

Eckert. Dossiers 5 (2015)

Gerhard Seewann, Robert Maier (Hg.)

**Deutsche Minderheiten im Fokus. Schulbücher und
Schulbuchprojekte zur Geschichte der Deutschen in
einzelnen Ländern Europas**

**GEORG ECKERT
INSTITUT**
Leibniz-Institut für internationale
Schulbuchforschung

EDU | MERES



Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz:
Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported (CC BY-ND 3.0);
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

Zitierhinweis:

Seewann, Gerhard und Robert Maier (Hg.). „Deutsche Minderheiten im Fokus. Schulbücher und Schulbuchprojekte zur Geschichte der Deutschen in einzelnen Ländern Europas.“ *Eckert. Dossiers* 5 (2015). <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00113>.

Inhaltsverzeichnis

Einführung (Gerhard Seewann und Robert Maier).....	4
Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern (Robert Maier).....	14
Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien (Hannelore Baier)	28
Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern (Nóra Rutsch).....	40
Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern (Marcin Wiatr).....	58
Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche. Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen Minderheit in Italien/Südtirol (Walter Pichler)	80
Schulbücher und Schulbuchbehelfe des deutschen Schul- und Sprachvereins in Dänemark (Frank Lubowitz)	92
Minderheiten im Kontext – eine neue Form der Regionalgeschichte? Schulbuchanalyse und Unterrichtsmaterialien zum „Pruzenland“ (Stephanie Zloch)	108

Einführung

Gerhard Seewann und Robert Maier

Eine besondere Herausforderung für eine Minderheiten-Geschichtsschreibung bleibt die Tatsache, dass Historiographie im östlichen Europa nach wie vor national zentriert ist. In der Regel kommen im Narrativ der jeweiligen Nationalgeschichten Minderheiten kaum vor, weil sie ihrer exklusiven Logik folgend Fremdgruppen von vornherein ausschließen. Wenn überhaupt auf solche eingegangen wird, dann häufig mit negativer Konnotation, was im Allgemeinen auf eine Überbewertung der eigenen Wir-Gruppe zurückzuführen ist. Im Narrativ solcher Großgruppengeschichten werden „kleinere“ Fremdgruppen marginalisiert oder bleiben völlig unbeachtet. Doch jede Gruppe benötigt ihre eigene Geschichtsschreibung, ihr eigenes historisches Narrativ. Ein solches Narrativ formuliert ein Identitätsangebot durch die Einordnung der Gruppe in Raum und Zeit, durch die reflektierte und selbstkritische Erinnerung an ihre Vergangenheit. Eine kritische Aufarbeitung auch umstrittener Geschichtsperioden wie beispielsweise der NS-Zeit oder der Vertreibung kann zur Überwindung von Traumata, Stereotypen und Tabuisierungen beitragen.

Einem Wort von Michel Foucault zufolge ist „die Geschichte der einen nicht die Geschichte der anderen“.¹ Diese Feststellung ist zugleich ein Aufruf für eine Multiperspektivität jeglicher Geschichtsschreibung, für eine gruppenübergreifende *histoire humaine*. Erst eine solche ermöglicht die Aufarbeitung historischer Gruppenkonflikte, der positiven Erfahrungen und der Wertschöpfung im Zusammenleben sprachlich, ethnisch oder konfessionell distinkter Gruppen durch die Jahrhunderte. Die Erkenntnis, welche Werte aus diesem Zusammenleben hervorgegangen sind, welcher Reichtum an Kultur durch die vielfältigen Beziehungen und Interaktionen der Völker geschaffen wurden, macht es möglich, in Forschung und Lehre ein positives Bild sprachlicher, ethnischer und konfessioneller Vielfalt in Geschichte und Gegenwart zu gewinnen und damit bislang vorgegebene Grenzen auch der Anschauung, der „Grenzen im Kopf“, aufzulösen.

An dieser Stelle ist die Frage aufzuwerfen, wie sich gruppenbezogene Narrative zu einer größeren Geschichte, zu einem Ganzen vereinigen lassen. Das Zusammenleben von sprachlich, ethnisch oder religiös distinkten Gruppen und ihrer Konstruktionen als „imagined communities“ ist nur durch Kontextualisierung zu rekonstruieren, schon um das Netz wechselseitiger Beziehungen hervortreten zu lassen. Die Geschichte ihres

¹ Michel Foucault, *Vom Lichte des Krieges zur Geburt der Geschichte*, Berlin: Merve, 1986, S. 34.

Zusammenlebens ist ein zentrales Anliegen einer solchen Geschichtsschreibung, das sie nur einlösen kann, wenn sie sich vom bislang dominanten nationalen Paradigma emanzipiert und bei einem solchen Versuch auf ein eigenständiges historisches Narrativ der jeweiligen Gruppe als ein Subjekt des Zusammenlebens zurückgreift.

Es geht hier also um eine transnationale, auf Prozesse der gesamteuropäischen Geschichte hin geöffnete Geschichtsschreibung, die einerseits eine Einordnung der Gruppengeschichte in größere historische Zusammenhänge gewährleistet, andererseits die Besonderheiten der Gruppe im ständigen Vergleich mit anderen Gruppen gebührend herausstellt und so ein plastisches wie differenziertes Bild ihrer Geschichte gewinnt. Anzuknüpfen ist hier auch an die seit 1989 feststellbaren Versuche einer transnationalen, an Europa orientierten oder sogar globalen Geschichtsschreibung, wie sie beispielsweise von Jürgen Osterhammel konzeptionell vorgestellt wurden.²

Inhaltlich ist Minderheitengeschichte in der Regel Migrationsgeschichte, kulturell, sozial und politisch relevante Beziehungsgeschichte und schließlich Gruppengeschichte, wobei die Subjektrolle der betreffenden Minderheit entsprechend herauszuarbeiten ist. Hier ist insbesondere der Frage nachzugehen, welche Gruppendifinitionen im Rahmen rechtlicher, sprachlicher, konfessioneller, demographisch-statistischer oder ethnischer Kategorien sich im historischen Kontext herausgebildet haben, um Angehörige der Gruppe als Akteure im historischen Geschehen greifbar zu machen. Eine akteursbezogene Darstellung ist ein Grundelement historischer Erzählung, die verschiedene, häufig kontroverse oder auch gruppenübergreifende Interpretationsansätze einbezieht. Solche wiederum können methodisch gesehen durch einen Perspektivwechsel sichtbar gemacht werden, beispielsweise die Beziehungsgeschichte verschiedener Groß- und Kleingruppen aus der Perspektive der "Mehrheit". Denn im Zeitalter des Nationalstaates bekamen die beiden ethnisch definierten und schließlich determinierten Kategorien der "Mehrheit" und der ihr gegenübergestellten "Minderheit" ein besonderes Gewicht. Dieses erhöhte sich, wenn die Mehrheit die Deutungshoheit über die Minderheit anstrebte und in diesem Zusammenhang beispielsweise durch den Begriff der "Nationalitätenfrage" lange Zeit die Sichtweise aufrecht erhielt, dass die Anwesenheit einer Nationalität auf dem Territorium einer Nation das eigentliche Problem darstellen würde und nicht die von der

² Jürgen Osterhammel, *Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaates. Studien zur Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001; Jürgen Osterhammel und Niels P. Petersson, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*. 4. Aufl., München: C.H. Beck, 2007.

Mehrheit bestimmten, oft genug repressiv wirksamen Regeln des Zusammenlebens. Häufig dienten solche im Rahmen einer "Nationalitätenpolitik" umgesetzten Regeln dazu, die Mehrheit vor der Minderheit zu schützen, auch wenn sie irreführend genug mit dem Begriff des "Minderheitenrechts" verbunden oder gar als solches etikettiert wurden. Wer sich bedroht fühlt, wird keine Freiheiten und damit verbundene Rechte gewährleisten. Mit der Bedrohungsperzeption untrennbar verbunden ist die nachbarschaftliche Präsenz von Patronagestaaten, die als Schutzfaktor ihrer konnationalen Minderheit auftreten und die Strategie der politischen Mobilisierung und verstärkten Gruppenbildung einer solchen Minderheit besonders in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen entscheidend mitbestimmen, oft genug auch diskreditieren.

Multiperspektivisch gesehen geht es des Weiteren darum, die Geschichte von Migrantengruppen, etwa der deutschen oder deutschsprachigen „Ungarn- oder Russland-Wanderer“ nicht nur in die europäischen, sondern auch in die regionalen Zusammenhänge einzuordnen. Bei letzteren geht es darum zu zeigen, wie durch die Besiedlung neu erschlossener Peripherien diese an das Zentrum heranrückten, an dieses angeschlossen wurden; ein Integrationsvorgang, der wesentlich zur Konsolidierung und Verdichtung von Herrschaft und zur Modernisierung nicht nur einer bestimmten Region beigetragen hat. Diese europäische und regionale, seit der frühen Neuzeit auf Ungarn, die Habsburgermonarchie oder das Zarenreich bezogene Kontextualisierung verbindet sich mit einer Schwerpunktsetzung, die das Gewicht zunächst auf die sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Prozesse legt. Denn die deutschen Kolonisten des 18. und 19. Jahrhunderts sind vorwiegend als Subjekt wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen in Erscheinung getreten. Erst im 20. Jahrhundert traten sie auch als Akteure ihrer politischen Mobilisierung und regional übergreifenden Gruppenbildung auf, weshalb für dieses Zeitalter der Schwerpunkt auf die politische Geschichte zu legen ist. Natürlich gilt es für alle Epochen die rechtlich-politischen wie sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Siedlungsmigration darzustellen sowie die Akteure seitens des Staates und der jeweiligen politischen Elite mit ihrem Handeln im Umgang mit den "Deutschen" hervortreten zu lassen.

In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg ist als Folge der Vertreibung in den deutschsprachigen Ländern eine landsmannschaftliche Geschichtsschreibung entstanden, die sich der verlorenen Heimat durch „Geschichte“ zu vergewissern sucht. Diese „Geschichte“ ist im Bemühen nach einem landsmannschaftlichen Narrativ auf die „erlebte“ Vergangenheit (die Periode des Heimatverlusts) konzentriert, auch wenn diese

Vergangenheit häufig genealogisch und lokalgeschichtlich bis auf die Ansiedlungszeit zurückverfolgt wird. Die daraus hervorgegangenen Heimatbücher der Erlebnisgeneration sind mit Vorsicht und nur als Quelle für das subjektive Geschichtsbild dieser Generation zu verwenden.³

Methodisch gesehen ist das Subjekt einer Geschichte beispielsweise der Deutschen in Ungarn im Mittelalter primär als Rechts- und Sprachgemeinschaft, ab der Reformation auch als Religionsgemeinschaft und vom 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts nur in Form sozialer Kategorisierungen der Zugehörigkeit wie der Abgrenzung zu fassen, wie sie in den Quellen seit dem 17. Jahrhundert in der Fremd- und Selbstwahrnehmung des „Hungarus“, des „Deutschungarn“, auftraten.⁴ Dieses bis in die 1920er Jahre verwendete Deutungsmuster der Zugehörigkeit zu Ungarn weist auf eine charakteristische Form der Integration (und Akkulturation) sowohl der bürgerlichen wie der bäuerlichen Deutschen in die bis 1848 ständisch verfasste Gesellschaft Ungarns hin. In dieser entstanden erst durch das Aufgreifen und mit der rasch zunehmenden Betonung der nationalen Kategorie auf Seiten der ungarischen Nationalbewegung Ansätze zu ethnisch interpretierten Konflikten, in deren Mittelpunkt von Anfang an Sprache und Sprachvermittlung durch Schule und Öffentlichkeit standen. Solche im Verlauf des 19. Jahrhunderts sich zuspitzenden Konflikte bildeten den Gegenstand von Diskursen, die seitens der Deutschen von ihren bürgerlichen Repräsentanten, seitens der Titularnation von deren politischer Elite geführt wurden, wobei Letztere ihre Deutungshoheit über die Kategorisierung von Ethnizität und Nation(alität) bis zum Beginn der 1930er Jahre aufrechterhalten konnte. Bis zu diesem Zeitpunkt blieb ein grundlegender Konsens über die Zugehörigkeit der Deutschungarn zum ungarischen Staat bestehen, der mit der Anerkennung des ungarischen Führungsanspruchs im „eigenen“ Nationalstaat einherging, andererseits die Deutschen in Ungarn als „ungarländische Schwaben“ kategorisierte, die bis 1918 – im Gegensatz zu den Siebenbürger Sachsen – nicht als Nationalität wahrgenommen wurden, da sie bis zu diesem Zeitpunkt erst über bescheidene Ansätze einer Gruppenorganisation verfügten.

Historische Erinnerung ist nach Maurice Halbwachs stets die Leistung einer Gesellschaft. Erinnert wird, um sich seiner selbst als Wir-Gruppe zu versichern, und

³ Siehe dazu die umfangreiche Bibliographie von Wolfgang Kessler, *Ost- und südostdeutsche Heimatbücher und Ortsmonographien nach 1945. Eine Bibliographie zur historischen Landeskunde der Vertreibungsgebiete*, München: De Gruyter Saur, 1979.

⁴ Rogers Brubaker, *Ethnizität ohne Gruppen*, Hamburg: Hamburger Edition, 2007, hier insbes. S. 96-128.

diese Erinnerung besitzt zugleich eine identitätsstiftende Funktion. Hannah Arendt hat dies am Beispiel der ungarischen Revolution von 1956 unterstrichen: Geschichte ist das, was wert ist, erinnert zu werden.⁵ Sie schrieb das unter dem bewegenden Eindruck der Demonstration tausender schwarz gekleideter Frauen auf den Straßen von Budapest am Jahrestag der Niederschlagung der Revolution, am 4. November 1957, inmitten der Präsenz sowjetischer Besatzungstruppen. Die identitätsstiftende Funktion einer solchen Erinnerung kann durch gruppenbezogene wie gruppenübergreifende Schulbücher ganz wesentlich unterstützt werden, gerade wenn sie ihrer Hauptaufgabe nachkommen, einen Orientierungsbogen von der Vergangenheit in die Gegenwart und in die Zukunft zu schlagen.

Der vorliegende Sammelband geht auf eine Tagung zurück, die vom 31. Mai bis 2. Juni 2015 an der *Akademie Mitteleuropa e.V.* in Bad Kissingen stattgefunden hat. Mitveranstalter waren die Stiftungsprofessur für deutsche Geschichte und Kultur im südöstlichen Mitteleuropa an der Universität Pécs/Fünfkirchen und das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Die Tagung schloss ein Projekt ab, das sich die Erarbeitung eines Schulbuches zur Geschichte der Deutschen in Ungarn zum Ziel gesetzt hatte. Das Projekt wurde gefördert von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen und vom Verband der Branauer Deutschen Selbstverwaltungen. Das auf der Tagung vorgestellte Schulbuch war 2014 erschienen.⁶ Es ist als Open-Access-Version zudem unter [www.http://udgeschichte.hu/](http://udgeschichte.hu/) frei zugänglich, wobei auch noch zusätzliche Materialien zu Verfügung gestellt werden. Der Gedanke, dieses Werk in eine Bestandsaufnahme des Unterrichtens über weitere deutsche Minderheiten in europäischen Ländern einzubetten, war verlockend und erwies sich als außerordentlich fruchtbar. Es zeigte sich, dass in den letzten zwei Jahrzehnten in allen Ländern mit einer deutschen Minderheit und selbst in Ländern mit einem verschwundenen deutschen Bevölkerungselement (Beispiel „Ostprien“) das Bedürfnis nach einer Aufarbeitung der Geschichte dieser Minderheit enorm zugenommen hat. In Osteuropa ist dies wenig verwunderlich, war das Thema dort doch während der Zeit des Kommunismus weitgehend tabuisiert gewesen. Aber auch in Westeuropa wurde evident, dass infolge des Zusammenwachsens Europas transnationale

⁵ Hannah Arendt, *Die ungarische Revolution und der totalitäre Imperialismus*, München: Piper 1958, S.5.

⁶ Gerhard Seewann und Nóra Rutsch, *Geschichte der Deutschen in Ungarn, für die 9.-12. Klasse*, Pécs/Fünfkirchen: Selbstverlag, 2014.

Zugänge gefunden werden konnten, die in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts noch verschlossen waren (*siehe dazu den Beitrag von Walter Pichler*). Gut nachvollziehbar ist am Beispiel Nordschleswigs, wie die ehemals durchaus komfortable Ausstattung mit Unterrichtsressourcen durch den Niedergang der traditionellen Landesgeschichte beeinträchtigt wurde (*siehe dazu den Beitrag von Frank Lubowitz*), und wie umgekehrt eine neu verstandene Regionalgeschichte einer Beschäftigung mit der Geschichte von Minderheiten entscheidende Impulse verleiht (*vgl. dazu die Beiträge von Stephanie Zloch und Marcin Wiatr*).

In allen betroffenen Ländern sind zudem auf pädagogischem Feld Initiativen zu verzeichnen, die auf die Erstellung didaktisierter Formate abzielten, um das Thema zum Unterrichtsgegenstand werden zu lassen. Schulbücher, Unterrichtsbehelfe, Materialien, Quellensammlungen, Webseiten entstanden. Alle in diesem Band versammelten Beiträge berichten über diese Aktivitäten oder führen sie beispielhaft vor. Ein Signum der neu entstandenen Medien ist es, dass sie die Geschichte der Minderheit in einen weiten, meist europäischen Kontext setzen und anschlussfähig machen für die Geschichte der Titularnation bzw. anderen Minderheitennarrativen. Ausgelöst wurden die Initiativen in der Regel von Vertretern der deutschen Minderheit selbst, die allerdings selten autark agierten, sondern die Zusammenarbeit mit Historikern suchten, die nicht der Minderheit angehören.

Frappierend sind die Ergebnisse der Analysen der nationalen Schulbücher. Meist findet man nur minimale oder über weite Epochen keinerlei Spuren der Anwesenheit der deutschen Minderheit in der Geschichtserzählung des jeweiligen Landes. Wird sie thematisiert, geschieht dies nicht selten unter Wachrufen alter Stereotype (*vgl. die Beiträge von Robert Maier, Nóra Rutsch und Marcin Wiatr*).

Dies muss keineswegs mit einem „bösen Willen“ in Verbindung gebracht werden, sondern ist meist Folge von Beharrungskräften in der Schulbuchhistoriographie, von Unbedachtheit, von Verkürzungen und fehlendem Verständnis für die Spezifik der Minderheitensituation. Da in der Regel Vertreter der Minderheiten nicht zu den Autoren der nationalen Schulbücher gehören, sind diese Fehlentwicklungen fast vorprogrammiert. Anhand eines unverfänglichen Beispiels kann dies vorgeführt werden.

Als in Deutschland nach der starken Rückwanderung von Russlanddeutschen in den 1990er Jahren diese ein nennenswertes Segment in der deutschen Schülerpopulation stellten, kam das Bedürfnis auf, deren Geschichte in das allgemeine Geschichtsnarrativ

zu integrieren. Eine der Darstellungen, die daraufhin entstanden, findet sich in einem Band von „Geschichte und Gegenwart“, wo sie respektable 10 Seiten einnimmt.⁷ Das Thema ist eingebettet in ein Kapitel „Wanderungen in der Geschichte“, wo es neben dem Unterkapitel zur deutschen Auswanderung nach Amerika die zweite Säule darstellt. An dieser Stelle ist es gut verortet. Auch der Aufbau des Unterkapitels erscheint sinnvoll: Eine Doppelseite Einstieg, dann eine Doppelseite zur Anwerbung der Russlanddeutschen im 18. Jahrhundert, eine Doppelseite zur Entwicklung der deutschen Kolonien im 19. Jahrhundert, eine Doppelseite zum Leben der Deutschen im sowjetischen Russland, schließlich eine Doppelseite zur Rückkehrsituation in der Bundesrepublik. Die Darstellung ist aus didaktischer Sicht gelungen. Autorentext, Bebilderung, Textquellen, Aufgaben stehen in einem vernünftigen Verhältnis und sind gut miteinander verwoben. Die Sprache ist altersadäquat, die Aufgaben weisen auch Handlungsorientierungen auf (etwa eine Umfrage unter Russlanddeutschen), die Verknüpfung von Geschichte mit Gegenwartsproblemen ist geglückt.

Gleichwohl schlichen sich befremdliche Fehler ein. So wurde die lutherische Kirche in Kasan abgebildet und fälschlicher Weise als „Kirche der Wolgadeutschen“ bezeichnet.⁸ Die Aussage „Ihre [der Siedler] Anteile an Ackerland, Wald, Wiesen- und Weideland waren oft nicht oder nur in weiter Entfernung oder am anderen Ufer der Wolga vorhanden“⁹ ist irreführend. Er kann nur so verstanden werden, dass die Bauern die Wolga überqueren mussten, um zu ihren Feldern zu kommen, was ein sehr abenteuerlicher Gedanke ist. Auch fehlen Kontextualisierungen. So wird ein Foto einer Demonstration auf dem Roten Platz gezeigt, auf der einige Russlanddeutsche das Recht auf Ausreise fordern.¹⁰ Weder in der Legende noch in der daran geknüpften Aufgabenstellung wird kenntlich gemacht, wann diese Demonstration stattfand. Keinem Schüler erschließt sich, dass diese Demonstration – wie eine Recherche zeigte – in sowjetischer Zeit erfolgte, dass diese ein außergewöhnliches Unternehmen, geradezu eine Art Verzweiflungstat war mit erheblichem persönlichem Risiko. Dem Schüler wird

⁷ H.-J. Lenzian und Chr. A. Marx (Hg.), *Geschichte und Gegenwart Band 2, (für die 8. und 9. Klasse)*, Paderborn: Schöningh Verlag, 2000. Zum Thema „Russlanddeutsche“ gibt es mittlerweile allerdings elektronische, sogar komparativ angelegte Lehrmaterialien (z. B. <http://www.hatikva.de/Bildungsmodul>), in denen durch Einsatz von oral-history-Methoden die Betroffenen selbst zu Wort kommen. Siehe hierzu die Besprechung von Robert Maier. „Geschichte der jüdischen und deutschen Minderheit in der UdSSR“: ein nützliches modulares elektronisches Angebot für Jugendliche und Lehrkräfte – nicht nur in Sachsen. In: *Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung*. 7. Jg. (13), Online verfügbar unter http://www.medaon.de/pdf/MEDAON_13_Maier.pdf, zuletzt geprüft am 16.12.2015.

⁸ Ebd., S. 372.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., S. 375.

sie hingegen als eine banale Aktion erscheinen. Im Abschnitt des Schulbuchs, überschrieben mit „Nach 1945“, schildern die Autoren, dass deutschsprachige Zeitungen wieder erschienen, Rundfunksendungen in deutscher Sprache ausgestrahlt wurden, um dann zu konstatieren „Gleichwohl nahm die Kenntnis der deutschen Sprache immer weiter ab.“¹¹ Vier Zeilen weiter oben hieß es: „es fehlten das Interesse von Eltern und Kindern [an der deutschen Sprache]“. Eine solche Einschätzung ist mehr als oberflächlich, denn es bleibt völlig ausgeblendet, welchen Verdächtigungen, welchem Spießrutenlauf man sich noch Jahrzehnte nach Kriegsende aussetzte, wenn man Deutsch sprach. Deutsch sprachen ansonsten nur die Faschisten in den Spielfilmen, die das sowjetische Fernsehen allabendlich zeigte.

Die Folgen der Oktoberrevolution werden in dieser Schulbuchdarstellung als durchweg positiv geschildert. Dabei wird die bolschewistische „Deklaration der Rechte der Völker Russlands“ kolossal überbewertet. Sie hat anfänglich – gerade angesichts des großrussischen Chauvinismus in den Jahren davor – gewisse Sympathien auch bei den Russlanddeutschen wecken können, aber insgesamt war die bolschewistische Ideologie mit den Werten, Traditionen und der Lebenswelt speziell der Wolgadeutschen weitestgehend unvereinbar. Konflikte waren vorprogrammiert und spitzten sich schnell zu. Während der Zeit des Bürgerkrieges wurden die als wohlhabend erscheinenden wolgadeutschen Siedlungen in besonderer Weise Ziel der kommunistischen Ausplünderung. Die Unruhen (etwa im Jahr 1921) waren dort besonders ausgeprägt. Massenerschießungen waren die Folge. Das Gebiet der Wolgadeutschen lag im Zentrum der durch die bolschewistischen Maßnahmen verursachten Hungersnot von 1921. Die Zahl der Desertionen der in die Rote Armee eingezogenen Deutschen war signifikant höher als die anderer Bevölkerungsgruppen. Gewiss gab es auch Kollaboration mit der Sowjetmacht und Denunziation, aber die ging von eher isolierten Teilen der wolgadeutschen Bevölkerung aus, die andererseits gerade darum sich umso fanatischer gerierte.

Von wenig Empathie zeugt auch die Wortwahl der Autoren. Wenn man hungernden Menschen die letzte Kuh mit Gewalt wegnimmt, sollte man dies nicht mit „mussten auf ihr Eigentum an Vieh verzichten“¹² umschreiben. Was sich hinter dem Begriff „Straflager“ verbirgt, würde erst deutlich werden, wenn man von der dortigen Mortalität erführe. Zu monieren wäre auch, dass der Begriff „Umsiedlung“ statt dem

¹¹ Ebd.

¹² Ebd., S. 374.

angemesseneren Wort „Deportation“ verwendet wird. Selbst der Begriff „Schwerstarbeit“ ist fast ein Euphemismus angesichts der faktischen Sklavenarbeit.

Der Abschnitt, in dem die „Privilegierung“ der Russlanddeutschen in den von der Wehrmacht besetzten Gebieten dargestellt wird, ist unverhältnismäßig lang geraten, Vieles, was zum Verständnis nötig wäre, bleibt unerwähnt. Die Verkürzung ruft einen Eindruck hervor, als haben die Russlanddeutschen vom Krieg profitiert. Die vermutliche und gut gemeinte Intention der Schulbuchautoren, selbstkritisch mit der deutschen Geschichte umzugehen, geht vollends auf Kosten der Russlanddeutschen, wenn ihre Verstrickung in Judenmorde ausgebreitet wird. Die Bezeichnung der Russlanddeutschen als „Deutschrussen“¹³ widerspricht der Eigenbezeichnung als auch der offiziellen Bezeichnung als „russkie nemcy“ (= Russlanddeutsche) in Russland. In der Bundesrepublik verwendet, wirkt dieser Begriff exkludierend.

Die Russlanddeutschen werden in dem Schulbuch fast durch alle gestreiften drei Jahrhunderte hindurch als „Opfer“ geschildert. Die Schulbuchforschung hat diesen Aspekt schon vor Jahren am Beispiel der Darstellung jüdischer Minderheiten aufgedeckt und auf dessen fatale Wirkung hingewiesen. Wer immer nur als Opfer erscheint, wird auch in der Zukunft so wahrgenommen und in dieser Rolle fortgeschrieben. Opfer bemitleidet man vielleicht im günstigsten Fall, Bewunderung und entsprechende Identifikationen sind kaum die Folge. Auch das Selbstwertgefühl der betroffenen Gruppe leidet darunter. Zwar wird im gegebenen Fall erwähnt, dass auch Hochschullehrer, Apotheker, Handwerker und Ärzte nach Russland gingen,¹⁴ dieser Faden wird aber nicht weitergesponnen. Was diese Menschen für Russland über diesen langen Zeitraum bedeuteten, welches Ansehen sie hatten, wie sie dessen wissenschaftliches und technisches Potential mit entwickelten, das ist durchaus eine Erfolgsgeschichte. Die prosperierenden deutschen Siedlungen im 19. Jahrhundert, ihre Bauten, ihr kulturelles Leben erfuhr durchaus den Respekt der autochthonen Bevölkerung.

Solche affirmativen, Identität stiftenden und Selbstbewusstsein stärkenden Aspekte in Schulbuchdarstellungen zum Ausdruck zu bringen, böte auch den Schlüssel zur Lösung einer Frage, die bei der Erstellung von Unterrichtsmedien zur Geschichte der deutschen Minderheiten im 20. Jahrhundert in allen betroffenen und speziell in den in diesem Band behandelten Ländern auftaucht – die Frage der Kollaboration mit der

¹³ Ebd., S. 374, 394.

¹⁴ Ebd., S. 370.

nationalsozialistischen Herrschaft und der Verstrickung in Nazi-Verbrechen. Der selbstverständliche Appell nach einer selbstkritischen Darstellung, der mit einem aufklärerischen Geschichtsunterricht einhergeht, kann nur fruchten, wenn die Minderheit aktiv selbst am Schreiben ihrer Geschichte beteiligt ist und wenn sie dies aus einer Position tut, in der sie nicht auf eine Opferrolle festgelegt ist. Die in dem Band vorgestellten Initiativen sind diesbezüglich ein vielversprechender Anfang.

Deutsche in Russland

**Die Repräsentation der deutschen Nationalität in
aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern**

Robert Maier

Die deutschen Bevölkerungsgruppen und der Begriff der „Russlanddeutschen“

Historisch gesehen gibt es drei Gruppen, die man als Deutsche in Russland ansprechen kann. Erstens fällt der historische Blick auf den deutschen bzw. deutschstämmigen Adel, der mitunter personell sogar den russischen Staat repräsentierte und im russischen Staatsdienst bis Anfang des 20. Jahrhunderts sehr stark vertreten war. Der deutsch-baltische Adel ragt dabei besonders heraus. Zweitens versteht man darunter die Bürger und Handwerker, die aus deutschen Landen seit dem 17. Jahrhundert als Spezialisten nach Russland kamen und sich dort verwurzelten. Sie siedelten sich vornehmlich in den Städten an. Deutsches städtisches Bürgertum war des Weiteren ab dem 18. Jahrhundert in Russland präsent, nachdem das Baltikum in den russischen Herrschaftsbereich gefallen war. Die Teilungen Polens zum Ende dieses Jahrhunderts verstärkten dieses Phänomen, da nun auch Städte der untergegangenen polnischen Rzeczpospolita mit deutschem Bevölkerungsanteil zu Russland kamen. Zum dritten versteht man unter den Russlanddeutschen die Kolonisten, die in den etwa hundert Jahren nach 1763 – nach dem Manifest Katharinas der Großen – nach Russland gekommen waren, und die sich vornehmlich an der Wolga, in der Ukraine, im Kaukasus und bei St. Petersburg ansiedelten.

Laut der russischen Volkszählung aus dem Jahr 1897 bezeichneten sich 1 790 489 Menschen als Deutsche, mithin kaum mehr als 1 Prozent der Bevölkerung. Der größte Teil von ihnen lebte im europäischen Russland (1 312 663), gefolgt von 407 274 Deutschen im Königreich Polen, das damals Teil des Russländischen Reiches war. Im Kaukasus wurden 56 729, in Sibirien 5 424 und in Zentralasien 8 874 Deutsche gezählt. Mehr als drei Viertel der Deutschen lebten auf dem Land, ein knappes Viertel in Städten.¹⁵ Diese „Deutschen in Russland“ stellten ein Konglomerat von Personengruppen dar, die sozial, regional und konfessionell stark voneinander abgegrenzt waren und oft auch nicht miteinander in Kontakt standen. Politische Veränderungen und soziale Stratifizierungsprozesse haben nach 1917 die Gemeinsamkeiten wachsen lassen. Ein Bewusstsein, Angehörige *einer* ethnischen Gruppe zu sein, stellte sich aber erst ab 1941 ein, als in Folge des deutschen Überfalls auf die Sowjetunion die Stalinschen Repressionen alle Deutschen gleichermaßen erfassten. Nach dem Zerfall der UdSSR siedelten etwa 2 ½ Millionen Russlanddeutsche

¹⁵ Lothar Dralle, *Die Deutschen in Ostmittel- und Osteuropa*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991, S. 145 f.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

in die Bundesrepublik über. Die russische Volkszählung 2010 verzeichnete noch knapp 400 000 Deutsche.

Deutsche in Russland als Gegenstand russischer Geschichtsschulbücher

Die hier vorgestellte Untersuchung beschreibt, was russische Schüler und Schülerinnen im Geschichtsunterricht von der historischen Präsenz der Deutschen in ihrem Land erfahren. Es geht dabei nicht um die Beziehungsgeschichte zwischen Deutschland und Russland, wiewohl die Interferenzen zwischen dieser und der Minderheitengeschichte in manchen Phasen mit Händen zu greifen sind.

Die empirische Basis der Analyse besteht aus insgesamt 9 Schulbüchern, welche die einschlägige Zeit mehrfach abdecken. Zum 17. und 18. Jahrhundert wurden 3 Schulbücher herangezogen: Zwei (Kacva/Jurganov und Kiselev/Popov) wurden für die 7. Klasse verfasst, eines (Sacharov/Bochanov) für die 10. Klasse. Das letztgenannte deckt auch das 19. Jahrhundert ab. Es wurde ergänzt durch ein Schulbuch für die 8. Klasse direkt zum 19. Jahrhundert (Danilov/Kosulina). Das 20. Jahrhundert wurde analysiert anhand zweier Schulbücher für die 9. Klasse (Danilov, Lisejcev et al. sowie Lubčenkov/Michajlov), eines Buches für die 10. Klasse (Volobuev/Karpačev/Romanov) und eines Buches für die 11. Klasse (Danilov/Filippov). Alle diese Bücher wurden zwischen 2009 und 2016 von den großen russischen Verlagen Prosveščenie, Drofa, Russkoe Slovo, Mnemozina und Balass herausgegeben und haben entsprechend eine große Verbreitung erlangt. In das Sample wurde zusätzlich noch ein regionales Schulbuch aufgenommen: Es handelt sich um das Buch von Aleksej Krugov, das den Titel trägt: „Das Gebiet von Stavropol in der Geschichte Russlands“. Dieses Buch ist bereits 2001 in einem örtlichen Verlag erschienen.

Zum 17. und 18. Jahrhundert lassen sich folgende Befunde versammeln: Im Schulbuch von Kacva und Jurganov ist zu lesen: „Zar Boris Godunov [er kam 1598 an die Macht – R.M.] war bestrebt, das Land für Europäer zu öffnen. Somit war er wohl der erste unter den russischen Herrschern, der den Wert der westlichen Bildung für Russland erkannte.“¹⁶ Der Zustrom von Menschen aus Westeuropa, der mit dieser Öffnung verbunden ist, wird somit positiv konnotiert. Die Autoren erwähnen die Gründung der ersten russischen Manufaktur 1632 durch den Holländer Vinus, wobei sie ergänzen: „Auf Vinus folgten andere Fremdländer. So wurden aus Deutschland

¹⁶ Leonid A. Kacva und Andrej L. Jurganov, *Istorija Rossii, konec XVI-XVIII v., 7 klass*, Moskva: Prosveščenie, 2009, S. 12.

Meister der Kupfergießerei angeworben.“¹⁷ An anderer Stelle fahren sie fort: „Nach der Zeit der Wirren kamen viele Ausländer nach Russland: Ärzte, Apotheker, Übersetzer, Kaufleute. In Moskau lebten Mitte des 17. Jahrhunderts über 1000 protestantische Familien. Damit die Kirchen nicht neben den orthodoxen Kathedralen entstanden, wurden alle Ausländer in *einem* Teil Moskaus angesiedelt – der Deutschen Vorstadt (in Russland wurden alle westeuropäischen Ausländer als Deutsche bezeichnet). Dort wurde 1621 eine Schule eröffnet, in der zusammen mit den Ausländern auch Russen lernten.“¹⁸ Die Schulbuchautoren konstatieren: „In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts wurde die herrschende Elite Russlands merklich duldsamer gegenüber allem Westlichen, Ausländischen.“¹⁹ Sodann treten die ausländischen Lehrer der *Deutschen Vorstadt* als Lehrer Peters des Großen in dieser Darstellung positiv in Erscheinung.²⁰ Unter Peter habe das Anwerben westlicher Spezialisten neue Dimensionen angenommen, heben die Autoren hervor.²¹

Die Regentschaft der Nichte Peters des Großen, Anna Ioannovna, ging unter dem Begriff der *Bironščina* in die Geschichtsbücher ein. Kacva und Jurganov führen aus, dass zusammen mit dem Günstling Annas, Graf Biron, weitere baltendeutsche Adelige führende Positionen im Machtzentrum des Staates einnahmen: Münnich, Schemberg, Levenwold – Ostermann nicht zu vergessen, der allerdings aus Westfalen stammte. Sie verweisen dabei auf ein Klischee: „Lange behauptete man, dass infolge dieses Günstlingswesens faktisch ausländische Zeitgenossen (in erster Linie deutsche) die Macht im Land an sich gerissen hätten“ und sie korrigieren das Bild: „Diese Leute traten auf Einladung Peters des Großen in den Staatsdienst und sie stammten vornehmlich aus dem Baltikum. Mithin handelte es sich um russische Untertanen.“²²

Dieser feine und wichtige Unterschied, wird nicht mehr gemacht bei Anna Leopoldovna und ihrem Gemahl Anton Ulrich, deren minderjähriger Sohn zum Zaren Ivan VI. ernannt wurde. Dieser Personenkreis wird in den Schulbüchern nur als „die Braunschweiger Familie“ angesprochen und damit quasi exterritorialisert.²³ Geradezu finster wird die Beurteilung von Zar Peter III., einem Enkel von Peter dem Großen. Dieser habe demonstrativ alles Russische verachtet und sich nur mit einer Garde aus

¹⁷ Ebd., S. 42.

¹⁸ Ebd., S. 77.

¹⁹ Ebd., S. 78.

²⁰ Ebd., S. 92.

²¹ Ebd., S. 100.

²² Ebd., S. 167.

²³ Ebd., S. 168.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

Holsteinern umgeben. Er habe den Protestantismus aufgewertet und sich gegen die Orthodoxie gewandt. Die Popen sollten sich die Bärte schneiden und sich wie deutsche Pastoren kleiden. Ursprünglich für den schwedischen Thron vorgesehen, habe er seine Feindseligkeit gegenüber Russland nie ablegen können.²⁴ Ganz anders seine Gattin Sophia Frederike von Anhalt-Zerbst, die ihn nach vier Jahren entmachtete und als Katharina die Große auf den Thron stieg. Die Autoren resümieren: „Während Peter, von der Abstammung her zur Hälfte ein Russe, in seinen Ansichten und seiner Mentalität ein Deutscher blieb, verstand Katharina, die eigentlich Deutsche, dass sie ihre Position auf dem russischen Thron nur sichern konnte, wenn sie sich in den Augen ihrer Umgebung in eine Russin verwandelte. Sie eignete sich die russische Sprache, Geschichte, Kultur und Tradition an und begegnete der orthodoxen Kirche mit besonderer Hochachtung. Während Peter während des Siebenjährigen Krieges seine Sympathien gegenüber Preußen, dem Feind Russlands, nicht verbarg, verhielt sich Katharina, deren Vater immerhin preußischer General war, wie eine russische Patriotin.“²⁵ Erstaunlich ist, dass in dem Buch die unter ihr erfolgte Ansiedlung von Kolonisten aus deutschen Landen nicht erwähnt wird.

Das Buch von Kiselev und Popov wird in der Abgrenzung noch deutlicher und wertete noch stärker ab: „Peter III. blieb deutschen Angewohnheiten und Sitten treu, er rauchte, trank und liebte es, mit Zinnsoldaten zu spielen.“²⁶ In diesem Buch wird die Ansiedlungspolitik erwähnt: „1762/63 wurden Ausländer zur Ansiedlung angeworben, wobei man ihnen Schutz und Privilegien versprach. Besonders die Deutschen reagierten darauf. Ihnen übergab die Regierung fruchtbares Land an der Wolga.“²⁷ Die Darstellung suggeriert, dass man den Deutschen großzügige Geschenke gemacht habe. Fünfzehn Seiten später taucht in der Erfolgsbilanz Katharinas die Erschließung landwirtschaftlicher Flächen u.a. an der Wolga auf, ohne auf die Akteure zurückzukommen. In einer Aufzählung der Völker im multinationalen Russland werden 19 Ethnien namentlich genannt, allerdings nicht die deutsche. In einem späteren Satz finden sie sich allerdings an erster Stelle: „In Russland wurden viele Kolonisten angesiedelt: Deutsche, Moldauer, Griechen, Armenier, Serben und Bulgaren.“²⁸ In

²⁴ Ebd., S. 187.

²⁵ Ebd., S. 188.

²⁶ Aleksandr F. Kiselev und Vasilij P. Popov, *Istorija Rossii, XVII-XVIII v., čast 2, 7 klass*, Moskva: Drofa, 2009, S. 13.

²⁷ Ebd., S. 27.

²⁸ Ebd., S. 68.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

einem Absatz über die Völker des Baltikums erfährt der Schüler, dass die russische Regierung die Privilegien der deutschen Feudalherren bestätigt habe und dass Deutsch im Baltikum als die offizielle Sprache gegolten habe. In Livland sei im 18. Jahrhundert auch ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung ethnisch deutsch gewesen. Eine als Illustration aufgenommene Stichzeichnung Rigas im 18. Jahrhundert, unterstreicht dies durch die deutsche Beschriftung.²⁹

Bei der Beschreibung der Völker des Wolgagebietes werden die Deutschen nicht genannt. Offensichtlich passen die deutschen Bevölkerungsgruppen nicht zur Kategorie „Völker Russlands“ und fallen dadurch immer wieder aus dem Raster. Bei der Schilderung des Aufbaus wissenschaftlicher Einrichtungen im Russland des 18. Jahrhunderts wird die Mitwirkung von Deutschen nicht ersichtlich. Lapidar wird gesagt, dass man weltbekannte ausländische Wissenschaftler an die Petersburger Akademie eingeladen habe. Der Mathematiker Euler wird genannt.³⁰

Das dritte untersuchte Buch, aus der Feder von Sacharov und Bochanov, weicht in den Aussagen wenig ab. Interessant ist, dass bei diesen Autoren eher erkennbar wird, dass die häufig und allseits erwähnten „europäischen“ oder „westlichen“ Einflüsse, in hohem Maße deutsche Einflüsse waren. So zitieren sie eine Aussage von Avvakum als Quelle: „Ach du armes Russland; wozu begehrt du deutsche Sitten und Gebräuche?“³¹ Oder sie erwähnen, dass Peter der Große die deutsche Sprache erlernte.³² Die Aussage, wonach sich zu den ausländischen Spezialisten in den neuen Manufakturen „immer häufiger russische Meister gesellten“, macht die ursprüngliche Bedeutung der Ausländer – und damit auch der Deutschen – indirekt sehr deutlich.³³ Im Zusammenhang mit der Bironščina und der „Braunschweiger Familie“ ist von der „Herrschaft der Deutschen“ und dem „Überhandnehmen der Deutschen“ die Rede, gegen das sich mit Recht die Russen aufgelehnt hätten.³⁴ Diese Deutschen wurden oft als schwache Persönlichkeiten bezeichnet, die keine Verbindung zum Russentum gehabt hätten, bisweilen nicht einmal Russisch gesprochen hätten. Die Kapitelüberschrift „Der Kampf der Deutschen gegen

²⁹ Ebd., S. 74 f.

³⁰ Ebd., S. 82.

³¹ Andrej N. Sacharov und Aleksandr N. Bochanov, *Istorija Rossii, XVII-XIX v.*, Moskva: Russkoe Slovo, 2009, S. 102.

³² Ebd., S. 114.

³³ Ebd., S. 131.

³⁴ Ebd., S. 164.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

die Deutschen“, unter der sich diese Aussagen finden, suggeriert, dass die Deutschen überall waren: an der Macht und in der Opposition.³⁵

Nicht ausgewiesen wurden die Deutschen in positiven Kontexten. So wie der Aufschwung von Kultur und Technik unter Peter dem Großen als ein genuin russisches Phänomen erscheint,³⁶ so wird die Landerschließung im neu erworbenen Süden unter Katharina als große russische Kulturleistung gefeiert.³⁷ Die baltische Bevölkerung wurde als gut gebildet, modern und entwickelt bezeichnet, ohne das deutsche Element zu nennen.

Ein Satz in dem fast 500 Seiten umfassenden Werk überrascht dann allerdings ob seiner deutlichen Aussage, die von der sonstigen Darstellung wenig gestützt wird: „Schöpfer der russischen Wissenschaft und Kultur des XVIII. Jahrhunderts waren auch aus dem Ausland stammende Menschen. Im Laufe des ganzen Jahrhunderts nahmen Ausländer in höchstem Maße Einfluss auf die Herausbildung der russischen Zivilisation. Sie hatten ihren Anteil an der Schaffung eines Bildungssystems, standen an der Wiege der Akademie der Wissenschaften, hatten gewaltigen Anteil bei der Herausbildung der russischen Architektur, Bildhauerei, des Theaters und der Musik. In ihrer Gesamtheit waren dies talentierte und hingebungsvolle Menschen, die Russland viel Nutzen gebracht haben, indem sie Russen ihre Erfahrung und ihre Meisterschaft übermittelten.“³⁸ Auch hier werden die Deutschen zwar nicht explizit erwähnt, aber jeder deutschstämmige russische Schüler bzw. Schülerin wird aufhorchen, sich angesprochen fühlen und in diesem Satz eine Anerkennung der eigenen Gruppe sehen.

Die Befunde zum 19. Jahrhundert sind deutlich rarer. Das Buch von Sacharov und Bochanov erwähnt bei der Beschreibung der Bevölkerung in der Zeit Aleksander I. die Kolonisten in Neu-Russland und an der Wolga und spezifiziert, dass es sich dabei in erster Linie um Deutsche gehandelt habe.³⁹ Bei der Darstellung der Amtszeit von Nikolaus I. wird auf über drei Seiten sehr wohlwollend auf den baltendeutschen Grafen Benckendorf eingegangen.⁴⁰ Breit gewürdigt wird auch der Finanzminister Reitern, der ab 1862 seinen Posten einnahm.⁴¹ Seine baltendeutsche Abstammung wird nicht mehr

³⁵ Ebd., S. 165.

³⁶ Ebd., S. 108 f.

³⁷ Ebd., 205.

³⁸ Ebd., 217.

³⁹ Ebd., S. 239.

⁴⁰ Ebd., S. 311 ff.

⁴¹ Ebd., S. 394.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

hervorgehoben, ergibt sich sprachlich aber evtl. von selbst – ebenso wie bei den späteren Ministern Witte und Bunge, denen ebenfalls viel Platz eingeräumt wird.⁴²

Im Buch von Danilov und Kosulina tauchen die Deutschen an drei Stellen auf und werden jeweils in einem Satz abgehandelt. Erstens wird konstatiert, dass im Baltikum Deutsche lebten, die dem protestantischen Glauben angingen.⁴³ Zweitens wird festgehalten, dass zahlreiche ausländische Unternehmer nach Russland kamen. An den Namen Knopp, Guber, Urkart wird die deutsche Abstammung ersichtlich.⁴⁴ Drittens wird festgehalten, dass Alexander III. beschloss, dem deutschen Einfluss im Baltikum ein Ende zu bereiten, indem die Verkehrssprache sowie das Hochschulwesen, z.T. auch die Schulen auf Russisch umgestellt wurden.⁴⁵

Im 20. Jahrhundert werden die Bezüge zur deutschen Minderheit noch rarer. Das Buch von Danilov und Lisejcev bringt auf 383 Seiten die deutsche Minderheit zweimal ins Spiel – beide Male im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg: „In vielen Städten kam es zu patriotischen Manifestationen. An Häusern und Geschäften von Deutschen (bzw. von Leuten, die einen deutschen Familiennamen trugen) wurden Fensterscheiben zertrümmert, Möbel zerstört und die Besitzer verprügelt.“⁴⁶ Man kommt eigentlich nicht umhin, zu konstatieren, dass die Schulbuchautoren in diesen Pogromen patriotische Handlungen sehen. Sodann wird unkommentiert von „Gerüchten in Volk und Armee“ berichtet, wonach die Niederlagen an den Fronten auf Geheimnisverrat an den deutschen Generalstab zurückzuführen seien. Die Spekulation geht weiter, indem gesagt wird, dass die undichten Stellen im Umkreis der deutschstämmigen Kaiserin Alexandra Fedorovna, der Frau von Nikolaus II., vermutet worden seien.⁴⁷

Im Buch von Lubčenkov und Michajlov treten die Baltendeutschen als protestantisches Element im ausgehenden Zarenreich in Erscheinung, das – und hier kommt eine kritische und empathische Note zum Ausdruck – wie alle anderen Konfessionen unter der Suprematie der Orthodoxen Kirche zu leiden gehabt habe.⁴⁸ Über die Deportationen der Russlanddeutschen in den 40er Jahren und über ihre

⁴² Ebd., S. 433.

⁴³ Aleksandr A. Danilov und Ljudmila G. Kosulina, *Istorija Rossii XIX vek*, Moskva: Prosveščenie, 2014, S. 5.

⁴⁴ Ebd., S. 238.

⁴⁵ Ebd., S. 223.

⁴⁶ Aleksandr A. Danilov und Dmitrij V. Lisejcev, *Rossijskaja istorija. XX – načalo XXI veka, 9 klass*, Moskva: Balass, 2009, S. 47.

⁴⁷ Ebd., S. 52.

⁴⁸ Jurij N. Lubčenkov und Victor V. Michajlov, *Istorija Rossii, XX - načalo XXI veka, 9 klass*, Moskva: Mnemozina, 2013, S. 5 f.

weitgehende Auswanderung in den 90er Jahren verlieren die Autoren kein Wort. Auf diese beiden Momente rekurriert als einziges das jüngst erschienene Buch von Volobuev, Karpačev und Romanov, das sich bei der Thematisierung der Deutschen im Lande ausschließlich darauf konzentriert. Die Deutschen werden unter den „bestraften Völker“ aufgezählt, die unter dem „Vorwand“ der Kollaboration und des Verrats deportiert worden seien. Sie seien als „specpereselency“ (Sonderaussiedler) nach Sibirien, Kasachstan und Mittelasien gebracht worden.⁴⁹ Zwar kommt durch die In-Anführungszeichen-Setzung der „bestraften Völker“, in der Verwendung des Begriffs „Vorwand“ und in der Unheil suggerierenden Bezeichnung „Sonderaussiedler“ eine Distanzierung vom sowjetisch-patriotischen Narrativ zum Ausdruck, allerdings werden weder die grausamen Details der Zwangsmigrationen noch Argumente deutlich, welche die Stalinschen Maßnahmen tatsächlich delegitimieren könnten. Vielmehr finden sich die genannten Aussagen in einem Kapitel mit der Überschrift „Gemeinsam mit dem Feind: Kollaboration und Helfershelfertum“, ein Kontext, der nicht geeignet ist, den betroffenen Völkern Kredit einzuräumen. Auf diese Völker kommen die Autoren noch einmal zurück, als sie ethnische Konflikte als eine der Ursachen für den Zerfall der UdSSR anführten: „Noch frisch waren die Kränkungen der während des Großen Vaterländischen Krieges deportierten Völker, sowohl derer, die in ihre Gebiete zurückkehren dürften und noch mehr derjenigen, denen dies verwehrt war.“⁵⁰ Unter den Letzteren nannten die Autoren an erster Stelle die Deutschen. Im Buch von Danilov/Filippov findet sich keinerlei Erwähnung der deutschen Minderheit.⁵¹

Als Fazit kann man zu folgender Aussage kommen: Für das 17. und 18. Jahrhundert präsentieren die Schulbücher nicht wenige Fundstellen bezüglich der deutschen Nationalität. Sie beziehen sich auf die Verflechtungen des deutschen und russischen Adels. Paradigmatisch wird an Peter III. und Katharina der Großen erkennbar: Wer sein Deutschtum hintanstellt, gar gänzlich ablegt, wird positiv bewertet – wer deutsche Sitten und Gebräuche beibehält, wird negativ bewertet. Man erkennt linguistische Verfahren der Ausgrenzung. Der Zuzug von Deutschen (egal ob Spezialist oder Kolonist) wird nicht selten so dargestellt, dass Russland als der Gönner dasteht. Es ist die seltene Ausnahme, dass Russland dezidiert als „Nehmender“ erscheint. Insgesamt

⁴⁹ Oleg V. Volobuev, Sergej P. Karpačev und Petr N. Romanov, *Istorija Rossii, načalo XX - načalo XXI v., 10 klass*, Moskva: Drofa, 2016, S. 182.

⁵⁰ Ebd., S. 291.

⁵¹ Aleksandr A. Danilov und Andrej V. Filippov, *Istorija Rossii, 1900-1945, 11 klass*, Moskva: Prosveščenie, 2012.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

gibt es kaum Informationen, die deutschstämmigen Schülern und Schülerinnen in Russland eine gewisse Anerkennung verschaffen könnten, die sie mit Stolz auf ihre landsmannschaftliche Gruppe erfüllen könnten.

Für das 19. und 20. Jahrhundert ist die Existenz der deutschen Nationalität in Russland (bzw. dann der UdSSR) vollkommen marginalisiert. Wenn sie auftaucht, dann sogar noch im Dunstkreis von unbewiesenen Verdächtigungen. Die Russifizierung im Baltikum erscheint als natürlicher Vorgang und wird quasi mitgetragen, indem die ethnische Zugehörigkeit der baltendeutsche Minister nicht mehr ausgewiesen wird.

Die Zeitschrift „Sowjetische Ethnographie“ bemerkte in einer Ausgabe während der Zeit der *Perestrojka* zur beginnenden Auswanderung der Deutschen: „Das ist ein schwerer Schlag für die Wirtschaft und Kultur Russlands, denn es wird von fähigen, qualifizierten jungen Leuten verlassen. Nicht zufällig meinen viele, dass die Ausreise der Deutschen für unser Land zur kulturellen ‚permanenten nationalen Tschernobyl-Katastrophe‘ wird“⁵². Aus den Schulbuchinhalten ist diese Verlustempfindung nicht zu entnehmen.

Meine Stichprobe bezüglich der regionalen Schulbücher ergibt ein günstigeres Bild. In der Geschichte des Stavropoler Gebiets (Nord-Kaukasus) erscheinen die Deutschen als eine kleine Bevölkerungsgruppe, von der das Land immens profitiert habe. Der Autor lässt eine Zeitungsource aus dem 19. Jahrhundert sprechen, in der beschrieben wird, wie deutsche Siedler die „trockene nackte Steppe“ zur Verblüffung ihrer Umgebung in blühende Obstgärten verwandelt hätten. Ihre Höfe seien durchdacht, sauber und akkurat geführt gewesen. Mit ihrem Beispiel, ihren Innovationen und ihrem Wissen seien sie ein Vorbild für die anderen Bewohner des Gebiets geworden. Als weitere Quelle fügte er einen Anlageplan für ein Siedleranwesen bei und stellt dazu die Aufgabe. „Studiert den Plan für Gehöft und Haus. Auf welche Charakterzüge der deutschen Kolonisten lässt diese Zeichnung schließen?“⁵³

⁵² *Sovetskaja Etnografija*, No. 6, 1989, S. 30.

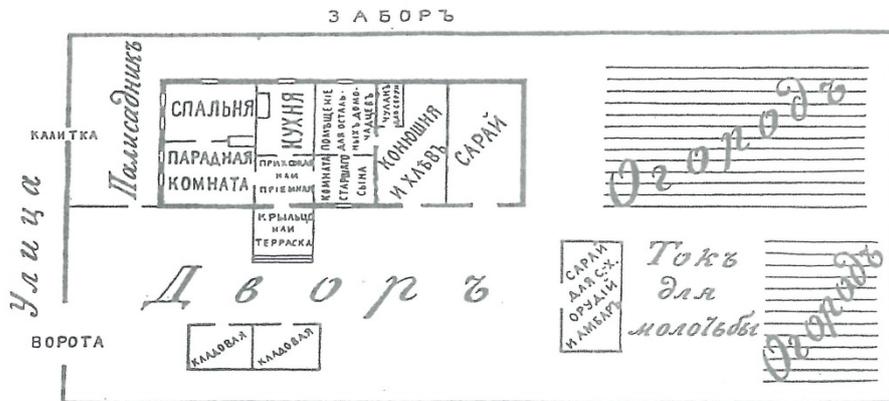
⁵³ Aleksej I. Krugov, *Stavropol'skij kraj v istorii Rossii (konec XVIII - XX vek). Regional'nyj učebnik dlja staršich klassov obščeeobrazovatel'nych učebnych zavedenij*, Stavropol: Stavropol'serviškola, 2001, S. 80.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

со своих полей, в то время когда кругом ничего не снимали, наглядно убедили всех, что для эксплуатации земли необходима умелая, усердная обработка ее».

Немцы на Ставрополье основали селения Йогансдорф, Каново, Мартынсфельд, Фридрихсфельд, Довсун, Вольдемфюрст.

• Изучите план усадьбы и дома. О каких чертах характера немецких колонистов свидетельствует этот рисунок?



План усадьбы и дома немецкого колониста

80

Abbildung 1: Anlageplan eines Siedleranwesens (Quelle: Krugov 2001)

Spezielle Lehrmittel der deutschen Bevölkerungsgruppe in Russland

Im Zarischen Reich war es nicht unüblich, an deutschen Schulen reichsdeutsche Schulbücher zu verwenden. Diese konkurrierten mit Büchern, die russlanddeutsche Verlage herausgaben. Nach der Oktoberrevolution setzte eine starke Politisierung der Inhalte ein. In den 20er Jahren überwogen allerdings – etwa in den Lesebüchern – noch Texte zum Leben der russlanddeutschen Bauern gegenüber Texten zu politischen Ereignissen und Themen.⁵⁴ Die Autoren orientierten sich an der frühsowjetischen Reformpädagogik. Aus minderheitspolitischer Sicht verbanden sich auch Hoffnungen mit dem politischen Umbruch. Der zeitgenössische Schulbuchautor Adam Emich frohlockte in der Einleitung zu seinem „Deutschen Lesebuch“: „Der törichte Wahn, wer russisch spreche, sei gebildet, der auf den Kolonien lange Zeit so verderblich die Gemüter beherrschte, dieser Wahn hat nach der Revolution abgewirtschaftet. Jetzt muss noch ebenso das Vorurteil gegen die Mundart gebrochen werden, das Vorurteil, als dürfte der Gebildete nicht Dialekt sprechen.“⁵⁵ Die Erwartungen mussten in vielerlei Hinsicht aufgegeben werden. In den 30er Jahren wich die „Diskussionsmethode“ der

⁵⁴ Siehe dazu Detlef Brandes, „Was sollen die russlanddeutschen Schüler in den 1920er und 30er Jahren lesen?“ In: *Internationale Schulbuchforschung*, Jg. 27, Heft 3, 2005, S. 342-353.

⁵⁵ Adam Emich, *Deutsches Lesebuch, I. Teil: Zum Gebrauche bei Anwendung des*

Anschauungsunterrichts, Pskovsk: Deutscher Staatsverlag der ASSRdWD (Nemgoizdat) 1925, zitiert aus: Detlef Brandes, „Was sollen die russlanddeutschen Schüler in den 1920er und 30er Jahren lesen?“ a.a.O., S. 344.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

Reformpädagogik dem Büffeln und dem Drill sowie der strengen marxistisch-leninistischen Parteilichkeit. Generell gab es einen chronischen Mangel an Büchern für die deutsche Minderheit, noch verstärkt dadurch, dass vorhandene Materialien wegen ideologischer Abweichungen aus dem Verkehr gezogen wurden. Spätestens 1938 kam das Verfassen von Schulbüchern durch Vertreter der deutschen Minderheit wegen der Verhaftungen gänzlich zum Erliegen. Ab 1941 stellte sich die Frage nach Unterrichtsmaterialien für Deutsche nicht mehr. Bis 1953 herrschte ein Verbot für deutsche Sprache an den Schulen. Nach der Rehabilitierung der Russlanddeutschen im Jahr 1964 lockerten sich die Beschränkungen für ein deutsches Schulwesen. Der Mangel an geeigneten Lehrern und Lehrmitteln – z.T. durch bürokratische Hindernisse bewusst perpetuiert – bewirkte jedoch, dass dieser Prozess nur extrem langsam in Gang kam. Erst in den 90er Jahren kam es – dann schon im Wettlauf mit der Auswanderungswelle – zu nennenswerten Aktivitäten.

Ein Produkt aus dieser postsowjetischen Zeit ist das Lehrwerk „Geschichte der Deutschen in Russland“, das unter Federführung von Arkadij A. German entstand und 2005 vorgelegt wurde.⁵⁶ Es besteht aus drei Bänden – einem Lehrbuch, einer Chrestomatie und methodischen Materialien und umfasst insgesamt ca. 1200 Seiten. Arkadij German leitet damit ein, dass er festhält, dass die deutsche Minderheit durch den Totalitarismus fast ausgelöscht worden sei. Auch die Euphorie der Perestrojka-Ära sei verflogen; der Traum von der Rückkehr in die „Deutsche Republik Wolga“ ausgeträumt. Die Behandlung und Würdigung von nationalen Minderheiten bezeichnete Arkadij A. German jedoch als Barometer für die demokratische Entwicklung und kulturelle Reife einer Gesellschaft. Von daher rührt sein Diktum, dass die Geschichte der ethnischen Minderheiten ein konstitutiver Teil der Geschichte des multinationalen russischen Staates sein müsse.

Bezüglich der deutschen Minderheit verweist er auf einige Besonderheiten. So sei sie im Wesentlichen – sieht man vom Baltikum ab – nicht durch militärische Eroberung und Gebietsübernahme in den russischen Herrschaftsraum gekommen, sondern durch Migration auf freiwilliger Basis. Die Deutschen kamen auch nicht als Repräsentanten einer einheitlichen Nation, da sich zum Zeitpunkt ihrer Auswanderung diese noch gar nicht ausgebildet habe. Die Identitätsfindung der Russlanddeutschen habe auf russischem Boden stattgefunden. Er hält fest, dass die Deutschen auf dem Territorium

⁵⁶ Arkadij A. German, Tat'jana S. Ilarionova und I. S. Pleve, *Istorija nemcev Rossii*, Moskva: Izdat. MSNK-Press, 2005.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

Russland insular verstreut waren. Sie seien nicht selten zum Spielball und zur Geißel der deutsch-russischen Beziehungen geworden. Es sei nicht vermessen, sie zu den einflussreichsten und wirkmächtigsten Völkern Russlands zu zählen. Zugleich gehören sie zu den repressierten Völkern – ihre Rehabilitierung brachte ihnen allerdings keine Autonomie zurück.⁵⁷

Ein chronologischer Durchgang durch die Geschichte der Deutschen in Russland verleiht dem Lehrbuch seine Struktur. Die Vorgeschichte vom 9. Jahrhundert bis zu Katharina der Großen wird eher episodisch erfasst. Die Zeit Katharinas bildet dann einen ersten Schwerpunkt, dem der ereignisreiche Zeitabschnitt bis 1870 folgt. Die Zeit der Russifizierung bis zum Ersten Weltkrieg stellt eine weitere Etappe dar. Die Sowjetzeit gliedert sich in Revolutionszeit, NEP-Zeit, Kollektivierung und Fünfjahrpläne, Zweiter Weltkrieg und die Ära bis 1991. Mit der postsowjetischen Zeit endet der Durchgang. Die jeweiligen Epochen werden in ähnlicher Weise abgehandelt. Zunächst wird nach der staatlichen Politik gegenüber den Deutschen gefragt und generell beantwortet. Sodann werden verschiedene Schauplätze aufgesucht – z. B. Neurussland, Wolga, Kaukasus, Petersburg, Wolhynien. Meist folgt ein zusammenfassendes Kapitel z. B. über Bildung, Kunst und Geistesleben. In dem Kapitel „Zweiter Weltkrieg“ werden thematische Komplexe wie Involvierung in den Krieg, Deportation, Deutsche in den besetzten Gebieten, Arbeitsarmee, nationales Erwachen etc. behandelt. Das Lehrbuch besitzt die Gestalt eines „Leitfadens“. Es ist ein reiner Autorentext mit wenigen kurzen Zitaten, aufgelockert durch etwa hundert Illustrationen. Dabei handelt es sich meist um Bilder und Fotos, die beindruckende archivalische Fundstücke darstellen. Zum Teil besitzen sie eine didaktische Qualität und knüpfen an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen an – etwa, indem eine Kolonisten-Schule an der Wolga im XVII. Jahrhundert Darstellung findet. Die Bilder sind allerdings nicht als Quellen in den Text eingebunden. Mit ihnen wird nicht „gearbeitet“.

Die eigentlichen Quellen erscheinen in der Chrestomatie, einem Teilband des Lehrwerkes. Auch hier schöpften die Herausgeber aus einem reichen Fundus: Gesetze, Direktiven, Protokolle, Reiseberichte, Briefe, Zeitungsartikel, Statistiken, Leserbriefe. Sowohl quantitativ und qualitativ ist die Auswahl beeindruckend. Es erfolgt in dem Band keine Didaktisierung. Das Kartenmaterial, das von der Druckqualität problematisch ist, findet sich in dem Zusatzband „Methodischen Materialien“. Diese

⁵⁷ Ebd., S. 5 ff.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

methodischen Hinweise und Anleitungen sind aus heutiger westlicher Sicht etwas traditionell. Sie sind schematisch in gleicher Weise jedem Kapitel zugeordnet und beginnen mit „Kontrollfragen“. Sodann erfolgen das Aufsuchen der Ereignisse auf der Karte, das Lesen der Quellen und die Fragestellungen bezüglich des Inhalts. Kompetenzen, Transfer, Quellenkritik kommen etwas kurz. Leider gerät das Baltikum etwas aus dem Blickfeld. Die Autoren konzentrierten sich mehr auf die Kolonisten. Im zwanzigsten Jahrhundert sind freilich Baltendeutsche auch kaum mehr ein inländisches Thema in Russland/UdSSR.

Die Auflage ist mit 3000 Exemplaren für ein Schulbuch nicht allzu weitreichend. Das Werk ist zweifellos ein Standardwerk. Gleichwohl gehört es schon einer vergangenen Zeit an. Seine Entstehung fällt noch maßgeblich in die Zeit, als unter Präsident Jelzin bildungspolitisch die Strategie verfolgt wurde, die Regionen zu stärken. Diese politische Leitlinie der Dezentralisierung wurde von Putin längst ins Gegenteil verkehrt. Gefördert wurde das Werk mit Bundesmitteln von der *Gesellschaft für technische Zusammenarbeit*. Auch dies wäre heute nicht mehr angängig, da Ausländer nicht in die Schulbuchproduktion in Russland involviert sein dürfen.

Verzeichnis der ausgewerteten Schulbücher

Danilov, Aleksandr A. und Andrej V. Filippov. *Istorija Rossii, 1900-1945, 11 klass*, Moskva: Prosveščenie, 2012.

Danilov, Aleksandr A. und Ljudmila G. Kosulina. *Istorija Rossii XIX vek*, Moskva: Prosveščenie, 2014.

Danilov, Aleksandr A. und Dmitrij V. Lisejcev. *Rossijskaja istorija. XX – načalo XXI veka, 9 klass*, Moskva: Balass, 2009.

German, Arkadij A., Tat'jana S. Ilarionova und I. S. Pleve. *Istorija nemcev Rossii*, Moskva: Izdat. MSNK-Press, 2005.

Kacva, Leonid A. und Andrej L. Jurganov. *Istorija Rossii, konec XVI-XVIII v., 7 klass*, Moskva: Prosveščenie, 2009.

Kiselev, Aleksandr F. und Vasilij P. Popov. *Istorija Rossii, XVII-XVIII v., čast 2, 7 klass*, Moskva: Drofa, 2009.

Deutsche in Russland. Die Repräsentation der deutschen Nationalität in aktuellen russischen Geschichtsschulbüchern

Krugov, Aleksej I. *Stavropol'skij kraj v istorii Rossii (konec XVIII - XX vek) ; regional'nyj učebnik dlja staršich klassov obščebrazovatel'nych učebnych zavedenij*, Stavropol: Stavropol'serviškola, 2001.

Lubčenkov, Jurij N. und Victor V. Michajlov. *Istorija Rossii, XX - načalo XXI veka, 9 klass*, Moskva: Mnemozina, 2013.

Sacharov, Andrej N. und Aleksandr N. Bochanov. *Istorija Rossii, XVII-XIX v.*, Moskva: Russkoe Slovo, 2009.

Volobuev, Oleg V., Sergej P. Karpačev und Petr N. Romanov. *Istorija Rossii, načalo XX - načalo XXI v., 10 klass*, Moskva: Drofa, 2016.

Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien

Hannelore Baier

Einleitende Bemerkungen

Rumänien wird für seine aktuelle Minderheitenpolitik gelobt. Diese tatsächlich positive Politik erfolgt jedoch nicht auf Grund der Überzeugung der Regierenden oder Mitglieder der Legislative, sondern aus politischem Kalkül. Die großzügigen gesetzlichen Verfügungen zu Gunsten der nationalen Minderheiten haben ihren Ursprung in einer „Verkalkulation“: Nach der politischen Wende vom Dezember 1989 versuchte die Partei der Reformkommunisten die wiedergegründeten bürgerlichen Parteien zu diskreditieren und nach dem Prinzip *divide et impera* zu handeln, wozu das Bilden von Parteien mit wenigen Mitgliedern erlaubt war. In das im Mai 1990 gewählte Parlament zogen neben der dominierenden Iliescu-Partei eine Vielzahl kleine Parteien ein, so dass der Demokratische Verband der Ungarn in Rumänien⁵⁸ die eigentliche Opposition dargestellt hat. In dieser Konstellation wurde die erste Nach-Wende-Verfassung verabschiedet. Um zu den Ungarn einen Gegenpol zu schaffen, war auch anderen nationalen Minderheiten per Wahlgesetz erlaubt worden, Repräsentanten in die Abgeordnetenkammer zu entsenden. Im ersten Parlament waren es 12, derzeit sind es 18⁵⁹ Abgeordnete, die im Unterhaus eine politisch sehr heterogene eigene Fraktion bilden. Sie können jedoch das Zünglein an der Waage spielen bei Abstimmungen, weshalb sie von der jeweiligen Regierungspartei mit Wohlwollen behandelt werden.

Beim Zensus 2011 stand es den Befragten frei, zur Nationalität, Muttersprache und Konfessionszugehörigkeit Antworten zu geben, so dass dazu nur bei 18,8 der 20,1 Millionen registrierten Bürger Angaben vorhanden sind. Als Rumänen erklärten sich 16,7 Millionen Personen (88,9 %), als Ungarn 1,2 Millionen (6,5 %), als Roma 621600 (3,3 %). Über 20000 Mitglieder zählen die Gemeinschaften der Ukrainer (50900), Deutschen (36000), Türken (27700), Lipowaner (23500) und Tataren (20300).⁶⁰

Welches Ansehen die (infolge der in den Jahren des Kommunismus und insbesondere 1990 erfolgten Massenauswanderung) sehr klein gewordene deutschen Minderheit in Rumänien genießt, war u.a. bei den Präsidentschaftswahlen im Spätherbst 2014 festzustellen, als Klaus Johannis die Stichwahl gegen den amtierenden Premier

⁵⁸ Uniunea Democraa a Maghiarilor din Romania (UDMR).

⁵⁹ In der Abgeordnetenkammer vertreten sind die Verbände der Albaner, Armenier, Bulgaren, Deutsche, Griechen, Italiener, Juden, Kroaten, Mazedonier, Lipowaner, Polen, Roma, Rutenen, Serben, Tataren, Tschechen und Slowaken, Türken sowie Ukrainer. Der Ungarnverband stellt im Senat und der Abgeordnetenkammer eine eigene Fraktion.

⁶⁰ Institutul Național de Statistică. Rezultate definitive ale Recensământului Populației și al Locuințelor – 2011 (caracteristici demografice ale populației), [Nationales Statistikinstitut. Endgültige Ergebnisse der Volkszählung und Registrierung der Wohnungen – 2011 (demografische Charakteristika der Bevölkerung)], http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/REZULTATE-DEFINITIVE-RPL_2011.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2015.

Victor Ponta gewonnen hat. Dem traditionsreichen Schulsystem der Rumänien-deutschen ergeht es ähnlich: Das Bildungsnetz in deutscher Unterrichtssprache – Vorschulklasse bis Abitur ohne Kindergärten – wurde im Schuljahr 2014/2015⁶¹ von 16883 Kindern und Jugendlichen besucht, wobei dies zwischen 90 und 100 Prozent Kinder und Jugendliche sind, die aus andersnationalen Familien kommen und für die Deutsch die Zweitsprache ist.

Die Schulbildung in deutscher Muttersprache war in Rumänien in der kommunistischen Zeit nicht verboten. Die vormals kirchlichen Schulen wurden 1948 verstaatlicht und es musste ein ideologisch untermauerter Unterricht stattfinden, jedoch blieb die deutsche Sprache erhalten. Die deutschsprachigen Bildungseinrichtungen wurden von jeher auch von Kindern der Staatsnation besucht. Ihr Besuch ermöglichte den Zugang zu einer Weltkultur, heute erhoffen die Eltern sich für ihre Kinder einen besseren Start im Leben: Neben der Sprache erwerben die Absolventen zusätzlich zum Abitur das Deutsche Sprachdiplom und also den Zugang zu einer Universität in Deutschland oder einen Arbeitsplatz in einer deutschen Firma.

Das Schulbuch

Das Einführen des Wahlfaches „Geschichte und Traditionen der Minderheit“ in den Klassen 5 bis 8 mit Unterricht in Sprachen der nationalen Minderheiten wurde im Unterrichtsgesetz von 1995 genehmigt. Ebenda war auch verankert, dass die Geschichte und Traditionen der nationalen Minderheiten in Rumänien im Curricula und den Büchern für Weltgeschichte sowie Geschichte der Rumänen widerspiegelt werden sollen.⁶² Die Curricula und Schulbücher auch der Wahlfächer werden vom Bildungsministerium genehmigt. Curricula, und zum Großteil auch Schulbücher zur eigenen Geschichte, gibt es außer für die deutsche für weitere acht Minderheiten in Rumänien. 2008 ist ferner ein Buch über alle Minderheiten in rumänischer Sprache für jene Geschichte-Fachlehrer erschienen, die das Wahlfach „Geschichte und Traditionen der Minderheiten in Rumänien“ anbieten wollen.

Das Curriculum und gleichnamige Schulbuch für die deutsche Minderheit erarbeitete ein heterogenes Team: Alfred Wiecken war von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) entsandter Fachberater und brachte das neuere didaktische Know-how mit, Martin Bottesch ist Mathematik-Fachlehrer, Hobby-Historiker und –

⁶¹ Ergebnis der von der Schulkommission des Demokratischen Forums der Deutschen in Rumänien erstellten Statistik.

⁶² Absatz 4 bzw. 3 von Art. 120, Gesetz 84/1995

Fotograf und er hat das Buch auch gelayoutet, Winfried Ziegler hat Geschichte studiert, ist jedoch im Rahmen des Demokratischen Forums der Deutschen in Rumänien⁶³ tätig, Dieter Nowak war der einzige Geschichtsfachlehrer im Team, die Verfasserin dieses Textes ist Hobby-Historikerin und als Journalistin heimatkundlich bewandert.

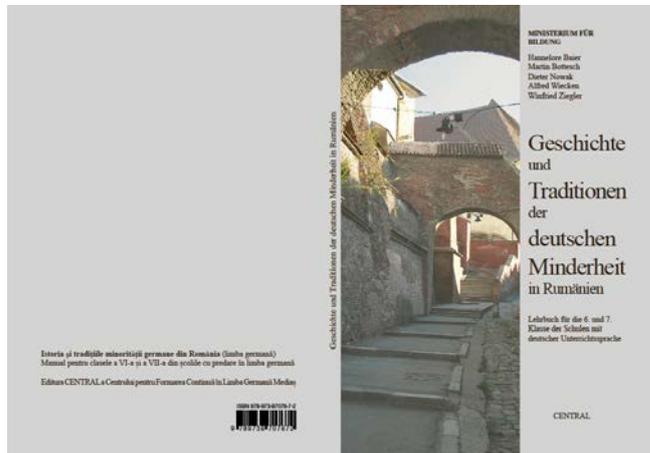


Abbildung 1: Umschlag »Geschichte und Traditionen der deutschen Minderheit in Rumänien«

Beim Erarbeiten von Curriculum und Schulbuch war dem Team bewusst, dass:

- a) die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, die aus diesem Buch lernen werden, aus andersnationalen Familien stammen,
- b) auch Schüler mit Eltern aus einer der deutschsprachigen Gemeinschaften – der Siebenbürger Sachsen, der Banater beziehungsweise der Sathmarer Schwaben, der Berglanddeutschen usw., da es sich bei der deutsche Minderheit um keine homogene Kulturgemeinschaft handelt – wenig aus der Geschichte der eigenen Gemeinschaft wissen und noch weniger aus jener der anderen deutschsprachigen Gemeinschaften in Rumänien,
- c) es galt, auch die Darstellung von Ortschaften in das Buch aufzunehmen, die außerhalb der Wohngebiete deutscher Gemeinschaften liegen, in denen es jedoch bedeutende deutschsprachige Schulen gibt, wie Klausenburg/Cluj-Napoca und Bukarest.
- d) Das Schwierigste aber war, allen deutschsprachigen Gemeinschaften und deren doch sehr unterschiedlicher Geschichte und Traditionen in einem Buch für die 6. und 7. Klasse gerecht zu werden.

Entstanden ist ein zehn Kapitel umfassendes Schulbuch, welches das Niveau der Sechst- und Siebtklässler eigentlich übersteigt, das jedoch zu einem Bestseller wurde, weil eine so knappe und bis zur Gegenwart gebrachte Darstellung aller deutschen Siedlergruppen in Rumänien gefehlt hat. Die Tabelle unten veranschaulicht, dass die

⁶³ Der im Dezember 1989 konstituierten politischen Organisation der Deutschen in Rumänien.

meisten Exemplare des bislang in fünf, jeweils korrigierten Auflagen erschienenen Buches, über den Buchhandel verkauft worden sind:

Auflage	Jahr	Auflagen- stärke	An Schulen	Buchhandel	Sonst vergeben
Auflage 1	2004	4300	3300	900	100
Auflage 2	2005	2500	0	1970	530
Auflage 3	2007	3000	389	2101	510
Auflage 4	2011	3000	622	2348	30
Auflage 5	2013	3500			
Summe		16.300	4311	7319	1170

Tabelle 1: Buchverkäufe »Geschichte und Traditionen der deutschen Minderheit in Rumänien«, Quelle: Martin Bottesch

Das Curriculum war so angelegt, dass die Heimatregion der Schüler im Vordergrund stehen kann. Dazu leitet Kapitel 1 „Mein Heimatort“ an und bietet Tipps, wie der Heimatort und die Region mittels Museumsbesuchen, Besichtigungen historischer Stätten und Gebäude, anhand von Urkunden, Landkarten, Fotos oder Gemälden, der Befragung von Zeitzeugen, usw. erkundet werden können. Diese nicht chronologische Herangehensweise ist mittlerweile auch von einigen Büchern zur Geschichte Rumäniens übernommen worden. Nach jedem Kapitel gibt es – in blauer Farbe gedruckt – Fragen und Aufgaben.

Die deutschen Gemeinschaften

Das Buch soll – so sieht es der Lehrplan vor – auf interethnische und interkulturelle Aspekte eingehen. Dem haben die Autoren versucht Rechnung zu tragen. In Kapitel 2 mit dem Titel „Deutsche Gemeinschaften in Rumänien“ werden die zahlenmäßig größten und historisch wichtigsten acht deutschen Gemeinschaften vorgestellt, das Kapitel beginnt jedoch mit einer kurzen Einführung zu den nationalen Minderheiten in Rumänien allgemein.

Deutsche Gemeinschaften in Rumänien

2 Deutsche Gemeinschaften in Rumänien

Ethnische Minderheiten in Rumänien. Außer der rumänischen Bevölkerungsmehrheit (88,9 Prozent der Landesbevölkerung im Jahr 2011) gibt es in Rumänien auch Gemeinschaften von Personen anderer Volkszugehörigkeit. Diese werden als nationale oder ethnische Minderheiten bezeichnet. Die zahlenmäßig größte nationale Minderheit ist die der Ungarn (Magyaren), die 6,5 % der Landesbevölkerung ausmacht. Es folgen Rumän, Ukrainer, Deutsche, Türken, Russen, Tataren, Serben, Slowaken und andere Minderheiten. Zur deutschen Minderheit bekannten sich bei der Volkszählung im Jahr 2011 rund 36 000 Personen. Das sind 0,2 Prozent der Landesbevölkerung. Im Jahr 1930 gab es auf dem Gebiet des heutigen Rumänien 633 000 Deutsche. Ihr Bevölkerungsanteil betrug 4,4 % (nach Rumänien 77,8 % und Ungarn 10 %).

Seit wann gibt es Deutsche auf dem Gebiet unseres Landes? Die ersten kamen bereits vor mehr als 850 Jahren. Die Deutschen in Rumänien waren und sind keine einheitliche Gruppe: Zu verschiedenen Zeiten sind im Laufe der Jahrhunderte Menschen deutscher Muttersprache, aus unterschiedlichen Herkunftsgebieten, in mehrere Teile des Landes eingewandert oder wurden zwangsweise hier angesiedelt. Sie haben in getrennten Gruppen gelebt, die wenig Verbindung zueinander hatten. Deshalb sprechen wir nicht von einer, sondern von mehreren deutschen Gemeinschaften in Rumänien.

Welche deutschen Gemeinschaften werden in diesem Kapitel vorgestellt? Vorgestellt werden: Siebenbürger Sachsen, Sathmarer Schwaben, Banater Schwaben, Banater Berglanddeutsche, Landler, Zipser, Buchenlanddeutsche und Dobruischadeutsche. Diese Aufzählung berücksichtigt die Reihenfolge der Ansiedlung. Außer den Siebenbürger Sachsen, die bereits im 12. Jahrhundert eingewandert sind, entstanden alle anderen hier genannten Gemeinschaften erst ab dem 18. Jahrhundert. Nicht vorgestellt werden die 1749 und 1770 vor allem in Mithlbach/Sebes angesiedelten Durlacher und Hanauer und die 1845-48 mehrheitlich zwischen Mithlbach und Broos-Orăştie sesshaft gewordenen Schwaben. Diese beiden Gruppen haben sich als eigene Gemeinschaften nicht bis heute erhalten. Auch die Deutschen, die sich in verschiedenen Städten Altromäniens, wie Bukarest/Bucureşti, Jassy/Iasi, Craiova u. a. niedergelassen haben, werden in diesem Kapitel nicht vorgestellt.

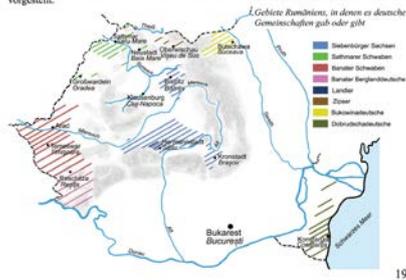


Abbildung 2: Kapitel2, »Deutsche Gemeinschaften in Rumänien«, S. 19

Behandelt werden – in der Reihenfolge ihrer Ansiedlung am heutigen Gebiet Rumäniens – die Siebenbürger Sachsen, die Sathmarer Schwaben, die Berglanddeutschen, die Banater Schwaben, die Landler, die Zipser, die Buchenlanddeutschen und die Dobruischadeutschen. Gegeben werden Daten zu Ansiedlungszeit und –umständen, Motiven der Migration aus anderen Teilen Europas und der Niederlassung im heutigen Rumänien, Spezifika betreffend Konfession, sozialen Strukturen und wirtschaftlichem Beitrag im Niederlassungsgebiet sowie zur demografischen Entwicklung.

Die auch der chronologischen Entwicklung Rechnung tragende Vorstellung, nunmehr jedoch nur noch der drei bedeutendsten und heute zahlenmäßig stärksten Gemeinschaften der Siebenbürger Sachsen, der Banater sowie der Sathmarer Schwaben erfolgt in Kapitel 3. Wie es dessen Titel „Entwicklung der politischen Strukturen bis zum Ersten Weltkrieg“ besagt, wird dabei das Schwergewicht auf die politische Entwicklung innerhalb der jeweiligen, sich ändernden Staatsform (unabhängiges Fürstentum Siebenbürgen, Habsburgerreich, Ungarn) gelegt. Dargestellt werden die Verwaltungsstrukturen der deutschen Gemeinschaften und die Art, in der sie auf die Politik des Landes antworteten, wie zum Beispiel den Madjarisierungsbestrebungen. Mit behandelt wird die Selbstverwaltung auf sozialer Ebene, die durch Nachbarschaften, Zehntschaften, usw. gewährleistet worden war. Um die jeweiligen Ereignisse in die Geschichte Europas und Rumäniens einbetten zu können, sind die wichtigen

historischen Stichdaten in einer Zeitleiste am Rand eingefügt. Das Kapitel behandelt die Zeit bis zum Ersten Weltkrieg, da die politische Geschichte der deutschen Gemeinschaften nach 1918 dann in einem anderen Staat – Rumänien – erfolgt.

Eigenartig dürfte erscheinen, dass als 4. Kapitel „Dörfer und Städte“ behandelt werden. Dieser Bruch in der Chronologie erfolgte, um die städtebauliche und wirtschaftliche Entwicklung beziehungsweise deren Eigenheiten im Vergleich zur Entwicklung der anderen kulturellen Gemeinschaften darstellen zu können. Präsentiert werden die mittelalterlichen Befestigungs- und Verteidigungsanlagen der Städte aber auch die Organisationsstruktur innerhalb der sächsischen Städte (vom Bürger über Hundertmannschaft zu Magistrat, Bürgermeister, Stadt- und Königsrichter) sowie die Zünfte als „Berufsgenossenschaften“. Veranschaulicht werden die architektonischen Unterschiede zwischen den ländlichen Ortschaften der verschiedenen deutschen Gemeinschaften und die für die siebenbürgischen Dörfer spezifischen Kirchenburgen.

Die historiographische Darstellung wird in Kapitel 5 wieder aufgenommen, das „Schlüsseldaten und Wendepunkte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ behandelt. Wesentlich ausführlicher als in den vorangegangenen Abschnitten wird der gesamtpolitischen Entwicklung in Mitteleuropa Rechnung getragen, beziehungsweise der Entstehung Großrumäniens als Folge des Ersten Weltkrieges. Infolge der Vereinigung des Königreichs Rumänien mit Bessarabien und der Bukowina sowie dem Banat und Siebenbürgen leben die verschiedenen deutschen Siedlergruppen erstmals alle in demselben Staat und bilden die ca. 740000 Mitglieder zählende deutsche Minderheit in Rumänien. Eingegangen wird auf die neuen Organisationsstrukturen bzw. die Vertretung der Rumäniendeutschen im Parlament Rumäniens, aber auch auf die Unzufriedenheit im neuen Staat und damit verbunden die Orientierung hin nach Deutschland. Vorgestellt werden die nationalsozialistischen Führungsprinzipien, Hitlers Interessen an Rumänien aber auch die Gleichschaltung der rumäniendeutschen Gemeinschaft und die politische Lage in Rumänien – um den Kontext für die weitere Entwicklung verstehen zu können. Dazu gehören im Abschnitt über den Zweiten Weltkrieg die Umsiedlung der deutschen Gemeinschaften aus Bessarabien, der Bukowina und der Dobrudscha (1940), die Teilung der deutschen Gemeinschaften in Siebenbürgen infolge des Zweiten Wiener Schiedsspruches, die Gründung der mit Hitler-Deutschland gleichgeschalteten politischen Vertretung „Deutsche Volksgruppe in Rumänien“, die Rekrutierungen von „Volksdeutschen“ zur Waffen-SS. Sie wiederum lassen die Maßnahmen verstehen, die im letzten Kriegsjahr

Das Schulbuch zur Geschichte der Deutschen in Rumänien

beziehungsweise den Nachkriegsjahren gegen die Rumäniendeutschen getroffen wurden, wie die Evakuierung der deutschen Bevölkerung aus Nordsiebenbürgen und die Deportation zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion.

Der Zweite Weltkrieg	
<p>Teilnehmerstaaten. Es bekriegten sich zwei Staatenbündnisse: - die <i>Achsenmächte</i>: Deutschland, Italien, Japan; hinzu kamen: Ungarn, Rumänien, Bulgarien, zeitweilig Finnland und einige Staaten Afrikas und Asiens - die <i>Alliierten</i>: Großbritannien, Frankreich; ab 1941 die USA und die UdSSR; hinzu kamen viele Staaten aller Erdteile.</p> <p>Gründe. Hitler wollte seine Expansionspläne umsetzen („Lebensraum“ für die Deutschen schaffen) und Deutschland zu einer Großmacht erheben. Italien verfolgte die Beherrschung des Mittelmeerraumes, Japan jene des ostasiatischen Raumes.</p> <p>Rumänien trat in den Krieg gegen die Sowjetunion ein, um Bessarabien und den Norden der Bukowina zurück zu erobern.</p> <p>Umsiedlung von Deutschen aus Rumänien. In einem geheimen Zusatzprotokoll zum Hitler-Stalin-Pakt sind die Interessengebiete Deutschlands und der Sowjetunion in Europa festgelegt worden. Da Bessarabien und die Nordbukowina in den Bereich der Sowjetunion fielen, beschloss Deutschland die dort lebenden Deutschen „jein ins Reich“ zu bringen. 1940 wurden deutsch-sowjetische Abkommen für die Umsiedlung der Deutschen aus Bessarabien und der Nordbukowina unterzeichnet und die Deutschen von da umgesiedelt. Im gleichen Jahr wurde ein Abkommen zwischen Rumänien und Deutschland unterschrieben, auf Grund dessen die Deutschen aus der Südbukowina und der Dobruedscha - insgesamt etwa 60.000 Personen - umgesiedelt wurden.</p> <p>Folgen des „Wiener Schiedsspruchs“ für die Deutschen Rumäniens. Infolge des Wiener Schiedsspruchs, der die Abtretung Nordsiebenbürgens und des Seklergebietes an Ungarn vorsah, gelangten ab Herbst 1940 etwa 35.000 Siebenbürger Sachsen sowie die Sathmarer Schwaben und die Zipser erneut unter ungarische Verwaltung. Zum ersten Mal in ihrer bis dahin sechshundertjährigen Geschichte kamen die Siebenbürger Sachsen in die Lage, dass ihr Siedlungsgebiet auf zwei Länder aufgeteilt war. In Rumänien blieben etwa 530.000 Deutsche.</p> <p>Die Gründung der „Deutschen Volksgruppe in Rumänien“. Der politische Einfluss Deutschlands auf die Deutschen in Rumänien wurde besonders intensiv nach der Gründung der Volksdeutschen Mittelstelle (VOMI) 1936 in Berlin, von wo die Richtlinien für das Organisieren der deutschen Volksgruppen in Mittel- und Südosteuropa ausgingen. Im September 1940 wählten die Rumäniendeutschen ihre Führung nicht selbst, sondern sie wurde von Berlin eingesetzt. Es handelt sich um den Siebenbürger Sachsen Andreas Schmidt, der im Deutschen Reich eine politische Ausbildung erhalten hatte und von dort als</p>	<p>Zeittafel</p> <p>1.8.1939 Deutscher Einmarsch in Polen</p> <p>3.9.1939 Auf Grund ihres Beistandspakts mit Polen erklären Frankreich und Großbritannien Deutschland den Krieg</p> <p>27.8.1939 Sowjetischer Einmarsch in Ostpolen</p> <p>1939/1940 Die UdSSR führt Krieg gegen Frankreich, das Geheite abtreten muss</p> <p>1939/1941 Deutschland besiegt durch „Blitzkrieg“ Polen (im Sept. 1939), Dänemark und Norwegen (April 1940), Frankreich, Belgien, die Niederlande, Luxemburg (Mai/Juni 1940), Jugoslawien und Griechenland (April 1941)</p> <p>Juni 1940 Die UdSSR annektiert Estland, Lettland, Litauen und von Rumänien die Nordbukowina und Bessarabien</p> <p>22.6.1941 Deutschland beginnt den Krieg gegen die UdSSR. Rumänien tritt an der Seite Deutschlands in den Krieg ein</p> <p>7.12.1941 Japanischer Angriff auf den US-Stützpunkt Pearl Harbor im Pazifik</p>

95

Abbildung 3: Kapitel 5, »Schlüsseldaten und Wendepunkte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts«, S. 95

Kapitel 6 trägt die Überschrift „Leben im Kommunismus“. Wie im Falle des Nationalsozialismus, so waren die Autoren auch beim Kapitel zum Kommunismus der Ansicht, dass es sinnvoll ist, schülergerecht aufbereitet die Grundbegriffe der kommunistischen Ideologie und die Prinzipien der kommunistischen Diktatur aufzunehmen, um sodann die Praxis mit Enteignungen, Verstaatlichung der Industrie und Kollektivierung der Landwirtschaft, Festigung der Macht durch Zerstörung der Eliten mittels Terror, usw. zu präsentieren. Eingegangen wird auf den Schulalltag jener Jahre aber auch auf die Widersprüche zwischen Theorie und Realität und sodann auf die Krise und den Untergang des Kommunismus.

Ein kurzes Kapitel 7 ist dem „Exodus“ und der Zeit nach 1989 gewidmet. Erläutert werden die Gründe des Ausreisebestrebens sowie der Verlauf der Aussiedlung vor und nach der politischen Wende von 1989. Der historische Teil des Schulbuches endet mit einer knappen Darstellung der heutigen Lage in den rumäniendeutschen Gemeinschaften.

Die letzten drei Kapitel sind „Mundarten, Trachten und Brauchtum“, „Kirche und Schule“ bzw. „Kultur der Rumäniendeutschen. Persönlichkeiten“ übertitelt. Die deutschen Gemeinschaften in Rumänien haben im Verlauf der Jahrhunderte ihre jeweilige Mundart aber auch ihr aus dem Einwanderungsgebiet mitgebrachtes

Brauchtum beibehalten. Es war den Autoren wichtig, den Schülerinnen und Schülern deutschsprachiger Schulen diese, auch heute teilweise noch gepflegten Traditionen bekanntzumachen, da sie es sind, die dieses Brauchtum fortführen könnten.

Ein „Kirche und Schule“ gewidmetes Kapitel haben die Autoren eingeführt, da diese beiden Institutionen für den Fortbestand der deutschen Gemeinschaften ausschlaggebend gewesen sind. Behandelt werden die katholische und die evangelische Kirche, denen der Großteil der Rumäniendeutschen angehören, dargestellt wird ihre Entwicklung im Verlauf der Jahrhunderte bzw. auch die Reformation und die Rolle der evangelischen Kirche in der Selbstverwaltung der Siebenbürger Sachsen. Vorgestellt werden zunächst die Schulen in den deutschen Gemeinschaften bis zum Ersten Weltkrieg, um sodann auf das deutschsprachige Schulwesen nach 1918 sowie nach dem Zweiten Weltkrieg einzugehen. Als Sonderfall wird die deutsche Schule in Bukarest präsentiert, die außerhalb des Siedlungsgebietes der deutschen Gemeinschaften entstand und besteht.

Im Kapitel zur Kultur und den Persönlichkeiten wird zunächst die Volkskunst kurz erwähnt. Anhand der Vorstellung bedeutender Persönlichkeiten (Johannes Honterus, Samuel von Brukenthal, Stephan Ludwig Roth) gehen die Autoren auf wichtige Ereignisse im Geistesleben der Siebenbürger Sachsen ein, wie die Reformation. Vorgestellt werden desgleichen die wichtigsten bildenden Künstler sowie Schriftsteller aus den einzelnen rumäniendeutschen Gemeinschaften.

Das Schulbuch verfügt über einen Anhang mit Personen- und Sachverzeichnis, Ortsnamensverzeichnis sowie Quellenverzeichnis der Zitate, Tabellen und Abbildungen, die aus den meisten Schulbüchern fehlen.

Schlussbetrachtungen

Die deutschen Gemeinschaften haben auf dem Gebiet des heutigen Rumänien eine eigene, von ihren Herkunftsorten aber auch den Nachbargemeinschaften relativ unabhängige Geschichte gehabt. Diese wollten die Autoren des Schulbuches nüchtern, ohne Idealisierung oder Ideologisierung, vorstellen. Versucht wurde dabei, das Schwergewicht auf die gesellschaftspolitische Entwicklung zu legen. Die Beziehung zu Deutschland wird in der Zwischenkriegszeit und beim Exodus erwähnt, beide Male waren die Folgen dieser Beziehung für die Rumäniendeutschen negativ.

Die „Gemeinschaften der nationalen Minderheiten auf dem heutigen Gebiet Rumäniens“ gehören zu den vom Curriculum für das Unterrichtsfach „Geschichte

Rumäniens“ geforderten und also verbindlichen Inhalten der Schulbücher, „Geschichte Rumäniens“ ist in der 4., 8. und 12. Klasse Pflichtfach. Für die meisten Fächer autorisiert das Bildungsministerium mehrere Schulbücher (die von Verlagen angeboten werden), die Lehrer bzw. Schulen haben die Möglichkeit, sich für eines der Bücher zu entscheiden. Bis 2011 musste die Geschichte und Geografie Rumäniens in den Klassen mit Unterricht in der Muttersprache einer Minderheit, in der Landessprache gelernt werden, seither erlaubt eine Novellierung des Bildungsgesetzes den Unterricht in der Muttersprache der Minderheiten. Ins Deutsche übersetzt wurden Geschichtsbücher für die 4. Klasse sowie eines für die 8. Klasse.

In dem ins Deutsche übersetzten, und allgemein verwendeten Lehrbuch für die 4. Klasse des Verlags „Aramis“ (2006 genehmigt), erfahren die Schülerinnen und Schüler unter dem Titel „Völker der Vergangenheit, Völker der Gegenwart“ (thematisiert wird die Völkerwanderung), dass sich Sekler und Sachsen in der Zeit 11. bis 13. Jahrhundert in Siebenbürgen angesiedelt haben. Unter den „Zeugen der Geschichte“ wird sodann die Törzburg/Castelul Bran erwähnt und mitgeteilt, dass diese am Ende des 14. Jahrhunderts von sächsischen Kaufleuten errichtet worden ist. Zu den weiteren „Zeugen der Geschichte“ gehört die Stadt Hermannstadt/Sibiu, bei ihrer Vorstellung wird mitgeteilt, dass sie von Sachsen erbaut und zu einer Handelsstadt entwickelt worden ist.

Eingesehen habe ich sodann die Schulbücher, aus denen im Samuel-von-Brukenthal-Gymnasium in Hermannstadt/Sibiu gelernt wird. Im Schulbuch für die 8. Klasse (im Verlag „Humanitas Educational“ auf Grund der Autorisierung von 1998 erschienen) werden die Ungarn, Sekler und Sachsen auf zwei Seiten im Kapitel über die Völkerwanderung nach der „Ethnogenese“ des rumänischen Volkes behandelt, d.h. ihre Ansiedlung am heutigen Gebiet Rumäniens. Eine andere Art Diskurs ist im Schulbuch für die 12. Klasse des Verlages „Corint“ festzustellen (2007 autorisiert): Im Kapitel über „Modernisierung, politische und kulturelle Strömungen sowie nationale Identitäten im 19. und 20. Jahrhundert“ wird auf die ethnische und konfessionelle Diversität der Bevölkerung Rumäniens sowie auf die im modernen Rumänien angewandten politischen Lösungen eingegangen, wobei es sich um die Problematik der fehlenden Staatsbürgerrechte für Juden und Roma in Rumänien vor 1918 handelt. Erwähnt werden der Anteil der nationalen Minderheiten – fast ein Viertel der Bevölkerung – nach der Konstituierung Großrumäniens, die Beteiligung Rumäniens am Holocaust und der „Verkauf“ von Juden und Deutschen gegen Devisen in der Zeit des Kommunismus.

Nach und nach kommen die Schulbücher zur Geschichte Rumäniens von dem in den Jahren des Nationalkommunismus vermittelten Bild der rumänischen Einheitsnation ab.

Literatur

Baier, Hannelore, Martin Bottesch, Dieter Nowak, Alfred Wiecken und Winfried Ziegler. *Geschichte und Traditionen der deutschen Minderheit in Rumänien. Lehrbuch für die 6. und 7. Klasse der Schulen mit deutscher Unterrichtssprache*. 5. Aufl., Mediaș: Central, 2013.

Institutul Național de Statistică. Rezultate definitive ale Recensământului Populației și al Locuințelor – 2011 (caracteristici demografice ale populației), [Nationales Statistikinstitut. Endgültige Ergebnisse der Volkszählung und Registrierung der Wohnungen – 2011 (demografische Charakteristika der Bevölkerung)], http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/REZULTATE-DEFINITIVE-RPL_2011.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2015.

Mihăilescu, Cleopatra, Tudora Pițilă und Steluța Vlad. *Geschichte. Lehrbuch für die IV. Klasse*. București: Aramis, 2006.

Oane, Sorin und Ochescu Maria. *Istorie. Manual pentru clasa a VIII-a (Geschichte. Lehrbuch für die VIII. Klasse)*. București: Humanitas, 2000.

Petre, Zoe (Koord.), Carol Căpiță, Ecaterina Stănescu, Ligia Livadă-Cadeschi, Alin Ciupală, Florin Țurcanu, Laurențiu Vlad und Sorin Andreescu. *Istorie. Manual pentru clasa a XII-a (Geschichte. Lehrbuch für die XII. Klasse)*. București: Corint, 2007

**Die deutsche Nationalität in
ungarischen
Geschichtsschulbüchern**

Nóra Rutsch

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

In meinem Artikel möchte ich zwei Reihen von Geschichtsschulbüchern vorstellen und dabei nur die Geschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert berücksichtigen.

Die deutschen Nationalitätengymnasien in Ungarn hatten und haben nicht die Qual der Wahl, es gibt immer nur eine offizielle deutschsprachige Schulbuchreihe. Die in Ungarn verwendeten deutschsprachigen Geschichtsbücher sind die Spiegelübersetzungen der offiziellen ungarischen Schulbücher. Die eine Reihe wurde in den 1990er Jahren, die zweite Reihe zwischen 2008-2011 verlegt.

Dies ist keine ausreichende Lösung, die Schüler und Schülerinnen bekommen nämlich so keine genügende Information über die Geschichte ihrer Nationalität. Deshalb wurden die Lehrkräfte dazu gezwungen, selbst zusätzliche Materialien, Informationen, Quellen zu sammeln. Als ein weiteres Problem können wir feststellen, dass die neuesten Forschungsergebnisse immer sehr verspätet in den Geschichtsschulbüchern erscheinen.

Es wurden jeweils zwei Bände der Schulbuchreihen ausgewählt: Die Bände für die Klasse 11 und Klasse 12. Im älteren Buch für die Klasse 11 – geschrieben von Géza Závodszy – wird die Geschichte zwischen 1640-1914 behandelt, das Buch für die Klasse 12 – verfasst von Konrád Salamon – beinhaltet die Geschehnisse von 1914 bis zur Wende. Im neueren Schulbuch für die Klasse 11 – geschrieben von Miklós Száray – können die Schüler die Geschichte ab dem 18. Jahrhundert bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges kennenlernen. Das Geschichtsschulbuch für die Zwölftklässler behandelt die Geschichte von 1914 bis zur Wende und die Problematik der globalen Welt.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

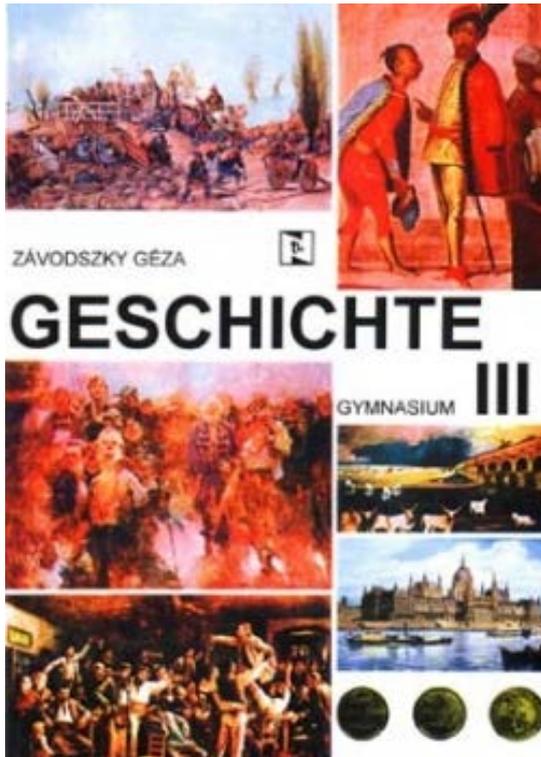


Abbildung 4: »Géza Závodszy, Geschichte III«

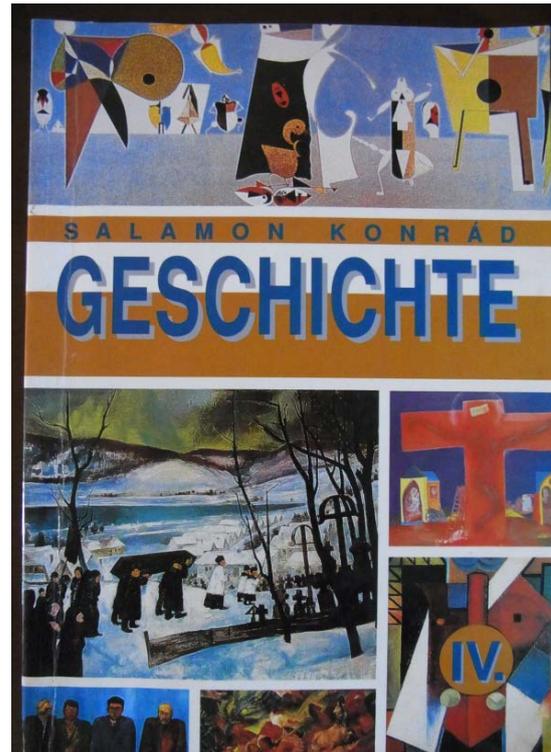


Abbildung 5: Konrad Salamon, »Geschichte IV«



Abbildung 6: Miklós Száray, »Geschichte 11«



Abbildung 7: Miklós Száray, József Kaposi, »Geschichte 12«

Das erste Thema in dieser Periode, in der die Deutschen erwähnt werden, ist die Ansiedlung:

„Die nicht ohne jeden Hintergedanken angesiedelten katholischen Deutschen ließen sich in vorher gebauten Dörfern mit regelmäßigem Grundriß nieder. Sie erhielten für sechs Jahre

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

Steuerfreiheit. Die früher schon im Absinken begriffene Zahl der Ungarndeutschen überstieg im Ergebnis der Ansiedlungen bis zum letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Millionengrenze.⁶⁴

Dieses wird nicht im Grundtext, sondern nur als Ergänzungsinformation erwähnt.

Im neueren Buch wird die Ansiedlung viel detaillierter beschrieben:

„Die organisierte Ansiedlung wurde durch den Wiener Hof und die Grundbesitzer vorangetrieben. Dem Hof ging es darum, die Zahl der Steuerzahler zu vermehren, teilweise auch darum, den katholischen Glauben zu verbreiten. Die Großgrundbesitzer brauchten Arbeitskräfte.⁶⁵

Bei der organisierten Ansiedlung handelte es sich überwiegend darum, dass katholische Deutsche aus Gebieten außerhalb des Habsburgerreiches (zusammenfassend Schwaben) ins Land gerufen wurden. Die Schwaben erhielten bedeutende Vergünstigungen (z. B. Befreiung von staatlichen Steuern) Im Banat, in der ersten Hälfte des Jahrhunderts, fanden die Ankömmlinge sogar ausgestattete Häuser und Zugtiere vor. Die Schwaben wurden verstreut angesiedelt. So bildeten sich in Buda, im Komitat Békés, im Bakony- und Vértésgebiet schwäbische Inseln, in den Komitaten Baranya, Tolna, Bácska und im Banat dagegen schwäbische Siedlungsblöcke heraus.⁶⁶

Also im neueren Buch werden die Initiatoren: der Wiener Hof und die Grundbesitzer erwähnt, als Motive werden genannt: die Zahl der Steuerzahler und der Arbeitskräfte zu vermehren und den katholischen Glauben zu verbreiten. Die Steuerfreiheit und die Ansiedlungsorte werden gleichfalls erwähnt.

Diese Informationen werden mit einer Landkarte, die die Bevölkerungsbewegungen im Ungarn im 18. Jahrhundert darstellen, mit dem Gesuch von Sándor Károlyi aus dem Jahr 1712 und mit einer weiteren Landkarte über die Völker Ungarns und Siebenbürgens am Ende des 18. Jahrhunderts veranschaulicht.

⁶⁴ Géza Závodszy, *Geschichte III*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999, S. 90.

⁶⁵ Miklós Száray, *Geschichte 11*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2007, S. 88.

⁶⁶ Ebd., S. 88.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

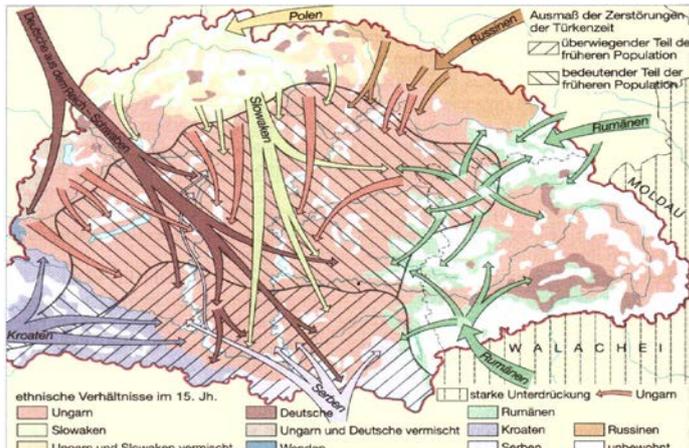


Abbildung 8: Bevölkerungsbewegungen in Ungarn im 18. Jahrhundert⁶⁷

Welche Ursachen hatten die Bevölkerungsbewegungen? Unterteilen Sie die drei Migrationsarten, die für die Epoche charakteristisch waren. Formulieren Sie einige Schlussfolgerungen aus der gemeinsamen Darstellung der ethnischen Verhältnisse des 15. Jahrhunderts und der Bevölkerungsbewegungen im 18. Jahrhundert. [L]

„Hoher Hofkriegsrat! Wohlmeinende, gnädige und hochverehrte Herren!
 Dem Hohen Hofkriegsrat ist zweifellos hinlänglich bekannt, dass die oberen Gebiete Ungarns von Strafen Gottes heimgesucht worden sind: durch inneren Aufruhr, eine verheerende Seuche, viel Schaden anrichtendes Hochwasser, auch durch eine ungewöhnliche Zunahme und große Massen von Fliegen und Mäusen. Die Verluste unter den Einwohnern und allen Arten von Vieh haben ein so schlimmes Ausmaß, dass die allgemeinen Steuern und anderen Pflichten nicht mehr verkraftet werden. Die günstige Gelegenheit nutzend, bemühe ich mich mit Fleiß und ganzer Kraft – nicht nur zu meinem eigenen Nutzen, sondern auch zu dem der Allgemeinheit – in den hiesigen leerstehenden Ortschaften Schwaben heimisch zu machen. Sie sind durch ihre Lage gezwungen, ihr Zuhause zu verlassen und sich das Nötige zum Leben in anderen Gegenden zu suchen, vor allem in diesem stark entvölkerten Land. Auf die genannte Weise kann ich den erwähnten Bevölkerungsmangel zumindest teilweise ausgleichen und gleichzeitig für die Zahlung der Steuern und Erfüllung sonstiger Verpflichtungen sorgen. Am wichtigsten ist aber, dass hier die katholische Religion gestärkt wird.
 Weil ich klar sehe, dass sich diese Absicht ohne die Unterstützung, die besondere Gnade und das Wohlwollen des Hofrates nicht erfolgreich verwirklichen lässt, bitte ich untertänig in meinem und der anderen Namen, (...) sie mit Unterstützung der in Ungarn und den anderen Erbländern ernannten örtlichen Vorstehern, befreit von allen weiteren Zahlungen, unbehelligt von den Eintreibern des Dreißigsten und des Zolls, frei und ohne Verzögerung reisen zu lassen, sie darüber hinaus an den Orten, wo sie sich niederlassen, für einige Jahre von der allgemeinen Steuer zu befreien, des Weiteren von der Konskription und Rekrutierung durch Regimentsoffiziere (Aushebung für den Militärdienst) zu verschonen und sie in der erwähnten Weise zum Wohl des Königs und des Landes nützlich arbeiten zu lassen.“ (Gesuch von Sándor Károlyi, 1712)

Abbildung 6: Gesuch von Sándor Károlyi⁶⁸

Mit welcher Absicht wurde der Plan angefertigt? Inwieweit erklärt die Quelle das geordnete Äußere und den Reichtum der schwäbischen Dörfer? Zählen Sie weitere Faktoren auf, die als Erklärung der Erscheinung in Frage kommen. [L]

Stellen Sie fest, worauf Károlyi den Bevölkerungsrückgang zurückführt. Womit begründet er die Kolonisation? Inwiefern ist es von Bedeutung, an wen er das Schreiben gerichtet hat? Welche Vergünstigungen wollte er erwirken? Warum war das notwendig? [V]

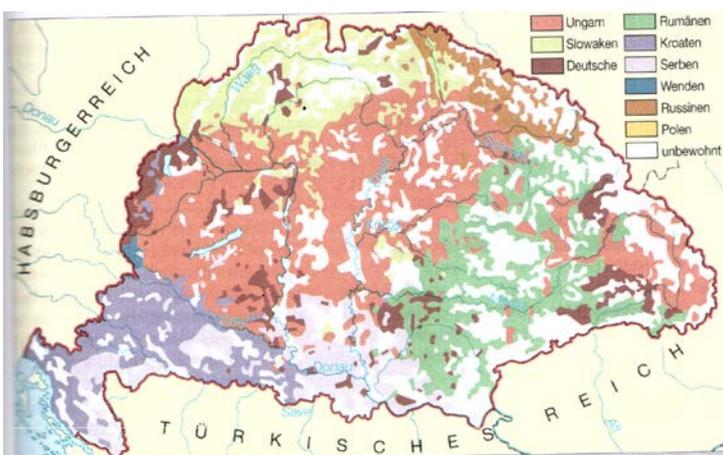


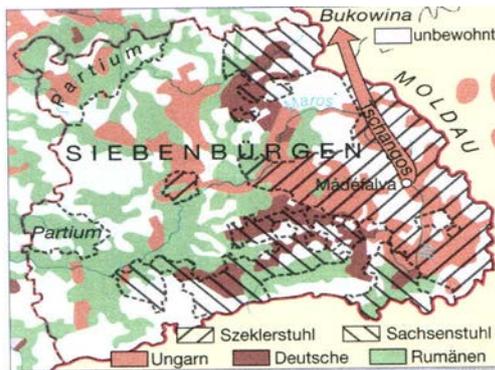
Abbildung 7: Landkarte über die Völker Ungarns⁶⁹

⁶⁷ Ebd., S. 90.

⁶⁸ Ebd.

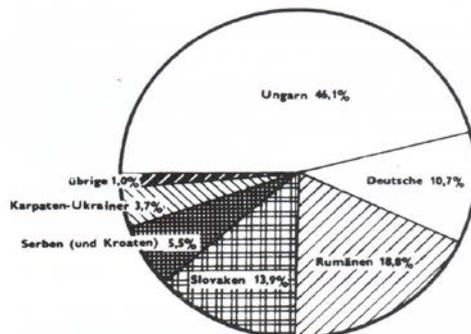
⁶⁹ Ebd., S. 91.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

Abbildung 8: Landkarte über die Völker Siebenbürgens⁷⁰

Charakterisieren Sie die ethnische Zusammensetzung Ungarns und deren geographische Bezüge. Stellen Sie die spezifischen Züge der ethnischen Zusammensetzung Siebenbürgens fest. Charakterisieren Sie den Zusammenhang zwischen der öffentlichen Verwaltung und der ethnischen Zusammensetzung. [V]

Als nächstes wird im Schulbuch von Závodszy erwähnt, dass in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts „die ungarische Staatssprache allerdings die Gegensätze mit den in Ungarn lebenden anderen Völkern an die Oberfläche brachte.“⁷¹ Weitere Informationen bekommen die Leser über diese Gegensätze nicht. Das bleibt eine Aussage ohne Erklärung, ohne Zusammenhang. Nur eine Statistik veranschaulicht die damaligen Verhältnisse der Nationalitäten.



Die Verhältnisse der Nationalitäten in Ungarn Anfang der 40er Jahre des 19. Jahrhunderts mit Siebenbürgen und mit Kroaten). Die Nationalitäten machten mehr als die Hälfte der Landesbevölkerung aus.

Abbildung 9: Verhältnisse der Nationalitäten Anfang der 40er Jahre des 19. Jahrhunderts⁷²

Im neueren Schulbuch können die Schüler mit Hilfe eines Schemas erfahren, was die politische Nation in Ungarn bedeutet: In Ungarn gibt es nur eine politische Nation, diese ist die ungarische, die Titularnation und innerhalb dieses Rahmens leben die verschiedenen Völker, wie Ungarn, Kroaten, Serben, Slowaken, Russinen, Deutsche, Rumänen usw. miteinander. Die Nationalitäten verfügten nur über individuelle Rechte, womit sie unzufrieden waren, weil sie kollektive Nationalitätenrechte anstrebten.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Géza Závodszy, *Geschichte III*, a.a.O., S. 130.

⁷² Ebd.

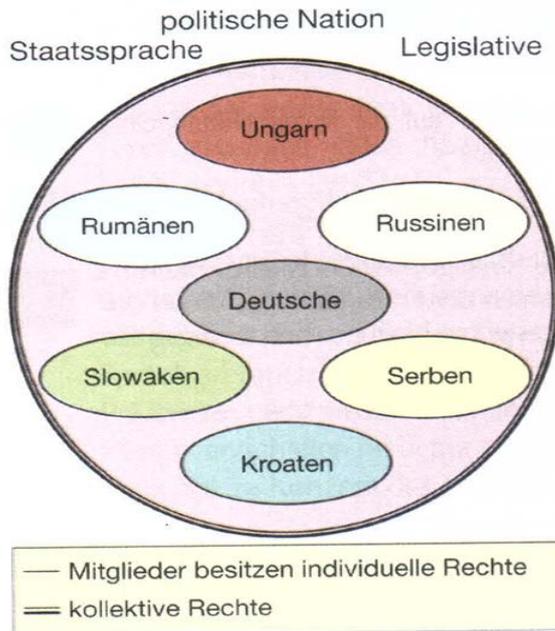


Abbildung 10: Volksgruppen und ihre Rechte in Ungarn⁷³

Der Begriff der politischen Nation

Bei der Behandlung der Geschehnisse von 1848-1849 wird im älteren Buch nur angedeutet, dass die Nationalitäten auch an den Bewegungen teilnahmen. Sie stellten zunächst Forderungen zur Befreiung der Bauern von den feudalen Lasten. Aber nach dem 15. März 1848 beanspruchten sie auch die nationale Gleichberechtigung, obwohl sie die 12 Punkte und die erworbene Freiheit begrüßten. Auf den Versammlungen der Slowaken, Rumänen und Serben im April und Mai 1848 wurde schon eine Territorialautonomie gefordert. Weil sie die Forderungen von der ersten ungarischen Regierung von Lajos Batthyány nicht erfüllt bekamen, wendeten sie sich an dem Habsburger Hof.

Unter den Nationalitäten werden die Deutschen überhaupt nicht erwähnt.

Im Schulbuch von Száray für die 11. Klasse werden zwei Karten gezeigt, die Ungarns ethnische Verhältnisse in zweierlei Form darstellen. Die Schüler sollen die Unterschiede erkennen und daraus Schlussfolgerungen ziehen.

⁷³ Miklós Száray, *Geschichte 11*, a.a.O., S. 240.

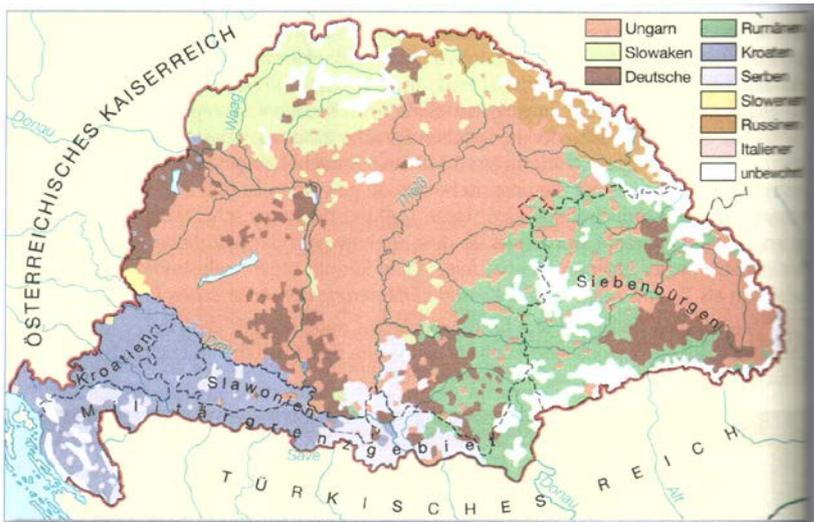


Abbildung 11: Ethnische Verhältnisse Ungarns (1)⁷⁴

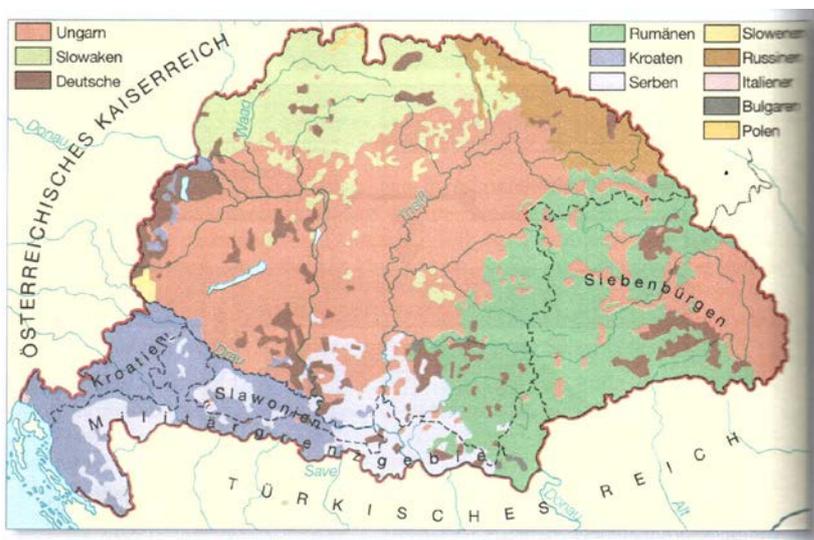


Abbildung 12: Ethnische Verhältnisse Ungarns (2)⁷⁵

Sammeln Sie die räumlichen Merkmale der ethnischen Zusammensetzung des Landes. Vergleichen Sie die Eindrücke, die Sie von beiden Landkarten gewinnen. Inwiefern können Sie daraus unterschiedliche Schlussfolgerungen ziehen? Woraus können sich die Abweichungen ergeben? [V]

Ende Juli 1849 wird vom ungarischen Parlament ein Gesetz zur Gewährleistung von Nationalitätenrechten verabschiedet. Das wird im älteren Buch als erstes Nationalitätengesetz Europas hervorgehoben, aus ihm werden 4 Punkte als Quelle zitiert.

Im neueren Buch wird noch als Vorgeschichte erwähnt, dass im Frühjahr 1849 sich zwischen einem Teil der ungarischen Politiker und einigen Nationalitätenanführern die Bereitschaft zu einer politischen Annäherung bestand.

In den Verhandlungen ging die ungarische Regierung zahlreiche Kompromisse ein, was die Benutzung der Sprachen und der Symbole (Fahnen) betraf. Der Bitte nach territorialer Autonomie verschloss sie sich aber. Der Nationalitätenbeschluss des

⁷⁴ Ebd., S. 142.

⁷⁵ Ebd.

Landtages (28. Juli 1849) gewährte die breite Verwendung der Nationalitätensprachen in der öffentlichen Verwaltung und im Unterrichtswesen. Auch die selbstständige Erledigung der Kirchenangelegenheiten stand den Nationalitäten zu. Die ungarische Staatssprache wurde aber als Grundlage angenommen. Schon aus Prinzip beinhaltete der Beschluss keine Bestimmungen über eine territoriale Autonomie.

Die Benutzer dieses Buches werden mit einem längeren Zitat aus diesem Nationalgesetz konfrontiert.⁷⁶

Bei den Teilnehmern des Freiheitskampfes wird die Nationalität oder die ethnische Zusammensetzung der ungarischen Armee nicht thematisiert.

Das Schulbuch von Závodszy nimmt den Faden über die Schilderung der Lage der Nationalitäten nach dem Ausgleich zwischen Österreich und Ungarn 1867 auf. Nach dem Ausgleich musste die Frage der Nationalitäten geregelt werden. So wird der Ausgleich mit den Kroaten als erste Aufgabe erwähnt, und die zweite Aufgabe war das Nationalitätengesetz. Dieses Thema wird im Verfassertext, in einem Quellenauszug und auch in einem Ergänzungstext behandelt, aber die deutsche Nationalität wird in keinerlei Hinsicht hervorgehoben.

Das neue Nationalitätengesetz garantierte den Gebrauch der Nationalitätensprachen im Gemeinde-, Stadt- und Komitatsleben (wenn die Mehrheit die 20 Prozent erreichte, musste auch eine zweite, dritte usw. Sprache zugelassen werden). Der Unterricht auf der untersten Stufe lief völlig in der Nationalitätensprache, Ungarisch musste nicht einmal als Lehrfach unterrichtet werden. Die von den Nationalitäten geforderten Kollektivrechte, d.h. die Errichtung autonomer Territorien wurde allerdings abgelehnt. Es wurde ständig betont, dass in Ungarn vom politischen Gesichtspunkt aus nur eine Nation existiere, nämlich die ungarische.

Dieses Gesetz wird wiederum als erstes Gesetz in Europa apostrophiert, das die Rechte der Nationalitäten gesetzlich festlegte. Die Nationalitätenführer waren mit den Bestimmungen des Gesetzes nicht zufrieden, später kämpften sie jedoch nicht gegen das Gesetz, sondern für dessen Einhaltung. Von dem Gesetz wird nur die Präambel zitiert.

Im neueren Buch von Száray wird der Nationalitätenfrage zwischen 1849-1868 eine ganze Lektion gewidmet. Hier wird sowohl die Ausgangslage geschildert, als auch der Lösungsvorschlag von Kossuth, die Idee der Donau-Konföderation, bekannt gemacht. Kossuth machte in diesem Vorschlag bedeutende Zugeständnisse. Er sprach sich für die Unabhängigkeit Kroatiens aus, über die Zukunft von Siebenbürgen sollte eine

⁷⁶ Ebd., S. 240.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

Volksabstimmung abgehalten werden. Statt territorialer Autonomie wollte Kossuth es den Nationalitäten ermöglichen, gebietsunabhängige politische und kulturelle Selbstverwaltungs-Körperschaften zu bilden. Dieser Plan wurde abgelehnt, sowohl seitens der ungarischen Politiker, als auch von den Nationalitätenführern. Die ungarischen Politiker hielten diese Zugeständnisse für zu weitgehend, diese hätten nämlich die Bildung eines ungarischen Nationalstaates behindert. Für die Nationalitätenführer waren sie zu wenig. Statt dieses Vorschlages von Kossuth wird also das Nationalitätengesetz 1868 verabschiedet. In diesem Lehrbuch wird dieses Gesetz viel detaillierter im Verfassertext beschrieben. Neben dem Gebrauch der Muttersprache auf der mittleren Verwaltungsebene und vor dem Gericht und dem Nationalitäten-Schulwesen erwähnt der Text auch die Genehmigung der Nationalitätenvereinigungen. Die Auszüge aus dem Nationalitätengesetz sind auch ausführlicher: Neben der Präambel werden 7 Paragraphen zitiert.

Im Buch der 90er Jahre wird aus der Dualismus-Zeit noch eine Statistik über die Völker Ungarns im Jahre 1910 ohne Kroatien und eine Nationalitätenlandkarte der Monarchie publiziert.

Ungarn	9,95 Mill.	54,5%
Deutsche	1,90 Mill.	10,4%
Slowaken	1,95 Mill.	10,7%
Rumänen	2,95 Mill.	3,0%
Ukrainer	0,47 Mill.	2,5%
Kroaten	0,20 Mill.	1,1%
andere	0,31 Mill.	1,7%
<hr/>		
insgesamt	18,50 Mill.	100%
(Die Angaben sind abgerundet.)		

Österreich im Jahre 1910

Deutsche	10,83 Mill.
Nichtdeutsche	19,15 Mill.
<hr/>	
insgesamt:	30,00 Mill.

Abbildung 13: Die Völker Ungarns im Jahre 1910 (ohne Kroatien)⁷⁷

⁷⁷ Géza Závodszy, *Geschichte III*, a.a.O., S. 254.

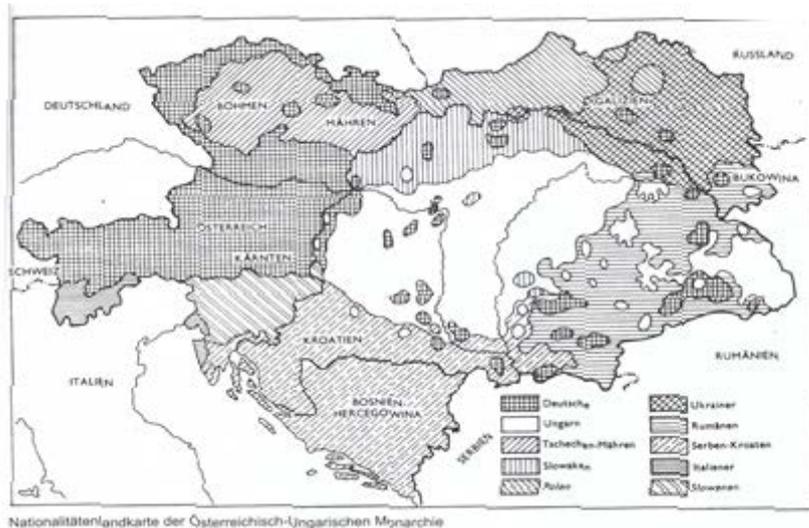


Abbildung 14: Nationalitätenlandkarte der Monarchie⁷⁸

Im neueren Buch bekommt die Nationalitätenfrage noch einmal eine ganze Lektion. So ist festzustellen, dass dieser Thematik mehr Gewicht eingeräumt wurde.

Zahlreiche Bestimmungen des Nationalitätengesetzes von 1868 wurden von den Regierungen der Zeit des Dualismus nicht eingehalten. Sie führten an den Nationalitätenschulen schrittweise den Ungarischunterricht ein (1879, 1907), nahmen den Nationalitäten viele Mittelschulen und verhinderten, dass diese sich ein weltliches Hochschulwesen aufbauen konnten.

Die führenden Schichten der Nationalitäten leisteten passiven Widerstand gegen den Ausgleich und die ungarische Nationalitätenpolitik. Später protestierten sie beharrlich gegen die Verletzungen dieses Gesetzes. Ihr Ziel war die territoriale Autonomie auf Komitatsebene.

Die Deutschen werden nicht extra erwähnt, nur alle Nationalitäten zusammen. Die Informationen dieser Lektion werden ergänzt mit zwei Landkarten: Ungarns ethnischer Struktur im Jahr 1850 und 1910, und mit einer Statistik über die Verteilung der Nationalitäten veranschaulicht. Die Analyse dieses Themas wird noch mit Zitaten von Lajos Mocsáry, mit Zitaten aus dem Gesetz vom Jahr 1879 und aus dem Lex Apponyi aus dem Jahr 1907 und mit Auszügen aus den Beschlüssen des Nationalitätenkongresses von 1895 untermauert.

⁷⁸ Ebd., S. 255.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern



Abbildung 15: Ungarns ethnische Struktur 1850⁷⁹

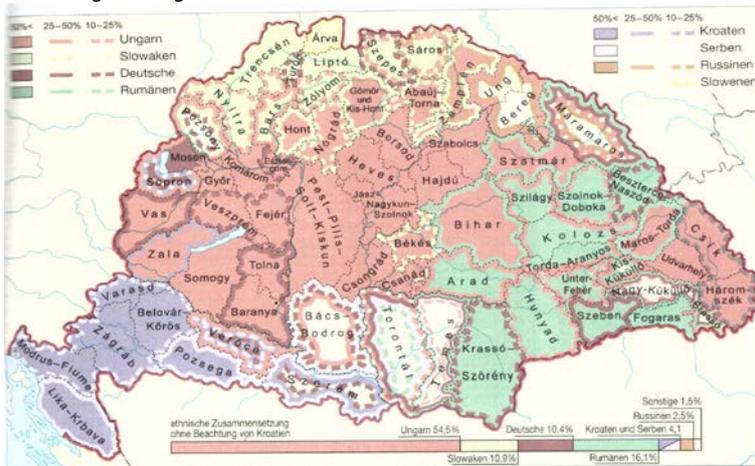


Abbildung 16: Ungarns ethnische Struktur 1910⁸⁰

VERTEILUNG DER NATIONALITÄTEN UNGARNS (OHNE KROATIEN)								
Nationalität	1850		1880		1900		1910	
	Einwohner	%	Einwohner	%	Einwohner	%	Einwohner	%
Ungarn	4 812 000	41,5	6 400 000	46,6	8 651 000	51,4	9 944 000	54,5
Deutsche	1 349 000	11,6	1 870 000	13,6	1 999 000	11,9	1 903 000	10,4
Slowaken	1 739 000	15,0	1 870 000	13,5	2 002 000	11,9	1 946 000	10,9
Rumänen	2 240 000	19,3	2 403 000	17,5	2 798 000	16,6	2 948 000	16,1
Russinen	446 000	3,9	353 000	2,6	424 000	2,5	464 000	2,5
Kroaten	629 000	5,1	639 000	4,6	196 000	1,2	198 000	1,1
Serben					520 000	3,1	545 000	3,0
Sonstige	378 000	3,6	223 000	1,6	244 000	1,4	313 000	1,5
insgesamt	11 593 000	100	13 758 000	100	16 834 000	100	18 261 000	100

Erklären Sie anhand der Daten, worin die Veränderung der ethnischen Zusammensetzung im Wesentlichen bestand. Wie verhalten sich die absoluten und prozentualen Daten zueinander? Gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Schlussfolgerungen, die aus den absoluten und prozentualen Zahlen gezogen werden können? [L]

Abbildung 17: Verteilung der Nationalitäten Ungarns⁸¹

Am Ende des Bandes aus den 1990er Jahren werden noch Künstler aufgelistet. So zum Beispiel die Architekten Miklós Ybl, Imre Steindl, Alajos Hauszmann, Ödön Lechner, der Bildhauer György Zala und die Malerpersönlichkeiten Mihály Munkácsy,

⁷⁹ Miklós Száray, *Geschichte 11*, a.a.O., S. 259.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ebd., S. 258.

József Rippl-Rónai. Ihre künstlerische Tätigkeit wird kurz beschrieben, aber es wird nicht erwähnt, dass sie deutscher Abstammung waren.

Interessanterweise streift das neuere Schulbuch zwar dieses Thema, aber die Künstler werden nicht genannt, obwohl der neuere Lehrplan einen größeren Anteil für die Alltagsgeschichte und Kunstgeschichte vorsieht.

Im Lehrbuch für die Klasse 12 aus den 1990er Jahren wird über die Nationalitäten zum ersten Mal nach den Friedensverträgen 1919-1920 geschrieben. Die Minderheitenschutzverträge – vorgeschlagen von US-Präsidenten Wilson – garantierten einige Nationalitätenrechte. Das heißt die Angehörigen der Nationalitäten werden als vollberechtigte Staatsbürger anerkannt und ihnen sogar gewisse kollektive Rechte zugesichert, vor allem bei der Benutzung der Muttersprache und in den Unterrichtseinrichtungen. Im Falle einer Rechtsverletzung konnten sich die Minderheiten mit ihren Beschwerden an den Völkerbund wenden.

Danach werden in diesem Buch die Nationalitäten kaum erwähnt. Das kann damit in Zusammenhang stehen, dass Ungarn nach dem Friedensvertrag von Trianon offiziell ein „Nationalstaat“ wurde und der Anteil der Nationalitäten insgesamt nur 10,4% erreichte. In der Zwischenkriegszeit wird nicht einmal bei der Behandlung der Gesellschaft der Aspekt der ethnischen Zusammensetzung erwähnt.

Das Schulbuch von Száray aus dem Jahr 2008 veranschaulicht die Lage der Nationalitäten nach dem ersten Weltkrieg mit Pál Telekis „Roter Landkarte“, die für die Friedensverhandlungen erstellt wurde. Eine Statistik über die Bevölkerungsveränderung im Karpatenbecken macht die neuen Zustände durch Zahlenangaben noch plastischer. In einer späteren Lektion am Ende des Buches wird dieses Bild noch dadurch ergänzt, dass Ungarn zu einem Nationalstaat wurde, in dem die Nationalitäten nur 10 % erreichten. Der Anteil der Deutschen betrug 7%, der der Slowaken 2% und die Proportion der anderen Nationalitäten erreichte nicht einmal 1%.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

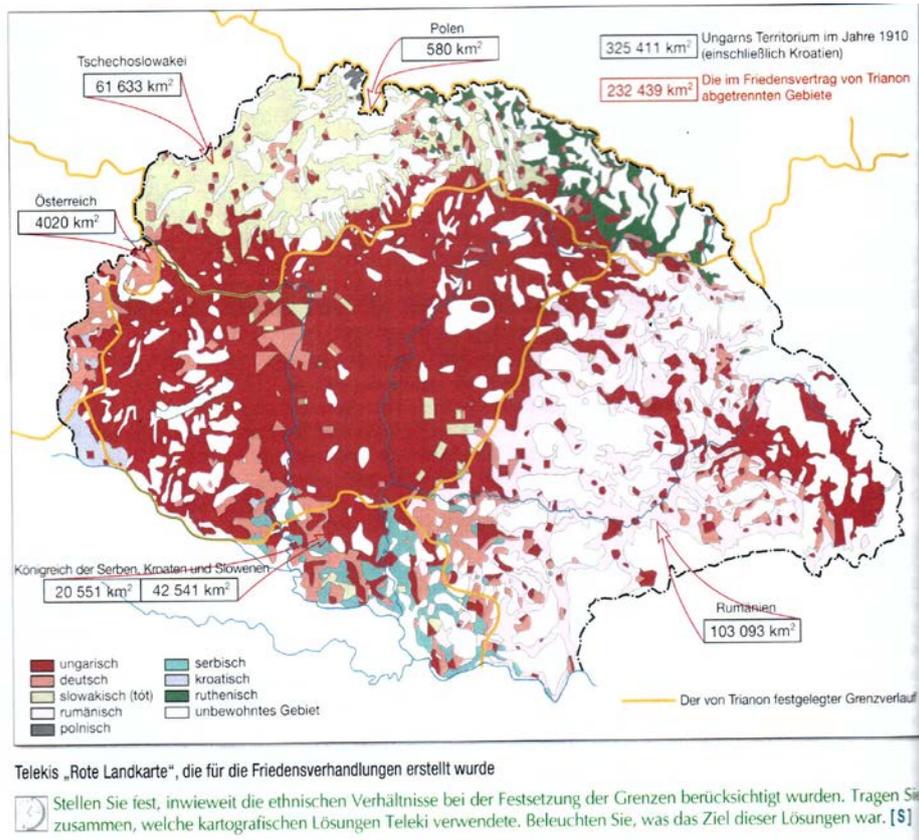


Abbildung 18: Lage der Nationalitäten nachdem Ersten Weltkrieg⁸²

BEVÖLKERUNGSVERÄNDERUNG UND MUTTERSPRACHE IM KARPATENBECKEN (1000 PERSONEN)								
Gebiet	Ungarisch	Deutsch	Slowakisch	Rumänisch	Ruthenisch	Kroatisch	Serbisch	Sonstige
Tschechoslowakei	1072	265	1703	21	442	3	0,4	63
in %	10,8	13,9	87,5	0,7	95,2	1,4	0,1	15,6
Rumänien	1664	557	32	2819	10	2	56	96
in %	16,7	29,3	1,6	95,6	2,3	1,0	12,1	23,9
Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen	459	308	46	80	11	92	378	145
in %	4,6	16,1	2,4	2,7	2,3	47,1	82,0	36,2
Österreich	26	216	1	0,02	0,05	45	0,01	4
in %	0,3	11,4	0,0	0,0	0,0	23,1	0,0	1,0
Fiume	6,0	2	0,2	0,1	0,01	13	0,4	27
in %	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	6,6	0,1	6,8
An die Nachbarstaaten gefallen insgesamt	3227	1348	1782	2920	463	155	435	335
in %	32,5	70,8	91,5	99	99,8	79,2	94,3	83,5
Im Ungarn nach Trianon geblieben	6718	555	164	28	1	40	26	66
in %	67,5	29,2	8,5	1,0	0,2	20,8	5,7	16,5
Ungarn insgesamt (vor dem 4. Juni 1920)	9945	1903	1946	2948	464	195	461	401

Abbildung 19: Bevölkerungsveränderung und Muttersprache im Karpatenbecken⁸³

In der ersten Reihe wird die deutsche Nationalität während des Zweiten Weltkrieges nicht erwähnt, es wird kein Wort über den Volksbund oder über die SS-Rekrutierungen geschrieben.

In der jüngeren Reihe werden die Nationalitäten, so auch die Deutschen im Zusammenhang der Revisionsergebnisse von 1938 bis 1941 auf zwei Landkarten dargestellt. Weitere Zusammenhänge werden nicht erklärt. Der Volksbundes wird nur in

⁸² Miklós Száray, *Geschichte 12*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006, S. 42.

⁸³ Ebd.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

Klammern erwähnt, aber was für eine Organisation der Volksbund war, bleibt ungeklärt.

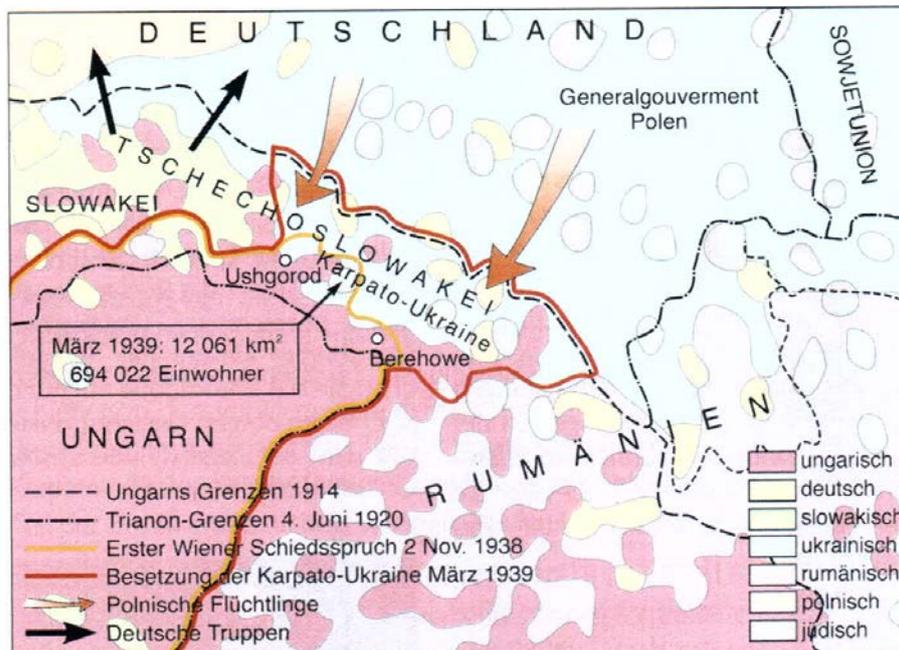


Abbildung 20: Der Grenzverlauf und die Nationalitätenkarte in der Karpato-Ukraine⁸⁴

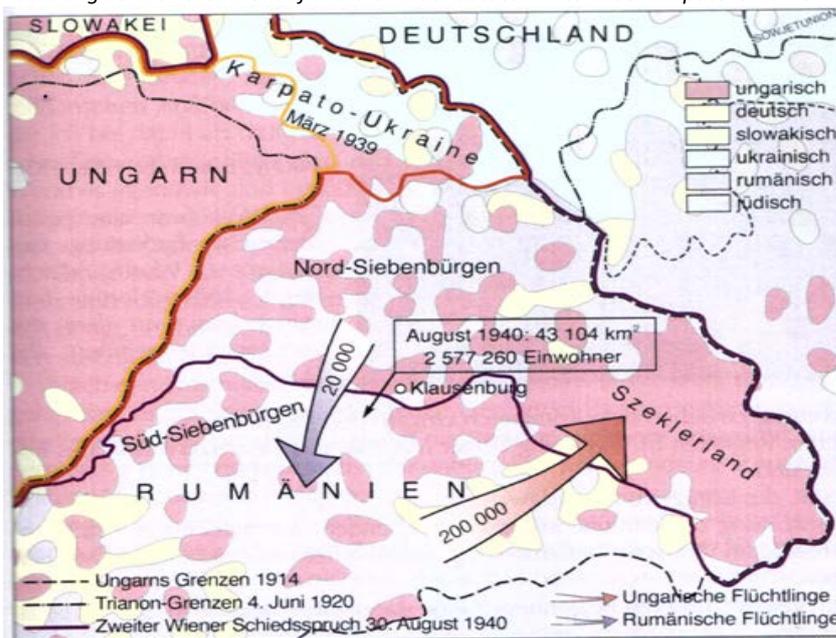


Abbildung 21: Der Grenzverlauf und die Nationalitätenkarte in Siebenbürgen⁸⁵

Im Schulbuch vor der Jahrtausendwende wird der deutsche Aspekt bei der Bodenreform 1945 nach dem Zweiten Weltkrieg ausgeklammert. Dem Thema Aussiedlung der Deutschen wird dann ein ganzer Absatz gewidmet. Hier wird allerdings völlig unrichtig die Lage so dargestellt, dass die Sieger in Potsdam sich auf

⁸⁴ Ebd., S. 134.

⁸⁵ Ebd., S. 135.

das Prinzip der Kollektivschuld und auch auf die Aussiedlung der Deutschen aus Polen, aus der Tschechoslowakei und aus Ungarn geeinigt hätten. Mit einem Satz wird auch die Verschleppung der Ungarndeutschen in die Sowjetunion erwähnt.

Die Schüler können erfahren, dass die vier Koalitionspartner sich darauf einigten, die Mitglieder der nazifreundlichen Volksbund-Organisationen und die ehemaligen SS-Mitglieder auszusiedeln. Letztendlich wurden zwischen 1945-1947 zwischen 200 000 und 220 000 Deutsche aus Ungarn vertrieben.⁸⁶

Es ist erfreulich, dass die Beschlüsse der Potsdamer Konferenz nicht mehr als strenge Vorschriften dargestellt werden. Die Rolle der ungarischen Politiker wird aber nur positiv dargestellt und die Verantwortung an Woroschilow und an die Sowjetunion abgeschoben.

Die „Aussiedlung“ wird nicht in ihren Zusammenhängen dargestellt: es wird nicht erwähnt, dass die Bodenreform oder der slowakisch-ungarische Bevölkerungsaustausch, die Ansiedlung der Flüchtlinge und der Sekler auch die Vertreibung der Deutschen motivierten. Es ist noch interessant zu bemerken, dass in der deutschen Version dieses Schulbuches zwei Quellen nicht vorhanden sind: es fehlt ein Foto über eine vertriebene Familie, wie sie auf einem Pferdefuhrwerk mit ihrer Habseligkeit unterwegs sind. Die zweite fehlende Quelle ist ein Zitat aus dem Buch von Gábor Albert „Mit erhobenem Haupt“. Dieses Zitat beschreibt, wie schwer es war, nach dem Zweiten Weltkrieg die tatsächlichen Volksbund-Mitglieder zu bestimmen. So wurden auch unschuldige Menschen bestraft.

Im neuen Buch wird in der Zeitspanne des Zweiten Weltkrieges nur die Verschleppung der Zivilpersonen in die Sowjetunion mit einem Satz erwähnt. Dass die Deportation vor allem die Ungarndeutschen betraf, wird verschwiegen.

Dieses Buch behandelt bei der Geschichte Ungarns nach 1945 das Schicksal der Ungarndeutschen überhaupt nicht, sondern es werden am Ende des Buches eine Lektion mit dem Titel Bevölkerungsverhältnisse im Ungarn des 20. Jahrhunderts und eine Lektion unter dem Titel Nationalitäten und Ethnien im Ungarn des 20. Jahrhunderts geboten. In beiden Lektionen kommt das Thema der Aussiedlung der Deutschen vor. Aber zweimal wird fast der gleiche Satz geschrieben: „Im Sinne des Beschlusses der Potsdamer Konferenz und auf Anweisung des Alliierten Kontrollrates wurde ein bedeutender Teil der Ungarndeutschen (etwa 200 000 Menschen) ausgesiedelt.“⁸⁷ Im

⁸⁶ Konrád Salamon, *Geschichte IV*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995, S. 162.

⁸⁷ Miklós Száray, *Geschichte 12*, a.a.O., S. 249, 253.

Die deutsche Nationalität in ungarischen Geschichtsschulbüchern

nächsten Satz wird gleich über den slowakisch-ungarischen Bevölkerungsaustausch geschrieben, aber es wird kein Zusammenhang zwischen diesen Geschehnissen aufgezeigt. Die weiteren, früher schon erwähnten Motivationen bleiben in diesem Buch unerwähnt. Als Quellen werden Auszüge aus der Regierungsverordnung über die Aussiedlung der Deutschen in Ungarn und aus dem ungarisch-tschechoslowakischen Bevölkerungsaustausch von 1946 und aus dem Nationalitätengesetz von 1993 zitiert. Ferner zeigen zwei Tabellen die Veränderungen der Anzahl der in Ungarn lebenden Nationalitäten einmal zwischen 1850 und 1910 und zwischen 1920 und 1990.

DER VIELVÖLKERSTAAT UNGARN

Welche Tendenzen lassen sich in der Veränderung der ethnischen Struktur beobachten? Finden Sie die Gründe dieser Veränderungen. [L]

NATIONALITÄTEN IN UNGARN 1880–1910 (OHNE KROATIEN)

Nationalität	1850		1880		1900		1910	
	Personen	%	Personen	%	Personen	%	Personen	%
Ungarisch	4 812 000	41,5	6 400 000	46,6	8 651 000	51,4	9 944 000	54,5
Deutsch	1 349 000	11,6	1 870 000	13,6	1 999 000	11,9	1 903 000	10,4
Slowakisch	1 739 000	15,0	1 870 000	13,5	2 002 000	11,9	1 946 000	10,9
Rumänisch	2 240 000	19,3	2 403 000	17,5	2 798 000	16,6	2 948 000	16,1
Ruthenisch	446 000	3,9	353 000	2,6	424 000	2,5	464 000	2,5
Kroatisch	629	5,1	639 000	4,6	196 000	1,2	198 000	1,1
Serbisch					520 000	3,1	545 000	3,0
Sonstige	378	3,3	223 000	1,6	244 000	1,4	313 000	1,7

Abbildung 22: Veränderungen der Anzahl der in Ungarn lebenden Nationalitäten einmal zwischen 1850 und 1910⁸⁸

DIE LAGE DER NATIONALITÄTEN NACH TRIANON

Wie haben sich der Anteil der ungarischen und Nationalitätenbevölkerung sowie die Proportionen zwischen den Nationalitäten verändert? Auf welche wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Ursachen sind die Veränderungen zurückzuführen? [L]

VERTEILUNG DER BEVÖLKERUNG IN UNGARN NACH DER MUTTERSPRACHE (AUFGRUND VON ANGABEN DER VOLKSZÄHLUNG)

Jahr	Ungarisch	Slowakisch	Rumänisch	Kroatisch	Serbisch	Slowenisch	Deutsch	Roma	Sonstige
1920	89,6	1,8	0,3	0,7	0,2	0,1	6,9	0,1	0,3
1930	92,1	1,2	0,2	0,5	0,1	0,1	5,5	0,1	0,2
1941*	92,9	0,8	0,2	0,4	0,1	0,1	5,1	0,2	0,2
1949	98,6	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2
1960	98,2	0,3	0,2	0,3	0,1	0,1	0,5	0,3	0,2
1970	98,5	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3	0,3
1980	98,8	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2
1990	98,5	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,5	0,5	0,1

* Nur auf dem Gebiet von Trianon-Ungarn.

Abbildung 23: Veränderungen der Anzahl der in Ungarn lebenden Nationalitäten einmal zwischen 1920 und 1990⁸⁹

Zusammenfassung

Man kann behaupten, dass auf die Geschichte der Deutschen in Ungarn nur sehr selten eingegangen wird. Die ältere Reihe schreibt konkret über die Deutschen ganz kurz von

⁸⁸ Ebd., S. 254.

⁸⁹ Ebd.

ihrer Ansiedlung im 18. Jahrhundert und von ihrer Verschleppung 1944 und ihrer Aussiedlung nach 1945. Bei den anderen Textstellen werden die Deutschen nur zusammen mit den übrigen Nationalitäten aufgeführt. Diese Feststellung trifft auch auf die neueren zwei Bände zu. Es werden kaum mehr Informationen vermittelt, aber in diesen Bänden werden wenigstens mehr Quellen zur Analyse angeboten und mehr Fragen und Arbeitsaufträge formuliert.

Doch bleiben die Ereignisse und Persönlichkeiten der Zwischenkriegszeit und des Zweiten Weltkrieges die Selbstorganisation der Ungarndeutschen unerwähnt: so der Volksbildungsverein unter der Führung Jakob Bleyers, der Volksbund unter der Führung Franz Basch, und schließlich die SS-Rekrutierungen 1941-1944.

Ein weiteres Problem ist, dass diese Geschichtsschulbücher die Aussiedlung / Vertreibung der Deutschen nicht in ihren Zusammenhängen darstellen. Die Schüler in den Nationalitätenschulen stammen meistens aus solchen Siedlungen, in denen die Bodenreform, die Ansiedlung der Sekler oder der Ungarn aus der Slowakei und die Vertreibung der Deutschen stattfand und sie erfahren diese Zusammenhänge im Unterricht nur dann, wenn der Lehrer diese Kenntnisse zusätzlich erklärt.

Ferner ist noch problematisch, dass die vermittelten Informationen über die Aussiedlung/Vertreibung nicht den neuesten Forschungsergebnissen entsprechen. Es wäre wünschenswert, dass die wirkliche Rolle der ungarischen Regierung bei der Vorbereitung der Aussiedlung endlich formuliert würde.

Abschließend bleibt festzustellen: es wird nur ein Narrativ der Geschichte des Staatsvolkes vermittelt, in dem höchstens in Form von Anmerkungen und Ergänzungen auf die Nationalitätenbevölkerung des Landes eingegangen wird, obwohl die Mehrheit der Gesamtbevölkerung dieses Landes bis Ende des 19. Jahrhunderts nichtungarischer Herkunft war. Die Problematik der Mehrheit der Minderheiten im Zeitalter des Nationalstaates wird schlichtweg unterschlagen.

**Das Bild der deutschen Minderheit
in polnischen
Geschichtsschulbüchern**

Marcin Wiatr

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

Der folgende Beitrag will das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Bildungsmedien kritisch sichten und stellt die bislang einzige aktuelle Bestandaufnahme dieser Art dar. Dabei fokussieren die Befunde auf polnische Geschichtsschulbücher, die nach der gesellschaftspolitischen Wende von 1989/90 erschienen sind. Warum? Die Antwort fällt hier relativ einfach aus: Erstens: das Thema „deutsche Minderheit in Polen“ war bis 1989 so gut wie nicht präsent. Die Anerkennung der Minderheit erfolgte auch erst nach der Wende. Zweitens: Vorstellungen, Bilder und Zuschreibungen über die deutsche Minderheit in Polen aus der Zwischenkriegszeit, die polnische Schulbücher vor 1989 durchaus transferierten, finden sich vielfach – und oft wortwörtlich – in polnischen Bildungsmedien, die bereits nach 1989 erschienen. So erfahren bis heute polnische Schüler vor allem im Kontext des Zweiten Weltkriegs, dass die deutsche Minderheit in Polen sich als „Fünfte Kolonne“ durch Sabotageakte an diesem Krieg beteiligt und den Vormarsch der Wehrmacht unterstützt habe. Über eine deutsche Minderheit, die sich unter demokratischen Vorzeichen nach 1989 in Polen organisiert und seitdem kommunalpolitisch bestens aufgestellt ist, erfährt der Schüler so gut wie nichts.

Das würde ein etwas vorschnelles Fazit nahelegen: Das Bild der deutschen Minderheit, das via polnische Schulbücher vermittelt wird, hat sich trotz der Wende von 1989/90 nicht wesentlich verändert. Punkt. Damit könnte ich Schluss machen. Die Frage, die mich beschäftigt, kreist aber um das Warum. Und dies erfordert einige tiefer bohrende, teils offene Fragestellungen und verlangt nach Antworten. Denn betrachtet man die Struktur der Schulbuch-Narrative etwas genauer, kommt man zu dem Schluss, dass polnische Bildungsmedien generell eine enorme Neuerung erfahren haben. Im Ganzen lässt sich festhalten, dass seit 1989 neue wissenschaftliche Ansätze und insbesondere die jüngsten Stellungnahmen zur Regional- und Lokalgeschichte in Polen sich von nationalgeschichtlichen Interpretationsrahmen absetzen und in der Multikulturalität einen zentralen Fokus ihrer Ansätze sehen⁹⁰. Nur kommt diese Neuerung nicht wirklich zum Vorschein, wenn es um das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Schulbüchern geht. Das hat, wie mir scheint, vor allem mit dem nach wie vor mangelnden Stellenwert regionalgeschichtlicher Aspekte in der polnischen

⁹⁰ Andrzej Stępnik, „Główne kierunki w historiografii regionalnej i lokalnej”, in: Janusz Spyra (Hrsg.), *Kronikarz a historyk. Atuty i słabości regionalnej historiografii. Materiały z konferencji naukowej*, Cieszyn: Książnica Cieszyńska, 2007, S. 34–53.

Bildungspolitik zu tun. Wohlgermerkt betrifft es nicht alle polnische Regionen – z. B. nicht das historische Ostpreußen⁹¹ –, sondern ausgerechnet diejenigen, wo die Deutschen als nationale Minderheit in einem geschlossenen Siedlungsgebiet wohnen. Und hier gelangen wir zum Fall Oberschlesien.

Die Fragestellung nach Repräsentationen dieser historischen Grenzregion in polnischen Bildungsmedien nach 1989 im Kontext der bildungspolitischen Debatte in Polen stand im Fokus des Forschungsprojektes *„Oberschlesien und sein kulturelles Erbe – Erinnerungspolitische Befunde, bildungspolitische Impulse und didaktische Innovationen“*, welches am Georg-Eckert-Institut (GEI) unter Beteiligung wissenschaftlicher, bildungspolitischer und zivilgesellschaftlicher Partner aus Deutschland und Polen realisiert wurde⁹². Im Einzelnen ging das Projekt der Frage nach, ob und in welcher Form diese bis heute multiethnisch geprägte Region mit ihrer wechselvollen Geschichte Eingang in die polnischen Schulbücher gefunden hat. Bei dieser Fragestellung konnte ich einige Beobachtungen mit Blick auf das darin vermittelte Bild der deutschen Minderheit machen, die im Kontext dieser Region nicht wegzudenken ist.

Schulbuchanalyse

Die Region erscheint – wegen ihres multiethnischen Charakters – überwiegend als ein *Konflikttraum*. Dabei gilt: je weiter ein historisches Ereignis oder Phänomen zurückliegt, umso kontroverser und multiperspektivischer werden einschlägige Schulbuchnarrative. Schwächer dagegen ausgeprägt ist der Gegenwartsbezug, so auch die heutige Rolle der

⁹¹ Dies zeigt die 2011 durch das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig vorgelegte Analyse von polnischen Schulbuchnarrativen über Ostpreußen – eine Region, die einen ebenso zerklüfteten Erinnerungsraum darstellt, vgl. hierzu: Stephanie Zloch, *Vergessen und neu entdeckt: Das ehemalige Ostpreußen als imaginiertes Raum im Geschichtsunterricht. Eine vergleichende Analyse historischer Narrative und didaktischer Konzepte am Beispiel Deutschlands, Polens und Russlands*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (2011), Göttingen: Wochenschau-Verlag, 2011, S. 22–42, hier: S. 42; vgl. hierzu auch die einschlägige Monografie: Stephanie Zloch, Izabela Lewandowska (Hrsg.), *Das "Pruzenland" als geteilte Erinnerungsregion. Konstruktion und Repräsentation eines europäischen Geschichtsraums in Deutschland, Polen, Litauen und Russland seit 1900*. Göttingen: V&R, 2014 (poln. Fassung: *Ziemia pruskie w podręcznikach Polski, Niemiec, Litwy i Rosji. Porównawcza analiza regionalnych konstrukcji tożsamości w XX-XXI wieku*, Olsztyn: Instytut Historii i Stosunków Międzynarodowych. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, 2013).

⁹² Vgl. Das Projekt (Leitung: Prof. Simone Lässig) wurde in den Jahren 2011–2013 aus Mitteln der Bundesbeauftragten für Kultur und Medien gefördert. Polnische Partner des Projektes waren: das Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit in Gleiwitz (HdpZ), das Willy-Brandt-Zentrum für Deutschland- und Europastudien an der Universität Breslau (WBZ) und das Regionale Fortbildungszentrum für Methodik in Oppeln (WOM). 2016 erscheint eine einschlägige Monografie, die bildungspolitische Befunde im Kontext der Schulbuchanalyse zu Repräsentationen Oberschlesiens in polnischen Bildungsmedien nach 1989 einer breiteren Öffentlichkeit vorstellen wird.

deutschen Minderheit für diese Region.

Die in polnischen Schulbüchern ausgesprochen traditionsreiche Konfliktgeschichte zwischen Deutschen und Polen in der frühmittelalterlichen Region Schlesien/Oberschlesien wird nicht mehr fortgesetzt, wie noch vor dem Wendejahr 1989 mehrfach in den Darstellungen zur Gründung des Piasten-Reiches und den folgenden Grenzziehungen gehandhabt. Das Thema der Germanen/Slawen, ihrer Präsenz und ihres Status´ in (Ober-)Schlesien in den vormittelalterlichen Zeiten hat also „evolviert“. So wird die Frage nach dem Siedlungsgebiet germanischer und slawischer Kulturen im relativ kleinen Raum Oberschlesien und nach der Ethnizität der hier ansässigen Stämme nach dem Motto „Wer war hier als Erster?“ nicht mehr so dominant wie früher in die Raumvorstellung hinein transportiert.

Ambivalenter besetzt wird der Raum Schlesien/Oberschlesien vor allem beim Thema der feudalen Zersplitterung des Piasten-Reiches in der zweiten Hälfte des 12. und im 13. Jahrhundert („Dezentralisierung“). Die Region wird als ein Raum wahrgenommen, von dem eine für die staatliche Einheit gefährdende Entwicklung ausgeht – und dies hat, so die zentrale Aussage der Narrative, stark mit der deutschen Siedlungsgeschichte zu tun. Insgesamt wird die deutsche Ostsiedlung im Raum Schlesien/Oberschlesien recht ambivalent bewertet. Einerseits wird die „deutsche Kolonisation“ als ein positiver Prozess dargestellt, der einen grundlegenden Wandel in Polens Wirtschaft und Gesellschaft im 13. Jh. in Gang setzte⁹³. Andererseits werden negative Folgen herausgestellt. So habe der „Zuzug von Fremden auch Konflikte mit der einheimischen Bevölkerung [verursacht], darunter auch ethnische“⁹⁴. Dem Konfliktpotenzial, das die deutsche Ostsiedlung verkörpert, wird nur insofern Positives abgewonnen, als dass es dem „nationalen Zusammengehörigkeitsgefühl“⁹⁵ starke Mobilisierungsimpulse gegeben habe⁹⁶. Daher dürfe in diesem Zusammenhang sogar

⁹³ Mikołaj Gładysz, *Historia I. Część 2. Od średniowiecza do nowożytności. Podręcznik dla klasy pierwszej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańsk: Gdańskie Wydawn. Ośw., 2002, S. 37; Halina Manikowska, *Historia dla maturzysty. Średniowiecze. Podręcznik – szkoły ponadgimnazjalne, zakres rozszerzony*, Warszawa: Wydawn. Szkół. PWN, 2007, S. 254.

⁹⁴ Krzysztof Polek und Marek Wilczyński, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 1. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, Kraków: Znak, 2003, S. 305.

⁹⁵ Leszek Wojciechowski, *Historia. Średniowiecze. Część 2. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy*, Kielce : MAC Eduk., 2003, S. 186.

⁹⁶ Vgl. auch: Michał Tymowski, *Człowiek i historia. Część 2. Czasy średniowiecza. Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: WSiP, 2002, S. 104; Marek Kamiński, Grażyna Pańko und Robert Śniegocki, *Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla I klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, część 2 - kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Poznań: Nowa Era, 2006, S. 119-120.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

„von den Anfängen des polnischen Nationalbewusstseins“⁹⁷ gesprochen werden. Ein zunehmend multiethnisch werdender Raum Schlesien/Oberschlesien soll auf diese Weise zum Selbstvergewisserungsreservoir des überregional Verbindenden werden, das später in eine nationale Identität münden sollte. Diese Behauptung wird erst in neueren Schulbuchnarrativen infrage gestellt, denn „im Gegensatz zu anderen polnischen Regionen, wo sich Siedler rasch assimilierten, [war] der Zustrom der deutschen Siedler so stark, dass in manchen Gegenden Schlesiens [...] im 14. Jh. slawische Bevölkerung eine Minderheit darstellte und sich schnell germanisierte“⁹⁸.

Viel Raum in polnischen Geschichtsbüchern nehmen Narrative ein, die sich auf die Zeit nach dem Ende des Ersten Weltkrieges beziehen, hier eine Verbindung zu Oberschlesien herstellen und damit auch Rückschlüsse auf das vermittelte Bild der deutschen Minderheit geben. Dabei fokussieren sie auf die Konsolidierung der Grenzen des wieder gegründeten Polens nach 1918, auf das oberschlesische Plebiszit vom März 1921 und die militärischen Erhebungen (Schlesische Aufstände), folglich auf die im Juni 1922 erfolgte Grenzziehung und die „Rückkehr“ (des östlichen Teils) der Industrieregion Oberschlesien zu Polen sowie das „Problem“ der deutschen Minderheit.

Die deutsche Minderheit in Polen erscheint in diesen historischen Kontexten als destabilisierende Zersetzungskraft, deren mangelnde Loyalität gegenüber der polnischen Titularnation hervorgehoben wird. Die minderheitenpolitische Situation jener Zeit war in der Tat komplex und nicht unproblematisch. Durch die neue Grenzziehung 1922 entstanden in Oberschlesien auf beiden Seiten beträchtliche nationale Minderheiten, die in gespannter nationaler Atmosphäre jeweils von den ihnen zugewiesenen „Vaterländern“ integriert werden mussten. In Schulbuchnarrativen wird häufig betont, dass die polnische Verfassung vom März 1921 dem Umstand der Multiethnizität der Gesellschaft Rechnung getragen und den nationalen Minderheiten in Polen Freiheiten gewährt habe, darunter den Schutz ihrer kulturellen, sprachlichen und religiösen Identität. Die Wahrung eigener kultureller Eigenart sei daher weitgehend gewährleistet gewesen⁹⁹. Es wird betont, dass zahlreiche gesellschaftliche, wirtschaftliche und

⁹⁷ Tadeusz Cegielski, Włodzimierz Lengauer und Michał Tymowski, *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze. Część I. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum - zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2002, S. 261.

⁹⁸ Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak und Małgorzata Szymczak, *Historia 1. Część 2. Średniowiecze. Podręcznik. Zakres podstawowy*, Gdynia: Operon, 2010, S. 181.

⁹⁹ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, Kraków: Znak, 2004, S. 107.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

kulturelle Verbände sowie politische Parteien etabliert werden konnten und nationale Minderheiten ununterbrochen auch durch Abgeordnete im Parlament vertreten waren¹⁰⁰. Minderheiten erscheinen als ernstgenommene und wichtige Akteure, ja als gleichberechtigte Partner: „Um ihre Stimmen warben einzelne Sejm-Klubs und Regierungen“¹⁰¹. Erwähnt werden eine Vielzahl von wirtschaftlichen Interessenvertretungen der Minderheiten, Kultur- und Sportvereinen, eine intensive Verlagstätigkeit und Möglichkeiten umfassender identitätsstiftender und Gemeinsamkeit fördernder Maßnahmen, etwa der kulturellen Breitenarbeit: „Es funktionierten Theater und Bibliotheken, die einen Beitrag zur Wahrung und Entwicklung nationaler und kultureller Identität der Minderheiten leisteten“¹⁰². Dieses Bild wird allerdings durchsetzt mit alarmistischen Hinweisen. So heißt es zum Beispiel in einem Schulbuch: „Diese ethnische Vielfalt war aber eine Quelle für Konflikte, denn beinahe alle nationalen Minderheiten waren mit ihrer Lage unzufrieden.“¹⁰³

Minderheiten erscheinen wegen „ihres stark ausgeprägten Nationalbewusstseins“¹⁰⁴ vor allem als eine Quelle von dramatischen Konflikten, die damalige polnische Behörden weitestgehend überforderten. Dabei ist den meisten Autoren neuerer Schulbücher hoch anzurechnen, dass sie versuchen, den vielschichtigen Ursachen für die Entstehung dieser Konflikte nachzugehen und die Rechtslage und Rahmenbedingungen für nationale und ethnische Minderheiten in Polen der Zwischenkriegszeit insgesamt kritisch zu sichten, wobei gelegentlich auch die Perspektive Minderheitenangehöriger vermittelt wird. Doch am Ende wird die Verantwortung für die gescheiterte staatliche Minderheitenpolitik allein den Vertretern und Angehörigen nationaler und ethnischer Minderheiten zugewiesen. So heißt es in

¹⁰⁰ Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak und Małgorzata Szymczak, *Historia 3. Historia najnowsza. Podręcznik. Zakres podstawowy*, Gdynia: Operon, 2003, S. 82; Jarosław Czubyaty und Dariusz Stola, *Historia. Podręcznik klasa II. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, Warszawa: Wydawn. Szkolne PWN, 2008, S. 319.

¹⁰¹ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 107.

¹⁰² Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak und Małgorzata Szymczak, *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, Gdynia: Operon, 2007, S. 90.

¹⁰³ Grażyna Szelągowska, *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia XIX i XX wieku. Część III. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum - zakres podstawowy*, Warszawa: WSiP, 2003, S. 247.

¹⁰⁴ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 106.

einem neueren Schulbuch: „Ein Großteil der Angehörigen der nationalen Minderheiten stellte einen Faktor dar, der den polnischen Staat schwächte, obwohl es in jeder Minderheit sehr wohl Gruppen (sowie politische Parteien) gab, die den polnischen Staat akzeptierten“¹⁰⁵. Es wird meist auf den Umstand verwiesen, das Verhältnis der polnischen Staatsbürger anderer Nationalität als die polnische sei zum Staat von vornherein vorbelastet gewesen: „Für viele [von ihnen] war es ein fremder Staat, dem sie gegenüber gleichgültig bzw. feindlich gesonnen waren [...], (vor allem [handelte es sich dabei um] Deutsche, Einwohner der von Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg verlorenen Gebiete)“¹⁰⁶. Erst diesen Ausführungen folgt meist eine nüchterne und eindeutig kritische Einschätzung der Minderheitenpolitik der einzelnen polnischen Regierungen. So werden zentrale Gründe für die gescheiterte Minderheitenpolitik reflektiert, wobei vor allem die nationale Definition der staatstragenden Identität besonders kritisch erscheint:

„Der Hauptgrund mag darin gelegen haben, dass nur die nationalpolnische Identität als Bindeglied zum Fundament der Republik Polen erklärt wurde. Dies erschwerte die Rahmenbedingungen für gesellschaftspolitische Teilhabe von Vertretern nationaler Minderheiten; selbst die Einsicht, dass 30% der polnischen Bürger keiner polnischen Nationalität waren, vermochte diese Einstellung nicht zu revidieren. Den Nicht-Polen bot man entweder eine vollständige Assimilierung oder höchstens privat gelebte Pflege der eigenen Identität und Tradition an. Diese beiden Angebote wurzelten in dem seit dem 19. Jh. andauernden Nationsbildungsprozess.“¹⁰⁷

So habe man bei den Behörden und staatlichen Stellen beinahe ausschließlich ethnische Polen eingestellt, was auch dazu führte, dass „in den ethnisch gemischten Ostgebieten die Beamten häufig weder die Sprache, noch kulturelle Besonderheiten der einheimischen Bevölkerung kannten“¹⁰⁸.

Dass dieses Urteil auch auf die Entwicklung im polnischen Teil Oberschlesiens durchaus zutrifft, wird allerdings ausgeklammert. Insgesamt erscheint aber die Zweite Polnische Republik als ein Staat, der in seiner Minderheitenpolitik unzulängliche Aktivitäten unternommen hat:

¹⁰⁵ Jerzy Kochanowski und Przemysław Matusik, *Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Warszawa: WSiP, 2004, S. 255.

¹⁰⁶ Jan Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Część 2. Podręcznik - liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, Warszawa: WSiP, 2003, S. 191.

¹⁰⁷ Ebd., S. 189 f.

¹⁰⁸ Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak und Małgorzata Szymczak: *Historia 3. Historia najnowsza. Podręcznik. Zakres podstawowy*, a.a.O., S. 82.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

„Historiker sind sich eher einig darüber, dass trotz aller materiellen und mentalen Schwierigkeiten die Polnische Republik für die Gewinnung der Unterstützung von Minderheiten viel mehr hätte tun können.“¹⁰⁹

Diese insgesamt nüchterne und kritische Sichtung der eigenen Minderheitenpolitik schwindet jedoch, sobald die Schulbuchautoren insbesondere die gesellschaftliche und minderheitenpolitische Entwicklung im polnischen Teil Oberschlesiens (Woiwodschaft Schlesien) ins Auge fassen. So wird in einem Schulbuch betont, dass „im [polnischen Teil] Oberschlesien[s] eine Handvoll deutsche Kolonisten [sic!] lebten, die sich [nach der deutsch-polnischen Grenzziehung in Oberschlesien] für deutsche oder polnische Staatsbürgerschaft zu entscheiden hatten“¹¹⁰. Mit dieser und zahlreichen ähnlichen Aussagen wird suggeriert, die einheimische Bevölkerung Oberschlesiens, und damit sind in polnischen Schulbüchern vor allem die polnisch gesinnten Oberschlesier gemeint, seien ethnische Polen, deren jahrhundertlange „Germanisierung“, eingeleitet und verstärkt durch die hier angedeutete mittelalterliche deutsche Siedlungsgeschichte, nun rückgängig gemacht worden sei. Als Deutsche seien demnach nur noch einige wenige „deutsche Kolonisten“ anzusehen.

Auch ein weiteres Narrativ legt diese Wahrnehmung nahe: Darin wird die deutsche Bevölkerung in Polen in drei Gruppen, je nach Grad der Assimilation, aufgeteilt: die eine bilden „deutsche Kolonisten aus der mittelalterlichen Zeit, die mit der örtlichen Bevölkerung vollkommen assimiliert waren und einen bedeutenden Beitrag zur polnischen Kultur leisteten“, weiter deutsche Kolonisten aus der Teilungszeit (!) und schließlich Vertreter der Beamtschaft und der militärischen Verwaltung, die „in polnischen Gebieten künstlich angesiedelt wurden“¹¹¹.

Das „Problem der deutschen Minderheit“ in der polnischen Woiwodschaft Schlesien erscheint also als das zentrale Phänomen, das sich auf die gesellschaftspolitische Stabilität Polens, so die meisten Deutungen, negativ ausgewirkt habe. So zeichnen polnische Schulbücher ein eher düsteres Bild. In einschlägigen Narrativen dominiert vor allem ein negatives Urteil zur Rolle der deutschen Minderheit in Polen. So wird etwa herausgestellt, dass die Deutschen in Polen, nun zur Minderheit deklassiert, „vom

¹⁰⁹ Jan Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Część 2. Podręcznik - liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, a.a.O., S. 191.

¹¹⁰ Andrzej Garlicki, *Historia 1815–1939. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących*, Warszawa: WSiP, 1998, S. 299.

¹¹¹ Andrzej Leszek Szcześniak, *Historia. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1939. Podręcznik dla szkół średnich klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy II technikum i liceum zawodowego*, Warszawa: Agmen, 1998, S. 490.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

erneuten Anschluss an Deutschland träumten“¹¹²; betont wird „die Feindseligkeit der deutschen Minderheit gegenüber dem polnischen Staat“ und deren Anfälligkeit zur Instrumentalisierung mit dem Ziel, „die polnische Staatlichkeit zu zersetzen“¹¹³. Dominant bleibt das hier generell vermittelte Bild, nach dem „ein Großteil der Angehörigen der deutschen Minderheit einen Faktor darstellte, der den polnischen Staat schwächte [...]“¹¹⁴. Immerhin wird hinzugefügt, dass es „in jeder Minderheit sehr wohl Gruppen gab (sowie politische Parteien), die den polnischen Staat akzeptierten“¹¹⁵. In einem anderen Narrativ wird gar explizit erwähnt, dass ein Teil der deutschen Minderheit gegenüber dem polnischen Staat und polnischen Volk loyal blieb, „so geschah es selbst während der faschistischen Besetzung, dass Deutsche ihr Leben mehrmals riskierten“¹¹⁶. Doch genannt werden in diesem Kontext weder konkrete politische Parteien nationaler Minderheiten, noch konkrete Vertreter der deutschen Minderheit bzw. Persönlichkeiten, die als Minderheitenangehörige eine loyale Politik gegenüber der Titularnation angestrebt hätten. Stattdessen wird der „sich schnell ausbreitende“ Einfluss der in Deutschland der 1920er Jahre erstarkenden NSDAP auf die deutsche Minderheit in Polen und deren Finanzierung durch Berlin festgehalten: „Gestärkt durch Experten aus dem Reich bildete und bewaffnete [die Minderheit] Stoßtruppen, die – schon als organisierte Macht – 1939 eingesetzt wurden“¹¹⁷. Deshalb erscheint es nur als folgerichtig, dass die polnischen Behörden „versucht [haben], diese Bevölkerungsgruppe zur Emigration zu bewegen oder zumindest deren wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Teilhabe einzuschränken“¹¹⁸. Der deutschen Minderheit wird nämlich eine besonders gute Organisationskultur („hohe zivilisatorische Entwicklung

¹¹² Grażyna Szelągowska, *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia XIX i XX wieku. Część III. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum - zakres podstawowy*, a.a.O., S. 247.

¹¹³ Andrzej Leszek Szcześniak, *Historia. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1939. Podręcznik dla szkół średnich klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy II technikum i liceum zawodowego*, a.a.O., 1998, S. 490.

¹¹⁴ Jerzy Kochanowski und Przemysław Matusik, *Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, a.a.O., S. 255.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Andrzej Leszek Szcześniak, *Historia. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1939. Podręcznik dla szkół średnich klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy II technikum i liceum zawodowego* Warszawa: Agmen, 1997, S. 491.

¹¹⁷ Ebd., S. 490 f.

¹¹⁸ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 110.

und hohe organisatorische Leistungsfähigkeit“¹¹⁹) attestiert. Betont wird auch ihre gute wirtschaftliche Lage und hohe gesellschaftliche Stellung („Viele Deutsche besaßen Industriebetriebe, Landgüter [...]“¹²⁰), aber auch die kulturelle Attraktivität, die etwa dem deutschen Minderheitenschulwesen Erfolge bei der „Germanisierung junger Menschen“ beschert habe:

„In den westlichen Woiwodschaften [Polens] funktionierte ein gut ausgebautes Netz deutscher Minderheitenschulen. Diese Schulen besuchten auch polnische Jugendliche. Über den Besuch [einer deutsche Schule] entschied manchmal die Überzeugung [der Eltern], dass dadurch bessere Lebensperspektiven sichergestellt würden. Manchmal war hier der Druck ausschlaggebend, den deutsche Arbeitgeber auf ihre polnischen Mitarbeiter ausübten. Da der Schulunterricht in einer deutschen Minderheitenschule oftmals zur Germanisierung junger Menschen führte, bemühten sich polnische Behörden, dieser Erscheinung entgegenzuwirken. Man suchte, das Netz deutscher Minderheitenschulen in der Republik Polen einzuschränken und die Einwerbung von Schülern möglichst zu erschweren.“¹²¹

Das alles lässt die von der deutschen Minderheit ausgehende Gefahr noch offensichtlicher erscheinen und macht die durch polnische Behörden ergriffenen Gegenmaßnahmen umso nachvollziehbarer. In einem anderen Schulbuch erscheinen sie als durchaus gerechtfertigt:

„[Die deutsche Minderheit] war in der zweifellos besten rechtlichen wie materiellen Lage, da sie unter ständiger Fürsorge der Regierung in Berlin war. Ihr[en] Status regelte außer dem Minderheitenschutzabkommen auch die Genfer Konvention von 1922, auf deren Grundlage Oberschlesien innerhalb des polnischen Staates eine Autonomie erhielt, die u.a. im Schlesischen Sejm ihren Ausdruck fand. Gerade hier wohnten Deutsche in einem dichten Siedlungsgebiet, hier bildeten sie eine intellektuelle und wirtschaftliche Elite. Sie hatten ihre eigenen Schulen, Organisationen, darunter eine einflussreiche deutsch-nationalistische Partei Volksbund. In den 1930er Jahren entstand [...] die NSDAP-nahe

¹¹⁹ Andrzej Leszek Szcześniak, *Historia. Dzieje nowożytnie i najnowsze 1815-1939. Podręcznik dla szkół średnich klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy II technikum i liceum zawodowego*, a.a.O., 1997, S. 490.

¹²⁰ Dorota Granoszevska-Babiańska, Dariusz Ostapowicz und Sławomir Suchodolski, *Historia – dzieje społeczeństwa i gospodarki, część pierwsza. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum - kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Warszawa: Nova Era, 2003. S. 219; vgl. auch: Jarosław Czubyty und Dariusz Stola, *Historia. Podręcznik klasa II. Szkoły ponadgimnazjalne. Zakres podstawowy*, a.a.O., S. 316; Andrzej Leszek Szcześniak, *Historia. Dzieje nowożytnie i najnowsze 1815-1939. Podręcznik dla szkół średnich klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy II technikum i liceum zawodowego*, a.a.O., 1997, S. 490.

¹²¹ Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak und Małgorzata Szymczak, *Historia najnowsza. Historia 3. Zakres rozszerzony. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*, a.a.O., S. 91; vgl. auch: Bogumiła Burda, Bohdan Halczak, Roman Maciej Józefiak und Małgorzata Szymczak, *Historia 3. Historia najnowsza. Podręcznik. Zakres podstawowy*, a.a.O., S. 83.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

Jungdeutsche Partei, die nach ihrem Zusammenschluss mit dem Volksbund antipolnische Sturmverbände bildete. Die Politik der polnischen Regierung gegenüber der deutschen Minderheit bestand darin, eine Vielzahl von Maßnahmen zu ergreifen, die ihre Rolle im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben des Landes einschränken sollten. Diese Maßnahmen umfassten Unterstützung polnischer Institutionen in der Region, Aufkauf von deutschen Unternehmen und Ermutigung der Deutschen zur Emigration. Gleichzeitig war die Sanacja bereit, mit den Vertretern der deutschen Minderheit zusammenzuarbeiten, die ihre Loyalität gegenüber dem Staat erklärten.¹²²

Die oben angeführten Faktoren veranlassen manche Schulbuchautoren dazu, in die Bilanz polnischer Leistungen in der Zwischenkriegszeit gleich an erster Stelle „die Unterbindung der Entnationalisierung von Polen, die insbesondere in Oberschlesien, Pommerellen und in den polnischen Ostgebieten fortgeschritten war“¹²³ hineinzurechnen. Betont wird dabei, dass „die polnische Republik es doch nicht dulden [konnte], dass ganze Regionen von ihr weggerissen werden“¹²⁴.

Gelegentlich wird aber auch eine ins positivere Licht gerückte Perspektive mit Blick auf die „Geschichte der Deutschen in Polen“ erschlossen. So wird in einem Schulbuchnarrativ eingangs erwähnt, Polen sei seit Jahrhunderten ein Vielvölkerstaat gewesen, „der auf seine Toleranz gegenüber den nationalen Minderheiten stolz war“, danach folgen einige Beispiele für namhafte Deutsche, die in Polen bereits im 10. Jh. sesshaft wurden und die polnische Geschichte maßgeblich mitgeprägt haben (etwa der deutsche Geistliche Bischof Unger). Im nächsten Satz allerdings wird an die Unterstützung des „deutschen Patriziats“ in Schlesien bei den Bemühungen des böhmischen Königs Johann von Luxemburg um die polnische Krone erinnert¹²⁵. Positiv erscheint hier daher eher die Integrations- und Assimilationsfähigkeit vieler deutschstämmiger Familien in Polen, doch diese positiven Aspekte werden zugleich durch Hinweise auf die „Gefahr der Germanisierung“ und der mangelnden Loyalität relativiert, wobei ein historischer Bogen bis ins 14. Jahrhundert nach Schlesien

¹²² Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 107.

¹²³ Andrzej Leszek Szcześniak, *Historia. Dzieje nowożytne i najnowsze 1815-1939. Podręcznik dla szkół średniej klasy III liceum ogólnokształcącego oraz klasy II technikum i liceum zawodowego*, a.a.O., 1997, S. 609.

¹²⁴ Ebd., S. 610.

¹²⁵ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 218.

zurückgeschlagen wird. Das einschlägige Narrativ endet mit einer Aussage, die die historische Kontinuität bis in die behandelte Zeitgeschichte hinein nahelegt. Zuletzt wird nämlich betont, dass nach der Machtübernahme durch Hitler 1933 „der größte Teil dieser [Minderheiten-]Organisationen einen profaschistischen Standpunkt vertraten“. Für die Zeit des Zweiten Weltkrieges und der Besatzung polnischer Gebiete wird festgehalten, dass ein Teil der polnischen Deutschen „sich bereitwillig an Repressionen und der Extermination der Polen beteiligte“¹²⁶. In sämtlichen einschlägigen Schulbuchnarrativen wird die Anfälligkeit der deutschen Minderheit in Polen gegenüber der Propaganda der nationalsozialistischen Bewegung herausgestellt:

„Die Aktivisten der Minderheit forderten nicht nur die Ausweitung autonomer Rechte; sehr viele von ihnen spionierten für Deutschland.“¹²⁷

„In den 1930er Jahren [...] erfreute sich unter den in Polen lebenden Deutschen die profaschistische und antipolnische Jungdeutsche Partei einer immer größeren Popularität.“¹²⁸

Generell also wird der bisherige Diskurs in polnischen Schulbüchern über die deutsche Minderheit in Polen und deren berüchtigte Rolle für den jungen Staat nicht um neue Aspekte bzw. multiperspektivisch angereicherte Informationen erweitert. So erscheint es nur als folgerichtig, dass keines der analysierten Schulbücher etwa über den deutsch-oberschlesischen Minderheitenpolitiker in der Woiwodschaft Schlesien Eduard Pant berichtet. An dieser Stelle ist ein kurzer Exkurs erforderlich, um deutlich zu machen, welch großes „Brachland“ hinsichtlich der Vermittlung eines differenzierten Bildes der deutschen Minderheit in Polen sich hier verbirgt.

Eduard Pant (geb. 1887 in Witkowitz bei Mährisch-Ostrau, gest. 1937 in Kattowitz) wird jüngst in Polen als ein Visionär und Verfechter der deutsch-polnischen Verständigung neu entdeckt. Dieser Minderheitenpolitiker gehörte zu den wenigen führenden Minderheitendeutschen in Polen und Ostmitteleuropa, die zu Beginn der 1930er Jahre öffentlich vor den Gefahren des Nationalsozialismus warnten und sich der Gleichschaltung nach dem Ermächtigungsgesetz von 1933 widersetzten. Im Jahr 1926 verlegte er seinen Wohnsitz nach Kattowitz, also in die Hauptstadt der polnischen

¹²⁶ Ebd., S. 219.

¹²⁷ Robert Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX. Podręcznik dla III klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, część 3 - kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, Poznań: Nowa Era, 2006, S. 56.

¹²⁸ Jerzy Kochanowski und Przemysław Matusik, *Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, a.a.O.*, S. 255.

Woiwodschaft Schlesien, wo er ein Jahr später Vorsitzender der „Deutschen Katholischen Volkspartei“ in Polen wurde. In den Jahren von 1928 bis 1935 war er Senator der Republik Polen und von 1922 bis 1935 Abgeordneter im Schlesischen Sejm. Pant wurde von polnisch-nationalen Gruppen verfolgt, fand mit seinem Angebot der Zusammenarbeit auch kein Gehör bei der Regierung in Warschau, die insbesondere nach 1935 größere Spannungen mit Hitlerdeutschland zu reduzieren suchte. Die Nationalsozialisten sahen Pant als Verräter an. Die deutsche Minderheit in Polen wurde nach der Machtergreifung Adolf Hitlers von der nationalsozialistischen Gleichschaltungspolitik erfasst, die politischen Haltungen der Deutschen in Polen entsprachen etwa denjenigen in Deutschland, was sich in zahlreichen Institutionen, Verbänden etc. widerspiegelte. Diese wurden häufig von deutschen Behörden finanziell unterstützt und somit politisch instrumentalisiert. Eine wichtige Trennlinie zwischen den deutschen Gruppen in Polen war ihre loyale bzw. ablehnende Haltung zum polnischen Staat. Eduard Pant wehrte sich zwar vehement gegen die Entmachtung und Entrechtung der deutschen Katholiken wie auch der deutschen Minderheit in Polen. Aber er setzte sich für eine engere Zusammenarbeit mit Polen ein. Um seine Ansichten in der breiteren Öffentlichkeit zu verbreiten, gründete er die katholisch-konservative Wochenzeitung „Der Deutsche in Polen“ (1934–1939). Sie wurde weit über Polens Grenzen hinaus zu einem wichtigen Sprachrohr der christlichen Emigranten, der Opposition gegen den Nationalsozialismus und der nicht gleichgeschalteten Minderheiten in Ostmitteleuropa. Den Ausbruch des Zweiten Weltkrieges und den Einmarsch der Deutschen in Polen hat Eduard Pant nicht mehr erlebt. Er starb 1937 in Kattowitz¹²⁹.

Insbesondere für Schulbuchnarrative, die dem Anspruch multiperspektivisch angelegter und kontroverser Darstellungen gerecht werden sollten, könnte der oberschlesische Deutsche Eduard Pant durchaus als der „andere Deutsche“ in Polen, als

¹²⁹ Vgl. Pia Nordblom, „Eduard Pant“, In: *Neue Deutsche Biographie (NDB)*. Band 20, Berlin: Duncker & Humblot, 2001, S. 39 f.; Dies.: „Eduard Pant (1887–1938)“, in: Joachim Bahlcke (Hrsg.), *Schlesische Lebensbilder*, Bd. 9, Neustadt an der Aisch, Insingen: Degener, 2007, S. 361–372; Dies.: *Für Glaube und Volkstum. Die katholische Wochenzeitung „Der Deutsche in Polen“ (1934–1939) in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus*, Paderborn: Schöningh, 2000 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B: Forschungen 87, zugleich: Heidelberg, Univ., Diss., 1995); Lucjan Meissner, „Senator Edward Pant – nieprzejednany przeciwnik narodowego socjalizmu“, in: Danuta Kisielewicz und Lech Rubisz (Hg.), *Śląsk w myśli politycznej i działalności Polaków i Niemców w XX wieku*, Opole: Wydawn, 2001, S. 141–149. Eduard Pant wurde darüber hinaus 2011 ein Hörspiel und 2009 eine Ausstellung des Hauses der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit mit dem Titel: „Eduard Pant - Ein später Rückkehrer. Politiker und Mensch einer deutsch-polnischen Grenzregion“ gewidmet. Die zweisprachige Ausstellung wird Schulen und Bildungsinstitutionen zur kostenlosen Ausleihe zur Verfügung gestellt (mehr dazu unter <http://www.haus.pl/de/news-36.html>; letzter Zugriff am 08.01.2013).

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

„Vertreter der Minderheit in der Minderheit“¹³⁰ vermittelt werden. Seine Biografie bereichert die Geschichte der deutschen Minderheit im polnischen Teil Oberschlesiens in den Jahren 1922–1939 um neue Perspektiven und bietet bisher wenig ausgelotete Ansätze für Diskussionen, nicht zuletzt im Geschichtsunterricht, über die komplexe, darunter auch durchaus positive Rolle der oberschlesischen Deutschen in Polen.

Das Bild der Deutschen in Polen nach 1945 wirft ebenso Fragen auf. Es ist zunächst auffällig, dass die in Schulbuchnarrativen vermittelte Zahl der aus Polen bis 1950 zwangsausgesiedelten Deutschen zunehmend höher geschätzt wird: Ältere Schulbücher geben noch die Zahl von 500 000–800 000¹³¹ bis 2–2,5¹³² Mio. an, während neuere Schulbücher die Zahl von 3 Mio.¹³³ und 3,9 Mio.¹³⁴ bis 7 Millionen¹³⁵ Menschen nennen, wobei in den neueren Narrativen darauf hingewiesen wird, dass es darunter zwar auch „[deutsche] Kolonisten gab, die während des Zweiten Weltkrieges Orte besetzten, die deportierte Polen [...] zurückließen, doch die entscheidende Mehrheit stellten Menschen, die in diesen Gebieten seit Generationen lebten“¹³⁶.

Eine besondere Brisanz birgt die Frage der polnischen Integrationspolitik nach 1945 gegenüber der einheimischen Bevölkerung Oberschlesiens (Polonisierungs- bzw. Assimilierungsmaßnahmen durch Diskriminierung, nationale Verifizierung, Änderung von deutschen Vor- und/oder Nachnamen, Nachkriegslager für Oberschlesier in Lamsdorf und Schwientochlowitz, Verbot der Pflege der deutschen Sprache in Schule und Öffentlichkeit, aber auch privat). Diese Integrationsmaßnahmen werden in

¹³⁰ Pia Nordblom, „Mniejszość w mniejszości – Eduard Pant i jego koło”, in: *Śląskie prace bibliograficzne i bibliotekoznawcze* (= *Studia silesiaca bibliographiam bibliothecarumque scientiam illustrantia*), 62/2003, S. 227–254.

¹³¹ Roman Tusiewicz, *Historia 4. Polska współczesna 1944 – 1989. Podręcznik dla klasy IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: Wydawn. Szkol. i Ped., 1993, S. 55.

¹³² Anna Radziwiłł und Wojciech Roszkowski, *Historia 1945 – 1990. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa: Wydawn. Nauk. PWN, 1994, S. 65; Anna Radziwiłł und Wojciech Roszkowski, *Historia 1939 – 1956. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa: Wydawn. Szkol. PWN, 2003, S. 216; Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański: *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 242; Mikołaj Gładysz, *Historia III. Czasy współczesne. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańsk: Gdańskie Wydawn. Ośw., 2004, S. 79.

¹³³ Robert Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX. Podręcznik dla III klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, część 3 - kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym, a.a.O., S. 225.

¹³⁴ Dorota Granoszevska-Babiańska, Dariusz Ostapowicz und Sławomir Suchodolski, *Historia – dzieje społeczeństwa i gospodarki, część pierwsza. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum - kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, a.a.O., S. 220.

¹³⁵ Mikołaj Gładysz, *Historia III. Czasy współczesne. Podręcznik dla klasy trzeciej liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, a.a.O., S. 79.

¹³⁶ Jan Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od 1815 roku do współczesności. Część 2. Podręcznik - liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym*, a.a.O., S. 311.

polnischen Schulbüchern kritisch beleuchtet, aber dabei wird eine höchst bezeichnende Begründungs- bzw. Erklärungsstrategie bemüht. Denn der in den Narrativen vielfach bemühte Begriff der „autochthonen Bevölkerung“ wirkt stark vereinnahmend und schlägt die einheimischen Oberschlesier, die seit 1945 (teilweise wieder) polnische Staatsbürger wurden, ausschließlich der nationalpolnischen Identität zu. Dabei wird oftmals ein kausaler Zusammenhang konstruiert, der erklären sollte, warum Oberschlesier (auch hier generell als „angestammte polnische Bevölkerung Oberschlesiens“ vermittelt) sich nach 1945 zunehmend der deutschen Identität zugewandt haben:

„Deutsche, die man für gefährlich hielt, und sog. Volksdeutsche wurden in Arbeitslager verwiesen (das berüchtigtste befand sich in Lamsdorf). Diese Aktion war mit vielen Übergriffen verbunden, insbesondere gegenüber der einheimischen Bevölkerung, die einer nationalen Verifizierung unterzogen wurde. Kein Wunder, dass aus Polen nicht nur Deutsche, sondern auch [Ober]Schlesier, Kaschuben und Masuren ausreisten, die sich von diesen Prozeduren schikaniert und erniedrigt fühlten.“¹³⁷

Während in älteren Schulbuchnarrativen noch betont wird, dass die aus den ehemals polnischen Ostgebieten Angesiedelten und aus Zentralpolen Angereisten mit der einheimischen Bevölkerung vor Ort (Autochthone) gemeinsam am Werk des Wiederaufbaus mitgewirkt hätten¹³⁸, wird die gesellschaftliche Integrationspolitik der kommunistischen Regierung Polens in den polnischen Westgebieten zunehmend kritisch ausgeleuchtet. Dabei werden auch problematische, bisher ausgeblendete Fragen angesprochen. So wird in einem neueren Schulbuch ausgeführt, dass „die Rechte der deutschen Minderheit in der Volksrepublik Polen stark eingeschränkt“ waren: „Erst sechs Jahre nach Kriegsende erhielt [die deutsche Minderheit] das Recht auf Arbeit und Entlohnung sowie das Recht zur Wahrung und Entwicklung eigener Kultur“¹³⁹. Diese Aussage trifft allerdings lediglich auf die Situation der Deutschen im Gebiet um Waldenburg (Niederschlesien) zu. Es ist erstaunlich, dass gerade im Kontext der Minderheitenrechte in der Volksrepublik Polen die völlig andere Lage der Deutschen in

¹³⁷ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, a.a.O., S. 242.

¹³⁸ Andrzej Pankowicz, *Historia 4. Polska i świat współczesny. Podręcznik dla szkół średnich dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego*, Warszawa: Wydawn. Szkol. i Ped., 1993, S. 182.

¹³⁹ Dorota Granoszewska-Babiańska, Dariusz Ostapowicz und Sławomir Suchodolski, *Historia – dzieje społeczeństwa i gospodarki, część pierwsza. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum - kształcenie ogólne w zakresie podstawowym i rozszerzonym*, a.a.O., S. 220.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

Oberschlesien – die bis 1989 als eine nationale Minderheit nicht einmal offiziell anerkannt waren – hier völlig ausgeklammert wird. So werden Oberschlesier (ebenso wie Kaschuben und Masuren) ausschließlich als „autochthone Bevölkerung“ vermittelt, wobei zwischen ebenjenen Autochthonen einerseits und den einheimischen Deutschen andererseits ein krasser Gegensatz konstruiert wird. In einem Schulbuch heißt es dazu: „Nach der Befreiung wurde noch der Verbleib von ca. 3 Mio. Deutschen und 1 Mio. polnischen Autochthonen festgestellt“¹⁴⁰.

Mit Blick auf die Folgen der Westverschiebung Polens nach 1945 erscheinen polnische Kriegsverluste und Migrationen dadurch kompensiert, dass Polen – auch wenn seiner vollen Souveränität seitens der Sowjetunion beraubt – doch zumindest zu einem „beinahe homogenen Staat geworden ist“¹⁴¹. Dieser Aspekt wird auch in neueren Schulbüchern positiv hervorgehoben, etwa mit dem Hinweis auf den Umstand, dass nationale Minderheiten in Polen – im Vergleich zu den Zahlen aus der Vorkriegszeit (31%) – bis heute lediglich ca. 2-3% der Gesamtbevölkerung stellten¹⁴². Die späteren Ausreisewellen (Spätaussiedler) der 1970er Jahre erscheinen als ein für die polnische Wirtschaft und Gesellschaft nachteiliges Ereignis, auch wenn gelegentlich mit gewisser Genugtuung konstatiert wird, dass im Ergebnis dieser Ausreisewellen das Land sich noch stärker zu einem beinahe ethnisch homogenen Land verwandelt habe, da hier lediglich knapp 2% der Bevölkerung einer Minderheit angehört hätten¹⁴³.

Die meisten Schulbücher, die sich mit der gesellschaftspolitischen Wende von 1989/90 und der Demokratisierung der polnischen Gesellschaft auseinandersetzen, greifen in einschlägigen Narrativen auch das Thema der minderheitenpolitischen Entwicklung auf. Minderheitendiskurse in polnischen Schulbüchern gehören daher zur gesellschaftspolitischen Pluralisierung und Demokratieentwicklung in Polen. Doch nur die wenigsten davon erschließen konkrete geographische Räume, wo nationale und ethnische Minderheiten beheimatet sind. Nur in Einzelfällen verweisen sie dabei auf

¹⁴⁰ Andrzej Pankowicz, *Historia 4. Polska i świat współczesny. Podręcznik dla szkół średnich dla klasy IV liceum ogólnokształcącego oraz dla klasy III technikum i liceum zawodowego*, a.a.O., S. 182; vgl. auch: Andrzej Garlicki, *Historia 1939–1997/98. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących*, Warszawa: Wydawn. Nauk. "Scholar", 1998, S. 181.

¹⁴¹ Anna Radziwiłł und Wojciech Roszkowski, *Historia 1945 – 1990. Podręcznik dla szkół średnich*, a.a.O., S. 66; Anna Radziwiłł und Wojciech Roszkowski, *Historia 1939 – 1956. Podręcznik dla szkół średnich*, a.a.O., S. 216.

¹⁴² Zofia T. Kozłowska, Irena Unger und Piotr i Stanisław Zając, *Historia. Poznajemy przeszłość od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy, 3*, Toruń: SOP, 2004, S. 143; Roman Tusiewicz, *Historia 4. Polska współczesna 1944 – 1989*. Podręcznik dla klasy IV liceum ogólnokształcącego, a.a.O., S. 56.

¹⁴³ Roman Tusiewicz, *Historia 4. Polska współczesna 1944 – 1989. Podręcznik dla klasy IV liceum ogólnokształcącego*, a.a.O., S. 193.

Oberschlesien als die mit Abstand am stärksten ethnisch gemischte Region Polens mit einem dichten Siedlungsgebiet von Minderheiten, vor allem der oberschlesischen Deutschen. Erste Hinweise auf Minderheiten als Teil der polnischen Gesellschaft entnehmen wir erst einer Graphik in einem 2003 (sic!) herausgegebenen Schulbuch. Im Kapitel „Beginn der Systemtransformation“ werden gesellschaftspolitische Veränderungen in Polen nachgezeichnet. In einschlägigen Ausführungen finden nationale und ethnische Minderheiten oder regionale minderheitenpolitische Besonderheiten (etwa die Bedeutung von Minderheiten bei Kommunalwahlen) allerdings keinerlei Beachtung. Erst aus einer kleinen Graphik mit dem Ergebnis der Wahlen in den Sejm von 1991 lässt sich schließen, dass Vertreter der (seit 1990 in Polen anerkannten) deutschen Minderheit mit 1,5% der Wählerstimmen und sechs Vertretern ins polnische Parlament eingezogen sind¹⁴⁴. Dass sie alle aus Oberschlesien kommen, geht aus der Graphik nicht hervor. Weitere Graphiken zeigen das Ergebnis der Wahlen in den polnischen Sejm von 1993¹⁴⁵ (Vertreter der deutschen Minderheit bekommen 0,9% der Wählerstimmen und ziehen mit zwei Vertretern ins polnische Parlament) und von 1997¹⁴⁶ (Vertreter der deutschen Minderheit bekommen nur noch 0,4% der Wählerstimmen, werden aber weiterhin mit zwei Vertretern im Sejm vertreten). Aus den Graphiken geht lediglich die schwindende politische Unterstützung für die deutsche Minderheit in Polen hervor. In einem weiteren Schulbuch begegnen wir einem Aufgabenteil zur Graphik mit der Bevölkerungsstruktur Polens in den vier Nachkriegsjahrzehnten. Hier werden ein paar Fragen aufgelistet, die immerhin weiterleitende Fragestellungen ermöglichen:

„Welche historischen Ereignisse entschieden darüber, dass es in Polen derzeit lediglich einige wenige nationale Minderheiten gibt? Wird sich Deiner Meinung nach die aktuelle Bevölkerungsstruktur in den nächsten zwanzig Jahren verändern?“¹⁴⁷

In einer weiteren Graphik werden Grundrechte nationaler Minderheiten aufgelistet, darunter das Verbot der Diskriminierung, das Recht zur Wahrung und Pflege der kulturellen und sprachlichen Identität, das Recht auf muttersprachlichen Unterricht etc.

¹⁴⁴ Anna Radziwiłł und Wojciech Roszkowski, *Historia 1956 – 1997. Podręcznik dla szkół średnich*, Warszawa: Wydawn. Szkol. PWN, 2003, S. 317 (aus der Woiwodschaft Oppeln: Henryk Kroll, Helmut Pazdzior und Bruno Kosak, aus der Woiwodschaft Kattowitz: Edmund Bastek und Willibald Fabian, aus der damaligen Woiwodschaft Tschenstochau: Georg Brylka; darüber hinaus wurde Prof. Gerhard Bartodziej in den polnischen Senat gewählt – M.W.).

¹⁴⁵ Ebd., S. 323 (aus der Woiwodschaft Oppeln: Henryk Kroll und Helmut Pazdzior – M.W.).

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Zofia T. Kozłowska, Irena Unger und Piotr i Stanisław Zajac, *Historia. Poznajemy przeszłość od 1939 roku do czasów współczesnych. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy, 3, a.a.O.*, S. 318.

Doch auch hier vermisst man Narrative, die Aussagen etwa zur Umsetzung dieser Rechte in Polen bzw. in den einzelnen Regionen formulieren würden.

Lediglich in einem (sic!) Schulbuch begegnen wir einem Narrativ, in dem die Bevölkerungsstruktur in der Volksrepublik Polen kritisch reflektiert wird. Die durch die kommunistische Propaganda – insbesondere auch in den Schulbüchern – verbreitete Vorstellung von Polen als einem ethnisch homogenen Staat wird dabei stark relativiert:

„In den jeweiligen Volkszählungen seit 1950 wurde nach der Nationalität schlicht nicht gefragt ([dies erfolgte] erst 2002), man täuschte vor, es gäbe überhaupt keine Minderheiten. Diese Minderheiten gab es dennoch und sie haben versucht, ihre Identität und Traditionen zu bewahren. Seit 1989 dürfen Minderheiten ihre eigenen sozial-kulturellen Institutionen gründen sowie aktiv am politischen Leben teilnehmen.“¹⁴⁸

Als Beispiel für eine nationale Minderheit, die im demokratischen Polen die bestehenden Handlungs- und Freiräume erfolgreich in Anspruch nimmt, wird die deutsche Minderheit genannt. Doch auch an dieser Stelle wird ausgelassen, dass diese Minderheit vor allem in Oberschlesien in einem geschlossenen Siedlungsgebiet lebt und sich dort als kommunalpolitischer Akteur aktiv ins gesellschaftspolitische Leben der Region einbringt.

Symptomatisch für polnische Bildungsmedien ist also eine negative Aufladung *aktueller* multiethnischer Räume. Exemplarisch in diesem Kontext scheint bis heute das 1998 herausgegebene Geschichtslehrwerk von Andrzej Garlicki zu sein. Im Abschnitt zu politischen Verhandlungen am Runden Tisch und zur gesellschaftspolitischen Wende in Polen von 1989 wird die Ausgangslage für den Aufbau der polnischen Demokratie bilanziert. In diesem Zusammenhang wird das Problem der (vermeintlich) verlorengegangenen kulturellen und ethnischen Vielfalt Polens thematisiert: „Polen hat derzeit das glücklichste, vorteilhafteste Territorium in seiner Geschichte und ist im Grunde ein in kultureller Hinsicht homogener Staat“. Weiter verweist der Autor – und folgt damit *formal* den Leitsätzen der Multiperspektivität – auf Nachteile einer homogenen Gesellschaft, da es einen „unwiederbringlichen Verlust der kulturellen und nationalen Vielfalt bedeutet“, wo gerade diese „kulturelle Vielfalt [in der Polnischen Adelsrepublik des 16.-18. Jh.] der polnischen Kultur Entwicklungsimpulse gegeben und diese unglaublich bereichert“ habe. Danach wird konstatiert, das Potenzial der ethnisch-kulturellen Vielfalt sei „eine unwiederbringliche Vergangenheit“, um abschließend zu

¹⁴⁸ Jerzy Kochanowski und Przemysław Matusik, *Człowiek i historia. Część 4. Czasy nowe i najnowsze (XIX i XX wiek). Kształcenie w zakresie rozszerzonym. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, a.a.O., S. 260.

urteilen: „Doch vielleicht gerade deshalb wurde Polen vor blutigen, tragischen Konflikten wie etwa in Jugoslawien verschont“¹⁴⁹.

Diesem Satz folgt kein Fragezeichen. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass es eher die verloren gegangene Vielfalt sei, die hier positiv bilanziert wird, dagegen wird aktuellen multiethnischen Räumen jegliches positive Potenzial für die Entwicklung des demokratischen Polen abgesprochen. Nicht zuletzt dieses Narrativ zeigt, dass polnische Schulbuchautoren, Didaktiker und vor allem Bildungspolitiker erst vor der Herausforderung stehen, sich regionalgeschichtlichen Besonderheiten als Teil auch der eigenen nationalen Tradition zuzuwenden und diese als Bereicherung der nationalen Narrative zu begreifen¹⁵⁰. Die komplexe Geschichte von nationalen und ethnischen Minderheiten in Polen, darunter insbesondere der Deutschen, gehört zweifelsfrei dazu.

Zentrale Befunde der Schulbuchanalyse

Die Befunde der Schulbuchanalyse zeigen, dass man dieser Erkenntnis im Kontext Oberschlesiens – einer nicht nur *historisch*, sondern auch *aktuell* multiethnisch geprägten Region Polens – immer noch skeptisch gegenübersteht. Immerhin lässt sich in qualitativer Hinsicht ein ergiebigerer Befund festhalten, der aber noch keinen Durchbruch bedeutet: Starre Geschichtskonstruktionen werden zwar problematisiert, doch dies geschieht vor allem im Kontext deutlich älterer geschichtlicher Ereignisse (etwa deutsche Siedlungsgeschichte in Oberschlesien oder etwas allgemeiner das Problem der Grenzen und ethnischer Identitäten im Mittelalter). Dieser Befund mag auf den ersten Blick etwas verwundern, denn polnische Historiker und Schulbuchautoren haben sich im zunehmenden Maße von einem bis 1989 geltenden normativen Verständnis von Region verabschiedet und eine Entwicklung hin zu einer stärkeren theoretischen und methodischen Reflexion angeregt, die Prozesse der Verflechtung nationaler, regionaler und europäischer Geschichte bewusst aufgreift. Doch ein *lebendiger* multiethnischer Raum Oberschlesien mit dichten Siedlungsgebieten von Minderheiten (vor allem der Deutschen) scheint in bildungspolitischer Hinsicht eine völlig andere Herausforderung darzustellen. Dies erklärt vielleicht, warum der Paradigmenwechsel von der Politikgeschichte zur Sozialgeschichte, der in der

¹⁴⁹ Andrzej Garlicki, *Historia 1939 – 1997/98. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących*, a.a.O., 1998, S. 402.

¹⁵⁰ Vgl. hierzu auch: Agata Nowakowska und Dominika Wielowieyska im Gespräch mit Robert Szuchta, „Program nauczania historii jest do bani“, in: *Gazeta Wyborcza*, v. 18.10.2011, http://wyborcza.pl/1,75515,10489824,Program_nauczania_historii_jest_do_bani.html, zuletzt geprüft am 19.10.2011.

polnischen Schulbuchentwicklung seit 1989 allgemein wahrnehmbar ist, gerade für Oberschlesien nur bedingt zutrifft.

Indessen zeigen die ermittelten Befunde, dass es bei weitem nicht ausreicht, das generelle Prinzip der Pluralität der Lehrpläne zum Tragen kommen zu lassen, um an Schulen entsprechende Freiräume für bestimmte spezifische Themen – wie etwa die Regionalgeschichte mit ihren spezifischen minderheitenpolitischen Kontexten – zu schaffen und darüber hinaus etwa Schulbuchverlage und insbesondere Lehrer nachhaltig dazu anzuregen, diese Freiräume mit Inhalt zu füllen. Die vorhandenen gesellschaftlichen Bedarfe nach stärkerer Präsenz der Regionalgeschichte in der Schule mögen vielleicht noch durch außerschulische Angebote aufgefangen werden. Ohne aber ein klares Signal seitens der staatlichen Behörden (Bildungsministerium, Kuratorien, Bildungsbeauftragte bei den Regierungsvertretern in den einzelnen Woiwodschaften etc.), ohne zielgerichtete und finanziell abgesicherte bildungspolitische Maßnahmen wird die Regionalgeschichte in Polen voraussichtlich weder als fachübergreifender Bestandteil des Unterrichts flächendeckend angeboten werden und noch weniger als reguläres Unterrichtsfach Eingang in Schulen finden. Neu und positiv herauszustellen ist allerdings die Offenheit, mit der dieses Thema in Polen mittlerweile aufgegriffen wird¹⁵¹, sowie eine sich immer deutlicher abzeichnende Erwartungshaltung an den in Bildungsfragen zentral agierenden Staat, in diesem Bereich einen ersten, entscheidenden Schritt zu machen, der nicht zuletzt in Oberschlesien als ein symbolisches Zeichen für eine Wertschätzung des regionalen Kulturerbes – auch seines deutschen Anteils – gewertet werden würde. Ein besonderes Aufsehen erregte in diesem Kontext ein Interview, das Robert Szuchta – Geschichtslehrer und selbst Autor von Geschichtsschulbüchern – im Oktober 2011 der auflagenstärksten polnischen Tageszeitung gegeben hatte¹⁵². Er kritisierte die bisherigen Lehrplanvorgaben. Sie seien mehr als zwanzig Jahre nach der gesellschaftspolitischen Wende in Polen nicht mehr haltbar, vor allem der Geschichtsunterricht sei immer noch zentralstaatlich und nationalpolnisch ausgerichtet. Die bisherigen Defizite im Geschichtsunterricht führten dazu, dass junge Leute keine Ahnung etwa vom Schicksal der Kaschuben und Oberschlesier hätten. „Wie sollten wir Ihnen Toleranz und Wertschätzung für andere Kulturen vermitteln, die hierzulande leben, wenn wir nicht über die Kaschuben oder Oberschlesier unterrichten?“, so Szuchta. Die Lehrplanvorgaben und folglich daraus

¹⁵¹ Vgl. Anna Świątek, „Licea niekształcające“, in: *Polityka*, Nr. 40 (2827), 2011, S. 28–30.

¹⁵² Agata Nowakowska und Dominika Wielowieyska im Gespräch mit Robert Szuchta, „Program nauczania historii jest do bani“, in: *Gazeta Wyborcza* v. 18.10.2011, a.a.O.

abgeleitete Schulbücher sollten „von den Grundsätzen der Empathie und Sensibilität gegenüber dem Schicksal anderer Völker und Ethnien“ geleitet werden und intensiver auf sozialgeschichtliche Fragestellungen eingehen. Solange dies nicht der Fall sei, könne man nachvollziehen, dass etwa in Oberschlesien immer lauter Wünsche nach einem Regionalgeschichtsbuch geäußert würden¹⁵³. Parallel dazu erschienen in den meinungsbildenden Medien ähnlich kritische Stellungnahmen, die eine grundsätzliche Überarbeitung von curricularen Vorgaben insbesondere für allgemeinbildende Lyzeen forderten¹⁵⁴.

Einen wichtigen Beitrag zu dieser Debatte kann nach wie vor die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission leisten. Um erforderliche neue Ansätze in dieser Richtung zur Diskussion zu stellen und zu erproben, bietet sich aktuell ein vielleicht einmaliger Anlass: Es ist das gemeinsame deutsch-polnische Geschichtsbuch¹⁵⁵, das auf deutscher Seite durch das Georg-Eckert-Institut in Braunschweig koordiniert wird. Wo könnte eine innovative Wahrnehmung der Geschichte der Deutschen in Polen nach 1945, aber darüber hinaus die regionalgeschichtlichen Aspekte der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte – wie sie etwa im Geschichts- und Kulturraum Oberschlesien hervortreten – besser aufgehoben werden, als in diesem Leuchtturmprojekt der heutigen deutsch-polnischen Schulbuchforschung? Es wäre sicher im Sinne aller Beteiligten, die aktuellen Arbeiten an diesem gemeinsamen Vorhaben mit Interesse und mit konstruktiver Kritik zu begleiten.

Damit es aber überhaupt gelingt, den bisher unterbelichteten Themen einen angemessenen Raum in polnischen (aber auch deutschen) Geschichtsbüchern zu verschaffen, sollten am besten neue bildungspolitische und weitere didaktische Ansätze ausgelotet, diskutiert und umgesetzt werden. Hierfür ist nicht nur Forschung gefragt, die zur Bündelung entsprechenden Wissens und zur Erbringung konkreter inhaltlicher Vorschläge durch mittel- und langfristige Förderinstrumente angeregt werden kann.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Vgl. Anna Świątek, „Licea niekkształcające”, in: *Polityka*, Nr. 40 (2827), 2011, S. 28–30.

¹⁵⁵ Das im Band „Eckert. Expertise“ 2012 vorgestellte Konzept für die Erarbeitung eines curricularen Geschichtsbuches soll Schülern beider Länder in einigen Jahren ermöglichen, europäische und globale Geschichte aus deutscher und polnischer Perspektive zu lernen, vgl. hierzu: Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Hrsg.), „Schulbuch Geschichte. Ein deutsch-polnisches Projekt – Empfehlungen“, Redaktion: Thomas Strobel, in: *Eckert. Expertise 1*, Göttingen: V&R unipress, 2012; Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa Historyków i Geografów (Hrsg.), „Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki. Zalecenia“, Redaktion: Bartosz Dziewanowski-Stefańczyk, in: *Publikacje Centrum Badań Historycznych Polskiej Akademii Nauk w Berlinie 1*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton, 2013.

Das Bild der deutschen Minderheit in polnischen Geschichtsschulbüchern

Gefragt sind auch Lehrer, Lehrplankommissionen, Landesregierungen, Schulbuchverlage und aktive Nichtregierungsorganisationen beider Länder. Multiethnizität ist nämlich das Thema, das die künftige Agenda – auch die von zeitgemäßen Schulbüchern – maßgeblich bestimmen wird. Dafür sorgen schon jetzt die Flüchtlingsströme, die sich unaufhaltsam Richtung Europa bewegen. Diese Menschen – auch bildungspolitisch – zu integrieren, bleibt eine gewaltige Herausforderung. Diesen Prozess kann man sich ohne innovative Schulbücher, die kulturelle und ethnische Vielfalt in Geschichte und Gegenwart angemessen reflektieren, nicht wirklich vorstellen.

Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche

**Schulbücher und Lehrmittel für den
Geschichtsunterricht der
deutschsprachigen Minderheit in
Italien/Südtirol**

Walter Pichler

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

In Südtirol leben 500 000 Menschen mit drei verschiedenen Muttersprachen zusammen, wobei 64% der deutschen Sprachgruppe angehören, 24% der italienischen und 4% der ladinischen. Zudem leben knapp 20 000 Ausländer in Südtirol, von denen ca. 5 000 aus anderen EU-Ländern stammen. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs hat jede der drei Sprachgruppen in Südtirol eine eigene Schule; mit dem Autonomiestatut von 1972 wurde das Recht auf Gebrauch der Muttersprache in Bildung und Schule noch einmal festgeschrieben. Im Schulalltag stehen die Schulen der drei Sprachgruppen nebeneinander und haben in der Regel wenig miteinander zu tun. Jede Sprachgruppe hat die Möglichkeit, eigene Schulbücher und Unterrichtsmittel zu erarbeiten und macht davon in mehreren Fächern auch Gebrauch. Darüber hinaus kommen mehrere Schulbücher, die sich auf dem Schulbuchmarkt befinden und geeignet sind, zum Einsatz, wobei auch Kooperationen mit Verlagen für die Erstellung regionaler Ausgaben für Südtirol eingegangen werden.

Unterschiedliche Sichtweisen auf Geschichte

Trotz gemeinsamer Rahmenbedingungen nimmt im Geschichtsunterricht jede Sprachgruppe eigene inhaltliche Gewichtungen vor, etwa im Hinblick auf die Berücksichtigung der nationalen Geschichte Italiens bzw. der regionalen Geschichte Tirols/Südtirols. Aufgrund der Schulautonomie und dem in Italien geltenden Prinzip der freien Schulbuchwahl werden darüber hinaus an den Schulen auch unterschiedliche Lehrbücher verwendet.

Als Folge der abweichenden Schwerpunktsetzungen im Geschichtsunterricht sowie der traditionellen Erinnerungskulturen der drei Sprachgruppen ließen sich in der Vergangenheit je nach Sprachgruppe unterschiedliche Sensibilitäten und Gewichtungen bei der Wahrnehmung und Interpretation von historischen Ereignissen und Entwicklungen feststellen, die besonders an Gedenktagen bzw. in der Wahrnehmung und Deutung von historischen Monumenten zum Vorschein kamen und für reichlichen Konfliktstoff besonders zwischen der deutschen und der italienischen Minderheit sorgten.

In den späten siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde ein erster Versuch einer gemeinsamen Landesgeschichte unternommen, begrenzt auf die Jahre 1918 bis 1946. Der Auftrag der Südtiroler Landesregierung erging an Umberto Corsini von der Universität Venedig und an Rudolf Lill von der Universität Karlsruhe und

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

endete nach zehnjähriger Arbeitszeit im Jahr 1988 mit einer Publikation mit zwei getrennten Vorworten und der bedauernden Feststellung: „Leider stellte sich aber mit der Zeit heraus, dass unsere Urteile über manche Entwicklungen und Ereignisse der italienischen und der Südtiroler Zeitgeschichte nicht in Einklang zu bringen sind.“ Das Vorhaben einer gemeinsamen Landesgeschichte war damit vorerst gescheitert.

Politik gibt Auftrag zu gemeinsamer Landesgeschichte

Die wachsende europäische Integration – am 29. Oktober 2004 unterschrieben 25 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union die Europäische Verfassung – brachte auch die nationalen Grenzen in den Köpfen innerhalb Südtirols in Bewegung: 2006 nahm der Südtiroler Landtag einen Beschlussantrag zur Erstellung einer gemeinsamen Landesgeschichte und didaktischer Materialien für die Schulen in Südtirol an.

Das Projekt – denn so musste es angesichts des nicht sicheren positiven Ausgangs zu diesem Zeitpunkt benannt werden - wurde von einer nach den drei Sprachgruppen paritätisch besetzten Landeskommission unter der Leitung von Rudolf Meraner, Direktor am Bereich Innovation und Beratung im Deutschen Bildungsressort (damals noch: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe), in Angriff genommen.

Ziel des Projekts war es, über ein gemeinsames Buch zur Landesgeschichte für die Oberschule des Landes zu verfügen, das als wissenschaftlicher Referenzpunkt in den mitunter polemisch geführten historischen Debatten um die kontroverse Deutung von Geschichte dienen konnte. Die Entstehung des Werks wurde von einem deutsch-italienisch-ladinischen Team von Historikern und Lehrpersonen verfasst und von Professoren der Universitäten Innsbruck und Trient wissenschaftlich begleitet.

„Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte“ (auf Italienisch: *Passaggi e prospettive. Lineamenti di storia locale*) ist in drei Bänden publiziert:

- Band I: Der Tiroler Raum von der Frühgeschichte bis ins späte Mittelalter (Carlo Romeo, Erika Kustatscher). Erscheinungsjahr: 2010
- Band II: Tirol in der Neuzeit (Erika Kustatscher, Carlo Romeo, Stefan Lechner, Alessandra Spada, Luciana Palla). Erscheinungsjahr: 2011
- Band III: Südtirol seit 1919 (Stefan Lechner, Alessandra Spada, Giorgio Mezzalira, Martha Verdorfer, Luciana Palla). Erscheinungsjahr: 2012

Die Periodisierung unterstreicht die historische Zäsur, die das Jahr 1919 in der Landesgeschichte darstellt. In diesem Jahr wurde in Umsetzung des Friedensvertrags

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

von St. Germain als Folge des Ersten Weltkriegs Südtirol gegen den Protest der Bevölkerung dem italienischen Staat angegliedert.

Das Werk ist als Lesebuch konzipiert und enthält zahlreiche Bilder und eine Zeitleiste, welche die Landesgeschichte mit der europäischen Geschichte verbindet. Ein didaktischer Teil wurde zu diesem Zeitpunkt noch ausgespart, um die Realisierung des Projekts nicht weiter zu komplizieren und erst in einem zweiten Moment (siehe Folgeprojekte) in Angriff genommen. Die drei Bände erschienen in identischer Aufmachung in deutscher und italienischer Sprache, wobei sie vom sprachlichen Niveau her so verfasst sind, dass sie erst in der Oberschule – vor allem in den Abschlussklassen - verwendet werden können. Sie wurden an die Schulen und Bibliotheken des Landes verteilt und sind im Buchhandel erhältlich. Das Projekt „Geschichtsbuch für alle Sprachgruppen“ wurde auf internationalen Tagungen in Südtirol, im Trentino, in Wien und auf der Halbinsel Krim sowie nunmehr auch in Bad Kissingen vorgestellt.

Internationale Vergleichsprodukte

Als Vergleichsprodukte können das Deutsch-französische Geschichtsbuch Histoire/Geschichte, das auf eine Forderung des Deutsch-Französischen Jugendparlaments zurück geht, sowie das israelisch-palästinensische Geschichtsbuch von Sami Adwan und Dan Bar-On, genannt werden.

Das Deutsch-französische Geschichtsbuchprojekt inspirierte nachweislich die Südtiroler Politik, ein eigenes Buchprojekt zu wagen. In seiner Endfassung ist Histoire/Geschichte ein Geschichtsbuch für das Gymnasium mit ausgereiftem didaktischem Apparat sowie einer expliziten Darstellung der unterschiedlichen nationalen Perspektiven und Wahrnehmungen. Dagegen liefern Übergänge und Perspektiven den didaktischen Teil erst in einem Folgeprojekt, das derzeit in Ausarbeitung ist. Das Beispiel des möglichen Scheiterns eines solchen Vorhabens, wie bereits in den achtziger Jahren geschehen, hatte zur Aufteilung der beiden Herausforderungen – hier konsensfähige Darstellung – dort gemeinsame Didaktik, geführt. Die konsensfähige Darstellung ist ein weiteres Unterscheidungsmerkmal der beiden Projekte: Während im Südtiroler Projekt unterschiedliche Wahrnehmungen der Sprachgruppen zwar fallweise eingearbeitet, aber kaum explizit thematisiert wurden – das Bemühen um einen konsensfähigen Blick bleibt im Vordergrund - ist es ein

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

hervorstechendes Merkmal des Deutsch-französischen Buchs, gerade auf Unterschiede explizit hinzuweisen und sie in der Konfrontation zum Lerngegenstand zu machen.

Das israelisch-palästinensische Geschichtsbuch des Peace Research Institute in the Middle East mit dem Titel „Das historische Narrativ des Anderen kennenlernen“ hingegen stellt zwei grundverschiedene Sichtweisen auf die Geschichte des Landes gegenüber. Die palästinensische und die israelische Erzählung der Landesgeschichte stehen sich in unversöhnlicher Weise gegenüber und spiegeln die akute Konfliktsituation, in der sich das Land weiterhin befindet.

Dialogisches Verfahren als Methode

Dass in Südtirol, das sich im Vergleich zu Israel/Palästina in einer Post-Konflikt-Situation befindet, der zweite Anlauf zur Verfassung einer Landesgeschichte dieses Mal gelang, lag einerseits am Annäherungsprozess, der sich zwischen einer neuen Generation von Historikerinnen und Historikern aus Süd- und Nordtirol sowie dem Trentino ergeben hatte und 1990 zur Gründung der sprachgruppenübergreifenden Arbeitsgruppe Regionalgeschichte geführt hatte. Andererseits wurde ein zum Erfolg führendes Verfahren angewandt, das ich als „dialogisches Verfahren“ bezeichnen möchte und folgendermaßen strukturiert war:

- Autorinnen und Autoren bildeten deutsch-italienische Partnerteams, welche die von ihnen verfassten Kapitel gemeinsam verantworteten.
- Sie schrieben ihre Textteile in ihrer Muttersprache und übersetzten die Textteile des anderen Autors in die eigene Sprache.
- Eine Auseinandersetzung mit den Standpunkten, den Formulierungen und Nuancen des Anderen war notwendig und wünschenswert.
- Verständnis für die Position (und Geschichtstradition) des Anderen und Annäherung in der Interpretation der geschichtlichen Ereignisse sollten eine reale Chance zu wachsen haben.
- Wissenschaftliche Berater/innen bürgten für die Qualität der Texte sowie für die Berücksichtigung der historiografischen Traditionen jeden Landes: Universität Innsbruck (Prof. Mazohl), Universität Trient (Prof. Cali) sowie weitere Historikerinnen und Historiker aus dem historischen Tirol waren in die Begutachtung der Texte involviert.

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

- Die Bildungseinrichtungen aller drei Sprachgruppen (Landeskommission) sorgten im Zweifelsfall für eine möglichst konsensuale Entscheidung.

Beginn einer Entwicklung

Die Autorinnen und Autoren der Landesgeschichte werten in der Einleitung des dritten und abschließenden Bandes der Landesgeschichte ihr Werk nicht als endgültige Darstellung, sondern vielmehr als Etappe in einem längeren Prozess: „Wir sind uns der Grenzen unserer Arbeit also durchaus bewusst und glauben dennoch an die Möglichkeit einer Annäherung, vor allem dann, wenn dieses Buchprojekt nicht als Abschluss, sondern als Beginn einer Entwicklung gesehen wird, in der es auch darum gehen wird, Geschichte als Lernfeld zu verstehen, das die Sprachgruppen in Südtirol nicht trennt, sondern Perspektiven für die Gegenwart und Zukunft liefern kann.“

Folgeprojekte

Da die drei Bände zur Landesgeschichte den Charakter eines Lesebuches, nicht aber eines didaktisch aufgebauten Schulbuchs haben, entwickelt der Bereich Innovation und Beratung unter der wissenschaftlichen Begleitung von Prof. Peter Gautschi (PH Luzern) zusammen mit Lehrpersonen der Oberschule aller Sprachgruppen seit dem Schuljahr 2013/14 didaktische Materialien für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Damit wird eine Lücke geschlossen, die zwischen der wissenschaftlichen Aufbereitung der Landesgeschichte einerseits und den Erfordernissen der Unterrichtspraxis andererseits bestand. Die Materialien werden auf einer regionalen, vom Bereich Innovation und Beratung betriebenen Sharingplattform mit dem Namen „Historypool“, allen Lehrpersonen der Oberschule sowie der Berufsbildung in Südtirol zur Verfügung gestellt. Auch zu diesen Folgematerialien wurde eine Zusammenarbeit mit der italienischen Area Pedagogica begonnen, sodass sich der Austausch über die gemeinsame Geschichte fortsetzt.

Das jüngste Folgeprojekt dieser Geschichte für alle Sprachgruppen beschäftigt sich mit der neuen Ausstellung unterhalb des aus der Zeit des Faschismus stammenden und bis heute wirkungsmächtigen Siegesdenkmals in Bozen. Demnach erarbeiten unter der Begleitung des Bereichs Innovation und Beratung und der Area pedagogica Lehrpersonen aller drei Sprachgruppen gemeinsam didaktische Materialien für die Vor-

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

und Nachbereitung sowie die Durchführung des Ausstellungsbesuchs mit Schulklassen der Mittel- und Oberschule sowie der Berufsbildung.

Ergänzend soll erwähnt werden, dass die deutschsprachigen Oberschulen des Landes grundsätzlich freie Schulbuchwahl haben und je nach Schulart und Präferenzen des Lehrkorpus unterschiedliche Geschichtsschulbücher aus dem deutschen Sprachraum gewählt haben. „Übergänge und Perspektiven“ sowie die darauf aufbauenden didaktischen Materialien beziehen sich vorwiegend auf die Landesgeschichte und können somit nur eine ergänzende Funktion im Geschichtsunterricht haben. Allerdings hat die Landesgeschichte mit ihrer Identität stiftenden Wirkung in Südtirol einen hohen Stellenwert sowohl bei den politischen Verantwortungsträgern als auch in der Bevölkerung.

Regionale Ausgabe von „Zeitreise“ an der Mittelschule

Für das sechste bis achte Schuljahr in Südtirol, die Mittelschule, wurde zwischen dem Bereich Innovation und Beratung und dem Klett-Verlag eine Kooperation eingegangen mit dem Ziel, für diese Schulstufe eine regionale Ausgabe des Geschichtsbuchs „Zeitreise“ zu erarbeiten. Das Autorenteam setzte sich aus den Autoren der deutschen Stammausgabe sowie Lehrpersonen der Südtiroler Mittelschule zusammen. Die Zusammenarbeit gestaltete sich derart, dass der Klett-Verlag dem Südtiroler Autorenteam – es handelte sich durchwegs um Lehrpersonen der Mittelschule – einen Lektor, Herrn Jörg Müller, sowie die neu erarbeitete Stammausgabe der Zeitreise zur Verfügung stellte. Das Autorenteam überprüfte mit Unterstützung von Herrn Müller sowie des Bereichs Innovation und Beratung die Stammausgabe im Hinblick auf Adaptierungen, Kürzungen und Ergänzungen, letztere vor allem hinsichtlich der Tiroler und italienischen Geschichte. Prof. Peter Gautschi von der PH Luzern warf einen freundschaftlichen didaktisch geschulten Blick auf das Werk und stellte sich nach dessen Fertigstellung auch für eine Kursfolge zur Einführung desselben an der Mittelschule zur Verfügung.

Der Kooperation vorausgegangen war eine von der Kerngruppe Geschichte Mittelschule am Bereich Innovation und Beratung vorgenommene Überprüfung von verschiedenen Geschichtsbüchern im deutschen Sprachraum im Hinblick auf eine Übereinstimmung mit den Rahmenrichtlinien des Landes Südtirol im Fach Geschichte. Dabei fiel die Wahl auf jenes Geschichtsbuch, das im Folgejahr auf der Leipziger

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

Buchmesse als Schulbuch des Jahres ausgezeichnet werden sollte: die *Zeitreise* des Klett-Verlags. Das Buch berücksichtigt die Kompetenzbereiche des Faches Geschichte, die nicht isoliert, sondern im Rahmen konkreter Themen und Inhalte erworben bzw. weiterentwickelt werden: die Sachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Urteilskompetenz und die Handlungskompetenz. Die Aufgaben sind nach Anforderungsbereichen hierarchisiert sowie nach Lerntypen und nach Niveaus differenziert. Neben einer Zeitleiste beinhaltet das Werk zudem ein Glossar der Methoden und Arbeitstechniken, ein Begriffsglossar sowie Online-Links, die auf vertiefende Webseiten verweisen.

„*Zeitreise*. Ausgabe für Südtirol“ ist in drei Bänden in den Jahren 2011 bis 2013 erschienen und in folgende Kapitel unterteilt:

- Band I: Eine Reise durch die Zeit; Dem Alten Ägypten auf der Spur; Die Welt der Griechen; Rom – vom Stadtstaat zum Weltreich; Leben im Mittelalter.
- Band II: Eine neue Sicht; Europa im Glauben gespalten; Absolutismus, Aufklärung und Französische Revolution; Europäer streben nach Einheit und Freiheit; Industrielle Revolution; Nationen, Nationalismus, Imperialismus.
- Band III: Der Erste Weltkrieg; Europa zwischen Demokratie und Diktatur; Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Die Neuordnung der Welt nach 1945; Europa nach 1945; Südtirol nach 1945.

Parallel zu jedem Schulbuch wurde ein Begleitband für Lehrpersonen erstellt, wo Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung und Differenzierung sowie Lösungen der Aufgaben und Zusatzinformationen enthalten sind. Im Buchhandel erhältlich ist zudem ein Hörbuch zum Schulbuch. Dieses beinhaltet bestimmte, im Schulbuch gekennzeichnete Texte, die vorgelesen werden und so zur Hörerziehung im Unterricht eingesetzt werden können. Zudem gibt es nach zwei Anforderungsniveaus gestufte Kopiervorlagen.

In seiner Masterarbeit „Kompetenzorientierung in Geschichtsschulbüchern“ vergleicht Martin Fritz sieben Schulbücher aus dem deutschen Sprachraum auf die Kompetenzorientierung hin und kommt zum Schluss, dass „*Zeitreise*“ des Klett-Verlags die Kompetenzorientierung am besten umsetzt. Fritz hat dessen Südtirol-Ausgabe analysiert und streicht in seiner Analyse mehrere Aspekte hervor:

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

- die gleiche Gewichtung von Darstellungs- und Erarbeitungsteilen, weil in den Erarbeitungsteilen der Ausbildung historischer Kompetenzen viel Raum gegeben wird und dies facettenreich umgesetzt wird;
- die komplexen Erarbeitungs- und Beurteilungsfragen, die immer auf einfachere Reproduktionsfragen folgen;
- die konsequente Einführung in neue Fachbegriffe.

Lerneinheiten „Reise durch die Epochen“ für die Grund- und Mittelschule

Unter wissenschaftlicher Begleitung von Professor Susanne Popp (Universität Augsburg) entwickelte der Bereich Innovation und Beratung ein gemeinsames Konzept für Lerneinheiten im Fach Geschichte für die Grund- und Mittelschule, welche die Orientierung in den verschiedenen Epochen zum Schwerpunkt haben. Grundlage beider Lerneinheiten ist ein in diesem Zusammenhang von Lehrpersonen der Grund- und Mittelschule erstelltes Spiralcurriculum, das einheitliche Bezeichnungen und Symbole vorsieht sowie Inhalte festlegt, welche in der jeweiligen Schulstufe behandelt werden sollen.

Das Spiralcurriculum konzentriert sich folglich nicht auf den gesamten Geschichtsunterricht, sondern auf den Bereich der Orientierung in der historischen Zeit. Jede historische Epoche wird durch ein Symbol sowie durch tragende Merkmale und nach Möglichkeit durch eine typische Person, ein typisches Bauwerk oder eine typische historische Quelle repräsentiert. Die Lerneinheit bietet den Lernenden die Möglichkeit,

- ein Ankerkonzept zur geschichtlichen Orientierung anzulegen,
- einzelne Epochen der Geschichte zu beschreiben,
- die Reihenfolge von geschichtlichen Ereignissen einzuordnen und zu begründen,
- durch das wiederkehrende Arbeiten an der Zeitleiste das eigene Temporalitätsbewusstsein und die geschichtliche Orientierung zu festigen.

Die Materialien sind handlungsorientiert, berücksichtigen individuelle Unterschiede, Vorkenntnisse und Lernwege, fördern unterschiedliche fachspezifische Arbeitstechniken wie beobachten, beschreiben, ordnen, recherchieren, messen, informieren und präsentieren und bieten Gelegenheiten zum forschenden und kooperativen Lernen und zum persönlichen Reflektieren.

Auf Anfrage bietet der Bereich Innovation und Beratung für die jeweilige Stufe bzw. stufenübergreifend eine Einführung in die Lerneinheit an. Die Teilnehmenden

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

erhalten Anregungen und konkrete Hilfen für den Einsatz der Lerneinheit im Unterricht und machen sich mit fachdidaktischen Anforderungen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts vertraut.

Ein zentrales Element der Lerneinheit sind maßstabsgerechte Zeitleisten, die der Bereich Innovation und Beratung unter wissenschaftlicher Beratung von Prof. Popp für die Südtiroler Schule entwickelt hat. Sie sind für den Geschichtsunterricht ein Novum, da sie die tatsächlich verflossene historische Zeit maßstabsgetreu abbilden. Zeitleisten für den Geschichtsunterricht, welche Verlage üblicherweise anbieten, haben für die verschiedenen geschichtlichen Epochen gleich große Abstände vorgesehen, und zwar unabhängig davon, wie lange die Epoche gedauert hat. Dadurch entsteht bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck, als habe jede Epoche tatsächlich dieselbe Dauer. Umso erstaunter sind sie, wenn sie mit einer maßstabsgerechten Zeitleiste konfrontiert werden, auf der die verflossene Zeit in einer entsprechenden Strecke übertragen ist. Sie führt ihnen plastisch und begreifbar vor Augen, wie unterschiedlich lang geschichtliche Epochen gedauert haben.

Entwickelt wurden zwei Zeitleisten: Die erste ist im Maßstab 1:10 (1 cm = 10 Jahre) angelegt und umfasst die Epochen von den Frühen Hochkulturen bis zur Gegenwart. Um die vielen Ereignisse und Entwicklungen der vergangenen 150 Jahre darstellen zu können, wurde eine zweite Zeitleiste für die Epochen von der Neuzeit bis in die Gegenwart im Maßstab 1:1 (1 cm = 1 Jahr) angelegt.

Die Erprobung mit Schülerinnen und Schülern hat gezeigt, dass diese maßstabsgerechten Zeitleisten einen Aha-Effekt auslösen. Die Schülerinnen und Schüler sind über die großen Längenunterschiede der verschiedenen Epochen sehr erstaunt, stellen Vergleiche und Vermutungen an und beginnen von der tatsächlichen Dauer einer Epoche eine konkrete Vorstellung zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schule der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol im Bereich der Schulbücher und Lehrmittel im Geschichtsunterricht derzeit dadurch charakterisiert ist, dass sie einerseits die in der Didaktik entwickelten Standards wie Kompetenzorientierung, Unterricht mit Lerneinheiten, Digitalisierung von Unterrichtseinheiten umsetzt und andererseits vor allem an den Oberschulen des Landes bemüht ist, den europäischen Prozess der Annäherung der Geschichtsbilder der Sprachgruppen im Hinblick auf die regionale

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

Geschichte durch Erarbeitung gemeinsamer Unterrichtsmaterialien sowie Durchführung von Klassenpartnerschaften voranzubringen.

Literatur

Autonome Provinz Bozen – Südtirol. Rahmenrichtlinien des Landes Südtirol, Deutsches Schulamt, <http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp>, zuletzt geprüft am 03.12.2015.

Bendick, Rainer, Peter Geiss und Daniel Henri (Hg.). *Histoire/Geschichte Europa und die Welt von der Antike bis 1815*. Stuttgart: Klett, 2010.

Corsini, Umberto und Rudolf Lill. *Südtirol: 1918 – 1946*. Bozen, 1988.

Deutsches Bildungsressort – Bereich Innovation und Beratung. *Lerneinheit „Reise durch die Epochen I“ (Grundschule)*. Bozen, 2013.

Deutsches Bildungsressort – Bereich Innovation und Beratung. *Lerneinheit „Reise durch die Epochen II“ (Mittelschule)*. Bozen, 2013.

Fritz, Martin. *Kompetenzorientierung in Geschichtsbüchern im deutschsprachigen Raum. Eine Analyse von Lehrwerken der Sekundarstufe I anhand ausgewählter Aspekte der Industrialisierung*. Innsbruck: Universität, 2014 (Diplomarbeit).

Gautschi, Peter, Jan Hodel und Hans Utz. „Kompetenzmodell „Guter Geschichtsunterricht“ - eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer“. Regionales Gymnasium Laufental – Thierstein, http://www.gymlaufen.ch/fileadmin/pdf/was/oa11/oa11_2011/Kompetenzmodell-Geschichte-OA2011.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2015.

Henri, Daniel, Guillaume Le Quintrec und Peter Geiss (Hg.). *Histoire/Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Leipzig: Klett, 2008.

Kustatscher, Erika und Carlo Romeo. *Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte*, Band I. Bozen, 2011.

Kustatscher, Erika und Carlo Romeo. *Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte*, Band II. Bozen, 2012.

Le Quintrec, Guillaume und Peter Geiss (Hg.). *Histoire/Geschichte Europa und die Welt seit 1945*, Leipzig: Klett, 2006.

*Zwischen Konzeptorientierung und Konsenssuche
Schulbücher und Lehrmittel für den Geschichtsunterricht der deutschsprachigen
Minderheit in Italien/Südtirol*

Lechner, Stefan, Giorgio Mezzalana, Luciana Palla, Alessandra Spada und Martha Verdorfer. *Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte, Band III*. Bozen, 2013.

Meraner, Rudolf. „Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht“. In: *Info. Informationszeitschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol*, http://www.bildung.suedtirol.it/files/8514/2321/9795/Geschichtsdidaktik_und_Geschichtsunterricht_INFO_02_2015.pdf, zuletzt geprüft am 05.11.2015

PRIME (Peace Research Institute in the Middle East). „Das historische Narrativ des Anderen kennen lernen. Palästinenser und Israelis“, Berghof Foundation, Friedenspädagogik Tübingen, <http://friedenspaedagogik.de/blog/wp-content/uploads/2010/03/primetextbuch.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.2015.

Zeitreise 1. Ausgabe für Südtirol. Stuttgart: Klett, Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe, 2011.

Zeitreise 2. Ausgabe für Südtirol. Stuttgart: Klett, Bozen: Deutsches Bildungsresort, 2012.

Zeitreise 3. Ausgabe für Südtirol. Stuttgart: Klett, Bozen: Deutsches Bildungsresort, 2013.

**Schulbücher und
Schulbuchbeihilfe des
deutschen Schul- und
Sprachvereins in Dänemark**

Frank Lubowitz

Geschichte

Die deutsche Volksgruppe in Nordschleswig, dem südlichen Teil Dänemarks, hat ihre historischen Wurzeln einerseits in der Zeit des Entstehens nationalen Bewusstseins im 19. Jahrhundert und andererseits in einer Volksabstimmung im Jahre 1920, die aufgrund des Versailler Vertrages durchgeführt wurde. Die Entwicklung gilt es in aller Kürze darzustellen. Nordschleswig ist der nördliche Teil des historischen Herzogtums Schleswig, der 1920 an Dänemark abgetreten wurde. Heute zählen sich ca. fünfzehn- bis achtzehntausend Menschen zur deutschen Minderheit.

Die südliche Hälfte des ehemaligen Herzogtums Schleswig bildet den Landesteil Schleswig des deutschen Bundeslandes Schleswig-Holstein mit einer zahlenmäßig größeren dänischen Minderheit.

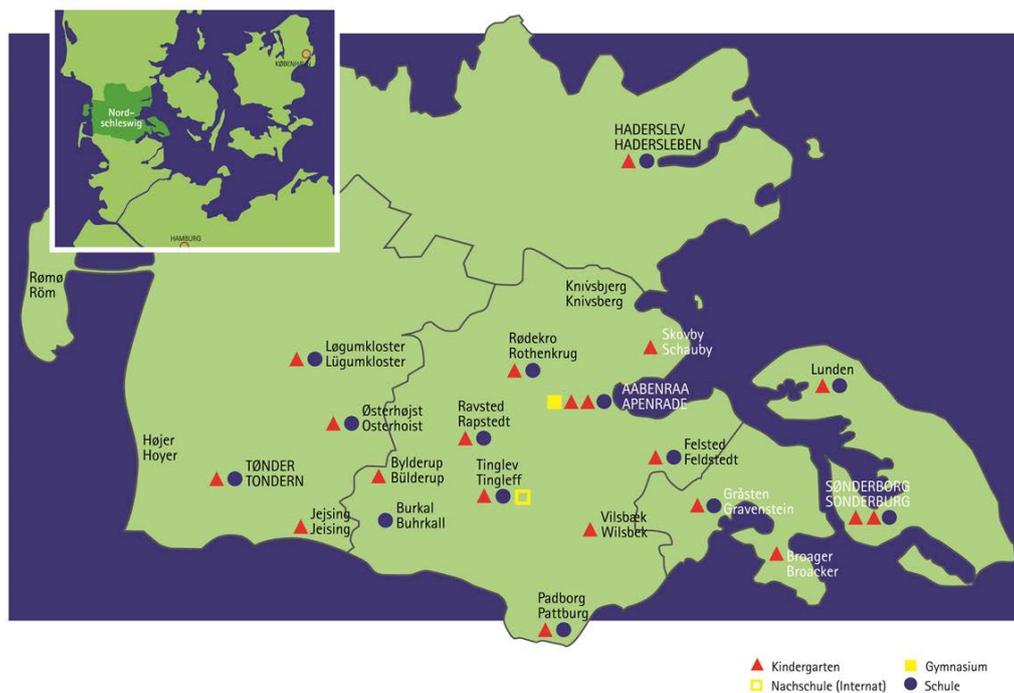


Abbildung 1: Kindergärten und Schulen

Die deutsche Minderheit in Nordschleswig unterhält neben Büchereien und anderen kulturellen, sportlichen und sonstigen Einrichtungen 20 Kindergärten, 14 allgemeinbildenden Schulen, ein Gymnasium sowie eine sogenannte „Nachschule“, das ist eine Schule nach dänischem Vorbild, auf der Schüler das 9. und 10. Schuljahr absolvieren können, internatsmäßig zusammenleben, um danach einen Beruf zu ergreifen oder das Gymnasium zu besuchen.

Schleswig insgesamt – also Nord- und Südschleswig – war im 13. Jahrhundert als ein Herzogtum des dänischen Reiches entstanden. Dieses dänische Herzogtum trat im 14. und 15. Jahrhundert in enge dynastische Verbindungen zur südlich benachbarten deutschen Grafschaft Holstein, deren Grafen das Herzogtum Schleswig erwerben konnten. In diesem Zusammenhang kam es zu einer deutschsprachigen Einwanderung von Süden nach Norden.

Mit dem Aussterben dieser holsteinischen Grafen und Herzöge von Schleswig übernahm der dänische König die Herrschaft über Schleswig und Holstein. Der Adel legte allerdings Wert darauf, dass zukünftig Schleswig und Holstein nicht voneinander getrennt werden sollten: das dänische Herzogtum Schleswig und die deutsche Grafschaft Holstein sollten „auf ewig zusammen ungetrennt bleiben“ – der dänische König herrschte in Schleswig nicht als König sondern als vom Adel gewählter Herzog. Es wurde somit eine Personalunion begründet.

Diese später als „Gesamtstaat“ – mit dem moderneren Begriff Konglomeratstaat – bezeichnete Staatlichkeit, zu der bis in die frühe Neuzeit auch Schweden und bis 1814 auch Norwegen gehörten, funktionierte bis zum Aufkommen nationaler Bewegungen, die zugleich liberale Verfassungsbewegungen waren, in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Zu diesem Zeitpunkt richtete sich das Interesse der dänischen nationalliberalen Bewegung auf Schleswig als ein ur-dänisches Land mit einer – zumindest im Norden – dänischsprachigen Bevölkerung. Gleichzeitig erhoben deutschgesinnte Schleswig-Holsteiner für Schleswig den Anspruch gemeinsam mit Holstein Teil eines deutschen Nationalstaates zu werden.

Im Zuge der europäischen Revolutionsbewegungen von 1848 versuchten die deutschgesinnten Schleswig-Holsteiner, die beiden Herzogtümer aus dem Gesamtstaat zu lösen und der deutschen Einheitsbewegung zuzuführen. Mit dem Scheitern der Revolution scheiterte auch die schleswig-holsteinische Bewegung. Mit komplizierten internationalen Verträgen wurde der status quo ante wiederhergestellt.

Ein Versuch Dänemarks, im Widerspruch zu diesen Verträgen Schleswig von Holstein zu lösen und in das Königreich einzugliedern, führte zum Krieg von 1864, in dessen Folge Dänemark ganz Schleswig und Holstein abtreten musste. Preußen konnte sich die Herzogtümer – nunmehr als preußische Provinz Schleswig-Holstein – 1867 eingliedern. Damit wurde eine dänischgesinnte Bevölkerungsmehrheit in

Nordschleswig gegen ihren Willen preußisch, während der schleswig-holsteinisch-deutsch gesinnte Bevölkerungsteil dieses Gebietes die Eingliederung nach Preußen begrüßte.

Mehr als 50 Jahre konnte die dänischgesinnte Bevölkerung Nordschleswigs ihre dänische Identität – trotz aller preußischen Zwangsmaßnahmen – bewahren und im Jahre 1920 aufgrund einer Bestimmung des Versailler Vertrages in einer Volksabstimmung in die Waagschale werfen. Bei dieser Volksabstimmung stimmten 75% der Abstimmungsberechtigten für Dänemark und 25% für Deutschland, so dass Nordschleswig zu Dänemark kam – mit einer zu dieser Zeit etwa 40000 Menschen umfassenden deutschen Minderheit. In Südschleswig hatte sich eine zahlenmäßig kleinere dänischgesinnte Bevölkerung für Dänemark ausgesprochen, sodass auf dieser Seite der Grenze eine dänische Minderheit entstand. Beide Minderheiten bauten nach 1920 ihre jeweiligen Minderheitenorganisationen, darunter auch ein Minderheitenschulwesen auf.

Die deutsche Minderheit hoffte auf eine Grenzverschiebung nach Norden und schloss sich nach 1933 eng dem Nationalsozialismus an. Das führte nach 1945 zum Verlust des öffentlichen Besitzes der Minderheit, darunter der Schulgebäude. Ab 1946 fand ein allmählicher demokratischer Wiederaufbau statt. Zur gleichen Zeit hatte die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein einen starken Zulauf und überflügelte zahlenmäßig die deutsche Minderheit in Dänemark. Das ist bis heute so, man schätzt die Größe der deutschen Minderheit auf etwa 15 bis 18000 Personen, die der dänischen Minderheit auf etwa 40 bis 60000 Personen.

Deutsche Schulen in Nordschleswig

Die deutsche Minderheit verfügt in der Trägerschaft von örtlichen Schulvereinen, die im Deutschen Schul- und Sprachverein organisatorisch zusammengeschlossen sind, über 20 Kindergärten, 14 Schulen, darunter einige als Schulen für die 1.-4. Klasse, dann einige von der 1-7. Klasse, schließlich 6 Schulen, die von der 1.-9. Klasse führen. Im Anschluss daran bietet das Deutsche Gymnasium für Nordschleswig in Apenrade – dem ein Internat angeschlossen ist – den Weg zum dänischen „Studentereksamen“ bzw. zum deutschen Abitur.

Die Zahl der dänischen Schulen in Schleswig-Holstein ist höher, die dänische Minderheit verfügt auch über zwei Gymnasien, eines in Flensburg und eines in Schleswig.

Vorliegendes Material – Schulbücher

Der Unterricht an den deutschen Schulen erfolgt auf Deutsch, nur das Fach Dänisch wird auf dänisch-muttersprachlichem Niveau unterrichtet.

Gerade der Unterricht im Fach Geschichte/Wirtschaft-Politik ist dabei von der doppelten Ausrichtung – einmal auf die deutsche Geschichte und zum anderen auf die Geschichte Dänemarks – stark beansprucht, zumal bei der Wahl des Faches Geschichte als Prüfungsfach die Aufgabenstellung zentral vom dänischen Unterrichtsministerium erfolgt, das vorgegebenen dänische Pensum also erfüllt sein muss. Allerdings werden zentral nur die thematischen Oberbegriffe, wie z. B. Revolution vorgegeben, so dass die Lehrer eine gewisse Freiheit haben, innerhalb dieser Oberbegriffe Schwerpunkte aus dem regional- und minderheitengeschichtlichen Bereich zu wählen – sie können, aber sie müssen nicht.

Es bleibt dem Engagement des einzelnen Lehrers überlassen, zwischen einer fundierten Vermittlung deutscher Geschichte anhand deutscher Schulbücher, die die Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins nur in sehr geringem Maße berücksichtigen und der notwendigerweise ebenso fundierten Vermittlung der dänischen Geschichte die Regional- und Minderheitengeschichte in seinen Unterricht und ggf. später in den Prüfungen einzubauen. Dabei liegt bei den dänischen Geschichtsbüchern der Focus nicht auf der Minderheitengeschichte – zumindest nicht auf der Geschichte der deutschen Minderheit in Nordschleswig – sondern wenn überhaupt, dann auf der Geschichte der dänischen Minderheit in Südschleswig.

Beim Ausgleich dieses Mankos bleibt der einzelne Lehrer allerdings nicht sich selbst überlassen. Es gibt eine Reihe von Handreichungen und Quellenheften, die den Lehrern zur Verfügung stehen, um den Unterricht, da wo sich inhaltlich die Gelegenheit bietet und wo das Pensum zeitlich Raum dafür lässt, regional- und minderheitsgeschichtlich ergänzende Themenschwerpunkte einzuführen.

Beim Blick auf die Schulbücher und das Unterrichtsmaterial, das am Deutschen Gymnasium genutzt wird, soll die Frage im Mittelpunkt stehen ob dort – und sei es nur

Schulbücher und Schulbuchbeihilfe des deutschen Schul- und Sprachvereins in Dänemark

in Ansätzen – Material vorhanden ist, das sich unter dem Stichwort der eigenen Minderheitengeschichte nutzen lässt.

Grundsätzlich gilt, dass deutsche Schulbücher die Regional- und Minderheitengeschichte kaum bis gar nicht im Blickfeld haben. Für die Zeitfenster 1848 bis 1851

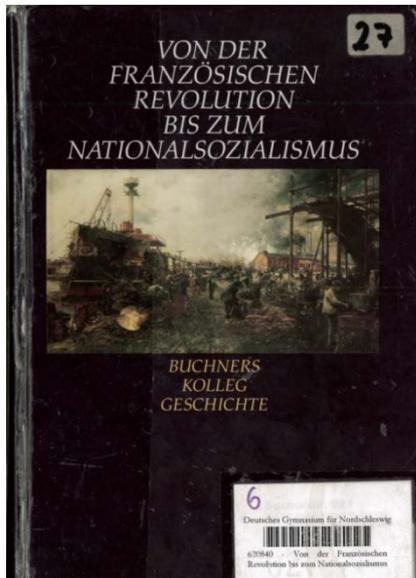


Abbildung 2: Schulbuch »Von der Französischen Revolution bis zum Nationalsozialismus«

(Erster Schleswigscher Krieg – Gegensatz von dänischer und schleswig-holsteinischer nationalliberaler Bewegung/Bürgerkrieg im Gesamtstaat), 1864 (Zweiter Schleswigscher Krieg – Abtretung Schleswig-Holsteins/Eingliederung nach Preußen), 1920 (Volksabstimmung – Abtretung Nordschleswigs an Dänemark) und 1955 (Bonn-Kopenhagener Erklärungen – Anerkennung des Rechts, sich frei zu einer Minderheit zu bekennen) soll die Frage der minderheitenspezifischen Relevanz untersucht werden.

Im Unterricht wird deutschsprachig mit Buchners Kolleg Geschichte „Von der Französischen Revolution bis zum Nationalismus“ gearbeitet sowie mit „Zeiten und Menschen“ des Schöningh-Verlags.

Die „Schleswig-holsteinische Frage“, die im Sommer 1848 mit dem Waffenstillstand von Malmö für die deutsche Nationalversammlung geradezu zur Schicksalsfrage wurde, findet in diesen Unterrichtswerken keine Erwähnung. Unter der Kapitel-Überschrift „Schwierigkeiten bei der Festlegung der Grenzen eines deutschen Nationalstaats“¹⁵⁶ könnte man die Frage der Zugehörigkeit Schleswigs erwarten, es wird aber lediglich auf die „verwickelten Verhältnisse in der Habsburger Monarchie“ hingewiesen.

Der Streit um Schleswig-Holstein wird dann im Zusammenhang der Entstehung und Entwicklung des Deutschen Kaiserreiches thematisiert¹⁵⁷. Die Ausgangslage – d.h. der seit dem Aufkommen nationalliberaler Ideen schwelende Konflikt um die Zugehörigkeit Schleswigs, samt Ersten Schleswigschen Krieg 1848 bis 1849 und die daraus folgende Vertragslage (Londoner Verträge und Londoner Protokoll 1851 und 1852) – ist dabei

¹⁵⁶ Buchners Kolleg Geschichte, *Von der Französischen Revolution bis zum Nationalismus*, Bamberg: C.C. Buchners Verlag, 1996, S. 138.

¹⁵⁷ Ebd., S. 217.

nur schwer verständlich dargestellt. Die Aussage des Kapitels steht unter dem Motto „1863 begann Bismarck eine planvolle Isolationspolitik gegen Österreich“.

Der 1848 und 1864 stark vorhandene Wunsch nach einer schleswig-holsteinischen Eigenstaatlichkeit bleibt unerwähnt. Ein sachlicher Fehler ist die Bezeichnung „die dänischen Herzogtümer“ – nur Holstein gehörte dem Deutschen Reich, später dem Deutschen Bund an und der dänische König war als Herzog von Holstein deutscher Bundesfürst.

Zur Volksabstimmung von 1920 dienen eine Karte zur Abstimmung¹⁵⁸ und eine Karte mit der Kennzeichnung von Konfliktgebieten¹⁵⁹ auch zur Darstellung der Situation in Nordschleswig/Südschleswig. Im Text wird auf die territorialen Verluste aufgrund des Versailler Friedensvertrages hingewiesen (13% des ehemaligen Reichsgebietes, 10% der Bevölkerung), namentlich genannt werden aber nur Elsass-Lothringen, Posen, Westpreußen, Oberschlesien.

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs schließt die Darstellung bei Buchners Kolleg Geschichte.

Wie erwähnt, gilt es im Unterricht der deutschen Schulen in Nordschleswig das

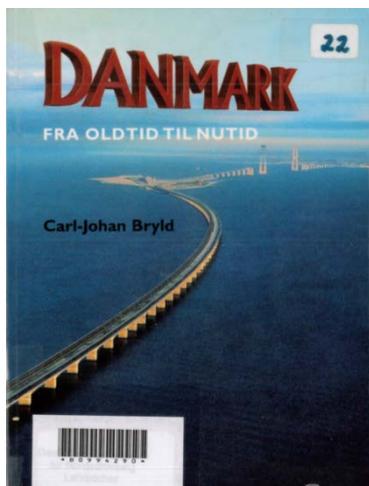


Abbildung 3: Schulbuch »Danmark«, Carl-Johan Bryld

vorgegebene dänische Pensum zu erfüllen. Dafür stehen vor allem zwei Unterrichtswerke zur Verfügung: Carl-Johan Bryld, *Danmark fra Oldtid til Nutid*. Gyldendals, 2002.

Im Kapitel „Folkestyre og Nationalstaat“ – mit Demokratie und Nationalstaat zu übersetzen – wird das Zusammengehen des politischen Liberalismus und des Nationalismus gut herausgearbeitet, auch die sprachlich gemischten Verhältnisse in Schleswig finden Erwähnung¹⁶⁰. Eine Legende zu einer Karte beschreibt die dänische Monarchie – bestehend aus dem Königreich, dem Herzogtum Schleswig, dem Herzogtum Holstein und seit 1814 dem Herzogtum Lauenburg zutreffend¹⁶¹.

¹⁵⁸ Ebd., S. 312.

¹⁵⁹ Ebd., S. 316.

¹⁶⁰ Carl-Johan Bryld, *Danmark fra Oldtid til Nutid*, København: Gyldendals, 2002, S. 144-148.

¹⁶¹ Ebd., S. 145.

*Schulbücher und Schulbuchbehalte des deutschen Schul- und Sprachvereins in
Dänemark*



Abbildung 4: Karte aus dem Schulbuch »Danmark«, Carl-Johan Bryld.

Diese Berücksichtigung Schlesiens und Holsteins scheint seinen Grund darin zu haben, dass diese Verhältnisse auf die Entwicklung des Gesamtstaates – seine Auflösung 1864 – von Bedeutung sind. Im nächsten Kapitel, wo es um Volksbewegungen geht, fehlt hingegen die „Schleswig-Holsteinische Bewegung“ als Volksbewegung, während die dänische „Nationalliberale Bewegung“, die „Bauernbewegung“ und die religiös-nationale von Grundtvig geprägte Bewegung dargestellt werden, obgleich diese Bewegungen alle in einem engen Zusammenhang mit der Schleswig-Holsteinischen Bewegung stehen. Hier verengt sich der Blickwinkel offensichtlich von einer gesamtstaatlichen – d.h. auch Schleswig und Holstein umfassenden – hin zu einer dänischen Betrachtungsweise.

Die beiden Schleswigschen Kriege (1848 bis 1851 und 1864) werden anschaulich dargestellt – bereits mit einem Verweis auf die Volksabstimmung und Grenzziehung von 1920¹⁶².

Zu den Themen Erster Weltkrieg und Volksabstimmung beschäftigen sich zweieinhalb Seiten mit Schleswig. Ausgiebig wird auf die Kriegsteilnahme

¹⁶² Ebd., S. 150-153.

*Schulbücher und Schulbuchbeihelfe des deutschen Schul- und Sprachvereins in
Dänemark*

dänischgesinnter Schleswiger als preußische Staatsbürger, also der dänischen Minderheit in Preußen eingegangen. Anschließend wird die Abstimmung und die Eingliederung Nordschleswigs dargestellt: „Dänemarks Bevölkerungszahl wuchs um gut 163000 Menschen oder gut 5%. Die Fläche des Landes vergrößerte sich um 10%.“¹⁶³ – Das unter der neu hinzugekommenen Bevölkerung zu diesem Zeitpunkt etwa 35 bis 40000 deutschgesinnte Nordschleswiger waren, die eine deutsche Minderheit bildeten, wird nicht erwähnt.

Das Thema der Bonn-Kopenhagener Erklärungen von 1955 findet im Kapitel zu den Jahren 1953 bis 1973 keine Erwähnung.

Im Wesentlichen lassen sich mit dem vorgestellten dänischen Schulbuch die im Lehrplan vorgegebenen Kernthemen abdecken – ergänzt durch einen Blick auf die deutsche Geschichte mit Hilfe von Buchners Kolleg Geschichte und dem Lehrwerk Zeiten und Menschen.

Schulbuchbeihelfe

Zur Abdeckung der Kernthemen des dänischen Pensums zum 19. Jahrhundert wird seitens der Lehrer z. B. auf den Quellenband „Nationalisme, Krig og Demokrati –

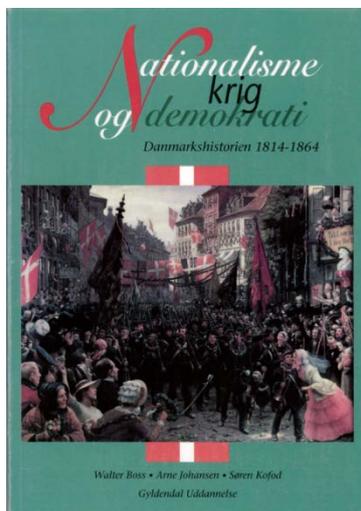


Abbildung 5: »Nationalisme«, Walter Boss

Danmarkshistorien 1814-1864“ Kopenhagen 1999 zurückgegriffen. Die erläuternden Texte sind kurz und informativ. Die Quellen decken nicht nur die dänische Seite ab, sondern beziehen – in geringerem Maße – auch schleswig-holsteinische Ereignisse ein.

Informationen zur Abdeckung des ergänzenden Unterrichtsstoffes entnimmt der Lehrer in dem oben gezeigten Beispiel der Internet-Seite der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte, die ein kleines online-Lexikon ins Netz unter dem Titel Schleswig-Holstein von A-Z ins Netz stellt.

Grundlegend für die schleswig-holsteinische Geschichtsdarstellung in der gedruckten Literatur ist sicherlich die 2010 in zweiter Auflage erschienene Geschichte Schleswig-Holsteins hrsg. von Jan Markus Witt und Heiko Vosgerau¹⁶⁴, in der die Geschichte Schleswig-Holsteins 1815-1920 und dabei insbesondere auch die nationale

¹⁶³ Ebd., S. 189.

¹⁶⁴ Jan Markus Witt und Heiko Vosgerau, *Geschichte Schleswig-Holsteins*, Heide: Boyens, 2010.

Frage in dem Kapitel „Zwischen Deutschland und Dänemark – zwischen Nationalismus und Moderne“ auf immerhin auf 42 Seiten behandelt wird¹⁶⁵. Auch die Entwicklung zur



Abbildung 6: »Geschichte Schleswig-Holsteins«, Jann Markus Witt/Heiko Vosgerau (Hg.)

modernen Minderheitenpolitik in Schleswig-Holstein und Dänemark findet entsprechende Erwähnung¹⁶⁶.

Hilfreich für den Unterricht und als Quelle für Kartenmaterial ausgesprochen nützlich ist der „Kleine Atlas zur Geschichte Schleswig-Holsteins“ von Manfred Jessen-Klingenberg und Ulrich March, 1986 bei Westermann in Braunschweig erschienen. Auf fünf großen Karten und einer Reihe kleiner Karten sowie in einem knappen Text werden alle Begriffe, die einen Bezug zur Minderheitengeschichte in Nordschleswig und in Schleswig-Holstein haben, genannt und eingeordnet:

Die Stellung der Herzogtümer im Gesamtstaat – Liberaler und nationaler Gedanke – die schleswig-holsteinische Erhebung (nicht Erster Schleswiger Krieg!) – Der Londoner Vertrag – Auflösung des Gesamtstaates – die dänische Minderheit in Preußen bis 1920 – der Verlust Nordschleswigs (nicht Volksabstimmung!) / im Text zu der entsprechenden Spezialkarte heißt es dann aber Abstimmung und neue Grenze.

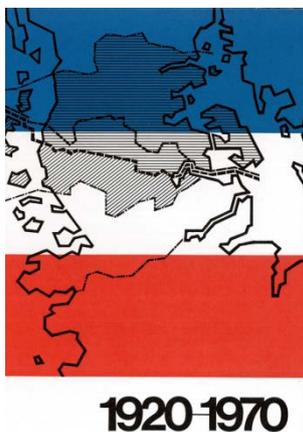


Abbildung 7: »1920-1970«

Zur 50. Wiederkehr der Volksabstimmung erschien in der Herausgeberschaft des Schleswig-Holsteinischen Heimatbundes und der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte ein Band mit Aufsätzen, einer Chronologie und einer Reihe von Quellen rund um die Abstimmung bis zum 50. Jahrestag. Insbesondere für die Abstimmungszeit ist dieses Buch „Die Volksabstimmungen im Landesteil Schleswig – Weg und Wandel deutsch-dänischen Ringens um die Grenze 1920 – 1970“ als eine Art kommentierter Quellensammlung ausgesprochen hilfreich,

auch wenn der Titel inzwischen antiquiert klingt.

Als Unterrichtsmaterial zur Regional- und Minderheitengeschichte hat der Deutsche Schul- und Sprachverein für Nordschleswig – als Träger des deutschen Minderheitenschulwesens in Nordschleswig – 1976 „Materialien zur Geschichte

¹⁶⁵ Ebd., S. 229-271.

¹⁶⁶ Ebd., S. 304-307.

Schleswigs“ herausgegeben. Zunächst wird auf 19 Seiten ein Abriss der dänischen und schleswig-holsteinischen Geschichte geboten, dem eine chronologische Übersicht zur Geschichte des schleswigschen Grenzlandes 1864-1975 folgt.

Der Quellenteil enthält 110 Quellen oder Quellenauszüge in der Mehrzahl



Abbildung 8: »Materialien zur Geschichte Schleswigs«

beginnend mit der Vorgeschichte der Volksabstimmung von 1920 bis 1975. Die Quellen werden jeweils in der Sprache, in der sie entstanden sind, also deutsch ohne dänische Übersetzung bzw. dänisch ohne deutsche Übersetzung dargeboten. Daran schließen sich die Wahlprogramme der Partei der deutschen Minderheit von 1947 – also aus der Zeit des demokratischen Neubeginns nach dem Nationalsozialismus bis 1975 an.

Aus Schleswig-Holstein stammt eine Quellenedition des Flensburger Arbeitskreises für Stadt- und Regionalforschung, der zwischen 1977 und 1985 vier Bände „Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins“ herausgegeben hat. Der zweite und dritte Band dieser Reihe bietet insbesondere Quellen zu minderheitenspezifischen Themen.



Abbildung 9: »Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins«, IPTS

Schulbücher und Schulbuchbeihilfe des deutschen Schul- und Sprachvereins in Dänemark

Die Form, in der diese Quellenhefte gedruckt worden sind, kann heute als antiquiert angesehen werden: Es handelt sich nicht um gesetzte Texte sondern um Schreibmaschinen-Typoskripte

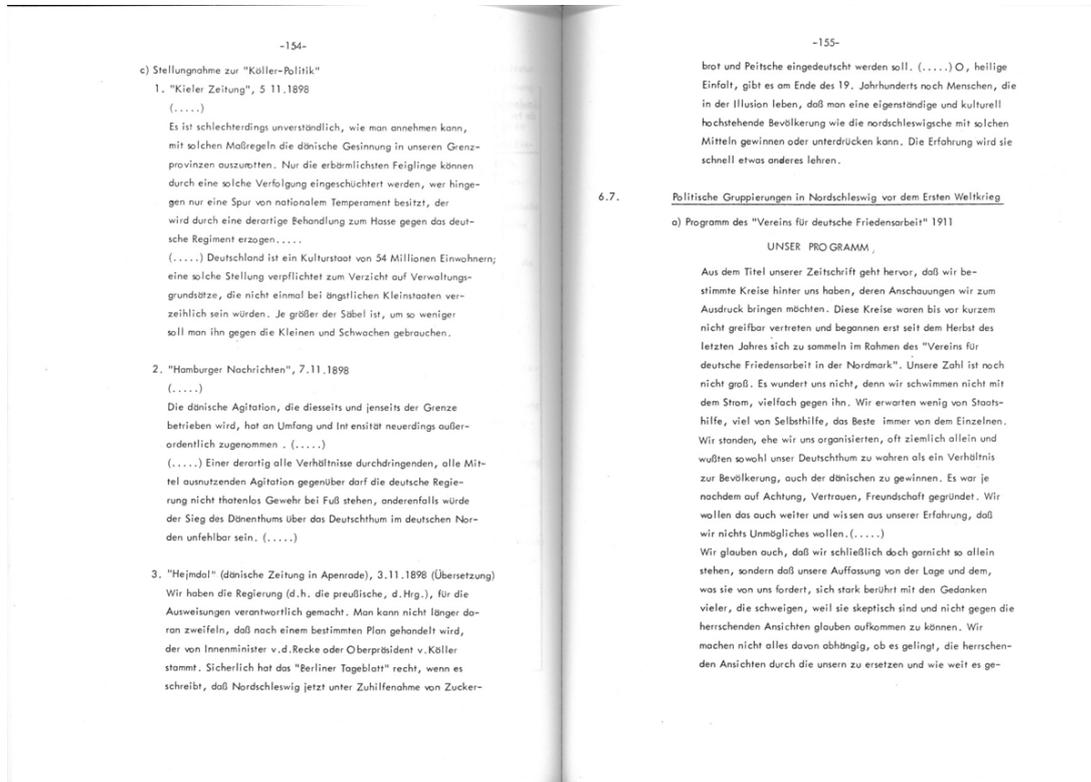


Abbildung 10: Textbeispiel Quellenheft

Teilweise gleichzeitig bzw. kurz nach den Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins ist die zweisprachige Quellenreihe „Quellen zur Geschichte der deutsch-dänischen Grenzregion – der nationale Gegensatz“ entstanden, die die Jahre von 1800 bis 1933 abdeckt. Die Herausgeberschaft ebenso wie der Kreis der Mitarbeiter hat dabei mehrfach gewechselt. Ein abschließender Band 1933 – 1955 liegt in der Schublade, es hat sich aus dem Kreis der Bearbeiter aber niemand gefunden, der die letzten redaktionellen Arbeiten für den Druck übernimmt – inzwischen stellt sich die Frage, ob anstatt eines Drucks eine online-Stellung sinnvoller und kostengünstiger wäre.



Abbildung 11: »Der nationale Gegensatz 1800-1864«

Während die zuvor genannten IPTS-Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins von der Idee her für die Benutzung im Unterricht gedacht sind, richten sich die Quellen zur Geschichte der deutsch-dänischen Grenzregion eher an den akademischen Lehrbetrieb und damit an

Studenten. Die vorgestellten Quellen sind – sowohl was ihre Zahl als auch den Umfang der einzelnen Quellen angeht – nicht so reduziert, dass sich alle Quellen für den Einsatz im Unterricht eignen.



Abbildung 18: »Der nationale Gegensatz 1914-1933«

Auch diese Quellenhefte sind aus dem Typoskript gedruckt, allerdings zeigen die Bde. III und IV von 1996 und 2001 immerhin schon ein ansprechendes computergestütztes Schriftbild – abgesehen von Grafiken und Statistiken sind allerdings kaum Bildquellen vorhanden.

Der Vorteil dieser Quellenreihe liegt in der konsequenten Zweisprachigkeit aller Quellen, die dort, wo sie in der jeweils anderen Sprache nicht vorlagen, für diese Quellenedition übersetzt worden sind, was einen enormen sprachlichen und redaktionellen Abgleich erforderlich machte.

Ein Seitenblick auf die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein zeigt eine ähnliche Situation wie bei der deutschen Minderheit in Nordschleswig, auch die dort benutzten dänischen Lehrbücher gehen kaum auf die Minderheitenkonstellation ein. Somit werden die minderheitenspezifischen Fragen von den Lehrern jeweils anhand von Kopien aus der allgemeinen minderheitenspezifischen Literatur und Schulbuchbeihilfen behandelt. Von Seiten des dänischen Gymnasiums in Schleswig wird außerdem auf ein dänisches Lese- und Quellenbuch hingewiesen, das sich mit dem Grenzland speziell beschäftigt und darüber hinaus einen Transfer zu Fragen von Identität und Nation in heutiger Zeit liefert.

Der Unterricht erfolgt auf der Basis eigenständiger Lehrpläne für die beiden dänischen Gymnasien, wobei die Minderheitenthematik explizit behandelt wird.

Schüler aus der deutschen Mehrheitsbevölkerung und deren öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein haben es indessen schwerer, etwas über die Minderheiten, sowohl die deutsche Minderheit in Nordschleswig und die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein zu erfahren. Nur in Ausnahmefällen und mehr am Rande werden die regionalgeschichtlichen Themen, die zur Entwicklung im deutsch-dänischen Grenzland geführt haben, gestreift. Und Lehrer dieser Schulen werden sicherlich deutlich weniger Veranlassung als ihre Kollegen an den Minderheitenschulen sehen, sich aus

Darstellungen und Quellenheften minderheitenspezifisches Unterrichtsmaterial für einen Themenblock „Minderheiten“ zusammenzustellen.

Fazit: Die Schulbücher des Faches Geschichte sind nur sehr bedingt in der Lage, regionalgeschichtliche Fragen und die historische Entwicklung der Minderheiten im deutsch-dänischen Grenzland abzudecken. Durch den Lehrervortrag und eigene Quellenarbeit der Schüler mit Hilfe von Kopien und Arbeitsbögen aus unterschiedlichen Quelleneditionen, müssen die Lehrer dieses Manko ausgleichen, um regionale und minderheitenspezifische Aspekte in ihren Unterricht einzubauen – dabei ist es – abgesehen vom Auftrag durch den Lehrplan – vom Engagement des einzelnen Lehrers abhängig, wie tief er in die Materie einsteigt und die Unterrichtsbehelfe und Quellenpublikationen nutzt.

Man könnte noch hinzufügen, dass regionalgeschichtliche und minderheitenrelevante Themen, die noch bis in die frühen 1990er Jahre an der schleswig-holsteinischen Landesuniversität und den Lehrerausbildungsstätten unterrichtet worden sind, inzwischen stark in den Hintergrund getreten sind, so dass schon bei der Lehrerausbildung diese Themen kaum noch berührt werden. Kommt ein Geschichtslehrer gar aus einem anderen Bundesland, dürften die speziellen Themen der schleswig-holsteinisch-dänischen Geschichte, der Grenze und der Minderheiten im Grenzland kaum bekannt sein. Aber der – leider schwindende – Stellenwert der Regional- und Landesgeschichte an den Universitäten ist bereits ein anderes Thema.

Literaturverzeichnis

Boss, Walter, Arne Johansen und Søren Kofod. *Danmarkshistorien 1814-1864.*

Nationalisme, Krig og Demokrati, København: Gyldendal, 1999.

Bryld, Carl-Johan. *Danmark fra Oldtid til Nutid*, København: Gyldendals, 2002.

Buchners Kolleg Geschichte. *Von der Französischen Revolution bis zum Nationalismus*, Bamberg: C.C. Buchners Verlag, 1996.

Deutscher Grenzverein (Forschungsrat), Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.). Flensburger Arbeitskreis für Stadt- und Regionalforschung, *Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins. Teil II: Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis 1920. IPTS-Beiträge für Unterricht und Lehrerbildung*, Flensburg/Kiel: Selbstverlag, 1980.

Schulbücher und Schulbuchbeihilfe des deutschen Schul- und Sprachvereins in Dänemark

Deutscher Schul- und Sprachverein (Hrsg.). *Materialien zur Geschichte Schleswigs*, Apenrade: Selbstverlag, 1976.

Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein, Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (Hrsg.). Flensburger Arbeitskreis für Stadt- und Regionalforschung, *Quellen zur Geschichte Schleswig-Holsteins. Teil III: Von 1920 bis zur staatlichen Neuordnung nach dem Zweiten Weltkrieg. IPTS-Beiträge für Unterricht und Lehrerbildung*, Flensburg/Kiel: Selbstverlag, 1986.

Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e.V., Flensburg, Institut for grænseregionsforskning, Aabenraa (Hrsg.). *Quellen zur Geschichte der deutsch-dänischen Grenzregion/Kilder til den dansk-tyske grænseregions historie I. Der nationale Gegensatz/De nationale modsætninger 1800-1864*, Flensburg: Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e.V., 1984.

Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e.V., Flensburg, Institut for sønderjysk Lokalhistorie, Aabenraa (Hrsg.). *Quellen zur Geschichte der deutsch-dänischen Grenzregion/Kilder til den dansk-tyske grænseregions historie III. Der nationale Gegensatz/De nationale modsætninger 1864-1914*, Flensburg/Aabenraa: Institut für Regionale Forschung und Information, Institut for sønderjysk Lokalhistorie, 1996.

Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte, Schleswig, Institut for grænseregionsforskning, Aabenraa (Hrsg.). *Quellen zur Geschichte der deutsch-dänischen Grenzregion/Kilder til den dansk-tyske grænseregions historie IV. Der nationale Gegensatz/De nationale modsætninger 1914-1933*, Aabenraa/ Flensburg: Institut for grænseregionsforskning, Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte, 2001.

Jessen-Klingenberg, Manfred und Ulrich March. *Kleiner Atlas zur Geschichte Schleswig-Holsteins*, Braunschweig: Westermann, 1986.

Schleswig-Holsteinischer Heimatbund e.V., Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte e.V. *Die Volksabstimmungen im Landesteil Schleswig. Weg und Wandel deutsch-dänischen Ringens um die Grenze 1920 – 1970*, Neumünster: Wachholtz, 1970.

*Schulbücher und Schulbuchbehalte des deutschen Schul- und Sprachvereins in
Dänemark*

Witt, Jan Markus und Heiko Vosgerau. *Geschichte Schleswig-Holsteins*, Heide: Boyens, 2010.

Zeiten und Menschen. *Geschichtswerk für die Oberstufe – Stammausgabe*, Bde. 1 und 2, Braunschweig: Schöningh, 2006.

Minderheiten im Kontext – eine neue Form der Regionalgeschichte?

**Schulbuchanalyse und
Unterrichtsmaterialien zum „Pruzenland“**

Stephanie Zloch

Eine neue Perspektive auf die Geschichte von Minderheiten und Multiethnizität eröffnet sich, wenn nicht nur das Verhältnis zu Nationalstaat und Titularnation, sondern auch alternative beziehungsgeschichtliche und räumliche Kontexte ausgeleuchtet werden – im Falle des vorliegenden Beitrags der Kontext der Region.

Eine Region ist nicht einfach, wie lange Zeit angenommen, eine kleinere Maßstabsebene als die Nation oder ein sympathischer, bürgernaher Widerpart zum staatlichen Zentralismus, sondern ein räumliches Gebilde *sui generis*: Die äußeren Konturen einer Region sind nicht sehr stark ausgebildet, können deswegen aber auch vermeintlich starre staatliche Grenzen überschreiten. Gleichzeitig ist eine Region auch in ihrem Inneren selten homogen, sondern bezieht wirtschaftliche, gesellschaftliche, kulturelle oder konfessionelle Einflüsse von unterschiedlicher Prägekraft und Dauer ein. Die Kohärenz einer Region beruht daher auf einer Konstruktionsleistung: Eine Region kann als *imagined community* beschrieben werden, die im Vergleich zur Nation eine größere Flexibilität und Optionalität besitzt und sich stärker auf gemeinsame Erfahrungen und Wissensbestände als auf politische Institutionen richtet.¹⁶⁷

Ein solch eigenwilliges und zugleich faszinierendes Gebilde stellt jene Region im nordöstlichen Europa dar, die von konkurrierenden nationalen Ansprüchen zwischen Deutschland, Polen, Litauen und Russland, aber auch von vielfältigen kulturellen und multiethnischen Traditionen gekennzeichnet ist. Bei Deutschen heißt sie „Ostpreußen“, in Polen „Ermland und Masuren“ (*Warmia i Mazury*), in Litauen „Memelland“ (*Klaipėdos kraštas*) oder „Klein-Litauen“ (*Mažoji Lietuva*) und in Russland „Gebiet Kaliningrad“ (*Oblast' Kaliningrad*). Diese Bezeichnungen beziehen sich auf durchaus unterschiedliche zeitliche Phasen und räumliche Ausschnitte, auch ist damit eine unterschiedliche Bedeutung für die jeweiligen nationalen Geschichtsbilder verbunden.

In der deutschen Historiographie war es lange Zeit völlig unüblich, die Geschichte der Deutschen in der Region im Rahmen einer multiethnischen Beziehungsgeschichte zu schreiben; als selbstverständlich wurde angenommen, dass die Deutschen seit dem Spätmittelalter stets die ethnische Mehrheit in der Region stellten. Allerdings hat bereits zu Beginn der 1990er Jahre Hartmut Boockmann darauf hingewiesen, dass es ein Anachronismus sei, Nationalitätenverhältnisse am Vorabend des Zweiten Weltkriegs

¹⁶⁷ Vgl. hierzu: Margrit Pernau, *Transnationale Geschichte*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011, S. 86-94; Johannes Paulmann, „Regionen und Welten. Arenen und Akteure regionaler Weltbeziehungen seit dem 19. Jahrhundert“, in: *HZ*, 296, 2013, S. 660–699; Robert Traba, „Ciągłość i historia przerywana. Miasto w długim trwaniu“, in: Krzysztof A. Makowski (Hg.), *O nowy model historycznych badań regionalnych*, Poznań: Inst. Zachodni, 2007.

*Minderheiten im Kontext – eine neue Form der Regionalgeschichte?
Schulbuchanalyse und Unterrichtsmaterialien zum „Pruzenland“*

umstandslos auf frühere Zeiten zu projizieren.¹⁶⁸ Vor allem in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat die internationale historische und kulturwissenschaftliche Forschung dann wichtige Arbeiten vorgelegt, die die angestammten, national zentrierten Sichtweisen sukzessive aufgebrochen und erste multiethnische Narrative der Geschichte der Region ausprobiert haben.¹⁶⁹

Diese Anregungen hat ein Projekt, das am Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung und dem Institut für Geschichte und internationale Beziehungen an der Ermländisch-Masurischen Universität in Olsztyn in den Jahren 2010 bis 2015 realisiert und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sowie dem polnischen Wissenschaftsministerium gefördert wurde, aufgegriffen und produktiv weitergeführt.

Im ersten Teil des Projekts ging es um eine international vergleichende Analyse von Narrativen und Identitätskonstruktionen im Medium Schulbuch, die sich nicht wie gewohnt auf einen Nationalstaat, sondern auf die bereits oben genannte Region im nordöstlichen Europa bezogen. Um für die untersuchte Region die Ambivalenz zwischen Brüchen und Grenzziehungen einerseits und gemeinsamen Erfahrungen und Wahrnehmungen andererseits abzubilden, wurde der mehrdeutige Begriff der „geteilten Erinnerungsregion“ gewählt.¹⁷⁰ Noch einen Schritt weiter ging das Projekt mit der Benennung der Region. „Pruzenland“ stellt einen bewusst querliegenden, unkonventionellen sprachlichen Ansatz dar, der auf die mittelalterlichen baltischen Pruzen Bezug nimmt und dadurch eine möglichst große Distanz zu den späteren

¹⁶⁸ Hartmut Boockmann, *Ostpreußen und Westpreußen*, Berlin: Siedler, 1992, S. 17.

¹⁶⁹ Beispielhaft sind hier zu nennen: Ruth Kibelka, *Ostpreußens Schicksalsjahre 1944 – 1948*, Berlin: Aufbau-Verl., 2000; Robert Traba (Hg.), *Selbstbewusstsein und Modernisierung. Sozialkultureller Wandel in Preußisch-Litauen vor und nach dem Ersten Weltkrieg*, Osnabrück: Fibre, 2000 (Einzelveröffentlichungen des DHI Warschau 3); Robert Traba, *Kraina tysiąca granic. Szkice o historii i pamięci*, Olsztyn: Borussia, 2003; Andreas Kossert, *Masuren. Ostpreußens vergessener Süden*, München: Siedler Verlag, 2001; Andreas Kossert, *Ostpreußen. Geschichte und Mythos*, München: Siedler Verlag, 2005; Wojciech Łukowski, *Spoleczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, Warszawa: Scholar, 2002; Andrzej Sakson, *Stosunki narodowościowe na Warmii i Mazurach 1945 – 1997*, Poznań: Instytut Zachodni, 1998 (Ziemie Zachodnie – Studia i Materiały 21); Andrzej Sakson, *Od Klajpedy do Olsztyna. Współcześni mieszkańcy byłych Prus Wschodnich. Kraj Klajpedzki, Obwód Kaliningradzki, Warmia i Mazury*, Poznań: Instytut Zachodni, 2011; Izabela Lewandowska, *Trudne dziedzictwo ziemi. Warmia i Mazury 1945 – 1989*, Olsztyn: Uniw. Warmińsko-Mazurski, 2012; Vasilijus Safronovas, *Kampf um Identität. Die ideologische Auseinandersetzung in Memel/Klaipėda im 20. Jahrhundert*, Wiesbaden: Harrassowitz, 2015.

¹⁷⁰ Stephanie Zloch und Izabela Lewandowska (Hg.), *Das ‚Pruzenland‘ als geteilte Erinnerungsregion. Konstruktion und Repräsentation eines europäischen Geschichtsraums in Deutschland, Polen, Litauen und Russland seit 1900*, Göttingen: V & R Unipress, 2014 (Eckert. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Instituts für internationale Schulbuchforschung 135); eine ähnliche Perspektive wählt Burkhard Olschowsky (Hg.), *Geteilte Regionen – geteilte Geschichtskulturen? Muster der Identitätsbildung im europäischen Vergleich*, München: R. Oldenbourg Verlag, 2013 (Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 47).

gegensätzlichen nationalen Konnotationen signalisieren soll.

Im zweiten, stärker didaktisch orientierten Teil des Projekts ging es um die Frage, welches Potenzial einer multiethnischen, staatliche Grenzen überschreitenden Region für eine neue Erzählung europäischer Geschichte zukommen kann und mit welchen Quellen Regionalgeschichte als grenzüberschreitende Verflechtungsgeschichte vermitteln werden kann. Diese Überlegungen mündeten in die Erarbeitung einer mehrsprachigen digitalen Quellen-Sammlung für Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Polen, Litauen und Russland. Die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Projekts werden im folgenden Beitrag näher vorgestellt.

Für die international vergleichende Schulbuchanalyse wurden 813 deutsche, polnische, russische und litauische Schulbücher der Fächer Geschichte und Geographie aus der Zeit von 1900 bis zur Gegenwart ausgewertet. Ein inhaltlich-systematischer Zugriff erfolgte über die Analyse von *mental maps* und sieben zentralen Topoi: „Pruzen“, „Grunwald/Tannenberg/Žalgiris“, „Migration“, „Konfessionen“, „Persönlichkeiten“, „Wirtschaft und Gesellschaft“ und „Landschaft“. Neben traditionellen Themen der politischen Geschichte, die insbesondere im Hinblick auf ihre mythenbildende Funktion von Interesse waren, lag ein Schwerpunkt der topologischen Analyse bewusst auf struktur- und kulturgeschichtlichen Zugängen, um Zusammenhänge und Wechselwirkungen über nationalstaatliche Grenzen hinweg besser erkennen zu können.

In der Bundesrepublik Deutschland standen die Wahrnehmungen vom „Pruzenland“ lange Zeit im Zeichen des Verlusts und der recht ambivalenten Versuche, diesen Verlust zu ignorieren. Bis zu Beginn der 1970er Jahre berichteten Schulbücher in nahezu unverändertem Umfang im Vergleich zur Vorkriegszeit von Ereignissen und zivilisatorischen Entwicklungen im „deutschen Osten“, bevor die Behandlung des „Pruzenlandes“ rapide an Bedeutung verlor. Die Ursachen für diese Entwicklung sind vielschichtig und nicht allein auf die Wirkungen der Neuen Ostpolitik zurückzuführen. So ist in diesen Jahren eine generelle Krise der Heimatgeschichte und Landeskunde auszumachen, während die weitgehend von räumlichen Bezügen gelöste Historische Sozialwissenschaft und die analytische und exemplifizierende Allgemeine Geographie in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit traten.

Komplementär zum ambivalenten deutschen Umgang mit einem Raumverlust verliefen in der Volksrepublik Polen Prozesse der Raumanerkennung, wenn auch lange

Zeit zögerlich und widersprüchlich, stets im Schwanken, ob das „Pruzenland“ als „Fremdes“ oder „Eigenes“ begriffen werden könnte. Auf der einen Seite stand die Bedrohung durch den Deutschen Orden oder die deutsche Wehrmacht im 20. Jahrhundert, auf der anderen Seite zählte das „Pruzenland“ nach 1945 mit Verweis auf die masurischen Siedler seit dem späten Mittelalter rasch zu einem ostentativ beschworenen „urpolnischen Land“, in dem deutsche, litauische und russische historische Prägungen marginal waren.

In der Sowjetunion und in der DDR war die Geschichte des „Pruzenlandes“ offiziell kein Thema – zu einer völligen Tabuisierung kam es allerdings auch nicht. Entgegen der verbreiteten Annahme, dass die ehemaligen deutschen Ostgebiete in der DDR zu einem „weißen Fleck“ auf der *mental map* geworden seien, führten Schulbücher der DDR sowohl in Geschichtskarten als auch in Quellenzitaten weiterhin deutsche Ortsbezeichnungen für die Gebiete jenseits von Oder und Neiße auf.¹⁷¹

Bis 1989 nahm das „Pruzenland“ in den *mental maps* aller vier Untersuchungsländer eine recht prekäre Position ein; nach der politischen Wende in Mittel- und Osteuropa kam es, wenn auch in recht unterschiedlichem Maße, zu Neujustierungen. In inhaltlicher und methodischer Hinsicht ist in den Schulbüchern aller vier Untersuchungsländer eine stärkere Beachtung beziehungsgeschichtlicher und grenzüberschreitender Ansätze erkennbar. Mit welcher Motivation und aus welcher Perspektive diese Ansätze entwickelt werden, ist freilich für jedes der vier Untersuchungsländer verschieden. In der Bundesrepublik Deutschland liegt der Akzent auf der gemeinsamen Nachbarschaft von Deutschen und Polen, die seit dem EU-Beitritt Polens 2004 von einer bilateralen in eine europäische Dimension gewechselt hat. In Polen bildet neben Europa auch die Religion ein einflussreiches narratives Muster, während sich litauische und russische Schulbuchautoren vor allem für Kultur und Wirtschaft interessieren, insbesondere für die Entwicklung von Handel und Tourismus im Ostseeraum.

Detaillierten Aufschluss über die Entwicklung unterschiedlicher Konstruktionen und Repräsentationen des „Pruzenlandes“ vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart liefert die Analyse sieben zentraler Topoi.

Auf eine Zeit, als Deutsche noch nicht in der Region ansässig waren oder sich erst schrittweise niederließen, rekuriert der erste Topos der mittelalterlichen baltischen

¹⁷¹ Als Beispiel: Mečislovas Jučas und Vytautas Merkys, *Istorija Litovskoj SSR. Učebnik dlja VII - IX klassov*, Kaunas: Šviesa, 1978, S. 40.

Pruzen. Deutsche Schulbücher schenken ihnen in der Regel kaum Aufmerksamkeit, mit einer bezeichnenden Ausnahme: in der NS-Zeit. Damals wurden kulturelle Einflüsse herausgestellt, die die Germanen und später die Wikinger in Antike und frühem Mittelalter auf die Pruzen ausgeübt haben sollen.¹⁷² Eine zwar nicht völkische, aber doch ethnozentrische Sichtweise auf das „Pruzenland“ legen litauische Geschichtsschulbücher der Zwischenkriegszeit an den Tag, die die Pruzen als „einen zahlenmäßig starken und tapferen litauischen Stamm“ beschrieben.¹⁷³ Das dominante Narrativ über mehrere Untersuchungszeiträume und Untersuchungsländer hinweg ist allerdings die Christianisierung der Pruzen. In polnischen Geschichtsschulbüchern werden ausführlich Mission und Märtyrertod des heiligen Adalbert sowie kontrovers die nach zahlreichen erfolglosen Kämpfen mit den Pruzen erfolgte Anwerbung des Deutschen Ordens durch Herzog Konrad von Masowien diskutiert. Russische Schulbücher sehen, nachdem in sowjetischer Zeit die Interpretation auf den Eroberungszügen „deutscher Feudalherren“ gelegen hatte, die Geschehnisse der Pruzen ebenfalls im Kontext mittelalterlicher Christianisierungsmissionen. Polnische, russische und litauische Schulbücher sind es auch, die in ihren Darstellungen des „Pruzenlandes“ weiteren (Minderheiten)-Bevölkerungen im Mittelalter Aufmerksamkeit schenken, nämlich den zum Teil als eigenständige Ethnien betrachteten Jatwingern, Schalauern und Nadrauern.

Auch der zweite mittelalterliche Topos, die Schlacht von Grunwald/Tannenberg/Žalgiris im Jahre 1410, lässt unterschiedliche Konzeptionen von „Eigenem“ und „Fremden“ erkennen. Für deutsche Schulbücher war die Schlacht von 1410 bis in die 1970er Jahre hinein ein Thema der Innenpolitik, eingebettet in Kapitel wie „Die Besiedlung des Ostens und die innere Entwicklung Deutschlands“.¹⁷⁴ Nicht aber die Bevölkerungsverhältnisse, in denen deutsche Siedler und Bürger noch keineswegs „Mehrheitsgesellschaft“ waren, prägten die Vorstellung vom Deutschordensstaat, sondern machtpolitisches Wunschdenken: Suggestiert wurde, dass das „Pruzenland“ mit den deutschen Reichsterritorien eine politische Einheit bildete, wenn es nicht gar schon ein Teil des Reiches sei. Die aktuellen deutschen Schulbücher nehmen eine solch anachronistische Perspektive nicht mehr ein, zeigen sich aber

¹⁷² Der Weg zum Reich. Berlin 1944, S. 62, als Quelle zitiert in: Ulrich Baumgärtner und Herbert Rogger (Hg.), *Horizonte 7. Geschichte Gymnasium Bayern*, Braunschweig: Westermann, 2005, S. 131.

¹⁷³ Pranas Penkauskas, *Lietuvos istorija, vadovėlis 4-am pradžios mokyklos skyriui ir 1-ai vidurinės mokyklos klasei*, Kaunas: Šviesos, 1931, S. 27.

¹⁷⁴ Eduard und Karl Schmelzle. *Geschichte des Mittelalters*, Bamberg: Buchner, 1950, S. 103.

konzeptionell un schlüssig. Für manche Schulbücher ist nun die Geschichte des Deutschordensstaates und der Schlacht von 1410 eine Frage der Außenpolitik und kommt in Kapiteln zur Geschichte Polens vor, andere Schulbücher lassen die Kriege des 15. Jahrhunderts sogar unerwähnt und schreiben lediglich von „Schwierigkeiten“ in den wechselseitigen Beziehungen zwischen Polen und dem Deutschen Orden.¹⁷⁵ Aber auch für polnische, litauische und russische Schulbücher waren die Auseinandersetzungen mit dem Deutschen Orden lange Zeit ausschließlich eine Frage der Außenpolitik, womit das „Pruzenland“ als „Fremdraum“ konstruiert wurde. Die mittelalterlichen Ordensritter erschienen so als aggressive Nachbarn, die im 13. Jahrhundert wie aus dem Nichts an der Ostseeküste auftauchten und ihre Eroberungszüge wahlweise, je nach nationaler Perspektive, gegen Polen, Litauen oder Russland richteten. Umso mehr wurde die Selbstbehauptung der eigenen Nation gegen die Ordensritter hervorgehoben, durch den mythenumwobene Sieg Aleksandr Nevskijs gegen den Schwertbrüderorden 1242, oder, in litauischen und vor allem polnischen Schulbüchern, der Sieg der Armeen Jagiełło und Witolds 1410.

Die Frage, wie Minderheiten entstehen, in welchen Beziehungen sie zum Herkunftsland (bzw. zur Titularnation) und zu weiteren Bevölkerungsgruppen in der Region stehen, lässt sich mit Blick auf den Topos Migration näher erkunden. Mit Bezug auf das „Pruzenland“ finden sich in den Schulbüchern gleich vier historische Prozesse: die mittelalterliche Siedlungsbewegung, der Zuzug der Salzburger im 18. Jahrhundert, die Ost-West-Wanderung seit dem 19. Jahrhundert und die Zwangsmigrationen seit Ende des Zweiten Weltkriegs mit ihren langen Nachwirkungen bis in die Gegenwart.

In der Frage der mittelalterlichen Siedlungsbewegung sind deutsche Schulbücher bis zu Beginn der 1970er Jahre dem narrativen Leitprinzip der „Germanisierung“ Mittel- und Osteuropas gefolgt. Damit wurde impliziert, dass Deutsche im Laufe der Zeit von einer Minderheit zu Angehörigen einer „Mehrheitsgesellschaft“ geworden seien. Auffallend dabei ist, dass in den Schulbüchern der Bundesrepublik nur eher vage Bemerkungen den Pruzen und keinerlei Aufmerksamkeit mehr den Masuren oder den Litauern galten, die noch in den Schulbüchern der Vorkriegszeit Erwähnung gefunden hatten. Die Besiedlung der Region durch Deutsche erschien so als eine harmonisch ablaufende Selbstverständlichkeit in einem weitgehend menschenleeren Land. Multiperspektivität und Beziehungsgeschichte waren dann seit den 1970er Jahren die

¹⁷⁵ Zitat bei: Johann Wolfgang Robl (Hg.), *Zeitreise. Bayern*, Bd. 7, Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 2002, S. 80f.

*Minderheiten im Kontext – eine neue Form der Regionalgeschichte?
Schulbuchanalyse und Unterrichtsmaterialien zum „Pruzenland“*

methodischen Schlüsselbegriffe, die eine deutlich veränderte Sichtweise in deutschen Schulbüchern bewirkten. Damals bildete sich die bis heute übliche Praxis heraus, die mittelalterliche Besiedlung Mittel- und Osteuropas in Kapiteln als Geschichte der Nachbarschaft von Deutschen und Polen zu erzählen.

Die Schulbücher der Volksrepublik Polen produzierten ein eigenes Narrativ von Minderheit und Mehrheit: So galt das „Pruzenland“ als „Kolonialstaat“, besiedelt mit „fremden Ankömmlingen aus dem Westen, vor allem aus Deutschland und Flandern“,¹⁷⁶ während seit dem späten Mittelalter in größerer Zahl Siedler aus Masowien kamen, die „zur Polonisierung des Herzogtums Preußen und zu einer engeren Verbindung mit den polnischen Ländern“ beitrugen.¹⁷⁷ Erst aktuelle polnische Schulbücher lösen diese Gegenüberstellung auf, indem sie die mittelalterliche Siedlungsbewegung in einen europäischen Zusammenhang einordnen und die Masuren als einen Baustein ethnischer Vielfalt im „Pruzenland“ beschreiben.

Die Schulbuchnarrative zu den Migrationsbewegungen der Frühen Neuzeit und des 19. Jahrhunderts sind deutlich weniger vom historiographischen und didaktischen Austausch berührt: So erscheint der Zug der Salzburger Protestanten ins „Pruzenland“ ausschließlich in deutschen Schulbüchern, während die Ost-West-Wanderungen des 19. Jahrhunderts in deutschen, polnischen und litauischen Schulbüchern bis heute mit der Vorstellung demographischer Verluste und konflikthafter Multiethnizität assoziiert sind.

Dagegen ist in den Narrativen zu den Zwangsmigrationen seit Ende des Zweiten Weltkriegs deutlich mehr Bewegung; offenkundig spielt hier die erinnerungskulturelle Bedeutung des Geschehens und die seit den 1990er Jahren intensiv geführte grenzüberschreitende Diskussion zwischen Deutschland, Polen und Litauen eine förderliche Rolle.

Bundesdeutsche Schulbücher der 1950er Jahre betteten die Zwangsmigrationen noch erzählerisch in eine Untergangsstimmung ein und richteten ihren Blick exklusiv auf die deutsche Bevölkerung, bevor sich dann in einem denkbar scharfen Kontrast die Schulbücher der 1970er Jahre sämtlichen europäischen Bevölkerungsbewegungen der Jahre 1939 – 1952 widmeten, begleitet von sprachlichen Formulierungen, die möglichst sachlich und neutral klingen sollten, etwa die „Ausweisung oder Umsiedlung“ der Deutschen oder die „Einweisung“ ostpolnischer Flüchtlinge in die ehemaligen

¹⁷⁶ Władysław Chłapowski, *Historia powszechna. Wieki średnie*, Warszawa: Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., 1958, S. 150.

¹⁷⁷ Józef Gierowski und Józef Leszczyński, *Historia dla klasy II liceum ogólnokształcących*, Teil 1, Warszawa: Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., 1971, S. 109.

deutschen Ostgebiete.¹⁷⁸ In den aktuellen deutschen Schulbüchern wird das Thema Zwangsmigrationen am ausführlichsten behandelt. Nun werden einerseits die Zwangsmigrationen der Polen und anderer Bevölkerungsgruppen wie der Weißrussen, Ukrainer oder Litauer genauer erfasst, während andererseits das Schicksal der deutschen Bevölkerung wieder stärker betont und in einer emotionaleren Sprache vermittelt wird.

In polnischen Schulbüchern sind die Zwangsmigrationen am Ende des Zweiten Weltkriegs seit den 1990er Jahren praktisch aus dem Nichts heraus zu einem der meistbesprochenen zeitgeschichtlichen Themen geworden. Dabei bleibt es nicht bei einem Verweis auf das Potsdamer Abkommen, vielmehr rücken Flucht und Evakuierung, die Rolle der Roten Armee, aber auch polnische Schikanen, Zwangsmaßnahmen und Übergriffe gegenüber der deutschen Bevölkerung in den Blickpunkt. Metathema vieler neuerer polnischer Darstellungen ist nicht so sehr die Revanche für das im Zweiten Weltkrieg erfahrene Leid, sondern die Schaffung ethnisch-nationaler Homogenität. Ein solcher Erklärungsansatz, der auch in der historischen Forschung jüngst stark vertreten wird,¹⁷⁹ ist für polnische Schülerinnen und Schüler insofern besonders plausibel, weil er Zusammenhänge zur Zwangsmigration polnischer, ukrainischer, weißrussischer und litauischer Bevölkerungsgruppen aus den ehemaligen Ostgebieten Polens aufzeigt.

In Litauen hat die öffentliche Debatte über die Zwangsmigrationen des 20. Jahrhunderts auch erst in jüngerer Zeit eingesetzt. Eines der neuesten litauischen Schulbücher bietet dafür im Hinblick auf das „Pruzenland“ die im internationalen Vergleich umfangreichste Darstellung, nämlich eine ganze Doppelseite mit dem Titel „Die ostpreußische Tragödie“.¹⁸⁰ Russische Schulbücher nehmen hingegen vom Thema Flucht, Vertreibung und Umsiedlung kaum Notiz. Gemessen an den umfangreichen Bevölkerungsverschiebungen der stalinistischen Minderheitenpolitik und den Bevölkerungsverlusten der Sowjetunion im Zweiten Weltkrieg erschien das Schicksal der Anderen vergleichsweise relativ.

Über die gesellschaftlichen Verhältnisse in der Region seit 1945 und die Konstruktion neuer „Mehrheitsgesellschaften“ und „Minderheiten“ geben die

¹⁷⁸ Heinz Dieter Schmid (Hg.), *Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für Sekundarstufe I, Bd. 4, Die Welt im 20. Jahrhundert*, Bearb. von Heinz Grosche, 3. Auflage, Frankfurt/Main: Hirschgraben, 1984, S. 153.

¹⁷⁹ Philipp Ther, *Die dunkle Seite der Nationalstaaten. „Ethnische Säuberungen“ im modernen Europa*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011.

¹⁸⁰ Ignas Kapleris u. a., *Laikas. Istorijos vadovėlis 10 klasei*, Teil 1, Vilnius: Briedis, 2007, S. 101.

Schulbücher aber nur in einzelnen Passagen Auskunft. So gehen neuere polnische Schulbücher ausgesprochen kritisch mit den nach dem Zweiten Weltkrieg veranlassten staatlichen Maßnahmen gegen die so genannten „Autochthonen“ ins Gericht. Die Folge waren neue Migrationsentscheidungen: „Kein Wunder, dass aus Polen nicht nur Deutsche, sondern auch Schlesier, Kaschuben und Masuren ausreisten, die sich von diesen Prozeduren schikaniert und erniedrigt fühlten“.¹⁸¹ Allerdings variieren die Einschätzungen der masurischen Zugehörigkeit, etwa wenn Schulbuchautoren die Masuren bei den Ausreisen in den Jahren 1951 bis 1989 zu den rund 1,1 Millionen Deutschen rechnen,¹⁸² oder aber die Ausreise von „fast 600000 Personen, hauptsächlich in die BRD (Deutsche oder autochthone Bevölkerung Masurens und Schlesiens) und nach Israel“¹⁸³ konstatieren. Offenkundig wird hier, dass Identität und Zugehörigkeit keine unverbrüchlich festgeschriebenen Größen sind, sondern inneren und äußeren Dynamiken unterliegen. Diese Dynamiken hören mit der Entscheidung zur Migration in die Bundesrepublik Deutschland nicht auf, sie setzen sich vielmehr weiter fort: „Die ablehnende Haltung der Regierung der Volksrepublik Polen gegenüber den Autochthonen in Ermland und Masuren mündete in Ausreisen in die Bundesrepublik, wo die Autochthonen noch schlechter behandelt wurden, nämlich als ... Polen“.¹⁸⁴

Strukturgeschichtliche Topoi, die weitere Auskunft geben könnten über das Zusammenleben der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen im „Pruzenland“, waren im Rahmen der Schulbuchanalyse Religion, Persönlichkeiten und Wirtschaft und Gesellschaft. Ihr Potenzial für beziehungs geschichtliche Ansätze oder eigenständige Narrative jenseits der klassischen national zentrierten Historiographie ist allerdings in den Schulbuchdarstellungen kaum genutzt worden.

In den untersuchten Geschichtsschulbüchern spielten noch weit bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein konfessionelle Aspekte eine Schlüsselrolle. Doch in Bezug auf das „Pruzenland“ kamen nicht so sehr die Wechselhaftigkeit konfessioneller

¹⁸¹ Grzegorz Szymanowski und Piotr Trojański, *Historia z pegazem. Ludzie i epoki. Klasa 3. Podręcznik do historii obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym*, Kraków: Znak, 2004, S. 242.

¹⁸² Dorota Granoszewska-Babiańska, Dariusz Ostapowicz und Sławomir Suchodolski, *Historia. Dzieje społeczeństwa i gospodarki. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym*, Teil 1, Warszawa: Nowa Era, 2003, S. 220.

¹⁸³ Roman Tusiewicz, *Historia 4. Polska współczesna 1944 – 1989. Podręcznik dla klasy IV liceum ogólnokształcącego*, Warszawa: Wydawn. Szkol. i Ped., 1993, S. 193.

¹⁸⁴ Dorota Granoszewska-Babiańska, Dariusz Ostapowicz und Sławomir Suchodolski, *Historia. Dzieje społeczeństwa i gospodarki. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym*, Teil 1, Warszawa: Nowa Era, 2003, S. 226.

Prägungen und Grenzziehungen, die zur Konstruktion von „Mehrheit“ und „Minderheit“ wesentlich beigetragen und Bekenntnisse zur Nation beeinflusst haben, zur Sprache als eine klassische machtpolitische Perspektive. Für polnische Schulbuchautoren war dies etwa die Deutungslinie vom Gegensatz zwischen Polen und dem Deutschen Orden, dagegen betonten unter dem Leitnarrativ der „Germanisierung“ die Schulbücher der frühen Bundesrepublik Deutschland, dass die Zivilisierung der eroberten Gebiete nicht nur in der wirtschaftlichen Entwicklung, sondern gleichermaßen im Aufbau eines geistlichen Lebens lag. Ein neues Interesse an Religion als Medium des Ausgleichs und der Europäisierung ist seit der politischen Wende 1989/91 festzustellen. Die Geschichte des Deutschen Ordens gilt in polnischen Schulbüchern mittlerweile als ein Beitrag zur Christianisierung und Entwicklung des geistlichen Lebens im nordöstlichen Europa und fügt sich nahtlos ein in das positiv besetzte Narrativ vom multiethnischen „Pruzenland“ im hohen und späten Mittelalter. Für die Neuzeit jedoch fehlt ein klares Bild von den konfessionellen Verhältnissen. Die Reformation im „Pruzenland“ ist in den Schulbüchern aller vier Untersuchungsländer nur noch knapp erwähnt, und als Folge wird vor allem für das 16. Jahrhundert auf die Entwicklung des Buchdrucks eingegangen. Einzig in litauischen Schulbüchern erfolgt seit den 1990er Jahren eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Protestantismus, seit „Klein-Litauen“ mit seiner reichen religiös-kulturellen Infrastruktur an Schulen, Druckereien, Pfarrhäusern und Lehrerseminaren und mit seinen Bewohnern, den *Lietuvininkai*, neu ins historische Bewusstsein gerückt ist.

Die Auswahl und Charakterisierung von Persönlichkeiten in Schulbüchern ist ebenfalls von konfessionellen Aspekten geprägt. Folgt man den Schulbüchern aller vier Untersuchungsländer, dann bevölkerten in erster Linie Ordensritter und Bischöfe, dazu auch Gelehrte das „Pruzenland“. Am Beispiel solch vielseitig engagierter Persönlichkeiten wie Nikolaus Kopernikus, Krzysztof Celestyn Mrongowiusz oder Gustaw Gizewiusz zeigt sich aber die Vergeblichkeit des Bemühens, eindeutige nationale Zugehörigkeiten zu bestimmen und damit Aussagen über „Minderheiten“ und „Mehrheitsgesellschaft“ in der Frühen Neuzeit oder im 19. Jahrhundert zu treffen.

Interessant ist, dass in den Schulbuchdarstellungen kaum Angehörige des Gutsbesitzeradels, die berühmten und zumeist der deutschen Seite zugerechneten „Junker“, auftauchen. Generell nehmen Themen der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte des „Pruzenlands“ in den Schulbüchern einen recht geringen Raum ein. Der größte

Teil davon entfällt auf die Darstellung des Deutschordensstaates seit Mitte des 13. Jahrhunderts. Hier präsentieren deutsche Schulbücher ein weitgehend ungebrochenes Narrativ von wirtschaftlicher Stärke, während polnische, litauische und russische Schulbuchautoren stärker auf die wachsende Unzufriedenheit in Adel und Bürgertum verweisen, so dass die angespannte soziale Lage im 15. Jahrhundert zur Entstehung des Preußischen Bundes führte. Vor allem in polnischen Schulbüchern begegnen wiederholt Hinweise auf die engen wirtschaftlichen Beziehungen zu Adeligen in den benachbarten Regionen Kujawien und Großpolen, so dass die Untertanen des Ordensstaates mit Neid auf die Privilegien ihrer polnischen Standesgenossen sahen.

Für das 19. Jahrhundert scheinen in den Geschichtsschulbüchern nur noch knappe Schlaglichter auf den Ausbau des Eisenbahnnetzes oder die Elbinger Werft auf, während das „Pruzenland“ des 20. Jahrhundert mit seinen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen dann nahezu ganz im Dunkeln bleibt. Geographieschulbücher können dieses Bild nur wenig aufhellen. Bundesdeutsche Geographieschulbücher versuchten bis zu Beginn der 1970er Jahre, in ihren Darstellungen die „natürlichen“ landschaftlichen Umstände der ehemaligen deutschen Ostgebiete vermeintlich zeitlos zu konservieren. Dazu gehörte es, nach wie vor Ostpreußen im Kontext „deutscher Landschaften“ ebenbürtig etwa wie Westfalen oder Hessen zu behandeln. Für den Umgang mit den Veränderungen nach 1945 gab es kein Konzept. Allenfalls ein oder zwei knappe Sätze handelten von der neuen Situation in der Volksrepublik Polen oder der Sowjetunion. Die darin enthaltenen Klagen über Zerfall und Entfremdung kulminierten symbolisch im Motiv vom Verschwinden der Elche, über die dort lebenden Menschen fand sich dagegen kein Wort. Aber auch polnische, litauische und russische Geographieschulbücher taten sich mit der Darstellung demographischer und gesellschaftlicher Verhältnisse schwer, da das „Pruzenland“ nach 1945 lange Zeit keine dynamische Wirtschaftsregion war, in der neue Großprojekte und Infrastrukturen entstanden wären. Noch in den aktuellen Geographieschulbüchern überwiegen Betrachtungen zur naturräumlichen Ausstattung der Region und zur ihrer möglichen wirtschaftlichen Nutzung (Rohstoffe, Tourismus).

Zusammenfassend wurde in der Schulbuchanalyse eine nationale und oft zugleich zentralstaatlich verfasste Quelle methodisch „gegen den Strich gebürstet“, um Narrativen, erinnerungskulturellen Fragmenten und Identitätskonstruktionen nachzugehen, die sich auf eine Region beziehen. Eine solche Vorgehensweise ist für die

Regionalgeschichte und Regionaldidaktik anregend, weil sie dazu beiträgt, eine Region nicht allein internalistisch, aus sich selbst heraus, zu erklären. Darüber hinaus wird erfasst, dass viele „realgeschichtliche“ Vorgänge eine Region mitunter nur temporär oder selektiv beeinflussen und dass sich umgekehrt die Geschichte einer Region in weitere Kontexte einbinden lässt – nicht nur in nationale, sondern auch in konfessionelle und wirtschaftliche oder lokale, europäische und globale Kontexte. Für das „Pruzenland“ ist die stärkere Beachtung unterschiedlicher Außenbeziehungen und Verflechtungen historiographisch noch recht neu und in den Schulbüchern erst ansatzweise umgesetzt. Dabei sind manche Kontextualisierungen, etwa zu den Nachbarregionen Masowien und Kujawien oder zum Baltikum in polnischen oder litauischen Schulbüchern, möglicherweise politisch beabsichtigt, doch analytisch betrachtet, kann darin auch ein Zugewinn an Wissensbeständen gesehen werden, der die Konstruktion und Wahrnehmung einer Region beeinflusst. Wenn nun erst im Zusammenspiel unterschiedlicher Wahrnehmungen und Wissensbestände ein neues Gebilde entsteht, dann ist es für historiographische Arbeiten ein bedenkenswerter Vorschlag, die nähere Bestimmung einer Region an das Ende der Analyse zu setzen.¹⁸⁵ Ist eine solche Herangehensweise aber auch didaktisch umzusetzen?

Es gehört in vielen europäischen Bildungssystemen zum Grundproblem der Regionaldidaktik, dass sie curricular nur wenig verankert ist und dann allenfalls in einer geringen Stundenzahl. Positiv gewendet, entstehen dadurch aber Freiräume für innovative didaktische Angebote, die in explorativer Weise Potenziale für eine neue Erzählung europäischer Geschichte ausloten können. Eine interessante Möglichkeit bieten aktuell im Entstehen begriffene digitale Unterrichtsmaterialien, die Regionalgeschichte als grenzüberschreitende Verflechtungsgeschichte vermitteln möchten.¹⁸⁶ Die auf den Erkenntnissen der Schulbuchanalyse zum „Pruzenland“ aufbauende Webseite „Pruzenland“¹⁸⁷. *Neue Wege in ein fast vergessenes Land* ist eine didaktisierte digitale, multilinguale Quellen-Sammlung, die sich an Schülerinnen und Schüler von ca. 14 bis 18 Jahren richtet, die an Geschichte besonders interessiert

¹⁸⁵ Riccardo Bavaj, „Was bringt der ‚Spatial Turn‘ der Regionalgeschichte? Ein Beitrag zur Methodendiskussion“, in: *Westfälische Forschungen* 56 (2006), S. 457–484.

¹⁸⁶ siehe auch die projektbasierte Oberschlesien-Webseite: Georg Eckert Institut, Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit, „Oberschlesien und sein kulturelles Erbe“, <http://www.oberschlesien-im-unterricht.net/index.php/de/>, zuletzt geprüft am 14.12.2015.

¹⁸⁷ Georg-Eckert-Institut, Stephanie Zloch (Bearb.), <http://www.pruzenland.eu>, zuletzt geprüft am 23.12.2015.

sind und die die Webseite zur Vorbereitung von Referaten, Fach- und Projektarbeiten, Wettbewerbsbeiträgen, Exkursionen und Klassenfahrten nutzen möchten.

Die digitale Quellen-Sammlung präsentiert das „Pruzenland“ in zehn verschiedenen Themen, die überwiegend struktur- und kulturgeschichtlich und nicht-national und nicht-ethnisch konnotiert sind. Die Themen ergaben sich teils aus der oben genannten vergleichenden Schulbuchanalyse, teils wurden sie in enger Anlehnung an aktuelle Fragestellungen in den Geschichts- und Kulturwissenschaften gewählt: 1) Pruzzen, 2) 1410, 3) Migration, 4) Glaube, 5) Persönlichkeiten, 6) Lebenswelten, 7) Stadt, Land, Fluss, 8) Frauen und Männer, 9) Freiheit und 10) Juden. Die Auswahl der Themen greift für das „Pruzenland“ nicht selten bisherige „Leerstellen“ in den Schulbüchern und sogar in der historischen Forschung auf und weist über bisherige Narrative und Deutungstraditionen hinaus.

Bis auf die Themen Pruzzen und 1410 ist in der Quellen-Sammlung die Zeitgeschichte stärker berücksichtigt als in vielen Darstellungen zum „Pruzenland“ üblich. In Deutschland ist es bis heute verbreitet, die Geschichte des „Pruzenlandes“ als Geschichte des Verlustes einer deutschen Region zu schreiben; das Narrativ endet so mit dem Jahr 1945. In Polen, Litauen und Russland war in kommunistischer Zeit die Beschäftigung mit regionaler Geschichte marginalisiert. Die mit der politischen Wende einsetzende neue, vielschichtige Wahrnehmung des multiethnischen Erbes der Region richtet sich bislang vornehmlich auf die Vorkriegszeit. Die Zeitgeschichte nach 1945 kann demgegenüber ein Bild der regionalen Gesellschaften zeigen, das aufgrund von Neubesiedlung, Ausreisen und der vielfältigen Migrationsbewegungen seit der politischen Wende 1989/91 durch einen beständigen und höchst komplexen Konstituierungsprozess von Zugehörigkeiten, „Minderheiten“ und „Mehrheitsgesellschaft“ geprägt ist. Die digitale Quellen-Sammlung nutzt daher sämtliche wichtigen Forschungen und Quellen zur Zeitgeschichte der Region, beispielsweise die im Rahmen eines Oral History-Projekts von Jurij W. Kostjašov zusammengetragenen Erfahrungen der Neusiedler im Gebiet Kaliningrad nach 1945,¹⁸⁸ die Sammlung von Fotografien zum städtebaulichen Schicksal Klaipėdas von 1945 bis ca. 1965¹⁸⁹ oder die filmische Dokumentation der Aufstände in den polnischen Ostseestädten im Dezember

¹⁸⁸ Eckhard Matthes und Jurij Kostjašov (Hg.), *Als Russe in Ostpreußen. Sowjetische Umsiedler über ihren Neubeginn in Königsberg/Kaliningrad nach 1945*, Ostfildern: Ed. Tertium, 1999.

¹⁸⁹ Kęstutis Demereckas und Vasilijus Safronovas, *Klaipėda 1945 – 1965*, Klaipėda: Libra Memelensis, 2010.

1970¹⁹⁰.

Die Quellen-Sammlung umfasst rund 120 Quellen, etwa zwölf je Thema. Jedes Thema wird mit einem Text eingeleitet, der aktuelle Forschungserkenntnisse aufgreift, und jede Quelle wird mittels eines Kommentars historisch bzw. methodisch kontextualisiert. Zum didaktischen Apparat der Quellen-Sammlung gehören Arbeitsanregungen zu den einzelnen Quellen („Aktiv werden“), und in der Rubrik „Wo liegt eigentlich das ‚Pruzenland‘?“ befindet sich eine Zeitleiste zur Orientierung. Es kommen verschiedene Quellengattungen zur Verwendung: Texte, Bilder, Karten und Videos. Eine Besonderheit ist, dass auch Texte, Karten oder Bilder aus Schulbüchern als Quelle behandelt werden. Hier kommt der historisch-kulturwissenschaftliche Forschungsansatz des Georg-Eckert-Instituts – Leibniz-Instituts für internationale Schulbuchforschung zum Zuge, demzufolge Schulbücher als Gegenstand und Spiegel von Erinnerungskulturen und Identitätskonstruktionen fungieren.

Sämtliche Quellen wurden digitalisiert und in den Sprachen Deutsch, Polnisch, Russisch und Litauisch durch Übersetzung zugänglich gemacht. Die Multilingualität der vorliegenden Quellen-Sammlung ist eines ihrer herausragenden Merkmale und verleiht ihr im deutschen, polnischen, litauischen und russischen Bildungsmedienangebot einen bislang noch seltenen Charakter. Dabei wurden hier in ganz praktischer Weise Fragen manifest, die seit einigen Jahren unter dem Stichwort „kulturelle Übersetzung“ in den Geistes- und Kulturwissenschaften intensiv diskutiert werden, nämlich wie sich angesichts unterschiedlicher historischer und kultureller Erfahrungen bestimmte Werte und Begriffe in die kulturelle und politische Sprache anderer Länder übertragen lassen.¹⁹¹ Die mit der digitalen Quellen-Sammlung gebotene Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler bei ihrem Surfen über die Quellen und Texte andere als die gewohnten Sichtweisen kennenlernen und sogar die Sprachversionen wechseln können, ist ausdrücklich erwünscht.

Insgesamt verfolgt die digitale Quellen-Sammlung nicht den Anspruch, einen bestimmten Quellen-Korpus möglichst vollständig zu dokumentieren, so wie dies für wissenschaftliche Editionen gilt. Ziel ist es vielmehr, Impulse für die vergleichende, multiperspektivische und verflechtungsgeschichtliche Beschäftigung mit einer

¹⁹⁰ Instytut Pamięci Narodowej, „Rewolta Grudniowa 1970“, <http://www.grudzien70.ipn.gov.pl>, zuletzt geprüft am 8.12.2015.

¹⁹¹ Simone Lässig, „Übersetzungen in der Geschichte – Geschichte in der Übersetzung? Überlegungen zu einem analytischen Konzept und Forschungsgegenstand für die Geschichtswissenschaft“, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 38, 2012, S. 189–216.

*Minderheiten im Kontext – eine neue Form der Regionalgeschichte?
Schulbuchanalyse und Unterrichtsmaterialien zum „Pruzenland“*

multiethnischen Region in Europa zu geben. In diesem Sinne ist die „Pruzenland“-Webseite auch nicht als ein abgeschlossenes, statisches Werk zu betrachten, sondern als eine Einladung an alle Interessierten, durch Kommentare, Anregungen und Hinweise auf weitere Quellen an der Weiterentwicklung der digitalen Quellen-Sammlung mitzuwirken.