Eugen Kotte

„In Räume geschriebene Zeiten“

Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 20

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelmann, Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

Eugen Kotte

„In Räume geschriebene Zeiten“

Nationale Europabilder im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II

Schulz-Kirchner Verlag

Idstein 2007

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

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2007
ISBN 978-3-8248-0524-2
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2007
Druck und Bindung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Printed in Germany

Für Petra Straub und meine Mutter

Danksagung

In besonderer Weise möchte ich mich beim Vorsitzenden des Fachmentorats, Herrn Prof. Dr. Karl Filser, der diese Habilitationsschrift mit wertvollen Ratschlägen begleitet und mir durch vielfältige Erleichterungen ein konzentriertes Arbeiten ermöglicht hat, bedanken. Mein herzlicher Dank gilt auch den beiden anderen Mitgliedern des Fachmentorats, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Jacobmeyer und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Weber, die ebenfalls mit wichtigen Hinweisen zum Gelingen dieser Studie beigetragen haben.

Erheblich erleichtert wurde die Publikation dieser Studie durch die finanzielle Unterstützung der Konferenz für Geschichtsdidaktik sowie die Aufnahme in die Reihe „Schriften zur Geschichtsdidaktik“. Stellvertretend sei hier dem Vorsitzenden der KGD, Herrn Prof. Dr. Bernd Schönemann, sowie dem Herausgeberteam der Schriftenreihe, namentlich Herrn Prof. Dr. Uwe Uffelmann, sehr herzlich gedankt.

Zu Dank bin ich auch dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig verpflichtet, das es mir ermöglicht hat, die notwendigen Schulbuchanalysen durchzuführen.

Herrn Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann und Herrn Prof. Dr. Hubert Orłowski danke ich herzlich für ihr Interesse und ihre wichtigen Anregungen. Bedanken möchte ich mich auch bei Herrn Studiendirektor Heinrich Papenbrock, Herrn Dr. Steffen Diefenbach, Frau Šarka Thierfelder und Frau Agata Szyszko für ihre Unterstützung bei der Korrektur. Meinen polnischen Kollegen Herrn Dr. Tomasz Paluszyński und Herrn Prof. Dr. Leszek Żyliński bin ich für die Besorgung in Deutschland nicht auffindbarer Texte sehr verbunden.

Mein Dank gilt auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte an der Universität Augsburg, insbesondere Christian Förster, Michael Koller, Fabian Münch, Christina Pawlick, Daniela Weiß und Andreas Willershausen.

Für die Vermittlung die Möglichkeit eines breiteren Austausches in Tschechien und Polen bin ich Frau Nicole Birtsch und Herrn Dr. Tomasz Paluszyński dankbar.

Danken möchte ich auch meiner Mutter für ihre Ermutigung und ihr Interesse. In ganz besonderer Weise bin ich meiner guten Freundin Petra Straub verpflichtet, die mir in schwerer Zeit Zuversicht gegeben und Mut gemacht hat.

Augsburg, im Oktober 2006 Eugen Kotte

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 11

1. Zur Frage einer Bestimmbarkeit Europas 21

1.1. Welches Europa soll es sein? 21

1.2. Europäische Geschichtsbilder 23

1.3. Nationale Europavorstellungen 28

1.4. Kontinuität und Wandel, Einheit und Vielfalt 33

1.5. Europa als Wertegemeinschaft? 44

2. Impulse des Europarats, der Europäischen Union und der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland 59

2.1. Konferenzen und Projekte des Europarats 59

2.2. Initiativen der Europäischen Union 85

2.3. Der KMK-Beschluß „Europa im Unterricht“ 111

3. Die Diskussion um die europäische Dimension der historisch-politischen Bildung in Deutschland 117

3.1. Europa als historisch-zivilisatorische Einheit 117

3.2. Divergierende Europabilder im Geschichtsunterricht 146

4. Europa als Gegenstandsfeld in den Curricula und in den Lehrmaterialien für die Sekundarstufe II 169

4.1. Die Berücksichtigung der europäischen Dimension des Geschichtsunterrichts in den Curricula verschiedener Bundesländer 169

4.2. Die Anwendung der europäischen Dimension des Geschichtsunterrichts In Schulgeschichtsbüchern und Lehrmaterialien 208

4.3. Das „Europäische Geschichtsbuch“ 272

5. Dominierende nationale Europavorstellungen in mitteleuropäischen Ländern 321

5.1. Deutschland 326

5.2. Polen 355

5.3. Tschechien 366

5.4. Ungarn 373

5.5. Die Diskussion um Mitteleuropa 377

6. Zum Meta-Diskurs über national prädisponierte geschichtsbezogene Europabilder im Geschichtsunterricht 397
6.1. Europäische Identität 397
6.2. Historische Mythen und nationale Stereotype 414
6.3. Ein Unterrichtsvorschlag zur Behandlung des polnischen Europabildes des *antemurale Christianitatis* im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II 428
Resümee 445
Literaturverzeichnis 461
Stichwortverzeichnis 497

Einleitung

„Wenn Europa über die Türkei diskutiert, dann diskutiert es über sich selbst“[1] – dieser Kommentar der Nachrichtenmoderatorin Marietta Slomka in der Ankündigung eines Beitrags über die Beratungen der Staats- oder Regierungschefs der Mitgliedstaaten der Europäischen Union hinsichtlich der Aufnahme von Beitrittsverhandlungen mit der Türkei beschreibt bündig die Problematik, mit der jede Beschäftigung mit Europa konfrontiert ist. Es geht vor allem um die Frage, wie dieses Europa definiert werden kann: durch „natürliche Grenzen“, wie dies Charles de Gaulle in den 1960er Jahren mit seinen Äußerungen eines Europa vom Atlantik bis zum Ural skizzierte[2], durch Identifikation mit dem „christlichen Abendland“, wie dies gerade in der politischen Diskussion um den EU-Beitritt der Türkei immer wieder anklingt[3], als Zufluchtsstätte mentaler Geborgenheit, d. h. als „imagined community“ im Sinne Benedict Andersons[4], oder - analog zu Ernest Renans Bestimmung der Nation - als „geistiges Prinzip“[5], das eine Wertegemeinschaft, die immer wieder auch in bildungspolitischen Verlautbarungen des Europarats und der Europäischen Union beschworen wird[6] und in Grundsatzdokumenten der EU ihren Niederschlag findet[7], konstituiert.

Im Kern der unterschiedlichen aktuellen Bestimmungsversuche steht die Frage bzw. die Suche nach einer „europäischen Identität“. Dabei ist zu beobachten, dass diese zwar häufig eingefordert wird, aber inhaltlich merkwürdig unbestimmt bleibt[8]. Bereits ihr Bezugsrahmen ist unklar, wurde doch vor den Umbrüchen in Mittel- und Osteuropa der Europabegriff nahezu exklusiv für die westeuropäischen Staaten in Anspruch genommen[9], so dass in mitteleuropäischen Ländern nach der Ablösung der kommunistischen Regime nicht zuletzt in Anknüpfung an Positionen der bereits in den 1980er Jahren unter ungarischen, tschechischen und polnischen Autoren

---

[1] So die Nachrichtenmoderatorin Marietta Slomka im „heute-journal“ des Zweiten Deutschen Fernsehens am 28.10.2004.

[2] Vgl. De Gaulle, Discours et Messages 1940-1969, S. 386. Literaturangaben für Quellen-, Forschungsbeiträge und didaktische Anregungen werden in den Fußnoten nur verkürzt wiedergegeben. Die vollständigen bibliographischen Angaben sind im Literaturverzeichnis am Ende des Bandes angegeben.

[3] Vgl. Leder, „Die Integration Europas“, S. 108; ohne Bezug zur Frage des EU-Beitritts der Türkei Adorno, Chancen einer europäischen Bildungspolitik, S. 14-15; Egger, Ist europäische Bildung möglich?, S. 26.

[4] Vgl. Anderson, Imagined communities, Anderson, Imagined Communities, S. 6.

[5] Renan, Was ist eine Nation? S. 56.

[6] The Vienna Declaration of the Council of Europe; Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988, S. 5.

[7] Als jüngstes Beispiel ist hier der „Entwurf eines Vertrages über eine Verfassung für Europa“ (Präambel), S. 5 zu nennen.

[8] Schleicher, ‚Öffentliche Meinung‘, S. 114.

[9] Vgl. Jeismann, Europäische Identität, S. 262.

geführten Mitteleuropa-Diskussion[10] das auch in Wahlkämpfen benutzte Schlagwort der „Rückkehr nach Europa“ benutzt wurde[11]. Historikern, die einen geschichtswissenschaftlich gestützten weiteren Europabegriff vertreten[12], erscheint dieser Slogan geradezu absurd[13]; sie verweisen darauf, dass mittel- und osteuropäische Länder auch in der Zeit der kommunistischen Herrschaft und der sowjetischen Hegemonie immer ein Teil Europas gewesen seien.

Ein weiteres Problem der Definition Europas liegt in seiner Raumbestimmung, die zu verschiedenen Zeiten höchst unterschiedlich vorgenommen worden ist – ein Sachverhalt, auf den der französische Geograph Michel Foucher nach dem Zusammenbruch des Warschauer Pakts immer wieder hingewiesen hat[14]. Sein Historikerkollege René Girauld hebt zudem hervor, dass es nicht allein die jeweils zeitgenössischen Verständnisse von Europa sind, die diese Oszillationen innerhalb der Räumlichkeitsvorstellungen hervorrufen. Daneben sind nach Girauld auch retrospektive Betrachtungsweisen der Geschichtswissenschaft festzustellen, mit der Zielsetzung, eine europäische Geschichte (sehr häufig als Kontinuität) darzustellen. Die in diesen Konzeptionen angelegte Konzentration auf verschiedene Zeiträume ist gekoppelt an die Zentralisierung unterschiedlicher Großregionen, die Verschiebungen in den geographischen Verständnissen von Europa bewirkte[15].

Die seit den 1980er Jahren vermehrten Rufe nach einer europäischen Identität[16] setzen diese teilweise als bereits gegeben voraus und fordern zum anderen Teil dazu auf, sie zu schaffen[17]. Damit werden Aussagen auf der politischen Ebene reflektiert, die zwar einerseits eine Wertegemeinschaft auf der Grundlage der Menschen- und Bürgerrechte, der Demokratie, der Rechtstaatlichkeit und der Marktwirtschaft definieren, andererseits aber zu verstärkten Anstrengungen hinsichtlich der Bildung eines europäischen Bewusstseins in der Bevölkerung als Voraussetzung einer breitenwirksamen europäischen Identität aufrufen[18]. Angesichts der nachvollziehbaren Beobachtung, dass das Projekt der europäischen Integration zwischen konstatierbarem Zustand und unabgeschlossener Entwicklung oszilliert[19], ist davon auszugehen, dass auch die europäische Identität kaum als bereits hinreichend vorhanden vorausgesetzt werden kann. Diese Feststellung wird nachdrücklich bestätigt, wenn die auf elitärer Ebene festgelegten Identitätsbestimmungen hinsichtlich Europas abgelehnt, mithin davon ausgegangen

[10] Vgl. Żyliński, Schriftsteller erweichen den Kommunismus, S. 514-515.

[11] Vgl. Fratczak-Rudnicka, Poland – back to Europe? S. 49-50; Stradling, The European Content of the School Curriculum, S. 16; Szabó, Contadictions an dilemmas, S. 58.

[12] Vgl. Jeismann, Europäische Identität, S. 262-263.

[13] Vgl. Hahn, Europäische Einigung, S. 112.

[14] Vgl. Foucher, Fragments d’Europe, S. 40.

[15] Vgl. Girauld, Das Europa der Historiker, S. 57.

[16] Vgl. Pollak, Zur politischen Identität, S. 209

[17] Vgl. Schleicher, ‚Öffentliche Meinung‘, S. 114.

[18] Vgl. The Vienna Declaration of the Council of Europe.

[19] Vgl. Schneider, Politische Bildung, S. 52.

wird, dass von einer europäischen Identität nur dann die Rede sein kann, wenn diese von den Bürgerinnen und Bürgern in Europa auch empfunden wird[20]. Dazu aber – so wird vor allem von pädagogischer und politologischer Seite gefordert – ist es notwendig, das trotz Verbesserungen vor allem durch den Maastrichter Vertrag[21] noch immer vorhandene Demokratiedefizit innerhalb der Europäischen Union, die als Operationsbasis und Instrument des europäischen Integrationsprozesses verstanden wird, zu beseitigen[22]. Voraussetzung für ein europäisches Identitätsbewusstsein in breiten Schichten der Bevölkerung sei überdies die Verbesserung der Information über Europas Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft[23].

Damit rückt die Bildungspolitik in den Mittelpunkt des Interesses. Der Europarat hat es bereits seit Jahrzehnten über den Rat für kulturelle Kooperation als vordringliche Aufgabe betrachtet, eine „europäische Dimension" des Bildungswesens durch Organisation internationaler Konferenzen, Unterbreitung fachdidaktischer Vorschläge und Einführung europabezogener Projekte zu fördern[24]. Dabei wurde dem Geschichtsunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet[25]; nach dem Systemumbruch fand in den 1990er Jahren eine Reihe von Konferenzen statt, auf denen Anforderungen diskutiert und Vorschläge zur Behandlung europabezogener Lerngegenstände im Geschichtsunterricht erarbeitet wurden[26]. Als Ausfluss dieser Konferenzreihe entstand ein auf die europäische Geschichte im 20. Jahrhundert bezogenes Handbuch für Geschichtslehrer[27], das die Forderungen, Anregungen und Vorschläge der Konferenzen systematisierte und konzeptionell verarbeitete.

Weitaus schwieriger gestalteten sich die Anstrengungen der politischen Organe der Europäischen Gemeinschaft bzw. der Europäischen Union, auf die Herausbildung einer europäischen Identität in der Öffentlichkeit durch bildungspolitische Maßnahmen einzuwirken, da ihre Einflussmöglichkeiten bis zum Beginn der 1990er Jahre durch den EWG-Vertrag auf die berufliche Ausbildung begrenzt waren. Erst mit dem Maastrichter Vertrag wurden der Europäischen Union auch für den Bereich der Allgemeinbildung begrenzte Kompetenzen eingeräumt[28], die in den 1990er Jahren unter anderem zur Publikation eines „Grünbuchs zur europäischen Dimension

---

[20] Vgl. Schleicher, ‚Öffentliche Meinung', S. 120.

[21] Vgl. Pollak, Zur politischen Identität, S. 201, 208-209.

[22] Vgl. Wittenbruch, Schule und Europa, S. 584-585; Schleicher, Europäischer Umbruch und Aufbruch seit 1989, S. 5; Schleicher, Bildungspolitik im Kontext europäischer Entwicklungen, S. 11-12, 18.

[23] Vgl. Schleicher, Bildung und Bildungspolitik nach Maastricht, S. 303.

[24] Vgl. Stobart, The European Dimension of Secondary Education, S. 11; Stobart, Der Europarat, S. 19-20.

[25] Vgl. Stobart, Introduction, S. 5.

[26] Ein Teil der Konferenzberichte wurde verkürzt in der vom Council of Cultural Co-operation herausgegebenen Publikation „Against bias and prejudice" zusammengefasst.

[27] Vgl. Stradling, Die europäische Geschichte im 20. Jahrhundert.

[28] Vgl. Schleicher, ‚Öffentliche Meinung', S. 114.

des Bildungswesens“[29] und eines „Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung“[30] genutzt wurden.

Ist für den Europarat im Hinblick auf seine bildungspolitischen Initiativen zumindest tendenziell eine Beachtung der kulturellen Vielfalt als Ausgangspunkt der Anregungen hervorzuheben[31], steht bei der Europäischen Union sehr viel stärker die Definition und Stiftung einer vorgegebenen, einheitlichen europäischen Identität im Vordergrund[32]. Damit ist auch das Spannungsfeld umrissen, innerhalb dessen die Rückgriffe auf die Geschichte, gekennzeichnet von Selektion und Ausdeutung spezifischer historischer Persönlichkeiten, Ereignisse, Bewegungen und Strukturen, sowohl auf politischer und publizistischer als auch auf geschichts- und politikwissenschaftlicher sowie geschichtsdidaktischer Ebene, angesiedelt sind.

Einerseits wird versucht, durch die Exponierung gemeinsamer Charakteristika eine grundsätzliche Einheit Europas herauszustellen, sei es nun durch Hervorhebung des griechisch-römischen Erbes[33], die Erhebung Karls des Großen zum „pater Europae“[34], die Herausstellung der „europäischen Prägung“ des Mittelalters[35] oder die Zentralisierung der Aufklärung als „Kernthema der Geschichte Europas“[36]. Als bis in die frühe Neuzeit „[b]eherrschende Klammer“[37] wird das Christentum ausgewiesen; für das 19. Jahrhundert werden die Gemeinsamkeiten vor allem in den durch die Industrialisierung bedingten ökonomischen und sozialen Gegebenheiten gesehen[38], während der Prozess der Nationalstaatsbildung entweder als Unterbrechung einer vorher existenten Einheit[39] oder aber auf der Grundlage herausgestellter Analogien als „gemeinsame Familiengeschichte“[40] der Bürger Europas interpretiert wird. Lediglich die beiden Weltkriege erscheinen nahezu im Konsens der wissenschaftlichen Bemühungen um die Darstellung einer Geschichte Europas als Scheitern der Politik europäischer Großmächte[41], das letztlich zu

---

[29] Vgl. Grünbuch zur Europäischen Dimension des Bildungswesens.

[30] Vgl. Lehren und Lernen.

[31] Vgl. Stradling, Die europäische Geschichte im 20. Jahrhundert , S. 32; Stradling, The teaching of history since 1815, S. 7.

[32] Vgl. Schleicher, ‚Öffentliche Meinung‘, S. 116.

[33] Vgl. Fürnrohr, Europa – eine geschichtsdidaktische Aufgabe, S. 176-177; Fürnrohr, Europa in der historisch-politischen Bildung, S. 205-207.

[34] Vgl. Fürnrohr, Europa – eine geschichtsdidaktische Aufgabe, S. 174-175; Speth, Europäische Geschichtsbilder, S. 168.

[35] Vorzüglich problematisiert durch Werner, Das „Europäische Mittelalter“, S. 23.

[36] Fürnrohr, Europa in der historisch-politischen Bildung, S. 211.

[37] Pollak, Zur politischen Identität, S. 163.

[38] Vgl. Erger, Überlegungen zu einer europaorientierten Behandlung des Themas „Industrialisierung“, S. 120.

[39] Schleicher, Bildungspolitik im Kontext europäischer Entwicklungen, S. 5, 7.

[40] Stölzl, Vorwort, S. 13.

[41] Vgl. Fürnrohr, Europa – eine geschichtsdidaktische Aufgabe, S. 184-185.

Vereinigungsplänen in der Zwischenkriegszeit[42] geführt und die ersten Schritte zur europäischen Integration motiviert habe[43].

Vor dem Hintergrund des Versuchs, eine kontinuierliche historische Entwicklung Europas unter gemeinsamen Vorzeichen und im Streben nach Einheit nachzuweisen, sind Theorien von einer kulturellen oder zivilisatorischen Einheit Europas[44] von besonderer Bedeutung. Sie werden auch in Ermangelung einer politischen Einheit in der europäischen Geschichte gebildet[45] und heben nicht nur die kulturellen Wurzeln Europas in der Antike[46], sondern auch die Bedeutung des Christentums hervor[47]. Für das ausgehende Mittelalter und die frühe Neuzeit werden Humanismus, Renaissance und Aufklärung als kulturelle, geistes- und ideengeschichtliche Bewegungen hervorgehoben, in denen die Grundlagen der gegenwärtigen Europäischen Union wurzeln.[48]

Im Hinblick auf diese Versuche, die Kontinuität europäischer Geschichte herauszustellen, ist davor gewarnt worden, eine teleologische Konstruktion der historischen Entwicklung Europas zu entwerfen, nach der die Geschichte Europas direkt in die Europäische Gemeinschaft bzw. Europäische Union einmünde.[49] Ausgangspunkt für die Darstellung oder Vermittlung europäischer Geschichte solle demgegenüber eher die kulturelle Vielfalt sein, die sich nationalstaatlich verfestigt habe und oft in Konflikten zutage getreten sei[50].

In der vielbeschworenen Spannung zwischen Einheit und Vielfalt Europas[51] wird also auch um den adäquaten Weg der Darstellung und Vermittlung europäischer Geschichte (die auch eine oder mehrere Geschichte[n] *in* Europa umfasst) gerungen. Die Bildung von Geschichtsbewusstsein, nach Karl-Ernst Jeismann „zentrale Kategorie“[52] der Geschichtsdidaktik, erfolgt nicht allein aufgrund der Erfahrbarkeit von Geschichte, sondern besteht vor allem in einer „ausgewählten, akzentuierten, elementaren Interessen – sei es der Identifikation einer sich nur geschichtlich verstehenden Gemeinschaft, sei es Legitimationsinteressen der bestehenden oder gegen das Bestehende gesetzten Ordnung, sei es dem Orientierungsbedürfnis –

---

[42] Vgl. Tiemann, Europäischer Geschichtsunterricht, S. 560; Fürnrohr, Europa in der historisch-politischen Bildung, S. 197.

[43] Vgl. Jeismann, Europäische Identität; S. 263, Pollak, Zur Europäischen Identität, S. 171; Vorsmann, Europa als schulisches Lernfeld, S. 37.

[44] Vgl. z. B. Vierhaus, Grundlagen europäischer Zivilisation.

[45] Vgl. Speth, Europäische Geschichtsbilder, S. 167.

[46] Vgl. Vierhaus, Grundlagen europäischer Zivilisation, S. 16.

[47] Vgl. ebd., S. 17.

[48] Vgl. Elm, Sichzeigen und Unverfügbarkeit „Europäischer Identität“, S. 13.

[49] Vgl. Hahn, Europäische Einigung, S. 113; Jeismann, Europäische Identität, S. 263.

[50] Vgl. Jeismann, Gegenstand, Probleme und Ziele, S. 9.

[51] Vgl. Loth, Die Mehrschichtigkeit der Identitätsbildung in Europa, S. 105.

[52] Jeismann, „Geschichtsbewusstsein“, S. 185.

dienende[n] Deutung von Geschichte“[53]. Damit werden Geschichtsinterpretationen zu Gegenständen des Unterrichts; insbesondere integrierende historische Mythen und abgrenzende nationale Stereotype bedürfen der Thematisierung.

Europäische Geschichtsbilder sind nun sowohl durch die Kontinuität europäischer Geschichte betonende politische Aussagen und Manifestationen wie auch wissenschaftliche und populäre Darstellungen in hohem Ausmaß vorhanden.[54] Zu ihnen gesellen sich national prädisponierte Europabilder, durch die im Rückgriff auf die jeweilige Nationalgeschichte der Standort des eigenen Landes innerhalb Europas definiert, in diesem Zusammenhang bestimmte Erfahrungen mit Europa, in denen die eigenen Leistungen reflektiert werden, hervorgehoben, die Ansprüche und die Position innerhalb Europas für die Gegenwart bestimmt und Desiderate für die Zukunft formuliert werden[55].

Diese Geschichtsmythen, in denen die Zugehörigkeit zu Europa veranschaulicht, gleichermaßen aber auch die Abgrenzung von Ländern und Bevölkerungen, die als nicht oder nicht ausreichend europäisch angesehen werden, vorgenommen wird, sollten auch im Unterricht behandelt werden, um Möglichkeiten wie auch Gefährdungen des europäischen Integrationsprozesses zu erhellen[56]. Dabei bleibt es bei aller Anfälligkeit auch wissenschaftlicher Aussagen für Mythifizierungen und Stereotypisierungen Aufgabe der Geschichtswissenschaft wie der Geschichtsdidaktik, über ideologiekritische Verfahren die Dekonstruktion oder gar Destruktion von Geschichtsbildern zu verfolgen[57]. Dies gilt insbesondere für dominante Deutungsmuster, die Konsens stiftenden Integrationsideologien Vorschub leisten.

Im Geschichtsunterricht sollte aber nicht allein die ideologiekritische Auseinandersetzung mit historischen Mythen und nationalen Stereotypen ermöglicht werden, auch sollten die Schülerinnen und Schüler gerade durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen Europavorstellungen die Relativität der eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen von Europa und der damit verbundenen Desiderate erfahren und die prinzipielle Berechtigung anderer Sichtweisen anerkennen können[58].

Das in dieser Studie vorgeschlagene Konzept zur Behandlung nationaler Europabilder im Geschichtsunterricht geht von der durch Karl-Ernst Jeismann schon vor nahezu dreißig Jahren erhobenen Forderung aus, in Geschichtsvorstellungen beinhaltete Normen und Wertungen, Desiderate und Forderungen, denen häufig ein „Wahrheitscharakter“ anhaftet und die nicht selten als politisches Herrschaftswissen in Dienst genommen werden, zu Gegenständen geschichtsdidaktischer Reflexion zu

---

[53] Ebd., S. 187.

[54] Vg. Speth, Europäische Geschichtsbilder, S. 160, 164-170.

[55] Vgl. Klunkert, Europabilder, S. 233.

[56] Vgl. ebd., S. 232.

[57] Vgl. Weber, Historigraphie und Mythographie, S. 85-86.

[58] Vgl. Mickel, Lernfeld Europa, S.151.

erheben[59]. Aufgabe der Didaktik der Geschichte ist somit auch die Untersuchung „des Kampffeldes unterschiedlicher Geschichtsauslegungen“[60] und die Berücksichtigung der Bedeutung dieser Geschichtsinterpretationen für gegenwärtige Kontroversen. Umgekehrt sollte die Didaktik der Geschichte auch den aus gegenwärtigen Interessen und Konflikten heraus bedingten verschiedenen Akzentuierungen des Geschichtsbewusstseins nachspüren. Für den Geschichtsunterricht bedeutet diese Aufgabenzuweisung, zu verdeutlichen, dass in einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung „unterschiedliche Geschichtsdeutungen und Urteile, Darstellungen und Parteinahmen ihr Recht haben, aber gezwungen sind, sich argumentativ mit anderen auseinanderzusetzen.“[61]

Ausgehend von der Annahme, dass die Vielfalt kultureller und politischer, aber auch sozialer und ökonomischer Erscheinungsformen in einem noch immer maßgeblich nationalstaatlich strukturierten Europa Ausgangspunkt auch bei der Darstellung und Vermittlung der europäischen Geschichte sein sollte, wird im hier vertretenen Ansatz die Auseinandersetzung mit divergierenden nationalen Europabildern empfohlen. Die Konzentration auf in mitteleuropäischen Staaten vorherrschende Europabilder bedeutet dabei nicht, dass die nationalen Europavorstellungen in westeuropäischen oder osteuropäischen Staaten vernachlässigt werden sollten. Sie erklärt sich aus dem oftmals beklagten Informationsdefizit deutscher Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Geschichte mitteleuropäischer Länder, das umso unverständlicher ist, als gerade deutsche Staatsgebilde in diesem Teil Europas eine entscheidende Funktion besessen und ausgeübt haben[62], die auch in einem vor dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland verbreiteten Europabild eine bedeutende Rolle spielt.[63] Hinzu kommt im Hinblick auf Polen, Tschechien und Ungarn der am 1. Mai 2004 erfolgte Beitritt zur Europäischen Union, der diese drei (und sieben weitere) Staaten und ihre Bevölkerungen in das unmittelbare Blickfeld auch der Deutschen rückt. Durch vielfältige Formen der Migration auf den Feldern des Wohnortwechsels, des Tourismus, der Arbeit, aber auch des schulischen Austausches werden Kontaktmöglichkeiten erheblich erhöht, ohne dass die Deutschen insgesamt und die deutschen Jugendlichen insbesondere durch Informationen hinreichend auf diese Begegnungen vorbereitet sind, wie aus den Analysen gegenwärtig geltender Curricula und seit 2000 erschienener Schulbücher geschlossen werden kann. Unwissenheit und durch mangelnde Information geschürtes Desinteresse aber können irrationale Ängste begünstigen, die über die Reaktivierung althergebrachter Stereotype xenophobische Reaktionen hervorrufen und im schlimmsten Falle gewalttätige Übergriffe auf Menschen aus anderen Ländern begünstigen können[64].

---

[59] Vgl. Jeismann, Didaktik der Geschichte, S. 14.

[60] Ebd., S. 14.

[61] Ebd., S. 15.

[62] Vgl. Zernack, Nationale Identität und europäisches Bewusstsein, S. 101.

[63] Vgl. Faulenbach, Ideologie des deutschen Weges, S. 27-31, 73-87.

[64] Vgl. Mummendey, Fremde im Spiegel sozialer Vorurteile, S. 128-130.