verbreitung der Orthodoxie. Als positiv wird immerhin herausgestellt: Russischkenntnisse ermöglichten es den Menschen, ihre Ausbildung in Russland fortzusetzen und eine Karriere als Beamter oder Offizier zu beginnen (C2, 155). Einschränkungen in der Verwendung der deutschen Sprache und der Privilegien der Deutschbalten verringerten die Attraktivität der Germanisierung unter den Esten. Die Russifizierung ebnete somit unbeabsichtigt den Weg zur weiteren Stärkung des estnischen Nationalbewusstseins (E2, 109).

Der Zweite Weltkrieg und die deutsche Besatzung sind schwierige Themen in der Geschichte Estlands. Die sowjetische Besatzung begann 1940: man stationierte sowjetische Truppen in Stützpunkten, ernannte eine Marionettenregierung und kontrollierte Wahlen durch gefälschte Ergebnisse, band Estland in die UdSSR ein, was ein anderes Regime, wirtschaftliche Veränderungen, Abbau der Gesellschaft, Verhaftungen, Repressionen, Deportationen mit sich brachte. Alle Lehrbücher stellen fest, dass die Deutschen nach dem Überfall auf die UdSSR 1941 als Retter vor der sowjetischen Herrschaft von Angst und Terror begrüßt wurden (G1, 175). Die Deutschen unterstützten den Unabhängigkeitskampf der Esten nicht. Das war eine große Enttäuschung. Ein Lehrbuch beschreibt, dass *sich die Deutschen bald selbst diskreditierten, als klar war, dass die Deutschen sich nicht für das unabhängige Estland interessierten, sondern frisch besetzte Gebiete nur als Teil der besetzten Sowjetunion betrachteten (C2, 84). Die Esten begrüßten die Deutschen als Retter. 55 000 Männer haben sich zu den unter deutschem Oberbefehl organisierten Selbstverteidigungs-, Ost- und Polizeibataillonen gemeldet. Die estnische Unabhängigkeit wurde zur großen Enttäuschung der Esten nicht wiedererlangt (B, 237). Man hatte gehofft, dass der Westen auf der Grundlage der Atlantik-Charta etwas für die Baltischen Staaten tun würde (B, 240).*

In allen Lehrbüchern wird die Einrichtung von Konzentrationslagern in Estland erwähnt, in denen etwa 30 000 Menschen aus dem Ausland hingebracht wurden. Alle Juden und Zigeuner wurden getötet. Die Teilnahme der Esten am Holocaust erklärt sich aus der Zusammenarbeit mit deutschen Besatzern, was durch kommunistische Verbrechen verursacht wurde. In den Lehrbüchern heißt es, dass beide totalitären Regime Estland in ihrem eige-

nen Interesse ausnutzten. *Estlands Verluste im Zweiten Weltkrieg waren groß: Verlust von Leben, Exodus nach Westen, Zerstörung, Verlust der Unabhängigkeit und anschließende Verhaftungen* (F2, 66–67).

Die Besetzung der Estnischen Republik im Jahr 1940 und die sowjetische Besetzung selbst für fast 50 Jahre wird in den dunkelsten Farben beschrieben. Die Politik der UdSSR berücksichtigte nicht die Interessen und Besonderheiten Estlands. Die politische Unterwerfung schnitt neben der unabhängigen Staatlichkeit das kulturelle Leben ab, verursachte eine ökologische Krise und einen Niedergang der Wirtschaft sowie des Lebensstandards. Das Löschen des historischen Gedächtnisses, einschließlich des Verbrennens von Büchern, und Repressionen beeinflussten die Nachkriegsgeneration. Die Jüngeren wurden im Geiste der sowjetischen Ideologie erzogen. *Nichtsdestotrotz wurde gegen die Russifizierungspolitik 1980 mit einem dramatischen Aufstand in der Jugend in Form eines öffentlichen Engagements von Kulturschaffenden, durch Untergrundorganisationen junger Schulkinder oder durch kulturellen Widerstand protestiert* (G2, 164–167). Die menschlichen Verluste waren groß aufgrund von Deportationen, Verhaftungen und Hinrichtungen. In Lehrbüchern gibt es keine positiven Beispiele für die Sowjetzeit. Boris Jelzins Appell an die sowjetische Armee in den baltischen Ländern im Jahr 1991, keine Waffen gegen Zivilisten einzusetzen, und sein Mut, die estnische Unabhängigkeit zu akzeptieren, kommen jedoch positiv zum Ausdruck. Die Doktrin vom „Näheren Ausland“ von 1992 zeigt jedoch das Interesse Russlands an den Baltischen Staaten - dem ehemaligen Gebiet der UdSSR. Die Beziehungen zu Russland sind aufgrund des prinzipiellen Festhaltens Estlands an den vorteilhaften Grenzbestimmungen des Friedensvertrags von Tartu (1920) und der Besetzung von 1940 angespannt.

Nachbarländer

Die engen Nachbarn Finnland und Lettland sind beide positiv dargestellt. Estland und Lettland teilen die Geschichte des alten Livland. Nur Raubzüge nach Estland durch Litauer, die später getauft wurden, werden kritisch behandelt. Da der aktuelle Lehrplan (2011) vorschreibt, dass die Themen der estnischen Geschichte im Kontext der allgemeinen Geschichte dargestellt werden sollen, wird die Entwicklung der Baltischen Provinzen und Finnlands im Zarenreich im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert eingehender untersucht (G1, 22).

Die Baltischen Staaten hatten vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg und im Prozess der Wiedererlangung ihrer Unabhängigkeit ähnliche Schicksale. Auch Meinungsverschiedenheiten zwischen den drei Baltischen Staa-

ten, die zu einer mangelnden Zusammenarbeit vor dem Zweiten Weltkrieg führten, werden erwähnt. Finnland wird im Zusammenhang mit den verschiedenen Ereignissen des 20. Jahrhunderts herangezogen. Die finnische Hilfe im estnischen Unabhängigkeitskrieg wird geschätzt und man sympathisiert mit Finnland im Winterkrieg. *Finnland versorgte Estland während des Unabhängigkeitskrieges mit Darlehen, Waffen und Ausrüstung. Ende 1918 wurden mehrere tausend Freiwillige aus Finnland rekrutiert. Die Finnen nahmen an der Eroberung von Narva im Januar 1919 und an der Schlacht von Paju Anfang Februar teil und zeichneten sich durch ihre Todesverachtung aus. Schwedische und dänische Freiwillige kämpften im Unabhängigkeitskrieg ebenfalls als separate Einheiten.* (F1, 135). Der Kriegsdienst estnischer Freiwilliger in der finnischen Armee während des finnisch-sowjetischen Fortsetzungskriegs wird höher bewertet als der in Armeen anderer Staaten. Die Einflüsse des finnischen Fernsehens und Kontakte zu Finnland während der Sowjetzeit sind positiv gewertet – als Fenster nach Westen.

Schlussfolgerungen

Alle Lehrbücher sind in der Darstellung des Bildes *des Anderen* ziemlich ähnlich. Die gleichen Ereignisse und Prozesse werden behandelt. Das ist verständlich, weil Lehrbücher dem nationalen Lehrplan folgen sollen. Es gibt aber auch einige Unterschiede. Einige Themen werden länger und emotionaler behandelt. Das erste Lehrbuch des Verlags Avita enthält mehr Fakten und weniger Bewertungen. Das Lehrbuch des Verlegers Argo richtet mehr Aufmerksamkeit als andere auf verschiedene Nationen in der estnischen Geschichte und ist emotionaler. Das Lehrbuch von Vahtre (Verlag Ilo) verbindet die Geschichte Estlands mit der europäischen Geschichte und ist in einer emotionalen Sprache verfasst. Dieses Lehrbuch versucht, Bewertungen zu vermeiden.

Das Lehrbuch der estnischen Geschichte von Vahtre und Laar des Verlags Maurus führt die Schüler zum Lesen zusätzlicher Literatur. Bei der Darstellung der Ansichten wird auf bestimmte Historiker verwiesen, die diesen Punkt zum Ausdruck gebracht haben. Die Lehrbuchseiten enthalten auch Links zur beliebten Radiosendung „Eesti lugu“ (Die Story Estlands), in der der Moderator mit einem Historiker spricht, der sich mit einem bestimmten Thema befasst.

Ähnlich, aber noch etwas konservativer sind beide Lehrbücher zur jüngeren Geschichte aus dem Verlag Maurus. Der Unterrichtstext ist sehr gründlich und sachlich, wird jedoch aus einer neutralen Position präsentiert. Es nä-

hert sich eher einem akademischen Handbuch. Neben dem narrativen Text enthält die jüngste Geschichte von Laar und Vahre vom Verlag Avita auch viele verschiedene Quellen, einschließlich zeitgenössischer Erinnerungen. Das Kapitel „Esten im Exil“ wird in Laars Lehrbuch für neuere Geschichte ausführlicher behandelt als in anderen Lehrbüchern.

Das jüngste Lehrbuch aus dem Verlag Avita zur estnischen Geschichte hebt sich durch seine Herangehensweise an das Thema von den anderen ab und bietet eine multiperspektivische Sicht auf die Geschichte. Es bietet die Möglichkeit zum explorativen Lernen. Zu Beginn des Lehrbuchs wird bezüglich der Vorgeschichte festgestellt, dass *dieses Lehrbuch nur eine vorläufige Übersicht ist, da der heutige wissenschaftliche Überblick und unser Wissen sich ständig verbessert und ändert* (E1, 7), was dem Schüler sagt, dass dies nicht die ultimative Wahrheit ist. Historische Ereignisse werden nicht aus der Sicht von *uns* und *ihnen* bewertet, es wird nur eine kurze Beschreibung gegeben, was heute über das Ereignis bekannt ist, und eine Reihe von Ansichten werden aus verschiedenen Quellen widergespiegelt: Einschätzungen von damaligen und heutigen Historikern (z. B. deutschbaltische, sowjetische), Originalquellen, wissenschaftliche Artikel, Literaturübersicht, Folklore, Memoiren usw. Es ist jedoch nicht zu erwarten, dass die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven im Lehrbuch den Ansatz automatisch multiperspektivisch macht. Die erlernte Ansicht kann auf dem Niveau einer Wissenserweiterung bleiben, die einfach erworben wurde. Um Verständnis zu entwickeln, sollten die Schüler angewiesen werden, Fragen zu stellen wie: WARUM kann eine Position autoritativen Status erlangen? Als Fragen präsentierte Positionen wie, *ob Kaali das berühmteste Heiligtum Nordeuropas war?* (E1, 30) weisen Schüler an, zu diskutieren und zu analysieren.

Die Aufgaben einer Digitalen Lernressource (Digital Learning Repository) führen die Schüler durch verschiedene Arten von Quellen, oft mit widersprüchlichen Ansichten, um Fragen zu beantworten, Schlussfolgerungen zu ziehen, ihre eigenen Meinungen zu formulieren und sie mit Argumenten zu unterstützen. Das Studienmaterial enthält nicht den narrativen Text, der einen bestimmten Standpunkt darstellt. *Der Zweck dieses Lernmaterials ist es, die Schüler dazu zu bringen, zu erforschen und Antworten zu finden, warum Quellen unterschiedliche Perspektiven auf historische Ereignisse haben.*¹⁷

Alle Lehrbücher beziehen sich immer auf Quellen: Chroniken, skandinavische Sagen, russische Chroniken, schriftliche Quellen. Autoren sind neut-

17 Digiõppevaramu sotsiaalained: <https://e-koolikott.ee/kogumik/20196-Digiõppevaramu-sotsiaalvaldkonna-materjalid> (20.12.2019).

raler, wenn sie frühere Perioden der Geschichte charakterisieren. Beispiele für Aggression zeigen die Vorstöße sowohl der Esten als auch ihrer Nachbarn. Für die Charakterisierung der sowjetischen Zeit werden viele Quellen und Statistiken verwendet, aber in Bewertungen ist dennoch das Gefühl des Verlustes der Unabhängigkeit und des Mitgefühls mit der Tragödie für Esten vorhanden. Diese Periode ist die emotionalste in den analysierten Lehrbüchern. Ein anderer Weg ist auch nicht möglich aus der Sicht der Titularnation. Gleichzeitig kann es für Schüler einer russischsprachigen Schule recht schwierig sein, den Prozess der „zivilen Okkupation“ durch die Migrationspolitik zu begreifen, wenn ihre Eltern aufgrund der Politik der UdSSR nach Estland gekommen waren und sie aufgrund von deren Ansicht die Vorgänge umgekehrt beurteilen.

Als Ergebnis dieser Analyse kann man nicht sagen, dass estnische Lehrbücher frei davon seien, die nationale Geschichte und den Opferkomplex zu verherrlichen – in Lehrbüchern zu zeigen, wie die Einheimischen unter *den Anderen* leiden. Die politische Geschichte, die Konflikte und sensible Themen betont, hat leider Vorrang vor der Sozial- und Kulturgeschichte. Lehrbücher könnten mehr Beispiele aus der Geschichte und Kultur *der Anderen* verwenden. Zum Beispiel könnte die Rolle und das Schicksal der russischen Weißen im estnischen Unabhängigkeitskrieg (1918-1920) eingehender behandelt werden oder der Beitrag russischer Wissenschaftler und Intellektueller während der Zeit der Republik Estland, man könnte die spezifische Kultur und die Traditionen von nationalen Minderheiten beschreiben und sich nicht darauf beschränken, einfach ihre Existenz zu konstatieren. Das neueste Avita-Lehrbuch zur estnischen Geschichte versucht diese Schwäche zu überwinden. Natürlich müssen Format und Rahmen eines Lehrbuchs berücksichtigt werden – einzelne die Kapitel können nicht herausgehoben werden oder den Stoff unverhältnismäßig breit behandeln. Vielleicht wären einige unterstützende Bücher zu bestimmten Themen von Nutzen, damit der Lehrer unter Berücksichtigung der Interessen der Schüler eine Auswahl treffen kann.

Ereignisse in der Geschichte werden nach internationalem Recht und demokratischen Grundsätzen bewertet. Gewalt als Politik des totalitären Staates verdient auf jeden Fall eine Verurteilung. Kein anderes Verständnis ist akzeptabel, wenn wir über die Verurteilung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit sprechen. Der Umgang mit sensiblen Themen im Klassenzimmer ist jedoch immer problematisch und bleibt im Moment dem Lehrer überlassen. Der nationale Lehrplan legt die Ziele fest und öffnet den Inhalt durch Themen. Die für bestimmte Schulstufen am besten geeignete Unterrichtsmetho-

de ist im Lehrplan beschrieben. Diese Regelungen bilden eine Grundlage für Lehrbücher. Ein anonymen Schüler angemessenen Alters ist der Adressat.

Lehrbücher berücksichtigen nicht – und sind dazu wahrscheinlich auch nicht in der Lage – die Zusammensetzung jeder Klasse, d.h. die Bedürfnisse und den kulturellen Hintergrund des einzelnen Lernenden. Und in einem so kleinen Land kann es nicht viele alternative Lehrbücher geben. Was kann der Lehrer tun? Ist die Anpassung des Textes hilfreich? Sollte Geschichte neutral und nur mit Fakten ohne jegliche Bewertung geschrieben werden? Auch dies schließt nicht aus, dass die von zu Hause mitgebrachten Ansichten und Einstellungen mit anderen im Klassenzimmer kollidieren. Diese können wesentlich stereotyper sein als die Narrative in der Lehrliteratur. Oder sollten Lehrbücher unterschiedliche Geschichten und Erinnerungen präsentieren, um der politischen Geschichte eine menschliche Dimension zu verleihen? Es gibt noch eine ganze Reihe weiterer Fragen. Alles beginnt mit der Frage, welches Ziel wir mit dem Geschichtsunterricht verfolgen. Im Moment ist der Lehrer derjenige, der diese Fragen beantworten und die Probleme unter Berücksichtigung des Schülerinteresses lösen muss.

Literatur¹⁸

Eesti Vabariigi Haridusseadus. [Erziehungsgesetz der Republik Estland], Riigi Teataja (im Folgenden RT) I, 02.07.2012, 10.

Põhikooli riiklik õppekava [Gesamtstaatliches Curriculum für die Grundschulen]. RT I, 20.09.2011, 9.

Gümnaasiumi riiklik õppekava [Gesamtstaatliches Curriculum für die Gymnasien], [RT I, 14.01.2011, 2](#).

Andres Adamson. Toomas Karjahärm, Eesti ajalugu gümnaasiumile [Geschichte Estlands für Gymnasien], Argo: 2004.

Costa Carras. Preface, in: C. Koulouri (Ed). Teaching the history of South-Eastern Europe. Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Thessaloniki: 2001.

Digiõppevaramu sotsiaaalained: <https://e-koolikott.ee/kogumik/20196-Digiõppevaramu-sotsiaal-valdkonna-materjalid> (20.12.2019).

Toomas Hiio, Karin Lippus. Lähiajalugu I gümnaasiumile [Zeitgeschichte I für Gymnasien]. Maurus: 2016.

18 Sofern bei Monographien keine Verlagsorte angegeben sind, ist der Erscheinungsort Tallinn.

- Toomas Hiio, Karin Lippus. Lähiajalugu II gümnaasiumile [Zeitgeschichte II für Gymnasien]. Maurus: 2018.
- Jan Germen Janmaat. The ethnic other in Ukrainian history textbooks: the case of Russia and the Russians. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2007, vol. 37, no 3, 309.
- Veronika Kalmus. Väärtused ja varjatud sõnumid kooliõpikutes [Werte und versteckte Botschaften in Schullehrbüchern]. – Haridus 1996, 3, 37–40.
- Aivar Kriiska, Ain Mäesalu, Anti Selart, Inna Põltsam-Jürjo, Pärtel Piirimäe. Eesti ajaloo õpik gümnaasiumile, I osa [Lehrbuch der Geschichte Estlands für Gymnasien, Teil I], Avita: 2014.
- Mart Laar. Lähiajalugu, II osa. Õpik gümnaasiumile [Zeitgeschichte, Teil II. Lehrbuch für Gymnasien]. Avita: 2016.
- Mart Laar. Lähiajalugu, III osa. Õpik gümnaasiumile [Zeitgeschichte, Teil III. Lehrbuch für Gymnasien]. Avita: 2017.
- Mart Laar, Lauri Vahtre. Eesti ajalugu I Gümnaasiumile [Geschichte Estlands I für Gymnasien], Maurus: 2013.
- Mart Laar, Lauri Vahtre. Eesti ajalugu II Gümnaasiumile [Geschichte Estlands II für Gymnasien], Maurus: 2013.
- Mart Laar, Lauri Vahtre. Lähiajalugu, I osa. Õpik gümnaasiumile [Zeitgeschichte, Teil I. Lehrbuch für Gymnasien]. Avita: 2014.
- Mati Laur, Ain Mäesalu, Tõnu Tannberg, Ursula Vent. Eesti ajalugu I. Muinasajast 19. sajandi lõpuni. Õpik gümnaasiumile [Geschichte Estlands I. Von der Vorzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Lehrbuch für Gymnasien], Avita: 2005.
- Kristin Loftsdottir. Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying „Us“ and „Other“ in History Books. Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools. V&R Unipress, Göttingen: 2010, 30.
- Jaan Mikk. Võitlus õpikute pärast [Der Kampf um die Schulbücher]. – Haridus 1994, 2, 29.
- Jaan Mikk. Idee ja inimsaatused [Ideen und Menschenschicksale]. – Haridus 1997, 4, 34.
- Madli-Maria Naulainen, Grete Rohi. Eesti ajalugu II. Digiõppevaramu [Geschichte Estlands II. Digitale Lernressource]: 2019: <https://e-koolikott.ee/kogumik/18990-Eesti-ajalugu-II>.
- Ago Pajur, Tõnu Tannberg. Eesti ajalugu II. 20. sajandist tänapäevani. Õpik gümnaasiumile [Geschichte Estlands II. Vom 20. Jahrhundert bis in unsere Zeit. Lehrbuch für Gymnasien], Avita: 2006.
- Pärtel Piirimäe, Marten Seppel, Andres Andresen, Ago Pajur. Eesti ajaloo õpik gümnaasiumile, II osa [Lehrbuch der Geschichte Estlands für Gymnasien, Teil II], Avita: 2015.

Das Bild des Anderen in der Geschichte Estlands: eine Schulbuchanalyse

- Marika Randma, Johanna Bome. Eesti ajalugu I. Digiõppevaramu [Geschichte Estlands I. Digitale Lernressource]: 2019: <https://e-koolikott.ee/kogumik/19206-Eesti-ajalugu-I>.
- Robert Stradling for teaching 20th century history, compiled within the European project of the Council of Europe. Teaching 20th Century European History. Council of Europe, Strasbourg: 2001.
- Robert Stradling, Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers, Council of Europe, Strasbourg: 2004.
- Luke Terra. New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. – Curriculum Studies 2014, vol. 46, no 2, 232.
- Lauri Vahtre. Eesti ajalugu gümnaasiumile [Geschichte Estlands für Gymnasien], Ilo: 2004.
- Bert Vanhulle. The path of history: narrative analysis of history textbooks – a case study of Belgian history textbooks (1945–2004). – History of Education, March 2009, vol. 38, no 2, 263–264.
- Allar Reinhold Veelmaa. Veel kord õpikust ja õpiku keelest [Noch einmal zu Schulbüchern und Schulbuchsprache]. – Haridus 1991, 5, 29–30.

Mare Oja, Dr. phil., promovierte zum Thema „Veränderungen im Geschichtsunterricht in der Allgemeinbildung seit 1987 (von der Sowjetunion zur Moderne)“, Universität Tallinn, Fakultät für Geisteswissenschaften, Institut für Geschichte, Archäologie und Kunstgeschichte; Dozentin für Geschichte und Geschichtsdidaktik der Universität Tallinn; langjährige Lehrerfahrung in Schulen sowie Tätigkeit in der Schulverwaltung, im Unterrichtsministerium und im nationalen Unterrichts- und Qualifikationszentrum. Zahlreiche Veröffentlichungen und Teilnahme an Projekten.

How the Image of the Other is presented in the history of Estonia - a textbook analysis

Comparative analysis was carried out on how the image of the other is dealt with in different centuries and periods in Estonian history textbooks published after 2000. In this research the Other is a nation or a state that Estonia has had contacts with through centuries, and ethnic groups who have lived in Estonia but had different identity, as well as compatriots, who migrated to the West during the Second World War and who lived in a different environment than in their homeland Estonia.

Criterion for assessing the image of the other is based on acts from the perspective of Estonian history in all textbooks – are the acts towards Estonia supportive, neutral or adverse.

Russian power (incl. Soviet Union) has influenced Estonia the most and is described in the darkest colours. Swedish rule, as well as close neighbours Finland and Latvia, are represented positively. The main attention among national minorities is given to Baltic-Germans. The cultural influence is assessed positively, the conquest of the land, and the fact, that a majority of Estonians had to stay away from land management, was assessed negatively. The early period of history is described in neutral tone, it is possible to sympathize with the tragedy of the Estonian people in evaluation of the Soviet period.

There remains the problem that Russian speaking people, being descendants of persons settled in Estonia by Soviet politics, are associated with the Other, although they live in Estonia.

Der Zweite Weltkrieg *sub specie*: Bilder von Deutschen und Russen in estnischen Zeitgeschichtsschul- büchern im Vergleich

Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs spielen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des öffentlichen historischen Diskurses Estlands sowie beim Verständnis der Esten für ihre nationale Geschichte. In Estland gibt es im historischen Gedächtnis zwei widersprüchliche Interpretationen des 9. Mai 1945, des Tages der Kapitulation des nationalsozialistischen Deutschlands vor den sowjetischen Truppen. Die erste Gruppe betrachtet das Datum als Symbol für die Fortsetzung der sowjetischen Besatzung. Die zweite interpretiert es als Tag des Sieges über Nazideutschland. Die Haltung gegenüber den deutschen und sowjetischen Soldaten, die Teilnahme der Esten am Weltkrieg in der Roten Armee und der Armee des nationalsozialistischen Deutschland sind Themen, die scharf diskutiert werden und die die estnische Gesellschaft in zwei ethnopolitische Gruppen aufteilen¹.

In diesem Aufsatz konzentriere ich mich darauf, verschiedene Materialgruppen im Hinblick auf die ideologischen Strukturen und die narrativen, rhetorischen und visuellen Elemente zu vergleichen und gegenüberzustellen, die für Darstellungen und Interpretationen von Deutschen und (sowjetischen) Russen charakteristisch sind. Die Untersuchung basiert auf der Prüfung von 12 estnischen Schulbüchern, die zwischen 1991 und 2016 veröffentlicht wurden. Die Lehrbücher sind in zwei Gruppen unterteilt. Zur ersten gehören

1 2007 kam es in Tallinn, der estnischen Hauptstadt, zu Unruhen. Die Ereignisse im April wurden durch die Umsetzung des sog. *Bronzesoldaten* verursacht, eines Denkmal zum Zweiten Weltkrieg aus sowjetischer Zeit, das den Sieg über Nazideutschland und die Befreiung der estnisch-russischen Gemeinschaft symbolisierte. Ein Teil der estnischen Bevölkerung betrachtete das Denkmal als Symbol für die sowjetische Wiederbesetzung Estlands im Jahr 1944. Als Beispiel für die Behandlung von Geschichtskonflikten im Klassenzimmer wird dieses Problem in Estland breit diskutiert (z. B. Video von Timur Guzairov und Merit Rickberg über einen Workshop "Memory Conflicts in History Lessons", bei der internationalen Konferenz "Integration Challenges in a Radicalizing World" 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5eq8nIKFWU&index=27&list=PL5C1FzK7UafmmzvjvKOEjONDsGeYAfFA>).

Lehrbücher zur estnischen Geschichte insgesamt; die zweite fasst solche zur Zeitgeschichte zusammen, die eine Beschreibung Estlands während des Zweiten Weltkriegs enthalten². Die wichtigsten hart umstrittenen Daten und Themen aus der Geschichte Estlands im Zweiten Weltkrieg sind:

23. August 1939. Der Molotow-Ribbentrop-Pakt

September 1939. Der Pakt über gegenseitigen Hilfeleistung und die Errichtung sowjetischer Militärbasen in Estland

Juni 1940. Die sowjetische Annexion / Okkupation Estlands

6. August 1940. Die Eingliederung Estlands in die UdSSR

Juli 1941. Die deutsche Okkupation Estlands

September 1944. Die sowjetische Okkupation Estlands

Bei der Analyse der Schulbücher, insbesondere der Ereignisse des Zweiten Weltkriegs und der Bilder von Deutschen und Russen, verwende ich einen methodischen Ansatz in 5 Schritten:

1. *Quantität.* Zunächst zähle ich alle Seiten und Bilder in den Kapiteln zum Thema „Estland von 1939 bis 1945“. Dann zähle ich visuelle Bilder, die sich auf Russen und Deutsche beziehen, und beschreibe deren Handlungen, Ziele und Interaktion mit der lokalen Bevölkerung. Diese Analyse hilft, eine Frage zur kulturellen und methodischen Entwicklung der estnischen Schulbücher im Allgemeinen zu stellen.

2. *Qualität.* Durch den Vergleich aller visuellen Bilder von Russen und Deutschen versuche ich, die Fragen zu beantworten: Sind die Bilder von Russen oder von Deutschen in den Schulgeschichtsbüchern vorherrschend? Welche negativen und positiven Bilder der Feinde Estlands gibt es in den Lehrbüchern? Diese Analyse kann Dynamik, Veränderungen und ideologische Merkmale bei der Darstellung eigener historischer Feinde in den estnischen Schulbüchern aufzeigen.

3. *Stereotype und beliebte Illustrationen.* Eines der Ziele der Analyse der visuellen Bilder ist es, herauszufinden, welche Abbildungen von Russen und Deutschen in den verschiedenen Schulbüchern über mehrere Jahrzehnte wieder abgedruckt werden. Dieser Ansatz hilft dabei, ideolo-

2 Vor 2011 war das Thema „Estland im Zweiten Weltkrieg“ in den Schulbüchern zur estnischen Geschichte vertreten. Nach einem neuen Lehrplan wird das Thema „Estland im Zweiten Weltkrieg“ im Rahmen der Zeitgeschichte unterrichtet und als Teil der allgemeinen Geschichte des Zweiten Weltkriegs in die Schulbücher aufgenommen.

gisch wichtige Themen und Gesichtspunkte aufzudecken, die für die Geschichte Estlands und seine Erinnerungspolitik aktuell und wesentlich sein können.

4. *Seltene Abbildungen.* Bei der Durchsicht aller Schulbücher, die von 1991 bis 2016 gedruckt wurden, wird besondere Aufmerksamkeit auf die sogenannten visuellen Bilder von Russen und Deutschen gelenkt, die „einmal gedruckt und dann verschwunden“ sind. Einige dieser Bilder heben historisch und emotional schwierige Themen hervor, die entweder beim Unterrichten oder bei der Diskussion im Klassenzimmer zu Schwierigkeiten führen können.

5. *Textkommentar zur Abbildung. Stichworte.* Durch die Analyse von Kommentaren zu den Bildern könnte das Problem der emotionalen Betonung des historischen Gedächtnisses der Schüler untersucht werden.

Lassen Sie uns zunächst die Daten analysieren, die sich auf die Schulbücher zur estnischen Geschichte beziehen.

Tabelle 1:³

Schulbücher	Estland im 2. WK // Seiten insg.	Estland im 2. WK // Bilder insg.	Russen / Sowjetunion // Bilder insg.	Deutsche / Nazideutschland // Bilder insg
1992. Geschichte Estlands / Silvia Õispuu	16	11	4	5
1997. Geschichte Estlands II / Mati Laur, Ago Pajur, Tõnu Tannberg	18	13	5	2
2001. Geschichte Estlands / Andres Adamson, Sulev Valdmaa	21	6	3	2
2004. Geschichte Estlands / Andres Adamson, Toomas Karjahärm	20	9	6	2
2004. Geschichte Estlands für die Oberstufe / Lauri Vahtre	24	18	4	3
2006. Geschichte Estlands II / Ago Pajur, Tõnu Tannberg	25	20	5	6

³ Die estnischen Originaltitel finden sich in gleicher Weise nach Jahreszahlen geordnet im Literaturverzeichnis.

Wie wir sehen können, hat die Anzahl der Seiten, die der Darstellung von Estland und den Esten im Zweiten Weltkrieg gewidmet sind, ständig zugenommen. Die Anzahl der Abbildungen in den Schulbüchern kann jedoch entweder zunehmen oder manchmal sogar abnehmen.

Vergleichen wir diese Daten mit den Ergebnissen der Darstellung von Russen und Deutschen in den estnischen Schulbüchern zur Zeitgeschichte.

Tabelle 2:

Schulbücher	Estland im 2. WK // Seiten insg.	Estland im 2. WK // Bilder insg.	Russen / Sowjetunion // Bilder insg.	Deutsche / Nazideutschland // Bilder insg.
1999. Zeitgeschichte / E. Vära, T. Tannberg, A. Pajur	9	7	4	1
2004. Zeitgeschichte / E. Vära, T. Tannberg, A. Pajur	10	11	3	2
2006. Zeitgeschichte I / M. Laar, L. Vahtre	7	5	5	0
2014. Zeitgeschichte I / M. Laar, L. Vahtre	6	8	4	1
2015. Zeitgeschichte I / E. Värä, T. Tannberg, A. Pajur.	8	16	2	2
2016. Zeitgeschichte für die Oberstufe. II / T. Hiio, K. Lippus ⁴	24	17	4	4

Wie wir sehen können, gibt es zwei Arten von Korrelationen zwischen den visuellen Bildern von Russen und Deutschen in den estnischen Geschichtslehrbüchern. Bei der einen besteht die Tendenz darin, Russen und Deutsche, ihre Kriegsaktivitäten und Schäden in Estland gleichermaßen darzustellen. Die Autoren verwenden fast dieselbe Anzahl an Bildern beider Feinde in den Lehrbüchern. Die andere Tendenz äußert sich darin, dass die Autoren den Ereignissen der sowjetischen Besetzung Estlands mehr Aufmerksamkeit schenken und mehr sogenannte sowjetische Illustrationen einbeziehen.

⁴ Der erste Band dieses Schulbuchs endet mit einem Kapitel über die allgemeine Geschichte des Zweiten Weltkriegs (S. 209-255). Der zweite Band beginnt mit der Geschichte Estlands im Zweiten Weltkrieg.

Das erste postsowjetische Schulbuch über die Geschichte Estlands wurde 1992 veröffentlicht. Trotz der schlechten Qualität der Bilder zu dieser Zeit wählte der Herausgeber und/oder der Autor dieses Kapitels⁵ einige emotional harte Fotos aus, die weniger bekannt waren, und diskutiert wurden Themen wie der Terror der sowjetischen und deutschen Truppen in Estland. Diese beiden kämpfenden Seiten sind auf eine einzige, nämlich negative Weise als Feinde dargestellt, die dem estnischen Volk Leiden, Schmerz und Schaden zufügten. (Siehe: [1992: 220, 221]).

Interessanterweise enthielten die Schulbücher zur estnischen Geschichte lange Zeit kein visuelles Bild eines freudigen Treffens zwischen Esten und deutschen Soldaten im Jahr 1941. Zum ersten Mal erschien diese Art von Bild in dem Lehrbuch „Geschichte Estlands für die Oberstufe“, das 2004⁶ von Lauri Vahtra geschrieben wurde (s. [2004b: 258] u. Ill. 1). Es sollte betont werden, dass derselbe Autor Lauri Vahtra das Bild dieses fröhlichen Treffens nicht in sein Lehrbuch „Geschichte Estlands für das russische Gymnasium“ aufgenommen hat (vgl. [2010: 205-214]). Der Autor hatte möglicherweise Angst, bei russischsprachigen Schülern Missverständnisse oder negative und sogar aggressive Gefühle gegenüber Esten hervorzurufen. Obwohl die estnischen und russischen Schüler denselben Text lesen, der von demselben Autor verfasst wurde, formiert dieses Schulbuch ein etwas anderes emotionales Sehen und Verstehen der Geschichte des Zweiten Weltkriegs in Estland. Durch das Einbeziehen / Nichteinschließen des gleichen visuellen Bildes produzierte der Autor zwei verschiedene Geschichten, die für jede der beiden Schülergruppen sinnvoll waren und die zwei Gemeinschaften, Esten und Russen, nicht vereinten, sondern teilten.

In den Schulbüchern gibt es keine besonders bevorzugten und deshalb wiederholten Bilder von Begegnungen zwischen deutschen Soldaten und Esten im Jahr 1941. Hier wollen die Autoren Abwechslung bei der Auswahl positiver Bildmaterialien bieten (s. [2006: 84; 2004c: 123; 2014: 175] u. Ill. 2 u. 3). Diese unterschiedlichen Bilder zeigen die Freude vieler Bewohner in verschiedenen estnischen Städten und sollen antisowjetische Argumente sein, die die Berechtigung des Verhaltens und der Gefühle der Esten gegenüber den Deutschen als Befreier von der Sowjetmacht bestätigen. Die Autoren der Schulbücher zur estnischen Geschichte, die in den 2000er Jahren ge-

5 Silvia Õispuu stellte dieses Schulbuch 1991 zusammen. Es bestand aus Kapiteln, die von verschiedenen Autoren geschrieben waren.

6 Man sollte beachten, dass Estland im Frühjahr 2004 der NATO (29. März) und der Europäischen Union (1. Mai) beigetreten ist. Bei der Analyse der Auffassungen des Autors und des Wandels in Schulbüchern sollte man die Beziehungen zu und/oder den Einfluss von zeitgenössischen historischen und politischen Ereignissen mitberücksichtigen.

druckt wurden, schlossen jedoch Bilder von Verbrechen der Nazi-Deutschen in Estland ein (s. [2004b: 259; 2010: 216] u. Ill. 4).

Das Konzept eines deutschen Soldaten, der für Esten besser aussieht als ein sowjetischer, hätte eine andere Erzählstrategie und eine Reihe von Materialien in den Schulgeschichtsbüchern zur Zeitgeschichte hervorrufen können. Zum Beispiel haben die Autoren bei der Erzählung von Ereignissen in Estland während des Zweiten Weltkriegs nicht die Daten und Bilder aufgenommen, die Konzentrationslager und Morde an Menschen durch Nazi-Deutsche darstellen. Andererseits finden wir im selben Schulbuch Bilder von Opfern von Auschwitz und Massenmorden in anderen Teilen Europas (siehe: [2004: 116-119; 2004b: 142-149; 2014: 178-183]). Das Bild von deutschen Soldaten ist innerhalb und außerhalb Estlands jeweils etwas anders aufgebaut, insbesondere in den letztgenannten Schulbüchern zur Zeitgeschichte, und es kann sich auf die Konzeption des estnischen nationalen Widerstands gegen die Sowjetmacht beziehen.

Bekanntlich kämpften die Esten in beiden Armeen, in der sowjetischen und in der deutschen. In den Schulgeschichtsbüchern finden sich Bilder solcher Esten, und die Anzahl der Abbildungen ist nahezu gleich. Einige Autoren versuchen objektiv zu sein und stellen oft Bilder estnischer Soldaten in den beiden Armeen auf einer Seite nebeneinander (siehe: [1999: 123; 2006: 89; 2016: 23.] u. Ill. 5 u. 6). Die Absätze, die der Darstellung der Esten in beiden Armeen gewidmet sind, können auch aufeinander folgen. Das Prinzip des ideologischen und visuellen Gleichgewichts bei der Darstellung der estnischen Soldaten wird jedoch nicht in allen Schulgeschichtsbüchern bis zum Ende eingehalten. Es besteht die Tendenz, sich ein visuelles Bild des estnischen Soldaten zu machen, der in der deutschen Armee als wirklicher und wahrer Mann gekämpft hat, als wirklicher Patriot von Estland. Einige neue Schulbücher enthalten möglicherweise Poster oder Fotos, die darauf abzielen, den Schülern einfache, einzigartige Emotionen und eindimensionale Urteile über die Ereignisse zu vermitteln. Ein Bild zeigt zum Beispiel eine freudige Begegnung zwischen einem Soldaten der Estnischen Legion und einer estnischen Frau, die ihn mit etwas Essen verwöhnt. (Siehe: [2014: 177.] u. Ill. 7)⁷. In den Schulbüchern finden wir keine Informationen darüber,

7 Zum Vergleich ein Propagandaplakat, das in einem anderen Schulbuch veröffentlicht wird: Es zeigt ein freudiges Treffen zwischen einem Soldaten der Estnischen Legion und einem estnischen Mädchen, das ihm Blumen schenkt. Der Titel des Plakats lautet: "Eesti rahva uhkus - Eesti leegionär!" [Der Stolz des estnischen Volkes ist der estnische Legionär] (s. [2004: 128]). Dieses Poster ist auch im Buch von Mart Laar (2008) veröffentlicht und eröffnet die Reihe von Illustrationen im ersten Kapitel [Laar I: 16].

wie die estnischen Soldaten, die in der Roten Armee kämpften, von Esten oder Nicht-Esten wahrgenommen wurden.

Meiner Ansicht nach besteht ein Zusammenhang zwischen den visuellen Bildern deutscher Soldaten und Esten, die in der deutschen Armee gekämpft haben. Beide sind positiv vertreten, sie sehen gut aus, lächeln, sind aufgeschlossen und gutmütig, die Ortsansässigen bringen ihnen totales Vertrauen und Unterstützung entgegen (vgl.: [2006: 84, 88] u. III. 8 mit III. 2). In dem Kapitel, das über Estland während des Zweiten Weltkriegs erzählt, kann das positive visuelle Bild der Soldaten der Estnischen Legion auch die Darstellung und Wahrnehmung der deutschen Soldaten auf eine weichere und tolerantere Weise beeinflussen als die der sowjetischen.

In den estnischen Schulbüchern ist das Konzept des deutschen Soldaten nicht eindeutig und basiert auf zwei Bildern: Er wird sowohl als Befreier als auch als Feind dargestellt. Ein Text und ein Titel des Kapitels oder Absatzes erzählen einerseits von Deutschen als Besatzer Estlands im Allgemeinen. Andererseits soll ein visuelles Bild (das erste Foto) des deutschen Soldaten ihn als Befreier von der Sowjetmacht darstellen. Durch die Gegenüberstellung von narrativen und visuellen Argumenten in den Schulbüchern verwenden die Autoren einen multiperspektivischen Ansatz und konstruieren zwei Gruppen unterschiedlicher negativer und positiver Emotionen gegenüber Deutschen. Hier beabsichtigen die Autoren, die Ereignisse in den estnischen Schulgeschichtsbüchern komplex, widersprüchlich und nicht vereinfacht darzustellen und zu verstehen.

Analysieren wir nun visuelle Bilder, die die sowjetische Annexion Estlands im Jahr 1940 darstellen. Durch den Vergleich aller estnischen Schulbücher können fünf sehr beliebte und wiederholte Bilder ausgewählt werden, die über diese Ereignisse berichten (s. [1992: 167, 168; 1997: 94] ; 1999: 118, 119; 2001: 186, 189-190; 2004: 229, 232; 2004b: 240, 243; 2004c: 124; 2006: 79; 2006b: 130, 133; 2014: 172, 175; 2016: 9 11] u. III. 9, 10 u. 11). Diese Bilder zeigen einen Zeitraum vom Einmarsch der Sowjetarmee nach Estland im Herbst 1939 bis zur Annexion Estlands im Sommer 1940⁸.

In den estnischen Schulgeschichtsbüchern stellen die Autoren zwei Bildsätze gegenüber, den sowjetischen und den deutschen, und dies kann zu unterschiedlichen emotionalen und ideologischen Urteilen über die Feinde Estlands führen. Die Sowjetmacht und die Soldaten werden offensichtlicher und überzeugender als Feind dargestellt. Die Autoren verwenden dieselben wiederholten und vertrauten Bilder einer massiven Invasion der sowjeti-

8 Einige dieser in Schulbüchern veröffentlichten Bilder finden sich im Internet und Open Access (s. Anhang zum Literaturverzeichnis).

schen Militärmaschinerie und ihrer Soldaten, die aber keine Begegnung mit den Einheimischen zeigen. Die ausgewählten Bilder betonen Angst, Unaufrichtigkeit und Erzwungenheit als Hauptgefühle der Esten den sowjetischen Soldaten gegenüber.

Die Autoren stellen die sowjetische Besetzung der deutschen gegenüber. Einige von ihnen erzählen von der Errichtung der Sowjetmacht in Estland und bringen neue visuelle und emotionale Argumente in die Schulbücher ein. Es sind die ersten Seiten der sowjetischen Zeitungen, die im Estland der Sowjetzeit gedruckt wurden. Diese Zeitungsseiten nehmen fast die gesamte Seite des Schulbuchs ein (s. [1997: 89; 2006b: 131] u. Ill. 12)⁹. Dieser visuelle Ansatz zielt darauf ab, eine totale Täuschung und endgültige Kontrolle der Sowjetmacht in Estland hervorzuheben, um die emotionale Ablehnung der Schüler gegen die Sowjets zu stärken. Es sollte betont werden, dass die Bilder von deutschen Soldaten in den Schulbüchern viel kleiner sind. Unter diesem Gesichtspunkt werden die Sowjets als totaler Feind dargestellt. Die Auswahl sowie die Erfassung der kontrastierenden Bilder in den Schulbüchern scheinen ein ideologischer Faktor zu sein, der zu Emotionen, Interpretationen und Einstellungen der Schüler gegenüber zwei verschiedenen Feinden führen kann.

In den estnischen Schulbüchern gibt es zwei Arten von Kommentaren zu visuellen Bildern. Im ersten Fall schreibt der Autor ein oder zwei Sätze, die ein Bild erklären. Diese Kommentare sind neutral und ohne Emotionen. Der zweite ist eine neue und seltene Art von Kommentaren. Der Autor wählt aus den historischen Quellen ein Fragment aus, das Gedanken und Gefühle der Menschen über die wichtigsten Ereignisse enthüllt.

Das Bild, das den Einmarsch der sowjetischen Armee im Herbst 1939 zeigt, enthält als erzählenden Kommentar ein Fragment, das den Erinnerungen von E. Loosare entnommen ist: „<...> Der Fremdkörper ist in das Fleisch unseres Landes eingedrungen. Es war wie ein bösartiger Tumor, der sich negativ auf unseren Körper auswirkte“ [2014: 173]. Das andere Bild, das ein freudiges Treffen deutscher Soldaten durch die estnischen Einwohner im Jahr 1941 zeigt, enthält als Kommentar ein Fragment, das aus Erinnerungen von Valentine Nõlvaku stammt: „<...> Hurra! Hurra! <...> In der Schule wurde einem beigebracht, dass <...> Deutsche immer noch die Wurzel all des Bösen waren <...>, aber jetzt <...> sind die Straßen hier voller fröhlicher und

9 Das Schulbuch (1997) enthält die erste Seite der estnischen Zeitung *Kommunist*, die am 7. August 1940 veröffentlicht wurde. Hier kann der Leser, ein Schüler, Porträts von Lenin und Stalin sehen und auch sowjetische Propagandaslogans lesen. Das andere Schulbuch (2006) veröffentlicht die erste Seite der estnischen Tageszeitung *Päevaleht* (18. X. 1939). Der Haupttitel lautet „N. Vene sõjaväed täna Eestis“ [Sowjet-russische Truppen heute in Estland].

lachender Deutscher in Uniform“ [2014: 175]. Wie wir sehen können, wird das Bild deutscher Soldaten positiv gezeichnet, während die sowjetischen Soldaten als unveränderliches Symbol für Terror und Tod stehen. Die Verwendung von Ich-Dokumenten als Kommentare zu visuellen Bildern macht eine Erzählung interessanter, vielfältiger und metaphorischer und konstruiert und stärkt bestimmte Emotionen der Leser der Schulbücher. Diese Kommentare ermöglichen es einem Autor eines Schulbuchs auch, zwei Seiten indirekt gegenüberzustellen, ohne selbst ein Urteil zu fällen.

In der Regel vergleichen die Autoren der estnischen Schulbücher die sowjetischen und deutschen Soldaten nicht direkt und verwenden auch keine Adjektive oder Adverbien, die die Handlungen dieser Feinde darstellen. Es gibt eine Ausnahme, es ist das Lehrbuch „Geschichte Estlands für die Oberstufe“, das 2004 von Lauri Vahre geschrieben wurde. Hier finden wir ein separates Fragment namens „Russen und Deutsche“, in dem der Autor einen historisch-psychologischen Ansatz verwendet:

„<...> Russische Soldaten und Menschen, die aus Russland nach Estland geflohen sind, haben bei einem durchschnittlichen Esten Entfremdung verursacht. Diese Menschen waren vom Stalinismus am Boden zerstört, arm, schlecht gekleidet und äußerst misstrauisch, aber oft sehr anspruchsvoll. <...>

Die Deutschen waren vertrauter <...>. Die deutschen Soldaten verhielten sich höflich, oft freundlich gegenüber Zivilisten. Sie waren lustig und musikalisch <...>. Die Menschen achteten scharf auf den unauslöschlichen Appetit der deutschen Soldaten auf estnische Butter, Speck und Eier, wofür sie im Tausch Dinge des täglichen Bedarfs, wie z.B. Kerzen gaben“ [2004b: 258].

Lauri Vahre konstruiert zwei verschiedene Feindbilder. Der Autor porträtiert die Russen als völlige Außenseiter, kulturelle, soziale und geistige Fremde für Esten. Russen werden als psychisch depressive Menschen dargestellt, die sich auch gegen die Lebensweise und Lebensgewohnheiten der Esten aussprachen. Im Gegensatz dazu porträtiert der Autor die Deutschen als zivilisierte, gebildete, kulturelle und fröhliche Menschen mit gutem Appetit. Sie sind „andere“, aber „keine Außerirdischen“ für die Esten. Als visuellen Beweis kann ein Schüler auf dieser Seite des Schulbuches ein Bild sehen, das ein Treffen zwischen einem deutschen Soldaten im Auto und einem estnischen Mann darstellt. Dieses Bild trägt den Titel „Vestlus Saksa sõduriga“ [Gespräch

mit einem deutschen Soldaten]. Die estnisch-deutschen Beziehungen sind positiv, zuverlässig, von Freude und Fleiß geprägt. Durch die Gegenüberstellung von Russen und Deutschen im Schulbuch verwendet der Autor das umstrittene Konzept des „geringeren Übels“. Das Bild der sowjetischen Soldaten als Feind Estlands wirkt negativer als das der deutschen.

In den estnischen Schulgeschichtsbüchern bezieht sich das Wort „Russen“ auf die sowjetischen Soldaten sowie auf Russen, die 1920-1940 in Estland während der Ersten Republik Estland lebten. Diese Verwendung führt zu einer falschen rhetorischen und ideologischen Identifikation von „Sowjetrussen“ und „estnischen Russen“, die das historische Bild verzerrt und falsche Einschätzungen und Stereotypen feststellt. Eine davon ist die Darstellung von „estnischen Russen“ nur als feindliche und fremde Gruppe in Estland.

In den ersten Schulbüchern, die in den 1990er Jahren gedruckt wurden, werden Russen, die im Landkreis Petseri (russ. Pečory) in der Nähe der Sowjetunion lebten, als innerer Feind Estlands dargestellt. Diese russischsprachige Gruppe der estnischen Bevölkerung wird von einigen Autoren in der Beschreibung der Ereignisse erwähnt, die während der Annexion Estlands im Juni 1940 stattfanden. Hier einige Beispiele:

„Am 21. Juni versammelten sich mehrere Tausend Menschen auf dem Freiheitsplatz in Tallinn - Fabrikarbeiter, Russen des Landkreises Petseri und beim Bau sowjetischer Stützpunkte beschäftigte Arbeiter“ [1997: 96].

„Es gab eine Demonstration mit ... mehreren Tausend Teilnehmern, einschließlich der Bauarbeiter der Stützpunkte der Sowjetunion und der Russen des Landkreises Petseri, die auf sowjetischen Militärlastwagen gebracht wurden“ [2001: 189].

„Da befürchtet wurde, dass die Anzahl der Demonstranten nicht ausreicht, wurden die Russen des Landkreises Petseri und Bauarbeiter auf den Stützpunkten der Sowjetunion in die Hauptstadt gebracht“ [2004b: 243].

Wie wir sehen können, geben die Autoren keine Anzahl der Russen des Landkreises Petseri an, die nach Tallinn gebracht wurden. Bei der Darstellung der Russen des Landkreises Petseri verwenden die Autoren eine vage Verallgemeinerung, die zu einer gefährlichen Vereinfachung der Geschichte führt und ein falsches Bild der „estnischen Russen“ als Ganzes erzeugt. In

den estnischen Schulbüchern, die in den 1990er Jahren gedruckt wurden, sind die Russen des Landkreises Petseri nur als Instrument der aggressiven Politik der Sowjetunion vertreten.

Es gibt jedoch eine Ausnahme, und dies ist das erste postsowjetische Schulbuch über die Geschichte Estlands, das 1992 gedruckt wurde. Nachdem der Autor über die sowjetische Annexion Estlands im Jahr 1940 berichtet hat, bringt er ein großes Kapitel „Kultur der Republik Estland“ und diese Komposition verstärkt den Gegensatz zwischen Krieg und Kultur. Mit anderen Worten, Kultur ist das, was während des Krieges und der Besatzung zerstört wird. Kultur ist aber auch das, was dem Krieg entgegensteht und zur Erhaltung menschlicher Werte beiträgt.

Dieses Kapitel „Kultur der Republik Estland“ befasst sich hauptsächlich mit dem Leben und den Leistungen der Esten. Der Autor weist auch auf Tatsachen hin, die mit ethnischen Minderheiten in Estland zusammenhängen. Im Schulbuch sind 3 Bilder enthalten, die ein kulturelles Leben der Russen darstellen. Zwei davon zeigen eine Aktivität der Russen des Landkreises Petseri. Der Autor des Schulbuchs vermeidet Anonymität und Verallgemeinerung, indem er Bilder auswählt, die Gesichter estnischer Russen zeigen. (Siehe: [1992: 181, 183]). Nach der Konzeption dieses Schulbuchs, ein Jahr nach der Wiederherstellung der Unabhängigkeit am 20. August 1991 gedruckt, wird die soziale und kulturelle Sphäre der Russen in Estland als wichtiger Bestandteil angesehen. Das erste postsowjetische estnische Schulbuch schafft kein einseitiges negatives Bild der Russen des Landkreises Petseri. In den nächsten Schulbüchern gibt es keine Fakten und Bilder über das kulturelle und soziale Leben der Russen in der ersten Republik Estland. Die Vorurteile gegenüber den estnischen Russen werden nicht nur durch einen Mythos der Verallgemeinerung und Vereinfachung, sondern auch durch eine Nichteinbeziehung gestützt sowie durch den Mangel an Informationen über die politischen Standpunkte und Unterdrückungen der estnischen Russen während des ersten sowjetischen Jahres in Estland in den Jahren 1940-1941.

In den Schulbüchern zur estnischen Geschichte, die ab 2004 gedruckt werden, werden die ethnische Zugehörigkeit und der Wohnort der estnischen Russen, die im Juni 1940 von den sowjetischen Lastwagen nach Tallinn gebracht wurden, nicht mehr angegeben. Eine neue Strategie des Erzählens - ohne die Rolle einiger Russen des Landkreises Petseri während der Annexion Estlands im Jahr 1940 zu erwähnen - könnte darauf abzielen, keine weiteren nationalen Spannungen zwischen zwei Gruppen von Schülern, Gemeinschaften usw. hervorzurufen. (Es sollte auch betont werden, dass der Landkreis Petseri heutzutage ein Teil Russlands ist.)

Die Darstellung von Schlachten zwischen den deutschen Truppen, den Einheiten der Estnischen Legion und der sowjetischen Armee im Jahr 1944 spielt eine besondere Rolle in der estnischen Geschichte des Zweiten Weltkriegs. Die Analysen der Verben, die die Autoren der estnischen Schulbücher zur Darstellung der Aktionen der deutschen und sowjetischen Armee verwenden, liefern solche Ergebnisse: Einerseits „ziehen“ sich die deutschen Soldaten zurück, „verlassen“; Auf der anderen Seite „greift“ die sowjetische Armee an, „erobert“, „führt Terroranschläge durch“, „liefert die Bomben“, „dringt ein“, „besetzt“. Kein Autor bezeichnet die sowjetischen Soldaten als Befreier Estlands vom Faschismus oder Nationalsozialismus. Die Autoren der estnischen Schulbücher argumentieren nicht mit einer komplizierten Interpretation dieser historischen Ereignisse, zum Beispiel einer Befreiung, die gleichzeitig zur Besetzung wird. Die Autoren konstruieren ein einseitiges und nicht mehrdeutiges Bild der sowjetischen Soldaten als Besatzer Estlands. Dieser Ansatz führt zu einer spezifischen Auswahl der visuellen Bilder und ihrer Zusammensetzung in den Schulbüchern.

Das erste postsowjetische estnische Schulbuch, das 1992 gedruckt wurde, basiert auf dem Grundsatz der Gleichheit oder des Gleichgewichts (s. [1992: 234]). Die Autorin wählt zwei Bilder aus, die die Aktionen der deutschen und sowjetischen Armee in Estland darstellen, kommentiert sie und fasst diese visuellen Bilder auf einer Seite zusammen. Sie spezifiziert und betont die Verantwortung jeder kämpfenden Seite für ihre Handlungen. In den neuesten Schulbüchern gibt es eine andere Tendenz. Einerseits kann der Autor Bilder in einer Collage nebeneinanderstellen. Das erste Bild zeigt eine Straße oder Stadt vor dem Krieg, das andere nach der Schlacht oder dem Bombenangriff (s. [2004b: 254] u. Ill. 13). Andererseits kann der Autor der Schulbücher visuelle Bilder der siegreichen sowjetischen Soldaten in Estland verwenden (s. [1999: 124]).

Die Autoren konstruieren auf drei Arten ein negatives Bild der sowjetischen Soldaten als Invasoren. Erstens gibt es das Narrativ über den Kampf der tapferen, heldenhaften, patriotischen und aufopfernden Soldaten der Estnischen Legion gegen die sowjetischen Truppen. Zweitens können die Autoren bei der Kommentierung des Bildes Wörter wie „besetzen“ oder ähnliches verwenden. Drittens können die Autoren ihre Interpretation und Emotionen übertragen, indem sie im Schulbuch eine Kreiskomposition erstellen. Das erste und das letzte Bild in der Narrative über Estland im Zweiten Weltkrieg können korreliert werden, und diese Abbildungen können ein ähnliches Ereignis darstellen - Ankunft der sowjetischen Truppen und Soldaten in Estland in den Jahren 1940 und 1944 (s. [1999: 122, 130]). Deshalb sind beide Ereignisse mit der einzigen Interpretation, den negativen Emotionen und dem Bild der sowjetischen Soldaten als Invasoren verbunden.

Die Reihenfolge der visuellen Bilder spielt auch im Schulbuch eine wichtige Rolle und könnte Informationen und Interpretationen erweitern sowie die Bewertung der Geschichte von einem Standpunkt zum anderen verschieben. Dase Narrativ von Estland im Zweiten Weltkrieg im neuesten Schulbuch zur Zeitgeschichte (2016) endet mit zwei Bildern. Das erste Bild links auf einer Seite zeigt einen siegreichen Einzug des Estnischen Schützenkorps, eines Teils der sowjetischen Armee, in Tallinn. Rechts auf der anderen Seite wird ein Schiff voller estnischer Auswanderer gezeigt. (s. [2016: 28, 29] u. Ill. 14 u. 15). Die visuelle Kontextualisierung und Komposition haben Auswirkungen auf die Bildung von Urteilen und Emotionen und ihre möglichen Veränderungen in der Meinung der Schüler. Die Ankunft der sowjetischen Armee in Estland im Jahr 1944 wird zunächst als freudige Befreiung über Nazideutschland in Tallinn dargestellt, und dann wurde sie möglicherweise in eine Wiederbesetzung umgewandelt, die viele Esten dazu veranlasste, ihr Land zu verlassen. Der letzte visuelle und emotionale Schwerpunkt im Narrativ von Estland im Zweiten Weltkrieg liegt auf der negativen Rolle der sowjetischen Soldaten und der Sowjetmacht.

Durch die Analyse der estnischen Schulbücher können wir sehen, dass eines der Schlüsselemente bei der Erzählung einer Geschichte der militärischen und politischen Konflikte die Beschreibung der Haltung der Esten gegenüber den sowjetischen und deutschen Truppen ist. Die Autoren kontrastieren zwei Feindbilder, und dieser Ansatz soll das estnische Selbst, die Emotionen und Standpunkte konstruieren, um die historischen Ereignisse zu beurteilen. Die Autoren der estnischen Geschichtsschulbücher versuchen, einen multiperspektivischen und kritischen Ansatz bei der Darstellung der Ereignisse des Zweiten Weltkriegs zu fördern. Es sollte jedoch auch betont werden, dass die Frage des Bruchs und/oder der Versöhnung mit der sowjetischen Vergangenheit das Herausarbeiten von Bildern von Deutschen und Russen als narrative und visuelle Strategie des Autors jedes Lehrbuchs im Allgemeinen beeinflusst.

Literatur

Darstellende Werke

Laar I - Laar, Mart. Eesti Legioon. Sõnas ja pildis. / The Estonian Legion in Words and Pictures. Tallinn: Grenader. 2008.

Laar II - Laar, Mart. Eesti sõdur II Maailmasõjas. / The Estonian Soldier in World War II. Tallinn: Greander. 2009.

Schulbücher für Geschichte Estlands ¹⁰

1992 - *Õispuu, Silvia*. Eesti ajalugu ärkamispäevani tänapäevani. Tallinn: Koolibri. 1992.

1995 - *Laur, Mati; Pajur, Ago; Tannberg, Tõnu*. Eesti Ajalugu II. Tallinn: AVITA. 1995.

2001 - *Adamson, Andres; Valdmaa, Sulev*. Eesti ajalugu gümnaasiumile. Tallinn: Koolibri. 2001.

2004 - *Adamson, Andres; Karjahärm, Toomas*. Eesti ajalugu gümnaasiumile. Tallinn: Argo. 2004.

2004b - *Vahre, Lauri*. Eesti ajalugu gümnaasiumile. Tallinn: Ilo. 2004.

2006 - *Pajur, Ago; Tannberg, Tõnu*. Eesti ajalugu II. Tallinn: Avita. 2006.

2010 - *Vahre, Lauri*. Istorija Ėstonii: dlja ruskich gimnazij. = Eesti ajalugu vene õppekeelega gümnaasiumile. Tallinn: TEA (Ilo). 2010.

Schulbücher für Zeitgeschichte

1999 - *Värä, Einar; Tannberg, Tõnu; Pajur, Ago*. Lähiajalugu. Ajaloo õpik 9. klassile. Tallinn: Avita. 1999.

2004c - *Värä, Einar; Tannberg, Tõnu; Pajur, Ago*. Lähiajalugu. Ajaloo õpik 9. klassile. I osa. Tallinn: Avita. 2004.

2006b - *Laar, Mart; Vahre, Lauri*. Lähiajaloo õpik gümnaasiumile, I osa. Tallinn: Avita. 2006.

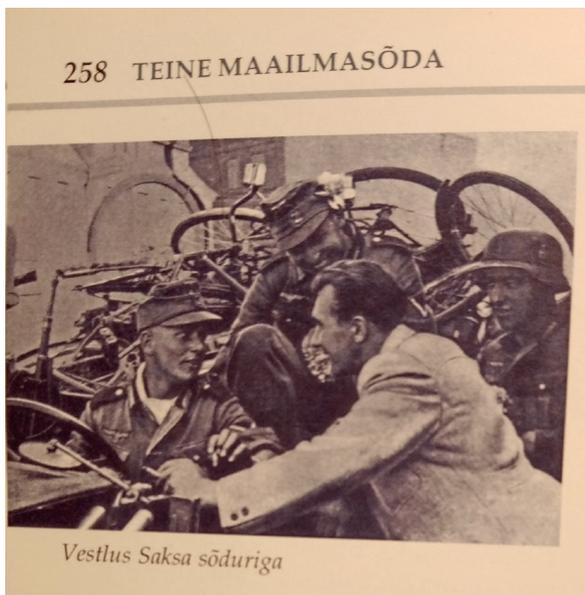
2014 - *Laar, Mart; Vahre, Lauri*. Lähiajalugu. Õpik gümnaasiumile. I osa. Tallinn: Avita. 2014.

2015 - *Värä, Einar; Tannberg, Tõnu; Pajur, Ago*. Ajaloo õpik 9. klassile. Lähiajalugu, I osa. Tallinn: Avita. 2015.

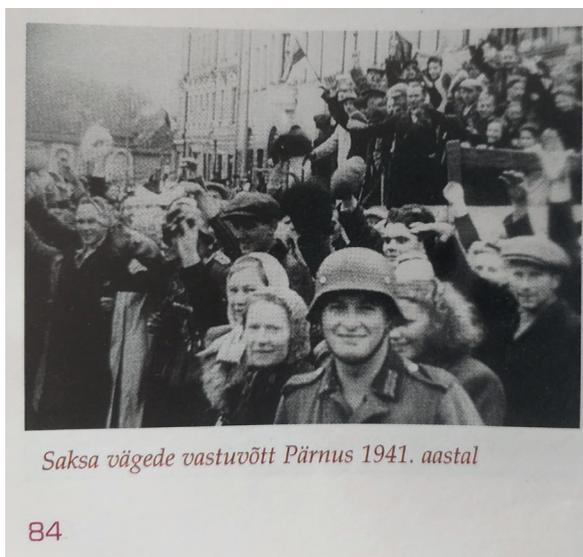
2016 - *Hiiu, Toomas; Lippus, Karin*. Lähiajalugu II. Gümnaasiumile. Tallinn: Maurus. 2016.

¹⁰ Für die Übersetzungen der jeweiligen Titel s. Tabelle 1 und 2.

Bildanhang



III. 1 - [2004b: 258]



III. 2 - [2006: 84]



Sakslaste saabumine Eesti 1941. aastal
„Kostavad veel äratust...“

III. 3 - [2014: 175]



III. 4 - [2010: 216]



8. Eesti laskurkorpuse diviisiülem polkovnik Karl Allikas annab kapten Valdur Hannulale üle ordeni



20. Eesti diviisi rügemendiülem Standartenführer Juhan Tuuling autasustab silmapaistnud sõdureid

III. 5 - [2006: 89]



III. 6 - [1999: 123]



III. 7 - [2014: 177]



Eesti leegionärid Tallinnas Mere puiesteel marssimas

III. 8 - [2006: 88]



Vene väed liiguvad baasidesse

III. 9 - [2006b: 130]



III. 10 - [2004: 232]



III. 11 - [2014: 175]



III. 12 - [1997: 89]



Harju tänav enne ja pärast pommitamist



III. 13 - [2004b: 254]



III. 14 - [2016: 28]



III. 15 - [2016: 29]

Timur Guzairov, Dr. phil. in russischer Literatur. Lehrbeauftragter. Experte im Projekt „Estonisch-Russische Kultursphäre“ (2019-) / Justizministerium der Republik Estland; Projektassistent (2015-2019): ETF 7901 Grant IUT34-30 „Ideologie der Übersetzung und Übersetzung der Ideologie: Mechanismen der kulturellen Dynamik während des russischen Reiches und der Sowjetmacht in Estland im 19. - 20. Jahrhundert“ / Abteilung für Slavische Studien der Universität Tartu.

Forschungsfelder: Russische Literatur, Nationale Ideologie und Geschichtslehrbücher, öffentliche Geschichte im Gefängnis, Russen in Estland, Geschichte und Erinnerungspolitik.

E-Mail: tguzairov@gmail.com

World War II sub specie - Comparative Images of Germans and Russians in the Estonian Contemporary History School Textbooks

The events of World War II play an important role in the shaping of Estonia's public historical discourse as well as in Estonians' own understanding of their national history. In Estonia, in the historical memory there are two conflicting interpretations of the day of May, 9. The first group considers it as a sign of the continuation of the Soviet occupation. The other interprets it as Victory day over Nazi Germany. The attitude towards the German and Soviet soldiers, the participation of Estonians in the Soviet Red Army and Nazi Germany Army are topics that are sharply discussed, and which divide an Estonian society into two ethno-political groups.

In the paper, I focus on comparing and contrasting different sets of materials with regard to the ideological structures and the narrative, rhetorical, and visual elements that characterize representations and interpretations of Germans and (Soviet) Russians. In analyzing the events of World War II and the images of the Estonian historical enemies, particular attention is paid to transfers and contrasts between central ideas, key words, and repetitions between the different Estonian school textbooks.

The paper is based on the examination of more than 20 school textbooks on Estonian history that are published between 1989-2017.

The authors of the Estonian history school textbooks try to promote a multiperspective and critical approach in representing of the events of World War II. But it should be also emphasized that the question of rupture and/or reconciliation with the Soviet past, influences the formation of images of Germans and Russians as well as the narrative strategy of each textbook's author, in general.

