

Die Schweiz erzählen - Europa erzählen - die Welt erzählen ... : Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln

Autor(en): **Furrer, Markus**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire = Rivista storica svizzera**

Band (Jahr): **59 (2009)**

Heft 1: **Problem Schweizergeschichte? = Y a-t-il un problème avec l'histoire suisse?**

PDF erstellt am: **06.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-99162>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen ...

Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln

Markus Furrer

Summary

The article is concerned with the change and the function of narratives in Swiss history teaching materials. For quite some time we have experienced the transformation of the primacy of the once sacrosanct national historical pictures as points of orientation in the quest for meaning. While the “container model” of the national history loses significance, it can be observed that other narratives, considerably among them transnational ones, grow in importance. Generational changes, migration processes and globalization lead to this change of historical consciousness and memory culture. As appreciably as globalization and Europeanizing processes may change national and regional environments, they in no way abrogate the meaning of these for people in the reality of their lives. This would suggest that also in the future, national orientations will be necessary. As the analysis of Swiss history teaching materials shows, the neglect and reduction of Swiss historical topics and aspects has led to the fact that, in particular, interdependencies with Europe and the world scarcely appear, which paradoxically strengthens the feeling of the Swiss special case.

Darstellungen und Erzählungen zur Schweizer Geschichte, ob sie nun wissenschaftlich oder für ein breiteres Publikum sowie als Lehrmittel aufbereitet sind, verloren in den vergangenen Dekaden massiv an Terrain. Augenscheinlich ist besonders der Rückgang der nationalen Erzählung in den Schulgeschichtsbüchern¹. Seit geraumer Zeit erleben wir

¹ Bis in die 1970er Jahre waren schweizergeschichtliche Publikationen verbreitet. Neben Geschichtslehrmitteln für die Volksschule (vgl. dazu Markus Furrer, *Die Nation im*

die Umbildung des Primats einst sakrosankter nationaler Geschichtsbilder als sinnstiftende Orientierungen. Während das «Container model» der nationalen Geschichte an Bedeutung verliert, so die Beobachtung, legen andere Narrative und unter ihnen massgeblich transnationale an Gewicht zu². Erklären lässt sich dies damit, dass sich das Selbstverständnis der europäischen Nationen immer weniger aus sich selbst heraus nährt und sich vielmehr in ein supranationales Geflecht integrieren muss, um den «universalen» Vorstellungen – gedacht als Ausweitung zum Weltbild, wie es eine ontologische Erklärung verlangt – entsprechen zu können³.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts entwickelten die Nationen in Europa solche Geschichtsbilder. Diese nationalen Meistererzählungen ersetzten dabei ältere Formen, die schon damals, sei es in Form eines religiös-christlichen Weltbildes oder etwa durch den Aufstieg der Naturwissenschaften, grundsätzliche und damit universelle Sinnfragen an die Geschichte stellten. Ausgehend von der konstruktivistischen These («imagined communities») hat die vorgestellte Gemeinschaft eine Biographie, die sich in einem Narrativ widerspiegelt. Das Narrativ der Gemeinschaft ist die «Biographie» der Nation. Zentral auch für die Konstruktion nationaler Geschichtsbilder ist daher der Zusammenhang von partikularen und universalen Vorstellungen – «partikular» im Sinne des

Schulbuch – zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart, Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 115, Hannover 2004) existierten Publikationen für ein breites Publikum, wie: *Illustrierte Schweizer Geschichte*. 3 Bde. (1: Walter Drack, Karl Schib, *Urgeschichte, römische Zeit und Mittelalter*; 2: Sigmund Widmer, *Entstehung, Wachstum und Untergang der Alten Eidgenossenschaft*; 3: Emil Spiess, *Das Werden des Bundesstaates und seine Entwicklung im modernen Europa*), Einsiedeln 1958-1961; Peter Dürrenmatt, *Schweizer Geschichte*, Bern ²1963; Sigmund Widmer, *Illustrierte Geschichte der Schweiz*, Zürich 1965. Verbreitet waren auch einschlägige Schweizer Geschichten, die von ihrer Konzeption her aus der Nachkriegszeit stammten und primär für schulische Zwecke der Gymnasialstufe verfasst worden sind, wie jene von Karl Schib, *Die Geschichte der Schweiz*, Thayngen 1944, ⁵1980. Ende der 1980er Jahre erschien neu ein Quellenband zur modernen Schweizer Geschichte: Joseph Hardegger, Markus Bolliger, Franz Ehrler, Heinz Kläy, Peter Stettler, *Das Werden der modernen Schweiz*, 2 Bde. mit Lehrerkommentar, Luzern 1986-1989. In den 1990er Jahren erschienen zwei weitere Publikationen, die sich an ein breiteres Publikum richteten: Werner Meyer, 1291. *Die Anfänge der Eidgenossenschaft*, Zürich ³1991; Georg Kreis, *Die Schweiz in der Geschichte 1700 bis heute*, Zürich 1997. Für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II erschienen: Helmut Meyer et al., *Die Schweiz und ihre Geschichte*, Zürich (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) 1998; Helmut Meyer, *Die Geschichte der Schweiz* (aus der Reihe Geschichtsbuch), Berlin (Cornelsen) 2002.

2 Hanna Schissler, «World History. Making Sense of the Present». In: Hanna Schissler, Yasemin Nohuğlu Soysal (Hg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curriculum in Tradition*, New York / Oxford 2005, S. 228-245.

3 Siehe hier: Karl-Ernst Jeismann, «Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive». In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 51-52 (2002), S. 13-22, hier S. 14. (http://www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=YAPXH4 [6. März 2006]).

Bezugs auf die eigene Nation und «universal», gedacht als Ausweitung zum Weltbild. An die Stelle der Menschheit als Abstraktum rückten so die nationalen Konkretisierungen des universalen Fortschrittspostulats und damit die Teleologie des Nationalen.

Und hier setzte denn auch der Bruch Ende des 20. Jahrhunderts ein, denn beide Vorstellungen bedingen einander. Sie werden jedoch geschwächt oder obsolet, wenn Widersprüche zwischen partikularen und universalen Geschichtsbildern zu Symptomen politischer Turbulenzen in Zeiten verunsicherter Vergangenheitsdeutung und verstörter Zukunftserwartung werden. Wie das schweizerische Beispiel verdeutlicht, traf dies mit dem Umbruch nach 1989/91 markant zu. Generationenwechsel, Migrationsprozesse und Globalisierung führen zu einem Wandel von Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur. So drängen sich Ausweitung und Pluralisierung von Narrativen auf, gleichzeitig stehen Narrative in Konkurrenz zueinander. Die heftigen Kontroversen um eine öffentliche Erinnerungskultur, wie wir sie derzeit in nahezu allen europäischen Ländern erleben, verweisen weniger auf eine post-moderne Beliebigkeit, als auf ein Verlangen nach gesellschaftlicher Sinndeutung von gemeinsam Erlebtem⁴.

Die Wiederkehr der Narrativität⁵ geht mit dem Wandel zur Kulturgeschichte einher und ist neueren Datums. Sie basiert auf der Sichtweise, dass Geschichte wegen der ihr zugrunde liegenden praktischen Absicht erzählt werden muss⁶. So musste auch die Fachhistorie erkennen, dass die Gültigkeit ihrer Erkenntnisse von der Geltung der Narrative nicht zu trennen ist⁷. Sie steht zudem in einem Spannungsfeld um die Deu-

4 Als Beispiel ausserhalb der Schweiz sei hier auf den Streit in den Niederlanden um 2003 verwiesen, wo es im Kern um die Frage eines eindeutigen gesellschaftlichen Konsens bezüglich der zentralen Daten und Fakten sowie der Personen und Ereignisse in der niederländischen Geschichte ging (vgl. Susanne Popp, «Geschichtliches Überblickswissen aufbauen – ein konzentrisch-longitudinales Geschichtscurriculum aus den Niederlanden». In: Elisabeth Erdmann, Robert Maier, Susanne Popp [Hg.], *Geschichtsunterricht international, Studien zur internationalen Schulbuchforschung*, Bd. 117, Hannover 2006, S. 269–300).

5 Vgl. Gérard Noiriel, «Die Wiederkehr der Narrativität». In: Joachim Eibach, Günther Lottes (Hg.), *Kompass der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 2002, S. 355–370; vgl. auch Donald E. Polkinghorne, «Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven». In: Jürgen Straub (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt a.M. 1998, S. 12–80.

6 Vgl. Hans Michael Baumgartner, «Narrativität». In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 1997, S. 157–160, hier S. 159.

7 Martin Sabrow, «Leitmotive und Machtworte. Zeitgeschichte als Kulturgeschichte». In: Norbert Frei (Hg.), *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Geschichte des 20. Jahrhunderts?*, Göttingen 2006, S. 100–107, hier S. 107.

tungshegemonie mit der immer stärker gewordenen Konkurrenz durch öffentliche Vergangenheitsaufarbeitung⁸. Das führt im schulischen Geschichtslernen dazu, dass vermehrt geschichtskulturelle Kompetenzen verlangt werden⁹. Vor allem aber stellen sich Fragen der Identitäts- und Sinnsuche mit neuer Virulenz.

Da die Schweiz ihre Identität der Geschichte verdankt, ist das schweizerische Selbstverständnis in hohem Masse durch ein national-politisches Geschichtsbild geprägt¹⁰. Die Haltung zur eigenen Geschichte, wie sie in der Bevölkerung auftritt, korreliert mit der Werthaltung gegenüber der Welt und Europa¹¹. Zwei Pole gesellschaftlich verbreiteter Geschichtsbilder scheinen auf: Einer der Pole ist «frei sein, wie die Väter waren» und visiert in seiner aktuellen Ausformung den Sonderfall an; der andere zeigt sich als «Weitblick wäre besser» und zielt auf die Offenheit des Landes und seiner Gesellschaft hin. Dieses Grundmuster lässt sich auch als Haltung für das Innere, Eigene und Kleine gegenüber dem Aussen, Fremden und Grossen formulieren¹². Das schweizerische Narrativ eignet sich sowohl für offene (politische Identität – Zivilgesellschaft) wie auch für geschlossene (kulturelle Identität – Volk) Projektionsbilder. Gehen wir davon aus, dass «identitätspraktisches Involviertsein ins Wohlergehen des politischen Kollektivs»¹³ eine zentrale Voraussetzung für Engagement und Bereitschaft ist, kommt der Vermittlung eines offenen (inkludierenden) nationalen Geschichtsbilds in einer Migrationsgesellschaft, wie die Schweiz eine darstellt, eine zentrale Rolle zu. Wichtig dabei scheinen jedoch die Verzahnungen solcher Geschichten zu sein, die verschiedene Identitätsbezüge freisetzen und den nationalen Bezug in den grösseren Zusammenhängen ausbreiten. Wie Susanne Popp ausführt, kann «Global History» die regionalen Historien nicht ersetzen, denn so spürbar Globalisierungs- oder auch Europäisierungsprozesse nationale und regionale Lebenswelten verän-

8 Vgl. hier insbesondere den schweizerischen Bezug bei Thomas Maissen, *Verweigerter Erinnerung. Nachrichtenlose Vermögen und Schweizer Weltkriegsdebatte 1989–2004*, Zürich 2005.

9 Vgl. dazu Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*, Schwalbach a.Ts. 2005, S. 40–43.

10 Vgl. Guy P. Marchal, *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität*, Basel 2006, S. 169.

11 Vgl. Hans-Peter Meier-Dallach, Susanne Hohermuth, Therese Walter, «*local global players*». *Wandel und Konstanz im Bild der Schweiz*, Zürich 2000, S. 33; dies., «*isola elvetica*». *Das Bild der Schweiz im Zeitalter der Globalisierung*, Zürich 2003, S. 26.

12 Vgl. Meier-Dallach, Hohermuth, Walter (wie Anm. 11) 2000, S. 8.

13 Georg Kohler, «Wie wichtig ist es Schweizer/Schweizerin zu sein? Über die Unerlässlichkeit von 'Bürgertugenden'». In: Roland Reichenbach, Fritz Oser (Hg.), *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz*, Freiburg/Schweiz 2000, S. 91–101 hier, S. 91.

dern, so heben sie diese in ihrer Bedeutung für die Lebenswirklichkeit der Menschen keineswegs auf. Gefordert wird daher eine Balance einer rational reflektierten «Mehr-Ebenen-Identität»¹⁴. Im Vordergrund solcher Überlegungen zur Bedeutung und Rolle historischer Erzählungen steht die Sinn- und Identitätsfrage. Das Wort «Sinn» wurde zum Schlüsselbegriff, nachdem die teleologische Subjektqualität der Geschichte ihre Glaubwürdigkeit verloren hatte¹⁵. Wie und ob die Sinnstiftung der Schule gelingen kann, ist eine andere Frage und vorab stellt sich die Herausforderung, ob und wie im Soge einer neuen rechtspopulistischen Identitätspolitik Gegenentwürfe eingebracht werden können. Soll schulische Geschichtsvermittlung hier einwirken im Sinne bewusster und reflektierender Identitätsbildung?

Wie Schulbuchanalysen am Schweizer Beispiel zeigen, verlor die klassische nationale Meistererzählung markant an Stellenwert im Unterricht. Sie wurde verdrängt und teils ersatzlos gestrichen. Dieser Bruch fand in kontinuierlicher Entwicklung ab den 1970er Jahren statt. Empirisch nachweisbar ist allein die Marginalisierung des nationalen Narrativs in Geschichtslehrmitteln¹⁶, nicht jedoch deren Nichtbeachtung im Unterricht, wenn sich auch in jüngster Zeit medial verstärkt Klagen darüber bemerkbar machen¹⁷.

Narrativität und Gesellschaft

Geschichtliche Darstellung kommt nicht ohne die Erzählung aus¹⁸. Narrativität ist gleichsam eine historiologische Kategorie und unterscheidet sich darin von der Erzählweise anderer Sozialwissenschaften, der Literatur und Linguistik, indem mit ihr nach Jörn Rüsen der Akt der praktisch wirksamen Sinnbildung über Zeiterfahrung konstitutiv verbunden ist¹⁹. Aus der typologischen Unterscheidung des Erzählens in die

14 Susanne Popp, «Geschichtsunterricht jenseits der Nationalhistorie?». In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2002, S. 100–122, hier S. 111–112.

15 Michele Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenzen im Geschichtsunterricht*, Schwalbach a.Ts., 2005, S. 68.

16 Zum Stand vgl. Furrer (wie Anm. 1).

17 Die *Basler Zeitung* (27. 12. 07) sprach vom «Geschichtsunterricht an Schweizer Schulen in der Krise» und meinte: «In keinem europäischen Land ist der nationale Geschichtsunterricht so wenig präsent wie in der Schweiz». Zu einem früheren und differenzierten Befund kam die regionale Studie von Jörg Barth, Kurt Messmer, Urs Moser, Felix Oggenfuss, *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? «Geschichte und Politik» messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen. Ein Bericht im Rahmen des Projekts «Qualitätsentwicklung»*, hg. von der Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon 2000.

18 Einleitend dazu: Baumgartner (wie Anm. 6).

19 Jörn Rüsen, *Historische Orientierung*, Köln 1994, S. 32.

Formen des traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Erzählens lassen sich die Manifestationen des Geschichtsbewusstseins ableiten²⁰. Historisches Verstehen ist damit immer auch narratives Verstehen²¹. Karl Ernst Jaismann folgte daraus, dass Geschichte nicht als Stoff zu lernen sei, sondern als Vorstellung erarbeitet werden müsse²². Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass insbesondere Schulbuchtexte oft nicht erzählend, sondern primär aufzählend sind²³. Während in älteren Schulbüchern wie auch in populärwissenschaftlichen Werken ein «naives Erzählen» in einer wohlgeordneten Sprache Ereignis an Ereignis reihte, versteht man heute unter modernem historiographischem Erzählen im Sinne der Herausformung narrativer Kompetenzen, dass Angaben und Begründungen gemacht werden, warum man so und nicht anders erzählt. Man unterscheidet folglich zwischen impliziten und expliziten Metanarrativen. So lässt sich in diesem Kontext all-

20 Ebenda, S. 40.

21 Die Wissenschaft ist sich nicht einig, ob Erzählungen eine gemeinsame Struktur aufweisen. Zweifellos besteht jedoch die Hauptfunktion narrativer Strukturierung darin, Handlungen, Ereignissen und Geschehnissen Bedeutung zu verleihen. Damit lässt sich auch erklären, dass Erzählungen nicht einfach gebildet werden, um Erfahrungen mitzuteilen, sondern auch – und dies zuerst –, um diese zu gestalten. Bruner verweist in diesem Zusammenhang auf zehn Merkmale der Erzählung (Jerome S. Bruner, «Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen». In: Jürgen Straub [Hg.], *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt a.M. 1998, S. 46–80, hier S. 52ff.): 1: Eine Erzählung schildert Ereignisse, die sich innerhalb einer Zeit ereignen und unterteilt die Zeit in Abschnitte sich entfaltender Ereignisse (Anfang – Mittelteil – Ende). 2: Erzählungen handeln von allgemeinen Besonderheiten, indem das Besondere der Erzählung dadurch erreicht wird, dass sie eine allgemeine Funktion erfüllt. Offenkundig lässt sich dies an den verschiedenen Erzählungen der europäischen Nationalstaaten aufzeigen. 3: Erzählungen suchen nach den Gründen des Handelns von Menschen, die im Rahmen normativer Entwürfe beurteilt werden. 4: Erzählungen lassen sich als hermeneutische Kompositionen einordnen, was auch bedeutet, dass ihre mutmassliche Bedeutung prinzipiell vielfältig ist. 5: Erzählungen müssen Erwartungen zuwiderlaufen, um erzählenswert zu sein, sie machen das Gewöhnliche wieder fremd. 6: Erzählungen bergen eine Ambiguität der Referenz in sich, denn so sehr diese auch auf ihren Tatsachengehalt hin überprüft werden, so fraglich bleibt es, wovon Erzählungen eigentlich handeln, denn Tatsachen sind wiederum «Funktionen» der erzählten Geschichte. 7: Erzählungen sind Genres, in denen auf eine kulturell spezifische Weise eine Verständigung über die *conditio humana* erzielt werden kann. 8: Geschichten drehen sich letztlich um verletzte Normen, wobei die Gestalt verletzter Normen und der durch sie heraufbeschworenen Haltungen weder historisch noch kulturell ein für allemal fixiert sind. 9: Erzählungen zeichnen sich durch eine inhärente Aushandelbarkeit aus. So werden konkurrierende Versionen einer Geschichte mit einem perspektivischen Vorbehalt leichter hingenommen als Argumente oder Belege. 10: Wir haben es mit einer Aufschichtung der Historie zu tun. Dabei stellt sich in aktuellen Kontexten die Frage, ob und inwieweit das Aufschichten von Erzählungen und Geschichten verbindet oder trennt, was an den Bezügen Nation – Europa – Welt gut sichtbar wird.

22 Vgl. Jaismann (wie Anm. 3).

23 Pandel (wie Anm. 9), S. 37.

tagsgeschichtlich, strukturgeschichtlich, ereignisgeschichtlich oder auch sozialgeschichtlich erzählen. Narrative, die eine gewisse Dominanz einnehmen, indem sie die Grundstruktur anderer Erzählungen dominieren oder auch diktieren, lassen sich als Metanarrative beziehungsweise Meistererzählungen (master narrative) einstufen. Voraussetzung einer kohärenten Meistererzählung ist ein allgemein akzeptiertes historisches Grundthema, wie etwa Klasse oder Staat, aber auch Geschlecht oder Kultur. Masternarrative sind die zu einer gegebenen Zeit in einer kulturellen Gemeinschaft dominierenden Erzählweisen der Vergangenheit und scheinen implizit und explizit auf.

Die Idee einer Meistererzählung lebt in der Regel von der Vorstellung, dass es nur eine Welt gibt. Jeder Gedanke an plurale Welten gefährdet an sich das Konzept der Meistererzählung, wie Gabriel Motzkin zeigt²⁴. Und dennoch scheinen Meistererzählungen unvermeidlich zu sein, setzt doch selbst die Vorstellung von einer unter mehreren Welten eine Meistererzählung voraus. Diese Beobachtung gibt eine Antwort auf die Fragen, ob in der heutigen Gesellschaft solche kollektiven Narrative ausgedient haben und sich in einer Summe postmoderner Einzelerzählungen auflösen. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein, gehen doch mit der Globalisierung verstärkt tradierte Formen der Selbstvergewisserung kultureller Kollektive einher. Selbst in Europa, wo man nach einer supranationalen Identität strebt, brechen ethnonationale Dimensionen auf. Traditionsbildung und Geschichtspolitik erleben eine Renaissance – auch in unserem Lande. Schweizer Erinnerungsorte wie das Rütli²⁵ oder die «Schweizer Grenze»²⁶ werden bewusst besetzt und erhalten einen hohen symbolischen Stellenwert. Es geht hier in Anlehnung an Pierre Nora um eine «Wiedererinnerung», indem Erinnerung nicht einfach Rückruf der Vergangenheit, sondern deren Einfügen in die Gegenwart meint²⁷. Oftmals lassen sich im Kollektiv verbreitete Erinnerungen auf einen einfachen Kern reduzieren, was sich am Beispiel der Schweiz mit einer Reduktion auf eine ursprüngliche Freiheit gut darstellen lässt.

Im Verlaufe der 1970er Jahre verloren die erzählenden Bezüge in den Schulbüchern an Stellenwert, indem man von einer Differenzierung

24 Gabriel Motzkin, «Das Ende der Meistererzählung». In: Joachim Eibach, Günther Lottes (Hg.), *Kompass der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 2002, S. 371–387, hier S. 379.

25 So bezeichnete die Bundespräsidentin Micheline Calmy-Rey im Rückblick die kontroversenreiche Rütlifeier gemäss *NZZ* (14. 12. 07) als wichtigstes Ereignis ihres Präsidialjahres 2007; vgl. dazu auch Guy Marchals Beitrag in diesem Heft.

26 Als Beispiel diene Bundesrat Christoph Blochers Rede in Rafz am 8. Mai 2005.

27 Pierre Nora, «Wie lässt sich heute eine Geschichte Frankreichs schreiben?» In: Derselbe (Hg.), *Erinnerungsorte Frankreichs*, München 2005, S. 15–23, hier S. 16.

zwischen historischer Analyse und narrativer Darstellung ausging. Die Erzählung selbst als didaktische Variante (Lehrererzählung) geriet in ein schiefes Licht. Eine neue Lehrmittelgeneration, die nicht mehr wie das «klassische Lehrbuch» ein fertig gebündeltes und schon weitgehend gedeutetes Orientierungswissen anbot, erlaubte eine heuristisch-instrumentelle Verwendung, indem Schülerinnen und Schüler selber aktiv werden konnten²⁸. Der Fokus lag fortan bei dem, was das Geschichtshandwerk und -verständnis auszeichnet. Da Schulbuchtexte meist aufzählend und nicht erzählend sind, wobei insbesondere die neue Lehrmittelgeneration ab den 1970er Jahren noch stärker fragmentierte Texte anbot, wurde die narrative Komponente vernachlässigt und Schülerinnen und Schüler lernten kaum, Geschichte als Verlaufsprozess darzustellen und zu erzählen²⁹. Erst in jüngster Zeit erhielten Forderungen nach der schulischen Vermittlung narrativer Kompetenzen einen prominenten Stellenwert³⁰, indem die Erkenntnis in den Vordergrund rückte, dass historisches Bewusstsein unmittelbar von narrativen Kompetenzen abhängt³¹. Gefordert wird für den schulischen Kontext der Übergang vom faktographischen zum theoretisch-explorativen Modell³². Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass Geschichtsschreibung ein Erkenntnisverfahren von hoher Produktivität ist und erst durch sie die isolierten Ereignisse in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können³³.

Geschichtslehrmittel als Analysegegenstand

Durch den «cultural turn» in der ersten Hälfte der 1980er Jahre in der Geschichtswissenschaft kam es zu einer starken Sensibilisierung in dem Sinne, dass Narrative nicht als natürliche und selbstverständliche Gegebenheiten aufgefasst werden, sondern als Konstruktionen und permanente Erzählungen eines Kollektivs über sich selbst. Basierend auf Ernest Gellners Bilanz, dass es Nationen und Nationalismus an sich nicht gibt, sondern dass diese Ergebnisse historisch-politischer Prozesse und damit primär geschichtswissenschaftlich erklärbar sind, gilt es, Darstel-

28 Siehe hier auch Furrer (wie Anm. 1), S. 78–81.

29 Pandel (wie Anm. 9), S. 37.

30 Vgl. hier Barricelli (wie Anm. 15).

31 Vgl. Jürgen Straub, «Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung». In: Derselbe (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Frankfurt a.M. 1998, S. 81–169, hier S. 103.

32 Pandel (wie Anm. 9), S. 37.

33 Ebenda, S. 38.

lungen in Geschichtslehrmitteln zu untersuchen. Der Geschichtsunterricht war eine wesentliche Stütze beim Aufbau des modernen Nationalstaates und wurde zu einem gewichtigen Träger von Identitätsvermittlung. Zentral ist die Tatsache, dass wir es beim Schulgeschichtsbuch mit einer interessanten und vielschichtigen Quelle zu tun haben: «Textbooks do not just convey knowledge; they represent what generations of pupils will learn about their own pasts and futures as well as the histories of others.»³⁴ In der Folge vermitteln Geschichtslehrbücher jenes Bild der Geschichte, das die Gesellschaft der heranwachsenden Generation präsentieren möchte. Daraus lässt sich ableiten, dass das, was Schulgeschichtsbücher lehren, stets auch politisch ist. Für die Betrachtung, die Schulgeschichtsbücher im Sinne historischer Quellen erfasst, bringen diese den Vorteil halb-öffentlicher Werke mit, die im Spannungsfeld von «memory» und «history» Geschichtsbilder für ein breites Publikum anbieten. Mit der Aufgabe der «kulturellen Überlieferung» betraut, stellen sie die quasi-offizielle Selektion und Deutung der Vergangenheit dar. Überliefert und gedeutet wird das sozial Erwünschte. Ihr Lernort beziehungsweise ihre Übermittlung findet sich in den verschiedenen Institutionen, namentlich auch in der Schule.

Geschichtsbilder, wie sie lange aufschienen und postuliert wurden, sind faktenarm, hochselektiv, aber urteilsfreudig und gefühlsstark. Sie stehen damit der kritischen Geschichtsforschung diametral gegenüber, wenn auch Historiker immer wieder solchen Bildvorstellungen unterlagen. Oder in Anlehnung an Maurice Halbwachs dargestellt: Während das kollektive Gedächtnis sich der Vergangenheit emotional nähert, diese unkontrolliert deutet und auslegt, strebt die Geschichtswissenschaft nach Objektivität und nach Differenzierung und versucht, über den Sinnstiftungsansprüchen von Gruppen zu stehen.

Die weitere Frage stellt sich hier, was denn Geschichtsbücher für den Unterricht vermitteln. Geschichtslehrmittel stehen so in einem eigenartigen Spannungsverhältnis von kollektiver Erinnerung, bei der es darum geht, woran und wie man sich an Vergangenes erinnern will. Dies vollzieht sich vor dem Hintergrund einer aktuellen Fragestellung des Warum sowie der Geschichtswissenschaft, die sich kaum mehr als Identitätswissenschaft versteht, sondern sich nach Regeln wie der Quellenkritik, der Standpunktreflexion und der Forschung als Prozess organisiert. Die Herstellung von Geschichtsbüchern für den Unterricht ist

34 Yasemin Nohuğlu Soysal, Hanna Schissler, «Teaching beyond the National Narrative». In: Hanna Schissler, Yasemin Nohuğlu Soysal (Hg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York / Oxford 2005, S. 1–9, hier S. 7.

damit ein Politikum, wie Peter Gautschi ausführt, trägt doch eine solche Publikation zur gemeinsamen Sinnstiftung bei³⁵.

Das nationale Narrativ im Wandel

Meistererzählungen bewegen sich, wie dies Allan Megill aufzeigt, zwischen «Historie» und «Erinnerung», indem sie eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Forschung und allgemeingesellschaftlichen Geschichtsbildern schlagen und mit ihren emotionalen Appellen kollektiver Identitätsbildung dienen. Daher kommt ihnen in der schulischen Geschichtsvermittlung eine wichtige Brückenfunktion zu. Sie legitimierten den aus dem 19. Jahrhundert stammenden Geschichtsunterricht. In der Schweiz gelang dies vorzüglich, indem sich wissenschaftliche Geschichtsschreibung und Mythendarstellung versöhnten und zu einer Meistererzählung zusammenfanden. Es war die Zeit, in der der ETH-Historiker Wilhelm Oechsli zusammen mit andern, wie Johannes Dierauer und Karl Dändliker, eine nationale Erzählung schuf, die sich in der Schweiz über drei Generationen lang hielt und damit praktisch 100 Jahre währte³⁶. Was ist ihr Kern? Es ist die Erzählung einer Erfolgsgeschichte der Schweiz, die mit einer Mischung aus Dankbarkeit mit meist religiösem Bezug und dem Gefühl der göttlichen Fügung einhergeht. Als glückliche Phasen werden die mittelalterliche Eidgenossenschaft in ihrem Freiheitskampf und der gefundene Bundesstaat dargestellt, der sich im 20. Jahrhundert im Zeitalter der Katastrophen bewährte. Als weitere Ebene kommt das Bewusstsein des Stolzes auf den Freiheitskampf der Vorfahren mit dem Mahnfinger der Gegenwart hinzu, weiterhin wie die Väter für die Freiheit des Landes Opfer zu bringen. Zur glücklichen und göttlichen Fügung paarte sich damit der Wille zum Handeln. Dass gerade in der Nachkriegszeit dieses Bild dominierte, ist kein Zufall, trat die Schweiz doch in eine Phase, die vom «Sonderfall» geprägt war. Es blieb «wenig Zeit für Selbstkritik»³⁷. Politik und Gesellschaft des helvetischen Mainstreams in den 1950er und 1960er Jahren waren in einem traditionellen, von der Sonderrolle geprägten Geschichtsbild gefangen, das sich

35 Peter Gautschi: «Geschichtslehrmittel, 'Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird'». In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2006, S. 178–206, hier S. 190.

36 Siehe speziell Sascha Buchbinder, *Der Wille zur Geschichte. Schweizergeschichte um 1900 – die Werke von Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer und Karl Dändliker*, Dissertation Universität Zürich, Zürich 2002.

37 Siehe Mario König, «Politik und Gesellschaft im 20. Jahrhundert. Krisen, Konflikte, Reformen». In: Manfred Hettling, Mario König, Martin Schaffner, Andreas Suter, Jakob Tanner, *Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Tradition*, Frankfurt a.M. 1998, S. 21–90, hier S. 60ff.

an einem exzessiven Neutralitätsdogma orientierte³⁸. Dies bedeutete, dass sich am populären Geschichtsbild vorderhand wenig änderte, ja dieses gar verstärkt wurde. Insbesondere an den Kriegsnarrativen des 20. Jahrhunderts, in denen Werte wie Aufopferung fürs Vaterland, Durchhaltewillen und Souveränität vermittelt worden sind, zeigt sich dies eklatant. Der Staat übte bis in die 1970er Jahre seinen Einfluss auf die Darstellung der Geschichte aus³⁹. Aufarbeitungsprozesse beschäftigten die Öffentlichkeit stets in Form von krisenhaft geführten Debatten. Meist waren es ausländische Interventionen oder Aktenfunde, die das Thema affärenartig ins Rollen brachten. Ein nachhaltiger Diskurs entwickelte sich daraus nicht, denn in der heftig antikommunistisch aufgeladenen Schweizer Gesellschaft fanden die kritischen Töne keinen Zugang ins breite kollektive Gedächtnis.

Eine auf die fraglose Affirmation⁴⁰ hin angelegte Erzählung bildete wesentliche Eckpunkte des nationalen Narrativs heraus. Der teleologische Charakter in allen Erzählungen bis in die 1980er Jahre war evident. Dies hat damit zu tun, dass die Lehrbücher Komplexität ohnehin zu reduzieren hatten und auch nicht quellenkritisch arbeiteten. Als narrative Konstrukte waren ihre Erzählungen, die sowohl Sage und Mythos wie auch Fiktion mit hinzugezogenen Quelleninterpretationen mischten, kaum an quellenkritischen Inhalten, sondern primär an der Vermittlungsaufgabe orientiert.

Diese Meistererzählung brach erst in den letzten Dekaden des vorigen Jahrhunderts sukzessive ein. Zwei Eckdaten, 1968 und 1989, stehen dafür. So bröckelte angesichts neuer methodischer Ansätze in der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik sowie vor dem Hintergrund einer Konkurrenz individueller Erinnerungen und medialer Bilder die omnipräsente Vorstellung der alten Meistererzählung⁴¹. In dem Masse, wie sich die Geschichtsvermittlung von der Geschichtskultur löste und zur Entmythologisierung beitrug, verlor auch das nationale

38 Vgl. Andreas Suter, «Neutralität. Prinzip, Praxis und Geschichtsbewusstsein». In: Manfred Hettling, Mario König, Martin Schaffner, Andreas Suter, Jakob Tanner, *Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Tradition*, Frankfurt a.M. 1998, S. 133–188, hier S. 179ff.

39 Vgl. Sacha Zala, *Geschichte unter der Schere politischer Zensur. Amtliche Aktensammlungen im internationalen Vergleich*, Dissertation Universität Bern 1999, München 2001.

40 Vgl. zum Begriff Kurt Messmer, «Geschichtsunterricht in der Zentralschweiz: von der Vaterlandskunde zur historischen Lernwerkstatt». In: Guy P. Marchal (Hg.), *Geschichte in der Zentralschweiz. Forschung und Unterricht*, Zürich 1994, S. 41–89, hier S. 52.

41 Konrad H. Jarausch, «Rückkehr zur Nationalgeschichte? Antworten auf die Krise der nationalen Meistererzählungen». In: Christina Jostkleigrew, Christian Klein, Kathrin Prietzel, Peter F. Saeverin, Holger Südkamp (Hg.), *Geschichtsbilder. Konstruktion – Reflexion – Transformation*, Köln/Weimar/Wien 2005, S. 259–280.

Narrativ an Terrain im Schulbuch⁴². Mit der schulischen Identitätsvermittlung, die den Geschichtsunterricht im Zeitalter des Nationalstaates zum zentralen Fach gemacht hatte, tat man sich fortan schwer. Schweizer Geschichte wurde marginalisiert; auch scheint der vermittelte Anteil an Schweizer Geschichte im Vergleich zu andern europäischen Ländern gering zu sein⁴³. Nicht Identifikation mit dem Vaterland war fortan das Gebot des Geschichtsunterrichts, in den Vordergrund rückten neue didaktische Prinzipien, die historisches Lernen zu fördern trachteten⁴⁴. Das hatte zur Folge, dass die Erzählungen auseinanderbrachen beziehungsweise fragmentiert wurden und nurmehr als Teilaspekte des Gesamtnarrativs aufscheinen. Dabei ist oft unklar, was wie abgerufen werden kann, liegt es doch an den Unterrichtenden, daraus eine Gesamterzählung zur rekonstruieren⁴⁵.

Europa-Narrative

Dass Europa im Schulbuch vorkommen soll, basiert auf breitem Konsens. Auch der Tatsache, dass Geschichte sinnstiftende, wenn nicht gar legitimatorische Funktionen erfüllt und Geschichtslernen wie Geschichte generell für Identitätskonstruktionen in Anspruch genommen

42 Allgemein: Furrer (wie Anm. 1).

43 Rudolf Hadorn, «Zum allmählichen Verschwinden der Geschichte aus dem Schulunterricht». In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 3 (2001), S. 368–371, hier S. 370.

44 Zur Struktur derzeit in Gebrauch befindlicher Lehrmittel: Das auf die 1980er Jahre zurückgehende Lehrmittel *Weltgeschichte im Bild* (6–9) strukturiert die Schweizer Geschichte, die stets am Ende eines Teilbandes unter «Schweizergeschichte» aufscheint: in «Leben im Mittelalter» / «Die Schweiz vor 700 Jahren» / «Von der Eidgenossenschaft zur Schweiz» / «Menschen an der Schwelle zur Neuzeit» / «Vom 16. ins 18. Jahrhundert: Zehn Generationen von Menschen» / «Die Eidgenossenschaft am Ende des 18. Jahrhunderts» / «Die Schweiz wird ein Nationalstaat» / «Die Schweiz wird ein Industriestaat» / «Die Schweiz bleibt ein Kleinstaat» / «Die Schweiz im 20. Jahrhundert» (1918 – der Generalstreik, 1940 der Rütli-rapport, 1980 – Die AJZ-Bewegung). Das etwas später konzipierte vierbändige Lehrmittel *Durch Geschichte zur Gegenwart* integriert die Teile zur Schweizer Geschichte in die Gesamterzählung und macht Hinweise zur Schweiz vor 1798, der Schweiz von 1798 bis 1914 und der Schweiz seit 1914 mit diversen Teilbezügen. Der Anteil an Schweizer Geschichte macht 27% des Textvolumens bei *Weltgeschichte im Bild* aus und 14 Prozent bei *Durch Geschichte zur Gegenwart*.

45 Das derzeit in der Schweiz aktuellste Lehrmittel *Menschen in Zeit und Raum* (7–9, Buchs 2005–2006) erhebt den Anspruch, neben dem schweizerischen und europäischen Fokus auch die Welt zu betrachten. Folgerichtig orientiert es sich an übergeordneten Themen, woraus jedoch weder eine grosse Welterzählung noch eine Europaerzählung und offenkundig auch keine Erzählung der Schweiz entstehen kann. Diese wird in Bezug auf die Staatsbildung um 1848 im Kontext der Entstehung des modernen Staates erwähnt sowie im Zusammenhang mit der Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs. Die anderen Bezüge zur Schweiz betten sich in einen grösseren Kontext zu Schlüsselthemen ein. Dabei will das Lehrwerk Lernende zum selbständigen Arbeiten anhalten und bietet ihnen zusätzlich zu den Quellen Deutungen und Teilerzählungen an.

wird, kann man sich kaum entziehen⁴⁶. Hier stellt sich denn auch die Frage, ob und inwieweit der europäische Integrationsprozess durch die Konstruktion einer europäischen Meistererzählung gerechtfertigt werden soll. Viele Historikerinnen und Historiker warnen vor einer so genannten «Europäisierung der Geschichte», die sich wie zuvor jene der Nationalisierung instrumentalisieren lässt⁴⁷. Andere betonen wiederum die Notwendigkeit Europas als Erinnerungsgemeinschaft für den Aufbau einer europäischen Identität⁴⁸. Abgeschwächt wird diese Diskussion durch die Tatsache, dass es nicht nur ein Defizit eines europäischen Geschichtsbewusstseins gibt, sondern dass insbesondere die noch immer stark nationalhistorisch orientierte Geschichtsforschung schlecht gerüstet ist, um die Erarbeitung eines europäischen Geschichtsbildes in Angriff nehmen zu können, wenn auch die geforderte Abkehr vom nationalen Paradigma erste Ansätze transnationaler Geschichte im schwer eingrenzbaren europäischen Raum fördert⁴⁹. Beispiele dazu gibt es zahlreiche: Auch wenn etwa europäische Schulbücher gleiche Bildmaterialien einsetzen, so lässt sich aus deren Überlappung noch kein europäisches Geschichtsbild ableiten – im Gegenteil werden unterschiedliche nationale Zugänge erst recht virulent⁵⁰. René Girault hebt diesbezüglich hervor, dass man bei der Suche nach Europa als einem klar erkennbaren Objekt eher auf Mythen denn auf Realitäten stosse⁵¹.

Jede Annäherung an Gemeinsamkeiten tendiert zur Konstruktion einer Meistererzählung. Vereinfacht dargestellt, lassen sich zwei Varian-

46 Zu Europadarstellungen in Lehrmitteln siehe Falk Pingel, *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 84, Frankfurt a.M. 1995; Horst Gies (Hg.), *Nation und Europa in der historisch-politischen Bildung*, Schwalbach a.Ts. 1998; Georg Weiseno, *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts*, Schwalbach a.Ts. 2004; Furrer (wie Anm. 1), S. 301–304; Hanna Schissler, Yasemin Nuhoğlu Soysal (Hg.), *The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York 2005.

47 Vgl. den Beitrag von Dieter Gosewinkel. In: Norbert Frei (Hg.), *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Geschichte des 20. Jahrhunderts?*, Göttingen 2006, S. 76–77.

48 Siehe bei Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, München 2006, S. 250.

49 Konrad H. Jarausch, «Zeitgeschichte zwischen Nation und Europa». In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 39/54 (2004), S. 2–3; vgl. auch Michael G. Müller, *Europäische Geschichte – nur eine Sprachkonvention?*

(http://www.europa.clio-online.de/site/lang_de/ItemID_166/mid_11428/40208214/default.aspx [27. 11. 07]).

50 Siehe dazu die Untersuchung von Susanne Popp, «Auf dem Weg zu einem europäischen 'Geschichtsbild'». In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 7/54 (2004), S. 23–31.

51 René Girault, «Das Europa der Historiker». In: Rainer Hudemann, Hartmut Kaelble, Klaus Schwabe (Hg.), *Europa im Blick der Historiker. Europäische Integration im 20. Jahrhundert: Bewusstsein und Institutionen*, Historische Zeitschrift, Beiheft 21, hg. von Lothar Gall, München 1995, S. 55–90, hier S. 55.

ten in der europäische Geschichtsdarstellung ausmachen: Einmal im Rahmen des von den Geografen erfassten erdräumlichen Ausschnitts (Containermodell) oder dann im Kontext der Fragen nach den Voraussetzungen und Wirkungen, den kulturellen, sozialen, politischen und rechtlichen Konstruktionen Europas, der Europäer und des Europäischen⁵². Letzterer Ansatz hinterlässt auch Spuren in den für die Schulen bestimmten Darstellungen. Jost Dülffer weist in Anlehnung an Hartmut Kaelble auf verschiedene Ebenen hin, wie Europa aufscheinen kann: Es lassen sich die Ebenen des «gedachten», «gelebten und vereinbarten Europas» unterscheiden⁵³. Stärker chronologisch ausgerichtet ist die Gliederung von Ute Frevert mit der Unterteilung: Der Kontinent der Nationalstaaten – Feindschaft und Freundschaft im 19. Jahrhundert; Europa in den Kolonien – die Kolonien in Europa; der europäische Bürgerkrieg; das geteilte Europa im Schatten der Supermächte; Europe United? – Chancen und Risiken eines europäischen Projekts nach 1989⁵⁴.

Die langsame Abschwächung innereuropäischer gesellschaftlicher Unterschiede und die wachsende Verflechtung zwischen den europäischen Gesellschaften im 20. Jahrhundert liessen die Vorstellung einer europäischen Einheit weniger utopisch erscheinen. Ohne das «gelebte Europa» – Hartmut Kaelble versteht darunter den Angleichungsprozess der europäischen Gesellschaften – wäre die europäische Integration höchstwahrscheinlich ein technisches Kunstprodukt und das Europa-bewusstsein eine reine Weltanschauung und Ideologie geblieben⁵⁵.

Die historiographischen Probleme, die sich bezüglich der Darstellung einer europäischen Geschichte stellen⁵⁶, spiegeln sich auch in den Geschichtslehrmitteln wider. Verkürzt lassen sich folgende Tendenzen

52 Rüdiger Hohls, Iris Schröder, Hannes Siegrist, «Einleitung: Europa und die Europäer». In: Dieselben (Hg.), *Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte, Festschrift für Hartmut Kaelble zum 65. Geburtstag*, München 2005, S. 15–23, hier S. 18.

53 Jost Dülffer, «Europäische Zeitgeschichte. Narrative und historiographische Perspektiven». In: *Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History*, Online-Ausgabe, 1 (2004), H. 1, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Duelffer-1-2004> (6. 11. 07); vgl. auch Hartmut Kaelble, *Sozialgeschichte Europas. 1945 bis zur Gegenwart*, München 2007.

54 Ute Frevert, *Eurovisionen. Ansichten guter Europäer im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M. 2003.

55 Vgl. dazu speziell Hartmut Kaelble, *Auf dem Weg zu einer europäischen Gesellschaft. Eine Sozialgeschichte Westeuropas 1880–1980*, München 1987; Derselbe, *Sozialgeschichte Europas. 1945 bis zur Gegenwart*, München 2007. Zum «neuen europäischen Selbstverständnis» vgl. Derselbe, *Europäer über Europa. Die Entstehung des europäischen Selbstverständnisses im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt a.M. 2001, S. 254ff.

56 Vgl. hier auch Georg Kreis, *Europa und seine Grenzen*, Bern 2004.

ausmachen. Das Mittelalter erscheint als «europäischste» Epoche, während im Kontext der Nationalstaatenbildung der Moderne der Fokus zunehmend auf die Nation gelegt wird und gesamteuropäische Inhalte deutlich an Gewicht verlieren. Das hat mehrere Gründe, wie etwa den Zwang zur Stoffreduktion, wobei nationale Themen Vorrang erhalten; ferner auch die Schwierigkeit, dass moderne Gesellschaften gegenüber der vormodernen Welt weit partikularisierter erscheinen. Auch sind sich die Schulbuchautoren, wie Falk Pingel feststellt, über das gemeinsame Kulturerbe, das sie primär in der Vormoderne vorfinden, sicherer als über die Gemeinsamkeiten der Industriekultur⁵⁷. Diese Beobachtung trifft auch für die in der Schweiz verwendeten Lehrmittel zu. In Geschichtslehrmitteln erscheint Europa meist im Kontext der Darstellungen zur Allgemeinen Geschichte. In Schweizer Lehrmitteln wird dieser Geschichte in der Regel ein breiter Platz eingeräumt. Primär handelt es sich jedoch um die Darstellung der Geschichte einzelner, meist westeuropäischer Länder und steht für Entwicklungsschritte und Epochen: Frankreich findet im Zusammenhang mit Absolutismus und Französischer Revolution Erwähnung; Grossbritannien steht für die Industrielle Revolution; Deutschland wird mit der Reichsgründung und Italien mit dem Risorgimento behandelt, während mittlere und kleinere und vorab die zentral- und osteuropäischen Staaten unerwähnt bleiben. Um ein europäisches Narrativ im eigentlichen Sinne handelt es sich damit nicht. Europa ist allenfalls das lose geografische Gefäss. Die Europaideen sowie das gemeinsam gelebte Europa wirken unterbeleuchtet. Die Darstellungen folgen in der Regel einer politikgeschichtlichen, ökonomiegeschichtlichen und in den neueren Ausgaben auch sozial- und alltagsgeschichtlichen Struktur, die sich jedoch wenig mit deren mittelbaren und unmittelbaren europäischen Bezügen beschäftigt. Konkreter auf Europa Bezug nimmt das neue Lehrmittel «Menschen in Zeit und Raum» von 2006: Es skizziert im Band 7, eingebettet in den globalen Kontext, drei Mal eine europäische Dimension: «Die europäische Expansion», «Ein neues Weltbild in Europa» und «Europas Weg in die Neuzeit». Im Band 8 für das 19. Jahrhundert erscheint dann das Kapitel «Unter der Herrschaft Europas». Hingegen scheinen Darstellungen des «vereinbarten Europas» auch im neusten Lehrmittel nur punktuell auf (Tabelle 1).

57 Falk Pingel, «Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung». In: Derselbe (Hg.), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 84, Frankfurt a.M. 1995, S. 263–266, hier S. 265.

Tabelle 1. Der Bezug zu Europa (Europarat, EWG/EU sowie EFTA) in gemischten Schulbüchern (Allgemeine Geschichte und Schweizer Geschichte). Die hier ergänzte Zusammenstellung stammt von Furrer (wie Anm. 1), S. 302–303. Die genauen Angaben der Titel können dort entnommen werden.

Bücher mit Allgemeiner und Schweizer Geschichte	Europäische Integration als Thema mit Anzahl Seiten	Genannte Motive der europäischen Integrationsentwicklung von der EGKS zur EU	Beschriebene Haltung der Schweiz zur europäischen Integration
1960/61: Halter, Eugen	0	– kein Thema	kein Thema
1962: Burkhard, Ernst	$\frac{3}{4}$	– Aussöhnung zwischen Deutschland und Frankreich – Wirtschaftliche Motive – Unabhängigkeit	Behauptung der Neutralität und daher kein Mitmachen.
1962/63: Hakios / Rutsch	0	– kein Thema	kein Thema
1967: Aus Welt- und Schweizergeschichte	0	– kein Thema	kein Thema
1966/67: Müller, Iso	$\frac{1}{4}$	– Bolschewistische Gefahr als Hauptmotiv – Verweis auf wirtschaftliche Interessen	Da der Integration keine wirklichen Zukunftsperspektiven beigemessen werden, ist der Nicht-Einbezug der Schweiz auch kein Thema.
1968/69: Müller, Otto	1	– Politische Motive mit Fernziel einer politischen Einigung – Wirtschaftliche Motive	Das politische Fernziel habe Länder wie die Schweiz abgeschreckt. Wie die Erfahrung zeige, sei jedoch auch eine wirtschaftliche Zusammenarbeit ohne «Preisgabe der politischen Souveränität» möglich.
1969: Hafner, Theodor	$\frac{1}{2}$	– Eine Rolle Europas neben den Supermächten sowie im globalen Kontext – Wirtschaftliche Motive – Militärische Stärke	Verweis darauf, dass die Schweiz Mitglied der EFTA ist, die teilweise mit der EWG verbunden sei.
1974: Chevallaz, «Histoire générale»	$2\frac{1}{2}$	– Wirtschaftliche Motive stehen im Vordergrund	Erwähnung findet das Abkommen mit der EWG von 1972: aus neutralitätsrechtlichen Überlegungen wird jedoch ein Beitritt nicht erwogen.

Bücher mit Allgemeiner und Schweizer Geschichte	Europäische Integration als Thema mit Anzahl Seiten	Genannte Motive der europäischen Integrationsentwicklung von der EGKS zur EU	Beschriebene Haltung der Schweiz zur europäischen Integration
1978: «Weltgeschichte im Bild» 9	2	– Wiederaufbau – Politische Annäherung – Abwehrbereitschaft	Einbezug der Schweiz mit Verweis auf Mitgründung der EFTA. EWG steht neben anderen Organisationen wie Europarat oder KSZE.
1985: «Zeiten, Menschen, Kulturen» 9	2	– Wirtschaftliche Motive	Nur tabellarische Auflistung, die keinen Bezug zur Schweiz herstellt und auch die Integration kaum einordnet.
1991: Meyer / Schneebeli, «Durch Geschichte zur Gegenwart» 4	5	– Wirtschaftliche Motive dominieren die Darstellung – Politische Motive – Wiederaufbau nach dem Krieg	Die Schweiz findet Erwähnung im dargestellten Prozess, indem auf eine 1973 erschienene offizielle Aussage verwiesen wird, laut der das Land aus neutralitätsrechtlichen Gründen der EG nicht beitreten könne.
1994: Chevallaz, «Histoire générale»	6 ¹ / ₄	– Wirtschaftliche Motive als allein genannte	Verweis auf die EWR-Abstimmung und die offene Debatte.
1996: «Weltgeschichte im Bild» 9	3 ³ / ₄	– Durchgehende Nennung ökonomischer Motive	Kein Einbezug der Schweiz in den Prozess, der als rein ökonomisch dargestellt wird.
1996: «Collection époques», 3	1 ¹ / ₂	– Primäre Nennung ökonomischer Motive	Kein Hinweis auf die Schweiz konkret.
1999: Bourgeois, «Histoire générale»	4	– Wiederaufbau nach Krieg – Friede – Verteidigung – Wirtschaftliche Motive	Kurzer Hinweis auf die Schweiz, die bilateral mit der EU verhandelt.
2006: «Menschen in Zeit und Raum»	1 ¹ / ₂	– Kurz erwähnt im Kontext der Bündnisse im Kalten Krieg	Europäische Union im Rahmen des Themas Globalisierung, Glossar-Text.

Der Befund ist eindeutig, wie er der tabellarischen Darstellung entnommen werden kann: Erzählungen der europäischen Integration erhalten in Schweizer Lehrmitteln wenig oder teils gar keinen Raum. Ferner ist auch kein eigentlicher Wandel (quantitativer oder qualitativer Art) in der Darstellungsweise auszumachen. Dabei gilt es anzumerken, dass eine historische Erzählung zur europäischen Integration erst ab den 1970er Jahren aufscheinen konnte, indem sich die Historiker nach den Politologen mit der europäischen Integration zu beschäftigen begannen. Der Begriff der Integration war bis etwa 1950 auch kein zeitgenössisch geläufiger Begriff, der für die Verdichtung Europas in der Alltagssprache bekannt war⁵⁸. Bis dahin gab es auch keine politisch beschlossene und gelenkte kontinuierliche Integration Europas. Sie war das Ergebnis nicht-staatlicher transnationaler Prozesse und Strukturwandlungen und drückte sich primär im «gedachten» und «gelebten» Europa aus. Und wenn Lehrmittel sich mit der Integration befassten, so muss man dies vor dem zeitgenössischen Hintergrund sehen. Auf die Schweiz bezogen, drangen Hinweise zur westeuropäischen Integration langsam und oft nur punktuell in die Lehrmittel ein. Meist war «Integration» kein Thema, zumal die Geschichte der Nachkriegszeit lange Zeit auch nur einem Nachwort gleichkam. Die Lehrmittel erkannten kaum die Bedeutung der Integration, die weit über die 1980er Jahre hinaus mit grosser Distanz betrachtet und auf ihre ökonomische Komponente hin reduziert wurde. Insbesondere die friedenspolitische und die stabilisierende Dimension blieben unerwähnt⁵⁹.

Schweizer Europeanarrative, auch wenn sie sehr bruchstückhaft sein mögen, lassen sich insgesamt als Narrativ des «peripheren Blicks» einordnen⁶⁰. Was die Lehrmittel aufführen, ist durchaus deckungsgleich mit offiziös verbreiteten Sichtweisen bis in die 1980er Jahre. Es ist die Unmöglichkeit eines Beitritts wegen der Neutralität, was bis 1991 Gültigkeit hatte, sowie die für die Schweiz nur bedingte ökonomische Attraktivität. Die politische Dimension eines engagierten Mitmachens in Europa ist weitgehend ausgeschaltet, was sich spezifisch auch bei aktuellen Publikationen zeigt. Europaerzählungen sind damit kaum Konkurrenz narrative zu nationalen, wirken sie doch noch bruchstückhafter als diese. Dennoch kommt Europa, vor allem was den Kontinent und weniger das sich integrierende Europa betrifft, prominent in den Schulgeschichtsbüchern vor. Hingegen wäre eine Geschichte zu ver-

58 Vgl. Peter Krüger, *Das unberechenbare Europa. Epochen des Integrationsprozesses vom späten 18. Jahrhundert bis zur europäischen Union*, Stuttgart 2006, S. 16.

59 Vgl. Furrer (wie Anm. 1), S. 301–304.

60 Zur Einteilung siehe Dülffer (wie Anm. 53).

fassen, die Europa mit ihren Gegenläufigkeiten, Widersprüchen und auch Interaktionen ganz im Sinne eines Europas des Neben- und Mit-einanders mit den freiwilligen und erzwungenen Einheitsbestrebungen, den unterschiedlichen Integrationsgraden aufzeigt. Diese Sicht fehlt noch weitgehend für die Betrachtungen des 20. Jahrhunderts.

Weltgeschichte

Wie neuere Studien zeigen, verlieren ethnokulturelle Interpretationen in Lehrbüchern und Curricula seit dem Zweiten Weltkrieg an Aussagekraft, während sozialgeschichtliche Fragestellungen zulegen⁶¹. Ausmachen lässt sich so etwas wie ein Trend zur «Zähmung» der Nationalgeschichte, die vor dem Hintergrund des Einbezugs anderer Zivilisationen und Kulturen relativiert wird. Neben dem Europabezug treten Forderungen nach einer Weltgeschichte hervor.

Schweizer Schulgeschichtsbücher, die die Dichotomie zwischen einer Allgemeinen Geschichte (Europa und die Welt) und einer Schweizer Geschichte kennen, lassen sich schon früh als regional strukturierte «Weltgeschichten» einordnen, die das Aussen punktuell und strukturiert in Abhängigkeit von einem nationalen Hauptstrang einbeziehen. Diese «nicht-wir» Historien können jedoch mangels narrativer Kohärenz nicht zu «Geschichte» werden⁶². Allein schon die Folge der Kapitel am Beispiel von Alfred Speckers «Abriss der Welt- und Schweizergeschichte» verdeutlicht diesen Befund⁶³. Das aus den 1940er Jahren stammende Beispiel lässt sich weiterführen und trifft auch für aktuelle Lehrmittel

61 Siehe Schissler, Soysal (wie Anm. 46).

62 Insbesondere: Popp (wie Anm. 14), S. 104.

63 Vgl. Alfred Specker, *Abriss der Welt- und Schweizergeschichte*, 3 Teile (1: Von den Anfängen bis zur Entdeckung der Neuen Welt um 1500, 1942; 2: Von den Entdeckungen zum Wiener Kongress, 1500–1815, 1942; 3: Vom Wiener Kongress zur Gegenwart, 1815–1940, 1941), Glarus (Verlag Tschudi & Co.) 1941–1942:

Vorgeschichte / Die Völker des östlichen Mittelmeerrandes / Die griechische Staatenwelt / Das Mittelmeerreich Roms / Die Bildung germanischer Staaten im Römerreich / Der Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum / Der Herbst des Mittelalters / Der Dreiländerbund / Der Bund der acht alten Orte / Die Ausweitung des Bundes zur dreizehn-örtigen Eidgenossenschaft / Die Entdeckungen / Blüte der Wissenschaft und Künste / Die Glaubensspaltung / Die Glaubenskriege der Gegenreformation / Die Blütezeit des Absolutismus / Die Aufklärungszeit / Vom alten Schweizerbund zum Bundesvertrag / Die Frühzeit des Liberalismus / Die Entstehung des schweizerischen Bundesstaates / Die Einigung Italiens / Die Entstehung des preussisch-deutschen Kaiserreichs / Der Ausbau der Vereinigten Staaten von Nordamerika zum Kontinentalstaat / Weltverkehr und Weltwirtschaftspolitik / Die imperialen Bestrebungen / Die innere Entwicklung der europäischen Grossmächte von 1870–1914 / Die Kulturentwicklung im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert / Der schweizerische Bundesstaat von 1848–1914 / Der erste Weltkrieg / Die Zwischenkriegszeit / Der zweite Weltkrieg / Die Eidgenossenschaft seit 1914.

wie «Weltgeschichte im Bild» sowie «Durch Geschichte zur Gegenwart» in der Regel zu. Wie Analysen für andere europäische Länder zeigen, ist das Bild der Welt noch stark von jeweiligen nationalhistorischen Horizonten geprägt, wobei im schweizerischen Fall eher von einem nationalpolitischen Blick zu sprechen wäre, der zusätzlich ein grundsätzlich distanzierteres Verhältnis zum ausserschweizerischen Kontext («nicht-wir»-Historien bezüglich Europa und der Welt) bewirkt und aufgeführte Themen wie «Eroberungen» und «Entdeckungen» oder Sklavenhandel und Imperialismus kaum mit der «Schweiz» verbindet⁶⁴. Hier tritt die paradoxe Situation auf, dass es ein «zu wenig» an Schweizer Geschichte ist, das diesen Mechanismus bewirkt. Erneut ist es der dominierende nationalpolitische Charakter, der ethnokulturelle Bezüge überformt. Ein Gegengewicht dazu schaffen die Darstellungen im Lehrmittel «Menschen in Zeit und Raum», das den Hauptfokus auf Europa richtet und mit Schwerpunktkapiteln die Welt beleuchtet. So werden neben umfassenden Kapiteln zur europäischen Expansion und zum Imperialismus in einem Ansatz der «History of mankind» das Leben der Menschen um 1500 beleuchtet, weiter auch aussereuropäische Grossreiche und Kulturen erfasst wie auch Aspekte der gegenwärtigen Globalisierung beleuchtet. Eine Erzählung der Welt lässt sich daraus jedoch nicht formen und ein Modell einer Globalisierungsgeschichte lässt sich kaum ableiten, kommen doch weltweite Interdependenzen nur wenig zur Sprache⁶⁵.

Erfordernisreich ist das Konzept einer global konzipierten Weltgeschichte, die die «Wir-Perspektive» einer sozialen Gruppe überschreitet. Dabei schält sich ein Grundkonzept eines «long-term social change in global and comparative framework» heraus, das im Licht aktueller Globalisierungserfahrungen reflektiert werden soll⁶⁶. Ähnlich wie bei der Ausweitung der Europathemen spielt hier auch der Globalisierungsdiskurs eine Rolle, der sich im Verlaufe der 1990er Jahre verdichtete und erst damit Eingang in die fachdidaktische Diskussion finden konnte.

Neue Narrative wie Welt- und Europaerzählungen können zudem neue Spannungsfelder evozieren, so zwischen Provinzialisierung und Einzigartigkeit. Hebt die Provinzialisierung («Provincializing») hervor, dass Entwicklungen und Werte wie Fortschritt und Humanität nicht mehr länger allein als europäische Errungenschaften gedacht werden

64 Vgl. etwa Thomas David, Bouda Etemad, Janick Marina Schaufelbuehl, *Schwarze Geschäfte. Die Beteiligung von Schweizern an Sklaverei und Sklavenhandel im 18. und 19. Jahrhundert*, aus dem Französischen von Birgit Althaler, Zürich 2005.

65 Als Ansatz vgl. hier Christopher A. Bayly, *Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalisierungsgeschichte 1780–1914*, aus dem Englischen von Thomas Bertram und Martin Klaus, Frankfurt a.M. / New York 2006.

66 Popp (wie Anm. 14), S. 107.

können, so akzentuiert die Einzigartigkeit die Bedeutung des Kontinents auf dem Weg zu diesen Entwicklungen und Wertvorstellungen. Bei der Vermittlung von europäischer Geschichte und Weltgeschichte kommt man folglich an der Betrachtung konfliktträchtiger Vergangenheit und Herausforderungen der Zukunft nicht vorbei⁶⁷.

Bilanz

Wohlgemerkt können linear angelegte Meistererzählungen kaum das Ziel wissenschaftlich fundierter Geschichtsdarstellungen sein. Sie taugen auch nicht aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Der Blick auf die Geschichtslehrmittel zeigt jedoch eine interessante Entwicklung und womöglich lassen sich daraus Forderungen ableiten.

Das schweizerische nationale Narrativ erfuhr in einer ersten Phase als Folge der geschichtsdidaktischen sowie sozialgeschichtlichen Wende eine starke Verdichtung und wurde in einem zweiten Schritt stark reduziert. Im neusten Lehrmittel «Menschen in Zeit und Raum» kommen schweizerische Bezüge nur noch fragmentarisch vor. Eine Erzählung lässt sich daraus kaum ableiten, ausser man ist mit tradierten Erzählsträngen bereits vertraut und kann die fragmentarischen Versatzstücke in den grossen Erzählbogen einbetten. Diese im internationalen Vergleich starke Reduktion lässt sich mit dem Wesen des schweizerischen Narrativs erklären, das in seinem Kern eine politische Erzählung ist. Nicht eine Dynastie (wie im Falle Österreichs), nicht die Kultur (wie im Falle Deutschlands oder Italiens) und nicht eine zivilisatorische Mission (wie im Falle Frankreichs), sondern der Kerngedanke eines sich herausbildenden Staatswesens steht für den schweizerischen Fall. In der traditionellen Form der Vermittlung war daher Schweizer Geschichte primär Politikgeschichte, die gerade im Zuge des Aufbruchs zur Sozialgeschichte verdrängt worden ist. Sie wurde teils ersatzlos gestrichen, wohl vor dem Hintergrund, dass die Politikgeschichte Jugendlichen nur schwer zu vermitteln ist; ferner gibt es wenig fachdidaktische Konzepte und Überlegungen zu einer neuen Politikgeschichte, die Schweizer Geschichte in ihrem Kern stets sein wird.

Höchst ansatzweise lässt sich ferner ein Erzählbogen zu Europa ausmachen: Dort, wo die Geschichte Europas in einer kulturellen und sozialgeschichtlichen, meist noch vernationalen Dimension auftritt, weisen Geschichtslehrmittel solche Bezüge nach. Hier haben Geschichtsbücher eine lange Tradition, wenn auch nicht zu verkennen ist,

⁶⁷ Siehe insbesondere Schissler, Soysal (wie Anm. 34).

dass es sich in den meisten Fällen noch eher um eine Geschichte verschiedener europäischer Staaten unter Auslassung ganzer Regionen und langer Epochen handelt. Massiv unterbeleuchtet wirkt hingegen die Geschichte der europäischen Integration nach dem Zweiten Weltkrieg. Dieser Sachverhalt basiert auf zwei Elementen, die sich vordergründig zu widersprechen scheinen: Einmal wird in der Schweiz die politische Dimension des europäischen Einigungsprozesses in der Nachkriegszeit verkannt oder zumindest nicht gebührend erklärt. Offensichtlich entstand für die schweizerische Gesellschaft, die sich als Antithese zu Europa und Sonderfall sieht, ein Konkurrenz-narrativ, auch wenn dieses auf Grund seiner Fragmentierung in den Lernmitteln kaum als solches direkt aufscheinen konnte. Ähnlich steht es um die weltgeschichtlichen Bezüge, die noch kaum eine «Wir-Perspektive» einnehmen.

Abschliessend sei auf zwei Problemkreise verwiesen: Bedenkenswert ist der Einwand, den Herfried Münkler vorgebracht hat, indem er auf Rolle und Funktion von «grossen Erzählungen» verwies, die nicht allein das Gedächtnis einer politischen Gemeinschaft speisen, sondern auch ihren Erwartungshorizont abstecken und so für Orientierung und Perspektive sorgen⁶⁸. Solche Erzählungen scheinen wichtig für das nationale, europäische wie auch globale Selbstverständnis zu sein. Weiter sind die Ebenen Nation, Europa und Welt nicht als Konkurrenzmodelle oder hierarchische Ebenen zu verstehen, sondern es ist im Sinne von Saskia Sassen von einer Vervielfachung globaler Assemblagen auszugehen⁶⁹. Da darin national organisierte Kollektive weiterhin eine wichtige Funktion einnehmen, kommen sie auch nicht um eine Erzählung herum. Auch bringen Gesellschaften, die pluralistisch offen sind, die Fähigkeit auf, konkurrierende Geschichtsbilder zu ertragen und zu verteidigen. Dies nimmt geradezu die schulische Geschichtsvermittlung und damit das Schulgeschichtsbuch in die Pflicht, sich mit dem, was man als «Erinnerungsgeschichte» in der Gesellschaft umschreiben kann, auseinanderzusetzen⁷⁰.

68 Herfried Münkler, «Die politischen Mythen der Deutschen». In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2 (2007), S. 160–172, hier S. 171.

69 Saskia Sassen, «Die Dialektik von Welt und Nation. Zur Transformation von Territorium, Autorität und Recht». In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 6 (2007), S. 695–704.

70 Dieter Langewiesche, «Erinnerungsgeschichte. Ihr Ort in der Gesellschaft und in der Historiographie». In: *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*, 100 (2006), S.13–30, hier S. 21.