

Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch

Zulassungsverfahren und die Aushandlung von
Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre





unipress

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Band 25

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand: Michele Barricelli,
Martin Lücke, Monika Fenn, Markus Bernhardt und
Christine Gundermann



Benjamin Reiter

Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch

Zulassungsverfahren und die Aushandlung
von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis
in die 1970er Jahre

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

Gefördert durch die Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V.

Die dieser Dissertationsschrift zugrundeliegende Forschung wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Dissertationsschrift, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2019.

© 2021, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verleges.

Umschlagabbildung: Historische Schulgeschichtsbücher. Foto: B. Reiter.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2198-5391

ISBN 978-3-8470-1287-0

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	9
1.1. Forschungsgegenstand und Erkenntnispotential	14
1.2. Theoretische Verortung	28
1.3. Quellenkorpus und methodisches Vorgehen	37
1.4. Aufbau der Studie	46
2. Entwicklung und Struktur der Zulassungsverfahren	49
2.1. Rahmenbedingungen: Geschichtslehrpläne und Richtlinien	49
2.2. Äußere Struktur der Zulassungsverfahren: Die Institution	73
2.3. Innere Struktur der Zulassungsverfahren: Die Akteure	102
2.3.1. Auswahl der Sachverständigen	103
2.3.2. Sachverständigentypen und Interessengruppen	116
2.3.3. Externalisierung argumentativer Macht? Sachverständige als Experten	124
2.4. Verlagsstrategien im Prüfverfahren	132
2.5. Zusammenführung I: Zulassungsverfahren als geschichtspolitisches Instrument des Bayerischen Kultusministeriums	148
3. Inhalte aushandeln. Geschichte des Nationalsozialismus in den Zulassungsverfahren	153
3.1. Weimars Ende: Wer hat Schuld am Aufstieg des Nationalsozialismus?	154
3.1.1. Schulbuchanalyse	154
3.1.2. Zulassungsverfahren	170
3.2. »Wer war dieser Hitler?« Zwischen Psychologisierung und Historisierung	184
3.2.1. Schulbuchanalyse	185

3.2.2. Zulassungsverfahren	195
3.3. »Hitler und die Juden«. Verortung und Gewichtung des Antisemitismus	204
3.3.1. Schulbuchanalyse	205
3.3.2. Zulassungsverfahren	223
3.4. Verblendet oder überzeugt? Bevölkerung und ›Drittes Reich‹	247
3.4.1. Schulbuchanalyse	247
3.4.2. Zulassungsverfahren	266
3.5. Opfer? Bevölkerung, Hitler und der Zweite Weltkrieg	289
3.5.1. Schulbuchanalyse	289
3.5.2. Zulassungsverfahren	302
3.6. Zusammenführung II: Antitotalitäre und hitlerzentrierte Geschichtskultur	318
3.7. Warum Hitler? Fachliche Überzeugungen in den Zulassungsverfahren	323
4. Zusammenführung und Ausblick	341
4.1. Zulassungsverfahren als geschichtskultureller Hegemonieapparat	341
4.2. Ergebnisdiskussion und Ausblick	356
Anhang	365
Abkürzungsverzeichnis	365
Literaturverzeichnis	366

Vorwort

Nervosität lag wie dicke Luft im Raum, als der Bescheid des Kultusministeriums über die Zulassung eines neuen Lehrwerks für Geschichte den C.C. Buchner Verlag erreichte, in dem ich 2014/15 arbeitete. Redaktion, Lektorat, Autorinnen und Autoren, die Werbeabteilung, der Außendienst etc. arbeiteten seit Monaten darauf hin, dieses Nadelöhr zu passieren. Zudem gab es im Verlag die Sorge, dass manche der adressierten Lehrkräfte – die eigentlichen Käuferinnen und Käufer also – noch Berührungängste mit dem neuen Lehrplan haben. Ein ums andere Mal wurde im Herstellungsprozess diskutiert, ob die verschiedenen Interessen in Gestaltung und Inhalt des Lehrwerks aufgefangen wurden. Die Widersprüche erzeugten überlagernde Spannungsfelder in der redaktionellen Arbeit, die durch didaktische, inhaltliche und ästhetische Entscheidungen während der Produktion im veröffentlichten Lehrwerk aufgehoben wurden. In der Reflexion dieser Erfahrung wurde mir deutlich, dass dieser Produktionsprozess in der Geschichtsdidaktik kaum beachtet und analysiert und dementsprechend begleitet wird. Das Anliegen, den Produktionsprozess von Schulgeschichtsbüchern vor dem Hintergrund wirtschaftlicher, didaktischer und politischer Interessen zu analysieren, war geboren.

Ich danke der damaligen Redaktion Geschichte des C.C. Buchner Verlags für die vielen Einsichten und insbesondere dem damaligen Chefredakteur Klaus-Dieter Hein-Mooren für die initiierten Literaturempfehlungen. Sie zeigten mir das meiner Dissertation zugrundeliegende Forschungsdesiderat auf. Für das Vertrauen, meine Forschung über die Jahre hinweg zu finanzieren und in einen größeren Forschungsverbund einzubinden, danke ich Professorin Anette Scheunpflug sowie Professorin Barbara Drechsel, den Sprecherinnen des vom BMBF geförderten *Projekts Wege – wegweisende Lehrerbildung* an der Universität Bamberg. Insbesondere die interdisziplinäre Ausrichtung des Teilprojekts KulturPLUS, bei dem ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig war, verhalf mir unter der Leitung von Professor Konstantin Lindner und Professorin Sabine Vogt zu reichhaltigen Perspektiven im Feld der Kulturwissenschaft und den Didaktiken. Ihnen, meinen beiden Kolleginnen, Adrianna Hlukhovych und Ka-

tharina Beuter, sowie den studentischen Hilfskräften sei für die Vielzahl an Anregungen und Korrekturen in Oberseminaren, Symposien und Tagungen sowie in der kooperativen Arbeit an Sammelbänden und Artikeln herzlich gedankt. Es war ein großes Glück, in diesem von Vertrauen und Respekt geprägten Team arbeiten zu dürfen.

Mein Dank gilt insbesondere auch Professor Bert Freyberger von der Universität Bamberg sowie Professor Michele Barricelli von der LMU München. Als Betreuer ermöglichten sie mir bei persönlichem Vertrauen die Freiheit, Gedanken eigenständig zu verfolgen, zu durchdenken und formulieren zu können, waren aber stets gegenwärtig. Deren Erfahrungen, Ratschläge und Hinweise bereicherten nicht nur meine Arbeit, wodurch so manche Hürde gemeistert wurde, sie ermutigten mich auch dazu, in der *scientific community* der Geschichtsdidaktik Fuß zu fassen.

Der Konferenz für Geschichtsdidaktik e.V. danke ich für die Möglichkeit, meine Ergebnisse in der Nachwuchstagung vorzutragen und zu diskutieren, sowie für die großzügige Unterstützung bei der Publikation der Dissertation in der eigenen Reihe bei Vandenhoeck & Ruprecht. Mit dem Bamberger AK kritische Geschichte diskutierte ich nicht nur eine gehörige Portion Geschichtstheorie und Methodologie, sondern behielt auch stets die Lust am historischen Forschen und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Ausleben konnte ich diese Lust durch die freundliche Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Hauptstaatsarchiv. Dass es mir rasch gelang, einen breiten Quellenkorpus aufzubauen, lag auch am Einsatz und dem Interesse der Archivoberrätin Susanne Millet an meiner Forschung.

Die Arbeit wäre nicht möglich gewesen, ohne die intellektuelle und emotionale Unterstützung aus meinem Freundes- und Familienkreis. Carolin Kienel danke ich für die politikwissenschaftliche Expertise und die Bereitschaft, die gemeinsame Wohnung immer wieder zum »Think Tank« werden zu lassen. Simon Dudek danke ich für die unermüdlichen Gespräche und Diskussionen, vielfältigen Anregungen, das Heranführen an das Staatsverständnis Antonio Gramscis, das gemeinsame Arbeiten auf Kellern und in den Bergen, Zuspruch und Kritik sowie die zeitaufwändigen Korrekturen und Überarbeitungen. Für ihren Scharfsinn, Empathie und Pragmatismus in allen Phasen des Schreibens und Veröffentlichens danke ich Theresia Reiter. Manche Dinge sind eben erst dann anzugehen, wenn sie anstehen. Der Mut, mich auf das wissenschaftliche Feld zu wagen, wurde mir durch die motivierende Gewissheit und das Vertrauen meiner Eltern in meine Fähigkeiten zuteil. Sie ermöglichten ihren Kindern die Ausbildung, die ihnen selbst verwehrt blieb. So wie ich von ihnen die Begeisterung für Bildung vermittelt bekommen habe, vermittelte mir mein Großvater in Kinder- und Jugendtagen das Interesse am politischen Zeitgeschehen. Ihm ist dieses Buch gewidmet: Möge dir die Erde leicht sein.

1. Einleitung

Am Weihnachtsabend 1959 beschmierten zwei Jugendliche die kurz zuvor wiedereröffnete Kölner Synagoge mit einem Hakenkreuz und dem antisemitischen Spruch »Deutsche fordern: Juden raus«. Die Tat war ein Fanal, fand innerhalb weniger Wochen mehrere hundert Nachahmerinnen und Nachahmer in der gesamten Bundesrepublik, was bald als antisemitische Schmierwelle bezeichnet wurde. Konservative Politiker, darunter auch der damalige Bundeskanzler Konrad Adenauer, vermuteten kommunistische Drahtzieher und mutmaßten, die DDR habe den Vandalismus organisiert, um der Bundesrepublik zu schaden. Doch diese antikommunistisch gefärbte Erklärung konnte nicht lange aufrechterhalten werden, denn die beiden »Initiatoren« der sog. Schmierwelle stellten sich bald als Mitglieder der rechtsradikalen Deutschen Reichspartei (DRP) heraus und viele der jugendlichen Täterinnen und Täter bezogen antisemitische und geschichtsrevisionistische Positionen.¹ Wegen deren Minderjährigkeit drehte sich die öffentliche Debatte bald weniger um polizeiliche, sondern vielmehr um bildungspolitische Maßnahmen: Im Vordergrund standen die Qualität des Geschichtsunterrichts und der Schulgeschichtsbücher sowie der Raum, den die Geschichte des Nationalsozialismus darin hatte.² Das Bayerische Kultusministerium forderte die Lehrkräfte infolge dieser Debatten zu einer tiefergehenden Vermittlung der politischen Bildung hinsichtlich zeitgeschichtlicher Fragen auf und plante auch, die Geschichtsbücher der Volksschulen einer Revision zu unterziehen.

Im März 1960 wandte sich der Klett Verlag in einem Schreiben an das Bayerische Kultusministerium, um sich »zu den Angriffen zu äußern, die in einer Reihe von Presseorganen auf unsere und anderer Verlage Geschichtsbücher gerichtet worden sind.« Er problematisierte dabei die Produktion von Schulgeschichtsbüchern, welche die Geschichte des Nationalsozialismus zum Gegenstand haben:

1 Vgl. Kiani (2008).

2 Vgl. Bergmann (1990a), S. 268–270. Siehe Dudek (1995), S. 272–284.

»Die Geschichtsbücher unserer Jahre sind ein Kompromiß, und sie können auch gar nichts anderes sein. Die Frage, wie die jüngste Vergangenheit behandelt werden soll, ist nämlich grundsätzlich nicht zu lösen. [...] Alle Beteiligten – Lehrer, Schulbuchautoren und Schulbuchverlage – stehen heute im Spannungsfeld zwischen falschem Nationalismus auf der einen und rücksichtsloser Selbstanklage auf der anderen Seite. Hier erwächst die ungeheure Gefahr, daß das Verhältnis des jungen Menschen zu dem Volk, dem er angehört, gestört wird. Nicht wenige sachkundige Beurteiler sind der Meinung, daß durch ein Zuviel an Selbstanklage allzu leicht bei der heranwachsenden Jugend das Gegenteil von dem erreicht werden könnte, was beabsichtigt ist.«³

Einige Monate zuvor formulierte der Sozialwissenschaftler und Philosoph Theodor W. Adorno in seiner Rede ›Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit‹ das dialektische Verhältnis von Nationalsozialismus und Demokratie aus. Weniger die offen ausgetragenen nationalsozialistischen Tendenzen gegen die Demokratie, sondern vor allem das Nachleben nationalsozialistischen Denkens in der Demokratie trage das Potential zum erneuten Rückfall in die Barbarei.⁴ Zwar betonte Adorno auch den Zusammenhang von Wirtschaftsordnung und nationalsozialistischem Denken, doch schlug er ein pädagogisches Programm als Gegenmaßnahme vor, dessen Eckpfeiler die ›Erziehung zur Mündigkeit‹ und die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit bilden sollten.⁵ Wie allerdings stand es um die Möglichkeiten einer kritischen Geschichtskultur und -vermittlung in Bezug auf die Geschichte des Nationalsozialismus in Schule und Unterricht? Die Debatte um die Qualität der Schulgeschichtsbücher sowie die Reaktion des Klett Verlags deuten den Umgang der Zeitgenossen mit den Lehrwerken und der nationalsozialistischen Vergangenheit an: *Erstens* standen beim Verfassen von Schulgeschichtsbüchern weniger einzelne Fakten, sondern historische Deutungen zur Disposition, die von den daran beteiligten Akteuren – Autorinnen und Autoren, Beamte und Sachverständige der Kultusministerien sowie die Redakteure und Redakteurinnen der Verlage – verhandelt wurden. Die Thematisierung der Geschichte des Nationalsozialismus in Schulgeschichtsbüchern der jungen Bundesrepublik war *zweitens* ein widersprüchliches Unterfangen, da die historische Aufarbeitung und Vermittlung der Geschichte für die Zeitgenossen unter anderem im Konflikt zur Vermittlung eines positiven Nationalbilds stand. Die pädagogische und die fachwissenschaftliche Funktion von Schulgeschichtsbüchern erzeugte ein zusätzliches Spannungsfeld für die Aushandlung der Schulbuchinhalte. Die Verlage konnten diesen Konflikt weniger lösen, sondern in einen kontingenten Kompromiss überführen. Diesen Kompromiss kontrollierte und korrigierte der Staat *drittens* in den Zulassungsver-

3 Zitate MK 63844 Stellungnahme des Klett Verlags vom 23. März 1960.

4 Vgl. Adorno (1970b), S. 10.

5 Vgl. zur historischen Einordnung der Rede Schneider (2011).

fahren, die jeder Verlag beachten musste, wenn er Aussicht darauf haben wollte, dass Schulen seine Lehrwerke mit staatlichen Mitteln einführen.

Die Spannungsfelder, in denen Verlag und Staat standen, bestätigt die Schulbuchtheorie. Schulgeschichtsbücher werden als zentrale geschichtskulturelle Medien erkannt, deren Inhalte und Gestaltung »sozial geronnenen Zeitgeist« ausdrücken.⁶ Da Schulgeschichtsbücher wegen ihrer Funktion als »Autobiographien der Nation« auch zur Ausbildung eines nationalen Geschichtsbewusstseins der Bürgerinnen und Bürger dienen, mischen sich in den Lehrwerken »deskriptive und normative Elemente«.⁷ Die Besonderheit von Schulbüchern verstand Gerd Stein als »Informatorium, Pädagogicum und Politicum«, da sich didaktisch-pädagogischer und politischer Auftrag im Medium verschränken und das Schulbuchwissen formieren.⁸ 2005 erweiterte Thomas Höhne die von Stein formulierte Trias um das »Konstruktorium«, um auf die interessengeleitete Gestaltung der Lehrwerke durch verschiedene Akteure aufmerksam zu machen. Die

»heterogenen Interessen der verschiedenen Akteure und die oftmals kritisierte Intransparenz des staatlichen Zulassungsverfahrens lassen grundlegende Zweifel an der Adäquatheit von Kategorien wie ›Wahrheit‹ oder ›Objektivität‹ mit Blick auf die Charakterisierung des Schulbuchwissens aufkommen.«⁹

Die Analyse der Konstruktion von Schulgeschichtsbüchern sieht Höhne als Schlüssel zur Erforschung von Schulbuchinhalten an, da in konfliktträchtigen Aushandlungsprozessen innerhalb einer ›Diskursarena‹ mit unterschiedlichen Mitteln und Möglichkeiten eine Entscheidung hin zu einem kontingenten Konsens getroffen wird, der die Inhalte und die Gestaltung von Schulgeschichtsbüchern festlegt.¹⁰ Dennoch sind Forschungen zur Produktion von Schulgeschichtsbüchern, den beteiligten Akteuren und Institutionen und sozialen Gruppen, ihren Interessen, Motiven und ihrer Wirkmacht, zum Einfluss struktureller Bedingungen wie Ökonomie, Bildungspolitik, Geschichtspolitik, Pädagogik und Fachwissenschaft ein Desiderat. Die vorliegende Studie geht diese Forschungslücke an, indem sie anhand der Analyse der Zulassungsverfahren von Schulgeschichtsbüchern in Bayern den spannungsgeladenen Umgang des bayerischen Staats und der Schulbuchverlage mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in den Nachkriegsjahrzehnten der 1950er bis 1970er Jahre herausarbeitet.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Akteure in Schulgeschichtsbüchern eingeschrieben haben, indem sie ihre historischen Deutungen

6 Höhne (2005), S. 86. Vgl. Schoeps (1974).

7 Jacobmeyer (1998), S. 27.

8 Vgl. Stein (1977), S. 231–24.

9 Höhne (2005), S. 68.

10 Vgl. Höhne (2005), S. 68.

mit- und gegeneinander aushandeln, denn in der ›Diskursarena‹ Zulassungsverfahren ringen die Akteure um historische Deutungsmacht und machtvolle Deutungen. Um den konflikthafter Entstehungsprozessen von Schulgeschichtsbüchern heuristisch gerecht zu werden, wird die Theorie der Geschichtskultur als soziales System von Bernd Schönemann aufgegriffen¹¹ und um die Hegemonietheorie Antonio Gramscis erweitert.¹² Die vorliegende Arbeit entwickelt dazu das Begriffspaar *geschichtskulturelle Hegemonie* und *hegemoniale Geschichtskultur*. Diese Begriffe erlauben eine prozess- und machtfokussierende Analyse von Geschichtskultur, indem die Produktion und Regulation historischer Darstellungen und Deutungen als ein spezifischer Bereich kultureller Hegemonie aufgefasst werden. Während unter geschichtskultureller Hegemonie die machtvollen Positionen und Machtverhältnisse im Entscheidungsprozess verstanden werden, wird hegemoniale Geschichtskultur als Ausdruck eines konsensualen bzw. mehrheitsfähigen Umgangs mit der Vergangenheit gefasst, das sich in geschichtskulturellen Objekten manifestiert und auf das Denken und Handeln der Akteure rückwirkt. Besonders plakativ ließe sich die Geschichtskultur als hegemoniales Projekt in der unterschiedlichen Geschichtspolitik der beiden deutschen Staaten zeigen, da hier eine milieuspezifische Geschichtskultur zur Staatsräson avancierte.¹³ Die unterschiedliche Repräsentation des Widerstands gegen das ›Dritte Reich‹ in der Geschichtskultur der beiden deutschen Staaten stand paradigmatisch für die hegemonialen Geschichtskulturen. Während in der bürgerlichen Bundesrepublik der nationalkonservative Widerstand im Fokus stand, wurde in der DDR der Widerstand der organisierten Arbeiterbewegung hervorgehoben.¹⁴ Beide Modi dienen zur Legitimation des jeweiligen Staates. DDR und Bundesrepublik konnten sich über die jeweilige historische Erinnerung in die Tradition des Widerstands setzen und so ihre Gegnerschaft zum Nationalsozialismus historisch begründen. Überträgt man das heuristische Konzept der geschichtskulturellen Hegemonie auf die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern, lässt sich erstens das Zulassungsverfahren als *Hegemonieapparat* im sozialen System der Geschichtskultur verstehen, in dem die verschiedenen Akteure der Zulassungsverfahren hegemoniale Geschichtskultur in Schulgeschichtsbüchern aushandeln. Zweitens leitet die theoretische Verortung die

11 Vgl. Schönemann (2006).

12 Siehe einführend zu Antonio Gramsci Voigt (2015).

13 Das zeigt sich exemplarisch im Gedenken der Revolution von 1848/49. Zur Geschichtspolitik der beiden deutschen Staaten hinsichtlich der Revolution von 1848/49 siehe Wolfrum (2002), S. 72–82. Zum Zusammenhang von politischer Geschichtskultur zum Vormärz, zur Märzrevolution und zu den Darstellungen von Schulgeschichtsbüchern in der Bundesrepublik siehe Bauer und Freitag (2018). Zur administrativen Kontrolle der Geschichtsschreibung in der DDR siehe Sabrow (2001).

14 Vgl. Steinbach (1994), S. 597.

Sortierung und Interpretation des reichhaltigen Quellenbestands an und rahmt somit das methodische Vorgehen. Insofern hegemoniale Geschichtskultur vom gesellschaftlichen Einfluss und den Überzeugungen ihrer Träger abhängig ist, arbeitet die vorliegende Studie die Machtverhältnisse, personellen Konstellationen sowie die geschichtskulturellen Überzeugungen der Akteure in den Zulassungsverfahren heraus.

Die Studie prüft also die normativen, strukturellen und akteursbezogenen Bedingungen des bayerischen Zulassungsverfahrens in den Nachkriegsjahrzehnten und legt den Konstruktions- und Aushandlungsprozess von Geschichtskultur in Schulgeschichtsbüchern sowie den Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus offen und arbeitet heraus, inwiefern Schulbuchinhalte durch die Zulassungsverfahren in Bayern von 1949 bis in die 1970er Jahre kontrolliert und gesteuert wurden. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum der Untersuchung: Wer erinnerte sich an die Vergangenheit? An welche Vergangenheit sollte erinnert werden? Wie sollte an Vergangenheit erinnert werden?

bleibt man im Bild der Diskursarena, leistet die Analyse der Zulassungsverfahren zweierlei, um die Aushandlung historischer Deutungen zur Geschichte des Nationalsozialismus in Schulgeschichtsbüchern herauszuarbeiten. Sie zeichnet *erstens* die Struktur der Diskursarena nach, um die geeigneten ›Kampfplätze‹ bei Deutungskonflikten zu bestimmen: Wie war die Deutungsmacht unter den Akteuren aufgeteilt, in der Institution aufgehoben und vorgegeben? Wo waren die deutungsmächtigen Positionen? Inwiefern besaßen die Sachverständigen, Verlage und Ministerialbeamten Deutungsmacht? Welche Strategien wählten Verlage im Umgang mit dem Zulassungsverfahren? Inwiefern regulierten normative Vorgaben und Richtlinien den Entscheidungsprozess? Welche Bedingungen mussten Manuskripte notwendigerweise erfüllen, um zugelassen zu werden? *Zweitens* untersucht die Studie die konkreten Konflikte, indem sie historische Themen identifiziert, an denen sich die Konflikte entzündeten, und herausarbeitet, welche Deutungen zur Geschichte des Nationalsozialismus sich durchsetzen konnten: Welche Themenfelder waren besonders konfliktrichtig und in welchem Spannungsfeld standen diese Konflikte? Wie zeichnete sich die hegemoniale Geschichtskultur zur Geschichte des Nationalsozialismus aus und wie veränderte sie sich im Laufe der Nachkriegsjahrzehnte? Wie beeinflusste das Zulassungsverfahren die in Schulgeschichtsbüchern enthaltenen Deutungsangebote zur Geschichte des Nationalsozialismus? In welchem Zusammenhang standen die Einstellungen und Haltungen der Akteure der Zulassungsverfahren und ihre Position im Entscheidungsprozess zum Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus?

Dazu werden die bayerischen Zulassungsverfahren von Schulgeschichtsbüchern, welche die Geschichte des Nationalsozialismus thematisierten, untersucht. Die Arbeit wertet Quellen aus, die im Kontext der Zulassungsverfahren von

1949 bis in die 1970er Jahre angefallen sind: Gutachten von Sachverständigen, Stellungnahmen der Verlage, Personalakten hochfrequentierter Gutachter und Beamter im Kultusministerium, Briefkorrespondenz zwischen dem Kultusministerium und den Verlagen, interne Berichte und Auseinandersetzungen des Ministeriums zum Zulassungsverfahren, veröffentlichte Richtlinien zum Geschichtsunterricht, Lehrpläne und Landtagsbeschlüsse. Zwar wurde das letzte untersuchte Zulassungsverfahren 1974 durchgeführt, doch der Quellenbestand reicht dabei bis zum Ende der 1970er Jahre.

1.1. Forschungsgegenstand und Erkenntnispotential

Bei der Untersuchung der Zulassungsverfahren fokussiert die vorliegende Studie das Bundesland Bayern. Diese räumliche Eingrenzung sowie der Forschungszeitraum werden im Folgenden begründet. Zudem wird das Erkenntnispotential der vorliegenden Studie herausgearbeitet und vor dem Hintergrund des Forschungsstands bewertet.

Zulassungsverfahren in Bayern

Wegen der hohen Bevölkerungszahl erkannten viele Verlage im Freistaat einen wichtigen Markt, weshalb die Unternehmen ihre Schulbücher in Bayern zulassen wollten und sogar spezielle bayerische Ausgaben erstellten, um am bayerischen Markt teilhaben zu können. Im Untersuchungszeitraum haben siebzehn verschiedene Verlage je mindestens ein Zulassungsverfahren eines Lehrwerks angestrebt, das die neueste Geschichte zum Gegenstand hatte. Aufgrund der Tradition eigenständiger Kulturpolitik in Bayern ist weiterhin eine eingehende Kontrolle der Schulbücher zu erwarten, da Bildungspolitik eines der Ressorts ist, in denen die Länder in der Bundesrepublik souverän sind. Für die Gegenwart hält Georg Stöber fest, dass das bayerische Zulassungsverfahren »vielleicht mit der umfangreichsten Prüfung verbunden ist, die sich in Deutschland findet.«¹⁵ Zudem gibt Stöber zu bedenken, dass es »konservative Regierungen sind, die [...] das strikteste Zulassungsverfahren praktizieren.«¹⁶ Diese Kontrolle hat durchaus Tradition.¹⁷ Mit Ausnahme einer kurzen Episode der sog. Viererkoalition in den 1950er Jahren regierte die CSU seit dem Bestehen der Bundesrepublik in Bayern und drückte wohl auch der Schulpolitik ihren Stempel auf.¹⁸ Diese Konstellation

15 Stöber (2010), S. 7.

16 Stöber (2010), S. 15–16.

17 Vgl. Sauer (1998).

18 Dazu kritisch Lanzinner (1996). Lobend Hoderlein (1997).

legt ein erhöhtes Konfliktpotential in den Zulassungsverfahren nahe: Die vielen Verlage reichten Manuskripte ein, die durchaus unterschiedliche historische Deutungen zur Geschichte des Nationalsozialismus enthielten, was wohl auf eine vergleichsweise strenge Kontrolle traf. Für Bayern als zu untersuchendes Bundesland spricht zudem die gute Quellenlage, da die im Zuge der Zulassungsverfahren entstandenen Unterlagen im Bayerischen Hauptstaatsarchiv erhalten sind.

Deshalb fokussiert die vorliegende Studie ein Bundesland und entwirft eine methodologische Blaupause zur Untersuchung der Zulassungsverfahren weiterer Bundesländer. Dabei wird berücksichtigt, dass die herausgearbeiteten Strukturen in der Schulbuchpolitik bayerische Spezifika darstellen können und die Aussagekraft dementsprechend begrenzt ist. Es böte sich durchaus an, ein weiteres Bundesland in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei würde Hessen eine geeignete Wahl darstellen, da es sich ebenfalls um ein Flächenland handelt, das bis in die 1970er Jahre hinein durchgängig von der SPD regiert wurde und in bildungspolitischen Fragen den Gegenpol zu Bayern darstellte.¹⁹ Um die Produktion und Kontrolle von Schulgeschichtsbüchern kohärent erfassen und interpretieren zu können, sollten aber die länderspezifischen Produktionsbedingungen und Kontrollmechanismen berücksichtigt und herausgearbeitet werden, was die Konzentration auf bayerische Verfahren legitimiert. Sonst können Unterschiede zwar benannt, nicht aber eingeordnet oder gar erklärt werden. Ein Spezifikum ist beispielsweise der Bayerische Schulbuchverlag, der als staatlicher Betrieb den Auftrag hatte, günstige Schulbücher zu produzieren, worauf in dieser Arbeit ebenfalls eingegangen wird.

Untersuchungszeitraum

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich von der Übernahme der Schulbuchkontrolle durch den bayerischen Staat 1949 bis zur dritten Schulbuchgeneration in Bayern infolge der Lehrplanrevisionen der späten 1960er Jahre.²⁰ Vor 1949 kontrollierte die US-Militärregierung den bayerischen Schulbuchmarkt. Nachdem sie den Geschichtsunterricht ausgesetzt hatte, säuberte die US-Militärregierung den Schulbuchmarkt zunächst von den größten Restbeständen der

19 Hessen hat in den 1960er und 1970er Jahren eine Reihe von schulpolitischen Auseinandersetzungen zwischen der SPD und der CDU geführt. Zur Schulpolitik siehe Führ (1997). Hepp (2003). Dass auch die Schulbuchpolitik in Hessen und Bayern konträr geführt wurde, zeigen die Auseinandersetzungen um das Sexualkundebuch ›Sexualkunde-Atlas‹ und das Sozialkundebuch ›sehen – beurteilen – handeln‹ zwischen 1968 und 1970. Ausführlich zu diesen Schulbüchern siehe Müller (1977), S. 226–245.

20 Die Übernahme der Schulbuchkontrolle gab Bayern im Januar 1949 bekannt. KMBL 1949a, S. 9.

nationalsozialistischen Bildungspolitik, setzte angesichts des Bedarfs an Lehrwerken ein Schulbuchnotprogramm an Schulgeschichtsbüchern auf und lizenzierte bald auch wieder Verlage.²¹ Das Bayerische Kultusministerium konnte so auf eine fast vollständig genesene Branche zurückgreifen, wenn auch der Markt an Lehrwerken weiterhin noch leergefegt war. Da die US-Militärregierung im Januar 1949 endgültig die Kontrolle der Schulbücher an das Bayerische Kultusministerium übergab, bietet es sich an, hier den Untersuchungszeitraum zu beginnen.

Das 1974 durchgeführte Zulassungsverfahren des von Heinz Dieter Schmid herausgegebenen, konstruktivistischen Arbeitsbuchs, ›Fragen an die Geschichte‹ ist das jüngste im Bayerischen Hauptstaatsarchiv gelistete Verfahren.²² In die Studie wird auch der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe von 1975 und die interne Korrespondenz der staatlichen Behörden bis zum Ende der 1970er Jahre einbezogen. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich damit von der Phase des vom Leitfaden gestützten, stofforientierten Unterrichts hin zum konstruktivistischen, lernzielorientierten Unterricht, der infolge der Curriculumdebatte der 1970er Jahre zum bildungspolitischen Ideal avancierte.²³ Gleichzeitig umfasst der Untersuchungszeitraum auch einen zentralen Wandel in der Geschichtstheorie, nämlich die langsame Abkehr vom Historismus als zentralen Fixpunkt der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft und die Hinwendung zur Sozial- und Strukturgeschichte. Dies zeigte sich auch in einem neuen Schulbuchtypus, dem Lern- und Arbeitsbuch, das den Leitfaden abzulösen begann.²⁴ Der Untersuchungszeitraum erlaubt, die Paradigmenwechsel in Geschichtstheorie und Lerntheorie im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit im Schulgeschichtsbuch zu prüfen.

Für die historische Forschung über die Geschichte der Geschichtskultur zum Nationalsozialismus bietet sich der Begriff der ›zweiten Geschichte des Nationalsozialismus‹ an. Er umfasst die dauerhaften Anstrengungen in der politisch-justiziellen Überwindung des NS-Regimes, die personelle Kontinuität und ideologische Transformationen, die geschichtskulturelle und justizielle Aufarbeitung ebenso wie das Schweigen, Verdrängen und Leugnen von Täterschaft und Schuld.²⁵ Die Geschichte der Geschichtskultur wird häufig im Modus einer

21 Vgl. Teistler (2017), S. 125. Zur Schulbuchpolitik der US-Alliierten in Bayern siehe einleitend Liedtke (1997).

22 Hirschgraben, Fragen an die Geschichte, 1979.

23 Vgl. Borries (2016), S. 36–37.

24 Vgl. Becher (2010). Schönemann und Thünemann (2010), S. 49.

25 Vgl. Reichel, Schmid und Steinbach (2009), S. 8–9. Um auf das Fortwirken des Nationalsozialismus in der bundesdeutschen Demokratie aufmerksam zu machen, schlägt der Politikwissenschaftler Stephan Grigat sogar vor, von Postnazismus oder Postfaschismus zu sprechen, vgl. Grigat (2012), S. 132.

Erfolgsgeschichte von einer »nationalapologetischen Geschichtskultur«²⁶ hin zu einer kritischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit und einer Auffächerung der Geschichtskultur,²⁷ bzw. der ›Vergangenheitsbewahrung‹²⁸ erzählt. Die Entwicklung des geschichtswissenschaftlichen Umgangs mit dem Nationalsozialismus bis in die 1980er Jahre beurteilt Ulrich Herbert dagegen eher kritisch. Zwar hebt er hervor, dass ein verstärktes Interesse an der Geschichte des Nationalsozialismus und vor allem der Opferperspektive zu erkennen war, dennoch »blieb die Beschäftigung mit dem Holocaust in der westdeutschen Wissenschaft das Metier sehr weniger Spezialisten.«²⁹ Felix Bohr hebt in seiner Studie zum bundesdeutschen Umgang mit, im westlichen Ausland inhaftierten Kriegsverbrechern hervor, dass die Bundesrepublik bis zur Deutschen Einheit im Ausland inhaftierte Kriegsverbrecher des Zweiten Weltkriegs unterstützte, was mit der Persistenz der Legende von der ›sauberen Wehrmacht‹ einherging.³⁰ Die Frage nach der geglückten bzw. missglückten Aufarbeitung ist auch im Kontext der Schulbuchzulassungen relevant. In der unmittelbaren Nachkriegszeit musste die Geschichtskultur zum Nationalsozialismus gefestigt werden und die Zeitgenossen mussten sich gleichfalls vom Bann des Nationalsozialismus lösen. Gleichsam sedimentierten die Erfahrungen und Überzeugungen der Zeitgenossen in die Lehrwerke und wurden an die kommende Generation tradiert.

Zulassungsverfahren und ihr Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit

Der Fokus auf die Geschichte des Nationalsozialismus eignet sich, weil die Frage nach der angemessenen Deutung des Nationalsozialismus immer wieder Anstoß geschichtswissenschaftlicher, geschichtsdidaktischer und geschichtspolitischer Debatten und Reformen war. Ian Kershaw erkennt drei überlagernde Dimensionen in den geschichtswissenschaftlichen Kontroversen um den Nationalsozialismus: eine geschichtsphilosophische Dimension, eine politisch-ideologische und eine moralische Dimension. Um den Nationalsozialismus zu erklären, be-

26 »Begleitet von einem Generationenwechsel in Wissenschaft und Politik wurde das bisherige nationalapologetische Geschichtsbild einer grundsätzlichen Revision unterzogen.« Wolfrum (1999), S. 66.

27 »In den siebziger Jahren fächerte sich das Geschichtsbild auf. In diesen Veränderungen spiegelte sich die endgültige Abkehr von den 1950er Jahren.« Steinbach (2009), S. 134.

28 »Gemeint ist damit jene bis in die Gegenwart reichende Entwicklung, in der an die Stelle einer bis dahin stark politisch überformten Auseinandersetzung um die NS-Vergangenheit zunehmend das inzwischen vorwaltende Bemühen um ihre kommemorative Vergegenwärtigung trat.« Frei (2003a).

29 Herbert (1992), S. 78–81.

30 Vgl. Bohr (2018), S. 379–380.

durfte es eines neuen geschichtstheoretischen Ansatzes, der sich erst gegen die hegemoniale Stellung des Historismus durchsetzen musste. Gleichfalls stand die Erklärung des Nationalsozialismus in enger Verbindung mit dem staatlichen Selbstverständnis und dem Systemkonflikt der beiden deutschen Nachfolgestaaten des ›Dritten Reichs‹. Zudem stand die historische Aufarbeitung im moralischen Spannungsfeld, den Nationalsozialismus nachvollziehend zu erklären, ohne ihn zu verharmlosen.³¹

Dementsprechend forderte diese Epoche von der Geschichtswissenschaft *erstens* die Entwicklung eines neuen Methodenrepertoires. Den Akademikerinnen und Akademikern sowie den bildungsbürgerlichen Laien fehlten laut Ulrich Herbert zunächst die Voraussetzungen für eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Charakter des NS-Staates und speziell mit dem Holocaust, was in vier Punkten begründet war: der eigenen Verstrickung im NS-Regime, den durch NS-Propaganda erlernten Abwehrmechanismen, dem Historismus als einzig anerkannter Form der allgemeinen Geschichtsschreibung sowie der schnellen Instrumentalisierung der Geschichte für den Aufbau der Bundesrepublik.³² Gerade wegen dieser Hürden riss die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus in der Bundesrepublik nicht ab, was Nicolas Berg auf die symbolische Präsenz des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik zurückführt. Die »theoretischen und politischen Idiosynkrasien«, die eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus mit sich brachten, drängten eine permanente Beschäftigung mit dem Thema auf, deren Folge es ist, dass die »zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts sich unablässig mit Auschwitz hatte befassen müssen«.³³

Massenverbrechen und Holocaust erzeugten *zweitens* eine Dimension von Schuld, die als ›kollektive Schuld‹ die Zeitzeugen traf, insofern »im Sinne eines moralischen Fehlverhaltens auch jene schuldig geworden [sind], die zugesehen und geschwiegen haben, als die Verfolgung und Vernichtung der ›Fremdvölkischen‹ und ›Gemeinschaftsfremden‹ ihren Lauf nahm.«³⁴ Diese Schuldakzeptanz stand laut Peter Reichel in der Nachkriegszeit in einem negativen Zusammenhang zum Opferbewusstsein. Zwar ging die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus mit einer partiellen Anerkennung von Mitschuld einher, doch die identifizierend-reduktionistische Sicht auf die Zeit des Nationalsozialismus als eine Spielart des Totalitarismus oder die Personalisation des Regimes in der ›dämonischen‹ Gestalt Hitler dienten auch der Verharmlosung und Schuldab-

31 Vgl. Kershaw (1995), S. 18–41.

32 Vgl. Herbert (1992), S. 68–70.

33 Zitate Berg (2003a), S. 8.

34 Reichel (2001), S. 28. Selbstverständlich nahmen die Massenverbrechen der Nationalsozialisten nicht passiv ›ihren Lauf‹, sondern wurden von Nationalsozialisten und Kollaborateuren durchgeführt.

wehr.³⁵ Das Reden über den Holocaust steht deshalb auch immer im Zusammenhang mit Schuld und Verdrängung.³⁶ Der Fokus auf die Geschichte des Nationalsozialismus erlaubt also, den Umgang von Geschichtslehrkräften mit einem politisch brisanten Themenfeld zu untersuchen und auf das gewandelte Methodenrepertoire und die Entwicklung der Geschichtskultur einzugehen.

In den Nachkriegsjahrzehnten war der Umgang mit dem Nationalsozialismus *drittens* eng mit der Frage nach der politischen Legitimität der Bundesrepublik verbunden, was sich insbesondere im deutsch-deutschen Systemkonflikt ausdrückte.³⁷ Deshalb stand die historische Erinnerung an den Nationalsozialismus auch unter einem geschichtspolitischen Vorzeichen, das in der Bundesrepublik zur Legitimation des eigenen Staates, zur Delegitimation der DDR und zur adäquaten Analyse des Nationalsozialismus dienen musste. In der Bundesrepublik der Nachkriegszeit setzte sich rasch ein antitotalitärer Konsens durch. Im Kalten Krieg avancierten die verschiedenen Totalitarismustheorien, die jeweils darauf abzielten, die strukturellen Gemeinsamkeiten kommunistischer und nationalsozialistischer Herrschaftsformen zu erfassen, zu einem zentralen Fixpunkt im Umgang mit dem Nationalsozialismus. Der Antitotalitarismus war in der Bonner Republik – und damit auch in Bayern – vor allem mit antikommunistischen Obertönen virulent, wodurch die Bundesrepublik auch ein ideologisches Erbe des NS-Regimes transformierte.³⁸ Trotzdem der nationalsozialistische Antikommunismus in der physischen Vernichtung des Bolschewismus ein anderes Ziel hatte als der Antikommunismus der Bundesrepublik, besaß diese Ideologie laut Lars Lüdicke eine »Brückenfunktion in den nationalsozialistischen Staat«,³⁹

35 Vgl. Reichel (1998), S. 692. In der jungen Bundesrepublik wurde die Verantwortung für die Entwicklung des Nationalsozialismus vor allem Hitler und der Führungselite zugesprochen, während für die mehrheitsdeutsche Bevölkerung attestiert wurde, sie sei mit dämonischem Geschick verführt und missbraucht worden und/oder habe von den Verbrechen nichts gewusst. Vgl. Frei (2009a), S. 101.

36 Vgl. Knigge (1992), S. 248. Die Historisierung des Nationalsozialismus bedeutet laut Dan Diner, den Holocaust intellektuell begreifbar machen zu wollen. Dabei liegt eine paradoxe Folge alltagsgeschichtlicher Historisierungsversuche in der Banalisierung des Schreckens, dem mit der Einnahme der Opferperspektive entgangen werden könne. Vgl. Diner (1987), S. 69–71. Die Verabsolutierung des Nationalsozialismus als aus der Geschichte heraustretende Singularität des Holocausts ist laut Winfried Schulze eine, religiösen Deutungen ähnliche, Enthistorisierung. Diese Enthistorisierung lässt den Nationalsozialismus als nicht von den realen Menschen verantwortbares Schicksal verstehen, wodurch Verantwortung reduziert werde. Schulze (1987), S. 89. Eine deterministische Historisierung befreit von der Frage nach individueller und kollektiver Schuld und Verantwortung.

37 Vgl. Zimmermann (1995).

38 Vgl. Schildt (2017). Bernd Faulenbach erkennt angesichts der Ausrichtung von SPD, CDU/CSU und FDP einen antikommunistischen Konsens in der frühen Bundesrepublik, siehe Faulenbach (2017).

39 Lüdicke (2014), S. 107.

die in der relativen Kontinuität der Wahrnehmung des Kommunismus bestand.⁴⁰ Laut Axel Schildt konnte der Antikommunismus in der frühen Bundesrepublik auch gerade »vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs gesellschaftlich hohe Integrationskraft entfalten.«⁴¹ In der politischen Anwendung der Totalitarismustheorien in den Nachkriegsjahrzehnten erkennt Wolfgang Kraushaar eine ideologische Instrumentalisierung mit drei Aspekten: In der politischen Großwetterlage des Kalten Kriegs konnten die Totalitarismustheorien nach außen und innen erstens zum Kampf gegen den Kommunismus und alternative Gesellschaftsmodelle in Stellung gebracht werden, zweitens erlaubte der Gegensatz von totalitären Staaten und freiheitlichen Demokratien eine Immunisierung des Westblocks und drittens konnten mit den Totalitarismustheorien die Verbrechen des Nationalsozialismus relativiert und Schuld abgewehrt werden.⁴² Im Mittelpunkt der unterschiedlichen Theorien »standen der totale Herrschaftsanspruch und die Herrschaftstechniken, während ideologischen Differenzen weniger Bedeutung zugemessen wurde«, hält Clemens Vollnhals fest, weshalb »Antisemitismus und Rassismus der NS-Ideologie [...] kaum thematisiert wurden.«⁴³ Die Dezentralisierung des Antisemitismus und die antitotalitäre Prägung der offiziellen Geschichtskultur standen also in einem wechselseitigen Verhältnis, was sich auch auf die Gewichtung der Themen im Lehrplan niederschlug. Umgekehrt bildeten die nationalsozialistischen Massenverbrechen und vor allem die Erinnerung an den Holocaust einen Störfaktor nationalstaatlicher Identitätsbildung, der erst aufgelöst wurde, als die Erinnerung und Aufarbeitung des Nationalsozialismus zur Staatsräson der Berliner Republik avancierte.⁴⁴

Die Konfliktlinien um Schuld, Aufarbeitung, Methodenentwicklung und politischer Indienstnahme der nationalsozialistischen Vergangenheit verdichteten sich im Schulgeschichtsbuch, das in seiner Funktion als »nationale Autobiographie«⁴⁵ die an der Produktion und Zulassung beteiligten Akteure im Besonderen herausforderte. So sollte die Darstellung des Nationalsozialismus die Akzeptanz der Bundesrepublik stärken, keinesfalls aber der politischen Legitimation des Nachfolgestaates des ›Dritten Reichs‹ zuwiderlaufen. Dass die Zulassungsverfahren im Spannungsfeld verschiedener geschichtswissenschaftlicher und geschichtspolitischer Debatten standen, spricht dafür, die Zulassungsverfahren in den Blick zu nehmen, die Schulgeschichtsbücher zu diesem Thema

40 Vgl. Korte (2009). Zur antikommunistischen politischen Justiz der ersten beiden Nachkriegsjahrzehnte vgl. Perels (2005).

41 Schildt (2017), S. 194. Siehe auch Wentker (2014), S. 356.

42 Vgl. Kraushaar (1999), S. 491.

43 Vollnhals (2006), S. 23.

44 Vgl. Bergem (2003).

45 Jacobmeyer (1998), S. 26.

prüfen. Da die Akteure der Zulassungsverfahren die Schulbuchinhalte vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Spannungsfelder aushandelten, birgt der Forschungsgegenstand zweierlei Erkenntnispotential: Anhand der Zulassungsverfahren kann der gesellschaftliche Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus nachgezeichnet und die Bedingungsfaktoren der Geschichtskultur zum Nationalsozialismus können herausgearbeitet werden. Der Fokus auf den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in den Zulassungsverfahren erlaubt deshalb auf *geschichtswissenschaftlicher Ebene*, einen zentralen geschichtspolitischen Bereich im Bayern der frühen Bundesrepublik zu diskutieren, indem geprüft wird, inwiefern die Zulassungsverfahren für die Durchsetzung der Staatsräson in der Bildungspolitik genutzt wurde.

Weiterhin ist die Debatte über Schulgeschichtsbücher kein reine fachliche, sondern ebenfalls eine pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung um die Inhalte und deren Gestaltung. Im Forschungszeitraum stand die geschichtsdidaktische Reflexion fachlicher Inhalte allerdings noch in ihren Kinderschuhen. Stofforientierung galt bis zur Lernzielorientierung in den 1970er Jahren als Leitkategorie der meist als Leitfäden herausgegebenen Schulgeschichtsbücher. Dementsprechend eng war die pädagogisch-didaktische Perspektive auf Schulbuchinhalte an die fachliche Perspektive geknüpft. Die Studie trägt in diesem Kontext auch zu einem vertieften Verständnis des Schulgeschichtsbuchs als geschichtsdidaktischem Medium bei. Da ein Großteil der am Zulassungsverfahren beteiligten Gutachterinnen und Gutachter als Lehrkräfte tätig waren, kann die Studie auf *geschichtsdidaktischer Ebene* den Zusammenhang der epistemologischen Überzeugungen und biographischen Erfahrungen von Lehrkräften und der Durchsetzung historischer Deutungen zur Geschichte des Nationalsozialismus im didaktischen Medium diskutieren. Epistemologische Überzeugungen beziehen sich laut Sigrid Blömeke auf die fachlichen Einstellungen zu »Struktur und Genese von Wissen« und können mitunter gewichtige Faktoren sein, um Handlungen der Lehrkräfte anzuleiten.⁴⁶ Die geschichtsdidaktische Forschung zu fachlichen Einstellungen der Geschichtslehrkräfte steht allerdings noch in ihrem Anfang.⁴⁷ Die Dissertation kann deshalb dazu beitragen, das Verständnis

46 Blömeke, Müller, Felbrich und Kaiser (2008), S. 221. Einführend zu den epistemologischen Überzeugungen Bräten (2010).

47 Ein empirisch gestütztes Modell fachspezifischer, epistemologischer Überzeugungen entwickelte zunächst Maggioni In diesem Stufenmodell steigen die Überzeugungen von einer positivistischen, über eine skeptizistische hin zu einer narrativisch-konstruktivistischen Überzeugung auf. Nitsche ordnete diese Stufen auf Maggioni aufbauend als transmissiv, individualkonstruktivistisch (radikalkonstruktivistisch) und sozialkonstruktivistisch, vgl. Nitsche (2016). Maggioni (2010). Messner und Buff identifizieren in einer quantitativen Studie progressive und traditionale Typen von Geschichtslehrern, die sich v. a. hinsichtlich der Frequentierung verschiedener Lerngelegenheiten (aufgabenbasiert, erarbeitend, kooperativ-selbsttätig) unterscheiden, vgl. Messner und Buff (2007). Ohne explizit die fachlichen

der Wirkweise fachlicher Überzeugungen von Lehrkräften zu vertiefen. Dadurch bietet die vorliegende Studie das Potential, historisches Wissen für die gegenwärtige geschichtsdidaktische Diskussion um die Relevanz der epistemologischen Überzeugungen in der Lehrerbildung bereitzustellen.

Forschungsstand zu Zulassungsverfahren und Schulbuchproduktion

Schulbuchforschung differenzierte sich laut Peter Weinbrenner seit Mitte der 1980er Jahre in drei Richtungen aus: Die ›prozessorientierte Schulbuchforschung‹ verfolgt den Weg des Schulbuchs von der Entwicklung bis zum Unterrichtseinsatz, die ›produktorientierte Schulbuchforschung‹ erforscht das Schulbuch als Ausdruck und Mittel kommunikativer Situationen und die ›wirkungsorientierte Schulbuchforschung‹ prüft das Schulbuch hinsichtlich seiner Wirkung auf Lernende und Lehrende.⁴⁸ Im deutschsprachigen Raum stand zunächst die produktorientierte Schulbuchforschung im Vordergrund, doch seit einigen Jahren treten Fragen der Wirkung, Rezeption und Nutzung von Schul(geschichts)büchern in den Fokus.⁴⁹ Historische Schulbuchforschung ist vor allem produktorientierte Schulbuchforschung und prüft den Ausdruck des Geschichtsbewusstseins zu darin enthaltenen historischen Themen,⁵⁰ wobei die Ansätze sich meist entweder auf die durch Deutung der Vergangenheit hergestellte (kollektive) Identität bzw. auf die Repräsentation der Vergangenheit in den Schulgeschichtsbüchern im diachronen Vergleich konzentrieren.⁵¹

Schulgeschichtsbücher werden als zentrale geschichtskulturelle Medien erkannt, deren Inhalte und Gestaltung »sozial geronnenen Zeitgeist«⁵² ausdrücken. Diese Medien versteht Thomas Sandkühler als »Ausdruck eines gesellschaftlichen Konsenses über Geschichtsbilder« und als gebrochenes »Spiegelbild der historischen Forschung«.⁵³ In einer Dissertationsschrift zu Schulgeschichtsbüchern seit den 1980er Jahren arbeitet Etienne Schinkel heraus, dass einschlägige

Überzeugungen der Geschichtslehrkräfte in den Blick zu nehmen, extrapolierte Bodo von Borries aus der Geschichte des Geschichtsunterrichts seit 1949 vier Modelltypen historischen Lernens entlang der Skalen Reichweite (dominant kognitiv – ausgewogen kognitiv) und Offenheit (enge Lehrerführung, komplexe Schüleraktivierung), die Rückschlüsse auf die dem Handeln zugrundeliegenden fachbezogenen, epistemologischen Überzeugungen ermöglichen, vgl. Borries (2016). Zur Einstellung zum Fachwissen von Lehrkräften siehe Fenn und Sieder (2017).

48 Vgl. Weinbrenner (1992), S. 22.

49 Vgl. Fuchs, Niehaus und Stoletzki (2014), S. 22. Vgl. Borries (2005). Borries (2006). Gautschi (2009). Meyer-Hamme (2006). Neumann (2015a). Neumann (2015b).

50 Schönemann und Thünemann (2010), S. 22–29.

51 Vgl. Fuchs et al. (2014), S. 28.

52 Höhne (2005), S. 86.

53 Sandkühler (2012), S. 50.

Forschungsliteratur »nicht verarbeitet worden ist«,⁵⁴ während geschichtskulturelle Ereignisse von großer Tragweite, etwa die Ausstrahlung der Fernsehserie ›Holocaust‹,⁵⁵ die hitzig geführte Goldhagen-Debatte oder die Ausstellung zu den Verbrechen der Wehrmacht in den jeweiligen Lehrwerksgenerationen ein Echo fanden.⁵⁶ Das Schulgeschichtsbuch dient laut Wolfgang Jacobmeyer als ›nationale Autobiographie‹, da es ein nationalstaatliches Geschichtsbewusstsein vermitteln soll. In den Lehrwerken mischen sich »deskriptive und normative Elemente«, die im Unterricht systematisch vermitteln und geprüft werden, weshalb Schulgeschichtsbücher hohe Bedeutung als kulturpolitische Medien haben.⁵⁷ Die Spezifik von Schulbüchern begreift Gerd Stein in der Trias von »Informatorium, Pädagogicum und Politicum«⁵⁸, da sie didaktisch-pädagogische und politische Funktionen erfüllen. In den Funktionen von Schulgeschichtsbüchern liegt auch der besondere Wert der Lehrwerke als geschichtskulturelle und geschichtsdidaktische Quellen, denn sie geben Aufschluss über das Verhältnis von Geschichtskultur und dem nationalstaatlichen Selbstverständnis ihrer Entstehungszeit und den fachdidaktischen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Forschungen zum Zusammenhang von Geschichtskultur und Schulgeschichtsbüchern sind deshalb Legion.⁵⁹ Schulbuchanalysen zum Nationalsozialismus können grundsätzlich in drei Strömungen subsumiert werden,⁶⁰ a) historische Studien,⁶¹ b) (historisch-)vergleichende Studien⁶² und c) gegenwartsbezogene Forschungen.⁶³ Alle drei Typen der Schulbuchanalyse werten allerdings die Lehrwerke aus, ohne ihre Produktionsbedingungen im Besonderen zu reflektieren.

Im Jahr 2005 hob Thomas Höhne den Konstruktionsprozess von Schulbüchern als einen wesentlichen Faktor hervor, da die Akteure der Schulbuchproduktion in konfliktträchtigen Aushandlungen innerhalb der Diskursarena ihre mitunter heterogenen Positionen und Überlegungen in das Schulgeschichtsbuch

54 Schinkel (2018), S. 339.

55 Vgl. Schinkel (2018), S. 231–232.

56 Vgl. Schinkel (2018), S. 342–343.

57 Jacobmeyer (1998), S. 27.

58 Vgl. Stein (1977), S. 231–24.

59 Siehe stellvertretend für viele: Borries (1994). Handro (2011); Heuer (2006). Weiß (2009).

60 Schönemann und Thünemann trennen in historische, international (vergleichende) und didaktische Schulbuchforschung. Didaktische Fragen werden jedoch auch in historischen und vergleichenden Forschungsarbeiten gestellt, weshalb die Trennung eher tendenzielle als konzeptionelle Richtungen angibt, vgl. Schönemann und Thünemann (2010), S. 21–48.

61 Beispielsweise Barschdorff (1999). Kahlcke (2015). Pingel (2000). Schinkel (2018).

62 Beispielsweise Bendick (2001). Bilewicz (2016). Fischer (2005). Kühberger (2012). Mitnik (2017). Storrer (2008). Uhe (1972).

63 Beispielsweise. Dolezel (2013). Fischer (1980). Handro (2006). Popp (2010). Scholz (2015). Wenzel (2013).

eingeschrieben haben.⁶⁴ Schulgeschichtsbücher sind Objektivationen und Kompromiss des Zeitgeists ihrer Entstehungszeit, was in der Rekonstruktion der kommunikativen Aushandlung offengelegt werden kann.⁶⁵ Der Schulbuchmarkt ist zwar Gegenstand historischer⁶⁶ und bildungswissenschaftlicher Forschung,⁶⁷ allerdings ist die Entwicklung, Produktion und Steuerung von Schulbüchern, also die eigentliche Phase der Konstruktion bislang kaum erforscht. Dagegen geben konzeptionelle und qualitative Studien sowie Berichte einzelner Akteure Einblick in die Produktion von Lehrwerken. Die Geschichte der staatlichen Schulbuchkontrolle in der Moderne arbeitete Michael Sauer an Preußen und Bayern heraus und zeigte, dass die zentralisierte, strenge Kontrolle der qualitativen Verbesserung von Lehrwerken diente, spätestens seit den 1990er Jahren jedoch überholt ist. »Beim gegenwärtigen Stand der Schulentwicklung, der Lehrerentwicklung und der Didaktik brauchen Schulen nicht mehr Standardvorgaben von außen, sondern mehr Autonomie«, begründet der Geschichtsdiaktiker sein Plädoyer für eine Reduktion zentraler Prüfkriterien.⁶⁸

Wegen der staatlichen Mittelverwendung und Kontrolle stellt der Schulbuchmarkt laut Eckhardt Fuchs et al. einen ›gebrochenen Markt‹ dar, »in dem sich Anbieter und Käufer nicht unmittelbar gegenüberstehen.«⁶⁹ In diesem Markt mit einem vergleichsweise hohen wirtschaftlichen Volumen treten Bildungsmedienverlage bezüglich der Marktanteile in Konkurrenz zueinander, infolgedessen Lehrwerke zu Objekten wirtschaftlicher Spekulation werden. Weil die staatlichen Vorgaben und Kontrollinstanzen regulierend auf die Produktion und Distribution von Lehrwerken wirken, wurden Verlage laut Felicitas Macgilchrist häufig als Organisationen zur Umsetzung dieser bildungspolitischen Vorgaben mit dem Ziel der Kapitalakkumulation wahrgenommen,⁷⁰ wohingegen sich in einer ethnografischen Studie herausstellt, dass Verlage auch Organisationen der Diskursproduktion sind, »die anhand von weiteren (kontingenten) Kriterien die kulturellen Wissensordnungen der Kerncurricula teilweise iterativ reproduzieren und stabilisieren und zugleich teilweise ergänzen, verschieben und destabilisieren.«⁷¹ Dem liegen die zum Teil auch widersprüchlichen politischen und didaktischen Ziele von Verlagen zugrunde, die während der Entwicklung des

64 Höhne (2005), S. 68.

65 Höhne (2005), S. 68. Höhne bezieht sich hier ebenfalls auf den Begriff Stuart Halls aus Hall (2012a), S. 145. Siehe auch Kapitel 1.2.

66 Zum Schulbuchmarkt der Weimarer Republik siehe beispielsweise Kreuzsch (2012). Zum ›Dritten Reich‹ siehe Blänsdorf (2004).

67 Vgl. Baer (2010).

68 Sauer (1998), S. 156.

69 Fuchs et al. (2014), S. 16.

70 So das Fazit von Macgilchrist, siehe Macgilchrist (2011), S. 249.

71 Macgilchrist (2011), S. 260.

Schulbuchs ausgehandelt und durchgesetzt werden und sowohl die Auswahl der Autorinnen und Autoren als auch die Inhalte betreffen.⁷²

Das »Markteintrittsfenster durch die Implementierung neuer Lehrpläne« erkennt Bea Herrmann als den gewichtigsten Anlass zur Produktion neuer Schulgeschichtsbücher.⁷³ Danach folgen gesellschaftliche Entwicklungen, welche die Neugestaltung von Inhalten anstoßen, wie z. B. gegenwärtig Migrationsprozesse oder die politische Forderung nach Inklusion. An dritter Stelle stehen konzeptionelle Ideen, die einen didaktischen Mehrwert in neuentwickelten Lehrbüchern gegenüber bereits eingeführten Schulbüchern erwarten lassen.⁷⁴ Die Entstehungsgeschichte eines Schulbuches bewegt sich »zwischen zahlreichen ineinander übergreifenden Gravitationspunkten«⁷⁵ und Personen,⁷⁶ nämlich bildungspolitischen Vorgaben, Anforderungen der Lehrkräfte, Gewinnerwartungen des Verlags, Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und ökonomischen Rahmenbedingungen des Staates. Deshalb werden Schulbuchtexte immer wieder umgeschrieben und an den ursprünglichen Ideen der Autorinnen und Autoren »von allen Seiten gerüttelt und gezupft, sie werden kritisiert und gelobt, oft nehmen diese Ideen mehrere Anläufe, bis eine druckreife Vorlage geschaffen ist.«⁷⁷ Damit im Zusammenhang steht die Varianz von Schulbüchern hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Gestaltung als Ausdruck demokratischer, kapitalistischer Staaten, denn in »einer pluralistischen Demokratie bezieht sich das Prinzip des Wettbewerbs auch auf ein reiches Marktangebot von Schulbüchern.«⁷⁸ Zur Kosteneinsparung übernehmen Verlage laut Björn Opfer gerne bestehendes Material aus alten Lehrwerken für neue Schulbücher.⁷⁹ In einem Einzelfallbericht kommt Lola Klemenz zu dem Schluss, dass die Konstruktion von Schulbuchinhalten stark durch den spekulativen Warenwert des Produkts bestimmt ist.⁸⁰

Die Warenförmigkeit von Schulgeschichtsbüchern birgt das Problem, dass eine innovative Gestaltung oder kontroverse Inhalte, die Autorinnen und Autoren einbringen, von Verlagen wegen potentiell schwindender Absatzmöglichkeiten gemieden werden. Die unterschiedlichen verlegerischen Interessen am

72 Vgl. Macgilchrist (2011), S. 252–255.

73 Herrmann (2016), S. 52.

74 Vgl. Herrmann (2016), S. 52. Laut Gautschi waren z. B. neue Erkenntnisse zur Geschichte der Schweiz während der Zeit des Nationalsozialismus Anlass zum Lehrmittel »Hinschauen und Nachfragen«, vgl. Gautschi (2009), S. 35.

75 Opfer (2007), S. 123.

76 Vgl. Ott (2016), S. 45. Zu nennen sind auf Verlagsseite noch mindestens die Verleger/Geschäftsführer.

77 Vandersitt (2015), S. 185.

78 Pöggeler (2005), S. 35.

79 Vgl. Opfer (2007), S. 118.

80 Vgl. Klemenz (1997).

Schulbuch lassen sich laut Macgilchrist bereits bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren aufzeigen. Dafür dienen den Verlagen drei Kriterien, aus denen ökonomische Vor- und Nachteile der Vermarktung abgeleitet werden: die politische Haltung, das individuelle Engagement und der Bekanntheitsgrad des Autors oder der Autorin.⁸¹ In ihrer Fallanalyse zur Wahrnehmung von Schulbüchern in der Öffentlichkeit legen Tomas Bascio und Andreas Hoffmann-Ocon nahe, dass Schulbücher die Funktion haben, gesellschaftliche Normen widerzuspiegeln, denn Interessengruppen erwarten, »dass gesellschaftliche Orientierungen eines externen Publikums in das Lehrmittelsystem inkludiert werden.«⁸² Von Interessenverbänden direkt an Verlage vorgebrachte kleinere Änderungswünsche werden laut Macgilchrist »meistens bedacht, da ein Gegenargument mehr Zeit in Anspruch nehmen würde«⁸³, was das primär ökonomische Interesse von Verlagen unterstreicht. Kontroversen staatlicher Interventionen bei der Zulassung von Schulgeschichtsbüchern schilderte Walter Müller und kam zu dem Schluss, dass staatliche Vorgaben gegenüber pädagogischen Überlegungen Vorrang haben und pädagogische Überlegungen sich nur in den Grenzen staatlichen Selbstverständnisses bewegen können, weshalb das Zulassungsverfahren ein Indiz für den parapädagogischen Charakter der Schule ist.⁸⁴

Auch für das Schulgeschichtsbuch gilt, dass es politisch, wissenschaftlich und didaktisch gerahmt, sowie in seiner Produktion ökonomischen, didaktischen und politischen Vorgaben unterlegen ist.⁸⁵ Deshalb setzt sich die »mediale Eigenlogik Schulbuch«⁸⁶ aus ökonomischen, ästhetischen, politischen und kognitiven Dimensionen von Geschichtskultur zusammen. Die Entscheidungen zur Auswahl von Inhalten während der Entwicklung von Schulbüchern bleiben laut Lola Klemenz bei der produktorientierten Schulbuchforschung unberücksichtigt, weshalb der Blick auf den Prozess der Produktion und ihre Auswahlmechanismen gelegt werden muss.⁸⁷ Auch Björn Opfer-Klinger und Nils Vollert entgegen den geschichtsdidaktischen Schulbuchanalysen, dass Produktions- und Entstehungsbedingungen eines Schulbuchs nur selten angemessen bedacht werden, und verweisen darauf, dass Themensetzungen in »erster Linie eine politische Entscheidung, nicht die der Schulbuchredaktion« sind, da Verlage als gewinnorientierte Unternehmen die staatlichen Vorgaben erfüllen, um die

81 Vgl. Macgilchrist (2011), S. 252.

82 Bascio und Hoffmann-Ocon (2010), S. 30.

83 Macgilchrist (2011), S. 253.

84 Vgl. Müller (1977), S. 288–289. Der Schulbuchzulassung attestierte zeitgleich Stein ein Legitimationsdefizit, vgl. Stein (1978).

85 Vgl. Handro (2006), S. 200–201. Doering (2008), S. 5.

86 Schönemann und Thünemann (2010), S. 176.

87 Vgl. Klemenz (1997), S. 61–62.

lernmittelfreie Zulassung zu erhalten,⁸⁸ weshalb das Zulassungsverfahren die Produktion reguliert. Aufgrund der föderalen Bildungshoheit sind die jeweiligen Produktionsbedingungen von Lehrmitteln länderspezifischen Rahmenbedingungen, insbesondere dem Lehrplan und/oder den Rahmenrichtlinien unterlegen,⁸⁹ unterscheiden sich aber auch durch die landesspezifischen Kontrollinstanzen, nämlich die jeweiligen Zulassungs- und Einführungsverfahren.⁹⁰

Zu Zulassungsverfahren als Instrument der Überwachung und Zensur im kommunistischen Polen forschte Joanne Wojdon. Im Unterschied zum Zulassungsverfahren in bürgerlichen Staaten, war der polnische Staat bereits bei der Auswahl von Autorinnen und Autorin sowie im Redaktionsprozess beteiligt, was eine tiefgreifende Kontrolle der Inhalte und Überwachung des Produktionsprozesses ermöglichte.⁹¹ Dagegen sind starke Eingriffe in die Lehrwerke durch Zulassungsverfahren in demokratischen Staaten unüblich, zeigt Hendriane J. Wilkens in ihrer Studie zu Zulassungsverfahren der PISA-Staaten. Nur Serbien greift demnach stärker in die Lehrwerke ein, während die meisten Staaten einen moderaten bzw. keinen Einfluss auf die Lehrwerke ausüben.⁹² In den bildungspolitisch föderalen USA zeigt sich, dass vor allem in bevölkerungsreichen Bundesstaaten eine inhaltliche Kontrolle der Schulbücher stattfindet, der Fokus insgesamt aber eher auf den Kosten der Lehrwerke liegt.⁹³ Gleichwohl sind die Zulassungs- und Einführungsverfahren in den USA seit den 1980er Jahren insbesondere im Kontext religiöser Überzeugungen ein umkämpftes Gebiet.⁹⁴ In einer umfassenden Studie zur Schulbuchpolitik während der Zeit von 1945 bis 1949 geht auch Gisela Teistler auf die Produktionsbedingungen von Schulbüchern ein und zeigt die politischen Interessen der Siegermächte bei der Gestaltung und Kontrolle der Lehrwerke auf.⁹⁵ Trotzdem stellen quellengestützte Analysen der Zulassungsverfahren eine Lücke in der Forschung dar. Sabrina Schmitz-Zerres publizierte im Sommer 2019 ihre Dissertation zur Entstehung von Zukunftsnarrationen in deutschen Schulgeschichtsbüchern. Im Rahmen der Dissertation untersucht die Geschichtsdidaktikerin, inwiefern Vorstellungen von Zukunft bei der Entwicklung und Zulassung von Schulgeschichtsbüchern in die

88 Opfer-Klinger und Vollert (2015), S. 82.

89 Vgl. Biener (2005). Künzli (1999). Wiater (2005). »Curricula und Lehrpläne sind der Selektion von Schulbuchwissen vorgeschaltet, sie geben Strukturen und Kontexte für dessen Auswahl und Verknüpfung vor und generieren damit unweigerlich auch politisch definiertes Wissen.« Lässig (2010). S. 204.

90 Vgl. Fey (2016). Stöber (2010). Zu den verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Grundlagen vgl. Leppek (2002).

91 Vgl. Wojdon (2015).

92 Vgl. Wilkens (2001), S. 70.

93 Vgl. Watt (2009).

94 Vgl. Crawford (2003).

95 Vgl. Teistler (2017).

Lehrwerke eingeschrieben wurden. Dabei arbeitet sie auch praxeologische Muster im Umgang mit Manuskripten bei Prüfverfahren heraus.⁹⁶ In einer kleineren Arbeit widmet sie sich der Frage, wie religiöse Institutionen in Rheinland-Pfalz der 1950er Jahre in das Zulassungsverfahren einbezogen wurden und die religiöse Ausrichtung der Lehrwerke beurteilten.⁹⁷

Zwar erlauben die Ergebnisse der historischen Schulbuchforschung Aussagen über den Wandel des Geschichtsbewusstseins, jedoch können sie den Wandel selbst nicht erklären, da die Aushandlung von Deutung und Repräsentation kaum untersucht wird. Deshalb können die auf das Produkt Schulbuch gerichteten Forschungsvorhaben die sozialen und kulturellen Einflussgrößen bei der Konstruktion des Schulbuchs bestenfalls erahnen, insofern sie die Inhalte des Schulbuchs mit den herrschenden Narrativen und Überzeugen der Entstehungszeit abgleichen. Thomas Höhne schlägt im Kontext seiner Schulbuchtheorie zwar eine thematische Diskursanalyse vor, die allerdings nicht die konkreten Deutungskonflikte und deren Lösungen bei der Entwicklung von Schulgeschichtsbüchern fassen kann, da der Prozess aus dem Produkt und dessen weitem Entstehungskontext extrapoliert wird und daher selbst keinen Untersuchungsgegenstand darstellt.⁹⁸ Dagegen kann Schulbuchforschung, die ihren Fokus auf die *Produktion* von Schulgeschichtsbüchern legt, die fachlichen und didaktischen Überzeugungen herausarbeiten und das Geschichtsbewusstsein der an der Herstellung unmittelbar beteiligten Akteure und Institutionen erörtern. Eine solche Forschung kann *erstens* identifizieren, inwiefern Akteure bei Konflikten um Inhalt und Gestaltung die Deutungshoheit erlangen, *zweitens* analysieren, wie ökonomische, didaktische und bildungspolitische Interessen bei der Gestaltung eines Schulbuchs in Konkurrenz und Kongruenz sich zueinander verhalten, um schließlich *drittens* die Wirkung dieser Konstellation auf das Produkt herauszuarbeiten. Indem die vorliegende Studie die Zulassungsverfahren von Schulgeschichtsbüchern in Bayern analysiert, erhellt sie eine zentrale Instanz im Produktionsprozess von Schulgeschichtsbüchern und trägt dazu bei, das aufgezeigte Desiderat der Bildungsmedienforschung einzulösen.

1.2. Theoretische Verortung

Ausgehend von Bernd Schönemanns Konzept der Geschichtskultur als System der sozialen Konstruktion und Antonio Gramscis Begriff der kulturellen Hegemonie werden im Folgenden die Termini *geschichtskulturelle Hegemonie* und

96 Vgl. Schmitz-Zerres (2019).

97 Schmitz-Zerres (2018).

98 Vgl. Höhne (2008).

hegemoniale Geschichtskultur eingeführt und als Heuristik zur prozessorientierten und machtfokussierenden Analyse der Zulassungsverfahren begründet.

Geschichtskultur und Wiederholungsstruktur

In den 1990er Jahren avancierte ›Geschichtskultur‹ zum zentralen Begriff der Geschichtsdidaktik, um den gesellschaftlichen Umgang mit Vergangenheit analytisch zu fassen und zu erforschen.⁹⁹ Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein konzipiert Bernd Schönemann als zwei aufeinander bezogene Elemente eines sozialen Systems der Gesellschaft, in dem sich das individuelle Geschichtsbewusstsein durch Internalisierungs- und Vergesellschaftungsprozesse herausbildet, während die Externalisierung des Geschichtsbewusstseins die Geschichtskultur auf kollektiver Ebene formt.¹⁰⁰ Da diese Externalisierung die Artikulation des Geschichtsbewusstseins voraussetzt, besteht das System der Geschichtskultur aus kulturell geformter Kommunikation, »die auf eine spezifische Weise Geschichte erzeugt«.¹⁰¹ Nach Jörn Rüsen ist Geschichtsbewusstsein die Gesamtheit der mentalen Operationen, die Zeit und Erfahrung im Medium der historischen Erinnerung verarbeitet.¹⁰² Historische Erinnerung rahmt folglich die spezifische Kommunikation im sozialen System der Geschichtskultur. Sie hat zwei Funktionen: Zum einen verknüpfen Subjekte durch historische Erinnerung die außerhalb ihrer eigenen Erfahrung liegende Vergangenheit mit der gegenwärtigen Lebenssituation und entwickeln daraus Perspektiven für die Zukunft,¹⁰³ weshalb historische Erinnerung zur Orientierung in der Zeit verhelfen und zum (politischen) Handeln anleiten kann. Zum anderen handeln Subjekte diese Erinnerungen kommunikativ aus, wodurch »eine Gesellschaft die für ihre Mitglieder maßgebende kollektive Identität« herausbildet.¹⁰⁴ In diesem Zusammenhang unterscheidet Reinhard Koselleck in primäre und sekundäre Erfahrung, also unmittelbar erlebte und mittelbar erlesene bzw. erzählte Erfahrung. Während die Primärerfahrungen aus segmentierten Erinnerungen bestehen, transformieren Sekundärerfahrungen diese Erinnerungen und gleichen sie einander an, indem die segmentierten Erinnerungen in institutionalisierten Erinnerungsräumen aufgehoben werden.¹⁰⁵ In Geschichtskultur amalgamiert divergentes Geschichtsbewusstsein und umgekehrt besitzt Geschichtskultur als externalisiertes Geschichtsbewusstsein überindividuellen Geltungsanspruch. Die

99 Einführend zu den Konzepten von Geschichts- und Erinnerungskultur siehe Bauer (2019a).

100 Vgl. Schönemann (2000), S. 44.

101 Schönemann (2014), S. 18.

102 Vgl. Rüsen (2008), S. 13.

103 Rüsen (1994), S. 6–7.

104 Rüsen (1997a), S. 38.

105 Vgl. Koselleck (1999), S. 214–215.