

# Nah und fern – Die Niederlande in deutschen Geschichtsbüchern 1947 bis 2007\*

Bärbel Kuhn

Die holländische Unabhängigkeitserklärung ist das Vorbild der puritanischen Revolution, der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und der französischen Erklärung der Menschenrechte von 1789 geworden.<sup>1</sup>

Derart in eine national bedeutsame und zugleich wegweisende europäische und weltgeschichtliche und – nicht zuletzt – unmissverständlich positive Perspektive gerückt, ist die niederländische Unabhängigkeitserklärung von 1581 als Ergebnis des Aufstandes gegen die spanische Herrschaft, wie sie in dem 1947 erschienenen Buch *Geschichte unserer Welt* vermittelt wird, sicherlich auch aus Sicht des Nachbarlandes selbst in akzeptabler Weise gewürdigt.

Wenn auch nur implizit, werden in der vorausschauenden Einordnung in spätere revolutionäre Veränderungen religiöse, wirtschaftliche, soziale und politische Motive dieses Konflikts angedeutet. Als Erklärung für den Aufstand wird explizit verwiesen auf die Missachtung der Landesgesetze sowie der natürlichen Rechte durch Philipp II. Ihre Legitimation für die Auflehnung gegen die spanische Herrschaft hätten die Aufständischen letztlich aus der Auffassung abgeleitet, dass Gott nicht das Volk um des Fürsten willen, sondern den Fürsten zum Wohl des Volkes geschaffen habe.

Herausgeber dieses ersten neuen Geschichtsbuches nach dem Krieg war Fritz Karsen. Karsen kam aus dem sozialistisch orientierten Bund der entschiedenen Schulreformer und arbeitete nach seiner Rückkehr aus der Emigration mit der Berliner US-Militärregierung zusammen, deren ausdrückliche Billigung sein Buch fand. Das Buch sollte auch insofern neue Akzente setzen, als es nicht mehr die politische Geschichte in den Mittelpunkt stellte, sondern Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur als gleichermaßen geschichtsprägende Faktoren verstanden werden sollten. Ebenso entschied Karsen 1947, keinen Schwerpunkt auf die deutsche Geschichte zu setzen. In den „Grundsätzen des Herausgebers für ein deutsches Geschichtsbuch“ heißt es:

\* Dieser Artikel ist die überarbeitete und mit Anmerkungen versehene Fassung der Antrittsvorlesung an der Universität Duisburg-Essen am 25. Juni 2008. Der Vortragsstil wurde im Wesentlichen beibehalten.

1. Fritz Karsen (Hrsg.), *Geschichte unserer Welt*, Band 2: Die Vorherrschaft Europas, Erster Teil: Von Karl dem Großen bis zur Gegenreformation. Berlin 1947, S. 399.

Deutschland steht nicht im Mittelpunkt der Geschichtsbetrachtung. Deutschland ist so viel Raum gegeben, als seinem Beitrag zur menschlichen Kultur entspricht. Es ist ein Land von vielen, die die Kultur der heutigen Welt hervorgebracht haben.<sup>2</sup>

Vor dem Hintergrund einer solchen Relevanzvorgabe und der damit verbundenen Relativierung der deutschen Geschichte erhielten auch die Niederlande ihren Platz in einer *Geschichte unserer Welt*.

Auch die Herausgeber des Buches *Grundriss der Geschichte* erklärten im Vorwort, nicht nationale Geschichten zu bieten, sondern eine neue gesamteuropäische Sicht und in diesem Sinne auch die deutsche Entwicklung „nur im Rahmen der Geschichte der europäischen Kulturwelt und ihrer kolonialen Ausweitung“<sup>3</sup> in den Blick zu nehmen. Der *Grundriss*, der nach dem Krieg als gemeinsames Projekt von Hans Herzfeld, Franz Schnabel und Gerhard Ritter entstand, setzte sich gegenüber Karsens Buch durch und übernahm die Deutungsmacht darüber, welche Geschichte der Jugend in den Schulen zu vermitteln sei. Der *Grundriss der Geschichte* sollte den gymnasialen Geschichtsunterricht der nächsten Jahre – ja Jahrzehnte – prägen.

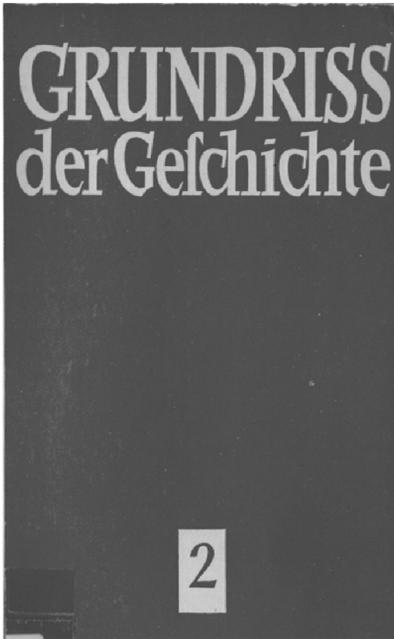


Abb. 1 Grundriss der Geschichte (1953)

2. Beilage zum Buch: „Geleitwort des Verlages zu einem Geschichtsbuch“, [S. 7].
3. Vorwort zum *Grundriss der Geschichte für die Oberstufe der Höheren Schulen*, begründet von G. Bonwetsch, H. Kania, E. Neustadt, G. Röhm, F. Schnabel, Band II: Vom Ende der Völkerwanderung bis zum Ende des Absolutismus, bearbeitet von G. Bonwetsch, H.H. Eberle, E. Wilmanns, 3. Auflage. Stuttgart 1953.

Der Aufstand der Niederländer gegen Spanien ist hier Teil des großen Kapitels zur „Gegenreformation in Westeuropa“. „Freiheitsdrang“ und der „Angriff auf die verfassungsmäßigen Rechte“ hätten – so heißt es hier – Katholiken und Protestanten zusammengeführt und es habe sich die „Widerstandsgruppe der Geusen“ gebildet. Die Verbindung, die hier bereits in der Begrifflichkeit zur unmittelbaren nationalsozialistischen Vergangenheit hergestellt wird, ist bei Ritter, der dem Goerdelerschen Widerstandskreis nahe stand, auch eine lebensgeschichtliche. Der grundsätzlichere Bezug zur Widerstandsfrage wird noch deutlicher in der Feststellung, in dem Kampf der Niederlande gegen Spanien sei der „Anspruch erhoben“ worden, dass „das Bekenntnis dem Gewissensurteil der Gläubigen unterliegt“.<sup>4</sup> Im Fazit des Kapitels wird schließlich der Merksatz hervorgehoben: „Gegen einen tyrannischen König [ist] Widerstand und Absetzung erlaubt.“<sup>5</sup>

Während der *Grundriss* personell und in seiner Konzeption an die Schulbücher der Weimarer Zeit anknüpfte, kam – neben Fritz Karsens *Geschichte unsrer Welt* – mit *Wege der Völker* ein weiteres innovatives Buch auf den Markt.

Federführender Herausgeber war Fritz Wuessing, ebenfalls ein Mitglied des früheren „Bundes der entschiedenen Schulreformer“ und Schüler Karl Lamprechts.<sup>6</sup>

Auch für dieses Buch waren die Ereignisse des 16. Jahrhunderts zukunftsweisend, jedoch unter anderem Vorzeichen:

Die deutschen Protestanten [aber] leisteten den stammesverwandten Niederländern keine Unterstützung. So lockerten sich die ohnehin schwachen Beziehungen zwischen den beiden Ländern noch mehr und die Holländer vergaßen, dass sie einst jahrhundertlang zum Reich gehört hatten.<sup>7</sup>

Die Beurteilung dieser Entfremdung erscheint in dem Buch ambivalent: Wird zunächst auf die folgende „großartige“ „politische und geistige Blüte“ der Niederlande verwiesen, auf die Bedeutung als „erste Seemacht Europas“ und die

4. Beide Zitate ebd., S. 124.

5. Ebd., S. 128.

6. Vgl. dazu Maria Halbritter, *Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949*. Weinheim 1979, S. 217 f.; Ulrich Mayer, *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland, 1945-1953*. Köln 1986, S. 133 und 74; Bärbel Kuhn, *Historische Bildung als Welt- und Menschenkunde? In: Wolfgang Hasberg (Hrsg.): Modernisierung im Umbruch: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*. Berlin u.a. 2008, S. 361-376. In den *Wegen der Völker* wurde der Aufstand zum Freiheitskampf eines „stolzen kalvinistischen Bürgertums“, das nach 1556 nicht mehr „gewillt [war], sich den religiösen und politischen Forderungen des neuen spanischen Landesherrn unterzuordnen“, vgl. *Wege der Völker. Geschichtsbuch für deutsche Schulen*, Band III: für das siebente Schuljahr, Berlin/Hannover (Pädagogischer Verlag Bertold Schulz) 1. Aufl. 1948, Ringen um Freiheit. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Revolution von 1848, bearbeitet von Harald Scherrinky, Elisabeth Berger und Georg Müller, S. 62.

7. *Wege der Völker* III (1948), S. 63.

Entstehung eines ausgedehnten überseeischen Kolonialreiches, „aus welchem dem Mutterlande große Reichtümer zuflossen“, auf den „großen [...] Völkerrechtslehrer Hugo Grotius“ und den „großen Maler Rembrandt“, so wird im Fazit die wiederholt durch das Adjektiv „groß“ hervorgehobene neue Bedeutung des Landes relativiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun nämlich die Frage beantworten, warum diese Blüte nur kurz war und Frankreich und England das Land bald überflügelten. Lernziel soll hier womöglich die Erkenntnis sein, dass räumliche Größe und zentralisierte Macht die besseren Garanten für Wohlstand waren.<sup>8</sup> Diese Sicht der staatlichen Entwicklung war es, die der „Meistererzählung“ entsprach. Libertäre und partizipatorische Politikulturen erschienen als Kontrast zwar interessant und mitteilenswert, galten jedoch nicht als gleichrangig gemessen am Maßstab des traditionellen historischen und politischen Denkens.<sup>9</sup>

Die Beispiele für die Darstellung des Unabhängigkeitskampfes der Niederlande machen deutlich, dass der persönliche und weltanschauliche Hintergrund der jeweiligen Herausgeber und Autoren sich ebenso niederschlägt wie die Vermittlung von dem Kontext und dem Geschichtsbewusstsein der unmittelbaren Nachkriegszeit geprägt ist. Die Folie bildet in den 1950er Jahren unmissverständlich die gerade durchlebte Zeit der Willkürherrschaft und der eingeschränkten Handlungs- und Meinungsfreiheit.

## Zur Methodik

Auch für die folgenden Jahrzehnte will ich nun der Frage nachgehen, wie, das heißt mit welchen Themen und mit welchem Tenor, das Nachbarland und seine Geschichte in westdeutschen Schulgeschichtsbüchern in diachroner Perspektive vermittelt werden. Auf einer zweiten Ebene wird danach zu fragen sein, welche Bedeutung jeweils der Auswahl und Schwerpunktsetzung zukommt, das heißt auch: Vor dem Hintergrund welcher politischen Konjunktur und welchen gesellschaftlichen und kulturellen Klimas sie gesehen werden müssen und schließlich welche Veränderungen festzustellen sind und wie diese mit Hilfe der genannten Faktoren erklärt werden können.

Gefragt wird also auch nach Narrativen und „Meistererzählungen“, deren Konservatoren und Multiplikatoren Schulbücher wesentlich sind. Gefragt wird damit zugleich nach dem Geschichtsbild, das vermittelt werden soll<sup>10</sup> und den

8. Vgl. dagegen *Geschichte* Lehrbuch für Klasse 7, Berlin [Ost] (Volk und Wissen) 1980, S. 61: „Frankreich, England und Holland, die schärfsten Gegner Spaniens, waren dagegen wirtschaftlich und gesellschaftlich fortgeschrittene Staaten. Sie mußten auf die Dauer der innerlich bereits zerrütteten spanischen Monarchie überlegen sein.“

9. Vgl. Heinz Schilling, Europa in der werdenden Neuzeit – oder : „Was heißt und zu welchem Ende studiert man europäische Geschichte?“ Rede am 23. Sept. 2002, Universität Leiden. In: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (Hrsg.), *Heineken Lectures 2002*. Amsterdam 2003, S. 62-81, S. 71.

10. Vgl. dazu auch Irmgard Hantsche, Geschichte im Schulbuch, das Schulbuch in der Geschichte. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 39 (1987), S. 39-53, hier S. 39 und 42.

Lernzielen des Geschichtsunterrichts, der mit den Büchern unterstützt werden sollte und soll. Da in Deutschland die Bücher ein Zulassungsverfahren durchlaufen, in dem die Bücher nach politischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Kriterien begutachtet werden, ist dies nicht den Verlagen, Herausgebern oder Autoren allein überlassen.

Die zentralen Fragen verweisen bereits auf die methodische Vorgehensweise. Die diachrone Analyse versteht die Schulgeschichtsbücher als Quelle, die Auskunft gibt erstens über die Auswahl der für Jugendliche als vermittlungswert erachteten Inhalte, zweitens über deren Deutungen. Sie sind damit drittens zugleich eine aufschlussreiche Quelle für das Geschichtsbild und das gesellschaftliche Selbstbild und die Mentalität einer Zeit, die sich in den Rekonstruktionen der Schulbuchautoren widerspiegeln.<sup>11</sup> Schulbuchautoren sind als Träger und Übersetzer Indikatoren des Zeitgeistes. Die ebenso didaktische wie hermeneutische inhalts- und textanalytische Untersuchung fragt in diesem Zusammenhang auch nach den „underlying assumptions“, den verborgenen Vorannahmen, die das nationale Selbstbild und die Wahrnehmung des Anderen prägen.<sup>12</sup> Ihr Aufspüren erfordert eine aufmerksame und differenzierte sprachliche Analyse der – in der Schulbuchsprache so genannten – „Autorentexte“.

Quantitative Fragen sind für die folgenden Überlegungen insofern von Interesse, als in der diachronen Perspektive der Raum, der dem Nachbarland gewidmet wird, auch etwas über die Bedeutung aussagt, die ihm zugemessen wird beziehungsweise im Bewusstsein der Jugendlichen entwickelt oder gestärkt werden soll. Der Blick auf didaktisch-methodische Entscheidungen und Darstellungsformen steht nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, ist aber im Zusammenhang mit der Frage nach den Lernzielen nicht gänzlich zu vernachlässigen. Wenn auch die Inhalte und Aussagen der Bücher keine unmittelbaren Schlüsse auf die Rezeption zulassen<sup>13</sup>, sind Schulbücher dennoch zentrale Vermittler von Geschichte. Indem sie das Geschichtsverständnis, die Geschichtsbilder und Einstellungen einer Zeit und einer Gesellschaft bündeln und an weite Kreise der nachwachsenden Generation weitergeben, sind sie zugleich ernst zu nehmende Faktoren der nationalen Geschichtskultur. Dass zwischen Intentionen und Wirkungen ein hohes Maß an Kohärenz angenommen wird, zeigen die zahlreichen Schulbuchstreite, die in den letzten Jahren das Medium in die Diskussion brachten. Sie belegen die große Brisanz, die das Schulbuch bei aller Konkurrenz durch sogenannte „neue Medien“ für die Vermittlung von Geschichtsbildern immer noch besitzt. Sie belegen auch, darauf hat Konrad Jarausch hingewiesen, „ein

11. Vgl. Wolfgang Jacobmeyer, Konditionierung von Geschichtsbewußtsein: Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien. In: *Gruppendynamik* 23 (1992), Heft 4, S. 325-388.

12. Vgl. Karl-Peter Fritzschen, Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In: ders. (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und -beurteilung in Europa*. Frankfurt am Main 1992, S. 107-124.

13. Vgl. dazu auch die Überlegungen von Hantsche, *Geschichte im Schulbuch*; Jacobmeyer, *Konditionierung*.

Verlangen nach gesellschaftlicher Sinndeutung von gemeinsamem Erleben.“<sup>14</sup> Schulgeschichtsbücher werden in diesem Sinne als wichtige Nahtstellen zwischen kollektivem und kulturellem Gedächtnis verstanden.

Ob in den japanisch-chinesisch-koreanischen, den israelisch-palästinensischen, den griechisch-türkischen oder den französisch-nordafrikanischen Schulbuchdebatten – jeweils ging und geht es um die eigene Verortung und um die Darstellung nachbarschaftlicher Beziehungen nach Konflikten oder um das Verhältnis von Staaten in einer postkolonialen Konstellation.

Im Rahmen meiner Recherchen für diesen Beitrag bin ich auf unzählige Untersuchungen zum Deutschlandbild der Niederländer gestoßen. Nur implizit wird in diesen Studien gelegentlich auch nach dem Niederlande-Bild auf deutscher Seite gefragt. Diese wenigen Einblicke in die Wahrnehmung des Nachbarn enthüllen jenseits der bekannten Klischees und Stereotypen – ich verweise dazu auf einen Titel: „Ajax-Amsterdam, Blumen, Kühe und Rudi-Carrell“<sup>15</sup> – vor allem eine erstaunliche Ignoranz hinsichtlich der Geschichte und Kultur der Niederlande. Dies belegt beispielsweise eine Untersuchung, die in den Jahren 2002 und 2003 mit Hamburger Studierenden durchgeführt wurde.<sup>16</sup>

Das Nichtwissen über die Niederlande erstaunt weniger, wenn wir uns die deutschen Geschichtsbücher diesbezüglich näher ansehen. In welchen Zusammenhängen treffen wir in unseren Schulgeschichtsbüchern auf die Geschichte der Niederlande?

Um ein Ergebnis meiner Untersuchung vorwegzunehmen: Der Aufstand der Niederlande gegen die spanische Herrschaft bleibt bis in die gegenwärtigen Bücher schulbuchwürdig für deutsche Bücher – mit unterschiedlichem Gewicht und Tenor. Das Ereignis wird deshalb auch in meinen Ausführungen ein roter Faden und Gradmesser dafür bleiben, wie wichtig das Nachbarland diachron jeweils erschien und erscheint und vor dem Hintergrund welcher je aktuellen Kontexte oder Konstellationen und politischen Konjunkturen sich die Darstellung verändert. Andere Zusammenhänge, in denen die Niederlande erwähnt wurden, verschwinden wieder, neue kommen hinzu.

## Die politische Geschichtsschreibung der frühen Jahre

Ich werde zur Beantwortung der Frage, in welchen Zusammenhängen die Niederlande vorkommen, die schon vorgestellten ersten Bücher der Nachkriegszeit

14. Konrad H. Jarausch, Die Krise der nationalen Meistererzählungen. Ein Plädoyer für plurale interdependente Narrative. In: ders. u. Martin Sabrow (Hrsg.): *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945*. Göttingen 2002, S. 140-162, hier S. 152.

15. Gerben Colmjon u. Bart Oremus: *Ajax-Amsterdam, Blumen, Kühe und Rudi Carrell: het Nederlandbeeld van Duitse scholieren*. (Dipl.-Arb.), Univ. Utrecht 1996.

16. Éva Ház: *Deutsche und Niederländer. Untersuchungen zur Möglichkeit einer unmittelbaren Verständigung. Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse*, Band 68. Hamburg 2005, S. 299. Das so nahe Land ist vielen doch sehr fern.

als Ausgangspunkt und zugleich als Maßstab für die diachrone Analyse bis zur Gegenwart nehmen. Die dann angeführten Beispiele können in diesem Rahmen nur punktuelle Einblicke bieten, jedoch habe ich mich bemüht, aus der Vielzahl der überprüften Bücher repräsentative Beispiele für die immerhin sechs untersuchten Jahrzehnte auszuwählen.

In dem Buch *Wege der Völker* beispielsweise wird in einem zweiseitigen Kapitel die Frage beantwortet „Woraus entstanden die Niederlande?“. Der Aufstand des 16. Jahrhunderts konnte so in eine Vorgeschichte eingeordnet werden.<sup>17</sup>

Auch in der *Geschichte unserer Welt* wurde schon vor den Ereignissen des 16. Jahrhunderts in einem ausführlichen Kapitel zu „Handel und Städte nördlich der Alpen vom 11. bis zum 13. Jahrhundert“ auf die Bedeutung Flanderns hingewiesen. Dem Sozialisten Fritz Karsen erschien dieser Kontext bedeutsam, um die Entstehung eine „Klasse“ „Bürgertum“ neben den beiden bisherigen „Feudalgruppen“ Adel und Bauern zu erklären und zu beschreiben.<sup>18</sup> Getreu seinem Ansatz einer alle Bereiche des menschlichen Lebens berücksichtigenden Darstellung der Geschichte geht er nicht nur auf die wirtschaftliche und politische Entwicklung der Region ein, sondern widmet auch deren kulturellen Bedeutung ein Kapitel. Karsen stellt etwa auch ausführlich die niederländische Architektur und die holländische Malerei des 16. und 17. Jahrhunderts vor und hebt hervor, dass für die neuen profanen Bilder eine lebhaftere Nachfrage entstanden sei und „zum ersten Mal in der Geschichte Europas [...] eine breite bürgerliche Schicht, wenn auch die einer kleinen Nation, Massen von Bilderkäufern [gestellt habe].“<sup>19</sup>

Die positive Konnotation eines kleinen, aber besonderen Landes durchzieht die Darstellung der Geschichte der Niederlande in diesem frühen Buch. In diesem Tenor fügt sich auch der Hinweis, dass Holland nach dem Aufstand das „Land der religiösen Mannigfaltigkeit“ geworden sei und Menschen unterschiedlichsten Bekenntnisses Zuflucht geboten habe.<sup>20</sup>

Im traditionellen, politikgeschichtlich orientierten Buch *Grundriss* tauchen dagegen die Niederlande nach der Aufstandszeit erst wieder 1830 auf, als das „Königreich der Vereinigten Niederlande“ zerfällt und ein neues Königreich Belgien entsteht. Warum nun plötzlich von einem „Königreich“ die Rede ist, bleibt unklar, denn nicht erwähnenswert schien die 1815 erfolgte Umwandlung der Republik in eine Monarchie. Hingegen wird im Zusammenhang mit dem belgischen Aufstand von 1830 erklärend darauf hingewiesen, dass der Wiener Kongress zwei völlig unterschiedliche Länder vereinigt habe.

17. *Wege der Völker*, Band VI: für das zehnte Schuljahr. Der Neuzeit entgegen. Spätes Mittelalter und Neuzeit bis 1815, bearbeitet von W. Miethke, J. Leonardi, G.H. Franke. Berlin/Hannover 1949, S. 87.

18. *Geschichte unserer Welt*, Band II, 1, S. 130.

19. Ebd., S. 425.

20. Vgl. *Geschichte unserer Welt*, Band II, 2, S. 79.

Das südliche Land war katholisch, gewerbetreibend und, wenn auch in seiner Bevölkerung in germanische Flamen und romanische Wallonen geteilt, so doch seit der Französischen Revolution demokratisiert und französisch gesinnt. Das nördliche Land war von einem protestantisch-germanischen Handels- und Herrenvolk bewohnt.<sup>21</sup>

Erkennt man hier vage eine Argumentation in Anlehnung an das Gegensatzpaar die „Ideen von 1789“ gegen den „Geist von 1914“ wieder, so vermischen sich offenbar die Zuordnungen. Man gewinnt den Eindruck, als hätten der katholische Liberale Schnabel, der Autor dieses Kapitels, und der protestantische Konservative Ritter, federführender Herausgeber des *Grundrisses*, keinen Konsens gefunden, so dass die jeweiligen Geschichtsauffassungen und Weltanschauungen, so unterschiedlich sie auch waren, unvermittelt nebeneinander stehen. Im nächsten Satz heißt es dann nämlich: „So erfolgt jetzt im südlichen Teil eine von Liberalen und Katholiken gemeinsam geführte Erhebung gegen die holländische Bedrückung.“<sup>22</sup>

Selbst wenn man nicht die anspruchsvollen gegenwärtigen Lernziele des Geschichtsunterrichts zum Maßstab nimmt, wonach nicht nur Wissen vermittelt, sondern historisches Denken und damit die Fähigkeit zu einem begründeten Urteil ausgebildet werden sollen, wird nicht recht nachvollziehbar, welche Einsichten auf Seiten von Jugendlichen der 1950er Jahre in diesem Zusammenhang erhofft oder erwartet wurden. Missbilligte Ritter wohl die „Bedrückung“, so macht er doch auch aus seiner Sympathie für das protestantische „Herrenvolk“ des Nordens keinen Hehl; umgekehrt schlug Schnabels Herz für den unter französischem Einfluss stehenden katholischen und liberalen Süden.

Sicherlich hat sich auch Ritter als „liberal“ verstanden. Für ihn bedeutete „Liberalismus“ allerdings zwar geistige Freiheit, nicht jedoch im westeuropäisch-individualistischen Sinn, denn gegenüber einer Demokratie, die den Massen politische Mitsprache einräumte, war er skeptisch.<sup>23</sup> Dem Herzensmonarchisten und Vernunftrepublikaner musste die Option der niederländischen Nachbarn, als Herzensrepublikaner nur aus Vernunftgründen Monarchisten geworden zu sein, fremd und unverständlich gewesen sein.<sup>24</sup> Letztlich bleibt un-

21. *Grundriss der Geschichte*, Band III: Die moderne Welt, Erster Halbband: Bürgerlicher Liberalismus und nationale Bewegung, von F. Schnabel, G. Ritter, J. Dittrich, 3. Auflage. Stuttgart 1952, S. 70.

22. Ebd.; vgl. zur Rolle der Konfessionen, die durchaus auch quer zu der politischen Einstellung liegen konnte, vgl. Anton W. F. M. van de Sande, Niederländische Katholiken. Außenseiter in einer protestantischen Nation? Toleranz und Antipapismus in den Niederlanden im 17. und 18. Jahrhundert. In: Horst Lademacher, Renate Loos und Simon Groenveld (Hrsg.), *Ablehnung – Duldung – Anerkennung. Toleranz in den Niederlanden und Deutschland. Ein historischer und aktueller Vergleich*. Münster u.a. 2004, S. 189-201.

23. Vgl. Kuhn, *Historische Bildung*; Hermann W. von der Dunk: Zwei Historiker in ihrer Zeit: Pieter Geyl und Gerhard Ritter. In: ders. und Host Lademacher (Hrsg.), *Deutsch-Niederländische Nachbarschaft, Vier Beiträge zur politischen Kultur*. Münster u.a. 1990, S. 57-102, hier S. 84.

24. Vgl. van der Dunk, *Zwei Historiker*, S. 80.

klar, was die Schülerinnen und Schüler gegeneinander abwägen sollten. Ein den Jugendlichen von 1951 noch aus der NS-Zeit vertrautes Vokabular dürfte zur Verwirrung einen zusätzlichen Beitrag geleistet haben.

Anders als bei gegenwärtigen Büchern, die nach dem Prinzip der Multiperspektivität über Quellen und kontroverse Darstellungen den Schülerinnen und Schülern das Angebot einer eigenen Urteilsbildung machen, wurde bis in die 1960er Jahre Geschichte in Geschichtsbüchern in rein darstellender Form in *Lehrbüchern* vermittelt. Allenfalls deuten Verstehensfragen am Ende des Kapitels an, dass nicht nur Lehrziele zu erreichen beabsichtigt waren, sondern auch Lernziele verfolgt wurden. Die Bücher sind nicht bebildert, sondern „Bleiwüsten“.

## Der Fokus der unruhigen Jahrzehnte: das Freiheitsideal

1966 erschien unter dem Titel *Menschen in ihrer Zeit* ein Buch, das die heute noch gängige Kombination der Lehr- und Arbeitsbücher einleitete. Ergänzend zum darstellenden Text sollten nun Quellen und Arbeitsmaterialien – beispielsweise Bilder, Karten oder Diagramme – zum Nachdenken über die Vergangenheit und zur eigenen Urteilsbildung anregen. Entsprechende Arbeitsaufträge und Fragen sollten Schülerinnen und Schüler dazu ermuntern und sie dabei unterstützen, dies auch selbständig außerhalb des Unterrichts zu wagen.

Ähnlich wie in *Menschen in ihrer Zeit* wird nun in den meisten Büchern<sup>25</sup> der folgenden Jahre bis in die Gegenwart – diesem neuen methodischen Ansatz entsprechend – im Zusammenhang mit dem Aufstand der Niederlande der Text der Unabhängigkeitserklärung von 1581 als Quelle aufgenommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst ermitteln, welches Herrschaftsverständnis dem Aufstand zugrunde lag. Sie sollen – mit Bezug auf das vorausgehende Kapitel zur Reformation – überlegen, wie ein Widerstandsrecht begründet wurde. Recht eng geführte Fragen lassen jedoch immer noch ein Misstrauen gegenüber der Interpretationskompetenz der Schülerinnen und Schüler erkennen.

So etwa auch in dem „Klassiker“ *Zeiten und Menschen* von 1976, in dem, wie schon in *Wege der Völker*, als ein Faktor der Ereignisse das ambivalente Verhältnis und seit der Unabhängigkeit die Distanz zum deutschen Reich thematisiert wird:

Die lutherischen Fürsten Deutschlands hatten nicht zugunsten der Holländer eingegriffen, da ihnen die Calvinisten als ebenso große Feinde

25. Vgl. *Geschichtliche Weltkunde*, Band II: Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, von Wolfgang Hug u.a., Frankfurt am Main 1975, S. 49; *Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk*, Ausgabe B, Band II: Die Zeit der abendländischen Christenheit (900-1648), bearbeitet von R.H. Tenbrock und E. Goerlitz, Paderborn 1976, S. 202-207; *Zeiten und Menschen. Neue Ausgabe B*, Band II: Das europäische Mittelalter und die frühe Neuzeit, bearbeitet von Erich Goerlitz u.a. Paderborn 1984, S. 150 ff.

wie die Katholiken galten. Dadurch lösten sich die Holländer, völlig auf sich gestellt, auch innerlich von Deutschland und entwickelten sich zu einer eigenen Nation. Das deutsche Reich hatte endgültig die Rhein- und Scheldemündung verloren.<sup>26</sup>

Mehr oder weniger unterschwellig wird hier die Botschaft vermittelt, dass Deutschlands Fürsten selbst die Schuld trügen am „Verlust“ der Region. Gründe für den „Verrat“, so der unausgesprochene Vorwurf, waren mangelnde Solidarität mit dem verwandten Nachbar – und letztlich vor allem mangelnde Toleranz. Diese Tugend wurde schließlich auf der anderen Seite das „Markenzeichen“ des neu entstandenen Staates und begründete sein Selbstbewusstsein.

Die Entstehung des Staates aus dem gewaltsamen Aufstand wird für die Niederlande zum identitätsstiftenden Gründungsmythos, der gleichermaßen negativ wie positiv konnotiert ist. Die schlimme Erfahrung der Unterdrückung und des Leidens, das Bewusstsein, einer „Schicksalsgemeinschaft“ anzugehören, begründet die Zusammengehörigkeit und Identität.<sup>27</sup> Der „Sonderweg“ der Niederlande hatte aber zugleich immer die positiven Aspekte von Freiheit und Unabhängigkeit auf der einen Seite sowie der frühen Republik in einer „monarchischen Umwelt“<sup>28</sup> auf der anderen Seite – auch wenn diese zunächst „wider Willen“<sup>29</sup> entstand, da sich nach der Ermordung Wilhelms von Oranien kein König für eine Monarchie fand. Besonders hervorgehoben und unmissverständlich positiv bewertet wird der so ganz andere Weg in einem vergleichenden Resümee eines Schulbuches des Jahres 1969: „Mannigfaltigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung kennzeichneten die niederländische Entwicklung, – Zentralisation, Gleichförmigkeit und Abhängigkeit vom Thron die Kultur Frankreichs, dessen König nach 1668 planmäßig den Krieg gegen die Vereinigten Niederlande vorbereitete“.<sup>30</sup>

26. *Zeiten und Menschen* 2, (1976), S. 205.

27. Die Schicksalsgemeinschaft ist neben Sprache, Sitten und Konfession nach Max Weber ein Bestandteil der Definition von „Nation“, vgl. Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft, Studienausgabe*, hrsg. von Johannes Winkelmann. Köln/Berlin 1964, S. 316. Vgl. zum identitätsstiftenden „Leiden als gemeinsame Erfahrung“, die durch eine intellektuelle Elite „mental“ über Generationen hinweg abgesichert wurde, „eine Ergänzung gleichsam des militärischen, politischen und vor allem wirtschaftlichen Erfolges“, Horst Lademacher, Das „Goldene Jahrhundert“ der niederländischen Republik. Bemerkungen zum Werden und zur Blüte eines aus Aufstand geborenen Staates. In: Joachim F.B. Bläsing, Jac Bosmans, Horst Lademacher u.a. (Hrsg.), *Die Niederlande und Deutschland. Nachbarn in Europa*. Hannover 1992, S. 25- 42, hier S. 39. Han van der Horst, Das niederländische Selbstbild. In: Gebhard Moldenhauer und Jan Vis (Hrsg.): *Die Niederlande und Deutschland. Einander kennen und verstehen*. Münster u.a. 2000, S. 295-306, hier S. 296.

28. Lademacher, Das „Goldene Jahrhundert“, S. 33.

29. Wolfgang Reinhard: *Geschichte der Staatsgewalt. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart*, München 1999, S. 254.

30. *Geschichtliches Werden*, Oberstufe III: Von der absoluten Monarchie zum bürgerlichen Nationalstaat, von Helmut Altrichter u.a. Bamberg 1969, S. 16.

Die positive Konnotation eines „Sonderweges“ sollte dann als Selbstbild „klein aber fein und tapfer“ in der nationalsozialistischen Besatzungszeit die damit verbundene Integrationskraft voll entfalten.<sup>31</sup>

Ungewöhnlich umsichtig und differenziert wird der Niederländische Aufstand in dem bayerischen Buch *Erinnern und Urteilen* von 1982 dargestellt.<sup>32</sup> Hier werden die religiösen, politischen, sozialen und ökonomischen Gründe mit ausführlichen schriftlichen Quellen, Bildern und Karten nachvollziehbar aufbereitet. Es wird deutlich gemacht, dass die verschiedenen Interessen letztlich quer zu sozialen und konfessionellen Zugehörigkeiten lagen<sup>33</sup> und die breite Ablehnung des spanischen Heerführers Alba zunächst nicht zugleich schon eine Opposition gegen den spanischen König bedeutete.<sup>34</sup> Der grundsätzliche Wandel in der Rechtfertigung des Aufstandes und in letzter Konsequenz schließlich auch der Begründung der Unabhängigkeitserklärung soll von den Schülerinnen und Schülern selbst über eine vergleichende Quelleninterpretation herausgefunden werden. Das Buch ist auch eines von ganz wenigen, in dem auf die romanisch-germanische Sprachgrenze aufmerksam gemacht wird. Zugleich wird ein Bezug zu den daraus resultierenden Konflikten hergestellt, die in Belgien bis heute Spannungen erzeugen.

Die differenzierte Darstellung in diesem Schulbuch der frühen 1980er Jahre lässt erkennbar werden, dass bezüglich der heute geltenden didaktischen Prinzipien der Problemorientierung oder der Multiperspektivität durchaus nicht selbstverständlich von einer kontinuierlichen Verbesserung hin zu den gegenwärtigen Büchern ausgegangen werden kann. Denn in einem Buch für die Sekundarstufe I mit dem Titel *Zeitreise* aus dem Jahr 1998 heißt es etwa lapidar:

Die Niederländer wurden von den Spaniern regiert. Grund genug, für die Freiheit zu kämpfen. Die Spanier waren katholisch, die Niederländer wurden calvinistisch. Jetzt ging es nicht mehr nur um die Freiheit, sondern auch um die Verteidigung der wahren Religion. Das machte den Kampf härter, den Hass größer. Und so ähnlich war es überall.<sup>35</sup>

Die Überschrift des Kapitels lautet: „Hass und Gewalt und (k)ein Ende?“. In friedenserozierender Absicht soll eine Liste mit Gründen erstellt werden, die

31. Vgl. Friso Wielenga, *Die Niederlande. Politik und politische Kultur im 20. Jahrhundert*. Münster u.a. 2008, S. 13. Vgl. dazu Dirk Maczkiewitz, *Der niederländische Aufstand gegen Spanien (1568-1609): Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse*. Münster u.a. 2005, S. 322, der darauf aufmerksam macht, dass auch das Bild „klein aber tapfer“ zum nationalen Mythos geworden ist.

32. *Erinnern und Urteilen*. Unterrichtseinheiten Geschichte für Bayern, hrsg. von Peter Furth u.a. Band VIII, bearbeitet von Hans Joachim Berbig u.a. Stuttgart 1982, S. 169-171.

33. So waren etwa die Katholiken nicht zugleich loyal gegenüber Philipp, vgl. dazu van de Sande, *Niederländische Katholiken*, S. 192: „Die katholischen Niederländer waren ebenso vehement gegen Spanien wie ihre protestantischen Landsleute“.

34. Vgl. Horst Lademacher, *Die Niederlande. Politische Kultur zwischen Individualität und Anpassung*. Berlin 1993, S. 120.

35. *Zeitreise*, Band II, von Heiner Flues u.a. Stuttgart u.a. 1998, S. 82.

„die Menschen damals zu Hass und Gewalt gegeneinander veranlasst haben.“<sup>36</sup> Eine derart die komplizierte Gemengelage der Herrschaftsstrukturen, religiösen Konflikte und Wirtschaftsbeziehungen der Frühen Neuzeit in anachronistischer Weise simplifizierende Darstellung ist wenig geeignet, historisches Denken zu fördern und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Blieben wir in den 1990er Jahren. Ein in diesem Jahrzehnt weit verbreitetes Buch war das *Geschichtsbuch* in seiner Neufassung von 1994. In dem Buch wird das für die Zeit ungewöhnlich aufgeschlossene Denken der folgenden Jahrzehnte der „goldenen Zeit“ am Beispiel des Geschlechterverhältnisses aufgezeigt. Zwei ausführliche Quellenauszüge aus dem Bericht eines schottischen Reisenden<sup>37</sup> werden präsentiert, die überschrieben sind mit „Frauen um 1600 in den Niederlanden und in Deutschland“.<sup>38</sup> Als Ergebnis der Quellenanalyse, die mit entsprechenden Fragen unterstützt und gelenkt wird, soll bei den Schülerinnen und Schülern die Erkenntnis stehen, dass, um es mit den zusammenfassenden Worten des zeitgenössischen Beobachters zu sagen, „die Frauen [der Niederlande] mehr als alle anderen eine [...] unnatürliche Herrschaft über ihre Männer ausüben“ wohingegen „die Deutschen [...] ihre Frauen wie Dienstboten behandeln“.

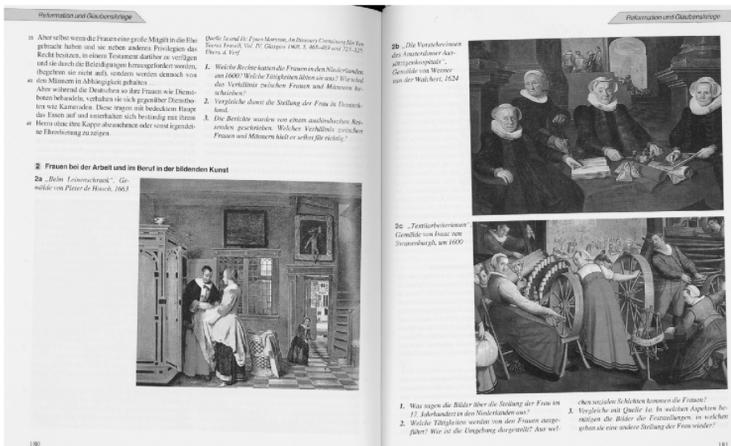


Abb. 2: Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten (1994)

36. Ebd., S. 83.

37. An itinerary written by Fynes Moryson (1566-1630) gent. first in the Latine tongue, and then translated by him into English: containing his ten yeeres travell through the twelue domjnions of Germany, Bohmerland, Sweitzerland, Netherland, Denmarke, Poland, Jtaly, Turkey, France, England, Scotland, and Ireland. Diuided into III parts Volume 4 , 1617. Vollständiger Text unter <http://www.archive.org/details/fynesmorysons04moryuoft>.

38. *Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten*, hrsg. von Hilke Günther-Arndt, Hans-Georg Hofacker, Jürgen Kocka u.a., Neue Ausgabe B, Band II: Das Mittelalter und die frühe Neuzeit, hrsg. v. Hans-Georg Hofacker u.a. Berlin 1994, S. 179.

Eine Bilderserie zu „Frauen bei der Arbeit und im Beruf in der [holländischen] bildenden Kunst“ sollen die Aussagen der Textquellen über die privaten Beziehungen hinaus für die öffentlichen Rollen ergänzen. Es entsteht der Eindruck einer zwar eigenen Sphäre der Frauen aber zugleich ihrer selbstverständlichen Teilnahme am öffentlichen Leben im sozialen Bereich wie im Erwerbsleben – und: auch in leitenden Funktionen.

Mit der Hervorhebung des niederländischen Freiheitsideals, hier am Beispiel der Handlungsmöglichkeiten von Frauen, sollte ein wesentlicher Aspekt des Selbstbildes der Niederländer ausdrücklich hervorgehoben und als Teil der nationalen Identität anerkannt werden. Die Ansicht, dass man die Fortschrittlichkeit eines Landes daran ermessen könne, welche Freiheit man den Frauen zugestehe, hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts Charles Fourier in seiner „Théorie des quatre mouvements“ in einer seitdem viel zitierten These formuliert. Natürlich war die Realität facettenreicher und sowohl der Reisebericht wie seine Gewichtung im gegenwärtigen Schulbuch sagen wahrscheinlich mehr über die Phantasien, Werte und Absichten der Autoren als über die Niederlande im 16. Jahrhundert aus.<sup>39</sup>

## Das positive Verhältnis in neuerer Zeit

Hintergrund des vielleicht allzu freundlichen Niederlande-Bildes dieser Zeit im deutschen Schulbuch könnte das Bemühen sein, zu signalisieren, dass auf deutscher Seite größte Sympathie und Wohlwollen dem Nachbarn gegenüber vorausgesetzt werden könne. Auch nach der deutschen Wiedervereinigung brauche nicht befürchtet zu werden, dass die Identität des kleinen Landes durch ein nun wieder großes Deutschland gefährdet sei. Das Schulbuch kann als Ausdruck des Willens verstanden werden, die Besonderheit des niederländischen Nachbarn der deutschen Jugend weiter zu vermitteln.<sup>40</sup> Auf die Rolle und auch Wahrnehmung von Schulbüchern als „Stimmungsbarometer“ wurde bereits hingewiesen. Verbunden war mit dem wohlwollenden Niederlandebild möglicherweise auch die Hoffnung, dass umgekehrt in den niederländischen Büchern in ähnlicher Weise auch positive Elemente der deutschen Geschichte aufgegriffen würden. Gerade in der politischen und historischen Bildung schien auf niederländischer Seite Anfang der 1990er Jahre eine neue Orientierung dringend wünschenswert. Außer dem Kontext „Wiedervereinigung“ kann noch ein anderer Hintergrund angenommen werden. 1993 hatte eine Untersuchung für Aufsehen gesorgt, die ein erschreckendes Bild niederländischer Jugendlichen vom deutschen Nach-

39. Vgl. dazu etwa auch Willem Th.M. Frijhoff, *Toleranz. Interkonfessionelles Zusammenleben in den Niederlanden in der frühen Neuzeit*. In: Lademacher u.a. (Hrsg.), *Ablehnung*, S. 164–188, hier S. 176.

40. Vgl. Friso Wielenga, *Vom Feind zum Partner: Die Niederlande und Deutschland seit 1945*. Münster 2000, S. 438.

barn offenbarte – erschrocken waren im Übrigen Niederländer und Deutsche gleichermaßen.

Auch wenn das Ergebnis der Umfrage noch nicht in das Buch eingeflossen sein mag, das hier offen gelegte Klima im Nachbarland wird den Autoren und Herausgebern des Buches bekannt gewesen sein. Um den Tenor der Studie „Bekannt und unbeliebt“, auch nach dem Niederländischen Institut für internationale Beziehungen „Clingendael“-Studie genannt, nur in seinen Extremen kurz zusammenzufassen: Die positiven Eigenschaften „tolerant“ und „freundlich“ wurden allen anderen Vergleichsnationalitäten häufiger zugeordnet als den Deutschen und den meisten befragten Jugendlichen erschienen die Deutschen „herrsüchtig“ und „arrogant“, sie wollten die Welt beherrschen und seien „kriegstreiberisch“ und „nicht friedliebend.“<sup>41</sup>

In den zahlreichen Analysen dieser Befragung ist die Überlegung angestellt worden, dass zum einen die nationalsozialistische Okkupation im kollektiven und inzwischen in der dritten Nachkriegsgeneration auch im kulturellen Gedächtnis das Bild der Deutschen immer noch bestimmte oder möglicherweise für die Jugendlichen vermeintlich zu bestimmen hatte – das heißt dem Ergebnis kann auch teilweise ein „doppeltes Meinungsklima“ zugrunde liegen.<sup>42</sup> Zum anderen wurde vielleicht auch die vielfach verdrängte Kollaboration der Holländer in einer entschiedenen moralischen Verurteilung des mit Deutschland gleichgesetzten Nationalsozialismus aufgehoben oder sollte wenigstens durch sie kompensiert werden.<sup>43</sup> Dazu Rudolf Leiprecht:

Über die negativen Seiten der Geschichte der Niederlande brauchte nicht nachgedacht zu werden, solange die deutsche Besatzung in den Vordergrund gestellt wurde. [...] Unterdrückung, Gewalt und Rassismus er-

41. Lutsen B. Jansen, *Bekannt und unbeliebt – Das Bild von Deutschland und den Deutschen unter niederländischen Jugendlichen von fünfzehn bis neunzehn Jahren. Ergebnis einer Umfrage des Niederländischen Instituts für internationale Beziehungen, Clingendael*. In: Bernd Müller und Friso Wielenga (Hrsg.), *Kannitvertan? Deutschlandbilder aus den Niederlanden*. Münster 1995, S. 165-203, hier S. 182 und Robert Aspeslagh: *Nachdenken über Deutschland*. In: Ebd., S. 155-164, hier S. 156.

42. Vgl. zum „doppelten Meinungsklima“ Edgar Piel, *Das Bild der Deutschen im Spiegel der Demoskopie. Selbstbild und Fremdbild bei den westeuropäischen Nachbarn*. In: Hans Süßmuth (Hrsg.), *Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden*. Baden-Baden 1996, S. 91-139, hier S. 102 f. Vgl. Alfons Kenkmann, *Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis. Ein Ausblick auf die deutsch-niederländische Erinnerungskultur am Ende des 20. Jahrhunderts*. In: Norbert Fasse, Johannes Houwink ten Cate und Horst Lademacher (Hrsg.), *NS-Herrschaft und Besatzungszeit. Historische Erfahrung und Verarbeitung aus niederländischer Sicht*. Münster u.a. 2000, S. 437-441, hier S. 438.

43. Aleida Assmann weist in diesem Zusammenhang auf das in der Psychoanalyse als „Deckerinnerungen“ bezeichnete Phänomen hin, die die Funktion haben, das positive Selbstbild zu schützen: „Man erinnert sich an etwas, um etwas anderes umso besser vergessen zu können. Auf die Situation des nationalen Gedächtnisses bezogen heißt das: Man erinnert sich an das eigene Leiden um sich nicht an die eigene Schuld erinnern lassen zu müssen.“ (Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006, S. 261).

schienen hier vor allem als importierte Probleme, die den angeblich toleranten und weltoffenen Niederlanden fremd waren.<sup>44</sup>

Das so sehr freundliche Hollandbild in dem zitierten *Geschichtsbuch* kann auch als Kontrast zur eigenen, Schuld bekennden, demütigen Selbstdarstellung verstanden werden. In dem Buch wurden etwa auch die polnische Geschichte und die Geschichte der Juden besonders ausführlich dargestellt. In einer Begründung dafür heißt es:

Die hervorgehobene Bedeutung [dieser] Inhaltskomplexe [...] hängt auch mit der deutschen schuldbeladenen Vergangenheit zusammen, die uns eine besondere didaktische Verantwortung für die beiden am schwersten betroffenen Opfer des Nationalsozialismus auferlegt.<sup>45</sup>

Im selben *Geschichtsbuch* wird die Region auch schon für das späte Mittelalter in den Blick genommen und in ein räumlich wie zeitlich weit ausstrahlendes Licht gerückt. In dem uns nun schon bekannten positiven Tenor erfahren die Schülerinnen und Schüler: „Was heute Tokio; New York oder London für die Geschäftswelt bedeutet, das stellte um 1400 Brügge dar.“<sup>46</sup>

Positiv bleibt das Bild auch für die Zeit nach 1600. Selbst die Kolonialpolitik der Holländer erscheint in vergleichsweise freundlichem Licht. Im Unterschied zu den Portugiesen, die die Holländer mit der Vereinigten Ostindischen Kompanie im 17. Jahrhundert im Fernen Osten verdrängten, hätten die Holländer keine Territorien erobert:

Sie schufen lediglich ein System befestigter Stützpunkte zur Sicherung des Handels gegen einheimische Fürsten. Man wollte keine Länder erobern, sondern mit Handel viel Geld verdienen.<sup>47</sup>

44. Rudolf Leiprecht: Erinnerungskultur in Deutschland und den Niederlanden – Hinweise für eine Erinnerungspädagogik in pluriformen Einwanderungsgesellschaften. In: Helma Lutz und Kathrin Gawaretzki (Hrsg.), *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Münster u.a. 2005, S. 95-110, hier S. 99.

45. Hilke Günther-Arndt, Ein Schulbuch machen und Schulbuchempfehlungen: Didaktische Überlegungen bei der Konzeption des „Geschichtsbuchs“. In: Wolfgang Jacobmeyer (Hrsg.), *Zum pädagogischen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972-1987. XXI. deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Historiker 24.-29. Mai 1988 in Oldenburg i. O.* Braunschweig 1989, S. 137-146, hier S. 142.

46. *Geschichtsbuch*, Neue Ausgabe B, Band II, S. 46.

47. *Geschichtsbuch*. Neue Ausgabe, Band II, S. 200.

Diese Bewertung kommt zwar den unterschiedlichen Zielen in der Kolonialpolitik nahe<sup>48</sup>, doch werden die Niederländer vor dieser Folie dennoch nicht schon zu den „edleren“ Kolonisatoren.<sup>49</sup>

Die Darstellung der Niederlande in diesem Buch aus dem Jahr 1994 zeigt zwei Tendenzen: Zum einen soll der Nachbar in positivem Licht erscheinen. Zum anderen ist im Unterschied zu vielen anderen Büchern das Bemühen zu erkennen und anzuerkennen, die Region nicht erst und auch nicht zuletzt in der Konfliktsituation des Aufstandes in das Bewusstsein der Schüler treten zu lassen.<sup>50</sup>

Wie gehen andere Bücher mit dem heiklen Kapitel der kolonialen Vergangenheit um?



Abb. 3: Geschichte real (2004)

Nicht grundsätzlich anders in der Aussage, aber ganz sicher im Tenor wird die Kolonialpolitik in dem Realschulbuch für Nordrhein-Westfalen *Geschichte Real* von 2004 erklärt:

Um das Monopol für Gewürznelken zu sichern ließen die holländischen Verwalter auf allen um [die Banda-Inseln] liegenden Inseln die Gewürz-

48. In der Tat ging es Portugiesen und Spaniern neben wirtschaftlichem Gewinn auch um persönlichen Ruhm und nicht zuletzt auch um die Verbreitung des Glaubens, vgl. Wolfgang Reinhard, *Kleine Geschichte des Kolonialismus*, 2. Aufl. Stuttgart 2008, S. 44. Vgl. auch Jürgen G. Nagel, *Abenteuer Fernhandel. Die Ostindienkompanien*. Darmstadt 2007, S. 100-126.

49. Vgl. Jurrien van Goor, *Toleranz als Anerkennung des Andersartigen*. In: Lademacher u.a., *Ablehnung*, S. 234-253.

50. Es wird explizit als Anspruch des Buches formuliert, dass die Geschichte der „Kleineren“ nicht nur im Spiegel der eigenen Geschichte des „großen“ Nachbarn erscheinen soll, vgl. Günther-Arndt, *Ein Schulbuch machen*, S. 144. Das Anliegen gewann in der Auflage von 1994 eine neue Relevanz.

nelkenbäume, die sie nicht selbst kontrollieren konnten, ausreißen. Dies führte zum Hungertod und zu bitterer Armut der Einheimischen, die jetzt nicht mehr mit diesen Gewürzen handeln konnten.<sup>51</sup>

Werden in einigen Büchern die holländischen Kaufleute als „wagemutige“ und „unternehmungslustige“ „Träger der niederländischen Kultur“<sup>52</sup> durchaus wohlwollend vorgestellt, erfahren die Schülerinnen und Schüler hier, wie dieser „Kulturtransfer“ vonstatten ging:

Um eine sichere Niederlassung anzulegen, machten die Eroberer die Hauptstadt Jakarta dem Erdboden gleich. Anschließend wurde eine neue Stadt mit Kanälen, Lagerhäusern, Kasernen, Rathaus und Kirche angelegt – ganz nach dem Vorbild Amsterdams. Die Ansiedlung wurde Batavia genannt.<sup>53</sup>

Das sind Anfang des zweiten Jahrtausends neue Töne. Bis Mitte der 1990er Jahre wurde es vermieden, die niederländische Kolonialpolitik in deutschen Schulbüchern kritisch darzustellen. Erst seit 2000 wird die Kolonialpolitik insgesamt in einigen Büchern ausführlicher thematisiert.

Was die Niederlande betrifft, ist dies sicherlich auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass das Land seit Mitte der 1990er Jahre selbst kritischer mit seiner Vergangenheit umgeht.<sup>54</sup> Einen wichtigen Anstoß zur Enttabuisierung heikler nationaler Erinnerung gab die Königin 1994 in ihrer Weihnachtsansprache und wieder am 5. Mai 1995 anlässlich des fünfzigsten Jahrestages der Befreiung, als sie die „gut“- oder „böse“-Polarisierung zwischen Deutschland und den Niederlanden durchbrach und dazu ermahnte, dass auch die Niederländer ehrlicher und kritischer mit ihrer nationalen kollektiven Erinnerung vom guten widerständigen Niederländer umgehen sollten.<sup>55</sup>

Die Enttabuisierung der unmittelbaren Vergangenheit von offizieller Seite war – wie es scheint – auch ein Signal für das Nachbarland, bislang tabuisierte Themen aufzugreifen. Wenn von Kolonialpolitik in Schulbüchern die Rede war, schien das Thema bis dahin nur Spanier und Portugiesen betroffen zu haben. Nun wird auch die niederländische Kolonialpolitik einbezogen und oft wird – wie in dem zitierten Realschulbuch beispielsweise im Rahmen eines Kapitels

51. *Geschichte Real*, Arbeitsbuch für Realschulen Nordrhein-Westfalen, hrsg. von Peter Brokemper u.a., Band II: Von der Neuzeit bis zum Imperialismus. Berlin 2003, S. 215.

52. Schon 1969 war auch in dem bayerischen Buch *Geschichtliches Werden*, unter anderem verfasst von Hermann Glaser, zu lesen, dass Holland „dem Kaufmann, nicht dem Staat [...] sein Kolonialreich [verdankte].“ Und : „Jener wurde, als Wagemut und Unternehmungslust dem Genuß und der Vorsicht wichen, auch Träger der niederländischen Kultur.“ *Geschichtliches Werden*, hrsg. v. Hermann Altrichter u.a. III: Von der absoluten Monarchie zum bürgerlichen Nationalstaat. Bamberg 1969, S. 15.

53. *Geschichte Real* 2, S. 215; vgl. dazu Nagel, *Fernhandel*, S. 104.

54. Vgl. jedoch die Analyse der Berichterstattung zu den 400-Jahr-Feierlichkeiten in Gedenken an die Gründung der VOC von Kathrin Gawaretzki, *Koloniale Erinnerungen im Jubiläumsjahr 400 Jahre VOC*. In: Lutz u.a. (Hrsg.), *Kolonialismus*, S. 167-179.

55. Vgl. Wielenga, *Niederlande*, S. 375.

mit dem Titel „Europäer als Kolonialmächte“ – das europäische und globale Herrschafts- und Wirtschaftsgeflecht ausführlich, differenziert und ausgewogen dargestellt.<sup>56</sup>

Doch damit geht ein grundsätzlicher Wandel des Bezugssystems einher. So wie der Kolonialismus europäisiert und zugleich entnationalisiert wird, ist nun generell zu beobachten, dass nationalen Geschichten immer weniger Raum gegeben wird zugunsten von Einordnungen in große und allgemeine europäische bzw. weltgeschichtliche Zusammenhänge.<sup>57</sup> Wie wir gesehen haben, wurden in den ersten Büchern der Nachkriegszeit noch Einblicke in die Geschichte verschiedener europäischer Nationen genommen und diese in ihren je spezifischen nationalen oder regionalen Kontext eingeordnet. Nun bezieht sich die Erwähnung einzelner Länder fast nur noch auf räumlich und zeitlich unspezifische beziehungsweise übergeordnete Aspekte. Das Land verschwindet gewissermaßen hinter einer als exemplarisch oder systematisch verstandenen Fragestellung. Mit diesem neuen Tenor der Darstellung wird die Geschichte des Aufstandes der Niederlande gegen die spanische Herrschaft in den neuen Büchern zu einem wenige Zeilen umfassenden „Aspekt“ im großen europäischen Kontext „Reformation – Glaubenspaltung – Glaubenskämpfe“.<sup>58</sup>

Das ist vor dem Hintergrund von verkürzter Schulzeit und neuen Lehrplänen, die wie der neue Lehrplan für Gymnasien von Nordrhein-Westfalen, ausdrücklich die Berücksichtigung einer europäischen Perspektive und zentraler Aspekte der Weltgeschichte vorsehen, einerseits nachvollziehbar.

## Abkehr von den Klischees?

Auf der anderen Seite ist aber gerade die genaue Kenntnis der Geschichte eines Landes und seiner Images die Voraussetzung für eine differenzierte Wahrnehmung und für die Korrektur von Stereotypen und Zerrbildern.<sup>59</sup> So hatte etwa bereits unmittelbar nach der Clingendael-Studie eine Euregio-Untersuchung für das direkte Grenzgebiet das Ergebnis relativieren und zeigen können, dass die Vorurteile vor allem auf Nicht-Kennen beruhen.<sup>60</sup>

56. Vgl. etwa das Oberstufenbuch von *Geschichte und Geschehen* – Sekundarstufe II, hrsg. von Asmut Brückmann und Daniela Bender. Stuttgart u.a. 2006.

57. Vgl. eine ähnliche Beobachtung von Falk Pingel schon 1993: Europa im Schulbuch - Eine Bestandsaufnahme. In: GWU 44 (1993), S. 550-566.

58. Z.B. in den Marktführern *Geschichte und Geschehen* – Sekundarstufe I, Band II, von Asmut Brückmann u.a. Leipzig 2004, S. 227 und in *Forum Geschichte*, Band II, hrsg. von Christoph Kunz u.a. Berlin 2001, S. 229.

59. Vgl. so auch Hans Süsmuth, zitiert in Horst Lademacher, Thema und Perspektive grenzüberschreitender Kooperation in der deutsch-niederländischen und deutsch-belgischen Forschung. In: Ursula Becher (Hrsg.) *Grenzen und Ambivalenzen. Analysen zum Deutschlandbild in den Niederlanden und in niederländischen Schulbüchern*. Frankfurt am Main 1996, S. 13-23, hier S. 18.

60. Vgl. Bernd Müller, Stille Tage im Klischee. Sinn, Unsinn und Entwicklung niederländischer Deutschlandbilder. In: Müller u.a. (Hrsg.), *Kannitverstan*, S. 25. Hans Süsmuth, *Die*

Auch können am Beispiel der Geschichte eines Landes – warum nicht in Nordrhein-Westfalen am Beispiel des Nachbarlandes Niederlande? – grundlegende Probleme moderner Gesellschafts- und Staatsbildung deutlich gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler können erkennen, dass dies nicht ein geradliniger und einförmiger Weg war, der mit der Französischen Revolution begann, sondern dass die Entwicklung ein Phänomen der Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem ist.

Fürstlich-zentralistischer und ständisch-föderativer Dualismus, libertär-republikanische jedoch noch nicht demokratische und monarchische Politikauffassung, katholische und calvinistische Glaubens- und Obrigkeitsauffassung standen sich gegenüber, Glaubenseinheit oder Toleranz und Glaubensfreiheit lauteten die Alternativen.<sup>61</sup>

Die Jugendlichen könnten sensibilisiert werden für Kontingenz in der Geschichte und zugleich für die Dignität des je eigenen Weges und Gewordenseins von Ländern und Kulturen. Sie lernten die Vielfalt und Differenziertheit der Welt in politischer wie in kultureller Hinsicht zu würdigen und die eigene Kultur in der vergleichenden Perspektive zu relativieren und das „Andere“ als legitime Variante zu respektieren. Solche Lernziele werden üblicherweise für ferne, fremde Welten formuliert, sie sollten jedoch nicht für nahe und oft dennoch fremde Nachbarn übersprungen werden.

Das ist kein Plädoyer für eine Rückkehr zu einer isolierten Nationalgeschichte. Die hatten auch die ersten Bücher nach dem Krieg sicherlich nicht im Sinn, wenn sie die Geschichte der europäischen Länder in der vorgestellten Weise lehrten. Vielmehr erscheint mir eine Kultur- und Politikgeschichte der europäischen Länder und Völker im europäischen Kontext wichtig, die zugleich universalgeschichtliche Perspektiven und regionale Rückbezüge integrieren muss und, wie das Beispiel zeigt, auch leicht kann. Nationen und nationale Kulturen bleiben Strukturmerkmale und Kategorien europäischer Geschichte.<sup>62</sup> Das Paradigma „Beziehungsgeschichte“ sollte die Geschichte Europas und seiner Nationen nicht überspringen, denn um ein „dialogisches“ und komparatistisches Projekt umzusetzen, müssen die Vergleichsgegenstände vertraut sein.<sup>63</sup>

Heinz Schilling, an dessen Anregungen für die *Geschichtswissenschaft* ich hier für den *Geschichtsunterricht* anknüpfe, hat in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass gerade vor dem Hintergrund zunehmender globaler Bezüge regionale Zusammenhänge wichtige identitätsstiftende Bedeutung ge-

*Perzeption Deutschlands in Westeuropa. Ausgewählte Beispiele der 90er Jahre.* In: ders., *Deutschlandbilder*, S. 13-31, hier S. 25-30.

61. Vgl. dazu Stefan Ehrenpreis, *Der Niederländische Aufstand und die Gründung der Republik (1555-1618)*. In: *Praxis Geschichte* (2000) Heft 6, S. 12. Vgl. dazu auch Ernst Schulin, *Schillers Interesse an Aufstandsgeschichte*. In: Otto Dann (Hrsg.), *Schiller als Historiker*. Stuttgart u. Weimar 1995, S. 136-148.

62. Vgl. Schilling, *Europa*, S. 65.

63. Vgl. Aleida Assmann, *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München 2006, S. 250- 271, hier S. 265.

winnen.<sup>64</sup> Ähnlich betont übrigens auch Aleida Assmann in ihrem Entwurf einer europäischen Erinnerungsgemeinschaft, dass es nicht darum geht, die nationalen Erinnerungen aufzuheben, sondern zu historisieren und zu integrieren.

Seit der Frühmoderne war das durch den Aufstand begründete Image des liberalen und toleranten Staates<sup>65</sup> ein identitätsstiftendes „Markenzeichen“ der Niederlande geworden, das das Selbst- wie das Fremdbild prägte und prägt. Es hat Risse bekommen in dem Moment, wo sich das Land mit der durchaus ambivalenten eigenen Rolle im Nationalsozialismus auseinander zu setzen begann oder als es sich der Realität stellte, dass auch die koloniale Vergangenheit nicht nur ihre lange wehmütig erinnerten glorreichen oder die sich in das Image des „guten“ Koloniallandes einfügenden „ethischen“ Seiten hatte.

Wird damit einerseits der Vorbildcharakter der Niederlande prekär, eröffnet sich andererseits die Chance, auf beiden Seiten die facettenreichere Geschichte auch in den Schulunterricht zu integrieren. Für das 20. Jahrhundert waren die Niederlande in fast allen von mir untersuchten deutschen Büchern nur im Zusammenhang mit „Blitzkrieg“, Besatzung und Judendeportationen und dann wieder im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses jeweils sehr kurz erwähnt. Für das Verständnis von Ressentiments bis in die dritte Generation – wie sie die Clingendael-Studie offenbarte – sollte die traumatische Besatzungszeit als Hintergrund des niederländischen Deutschlandbildes jedoch ausführlicher thematisiert werden.

Um das Nachbarland in seiner politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Eigenart zu verstehen, ist es wichtig, die historische Entwicklung kontinuierlich zu begleiten und nicht nur in ihren negativen oder positiven Extremen zu beleuchten. So wie die eigene Vergangenheit sich facettenreicher darstellt, muss auch die Geschichte des Nachbarlandes in seiner Vielfalt und mit seinen Ambivalenzen wahrgenommen werden. Dann gerieten auch die Kontinuitäten und Spannungsfelder der deutsch-niederländischen Beziehungen als längerfristige Erklärungsmuster für gegenwärtige Gemengelagen in den Blick.<sup>66</sup> Das setzt jedoch ernsthaftes Interesse am Anderen voraus, das über Bespiegelung und Kompensation hinausgeht.

Ein tieferes Bewusstsein für national und regional unterschiedlich geprägte Erfahrungen und Geschichtskulturen, Verständnis und Empathie können meines Erachtens allerdings nur entwickelt werden, wenn die Geschichte und Geschichtskultur des anderen Landes in dessen eigener Sprache erschlossen und entschlüsselt wird. Grenzüberschreitende Kooperationen und schulische Projekte sind hier Desiderate. – Doch damit würde ich nun schon überleiten zu einem anderen Beitrag, der die Potenziale und Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts reflektieren würde.

64. Vgl. Schilling, *Europa*, S. 66.

65. Vgl. dazu van der Horst, *Selbstbild*.

66. Vgl. Wielenga, *Vom Feind zum Partner*, S. 438.