

Die Germanen sind wieder da: Archäologische, didaktische und gesellschaftspolitische Perspektiven auf ein altes Thema in neuen Lehrwerken

Miriam Sénécheau

Zusammenfassung – Die Germanen der römischen Kaiserzeit erfahren in jüngeren deutschen Schulbüchern für die Sekundarstufe I wie auch in den ihnen zu Grunde liegenden aktuellen Lehrplänen im Vergleich zu früheren Jahren wieder eine verstärkte Berücksichtigung. Der Beitrag ist der Frage gewidmet, welche gesellschaftspolitischen Ausgangssituationen und didaktischen bzw. bildungspolitischen Überlegungen diese Tendenz fördern, und wie sich diese in gegenwärtigen Germanendarstellungen spiegeln. Anhand konkreter Beispiele aus neuen Lehrwerken wird darüber hinaus deutlich gemacht, dass neben einigen inhaltlichen Neuerungen vieles in Darstellungstraditionen verharret, die der Forschungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts geschuldet sind.

Schlüsselwörter – Germanen, Varusschlacht, Limes, Schulbuch, Geschichtsunterricht, Geschichtskultur, Forschungsgeschichte, Rezeptionsgeschichte

Abstract – The Teutons/Germanic Tribes of the Roman Empire period have lately received increased attention in recent German schoolbooks for the secondary level 1 as well as in the current curricula on which they are based, when compared with earlier years. This contribution addresses the question of which socio-political initial situations and didactic or education-political considerations encourage this tendency and how they are reflected in the modern portrayal of the Teutons. Furthermore, using concrete examples, it will be shown that despite some innovations with regard to content, many of the traditional depictions persist, owing to the historical research of the 19th and 20th centuries.

Keywords – Teutons/Germans/Germanic Tribes, Battle of Varus, Limes, Textbook, History Lessons, Historical Culture, History of Research, Public History

Einleitung

„Geschichtsschulbücher sind kein Hort objektiven, grundlegenden Wissens. Sie sind in einem konkreten politisch-gesellschaftlich-kulturellen Umfeld entstanden, orientiert an bildungs- und schulpolitische Rahmenbedingungen und einem fachlichen Grundkonsens in der Geschichtswissenschaft, wenden sich an Kinder und Jugendliche und wollen sie mit Fragestellungen vertraut machen, die nicht nur ausgewählte Vergangenheiten erschließen, sondern auch deren Bedeutung für Gegenwart und Zukunft bewusst machen. Zahlreiche Auswahlentscheidungen – nicht zuletzt ökonomisch motivierte – sind getroffen worden, bis das Schulbuch vor dem Benutzer liegt. Schulbücher sind also ‚gemacht‘, dessen müssen Schüler (und Lehrer) sich bewusst sein, wenn sie mit diesem Medium arbeiten“ (SCHREIBER 2010, 61). Die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber spricht hier in wenigen Sätzen einige grundlegende Aspekte an, die nicht nur für die Arbeit mit Schulbüchern als *Unterrichtsmaterial*, sondern auch für den Umgang damit als *Analysematerial* wichtige Parameter sind: Wenn die von ihr genannten Faktoren alle einen Einfluss auf das fertige, „gemachte“ Geschichtsschulbuch haben, d. h. Form und Inhalte prägen, so können Schulbücher umgekehrt als Quelle dienen, um herauszuarbeiten, welche historischen Themen wie, warum und mit welcher Absicht in Gesellschaften verhandelt werden. Sowohl alte als auch neue Schulbücher können analysiert werden als Zeugnis für „Geschichtskultur“ (RÜSEN 1994), als Teil des „kulturellen Gedächtnisses“ von Gemeinschaften (ASSMANN 2000).

Die Frage, wie die Germanen und ihre Lebenswelt in heutigen Schulbüchern dargestellt werden und wel-

che Schlüsse daraus zu ziehen sind, bildet nur eines von vielen möglichen Untersuchungsbeispielen – aber ein m. E. besonders interessantes und auch brisantes: Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, scheinen wir mit der Darstellung von Germanen (und ihren Beziehungen zu den Römern) in aktuellen Schulbüchern zum einen eine gesellschaftlich-politische Umbruchsituation in Deutschland zu fassen, die sich in ihrer Tendenz weg vom negativen Gründungsmythos und hin zum wieder positiv besetzten Nationalmythos bewegt. Zum anderen wird gerade am Germanenthema deutlich, wie schwer es offenbar für die beteiligten Autoren ist, den Darstellungen „fachlichen Grundkonsens“ (SCHREIBER 2010, 61) auf aktuellem Stand zu Grunde zu legen. Gerade die ‚Germanenkapitel‘ in Schulbüchern zeigen, dass auch moderne Darstellungen viel geschichtlich begründeten ‚Ballast‘ mit sich führen können. Dabei muss eingeräumt werden, dass die Frühgeschichtliche Archäologie selbst das Fortbestehen älterer Fachdiskurse ebenso noch längst nicht verarbeitet hat: Aus der Geschichte der Disziplin stammende Relikte sind auch in einigen ihrer Standardwerke nach wie vor zu finden. Das erschwert für Schulbuchautoren gerade bezüglich der ‚Germanen‘ die Recherche nach dem „fachlichen Grundkonsens“, der darüber hinaus für zahlreiche Themen immer wieder neu diskutiert wird. Wenn Schulbücher aber tatsächlich „Geschichtsbilder für die nächste Generation“ transportieren sowie „Orientierungs- und Identifikationsangebote für Heranwachsende bieten“ wollen (SCHÖNER 2010, 71), dann ist es lohnenswert, sich mit der hier vorgestellten Thematik eingehender zu beschäftigen.



Abb. 1 „Germanische Tracht zur Bronzezeit – um 1600 v. d. Z.“, Schulwandbild (von W. Petersen, 1936. Leipzig: Wachsmuth). Universität Würzburg, Sammlung Forschungsstelle Historische Bildmedien. © VG Bild-Kunst, Bonn 2013. Original farbig.

Auf grundlegende Erläuterungen zum Begriff ‚Germanen‘ folgt in diesem Beitrag¹ ein knapper Rückblick auf die politische Aufladung des Themas vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Nachkriegszeit in Unterrichtskontexten. Daran anschließend wird gefragt, vor welchem gesellschaftspolitischen Hintergrund die Germanen heute geschichtskulturell verhandelt werden. Dies leitet über zu bildungspolitischen und geschichtsdidaktischen Kontexten in gegenwärtigen Lehrplänen, um schließlich die Situation in aktuellen Schulbüchern zunächst zusammenfassend zu skizzieren und diese dann anhand einzelner Kapitel aus zwei neuesten Lehrwerken zu vertiefen. Abschließend wird erörtert, welche Konsequenzen sich aus den präsentierten Ergebnissen für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht ergeben könnten.

‚Germanen‘

Der Begriff ‚Germanen‘ soll hier in seiner ursprünglichen Bedeutungszuschreibung als Sammelbegriff römischer Autoren für Bewohner von Gebieten östlich des Rheins vom 1. Jh. vor bis zum 2. Jh. nach Chr. verwendet werden. Erwähnt sind ‚Germanen‘ unter dieser Sammelbezeichnung als eine Vielzahl verschiedener Stämme und Bündnisse bei Gaius Iulius Caesar in sei-

nem Bericht über den Gallischen Krieg. Schon Caesar bildete die von ihm angetroffene Situation nicht realistisch ab, sondern schuf mit seinem Germanenbegriff ein politisch begründetes Konstrukt, das u. a. Tacitus insbesondere in seiner Schrift *De origine et situ Germanorum* (auch: *Germania*) übernahm. Diese beiden bekanntesten Quellen zu den Germanen haben eine lange Wirkungsgeschichte und selbst gegenwärtig noch einen großen Einfluss auf weit verbreitete Vorstellungen über die Germanen – leider. Denn einige der darin enthaltenen Aussagen sind schon dem damaligen gesellschaftlich-politischen Hintergrund der antiken Autoren geschuldet und erscheinen aus fachwissenschaftlicher Perspektive wenig stichhaltig. Insbesondere die Darstellung der Germanen als ‚ein Volk‘ mit einer gemeinsamen Abstammung, Sprache, Kultur, Religion etc. führt, wie wir heute wissen, zu umstrittenen Vorstellungen (ausführlicher dazu, die Forschungslage zusammenfassend SÉNÉCHEAU 2008, 444–491).

Die Bezeichnung ‚Germanen‘ für die kaiserzeitlichen Nachbarn des Römischen Reichs wich in der Spätantike kleinräumigeren Gruppenbenennungen; als Sammelterminus taucht ‚Germanen‘ in den Schriftquellen nicht mehr auf. Erst die neuzeitliche Forschung insbesondere des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts fasste den Germanenbegriff wesentlich weiter als in seiner ursprünglichen Bedeutung (knapp: FEHR & RUMMEL 2011, 14 f.). Sie prägt damit bis heute populäre Vorstellungen über die ‚Germanen‘ und was darunter alles – von der indogermanischen Sprachfamilie bis zu den Wikingern und der altnordischen Sagaliteratur – verstanden werden könnte. Die Forschungsgeschichte zu den ‚Germanen‘ ist komplex und ein empfindlicher Anzeiger für den jeweils herrschenden Diskurs in Wissenschaft und Gesellschaft (ausführlich zu allen Aspekten rund um die ‚Germanen‘: BECK, STEUER & TIMPE 1998).

Die Germanen der römischen Kaiserzeit – die Zeitgenossen von Caesar und insbesondere von Tacitus –, ihre Lebenswelt und ihre Beziehungen zu den Römern finden in heutigen deutschen Schulbüchern wieder mehr Berücksichtigung als in den Jahrzehnten zuvor. Wir müssen uns fragen, womit das zusammenhängt. Zunächst jedoch ein Blick zurück.

Rückblick

Die Germanen fanden Ende des 19. Jhs. vermehrt Eingang in deutsche Schulbücher und den Geschichtsunterricht, in einer Phase des verstärkten deutsch-französischen Gegensatzes sowie der auch in anderen Staaten Europas fortgeführten Suche nach nationaler Identität und den jeweils eigenen Wurzeln. Hermann der Cherusker wurde zum ersten Helden der deutschen Geschichte und die Schlacht im Teutoburger Wald zum Ereignis von überragender Bedeutung (RIEMENSCHNEIDER 2008; SÉNÉCHEAU 2010a/b). Grundlegend für die Abbildungen wie auch für die Texte waren antike und hochmittelalterliche Quellen, noch nicht die Archäologie. Das änderte sich spätestens in der NS-Zeit mit dem Bestreben seitens der Forschung, die Wurzeln des



Abb. 2 „Germanischer Reiter des 1. Jahrhunderts v. Chr. Geb.“, Foto einer Gipsstatuette im Schulbuch „Volk und Führer, Klasse 2: Die Germanen“ (DIESTERWEG 1940, 53).

Germanentums mindestens in der sogenannten ‚nordischen Bronzezeit‘ ausmachen zu können. Deutlich wird dies beispielsweise auf Lebensbildern, wo ‚Germanen‘ mit bronzezeitlichen Kleidungsbestandteilen und Waffen ausgestattet sind, oder bei der Darstellung germanischer Kulte, in die man systematisch Funde aus der Bronzezeit einband (SÉNÉCHEAU 2008, Taf. 6.2). Davon zeugen vor allem Lebensbilder, die in populärwissenschaftlichen Werken wie dem Erdal-Sammelbilderbuch mit seinen Einklebe-Abbildungen große Verbreitung fanden (ERDAL-FABRIK 1940) oder als großformatige Schulwandbilder² im Unterricht der Anschauung dienten (Abb. 1) (zum Thema auch HASSMANN 2002; SCHNITZLER 2001; LEGENDRE & SCHNITZLER 2001). Germanenverherrlichung und Germanenideologie äußern sich letztlich auch in den dargestellten Rollen, die man auf Texten und in Bildern den Geschlechtern zuordnete und zugleich von den zeitgenössischen Deutschen erwartete: Die Frau als Hausfrau und Mutter versorgt Kinder, Heim und Herd, der Mann zieht als Krieger aus (Abb. 2, 3)³.

Da das Germanenthema so eng mit Nationalismus und NS-Ideologie verknüpft worden war, musste es in der Nachkriegszeit einen jähen Bruch erfahren – sowohl in der Forschung als auch im Geschichtsunterricht. Überdeutlich stellten BRD-Bücher ab den 1950er Jahren den römischen Imperialismus positiv dar, weil er den germanischen ‚Barbaren‘ Ordnung und Zivilisation gebracht habe – anders als in der DDR, wo die Schulbuch-Germanen den „gerechten Krieg“ gegen die „Skavenhaltergesellschaft“ kämpften (VOLK UND WISSEN 1974, 21). So sind Schulbuchdarstellungen letztlich auch Zeugnis des Kalten Krieges (siehe auch SÉNÉCHEAU 2010a, 65).

Wo stehen wir heute?

Wenn die Germanen in den Schulbüchern aller Bun-



Abb. 3 „Germanische Mutter“, Foto einer Gipsstatuette im Schulbuch „Volkwerden der Deutschen, Klasse 2: Indogermanen und Germanen“ (SALLE 1939, 48).

desländer wieder stark werden, ist dies kein Zufall. Mit dem Mauerfall und der Wiedervereinigung kam Deutschland in eine Situation, in der es wieder Sinn machte nach den Ursprüngen zu suchen, nach den gemeinsamen Wurzeln von Ost und West. Gleichzeitig erleben wir das Aussterben der Nachkriegsgeneration, die sich noch persönlich mit der deutschen Schuldfrage konfrontiert sah: Es ist Raum für ein Wiedererstarken des deutschen Selbstbewusstseins, für einen positiven neuen Nationalmythos anstelle eines negativen Gründungsmythos.

Der europäische Einigungsprozess trieb die Auseinandersetzung mit der Frage voran, wie man sich im Konkreten den Austausch mit Nachbarnationen und die grenzüberschreitende Kulturbegegnung vorstellt. Mit der Europäisierung und Globalisierung sind wir stärker noch als früher mit dem Thema der Integration von Fremden in eine Gesellschaft beschäftigt.

Auf diesen veränderten gesellschaftlichen Boden fällt ein archäologisches Ereignis: die Entdeckung des Schlachtfelds von Kalkriese als möglicher Ort der Varusschlacht – und das wenige Jahre vor dem nächsten Jubiläum der Schlacht 2009. In dessen Kontext wurden die Ergebnisse der Grabungen im Rahmen großer Ausstellungen und zahlreicher Begleitprogramme allgemein bekannt (v. a. *Imperium Konflikt Mythos* in Haltern, Kalkriese und Detmold, 2009). Auch die Germanen lebten als Thema in Deutschland geschichtskulturell, etwa im Fernsehen, neu auf (z.B. in den Mehrteilern *Die Germanen*, WDR/ARD 2007, und *Kampf um Germanien*, ZDF/arte 2009).

Dass der Stellenwert der Germanen auch in Schulbüchern aktuell zunimmt ist zunächst ein subjektiver

Eindruck, der sich im Vergleich neuerer Lehrwerke mit Schulbüchern aus dem Zeitraum von 1992-2003 aufdrängt. Im Durchschnitt beschäftigten sich in der Vorgängergeneration heutiger Schulbücher 1,7 Seiten mit den Germanen; das bedeutet einen sehr geringen Anteil von nur 1,5 % aller Seiten zu Ur- und Frühgeschichte und Antike (SÉNÉCHEAU 2008, 142 u. Taf. 1.2 Abb. B1). In den aktuellen Geschichtsbüchern für die Klassenstufen 5/6 lässt sich eine andere Gewichtung erkennen: Sie weisen bis zu 10-seitige Kapitel über die Germanen auf; Lehrwerksausgaben, die bislang keine Seiten zu den Germanen beinhalteten, wurden teilweise um entsprechende Kapitel ergänzt (dazu weiter unten).

Germanen in gegenwärtigen Lehrplänen

Ein Blick in die Lehrpläne, die den aktuellen Lehrwerken zu Grunde liegen, zeigt, dass wir es derzeit mit einem Wandel zu tun haben. Während die 2003 noch gültigen Curricula aller Schularten der deutschen Bundesländer nur zu 48 % die Germanen als verpflichtendes Thema vorschrieben (SÉNÉCHEAU 2008, 141, 441-444 u. Taf. 1.2 Abb. A), sind es in den 2011 gültigen Vorgaben 70 % aller Lehrpläne für alle Schularten in den Jahrgangsstufen 5/6.⁴ Das ist insofern zunächst erstaunlich, als die Tendenz insgesamt dahin geht, in den Bildungsplänen bezüglich der konkreten historischen Inhalte knapper zu formulieren zugunsten der Festlegung von allgemeinen Kompetenzerwartungen.

Der dennoch feststellbare ‚Germanenboom‘ hängt u. a. mit didaktischen Kontexten zusammen, innerhalb derer die Germanen heute behandelt werden sollen: Sie begegnen uns in den Lehrplänen immer im Zusammenhang mit der römischen Antike (also nicht, wie Archäologen sie verstehen würden, als Teil der Ur- und Frühgeschichte im Zusammenhang mit der Eisenzeit). Hier zeichnet sich in den letzten Jahren der Trend ab, nicht nur die Kultur der Römer in den römischen Provinzen als Unterrichtsthema festzulegen, sondern auch die Perspektive der einheimischen Bevölkerung sowie römisch-germanische Kontakte zu berücksichtigen. Stichworte aus aktuell gültigen Lehrplänen (Schuljahr 2011/12) umreißen, worum es im Unterricht gehen soll:

- „Römer und Germanen: [...] kultureller Transfer“ (BREMEN 2006 a/b/c),
- „Staat und Herrschaft im Römischen Reich: [...] Streitgespräch zwischen Römern und Angehörigen unterdrückter Völker“ (HAMBURG 2003 a),
- „Eine problematische Nachbarschaft? Handel, Begegnung und Konflikt zwischen Römern und Germanen“ (HAMBURG 2003 b),
- „Am Beispiel der Beziehungen zwischen Römern und Germanen werden Belastungen und Chancen beim Zusammenleben verschiedener Völker, Kulturen und Traditionen deutlich“ (HESSEN 2002),
- „Limes als Grenze und Begegnungsmöglichkeit“ (THÜRINGEN 1999 a/b).

Diese Themen interessieren uns heute aus unserer aktuellen Situation heraus. Der didaktisch gut begründbare Gegenwartsbezug wird mancherorts explizit formuliert:

- „Am Beispiel der Beziehungen zwischen Römern und Germanen zeigen sie [die Schülerinnen und Schüler] Belastungen und Chancen beim Zusammenleben verschiedener Völker und Kulturen auf und übertragen ihre Kenntnisse auf aktuelle Problemstellungen“ (NIEDERSACHSEN 2004 a).
- „Sie [die Schülerinnen und Schüler] erkennen, dass die Begegnung mit römischer Kultur und Lebensweise die Germanen im Grenzgebiet beeinflusst hat, und übertragen diese Erkenntnisse auf die Gegenwart“ (NIEDERSACHSEN 2004 b).

Es wird auf die Vergangenheit geschaut, um für die Gegenwart zu lernen: Das ist Geschichtsunterricht im Dienste des Bildungsauftrags, der darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern im demokratischen Staat und in einer pluralistischen Gesellschaft zu erziehen. Die Germanen kommen aus aktuellem Anlass in dieser Nutzung in die Lehrpläne und damit in die Schulbücher wieder hinein.

So weit die curricularen Grundlagen – wo und in welcher Form begegnen uns Germanen in heutigen Schulbüchern?

Germanen in heutigen Schulbüchern

Konkret verortet sind die tacituszeitlichen Germanen meist in den Kapiteln zur römischen Kaiserzeit.

Verstärkt erfolgt ihre Berücksichtigung dort, wo es um Kontakte des Römischen Reichs mit anderen Kulturen geht. Im Gegensatz zu früher ist eine deutliche Tendenz wahrnehmbar, die Begegnung mit den Germanen als friedlichen und gewinnbringenden Austausch darzustellen.

Sehr unterschiedlich ist die Gewichtung von Schriftquellen gegenüber der Rolle archäologischer Funde; insgesamt überwiegt die historische Perspektive. Diese ist zugleich eine an Rom gebundene Perspektive: Sie schaut vom Standpunkt der ‚Zivilisation‘ aus auf das ‚Barbarentum‘. In einem solchen Kulturvergleich ist die germanische Kultur der römischen zwangsläufig unterlegen – eine Wertung, die viele Texte und Aufgaben sprachlich prägt.

Der Umgang mit antiken Quellentexten ist sehr unterschiedlich: Manche Inhalte finden sich in Verfasser-texten quasi als gesicherte Fakten wieder, andere als Quellenauszug, der von Schülern als authentischer Bericht verstanden werden soll. Kritische Auseinandersetzungen mit den antiken Berichten bis hin zu ausführlichster Textkritik auf mehreren Buchseiten nehmen insgesamt zu. Während Tacitus’ Germania früher fast als alleinige genutzte Schriftquelle fungierte, findet sich zunehmend eine größere Varianz an zusätzlich genutzten Autoren.

In diesem Zusammenhang nimmt auch die Bandbreite abgebildeter archäologischer Objekte zu. Erkenn-

bar ist das Bemühen, archäologische Funde stärker als bisher einzubeziehen. Es bietet sich mit der Archäologie die Chance, die Germanen von ihrer Sachkultur her zu beschreiben (nicht allein ausgehend von römischen Texten) und entsprechend zu würdigen, da sich aus einigen Objekten heraus das Bild aus der Schriftüberlieferung korrigieren lässt. Allerdings wird oft die Zeitstellung der eingebundenen Funde übergangen: Ihre Datierung reicht von der Bronzezeit bis zur Wikingerzeit.

Verfassertexte und Bildunterschriften spiegeln eine unterschiedlich starke Berücksichtigung von Forschungsdiskursen und Wissensständen diverser Zeitstellungen: In den Schulbüchern wird – auf teilweise sehr problematische Weise – die Forschungsgeschichte mehrerer Disziplinen aus mehr als einem Jahrhundert weiter getragen.

Die Behandlung der Varusschlacht reicht von einem Bericht über das historische Ereignis in einem Satz oder Abschnitt bis hin zur Thematisierung auf einer ganzen Doppelseite unter Einbindung der Entdeckungen von Kalkriese. Hier stellt sich ganz besonders die Frage, wessen Perspektive in den Beschreibungen eingenommen wird: die der Römer oder die der Germanen.

Diese summarisch angeführten Beobachtungen sollen im Folgenden ausgehend von zwei Schulbüchern exemplarisch vertieft werden. Aufgrund der gebotenen Kürze dienen andere Lehrwerke, auf denen die Beobachtungen ebenfalls fußen, hier nur gelegentlich dem Vergleich.

Zwei ausgewählte Schulbuchbeispiele

Es kommen nun zwei jüngst erschienene Titel in die nähere Betrachtung: *Zeitreise 1* von Klett in der Ausgabe für Nordrhein-Westfalen (KLETT 2011) und *denk | mal Geschichte 1* von Schroedel, ebenfalls für Nordrhein-Westfalen (SCHROEDEL 2011), beide passend zum seit 2011 gültigen Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, *Geschichte* (NORDRHEIN-WESTFALEN 2011).

Zeitreise existiert als Reihentitel bei Klett seit mehr als 15 Jahren mit Ausgaben für verschiedene Bundesländer. Das Buch unterscheidet sich von seiner Vorgängerausgabe für Nordrhein-Westfalen (KLETT 2004) insbesondere durch ein neues Layout und eine neue Seitengliederung sowie angebundene Online-Zusatzmaterialien. *denk | mal Geschichte* ist ein neues Reihenwerk, dessen erste Titel 2011 in zwei Ausgaben (für Nordrhein-Westfalen sowie Hessen) auf den Markt kamen.

Der den beiden Geschichtsbüchern zu Grunde liegende Lehrplan enthält – neben vielen allgemeinen Angaben über Aufgaben und Ziele des Fachs Geschichte – als Hinweis für die uns interessierende Thematik nur eine konkrete Formulierung zur „Sachkompetenz“ innerhalb des inhaltlichen Schwerpunktes „*Imperium Romanum*“: „Die Schülerinnen und Schüler [...] stellen die Begegnung der Römer mit Germanen und anderen Kulturen dar“ (NORDRHEIN-WESTFALEN 2011, 21). Wie intensiv und in welcher Form die Germanen im Unterricht und da-

mit auch im Schulbuch zu behandeln sind, bleibt offen und bedeutet letztlich Gestaltungsfreiheit für Lehrende wie auch für Schulbuchherausgeber. *Zeitreise* und *denk | mal Geschichte* gingen entsprechend unterschiedlich an das Thema heran:

Zeitreise enthält in der Unterrichtseinheit „*Rom – vom Stadtstaat zum Weltreich*“ mit insgesamt 46 Seiten (KLETT 2011, 104-149) vier als Doppelseiten organisierte Unterkapitel, die sich mit den Germanen und/oder ihrem Verhältnis zu den Römern beschäftigen. „*Die Germanen – ein Volk aus dem Norden Europas*“, „*Methode: Schriftliche Quellen auswerten*“, „*Am Limes endet die römische Macht*“ und „*Lernen vom Nachbarn – Römer und Germanen*“ lauten die Überschriften (KLETT 2011, 134-141). Der Umfang an Information über die Germanen ist im Vergleich zur Vorgängerausgabe von 2004 erheblich gestiegen. Dort behandelten zwei als Doppelseiten präsentierte Unterkapitel die Themen „*Am Limes endet die Römische Macht*“ und „*Germanen, Kelten und Römer*“ (KLETT 2004, 120-123). Anhaltspunkte darüber, wie die tacituszeitlichen Germanen lebten, ließen sich dort nur aus einem Quellenauszug (Passagen aus Tacitus' *Germania*) sowie einem Foto gewinnen, das die Rekonstruktion des in Oerlinghausen nachgebauten „*Cheruskergehöfts*“ zeigt (KLETT 2004, 121, 123). Die nun neu hinzugekommenen Kapitel „*Die Germanen – ein Volk aus dem Norden Europas*“ und „*Methode: Schriftliche Quellen auswerten*“ behandeln insbesondere die Germanen selbst wie auch die genannte Schriftquelle wesentlich umfangreicher (dazu unten).

Noch ausführlicher informiert *denk | mal Geschichte* über die Germanen. Die Unterrichtseinheit „*Imperium Romanum*“ ist bezüglich ihres Umfangs mit 42 Seiten mit der Einheit in *Zeitreise* vergleichbar (SCHROEDEL 2011, 138-179), davon entfallen aber allein sieben Unterkapitel mit insgesamt zwölf Seiten auf die Behandlung von Themen rund um die Germanen: „*Die Germanen – eine Kultur, viele Stämme*“, „*Das Leben der Germanen*“, „*Methode: Textquellen auswerten*“, „*Der germanische Glaube*“, „*Menschen im Moor*“, „*Germanen widersetzen sich*“, „*Am Limes*“ (SCHROEDEL 2011, 160-171). Die Unterkapitel „*Der germanische Glaube*“ und „*Menschen im Moor*“ (S. 167 f.) sind farblich als fakultative Zusatzseiten gekennzeichnet, während die anderen Unterkapitel zu den zu bearbeitenden Kernseiten zählen.

Abbildungen: Rekonstruktionen und Originalfunde

Lebensbilder und Rekonstruktionszeichnungen, Abbildungen von Objekten sowie Karten gehören zum traditionellen Bildmaterial in Schulbuchkapiteln. Sie dominieren das Layout und prägen damit den ersten optischen Eindruck. Die hier untersuchten Beispiele unterscheiden sich in drei wesentlichen Punkten: Funktion, Zahl und Art der Abbildungen.

In *Zeitreise* greifen die Abbildungen Themen auf, die zusätzlich zu Textinhalten über das Leben der Germanen informieren. Ein Beispiel sind die 3D-Computerrekonstruktionen im Kapitel „*Die Germanen – ein Volk aus dem Norden Europas*“ (KLETT 2011, 134 f.): Links

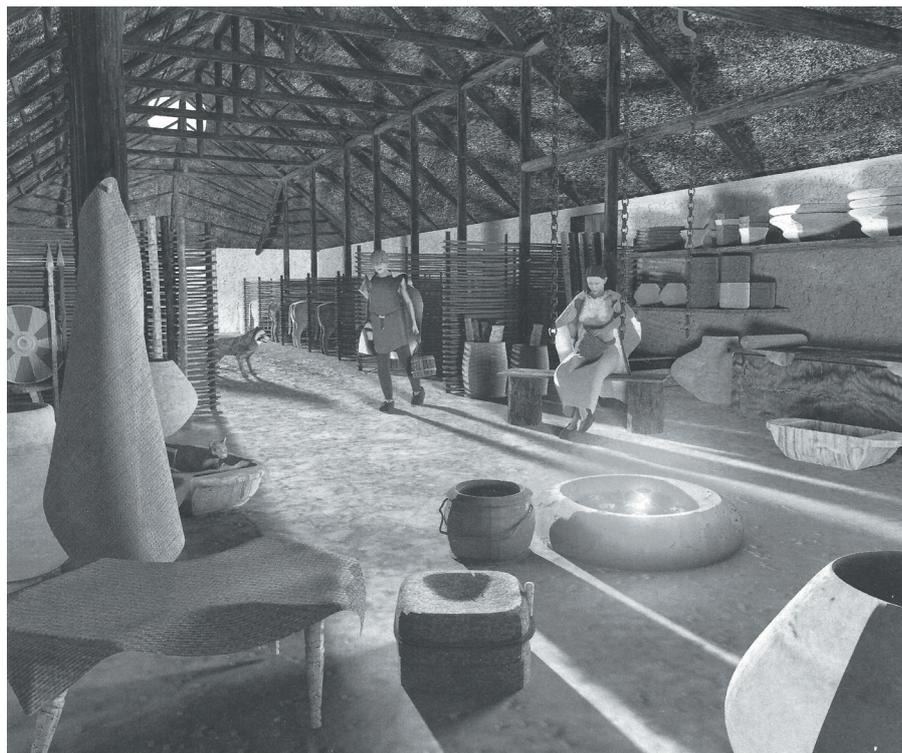


Abb. 4 „Blick ins Innere eines germanischen Langhauses“, Abbildung in einem Schulbuch von 2011 (KLETT 2011, 135). Computerrekonstruktion, Innenraum eines germanischen Langhauses, Feuerstelle, Alltag, Gefäße, Stoffe © Kreaktor (Axel Kempf), Hannover. Original farbig.

auf der Doppelseite findet sich ein „germanisches Gehöft“ mit „Wohnstallhaus“, „Kornspeicher“ und „Grubenhaus“; rechts davon ist großformatig ein „Blick ins Innere eines germanischen Langhauses“ zu sehen (Abb. 4). Per Online-Link ist es den Nutzerinnen und Nutzern sogar möglich, das 3D-Modell eigenständig virtuell zu erkunden. Die Bildunterschrift enthält wichtige Informationen, nämlich dass das Wohnen mit Tieren in einem Raum die Möglichkeit bot, deren Wärme zu nutzen (KLETT 2011, 135 D2). Das ist bemerkenswert, weil Darstellungen älteren Typs oft genau mit dieser Tatsache die Rückständigkeit der germanischen Lebensweise betonten (so auch noch SCHROEDEL 2011, 162). Gegenstände aus der Zeit der Germanen, also Bereiche der archäologischen Sachkultur, sind in *Zeitreise* ausschließlich in dieser ‚virtuellen‘ Form zu sehen; Fotos von Funden finden sich hier nicht. Die einzig enthaltene Fotografie zeigt das rekonstruierte Germanengehöft im Freilichtmuseum Oerlinghausen (KLETT 2011, 136). Dieses Dominieren von Rekonstruktionen entspricht dem allgemein zu beobachtenden geschichtskulturellen Trend, Nachbauten, Reenactment und Animationen gegenüber den Originalobjekten den Vorzug zu geben.

Der Konstruktcharakter sowie der Entstehungshintergrund der Darstellungen erfährt in Schulbüchern dabei selten eine Thematisierung. Es entsteht vielmehr der Eindruck, die Abbildungen würden eine historische Wirklichkeit wiedergeben, insbesondere, wenn, wie so oft, Schriftquelle und Rekonstruktion nebeneinander stehen. Die meisten Bildunterschriften zum ‚Germanengehöft‘ etwa ziehen dessen Authentizitätsanspruch nicht in Zweifel, im Gegenteil: „Wohn- und

Wirtschaftsgebäude der Germanen im Freilichtmuseum Oerlinghausen (Nachbau eines Gehöfts, wie es im 1. Jahrhundert n. Chr. beim germanischen Stamm der Cherusker aussah)“ lautet der beschreibende Text in *Zeitreise* (KLETT 2011, 136). Nicht nur aus fachwissenschaftlicher archäologischer Sicht, sondern auch im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts (s. u.) wäre zu fragen: Wann wurde das abgebildete Gehöft gebaut? (ursprünglich in den 1930er Jahren). Auf welcher Grundlage? (auf der Grundlage von Ausgrabungsergebnissen, die im Wesentlichen nur Anhaltspunkte für den Grundriss solcher Häuser liefern). Woher wissen wir, dass „beim germanischen Stamm der Cherusker“ die Häuser so aussahen? (Wir wissen es nicht. Die Aussage beruht auf der wissenschaftlich fragwürdigen, allein forschungsgeschichtlich begründeten Zuordnung archäologischer Funde zu historisch überlieferten Stämmen – eine Vorgehensweise, die insbesondere im Nationalsozialismus für politische Zwecke missbraucht wurde).

denk | mal Geschichte zeigt neben einigen klassischen Rekonstruktionszeichnungen⁵ insbesondere archäologische Funde in beträchtlicher Zahl: Abgebildet sind, den Bildunterschriften folgend, u. a. eine „Germanische Fibel (Brosche)“, der Kopf der „Moorleiche von Osterby mit Suebenknoten (ca. 2000 Jahre alt)“, ein „Germanisches Langschwert“, der „Steintanz von Boitin (bei Güstrow), er wurde zu germanischer Zeit vermutlich als Thingplatz genutzt“, Objekte aus dem „Fund von Illerup in Dänemark – Kriegsbeuteopfer (um 200 n. Chr.)“, aus Trundholm der „Sonnenwagen: Ausdruck der Verehrung der Naturmächte in vorgermanischer Zeit (12. Jh. v. Chr.)“, ein weiterer Kopf einer „Moorleiche (Mann von Tollund)“ sowie römische Funde aus Kalkriese (SCHROEDEL 2011, 162 f.,

165-167, 169; die Zusätze in Klammern entsprechen dem Originaltext). Die Fotos der Funde haben, wie die meisten anderen Abbildungen dort auch, in *denk|mal Geschichte* überwiegend eine den Verfasserstext *illustrierende und stützende* Funktion inne, wenn es um Kleidung, Mode, Schmiedehandwerk, Religion und andere Themen geht. Die Bandbreite genutzter Objekte ist bemerkenswert und unterstreicht die Bedeutung, die der Archäologie hier beigemessen wird. Was auf den ersten Blick gelungen erscheint, ist auf den zweiten Blick aufgrund der Zeitstellung einzelner Objekte teilweise problematisch: Die „Germanische Bügelfibel“ stammt aus einem frühmittelalterlichen Gräberfeld; das „germanische Langschwert“ ist in die Mitte des 9. Jahrhunderts zu datieren. Parallelen dazu gibt es auch in anderen Lehrwerken: Nicht selten zeigen Kapitel zu den tacituszeitlichen Germanen Lebensbilder mit Männern und Frauen nach Rekonstruktionen, auf der Grundlage frühmittelalterlicher Grabfunde. Entnommen wurden diese meist aus Ausstellungskatalogen wie *Die Franken, Die Bajuwaren oder Die Alamannen* (SÉNÉCHEAU 2008, 492 f., 499 und Taf. 6.6; WESTERMANN 2007, 142). In *Geschichte kennen und Verstehen* nutzte man eine solche Abbildung (Abb. 5) und notierte in der Bildunterschrift: „Germanischer Krieger mit seiner Frau (Rekonstruktion). Die typische Bekleidung der Germanen kann aus Moorfunden geschlossen werden“ (OLDENBOURG 2004, 89). Die Rekonstruktionen basieren hier jedoch nicht auf tacituszeitlichen Moorfunden, sondern auf Grabfunden aus zwei verschiedenen frühmittelalterlichen Gräberfeldern⁶.

Unter den anachronistisch genutzten Funden in *denk|mal Geschichte* findet sich allein beim bronzezeitlichen Sonnenwagen aus Trundholm ein korrekter Hinweis auf seine Datierung. Dass er – wie die anderen zuletzt genannten Objekte auch – hier herangezogen wird, hängt mit Forschungstraditionen aus dem 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zusammen, die als Teil geschichtskulturellen ‚Allgemeinwissens‘ bis heute überdauert haben: Man subsummierte lange Zeit mitteleuropäische Funde von der Bronzezeit bis zur Wikingerzeit – einer Zeitspanne von über 2000 Jahren – unter der Kategorie ‚germanisch‘, auch in Schulbüchern. Hinzu kommt, dass Verlage gerne Fotos verwenden, für die die Bildrechte nicht mehr erneut abzuklären sind. Im genannten Beispiel wurden die anachronistisch eingesetzten Abbildungen bereits von Westermann in Büchern genutzt (z. B. WESTERMANN 2001, 113). Schroedel und Westermann gehören heute zu einer Verlagsgruppe und greifen vermutlich auf ein gemeinsames Bildarchiv zurück.

Wir fassen hier ein vielschichtiges Problem: die Heranziehung von Funden anachronistischer Zeitstellung, die sich zwar forschungsgeschichtlich erklären lässt und aber nicht mehr „fachlicher Grundkonsens“ ist, sowie das Zurückgreifen auf Bildarchive bzw. Bildtraditionen bei gleichzeitigem Fehlen von für die Verlage gut zugänglichem adäquatem Bildmaterial, beispielsweise aus Ausstellungskatalogen oder Museen, die sich mit den Germanen der römischen Kaiserzeit beschäftigen.⁷



Abb. 5 Rekonstruktionszeichnungen wie diese, basierend auf Grabfunden aus frühmittelalterlichen Gräberfeldern, werden in Schulbüchern gerne verwendet, um die Bekleidung von tacituszeitlichen Germanen zu veranschaulichen (hier z.B. in OLDENBOURG, 2004, 89). © Reiss-Engelhorn-Museen Mannheim. Original farbig.

Texte: Verfassertexte und antike Quellen

Verfassertexte und antike Quellen sind zwei an sich grundverschiedene Elemente des Schulbuchs, die sich auch im Layout des Lehrwerks stets klar voneinander unterscheiden. In einer Schulbuchanalyse sollten sie ebenfalls zunächst getrennt voneinander untersucht werden (SCHÖNE 2010, 76-80). Im Falle der Germanendarstellungen ist dies jedoch kaum möglich, weil die inhaltlichen Überschneidungen beider Textsorten im Sinne eines Hineinwirkens der Schriftquellen in die darstellenden Texte immens sind. Daraus resultieren Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen.

Zeitreise enthält auf der ersten hier interessierenden Doppelseite einen in vier Abschnitte gegliederten Verfasserstext (KLETT 2011, 134 f.; auch „Lehrtext“ nach SCHÖNER 2010, 76 f.). Bemüht, zugleich grundlegend und knapp über die Germanen zu informieren (Herkunft des Germanennamens, Lebensweise, gesellschaftliche Organisation, Rechtsprechung, Glaubenswelt), griff man vor allem auf Kenntnisse zurück, die überwiegend direkt aus Schriftquellen stammen. Die römische Perspektive wird in der Wortwahl offenkundig: „Als die Römer bei ihren Eroberungszügen an den Rhein und die Donau kamen, trafen sie auf ein Volk, das sie die Germanen nannten. Dieses Volk kannte keinen Staat wie die Römer, und die Menschen hatten auch kein Gefühl für ihre Zusammengehörigkeit. Sie lebten in einzelnen Stämmen zusammen, die durch Sümpfe und tiefe Wälder voneinander getrennt waren. Auch Städte mit steinernen Häusern, feine Kleider und raffinierte Speisen kannten sie kaum [...]“ (KLETT 2011,

134). Der Vergleich aus dem Blickwinkel der ‚überlegenen‘ Kultur wird in der Wortwahl deutlich: Der Text beschreibt, was die Germanen *nicht* kannten, was sie *nicht* hatten. Der Autor übernimmt die Perspektive römischer Schriftsteller, wobei der darstellende Text als normative Narration den Anschein von Objektivität erweckt. Der Satz zu den Sümpfen und tiefen Wäldern folgt unmittelbar antiken Topoi und übernimmt sie in das ‚so-ist-es-gewesen‘-Narrativ (SÉNÉCHEAU 2008, 473). Der Abschnitt *„Im Thing wurde Recht gesprochen“* enthält sehr deutliche, teilweise wörtliche Anlehnungen an die entsprechende Passage aus Tacitus’ *Germania* über das *concilium*: *„Wichtige Angelegenheiten eines Stammes wurden vom Thing geregelt. Dazu kamen die freien Männer bei Vollmond oder Neumond unter einem großen Baum zusammen. Der Platz galt als heiliger Ort, der den Göttern geweiht war. Jeder durfte dort frei sprechen. Wenn die anderen gleicher Meinung waren, schlugen sie ihre Waffen klirrend aneinander; Ablehnung zeigten sie durch dumpfes Gemurmel. So urteilten sie über Gesetzesbrecher und entschieden über Krieg und Frieden“* (KLETT 2011, 134, vgl. Tac. Germ. 11). Gewicht erhält dieser Text durch folgende Aufgabe: *„Überlegt euch eine Situation, bei der das Thing entscheiden musste. Ein Ältester führt den Vorsitz. Spielt die Szene nach (VT3)“* (KLETT 2011, 135 Aufg. 8). Damit wird, über Umwege, der Tacitus-Text zur Rollenspiel-Vorlage. Er suggeriert zu erzählen, ‚wie es gewesen ist‘, anstatt dass deutlich gemacht wird, aus welcher Quelle dieses Wissen stammt und wie wir (kritisch) damit umzugehen haben (SÉNÉCHEAU 2008, 481 f.).

Zudem wird im Verfassertext, in Infotexten und in einer Aufgabe bewusst mit kategorialen Begrifflichkeiten wie etwa ‚Sippe‘ und ‚Volk‘, Gemeinschaft und Familie gearbeitet. *„Leben in Sippen und Stämmen“* heißt ein Abschnitt, und weiter ist zu lesen: *„Für die Germanen war die Gemeinschaft sehr wichtig. Mehrere verwandte Familien bildeten eine Sippe. Sie hielten eng zusammen, besonders dann, wenn einer von ihnen mit einer anderen Sippe in Streit geriet. Im Krieg bildeten die Männer der einzelnen Sippen das Aufgebot des Stammes. Befand sich ein germanischer Stamm auf der Wanderschaft, wurden Frauen und Kinder bei Gefahr in einer Wagenburg geschützt. Während des Kampfes spornten die Frauen ihre Männer an und versorgten die Verwundeten“* (KLETT 2011, 134). In solchen Texten vermischen sich Informationen aus antiken Quellen mit Auslegungen, die inzwischen Teil der Forschungsgeschichte geworden sind: Die Bedeutungszuschreibungen dieser kategorialen Begriffe haben ihren Ursprung in der Rechts- und Verfassungsgeschichte des 19. Jahrhunderts, die sich ausgehend von den Quellen intensiv mit ‚Stammesordnungen‘ beschäftigte. Die heutige Forschung distanziert sich von diesen Termini einschließlich ihrer Interpretationen, weil die entsprechenden Auslegungen Ausdruck eines bestimmten ideologischen Hintergrunds sind (FEHR & RUMMEL 2011, 10 f.; zusammenfassend zum Thema mit Hinweisen auf weiterführende Literatur SÉNÉCHEAU 2008, 476-481). Interpretation und Bedeutung der Begriffe erhalten hier, entgegen dem heutigen *„fachwissenschaftlichen Grundkonsens“*, eine starke Gewichtung und Festschreibung, wenn die Schülerinnen und Schüler folgende Aufgabe

bearbeiten: *„Stelle eine logische Reihenfolge der Begriffe her, indem du sie vom Kleinsten zum Größten ordnest: Stamm, Einzelmensch, Sippe, Volk der Germanen, Familie“* (KLETT 2011, 135 Aufg. 1).

Beschreibungen zur Götter- und Glaubenswelt im Abschnitt *„Götter regieren die Welt“* stammen in *Zeitreise* (KLETT 2011, 135) aus der hochmittelalterlichen nordischen Mythologie. Im 19. Jahrhundert war es selbstverständlich, diese für die Götterwelt der Germanen heranzuziehen. Aus heutiger Sicht wird an solchen Vorgehensweisen zu Recht Kritik geübt: Immerhin liegen fast 1000 Jahre zwischen den genutzten Quellen und der Situation, die man beschreiben möchte (SÉNÉCHEAU 2008, 485-489).

Die unkritische Übernahme von Informationen aus Schriftquellen in *Zeitreise* erstaunt umso mehr, als auf der folgenden Doppelseite unter der Überschrift *„Schriftliche Quellen auswerten“* mit den Schülern am Beispiel der ‚Germania‘ vorbildlich Schritt für Schritt Quellenkritik eingeübt wird, wobei auch die Frage nach der Glaubwürdigkeit des Verfassers (Tacitus) und seinen Absichten eine Rolle spielt. Aufgabe 6 verdeutlicht, auf welche Weise im Hinblick auf antike Texte in Schulbüchern Gegenwartsbezüge hergestellt werden können: *„Diskutiere mit deinem Tischnachbarn, was wir bei Menschen aus anderen Ländern fremd finden. Warum ist das so?“* – ein Beispiel für den Versuch, über den Umgang mit der antiken Quelle in Bezug auf *„Gegenwart und Zukunft“* (SCHREIBER 2010, 61) zu arbeiten bzw. *„Orientierungskompetenz“* (SCHREIBER 2005, 23) zu fördern.

Insgesamt führt das Lehrwerk das Problem vor Augen, dass neue Schulbücher im Prozess ihrer Entstehung auch jeweils auf ältere Ausgaben zurückgreifen. Im vorliegenden Beispiel ist zu sehen, wie neue Abbildungen (zusammen mit einem moderneren Layout, anderer Schrifttype etc.) den Eindruck eines Lehrwerks auf dem neuesten Stand vermitteln. Die Verfassertexte aber stammen unter Vornahme weniger Änderungen aus älteren Parallelausgaben, zu denen gesondert der Einschub über die Interpretation von Schriftquellen hinzukam.

Im Vergleich zu *Zeitreise* beschäftigt sich *denk | mal Geschichte* intensiver und auf den ersten Blick differenzierter mit antiken Quellen. Neben der ähnlich aufgebauten, allerdings detaillierteren Methodendoppelseite *„Textquellen auswerten“* (SCHROEDEL 2011, 164 f.) enthält das Lehrwerk an mehreren Stellen Textauszüge, die immer auch als perspektivische Berichte gekennzeichnet sind. Bemerkenswert sind die unter der Überschrift *„(Vor-)urteile über die Germanen“* versammelten Aussagen unterschiedlicher Schriftsteller, deren Vergleich auch für die Schülerinnen und Schüler Aufschluss über dort enthaltene Klischees zu geben vermag (SCHROEDEL 2011, 160 f.). Dass zahlreiche dieser Zeitzeugen-Aussagen subjektiv geprägt und damit wohl wenig glaubhaft sind, verdeutlicht die hier sehr anschauliche Gegenüberstellung einer Behauptung Diodors (die Germanen seien halb nackt geblieben und hätten sich nur notdürftig mit Tierfellen bedeckt) mit unmittelbar daneben als Foto wiedergegebenen archäologischen Kleidungsfinden (Hose und Hemd aus dem Thorsberger Moor

(SCHROEDEL 2011, 160). Das ist eine gute Möglichkeit, Archäologie als Korrektiv zur schriftquellenbasierten ‚Geschichte‘ zu nutzen.

Anders als in *Zeitreise*, wo die Informationen im Lehrtext fast ausschließlich auf Informationen aus Schriftquellen zurückgehen, integriert der Verfasser-Text in *denk|mal Geschichte* Ergebnisse aus der Archäologie, insbesondere zum Thema „Kleidung und Mode“, „Nahrung und Handwerk“ sowie „Menschen im Moor“ (SCHROEDEL 2011, 162 f., 167). An einigen Stellen findet jedoch zugleich eine für ungeübte Leserinnen und Leser nicht nachvollziehbare Vermischung mit Elementen aus antiken Schriftquellen statt, die – als Aussage im Verfasser-Text stehend – objektiv erscheinen, ohne es realiter zu sein. Zu „Landschaft und Umgebung“ heißt es beispielsweise: „Große Teile Germaniens waren von Wäldern und Sümpfen überdeckt. Hier lebten die Menschen als Ackerbauern und Viehzüchter in Großfamilien auf Einzelgehöften oder in kleinen Siedlungen. Das Wetter war oft kalt und rau, besonders im Winter“ (SCHROEDEL 2011, 162). Der unmittelbar darauf folgend wiedergegebene Tacitus-Auszug wiederholt u. a. genau diese Aussagen, stützt also den (eigentlich schon aus Tacitus hervorgehenden) Verfasser-Text, der letztlich ein Klischee weiter tradiert (s. o.). Ein vergleichbares Prozedere (Verfasser-Text gefolgt von Schriftquelle mit identischem Inhalt) findet sich zum Thema „Germanische Rechtsprechung“ – ausgerechnet im Methodenteil „Textquellen auswerten“ (SCHROEDEL 2011, 164 f.).

Bezüglich der kategorial geordneten Inhalte Religion sowie Gesellschaft begegnen uns in *denk|mal Geschichte* u. a. ähnliche Probleme wie bereits für *Zeitreise* beschrieben: Verwendung von Begriffen wie ‚Sippe‘ und ‚Stamm‘ (S. 160) sowie Rückgriff auf die hochmittelalterliche Saga-Literatur (zusätzlich von der Vorstellung geprägt, die Germanen hätten eine einheitliche Kult- und Glaubensgemeinschaft gebildet, S. 166) (Kritik dazu mit weiterführender Literatur in SÉNÉCHEAU 2008, 448-491).

Es wird vermutlich noch einige Zeit dauern, bis die in diesem Abschnitt geschilderten problematischen Darstellungen in Schulbüchern an den aktuellen Forschungsstand angepasst werden. Zu stark haben antike Textquellen, die Forschungsgeschichte des 19. Jahrhunderts und ein positivistisches Geschichtsdenken unser heutiges Bild von den Germanen geprägt. Es ist in unserer Gesellschaft tief verwurzelt und aus dem populärwissenschaftlichen Umgang mit dem Germanenthema (in Jugendbüchern, Fernsehdokumentationen u. ä.) nicht wegzudenken.

Der Einfluss gegenwärtiger gesellschaftlicher Diskurse auf die Darstellung von Vergangenheit zeigt sich wiederum bei zwei anderen thematischen Aspekten, denen die folgenden beiden Abschnitte gewidmet sind.

Römer und Germanen: Aus Feinden werden Freunde?

Bis Ende der 1980er Jahre dominierte in deutschen Schulbüchern ein Narrativ, das den römisch-germa-

nischen Limes als klare Grenze zwischen dem Römischen Reich und Germanien, zwischen Zivilisation und Barbarentum, beschrieb. Die noch in den 1970er Jahren durch die Forschung verbreitete, populär weitergetragene Vorstellung vom Limes als ‚Bollwerk gegen die Barbaren‘, das dem ‚Ansturm‘ der Germanen im 3. Jahrhundert nicht mehr standhalten konnte und schließlich ‚fiel‘, prägte bis vor kurzem auch die Schulbuchdarstellungen zum Thema (SÉNÉCHEAU 2006, 70-72; 2008, 558-575, 612-630). Diese Assoziationen mit dem Limes wichen parallel zum Europäisierungs- und deutschen Einigungsprozess Präsentationen, die zum einen Handel und Austausch an der Grenze immer mehr betonten und schließlich den Limes als „Treffpunkt“ der Kulturen und „Ort der Begegnung“, als Kontaktstelle im „Zusammenleben“ von Römern und Germanen charakterisieren (vgl. ebd. mit Einzelnachweisen). Abbildungen entwickelten sich von der rein technischen Rekonstruktionszeichnung einer langen Grenze zu bevölkerten Lebensbildern mit Menschen im friedlichen Austausch; die Germanen übernahmen darin einen immer aktiveren Part (SÉNÉCHEAU 2006, 70-72; 2008, Taf. 7.2-7.5).

Auch die hier näher untersuchten Lehrwerke sind Zeugnis dieses Wandels. „Lernen von den Nachbarn – Römer und Germanen“ titelt die entsprechende Doppelseite in *Zeitreise*, und der Leittext lautet: „Germanen und Römer bekämpften sich nicht nur. Sie trieben im Alltag meistens friedlich Handel miteinander. So lernten sie die Lebensweise des jeweils anderen kennen“ (KLETT 2011, 140). Während der Austausch im Detail oft noch einseitig als ein Profitieren der Germanen von der römischen Lebensart bis hin zur vollständigen Romanisierung der Bevölkerung beschrieben wird, sind in *denk|mal Geschichte* nicht nur germanische Handelswaren im Text, sondern auch Germanen auf Lebensbildern präsent: „Germanen und Römer handeln am rätischen Limes“, ist das Thema einer friedlichen Szene, die den Schwerpunkt auf positiv besetzten Austausch miteinander legt (SCHROEDEL 2011, 170 M2).⁸

Man scheute sich in beiden Lehrwerken nicht, explizite Gegenwartsbezüge herzustellen, die den Nutzerinnen und Nutzern Parallelen zur Gegenwart verdeutlichen sollen: „Auch heute gibt es Austausch mit anderen Kulturen. Stelle zusammen, was die Deutschen aus anderen Ländern übernommen haben“ lautet Aufgabe 4 in *Zeitreise*, und Aufgabe 6 fordert auf: „Führe eine Umfrage unter deinen Ausländischen Mitschülern durch: Was haben sie in ihren Familien von den deutschen Sitten und Bräuchen übernommen?“ (KLETT 2011, 141). *denk|mal Geschichte* lässt Parallelen zu englischen und französischen Begriffen in der heutigen deutschen Sprache ziehen und konzentriert sich in weiteren Aufgaben auf den Warenaustausch, u. a. mit den Aufträgen „Ein Germane trifft am Limes auf einen Römer. Verfasst in Partnerarbeit einen Dialog zu einem möglichen Tauschgeschäft“ und „Römer und Germanen profitieren voneinander. Überprüfe diese Aussage“ (SCHROEDEL 2011, 171 Aufg. 4 u. 5).

Die Gegenwartsbezüge geben Einblick in die heutige politische Motivation dieser neuen Charakterisierungen römisch-germanischer Kontakte. Die Betonung eines friedlichen, für beide Seiten gewinnbringenden

Handels und Austauschs folgt einem Narrativ, das wesentlich besser zu den Zielen heutiger Europapolitik passt als das bisherige Narrativ von Ablehnung und kriegerischer Auseinandersetzung zwischen Völkern bzw. Nationen oder zwischen Ost und West. Diese Entwicklung hin zur Betonung von Handel und Frieden mündet letztlich in Rekonstruktionszeichnungen wie in *Das waren Zeiten* (BUCHNER 2008, 138 M5): Dort suchen Römer Germanen auf, um mit ihnen Handelswaren zu tauschen, nicht, wie sonst oft dargestellt, Germanen Römer. Und der zweite neue Aspekt an diesem Bild ist: Der Handel findet losgelöst vom Limes als Grenzbefestigung statt – an einem Flussufer.

Varusschlacht: Neue Zugänge zu einem alten Thema

Das Thema Varusschlacht erfuhr aufgrund seiner politischen Aufladung im deutschen Nationalismus und Nationalsozialismus in den Schulbüchern der jungen BRD keine besondere Berücksichtigung mehr. Dies änderte sich fast schlagartig ab den 1990er Jahren mit den Entdeckungen von Kalkriese.⁹ Die archäologischen Funde als real existierende Objekte machen auf einmal, so scheint es, ein historisch überliefertes Ereignis greifbar, machen es zum auf der Landkarte markierbaren deutschen Erinnerungsort – der das traditionsreiche Hermannsdenkmal bei Detmold in gewisser Weise vermeintlich politisch neutral und wissenschaftlich abgesichert zu ersetzen vermag oder zumindest in dessen Konkurrenz tritt.

Die Umsetzung des Themas Varusschlacht zeugt in neuen Schulbüchern zunächst einmal von einem Wandel bezüglich der Ausführlichkeit, mit der auf die Varusschlacht eingegangen wird: Aus ein bis zwei Sätzen bzw. einem Textabschnitt (so auch noch in *Zeitreise*, KLETT 2011, 138, das auf älteren Ausgaben aufbaut) werden nun wieder ein bis mehrere Seiten, die insbesondere auch Abbildungen einbeziehen – vom Hermannsdenkmal über Funde und Befunde vom vermuteten Ort der Schlacht bis hin zu Fotos aus dem neu angelegten Museum und Park Kalkriese. Die Kapitel zur Varusschlacht folgen unterschiedlichen Intentionen: Das Thema wird etwa verwendet, um im Sinne einer „Methodendoppelseite“ exemplarisch eine Exkursion zu planen (z. B. KLETT 2008, 108 f.), oder um am Beispiel von Kalkriese an archäologische Arbeitsweisen heranzuführen (z. B. BUCHNER 2008, 118 f.). Das Hauptaugenmerk soll im Folgenden auf einen dritten Aspekt gelenkt werden.

Nach 1945 und bis vor kurzem noch dominierte in deutschen bzw. BRD-Schulbüchern die Perspektive der Römer als *Opfer eines germanischen Hinterhalts*. Die Gründe für den Aufstand wurden aus diesem Blickwinkel heraus nicht oder nur selten thematisiert. Doch wenn man, wie das jetzt geschieht, aufgrund der Entdeckungen von Kalkriese die Ereignisse wieder ausführlicher schildert, muss man auch fragen, wie es zu dem Ereignis kam, warum sich die Germanen eigentlich wehrten¹⁰. So begegnet uns in den letzten Jahren häufiger der Blick auf die *Germanen als Opfer römischer*

Imperialpolitik. Ein Beispiel findet sich in *Zeit für Geschichte* (SCHROEDEL 2004, 158 f.): „Warum wehrten sich die Germanen?“ fragt die Überschrift, und in Aufgabe 2 sollen die Schüler den germanischen Angriff auf die Römer rechtfertigen. *Forum Geschichte* beschreibt, mit welcher Härte die Römer den Germanen begegneten, so lange sich diese nicht bedingungslos unterwarfen (CORNELSEN 2004, 174).

Eine vergleichbare Passage findet sich auch in *denk|mal Geschichte* unter der Überschrift „Germanen widersetzen sich“ (SCHROEDEL 2011, 168 f.), zusammen mit einem Quellenauszug (Cassius Dio, Römische Geschichte, 56, 18, 3f.), der über das von den Germanen als unrecht empfundene Vorgehen des Varus berichtet. Hier ist zu beobachten, wie schon die Auswahl eines bestimmten Quellentextes die vermittelte Perspektive auf das Geschehen beeinflusst. Denn man wird zusammen mit Cassius Dio folgern, dass die Germanen die Behandlung durch Varus „nicht länger“ „ertrugen“ (zit. nach SCHROEDEL 2011, 168 Q1). Noch etwas ist an diesem Beispiel interessant: ein Textabschnitt in separatem Infokasten mit Foto unter der Überschrift „denk|mal“. Die Abbildung zeigt Objekte, welche bei der Aktion „Feldzeichen zu Friedenszeichen“ 2009 geschaffen wurden (vergleichbar mit **Abb. 6**). Der zugehörige Text informiert: „Bei den Römern waren Feldzeichen vor allem Orientierungssignale für die Truppen. Der Verlust eines Feldzeichens galt als größte Schande. 2000 Jahre nach der Varusschlacht wurden Feldzeichen zu Friedenszeichen. Zu diesem Jubiläum standen 2000 individuell gestaltete Feldzeichen an Straßen und Plätzen des Osnabrücker Landes – als Zeichen des Friedens. Feldzeichen als Friedenszeichen – was denkst Du?“ (SCHROEDEL 2011, 168). Die „Feldzeichen als Friedenszeichen“, aufgestellt u. a. im Museumspark Kalkriese, bilden nur einen kleinen Teil des Kulturprogramms im Osnabrücker Land, das sich im Jubiläumsjahr ausgehend von der Varusschlacht mit Krieg und Frieden in Europa und in der Welt heute auseinandersetzt. Die öffentliche gesellschaftlich-politische Einbettung des Jubiläums deckt sich hier, und damit schließt sich der Kreis, mit aktuellen didaktischen Absichten, nämlich damalige Konfliktsituationen mit heutigen zu vergleichen, um an ihrem Beispiel für Gegenwart und Zukunft zu lernen und Orientierungskompetenz zu fördern. Kalkriese und die Varusschlacht, Römer und Germanen werden zum Aufhänger für die grundsätzliche Beschäftigung mit Krieg und Frieden, mit Anpassung oder Gegenwehr, mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Standpunkte. Und dies hängt nicht primär mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Vergangenheit zusammen, sondern mit den Kontexten, die in unserer Gesellschaft geschaffen werden, um Geschichte mit unserer Gegenwart und Zukunft in Beziehung zu setzen.

Konsequenzen für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht

Kehren wir zum Ausgangspunkt zurück: Form und Inhalt der Geschichtspräsentationen in Schulbüchern



Abb. 6 „Feldzeichen zu Friedenszeichen“: Aktion während des Varusschlacht-Jubiläums 2009. © Varusschlacht im Osnabrücker Land, Museum und Park Kalkriese (Foto H. Pentermann). Original farbig.

werden wesentlich durch die Standortgebundenheit der enthaltenen Geschichtsdarstellungen bestimmt. Als weitere wichtige Parameter sind die Orientierung an ministeriellen Vorgaben und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu nennen, außerdem die Zuschneidung auf Altersgruppen und Adressaten, die Auswahl von aus didaktischer Perspektive relevanten Themen als Beitrag zur Entwicklung eines gegenwarts- und zukunftsorientierten Geschichtsbewusstseins, sowie wirtschaftliche Zwänge (s. das eingangs wiedergegebene Zitat: SCHREIBER 2010, 61). Im Falle der Germanenkapitel in aktuellen Schulbüchern wird deutlich, wie diese Faktoren kaum voneinander zu trennen sind. Drei Hauptaspekte scheinen mir hier zusammenfassend bedeutsam:

1. Die heutige Kontextualisierung der Germanen in Schulbüchern und Lehrplänen geschieht unmittelbar vor der Folie der aktuellen gesellschaftspolitischen Gegenwart. Die Darstellungen sind in diesem Sinne nicht ‚objektiver‘ als die in älteren Schulbüchern, es haben sich neben dem vorangeschrittenen Forschungsstand nur die Vorzeichen, unter denen geschrieben wird, verändert. Lehrende, Lehrplankommissionen, Schulbuchautoren und -autorinnen wie auch Archäologinnen und Archäologen sollten sich darüber bewusst sein. Sie sollten eine klare Position zu der Frage einnehmen können, ob sie grundsätzlich der Nutzung historischer Themen aus der fernen Vergangenheit für gegenwarts- und zukunftsorientiertes Lernen zustimmen – und wann für sie

der Punkt erreicht ist, wo diese Nutzung einer Manipulation gleichkommt (SCHREIBER 2005, 23) bzw. auf eine gewollte „Identitätsstiftung und Vereinnahmung“ hinausläuft, auf die, weil es sich dann um eine Indienstnahme von Geschichte zu politischen Zwecken handelt, besser „verzichtet werden“ sollte (SCHREIBER 2008, 211).

2. Eine Hauptschwierigkeit scheint bei Schulbuchdarstellungen mit der Absicht verbunden zu sein, ein geschlossenes, möglichst vollständiges Bild der Vergangenheit liefern zu wollen – nicht zuletzt, weil dies, so die allgemeine Auffassung, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommt. Gerade im Falle der Germanen ist es aufgrund der Quellenlage jedoch nicht möglich, ein lückenloses Bild zu entwickeln. Versucht man es doch, muss man zwangsläufig auf Überlieferungen und Objekte zurückgreifen, die nicht in den thematisierten Zeithorizont passen. Dadurch läuft man Gefahr, den zwar noch immer populären, wissenschaftlich aber nicht mehr haltbaren Methoden des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu folgen.

3. Ein grundlegendes Problem der hier eingehender betrachteten Lehrwerke ist, dass sie nach wie vor Verfassertexte konstruieren, die beschreiben sollen, ‚wie es gewesen ist‘, und Materialien (Abbildungen, Schriftquellen, Aufgabenstellungen) meist stützend dazu die Verfassertexte flankieren. Es entstehen Narrationen, die im Falle der Germanen großteils veraltetem fachwissenschaftlichen Grundkonsens folgen und noch zu wenig den Unterschied zwischen „Vergangenheit“ und

„Geschichte“ deutlich machen (vgl. dazu SCHREIBER 2008, 200 f.). Trotz des Versuchs, beispielsweise über Methodenkapitel Quellenkritik einzubringen, gelingt der kritische Umgang mit antiken Quellen von Seiten des Lehrwerks für die Gesamtdarstellung meist nur unzureichend – zu schwer wiegt hier das geschichtskulturelle Erbe als Hintergrund für die heute schreibenden Autorinnen und Autoren. Der Beitrag der so gestalteten Germanenkapitel zur Förderung von Sachkompetenz (dazu SCHREIBER 2005, 22) erscheint damit fragwürdig.

Aus dem Gesagten sollte nun als Konsequenz nicht geschlossen werden, dass die Germanen aus dem Curriculum (und damit aus den Schulbüchern) am besten zu streichen seien – im Gegenteil. Die Geschichtsdidaktik bietet aktuell einige Ansätze, die sich sehr gut mit den Germanen (oder anderen Themen der Ur- und Frühgeschichte bzw. der Archäologie allgemein) verbinden lassen und zahlreiche Möglichkeiten für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht bieten. Dabei kommt es grundlegend auf das Ziel an, den der Unterricht verfolgt. Nach dem Motto „Geschichte denken statt pauken“ (SCHREIBER 2005) kann es alternativ zur *Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit* darum gehen, im Unterricht ein reflektiertes *Geschichtsbewusstsein* durch die Schulung *historischer Kompetenzen* zu entwickeln (SCHREIBER 2008, 200 f.; 2005). Das bedeutet einerseits die Förderung eines Verständnisses dafür, dass Geschichte grundsätzlich *rekonstruiert* wird und uns (in der Schule genauso wie in anderen Teilen der Geschichtskultur) als *Geschichtsnarration* begegnet, die auf mehr oder minder solider Basis erzählt, ‚wie es gewesen sein könnte‘ bzw. ‚wie jemand/man denkt, dass es gewesen sein könnte‘. Geschichtsbewusstsein und historisches Denken schließt darüber hinaus die Fähigkeit mit ein, ausgehend von einer Fragestellung und von Quellen Geschichte selbst zu re-konstruieren (SCHREIBER 2008, 200-206; 2005). Re- und De-Konstruktionskompetenz bilden zusammen die „*fachspezifische Methodenkompetenz*“ (SCHREIBER 2005, 18). Die Lückenhaftigkeit der Überlieferung bringt es mit sich, dass gerade bei archäologischen Themen viel rekonstruiert werden *muss*. Archäologische Beispiele sind daher besonders geeignet, die Vielfalt möglicher Rekonstruktionen und die Standortgebundenheit von Geschichtsbildern aufzuzeigen. Dies gelingt etwa durch das Nebeneinanderstellen verschiedener Perspektiven auf ein Thema und differierender Deutungen. Die Uneinigkeit im fachwissenschaftlichen Diskurs, die nur als belastend empfunden werden kann, wenn man fragt, wie es denn nun ‚wirklich‘ war, wird damit zur Chance.

Schulbuchkapitel über die Germanen könnten in diesem Sinne wie folgt gestaltet sein: Sofern man am Verfassertext als informierende Grundlage (SCHÖNER 2010, 73) festhalten will, könnte dieser Text zunächst beschreiben, welche Quellen (archäologische, schriftliche) zu den Germanen vorliegen, welche Probleme sich daraus ergeben und wie lückenhaft unser Bild von den Germanen daher ist, gefolgt von Materialien, anhand derer die Schülerinnen und Schüler selbst den Prozess des Re-Konstruierens und De-Konstruierens üben können (Schriftquellen, Abbildungen von Fun-

den, Sachtexte). Ziel wäre hier also konkret nicht die *Vermittlung von Wissen über die Germanen*, sondern die *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein am Beispiel von Quellen und Sekundärtexten über die Germanen* mit entsprechend gestalteten Aufgabenstellungen. Wenn das die Absicht ist, kann *exemplarisch* vorgegangen werden anhand von Einzelthemen aus der germanischen Lebenswelt, über die wir aufgrund der archäologischen Quellenlage recht gut informiert sind, und die vollständige Narration, die hier so viele Probleme bereitet, wird unnötig.

Eine andere Möglichkeit wurde in *Das waren Zeiten* für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen umgesetzt (BUCHNER 2008): Die Unterrichts- und Lehrpläneinheit „*Was die Menschen im Altertum voneinander wussten*“ enthält ein Kapitel zur Frage „*Was die Römer im 1. Jh. n. Chr. von den Germanen wussten*“ (BUCHNER 2008, 128-139). „*Unsere Informationen über die Germanen stammen von den Griechen und Römern. Schriftliche Selbstzeugnisse fehlen*“, leitet der Text ein – dass es archäologische Zeugnisse von den Germanen gibt, könnte noch hinzugefügt werden – und behält in der darauf folgenden Darstellung der Kontakte von Römern mit Germanen konsequent die als solche kenntlich gemachte römische Perspektive bei. Den Hauptteil des Kapitels bilden dann Berichte von Caesar, Pomponius Mela, Tacitus, Seneca und Ovid (BUCHNER 2008, 137-139). Über verschiedene Wege wird für die Schülerinnen und Schüler deutlich gemacht, dass einige der Aussagen sehr kritisch zu betrachten sind: durch Textquellenvergleiche; durch die Frage nach den „*Einstellungen gegenüber den Germanen*“, die in den Texten deutlich werden; durch konkrete Anleitungen mit der Möglichkeit, die Zuverlässigkeit mancher Angaben zu prüfen; durch den Hinweis, dass archäologische Funde das Tragen von gewebter Kleidung anstelle der bei Caesar genannten Felle belegen; und – eine echte Besonderheit – durch die Wiedergabe eines Auszugs aus einem wissenschaftlichen Kommentar zur Quelle, der erläutert, welche Redewendungen und Gemeinplätze der antiken Rhetorenschule geschuldet sind (BUCHNER 2008, 139 M1). Der differenzierte Umgang mit Informationen aus Schriftquellen spiegelt sich nicht zuletzt in der Bildunterschrift zur Karte „*Wo die Germanen wohnten*“: Während vergleichbare Karten in anderen Schulbüchern lediglich Stammesnamen ohne eine weitere Erläuterung enthalten (so auch KLETT 2011, 139; SCHROEDEL 2011, 161), findet sich hier der Hinweis, dass „*in den römischen Quellen genannte germanische Stämme und ihre Siedlungsgebiete im 1. und 2. Jh. in Auswahl*“ kartiert wurden (BUCHNER 2008, 139).¹¹

Für die kritische Auseinandersetzung mit Geschichtsnarrativen sollten Schulbücher grundsätzlich Materialien auswählen, die den Blick auf Vergangenheitsrekonstruktionen schulen. Wenn dafür der Platz im Schülerband nicht ausreicht, bietet zumindest die Integration neuer Medien in das Gesamtlehrwerk die Chance, Zusatzmaterialien zur Verfügung zu stellen: Fachtexte, Schulbuchtexte, Filmclips, populärkulturelle Auseinandersetzungen mit dem Thema – Materialien unterschiedlicher Zeitstellung, die sich in ihren Inhalten widersprechen dürfen, flankiert durch entspre-

chende Arbeitsaufträge, die den kritischen Umgang mit Geschichtskultur schulen.

Ggf. kann auch das Lehrwerk selbst als Zeugnis für Geschichtskultur in den Unterricht eingebunden und de-konstruiert werden (vgl. die Beiträge in SCHREIBER, GRUNER & LABHARDT 2010) – einige der hier vorgestellten Schulbuchseiten über die Germanen sind hierfür gut geeignet. Dies setzt seitens der Lehrperson allerdings zum einen die Bereitschaft voraus, sich auf eine neue Methodik einzulassen, zum anderen ggf. auch Fachkenntnisse, die über die Lehrwerksinhalte hinausgehen. Fachkenntnisse auf aktuellem wissenschaftlichen Stand sind aber bei Lehrpersonen mit Staatsexamen in Geschichte eher für andere Epochen gegeben als für die (aus akademischer Sicht der Disziplinentrennung) ‚fachfremd‘ unterrichtete Ur- und Frühgeschichte.

Die Erfahrungen werden zeigen, wie praxistauglich die didaktischen Ansätze für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht im Schulalltag sind, und ob die Ziele Schülerinnen und Schüler (sowie Lehrerinnen und Lehrer) überfordern (dazu verschiedene Beiträge in SCHREIBER, GRUNER & LABHARDT 2010). Grundsätzlich jedoch sollten solche Herangehensweisen nicht nur in der gymnasialen Oberstufe sondern in allen Schularten im Anfangsunterricht Geschichte ansatzweise möglich sein. Kinder und Jugendliche zeigen schon in der Grundschule großes Interesse daran, nicht nur zu erfahren, ‚wie es damals war‘, sondern auch, woher man eigentlich weiß, ‚wie es damals gewesen sein könnte‘. Sie bringen beim Übergang in die Sekundarstufe I neben einem teilweise beachtlichen historischen Grundwissen auch Neugierde und Phantasie mit (EISELE-BRAUCH & LÖFFLER 2011, 257 f., 261-263, 266 f.): ein bislang für den kompetenzorientierten Unterricht zu wenig genutztes Potential, das es zu fördern und zu erhalten gilt.

Fazit

Die Germanen erfahren in jüngeren Lehrwerken eine verstärkte Berücksichtigung aufgrund einer veränderten gesellschaftspolitischen Situation, d. h. vor dem Hintergrund von Globalisierung, Europäisierung und deutschem Einigungsprozess. Das Thema Römer und Germanen eignet sich in diesem gesellschaftlichen Kontext aus didaktischer Sicht zur Verfolgung heutiger Bildungsziele im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, der das Lernen für Gegenwart und Zukunft einschließt und Orientierung geben will. Kritisch betrachtet haben wir es allerdings mit einer Nutzung des Germanenthemas für kulturelle Bildung in einer bestimmten politischen Richtung zu tun – wir sollten wachsam bleiben, dass dies auf reflektierte Weise geschieht und nicht erneut in Verbindung mit einer Verinnahmung historischer Themen für politische Zwecke.

Aus archäologischer und geschichtswissenschaftlicher Perspektive führt das Wiederaufgreifen des Germanenthemas in jüngeren Lehrwerken nicht nur zu positiven Neuerungen. Inhaltlich verharret vieles in

Darstellungstraditionen, die der Forschungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts geschuldet sind.

Für die Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewusstseins als Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts bilden heutige Lehrwerke noch nicht genügend Ansatzpunkte – es sei denn, man übt an ihnen selbst die Dekonstruktion von Geschichtsnarrativen (vgl. SCHREIBER, GRUNER & LABHARDT 2010). Was in einem der hier näher vorgestellten Schulbücher kritisch zum Ausgewert von antiken Schriftquellen vermerkt ist, gilt im Grunde auch für die Verfassertexte in Schulbuchkapiteln über die Germanen: Sie ‚haben einen besonderen Stellenwert, denn sie vermitteln häufig den Eindruck, dass alles Geschriebene auch ‚wahr‘ ist. Aber auch sie sind von Menschen verfasst, d.h. sie vertreten manchmal eine ganz bestimmte Meinung oder der Verfasser verfolgt ein bestimmtes Ziel [...]‘ (SCHROEDEL 2011, 164).

Anmerkungen

¹ Es handelt sich um die schriftliche, erweiterte Fassung meines auf der DGUF-Tagung 2012 in Dresden gehaltenen Vortrags. Die hier präsentierten Ergebnisse geben Einblick in einen Teilbereich einer insgesamt wesentlich breiter angelegten Studie (DFG-Forschergruppe 875, *Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen der Gegenwart* an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br., Teilprojekt Sénécheau, *Kelten, Römer und Germanen: Konstruktionen antiker Lebenswelten in Kontexten politischer Sinnstiftungsprozesse*). Mehr dazu unter <http://portal.uni-freiburg.de/historische-lebenswelten/> [17.07.2012].

² Z.B. „Germanisches Gehöft um Christi Geburt“ von A. Hoffmann, Leipzig 1935; „Germanische Tracht der Bronzezeit um 1600 v.d.Zr.“ von W. Petersen, Leipzig 1936; „Germanische Sonnenfeier (Urgermanenzeit)“ von F. Koch, Leipzig 1935.

³ Zu den ursprünglich in Halle gefertigten Figuren vgl. Panke (2001). Zu ihrem Weiterleben in Schulbüchern der Nachkriegszeit vgl. Sénécheau (2008, Taf. 6.2, Taf. 6.5; 2006, 61-63).

⁴ Schleswig-Holstein ist das einzige Bundesland, in dem die Germanen für keine Schulart ein Pflichtthema sind. Das mag zunächst verwundern. Andererseits ist der betreffende Lehrplan von 1997 und damit der älteste unter den momentan gültigen (SCHLESWIG-HOLSTEIN 1997). Vorgesehen ist die Behandlung der Germanen in folgenden Bundesländern im Geschichtsunterricht aller Schularten: in Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. In bestimmten Schularten (eher in Haupt-/Real-/Gesamtschulen, weniger in Gymnasien) soll sie erfolgen in: Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

⁵ „Langhaus“, (SCHROEDEL 2011, 162); „Ein germanischer Schmied bei der Arbeit“ (S. 163); szenische Lebensbilder zur Begegnung von Römern und Germanen (S. 170 f.).

⁶ Es handelt sich um die Rekonstruktionen des sog. „Fürst von Planig“, 6. Jh. n. Chr., und einer Frau aus Westhofen, Grab 139, ebenfalls 6. Jh. n. Chr. Die Vorlagen stammen ursprünglich aus dem Katalog *Die Franken* (Reiss-Engelhorn-Museum 1996, 692 Abb. 562; 675 Abb. 541).

⁷ Es ist für archäologische Laien nicht leicht, entsprechenden Literatur zu finden. Selbst der große Ausstellungskatalog *Spuren der Jahrtausende* (FREEDEN & SCHNURBEIN 2002) enthält im Kapitel „Germanisches Leben zwischen Ostsee und Rhein“ (S. 274-295) überwiegend Funde aus dem 3./4. Jahrhundert und reicht bis in die Völkerwanderungszeit hinein. Ausstellungskataloge wie *Die Alamannen*, *Die Franken* und *Die Bajuwaren* füllten (als Literatur über die Germanen missverstanden) mangels Alternativen lange Jahre die seitens der archäologischen Öffentlichkeitsarbeit bestehende Lücke zu den tacituszeitlichen ‚Germanen‘ aus. Auch die neuen Kataloge *Varusschlacht* (VARUSSCHLACHT 2009) und *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos* (LANDESVERBAND LIPPE 2009) bieten nur wenig Material.

⁸ Die Abbildung im Schulbuch weist deutliche Parallelen zum entsprechenden Ausschnitt aus einem Diorama des Limesmuseums Aalen auf. Während das Diorama zusätzlich an anderen Stellen einen germanischen Überfall inszeniert (vgl. FILTZINGER 1971, 176), ist davon auf der Rekonstruktionszeichnung im Schulbuch nichts mehr zu sehen.

⁹ Zu Kalkriese sei hier nur zusammenfassend auf den Katalog des Museums und Parks Kalkriese (VARUSSCHLACHT 2009) verwiesen.

¹⁰ Ein Beispiel findet sich in Schroedel (2004, 158 f.): „Warum wehrten sich die Germanen?“ fragt die Überschrift, und in Aufgabe 2 sollen die Schüler den germanischen Angriff auf die Römer rechtfertigen.

¹¹ Die Karte und die Abbildungsunterschrift sind nahezu identisch mit derjenigen im Ausstellungskatalog „*Spuren der Geschichte*“ (FREEDEN & SCHNURBEIN 2002, 274 Abb. 473), wobei die Karte im Katalog den Zustand „im 1. und 2. Jahrhundert nach der Errichtung des Limes“ zeigt, die im Schulbuch Stämme und Siedlungsgebiete „im 1. und 2. Jh.“ illustrieren soll – das ist ein Unterschied, der bei der Übernahme der Karte und leichten Veränderung der Legende nicht berücksichtigt wurde.

Literatur

Assmann, J. (2000). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* (3. Auflage) (Beck'sche Reihe 1307). München: Beck.

Beck, H., Steuer, H. & Timpe, D. (Hrsg.). (1998). *Germanen, Germania, Germanische Altertumskunde* (Studienausgabe) (Reallexikon der Germanischen Altertumskunde). Berlin: de Gruyter.

Bremen (2006 a). Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). *Welt-Umweltkunde. Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für die Sekundarschule, Jahrgangsstufe 5-10*. Verfügbar unter http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-sek%20.pdf [17.07.2012].

Bremen (2006 b). Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). *Welt-Umweltkunde. Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium, Jahrgangsstufe 5-10*. Verfügbar unter http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-gy.pdf [17.07.2012].

Bremen (2006 c). Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). *Welt-Umweltkunde. Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für die Gesamtschule, Jahrgangsstufe 5-10*. Verfügbar unter http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk_gs.pdf [17.07.2012].

Buchner (2008). *Das waren Zeiten 1. Von den Frühmenschen zur Ständegesellschaft*. Brückner D. & Focke, H. (Hrsg.), Frieß, P., Gast, K. & Hohmann, F. (Bearb.). Bamberg: Buchner.

Cornelsen (2004). *Forum Geschichte, Ausgabe Baden-Württemberg. Band 1: Von der Urgeschichte bis zum Ende des Römischen Reiches*. Tatsch, C. & Regenhardt, H.-O. (Hrsg.). Cornelsen: Berlin.

Diesterweg (1940). *Volk und Führer. Klasse 2: Die Germanen*. D. Klagges (Hrsg.). Frankfurt: Diesterweg.

Eisele-Brauch, N. & Löffler, G. (2011). Die Wirklichkeit des Mittelalters in der Schulpraxis. Erfahrungsbericht und kompetenzdidaktische Überlegungen. In Th. M. Buck & N. Brauch (Hrsg.), *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis* (S. 255-267). Münster: Waxmann.

Erdal-Fabrik (Hrsg.). (1940). *Aus Deutschlands Vorzeit. Ein Erdal-Bilderbuch* (2. Auflage). Mainz: Erdal-Fabrik.

Fehr, H. & Rummel, P. von (2011). *Die Völkerwanderung*. Stuttgart: Theiss.

Filtzinger, P. (1971). *Limesmuseum Aalen: Zweigmuseum des Württembergischen Landesmuseums* (Kleine Schriften zur Kenntnis der römischen Besetzungsgeschichte Südwestdeutschlands 7). Stuttgart: Gesellschaft für Vor- und Frühgeschichte in Württemberg und Hohenzollern.

Freeden, U. von & Schnurbein, S. von (2002). *Spuren der Jahrtausende: Archäologie und Geschichte in Deutschland*. Stuttgart: Theiss.

Hamburg (2003 a). Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung (Hrsg.). *Rahmenplan Geschichte/Politik, Bildungsplan Hauptschule und Realschule, Sekundarstufe I*. Verfügbar unter http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geschichte/didaktik/lehrplansammlung/hamburg/hamburg_gepol_hr_seki.pdf [17.07.2012].

Hamburg (2003 b). Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung (Hrsg.). *Rahmenplan Geschichte, Bildungsplan neunstufiges Gymnasium, Sekundarstufe I*. Verfügbar unter <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2555124/data/aufgabengebiete-sekundarstufe-i-fuer-das-neunstufige-gymnasium-pdf-347-kb.pdf> [17.07.2012].

Hassmann, H. (2002). Archäologie und Jugend im Dritten Reich: Ur- und Frühgeschichte als Mittel der politisch-ideologischen Indoktrination von Kindern und Jugendlichen. In A. Leube (Hrsg.), *Prähistorie und Nationalsozialismus: Die mittel- und osteuropäische Ur- und Frühgeschichtsforschung in den Jahren 1933 – 1945* (S. 107-146). Heidelberg: Synchron-Wissenschaftsverlag der Autoren.

- Hessen (2002). Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). *Lehrplan für den Bildungsgang Realschule, Jahrgangsstufe 5-10*. Verfügbar unter http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=ab43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2 [17.07.2012].
- Klett (2004). *Zeitreise 1. Nordrhein-Westfalen*. Christoffer, S., Heimbach, H., Jabs, U., Leinen, K., Offergeld, P. & Schelle, J. Leipzig: Klett.
- Klett (2008). *Zeitreise 1. Niedersachsen*. Christoffer, S., Eck, G., Gierl, M., Grimm, K., Heimbach, H., Höfer, A., ... , Steidle, H. Stuttgart: Klett.
- Klett (2011). *Zeitreise 1*, A. Christoffer, S., Fleiter, E., Heiter, M., Jabs, U., Leinen, K., Offergeld, P., Zorbach, H., ... , Steidle, H. Stuttgart: Klett.
- Landesverband Lippe (Hrsg.). (2009). *2000 Jahre Varusschlacht. Mythos*. Stuttgart: Theiss.
- Legendre, J.-P. & Schnitzler, B. (2001). Wilhelm Petersen (1900-1987): Le peintre du monde nordique. In A.-M. Adam, I. Bardies, D. Heckenbenner, J.-P. Legendre, L. Olivier, T. Panke, ... , P. Wilmouth, *L'archéologie en Alsace et en Moselle au temps de l'annexion* (S. 133-135). Strasbourg: Musées de Strasbourg.
- Niedersachsen (2004a). Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Curriculare Vorgaben für die Hauptschule, Schuljahrgänge 5/6, Geschichte*. Verfügbar unter http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/hs5_6/cvhsgeschichte.pdf [17.07.2012].
- Niedersachsen (2004b). Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). *Curriculare Vorgaben für die Realschule, Schuljahrgänge 5/6, Geschichte*. Verfügbar unter http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rs5_6/cvrsgheschichte.pdf [17.07.2012].
- Nordrhein-Westfalen (2011). Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte*. Verfügbar unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/RS/GE/RS_Geschichte_Endfassung.pdf [17.07.2012].
- Oldenburg (2004). *Geschichte kennen und verstehen A1*. Fink, H.-G., Fritsche, C. (Hrsg.), Brenner, A., Breiningger-Wöhrle, M., Dürr, I., Klocke-Lipinski, C., ... , Sutter, W. B. München: Oldenburg.
- Panke, T. (2001). Six figurines de Germains conservées dans les collections du römisch-germanisches Zentralmuseum de Mayence. In A.-M. Adam, I. Bardies, D. Heckenbenner, J.-P. Legendre, L. Olivier, T. Panke, ... , P. Wilmouth, *L'archéologie en Alsace et en Moselle au temps de l'annexion* (S. 169-180). Strasbourg: Musées de Strasbourg.
- Reiss-Engelhorn-Museum Mannheim (Hrsg.). (1996). *Die Franken. Wegbereiter Europas. Vor 1500 Jahren: König Chlodwig und seine Erben* (Band 1 und 2). Mainz: Philipp von Zabern.
- Riemenschneider, R. (2008). Le mythe national de la bataille du Teutobourg dans les manuels scolaires allemands. In M. Reddé & S. von Schnurbein (Hrsg.), *Alésia et la bataille du Teutobourg: Un parallèle critique des sources* (Beihefte der Francia, 66) (S. 133-151). Ostfildern: Thorbecke.
- Rüsen, J. (1994). Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In K. Füssmann (Hrsg.), *Historische Faszination: Geschichtskultur heute* (S. 3-26). Köln: Böhlau.
- Salle (1939). *Volkwerden der Deutschen 2. Indogermanen und Germanen: Von der Urzeit bis 1000 n. Chr.* Hohmann, W., Lehr, K., Reppich, H. & Schiefer, W. (Bearb.). Frankfurt am Main: Salle.
- Schleswig-Holstein (1997). Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Geschichte*. Verfügbar unter <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=131> [17.07.2012].
- Schnitzler, B. (2001). Embrigader la jeunesse au service de l'idéologie nationale-socialiste. In A.-M. Adam, I. Bardies, D. Heckenbenner, J.-P. Legendre, L. Olivier, T. Panke, ... , P. Wilmouth (Hrsg.), *L'archéologie en Alsace et en Moselle au temps de l'annexion* (S. 119-139). Strasbourg: Musées de Strasbourg.
- Schöner, A. (2010). Vom Nutzen wissenschaftlicher Praxis: Schlaglichter auf ein kategoriales, empirisch-qualitatives Grundlagenforschungsprojekt: Die Eichstätter Schulbuchanalysen. In W. Schreiber, C. Gruner & R. Labhardt (Hrsg.), *Geschichte durchdenken: Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher: Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“* (S. 71-88). Neuried: ars una.
- Schreiber, W., Gruner C. & Labhardt, R. (Hrsg.). (2010). *Geschichte durchdenken: Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher: Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“*. Neuried: ars una.
- Schreiber, W. (2005). *Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept*. Basisbeitrag. In S. Mebus & W. Schreiber (Bearb.), *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen* (Siebeneichener Diskurse 3) (S. 17-23). Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung: Meißen.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 198-212.
- Schreiber, W. (2010). *Geschichte durchdenken – Schulbücher de-konstruieren*. In W. Schreiber, C. Gruner & R. Labhardt (Hrsg.), *Geschichte durchdenken: Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher: Das Beispiel „1989/1990 – Mauerfall“* (S. 61-70). Neuried: ars una.
- Schroedel (2004). *Zeit für Geschichte Band 1 G8: Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien*. Habermaier, V., Heupel, E., Holste, M., Kohl, H.,

Kurscheid, R., Schneidereit, B., ... Wunderer, H. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Schroedel (2011). *denk | mal Geschichte 1. Nordrhein-Westfalen*. Derichs, J., Intemann, G., Juneja-Huneke, M., Maaß, K., Machate, Chr., Pankratz, W., ... , Stiller, E. Braunschweig: Schroedel.

Sénécheau, M. (2006). Archéologie et identité dans les manuels contemporains en Allemagne. In CDRP de Bourgogne & Bibracte centre archéologique européen (Hrsg.), *L'archéologie, instrument du politique ? Archéologie, histoire des mentalités et construction européenne. Actes du colloque de Luxembourg 16-18 novembre 2005 (Documents, actes et rapports pour l'éducation)* (S. 55-75). Dijon: Bibracte, Centre archéologique européen du Mont Beuvray.

Sénécheau, M. (2008): *Archäologie im Schulbuch. Themen der Ur- und Frühgeschichte im Spannungsfeld zwischen Lehrplanforderungen, Fachdiskussion und populären Geschichtsvorstellungen. Schulbücher, Unterrichtsfilme, Kinder- und Jugendliteratur* (Band 1: Text, Band 2: Katalog, Band 3: Tafeln). Freiburg: freidok. Verfügbar unter <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/6142/> [17.07.2012].

Sénécheau, M. (2010a). Als Arminius frech geworden ... Reportage: Varusschlacht in Schulbüchern. *Archäologie in Deutschland*, 2010(3), 63-64.

Sénécheau, M. (2010b). Sprechen auch Bilder verschiedene Sprachen? Illustrationen in Schulbuchkapiteln zu Kelten, Römern und Germanen im deutsch-französischen Vergleich. In: C. Heinze & E. Matthes (Hrsg.), *Das Bild im Schulbuch* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tacitus, C. (1999). *Germania. Lateinisch-deutsch*. Hrsg. u. übers. v. A. Städele mit einer Einf. u. Erl. v. G. Fink (Tusculum Studienausgaben). Düsseldorf: Artemis & Winkler.

Thüringen (1999a). Thüringer Kultusministerium (Hrsg.). *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule, Geschichte*. Verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1361> [17.07.2012].

Thüringen (1999b). Thüringer Kultusministerium (Hrsg.). *Lehrplan für das Gymnasium, Geschichte*. Verfügbar unter <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1410> [17.07.2012].

VARUSSCHLACHT im Osnabrücker Land GmbH (Hrsg.). (2009). *Varusschlacht*. Mainz: Philipp von Zabern.

Volk und Wissen (1974). *Geschichte 6. Lehrbuch für Klasse 6. Volk und Wissen*. Günther, K.-H. (Hrsg.). Berlin: Volkseigener Verlag Berlin.

Westermann (2001). *Durchblick. Geschichte/Politik 5/6: Hauptschule Nordrhein-Westfalen*. Frenken, L., Lenniger, M., Pankratz, W., Pies, H.-P., Schulte-Möhring, D., Sieler, W., ... , Wacker, H. Braunschweig: Westermann.

Westermann (2007). *Die Reise in die Vergangenheit: Ein geschichtliches Arbeitsbuch*. Ebeling, H., Birkenfeld, W. (Hrsg.), Bonna, R., Gerstenberg, F., Mirwald, M. & Walzer-Mirwald, A. (Bearb.). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Dr. Miriam Sénécheau
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Institut für Archäologische Wissenschaften,
Abt. Frühgeschichtliche Archäologie und
Archäologie des Mittelalters
Belfortstraße 22
79085 Freiburg
miriam@senecheau.de