

Eckert. Beiträge 2014/4

Johanna Bethge

**Repräsentationen von Protest – «1968» im Spiegel
(west-)deutscher Schulgeschichtsbücher**

Bethge, Johanna. „Repräsentationen von Protest – «1968» im Spiegel (west-)deutscher Schulgeschichtsbücher.“ Eckert. Beiträge 2014/4
<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00288>.

edumeres.net

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung und Fragestellung | 3 |
| 2. Theoretische Dimension | 11 |
| 3. Methodische Entscheidungen | 16 |
| 4. Erste Repräsentanzen: Umgang mit Nahvergangenheiten | 19 |
| 4.1 Zweierlei «1968» | 20 |
| 4.2 Aussparung und Aneignung | 26 |
| 5. Bedeutung medial erzeugt: Strategien in Wort und Bild | 32 |
| 5.1 Dramatisierung | 34 |
| 5.2 Dynamisierung und Individualisierung | 42 |
| 6. Protest als Repräsentation | 48 |
| 6.1 Kanonisches Wissen und Leerstellen | 49 |
| 6.2 Deutungskonjunkturen | 58 |
| 7. Zusammenführung und Ausblick | 63 |
| 8. Quellen und Literaturverzeichnis | 69 |

1. Einleitung und Fragestellung

„Mir scheint, die Kinder des nächsten Jahrhunderts werden das Jahr 1968 mal so lernen wie wir das Jahr 1848.“¹ Mit Blick auf das gegenwärtige Schulgeschichtsbuch hat sich jene Voraussage von Hannah Arendt, die sie in einem Brief an Karl Jasper im Juni 1968 traf, nicht bewahrheitet. Obgleich das Jahresdatum «1968»² fest im öffentlichen geschichtskulturellen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland verankert ist, wie sich erneut 2008 zeigte als es anlässlich des 40. Jahrestages der annus mirabilis zu einer Schwemme von Publikationen³, Ausstellungseröffnungen⁴ und TV-Sendungen zum Thema kam, sparen die meisten Schulbücher das Thema aus.⁵ In Anbetracht von ‚Talkshownomaden‘ wie Rainer Langhans kann von «1968» mittlerweile als von eines jener zeitgeschichtlichen Themen gesprochen werden, die in den Medien auch über die Jubiläumsjahre hinaus Omnipräsenz besitzen.⁶

Wendet man sich dem schulischen Kontext zu, so stellt sich die Situation ganz anders dar. So bleiben der Begriff und die Epochenspezifität von Zeitgeschichte im gegenwärtigen deutschen Schulbuch zumeist unreflektiert.⁷ Gerade für die Behandlung des Zeitraumes zwischen 1949–1989 – und damit für die wechselvolle Geschichte der beiden deutschen Staaten – gilt, dass eine kontroverse Geschichtsvermittlung nottut. Zeitgeschichte wird in deutschen Schulgeschichtsbüchern immer noch primär als Nationalgeschichte thematisiert.⁸

¹ zit. nach: Albrecht von LUCKE, 68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht, Berlin 2008, S. 7.

² Die Anführungszeichen sollen signalisieren, dass die Zahlenkombination 1968 längst nicht mehr nur eine Jahreszahl bezeichnet. Unter der Chiffre findet sich ein ganzes Bündel an Ereignissen subsumiert, die im Zeitraum zwischen 1967 und Anfang der 1970er Jahre und an verschiedenen Orten der Welt abliefen.

³ Einen Forschungsüberblick bieten: Felix DIRSCH, „1968“: Von der erlebten Zeitzeugenschaft zum Gegenstand der Historiographie? Eine Literaturliste in der Rückschau auf das Jubiläumsjahr 2008, in: Zeitschrift für Politik 56 (2009), S. 89–97. Und: Detlef SIEGFRIED, Furor und Wissenschaft. Vierzig Jahre nach „1968“, in: Zeithistorische Forschungen/Contemporary Histories (2008), S. 130–141.

⁴ So richtete z. B. das Historische Museum Frankfurt vom 1. Mai bis 2. November 2008 die Ausstellung „Die 68er – Kurzer Sommer, lange Wirkung“ aus. Vgl. http://www.historisches-museum.frankfurt.de/index.php?article_id=113&clang=0 (zuletzt 09.09.2014).

⁵ Diesen Befund treffen die Autoren des Praxis Geschichte Themenheftes im Jahr 2001. Vgl. Ute KÄTZEL, 1968 – ein eigenständiges historisches Phänomen, in: Praxis Geschichte „1968 - Protest, Revolte, Kulturrevolution“ Heft 6 (2001), S. 4–7, S. 4. Schulgeschichtsbücher, die nach 2001 erschienen sind, finden in meiner Arbeit keine Berücksichtigung.

⁶ So war Rainer Langhans in jüngster Zeit etwa in der RTL-Show Dschungelcamp zu sehen. Als absatzstarkes Histotainment haben sich in der Vergangenheit vor allem die nationalsozialistische Epoche sowie die DDR-Geschichte erwiesen. Aufgrund ihrer hohen Anschlussfähigkeit zur Gegenwart eignet sich die Zeitgeschichte in besonderem Maße für mediale Rezeptionsvorgänge. Zur besonderen Rolle der Zeitgeschichte in „Unterricht und Gesellschaft“ siehe folgenden Sammelband: Michele BARRICELLI, Julia HORNIG (Hg.), Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. [u.a.] 2008.

⁷ Vgl. Holger THÜNEMANN, Zeitgeschichte im Schulbuch. Normative Überlegungen, empirische Befunde und pragmatische Konsequenzen, in: Susanne POPP, Michael SAUER et al. (Hg.), Zeitgeschichte – Medien – historische Bildung, Göttingen 2010, S. 117–132, S. 122.

⁸ Als Epochenspezifität von Zeitgeschichte kann herausgestellt werden, dass sie a) umstritten, b) prinzipiell un abgeschlossen und c) geschichtskulturell omnipräsent ist. Wegen dieser Merkmale sieht THÜNEMANN eine besondere Nähe zwischen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik gegeben: Insofern als Begriffe wie Lehr-

Es gilt zu fragen, inwieweit diese Feststellung auch auf die Darstellung von «1968» zutrifft. Ist hierin ein Erklärungsmoment zu finden für folgenden bedauerlichen Befund? „Dass ‚Studentenunruhen‘ und ‚Prager Frühling‘ zwei Seiten einer Medaille sind, ist im Bewusstsein der heutigen Schülerinnen und Schüler zumeist nicht präsent.“⁹

Als zeitgeschichtliches Streitthema¹⁰ soll «1968» zum Ausgangspunkt der vorliegenden Studie werden, die den Versuch unternimmt, unter Rückgriff auf ausgewählte (west-)deutsche Schulgeschichtsbücher zeitspezifische Darstellungs- und Deutungsmuster jener Protestvergangenheit auszumachen. Es soll nach dem zeitgenössischen Umgang mit jener Nahvergangenheit Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre gefragt werden, außerdem danach, wie sich die Repräsentation, im Sinne der Sichtweise von Geschichte als eine Vielzahl möglicher Weltwahrnehmungen und Auffassungen, denen sich die Historiographen nachträglich annehmen, der historischen Ereignisse im Laufe der nachfolgenden Jahrzehnte wandelte. Hierbei interessiert, wie der Bedeutungszugewinn sprachlich und visuell gestaltet wurde und auf welche Art und Weise das westdeutsche «1968» schließlich die Signatur einer für die bundesrepublikanische Geschichte bedeutsamen Epochenzäsur erhielt. Im diachronen Zugriff sollen Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der westdeutschen Wahrnehmung und Beurteilung von «1968» über einen Zeitraum von etwa 30 Jahren (1969-1998) hinweg freigelegt werden. Damit liefert meine Arbeit einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte von «1968» und eröffnet zugleich Erkenntnisse in Bezug auf zeitgenössisch dominante Wissens- und Wertvorstellungen und hegemoniale gesellschaftliche Leitlinien.

Unter Rückgriff auf HÖHNES Wendung von der „Diskursarena Schulbuch“¹¹ wird

Kontroversität, Gegenwartsbezug und lebensweltlicher Bezug zu den zentralen geschichtsdidaktischen Kategorien gehört, erweise sich die Zeitgeschichte als eine Epoche von besonderer Eignung für historische Lernprozesse. In seinen empirischen Schulbuchanalysen erwiesen sich Schulbuchideal und Schulbuchwirklichkeit als diskrepant. Zu dem Befund, dass zeitgeschichtliche Darstellungen in Schulbüchern unter einer nationalgeschichtlichen Verengung leiden, kommt THÜNEMANN, *Zeitgeschichte im Schulbuch* (wie Anm. 7), S. 122 in Fußnote 27.

⁹ So heißt es in dem Ankündigungstext der Fortbildungsveranstaltung „'1968'. Ein Schlüsselereignis in transnationaler Perspektive“ die im vergangenen Jahr in Kooperation mit dem Historischen Seminar der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz ausgerichtet wurde. <http://www.geschichte.uni-mainz.de/geschichtsdidaktik/146.php> (zuletzt geprüft am 09.09.2014)

¹⁰ Diese Bezeichnung ist dem Titel des folgenden Sammelbandes entnommen: Martin SABROW (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945* (Beck'sche Reihe Bd. 1544), München 2003. Von Relevanz für meine Fragestellung: Ingrid GILCHER-HOLTEY, 1968. Eine versäumte Kontroverse?, in: Martin SABROW (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945* (Beck'sche Reihe Bd. 1544), München 2003, S. 58–73.

¹¹ Thomas HÖHNE, Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs, in: Eva MATTHES, Carsten HEINZE (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 4), Bad Heilbrunn 2005, S. 65–92, passim.

das Medium Schulgeschichtsbuch fortan verstanden als Ort der Aushandlung für kanonische Wissensinhalte und -darstellungen.¹² Insofern hier die Ansprüche entscheidender gesellschaftlicher Subgruppen zusammenlaufen – neben den Vorgaben nach wissenschaftlicher Richtigkeit muss das Schulbuch pädagogischen Anforderungen genügen, ökonomischen Vorgaben gehorchen und bedarf nicht zuletzt der staatlichen Imprimatur – gibt das ‚Konsens-Produkt‘ Schulbuch im Ergebnis Auskunft über Darstellungs- und Deutungshegemonien. Das Schulbuch spiegelt demnach wider, welche Wissensinhalte und Werte von einer Gesellschaft – genauer von ihren dominanten Eliten – als richtig, wichtig und überlieferungswürdig angesehen werden.¹³ In ihren „Repräsentationen von Wirklichkeit“ prägen Schulbücher gesellschaftliche Vorstellungen zugleich mit; sie sind „Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens.“¹⁴

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessiert nicht der Schulbuch-Diskurs als solcher sondern sein Produkt. Entsprechend wird nur äußerst knapp auf die an der Aushandlung eines Schulbuches beteiligten Akteursgruppen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Durchsetzungsinteressen und Wirkungsabsichten eingegangen. Die vorgelegte Analyse konzentriert sich auf jene Repräsentationen von Protest, welche den Abdruck in das Schulbuch ‚schafften‘ und sich demzufolge als repräsentativ für zeitgenössisch hegemoniale Wahrnehmungen, Deutungen und Wirklichkeitskonstruktionen von «1968» beschreiben lassen.

Im Rahmen des Kapitels „Theoretische Dimension“ erfährt die mediale Eigenlogik des Schulbuchs eine nähere Behandlung. In einem innovativen theoretischen Zugriff, welcher Ansätze aus der Schulbuchforschung mit solchen Überlegungen zum Medium der allgemeinen Enzyklopädie verbindet, soll das Schulgeschichtsbuch in seinem Charakter als eine für geschichtswissenschaftliche Fragestellungen prädestinierte Quelle herausgestellt werden. Näheres zum herangezogenen Quellenkorpus sowie zur methodischen Entscheidung für ein klassisch hermeneutisches Vorgehen findet sich in Kapitel Drei der Arbeit. Eben hier gilt es auch die beiden titelgebenden Begriffe Protest und Repräsentation auszuführen und zu begründen. In den folgenden drei Kapiteln, die den Hauptteil der Arbeit markieren, wird die eigentliche Quellenarbeit geleistet.

¹² Wolfgang JACOBMEYER, Konditionierung von Geschichtsbewußtsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien, in: Gruppendynamik Heft 4 (1992), S. 375–388.

¹³ Vgl. zum ganzen Absatz: Gisela TEISTLER, Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft, in: Ernst SEIBERT, Oskar ACHS (Hg.), Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 11), Wien 2008, S. 153–175, S. 153f.

¹⁴ Simone LÄSSIG, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt FUCHS, Joachim KAHLERT et al. (Hg.), Schulbuch konkret, Bad Heilbrunn 2010, S. 199–215, S. 210 und 203.

Die herangezogenen Schulgeschichtsbücher sollen hinsichtlich ihrer sprachlichen und visuellen Fassungen jener Protestbewegungen, die sich Ende der 1960er Jahren in verschiedenen Weltregionen formierten, befragt werden. Die Analyse der Begriffs- und Bildgeschichte von «1968» verspricht Einsicht in zeitspezifische Deutungen und Lesarten jener historischen Ereignisse. Meine Kapitelaufteilung im Hauptteil folgt dabei einer sowohl chronologischen als auch inhaltlichen Ordnung: Anhand der frühesten Repräsentanzen von «1968» im westdeutschen Schulbuch soll der Umgang mit absoluter Nahvergangenheit untersucht werden. Wie steht es um die frühen Protest-Aneignungen im Kontext eines schwelenden Ost-West-Konfliktes? Im darauffolgenden Kapitel soll der sprachlichen und bildlichen Verfestigung der 1968er-Ereignisse nachgegangen werden. Hier bietet sich eine räumliche Fokussierung auf den Aspekt «1968» in der BRD an, da dessen Repräsentation im (west-)deutschen Schulbuch die größten Veränderungen erfährt. Mithilfe welcher medialen Strategien wird das Thema im Schulgeschichtsbuch mit Bedeutung versehen? Im letzten Kapitel sollen schließlich die den Repräsentationen zugrunde liegenden Deutungen und Lesarten zur Analyse kommen. Es gilt einen Zäsurvorschlag zu wagen: Wie verändert sich die Rezeption der westdeutschen Protestbewegung im westdeutschen Schulbuch und an welche politischen Ereignisse oder gesellschaftliche Umbrüche lassen sich die ausgemachten Zäsuren zurückbinden?

Folgt man ETIENNE und SCHULZE, so ist «1968» fester Bestandteil im kollektiven Gedächtnis der Deutschen und markiert einen Erinnerungsort. Damit darf «1968» nicht nur allgemeine Bekanntheit unterstellt werden; es darf außerdem als ein emotionsbesetzter ‚Raum‘ angesehen werden, dem eine Bedeutsamkeit für das nationale Selbstverständnis zukommt.¹⁵ Diese hohe Bedeutungszuschreibung stellt, so meine Grundprämisse, ein Phänomen jüngerer „1968“-Rezeption dar und kann im Hinblick auf seine Darstellung und Bewertung in den vorangegangenen Jahrzehnten nicht aufrechterhalten werden.

Wie haben sich die sprachlichen und visuellen Repräsentationen in den mehr als vierzig Jahren seit 1968 also verändert?

¹⁵ Heinz BUDE, Achtundsechzig, in: Etienne FRANÇOIS, Hagen SCHULZE (Hg.), *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd.2, München 2002, S. 122–137.

Wie ‚sprach‘¹⁶ man im (west-)deutschen Geschichtsunterricht der 1970er, 1980er und 1990er Jahre über «1968» und wie lange dauerte es überhaupt, bis das Ereignis gewissermaßen ‚von der Straße weg‘ Eingang fand in das Schulgeschichtsbuch? Welche Benennungen wurden zeitgenössisch gefunden, und welchementalen Konzepte, Kodierungen und Assoziationen bemüht, um das historische Ereignis «1968» zu repräsentieren?

Das in Schulbüchern festgesetzte und damit approbierte Wissen stellt zwar als solches ein Kompendium dar, befindet sich aber gleichzeitig in einem ständigen Erneuerungsprozess. Dabei erfahren Schulbücher nicht nur dann eine Veränderung, wenn neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse so sehr Bestandteil des Allgemeinguts geworden sind, dass sie in das Schulbuch einfließen. Sie ändern sich auch in Zeiten von entscheidenden politischer Veränderungen, die sich auf das Verständnis von Bildung und Unterricht auswirken. Schulbücher erfahren eine Modifikation nicht nur in Abhängigkeit von schulcurricularen Änderungen, sondern auch dann „wenn sich ein neuer Zeitgeist etabliert hat, den sich die Gesellschaft aus neuen Realitäten und daraus resultierenden neuen Wahrnehmungen von Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Politik konstruiert, so dass dieser in der Folge seinen Niederschlag auch in den Schulbüchern findet.“¹⁷

An dieser Stelle seien folgende Arbeitsthese bezüglich der Repräsentation von «1968» im westdeutschen Schulbuch formuliert. Erstens: Das Thema «1968» erfährt eine insgesamt nur marginale Behandlung im Schulbuch, wobei der Fokus der Aufmerksamkeit auf den Ereignissen im eigenen Land liegt. Entsprechend muss vermutet werden, dass «1968» im Osten gegenüber den Ereignissen im Westen stark unterrepräsentiert ist: Der Prager Frühling findet im westdeutschen Schulbuch kaum bis wenig Erwähnung.

¹⁶ Die einfachen Anführungszeichen sollen anzeigen, dass ich den Begriff hier in einem übertragenen Sinne verwende. Da meine Schreibtischinspektion nicht das tatsächliche Unterrichtsgeschehen zu rekonstruieren sucht, ist das Verb sprechen in meinem Kontext zunächst irreführend. Angesichts der Tatsache, dass das Schulbuch für Lehrer und Lehrerinnen jedoch häufig als geheimer Lehrplan fungiert, kann das Schulbuch bis zu einem bestimmten Grad auch Aufschluss darüber geben, wie der Schulunterricht in der Vergangenheit ablief. „Es ist daher unwahrscheinlich, daß ein gut eingeführtes Schulbuch nicht auch Unterrichtswirklichkeit widerspiegelt, auch wenn es nicht unmittelbar von den Schülern benutzt wird. Deutlicher als in die einzelne Stunde gehen es in die Rahmenbedingungen des Unterrichts wie Richtlinien, methodische Vorgaben und Lernziele ein.“ Falk PINGEL, *Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart*, in: Paul LEIDINGER (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen, Stuttgart 1988, S. 242–260, S. 252.

¹⁷ TEISTLER, *Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft*, (wie Anm. 13), S. 155f. Die Autorin, die selbst langjährige Leiterin der Schulbuchsammlung des Braunschweiger Instituts war, führt a. a. O., dass man anhand der Laufzeit von Schulbüchern ermessen könne, wie langsam oder schnell sich der gesellschaftliche Zeitgeist wandelt. Waren die Schulbücher im 19. Jahrhundert oftmals über Jahrzehnte hinweg auf dem Markt, macht TEISTLER für die Generation der Schulbücher in Westdeutschland bis 1989 „bedingt durch die Änderungen in Gesellschaft, Politik und Unterricht“ einen insgesamt dreimaligen Wechsel aus. Die Schulbücher in der DDR seien, was Inhalt und Struktur angeht, hingegen „bis 1989 nahezu identisch geblieben“, so die Autorin, a. a. O., S. 156 Fußnote 7.

Zweitens: Aufgrund ihrer Orientierung an neomarxistischen Theorien stehen die in der BRD protestierenden Studenten mitunter unter Kommunismusverdacht. Entsprechend ideologisch aufgeladen und tendenziös erweist sich ihre Darstellung im westdeutschen Schulbuch im Kontext eines schwelenden Ost-West-Konfliktes.

Drittens: Die Jahreszahl 1968 steht in der gegenwärtigen Historiographie als Chiffre für ein ganzes Bündel von Phänomenen, die in ihrer globalen Gleichzeitigkeit eine transnationale Perspektive bedingen. Unter dem Kürzel «1968» finden sich nicht nur politikgeschichtliche Ereignisse im engeren Sinne subsumiert; nach gegenwärtigem Forschungsstand steht die Abbreviation auch für umfassende Transformationen in Kultur und Lebensstil. Diese ‚weichen‘ Veränderungsfaktoren kommen, so die Vermutung, im historischen Schulgeschichtsbuch nicht vor. Ein primär national- und ereignisgeschichtlich ausgerichtetes Verständnis von Schulbuchwissen verstellt den Blick auf globale Phänomene und strukturelle Veränderungsprozesse.

Das Schulbuch hat sich als historische Quelle bisher nicht etablieren können.¹⁸ Entsprechend stellt die historische Schulbuchforschung einen verhältnismäßig unbedeutenden Zweig innerhalb der Geschichtswissenschaft dar. Ein Bedeutungsdesiderat, welches auf die Schulbuchforschung im Allgemeinen zutrifft: Trotz ihrer großen Anschlussfähigkeit für pädagogische, didaktische und historische Fragestellungen muss sie als „teils noch unbekanntes und wenig bestelltes Feld“¹⁹ bezeichnet werden, was folgenden Gründen geschuldet sein mag:

¹⁸ Als einen „erstaunliche[n] Befund“ kehrt DOERING hervor: „Noch immer werden Schulgeschichtsbücher von der traditionellen Historiographie als zeitgeschichtliche Quellen nur peripher wahrgenommen und ausgewertet.“ Michael DOERING, Macht wider Recht. Der preußische Verfassungskonflikt im Spiegel deutscher Schulgeschichtsbücher 1880-1945, in: Sabine MECKING, Stefan SCHRÖDER (Hg.), Kontrapunkt. Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis (Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer zum 65. Geburtstag), Essen 2005, S. 165–182, S. 165. Diese Beobachtungen können unter Heranbezug des Lehrbuches *Oldenbourg Geschichte* verifiziert werden: So lässt die Übersicht der „wichtigsten Quellengattungen des 19. und 20. Jahrhunderts“ das Schulbuch als historische Quelle vermissen. Andreas WIRSCHING (Hg.), Neueste Zeit (Oldenbourg Geschichte Lehrbuch), München 2006, S. 364. Ein Blick in das Vorlesungsverzeichnis des Historischen Seminars der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg offenbart, dass es auch an einem entsprechenden Lehrangebot mangelt. So standen wenigstens in den vergangenen fünf Jahren meiner Studienzeit in Heidelberg keine Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Umgang mit der Quellengattung Schulbuch zur Verfügung. Dies mag jedoch anders aussehen an Hochschulen, die über einen eigenen Lehrstuhl für die Didaktik des Faches Geschichte verfügen.

¹⁹ Franz PÖGGELER, Schulbuchforschung in der Bundesrepublik seit 1945, in: Werner WIATER (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 1), Bad Heilbrunn 2003, S. 33–53, S. 36.

Erstens wird das Schulbuch hinsichtlich seiner aktuellen gesellschaftlichen Bedeutung zumeist unterschätzt.²⁰ Zweitens steht eine allgemein anerkannte Theorie des Schulbuchs aus und über die Methodik der Schulbuchanalyse herrscht weitestgehend Disparität.²¹ Drittens, so ist zu konstatieren, liegen kaum empirische Studien zur Wirkungsweise und Wirkungskraft von im Unterricht eingesetzten Schulbüchern vor.²² Und viertens leidet die Schulbuchforschung als Fach „zwischen den Stühlen“ jedenfalls in Deutschland unter einer gewissen institutionellen Heimatlosigkeit.²³ Eine diesbezügliche Ausnahme stellt das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig dar, welches über einen in der Größe seines Bestandes singuläres Archiv an Schulbücher verfügt und seit mehr als 35 Jahren international beachtete Schulbuchforschung und -revision leistet.²⁴

²⁰ Welcher Stellenwert kommt dem Schulbuch bei der Ausbildung eines geschichtlich-politischen Bewusstseins Heranwachsender zu? Diese Frage war der Wochenzeitung *Die Zeit* im August letzten Jahres eine Meldung wert: „Fürs Leben gelernt. Tunesische Schulbücher und ihr Beitrag zur Revolution“, so die Überschrift des Artikels, in welchem die Ergebnisse einer im Auftrag des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung durchgeführten Studie zur Frage, wie Menschenrechte in verschiedenen arabischen Ländern schulisch vermittelt werden, resümiert wurden: Während in vielen arabischen Schulbüchern das Thema Menschenrechte nur ganz am Rande vorkam, fanden sich in den tunesischen Schulbüchern explizite Bekundungen über die Universalität von Menschenrechten und über das Recht des Einzelnen auf politische Partizipation. Das Regime Ben Ali nutzte die liberalen Schulbuchinhalte als Aushängeschild, um der westlichen Welt gegenüber Modernität und Weltoffenheit zu demonstrieren. Dabei unterschätzte es offenbar das Glaubwürdigkeitsproblem, dass aus der Diskrepanz von täglich erlebter Diktatur-Realität und schulisch vermittelten Demokratieidealen erwuchs. „Die in Büchern und Schulen vermittelte Menschenrechtslehre kam einem Blankoscheck gleich“, so die Soziologin KRÖHNERT-OTHMAN, die die Studie zusammen mit ihrem tunesischen Kollegen DHOUIB durchführte. Zwischen Schulbuch und Revolution könne zwar kein direkter Zusammenhang ausgemacht werden, wohl aber hätten die vermittelten liberalen Ideen im Unterricht einen Teilbeitrag zum Arabischen Frühling geleistet. Arnfried SCHENK, Fürs Leben gelernt. Tunesische Schulbücher und ihr Beitrag zur Revolution, in: *Die Zeit* (04.08.2011), S. 68.

²¹ Zum Methodenproblem der Schulbuchanalyse vgl.: Wolfgang MARIENFELD, Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision. Zur Methodenproblematik, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* (1976). Und: Peter WEINBRENNER, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Richard OLECHOWSKI (Hg.), *Schulbuchforschung* (Schule, Wissenschaft, Politik Bd. 10), Frankfurt a. M. 1995, S. 21–45.

²² Eine Ausnahme bilden die Arbeiten des Historikers und Geschichtsdidaktikers Bodo von BORRIES, der sich in verschiedenen empirischen Arbeiten intensiv mit dem Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt hat und dem nachweislichen Einfluss des Schulgeschichtsbuches auf dieses. Vgl. jüngst: Bodo von BORRIES, Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte, in: Eckhardt FUCHS, Joachim KAHLERT et al. (Hg.), *Schulbuch konkret*, Bad Heilbrunn 2010, S. 102–117.

²³ So gibt es innerhalb der deutschen Hochschullandschaft keinen einzigen Lehrstuhl, der sich speziell mit Schulbuchforschung befasst. Auch das in den in den 1970er Jahren gegründete und an der Universität Duisburg angesiedelte Institut für Schulbuchforschung wurde nach wenigen Jahren wieder aufgelöst. Seit 1997 existiert die „Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung e.V.“ unter dem Vorsitz von WERNER WIATER, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg. Wohingegen die Schulbuchforschung in anderen europäischen Ländern, etwa in Spanien, Frankreich, Italien, Belgien und Österreich an den nationalen Hochschulen angesiedelt ist, leidet sie in Deutschland unter einer institutionellen Heimatlosigkeit. Für näheres hierzu siehe folgenden Sammelband: Werner WIATER (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 1), Bad Heilbrunn 2003.

²⁴ Das Braunschweiger Schulbucharchiv beschränkt sich in seiner Sammlung auf Schulbücher sogenannter kulturwissenschaftlicher Fächer wie Deutsch, Geschichte, Politik, Geographie, Religion. Zur Geschichte des Instituts siehe folgenden Aufsatz: Gisela TEISTLER, Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung, in: Werner WIATER (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa* (wie Anm.23), S. 199–207. Historische Schulbuchsammlungen sind deshalb so rar, weil das Schulbuch als täglich genutzter

Während die klassischen Wendejahre wie 1789 und 1848 und jüngst auch 1989 schon mehrfach als Untersuchungsgegenstand für Schulbuchanalysen herangezogen wurden, fand 1968 zunächst keine Beachtung in der Schulbuchforschung. Seit 2008 jedoch existiert folgender in der Reihe des Georg-Eckert-Instituts lancierter Sammelband: In „Zweierlei 1968?“²⁵ gehen die Autoren dem Jahresdatum in vergleichender Ost-West-Perspektive nach. Von besonderer Relevanz für meine Fragestellung ist der hierin abgedruckte Aufsatz von KOHSER-SPOHN²⁶, die, indem sie die Darstellungsformen von «1968» in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern aus vier Jahrzehnten historisch- komparatistisch untersucht, Pionierarbeit leistet. Ihre deskriptive Sicht auf die Schulgeschichtsbücher ergänzt sie dabei beständig um eine normierende Perspektive. Unter besonderer Konzentration auf das gegenwärtige Schulbuch bleibt die Autorin Kriterien von fachlicher Richtigkeit und didaktischer Sorgfalt verpflichtet.

Bei thematischer Ähnlichkeit zu der Arbeit von Kohser-Spohn ist die Fragestellung der hier vorliegenden Analyse grundlegend anders: Eine revisionistische Absicht wird gänzlich fallengelassen zugunsten einer feinen Analyse der sprachlichen und bildlichen Realisierungen von «1968» im Schulbuch. In diesem Punkt wird HÖHNES Forderungen nach einem Paradigmenwechsel nachgekommen: weg von einer primär ideologiekritisch und normativ ausgerichteten Schulbuchforschung hin zur Untersuchung von „Struktur, Genese und Transformation des spezifischen Wissens von Schulbüchern“²⁷ selbst.

In der Untersuchung des *making of '68* leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte von «1968» und damit zu einem in Deutschland „noch brachliegende[n]“ Forschungsfeld.²⁸

Verbrauchsgegenstand lange Zeit nicht sammelwürdig erschien. Zwar hat sich der Bestand deutscher Schulbücher durch antiquarische Ankäufe und die Auflösung privater Lehrer-Bibliotheken in den letzten Jahrzehnten verbessert; einige Schulbuchreihen sind jedoch aufgrund von Kriegsverlusten beziehungsweise aufgrund von vorsorglicher Vernichtung (dies gilt etwa für die Staatskundebücher der DDR) für immer verloren. Vgl. a. a. O., S. 199 und 202. Aufgrund seines mehrdimensionalen Charakters fand das Schulgeschichtsbuch in der Vergangenheit unter ganz unterschiedlichen Zugriffen eine Behandlung. Infolge der Erfahrung eines ersten und zweiten Weltkrieges gelten die wissenschaftlichen Bemühungen in Braunschweig unter anderem auch dem Zweck, nationalspezifischer Stereotypisierungen und Diskriminierungen in Schulbüchern aufzudecken und zu korrigieren. Auf diesem Weg soll die Verständigung zwischen den Völkern langfristig vorangetrieben werden.

²⁵ Andreas HELMEDACH, Robert MAIER, *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher* (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008.

²⁶ Christiane KOHSER-SPOHN, *Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern: die Protestbewegungen in den 1960er Jahren*, in: Andreas HELMEDACH, Robert MAIER (Hg.), *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher* (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008, S. 119–139.

²⁷ Thomas HÖHNE, *Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs*, in: Eva MATTHES, Carsten HEINZE (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 4), Bad Heilbrunn 2005, S. 65–92, S. 67f.

²⁸ Philipp GASSERT, *Das kurze ‚1968‘ zwischen Geschichtswissenschaft und Erinnerungskultur. Neuere Forschungen zur Protestgeschichte der 1960er-Jahre*, online unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2010-04-001> (zuletzt geprüft am 09.09.2009). S. 3.

Als ein erster Versuch in diese Richtung kann zwar Albrecht VON LUEKES 90-seitige Publikation gelten.²⁹ Im Hinblick auf Folgearbeiten plädiert GASSERT jedoch für eine verstärkte Auseinandersetzung auch mit den Visualisierungen von «1968». In seiner Integration von Text- und Bildelementen erweist sich das Schulbuch als ein für ebensolche Aufgabenstellungen prädestinierter Untersuchungsgegenstand. Über die eingängige Untersuchung der Schulbuchdarstellungen von «1968» verspreche ich mir schließlich Einblicke in die Voraussetzungen und Anfänge jener späteren Mythosbildung.³⁰

2. Theoretische Dimension

Das Schulgeschichtsbuch wird im Rahmen meiner Arbeit ausschließlich in historischer Perspektive interessieren: Als ein ehemals im Geschichtsunterricht eingesetztes Unterrichtswerk stellt es für Historiker und Historikerinnen ein aufschlussreiches Zeitdokument dar. Dabei kommt dem Medium Schulgeschichtsbuch insofern eine besondere Position innerhalb konkurrierender *public history*-Angebote³¹ zu, als es verantwortlich ist für die erste und manchmal auch singulär bleibende Auseinandersetzung von Schüler und Schülerinnen mit Geschichte und zwar in einer für sie höchst formativen Entwicklungsphase.³² Auch im Zeitalter digitaler Revolution und einer verstärkten Präsenz sogenannter neuer Medien auch im Unterricht hat das Schulgeschichtsbuch seine Stellung als „Leitmedium“ im Geschichtsunterricht nicht eingebüßt, wie empirische Studien belegen.³³

Der mehrdimensionale Charakter des Schulbuchs erklärt sich allein mit Blick auf seinen komplexen Entstehungszusammenhang im Geflecht aus wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und staatlich-administrativen Kräften.

²⁹ Albrecht VON LUCKE, 68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht, Berlin 2008. Der Essay wurde allseits als interessanter Vorstoß wahrgenommen. GASSERT kritisiert zwar die (auf 90 Seiten notwendigerweise) dünne Quellenbasis der Arbeit. „Als mutiger Versuch“ zeige sie aber das „Potential einer Erinnerungsgeschichte von ‚1968‘“ auf. GASSERT, Das kurze ‚1968‘ (wie Anm. 28), S. 43.

³⁰ Mit Blick auf die extensive mediale Aufmerksamkeit, die «1968» auf sich zu ziehen vermag, besitzt das Jahr KRAUSHAAR zufolge inzwischen den Status eines Ursprungsmythos innerhalb der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Vgl. Wolfgang KRAUSHAAR, 1968 als Chiffre, Mythos und Zäsur, in: Bernd MÜTTER, Bernd SCHÖNEMANN, Uwe UFFELMANN (Hg.), Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik (Schriften zur Geschichtsdidaktik 11), Weinheim 2000, S. 85–94, S. 93.

³¹ Es ist zu denken etwa an populäre TV-Geschichtssendungen, wie an die zehnteilige ZDF-Reihe *Die Deutschen* oder an Kinofilme, wie *Good bye, Lenin!* oder *Der Untergang*, welche die deutsche Zeitgeschichte zu einem Kassenschlager machten.

³² Vgl. LÄSSIG, Wer definiert relevantes Wissen? (wie Anm. 14), S. 210. Auch wenn dies den Schülern und Schülerinnen vielleicht nur intuitiv bewusst ist: Dem Schulgeschichtsbuch kommt bereits aufgrund seiner gedruckten Abfassungsform und seiner Ausgabe durch die Schulverwaltung wegen eine besondere Autoritätsstellung zu. Anders als zumeist bei Schullektüren der Fall, werden die Schüler und Schülerinnen bei der Frage nach der Wahl des Schulbuchs üblicherweise nicht konsultiert.

³³ Für Näheres zu den empirischen Studien vgl. a. a. O., S. 200f. mit Fußnote 4.

Diese gilt es im Rahmen eine Theorie des Schulbuches herauszufiltern und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit voneinander offen zu legen.³⁴ Die bis heute maßgebliche Definition von Gerd STEIN aus dem Jahr 1977, wonach das Schulbuch als „Politicum“³⁵, „Pädagogium“³⁶ und „Informatorium“ zu begreifen sei, verweist bereits auf entscheidende Akteursgruppen, greift aber meines Erachtens hinsichtlich folgender zwei Punkte zu kurz: Im Hinblick auf die verlagswirtschaftlichen Zusammenhänge in denen das Schulbuch entsteht,³⁷ wäre STEINS’ Trias notwendigerweise um den Begriff vom Schulbuch als *Ökonomicum* zu erweitern. Zum anderen verfehlt der Begriff *Informatorium* die spezifisch wissenschaftliche Prägung des Schulbuchs, die es im Folgenden auszuführen gilt.³⁸

Das Schulgeschichtsbuch wird üblicherweise von einem ganzen Autorenteam verfasst, das sich meist aus Lehrern, Historikern und Geschichtsdidaktikern zusammensetzt. Dieser Umstand stellt das Buch in direkte Abhängigkeit zur Fachwissenschaft. Ihre neuen Erkenntnisse finden – mit zeitlichem Abstand jedenfalls – eine Rezeption im Unterrichtswerk. Entsprechend hinterlassen zwangsläufig auch Trends, Konjunkturen und

³⁴ „Eine Theorie des Schulbuchs muss versuchen, die politisch-sozialen und die pädagogisch-didaktischen Bestimmungsfaktoren der Entwicklung, Verwendung und Wirkung von Schulbüchern zu erfassen und diese Faktoren in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu sehen.“ Peter WEINBRENNER, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: Richard OLECHOWSKI (Hg.), Schulbuchforschung (Schule, Wissenschaft, Politik Bd. 10), Frankfurt a. M. 1995, S. 21–45, S. 33.

³⁵ Das Schulbuch stellt insofern ein Politikum ersten Ranges dar, als dass seine Zulassung als Unterrichtswerk ein staatliches Prüfungsverfahren voraussetzte. Die rechtliche Grundlage für die Schulbuchzensur stellt Artikel 7, Absatz 1 des Grundgesetzes dar, in welchem die staatliche Hoheit über das Schulwesen festgeschrieben steht. Im Rahmen des Prüfungsverfahrens wird das Schulbuch hinsichtlich seiner Verfassungs- und Gesetzeskonformität geprüft. Darüber hinaus wird das Schulbuch hinsichtlich Lehrplankonformität und Altersgemäßheit begutachtet, außerdem muss es dem Stand der Forschung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik entsprechen. Je nach Bundesland unterschiedlich kommen weitere Kriterien wie Preis, Umfang, Grafik hinzu, außerdem wird in der Regel auf eine Gleichbehandlung der Geschlechter und Gleichachtung von Ethnien Wert gelegt. Aufgrund der föderalistischen Struktur des Schulwesens läuft die Zulassung in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedlich ab. Während Rheinland-Pfalz etwa einen detaillierten Kriterienplan aufstellt, umgeht Hamburg die eigentliche Prüfung durch die Erstellung von Empfehlungslisten. In Bayern und Baden-Württemberg prüfen eigens vom Kultusministerium bestellte Gutachter die Schulbücher anhand eines mittelgroßen Kriterienkatalogs. Die Schulbücher für den Religionsunterricht bedürfen außerdem einer Prüfung von Fachgruppenleitern – autonom aus, welches Schulbuch für das Distrikt beziehungsweise für die einzelne Schule angeschafft wird. „Das Schulbuch ist also ein indirektes Mittel der staatlichen Beeinflussung des Schulwesens“, so WIATERS Schlussfolgerung. Werner WIATER, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: DERS. (Hg.), Schulbuchforschung in Europa, S. 11–21, S. 13.

³⁶ Das Schulbuch besitzt selbstverständlich eine genuin pädagogisch-didaktische Funktion. Es soll den Schüler zum Lernen anregen, auffordern und mithilfe von Fragen und Arbeitsaufträgen angeleitet zum Erkenntnisgewinn führen. Für Lehrer und Lehrerinnen stellt das Schulbuch oftmals eine Art „geheimen Lehrplan“ dar, es dient ihnen als wichtige Orientierungshilfe bei ihrer Unterrichtsplanung.

³⁷ Der hohe Kostenaufwand, der mit einer grundständigen Neuentwicklung eines Schulwerkes verbunden ist, führt dazu, dass bestehende Schulbuchformate oft eine mehrjährige Lebensdauer vorweisen können, und ihrer beständig gefährdeten Aktualität mithilfe von Neuauflagen entgegenzusteuern versucht wird. PÖGGELER trifft die Einschätzung, dass bis zur Neueinführung eines Schulbuches wegen der aufwendigen Entwicklung, und dem mehr oder minder langwierigen Zulassungsprocedere, oftmals fünf bis zehn Jahre verstreichen. PÖGGELER, Schulbuchforschung in der Bundesrepublik seit 1945 (wie Anm. 19), S. 40. Dem Verlag, auf den das gesamte Risiko des Vertriebs zurückfällt, obliegt es, über Fragen von Layout und Umfang zu entscheiden.

³⁸ Da das Schulgeschichtsbuch in meiner Studie allein aus einer kulturgeschichtlicher Perspektive betrachtet wird, erlaubt es sich, im Rahmen der sich anschließenden Ausführungen im Fließtext stärkeres Gewicht auf jene spezifisch historiographische Prägung des Mediums sowie auf seine gesellschaftliche Bedeutung zu legen.

Paradigmenwechsel innerhalb der Historiographie ihre Spuren im Unterrichtswerk. Das Schulbuch kann dennoch in keinem Fall mit klassischer Historiographie gleichgesetzt werden, da es unter anderen und weitaus stärkeren Selektionszwängen steht. Ein Schulbuch muss sich nicht nur, was das sprachliche Niveau angeht, deutlich von einem Fachbuch unterscheiden, es muss außerdem mit der von Verlagsseite aus begrenzter Seitenanzahl auskommen. Die Fülle an vorhandenem Fachwissen, welches zu einem bestimmten Geschichtsereignis oder -thema verfügbar ist, gilt es daher im Sinne einer didaktischen Reduktion auf das Wesentliche 'runterzuberechnen'. Wegen dieser (idealtypischen) Bestrebung, nämlich zur Essenz eines Themas vorzudringen, erscheint es mir im Hinblick auf das Schulgeschichtsbuch treffend, von kondensierter Historiographie zu sprechen.

An dieser Stelle seien folgende Arbeitsthesen bezüglich der Repräsentation von «1968» im westdeutschen Schulbuch formuliert. Erstens: Das Thema «1968» erfährt eine insgesamt nur marginale Behandlung im Schulbuch, wobei der Fokus der Aufmerksamkeit auf den Ereignissen im eigenen Land liegt. Entsprechend muss vermutet werden, dass «1968» im Osten gegenüber den Ereignissen im Westen stark unterrepräsentiert ist: Der Prager Frühling findet im westdeutschen Schulbuch kaum bis wenig Erwähnung.

Die Verfassertexte im Schulbuch unterscheiden sich darüber hinaus insofern von geschichtswissenschaftlichen Texten, als ihnen ein expliziter Auftrag zur Deutung und Erklärung inhärent ist. Unabhängig von der Frage, wie entschieden und bewusst dieser Auftrag im Einzelnen jeweils eingelöst wird, verfügen die Verfassertexte im Schulbuch über ein besonderes didaktisches Profil. Dies bringt als Notwendigkeit mit sich, die Ereignisse nicht nur chronologisch aufzulisten, sondern mithilfe von erklärenden und deutenden Elementen zu einer schlüssigen Geschichte zu formen.³⁹ Innerhalb des Schulbuchs kommt den Verfassertexten die absolute, also alleinige Deutungshoheit zu. In der Tatsache, dass die Texte in den Schulbüchern in der Regel ohne eine Nennung der Verfasseramen auskommen, kann ein weiterer Grund dafür gesehen werden, dass Schulbuchwissen in der gängigen Wahrnehmung mit ‚Wahrheit‘ in Verbindung gebracht wird.⁴⁰

Die historische Schulbuchforschung hat bei allem Beklagen fehlender Theorie bislang versäumt, Anleihen bei verwandten geschichtswissenschaftlichen Teilbereichen zu machen. Einen lohnenden Hort stellen meines Erachtens die theoretischen Überlegungen zur Quellengattung Enzyklopädie dar: Sie vermittelt ein als allgemein gültig ausgewiesenes Wissen. Die Enzyklopädie ist Produkt eines Autorenkollektivs und richtet sich an einen spezifisch großen Empfängerkreis. Unter dem Druck der Selektion, das als zu wissend auszuwählen, was den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben darf, stellt die Encyclopedia nach Ines PRODÖHL ein Verhandlungsort dessen dar, was eine Gemeinschaft für

wissensbedeutsam hält.⁴¹ Dabei fließen einerseits nationale Perspektiven in die Konstatierung des als allgemein gültig deklarierten Wissenskanons ein, andererseits zielt sein Vertrieb auf eine größtmögliche globale Verbreitung ab.⁴²

In dieser Betrachtungsweise tun sich enge Verbindungen zum Medium Schulbuch auf. Enzyklopädien sind wegen ihres Charakters als Verhandlungsort für Wissen geeignete Indikatoren, um Veränderungen von sozial- und kulturgeschichtlicher und eben auch von bildungs- und wirtschaftspolitischer Kategorie nachzuspüren.⁴³ Sowohl die Enzyklopädie als auch das Schulbuch stellen Produkte hochkomplexer Natur dar, als sie im Geflecht von staatlichen, gesellschaftlichen und unternehmerischen Interessen entstehen. Sie stellen auf genuine Weise den Knotenpunkt dar, in welchem die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse zusammenlaufen und können als Produkte jener Konsensbemühungen angesehen werden.⁴⁴

³⁹ TEISTLER formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Der Charakter des Schulbuchs [besteht] darin, Wissen zu bündeln, zu elementarisieren, zu komprimieren mit dem Ziel, es in einer bestimmten zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit den Lernenden in der Schule zu vermitteln und im Gedächtnis zu verankern.“ Aus der Notwendigkeit zur inhaltlichen Selektion erwachse gleichzeitig auch die Gefahr, „all zu oberflächlich vereinfachte Wahrheiten festzuschreiben, die leicht in stereotype und klischeehafte Topoi abgleiten können.“ TEISTLER, Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft (wie Anm. 17), S. 158.

⁴⁰ Vgl. LÄSSIG, Wer definiert relevantes Wissen?, S. 200 mit Fußnote 3. Hierin resümiert die Autorin eine von Bodo VON BORRIES Mitte der 1990er Jahre durchgeführte Umfrage unter europäischen Schülern, aus welcher hervorgeht, dass das Schulbuch im Allgemeinen über Ansehen verfügt. Es stelle für die Schülerschaft zwar keine attraktive, wohl aber eine vertrauenswürdige und objektive Informationsquelle dar.

⁴¹ Ines PRODÖHL, Die Politik des Wissens. Allgemeine deutsche Enzyklopädien zwischen 1928 und 1956, Berlin 2011, S. 1.

⁴² In der Entstehung deutschsprachiger Enzyklopädien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erkennt PRODÖHL daher eine „Politik des Wissens“ realisiert mit dem Ziel nationaler Einflussnahme auf globaler Ebene. In ihrer gleichnamigen Dissertation untersucht sie in vergleichend-historischer Perspektive drei deutschsprachige Allgemein-Enzyklopädien, die zwischen 1928 und 1956 im Deutschen Reich, der Schweiz und der SBZ/Schweiz entstanden.

⁴³ Ihr Potential als Erkenntnisquelle kann dabei in dreifacher Hinsicht bestimmt werden: Unter begriffsgeschichtlicher Fragestellung gelesen versprechen sie Aufschluss über den Bedeutungswandel sprachlicher Schlüsselkonzepte. Dieser Ansatz vernachlässigt jedoch das weitergehende Machtpotential von Wissenskanons, nämlich Standards und Normen, „das was gewusst wird“, zu beeinflussen beziehungsweise zu setzen. Der Festschreibung von Wissen liegen – immer – bestimmte gesellschaftliche Wertvorstellungen zugrunde. Aufgrund der ihnen zugeschriebenen Deutungsmacht können sie leicht als Mittel der politischen und ideologischen Einflussnahme eingesetzt werden, so auch zur Herausbildung von nationalen Identitäten und kollektiven Zugehörigkeiten. Diesen Zusammenhang zwischen der Festschreibung von Wissen und der Herausbildung (nationalen) Identitätskonstruktionen nimmt eine mentalitätsgeschichtlich ausgerichtete Fragestellung in den Blick. Schließlich eröffnet der dritte (und deutlich jüngere) Forschungsansatz, nämlich die Betrachtung der Encyclopedia als Medium für globalen Wissenstransfers, die Chance, globale Verflechtungen zwischen gesellschaftlichen Akteuren und Institutionen sichtbar zu machen. Vgl. PRODÖHL, Politik des Wissens (wie Anm. 40), S. 4ff. Der letztgenannte Ansatz, für den sich PRODÖHL in ihrer Studie entscheidet, kann im Rahmen dieser Arbeit aus pragmatischen Gründen nicht weiterverfolgt werden.

⁴⁴ „Schulbücher sind in dieser Perspektive ein Indikator für allgemein anerkanntes soziales Wissen, dass durch eine Vielzahl von Filtern (Verlage, Schulbuchkommissionen, Kultusministerien) hindurch gegangen, als ‚lehr- reich‘ erachtet wurde und damit zeitgeistig ‚approbiert‘ ist.“ Thomas HÖHNE, Thomas KUNZ et al. (Hg.),

Zwischenbericht Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der "anderen Kultur" in deutschen Schulbüchern von 1981-1997 (Reihe Forschungsberichte Bd. 1), Frankfurt a. M. 1999, S. 39.

Die Enzyklopädie wie auch das Schulbuch bilden kanonisiertes Wissen ab, wobei für die Enzyklopädie der Begriff der Allgemeinbildung treffend, für das Schulbuch hingegen der Begriff des Grundwissens passend ist. Ihre Produzenten setzen jeweils auf eine massenhafte Verbreitung, wenn auch bei unterschiedlichen Zielgruppen. Während sich die Enzyklopädie an eine breite Allgemeinheit wendet, ist das Schulbuchwissen klar „pädagogisch-didaktisch kodiert“ und spezifisch auf den Kontext Schule hin verfasst.⁴⁵

Das Medium Schulbuch ist damit – gleich dem Medium der allgemeinen Enzyklopädie – als Forum gesellschaftlicher Selbstversicherung und Selbstverortung zu verstehen. In seiner zeitspezifischen Prägung offenbart sich die Identitätsbildung eines gesellschaftlichen Kollektivs.⁴⁶ Dieser Prozess muss nicht zwangsläufig intendiert von statten gehen, sondern kann unbewusst und unabsichtlich ablaufen. Dabei verläuft die nationale Identitätsbildung durch die Deklaration von Schulbuchwissen und spezifische Darstellung von Schulbuchinhalten in totalitären Gesellschaften wie der ehemaligen DDR in der Regel intendiert und gezielt ab. In demokratischen Regierungen zielen die Aushandlungsprozesse zwar stärker auf eine gesellschaftliche Konsensbildung ab, da die letztgültige Zulassung des Schulbuchs jedoch der staatlichen Aufsicht unterliegt, ist jedoch auch hier die Möglichkeit einer politisch-ideologischen Einflussnahme via Zensur zumindest potentiell gegeben.⁴⁷ Schließlich lässt sich meine schulbuchbezogene Perspektive in Zusammenhang bringen mit der übergreifenden Fragestellung, die auch den geschichtswissenschaftlichen Untersuchungen von Enzyklopädiem und Lexika zugrunde liegt: Auf welche Art und Weise wird gesellschaftlich anerkanntes Wissen im Buch vermittelt und wie prägt dieses die Gesellschaft hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster beziehungsweise ist von dieser geprägt?

⁴⁵ Vgl. THOMAS HÖHNE, Über das Wissen in Schulbüchern (wie Anm. 27), S. 75. Hier sind die Wörter bereits kursiv gesetzt.

⁴⁶ „Was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, ist Gegenstand eines breiten kulturellen Gesprächs über Werte, Normen, Traditionen, Zukunftsaussichten und über das, was man braucht, um in Leben und Beruf bestehen zu können, was kommende Generationen nach vorherrschender Meinung das individuelle und gemeinsame Leben sichert, was diese über die eigene Vergangenheit und die anderer wissen sollten, um ihr Verhältnis zu sich selbst und zu diesen anderen angemessen deuten zu könne.“ a. a. O., S. 77.

⁴⁷ Aus PRODÖHLS Untersuchung des *Schweizer Lexikon*, welches in den Jahren zwischen 1945-1949 in Zürich entstand, ging hervor, dass allgemeine Nachschlagewerke auch in demokratischen Gesellschaften eine (Um-)Funktionalisierung als Mittel zur Ausübung kultureller und ideologischer Macht erfuhren. Vgl. PRODÖHL, Politik des Wissens, S. 268.

3. Methodische Entscheidungen

Mit dem titelgebenden Pluralbegriff Repräsentationen wird der Grundprämisse der Neueren Kulturgeschichte Rechnung getragen. Statt von der einen Geschichte muss von einer Vielzahl möglicher Weltwahrnehmungen und Auffassungen ausgegangen werden, denen sich die Historiographen nachträglich annehmen: Als Produkt formiert sich ein Konstrukt vergangener Wirklichkeit, dessen Legitimation letztlich auf medialen Strategien beruht. Geschichtsdarstellungen stehen somit immer in Abhängigkeit zum zeitspezifischen Welt- und Erfahrungswissen ihrer Autoren. Gemäß diesen Ausführungen muss auch die Geschichtsrepräsentation im Schulbuch als ein medial erzeugtes Konstrukt seiner Autoren und Autorinnen angesehen werden, das als solches weder alleingültig noch autark ist. Der Begriff Repräsentation verweist dabei stärker jene konstruktivistische Vorstellung von Geschichte als dies der mitunter synonym verwendete Begriff der Darstellung vermag. In seiner Pluralverwendung reflektiert er sowohl auf die potentielle Vielzahl möglicher Wirklichkeitswahrnehmungen als auf die Weite ihrer möglichen Darstellungsformen und -varianten.

Unter dem Begriff Protest(-bewegung) seien im Rahmen der vorliegenden Arbeit all jene Bewegungen innergesellschaftlichen Aufbegehrens gefasst, die im näheren Umfeld des Jahres 1968 und an verschiedenen Orten der Welt einigermaßen synchron auftraten. Da meine Untersuchung nicht ausschließlich die Repräsentanzen des westdeutschen «1968» in den Blick nimmt, stellt der Protestbegriff wegen seiner inhaltlichen Offenheit einen überzeugenden Minimalkonsens dar. Er fungiert als Klammer, unter der sowohl die Proteste gegen die Rassendiskriminierung in den USA, sowohl der Widerstand deutscher Studenten gegen die Notstandsgesetze, als auch Dubčeks Reformversuche in Prag eine Fassung finden. Der Protest-Begriff bringt darüber hinaus den Vorteil einer relativen Gefeitheit gegenüber Konnotationen und Assoziationen mit sich: Anders als im Falle der nicht minder gebräuchlichen Titulierungen wie (Kultur-)Revolution und (Studenten-)Revolution schwingt beim Protestbegriff nicht a priori eine radikale oder gewalttätige Komponente mit. Während der Ausdruck (Studenten-)Unruhe bereits aufgrund seiner Vorsilbe eine negative Komponente inhärent ist, erweist sich der Protestbegriff in dieser Hinsicht als weitestgehend neutral.⁴⁸

⁴⁸ Dem Protestbegriff ist eine doppelte Signatur zu Eigen: Wer protestiert, ist einerseits gegen etwas, andererseits aber auch für etwas. Das lateinische *testari* kann übersetzt werden mit: für etwas Zeugnis ablegen. Dieser Zweideutigkeit wegen drückt der Begriff nicht nur blanke Abwehr, sondern auch die Möglichkeit besserer Zustände aus. Vgl. Dieter RUCHT, *Protest in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen*, Frankfurt a. M.; New York 2001, S. 9.

Er zeigt sich insofern anschlussfähig für wissenschaftliche Untersuchungen, als er nicht per se auf ein historisches Ereignis von fester Zeit- und Räumlichkeit verweist.⁴⁹ Mit der Rede vom Protest wird außerdem jenes Problem umgangen, dass die Abbreviation «1968» und deren Ableitungen Achtundsechziger(-Bewegung) erst Ende der 1980er Jahren zur Bezeichnung der westdeutschen Studentenbewegung aufkommt. Davor existieren andere Titulierungen.⁵⁰

Unter Bezugnahme auf HAHLENBRACHS Überlegungen wird unter Protest fortan eine diskursive Form verstanden, mittels derer auf soziale Defizite hingewiesen und geltende Werte in Frage gestellt werden. Protest äußert sich der Autorin zufolge in einer Vielfalt unterschiedlicher Modi, deren jeweilige Ausdrücke immer Narrationen inszenieren.⁵¹

Schulbuchanalysen können in methodischer Hinsicht drei Grundtypen zugeordnet werden, wobei diese zumeist in ‚Mischform‘ auftreten. Unter dem Vorzeichen quantitativer Schulbuchforschung werden mithilfe von Raum- und Frequenzanalysen statistische Aussagen darüber erhoben, in welcher Intensität und Ausführlichkeit der gewählte Untersuchungsgegenstand Behandlung findet im Schulbuch. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse, die eng mit dem Namen Philipp MAYRING verbunden ist, analysiert Schulbücher nach vorher aufgestellten Kategorien, die in einer Art Untersuchungsraaster an das jeweilige Schulbuch angelegt werden.⁵²

⁴⁹ Diese Problematik stellt sich beim Revolutionsbegriff ein. Er darf insofern als ‚besetzt‘ gelten, dass mit ihm geradezu modellhaft die Französische und die Russische Revolution in Beziehung gebracht werden. Entsprechend müssen sich ‚neue‘ Revolutionen immer schon an den durch sie begründeten Kategorien messen lassen.

⁵⁰ In der Forschung kursieren verschiedene zeitliche Einschätzungen. WOLFRUM zufolge taucht der Begriff der 68er Ende der 1980er Jahre auf. DIRSCH hingegen datiert rund zehn Jahre früher. Beide Historiker führen jedoch keine Textbelege zur Stützung an. Vgl. Edgar WOLFRUM, „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 22-23* (2001), S. 28-46, S. 28. Und: Felix DIRSCH, *Kulturrevolution oder Studentenbewegung? Ansätze zur Historisierung der Ereignisse von >1968<*, in: *Zeitschrift für Politik* 55 (2008), S. 5-32, S. 19.

⁵¹ Vgl. Kathrin FAHLENBRACH, *Protest-Inszenierungen. Visuelle Kommunikation und kollektive Identitäten in Protestbewegungen*, Wiesbaden 2002, passim. Jene erzeugten Protest-Narrationen gilt es im Rahmen meiner Arbeit zu analysieren.

⁵² Diese Methode setzt einen großen zeitlichen und personellen Aufwand voraus: „Zumal dann, wenn es gilt, in einer Gruppenanalyse eine Mehrzahl oder gar eine Vielzahl von Schulbüchern zu erfassen, übersteigt es die Möglichkeiten eines einzelnen; es setzt damit die Bildung von Forschungsteams voraus.“ MARIENFELD, *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision* (wie Anm. 21), S. 52f.

Bei dem in der vorliegenden Analyse verfolgten klassisch-hermeneutischen Vorgehen sollen die Untersuchungskategorien hingegen aus der Untersuchung selbst gewonnen werden. Dabei soll dem sogenannten Verfassertext – mitunter auch als Darstellender Teil bezeichnet – insofern besondere Beachtung beschenkt werden, als es sich hierbei um einen abgeschlossenen Textteil handelt, welcher sich seiner Grundidee nach der Ausführung, Erklärung und Deutung historischer Ereignisse oder Phänomene verschreibt. Über die genaue Textanalyse unter semantischen und syntaktischen Gesichtspunkten verspricht sich Aufschluss darüber, auf welche Art und Weise historischen Ereignissen mithilfe von sprachlichen Strategien Bedeutung verliehen beziehungsweise genommen wird. In einem zweiten Schritt sollen jene sprachlichen Bedeutungsrealisierungen im Hinblick auf die ihnen inhärenten Anteile von Deutung analysiert werden. Hieraus ergeben sich Erkenntnisse über die Bewertung historischer Ereignisse im Schulbuch, konkreter über die dem Phänomen «1968» zugrunde liegenden Lesarten.

Neben textlichen Bestandteilen umfasst das Schulbuch regelmäßig auch Bilder.⁵³ Diese sollen deshalb in der Analyse eine gleichberechtigte Beachtung erfahren, insofern sie als Signalelemente eines Buches beschrieben werden können, denen eine genuine Steuerungsfunktion zukommt. Erst in jüngster Zeit kommt dem „Bild im Schulbuch“ entsprechende wissenschaftliche Aufmerksamkeit zu.⁵⁴

Der der Analyse zugrunde liegende Quellenkorpus, eigens aus den Beständen des Schulbucharchivs des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig zusammengestellt, fand insofern eine ‚natürliche‘ Begrenzung, als die unter dem Kürzel «1968» subsumierten historischen Ereignisse in einer Vielzahl der verfügbaren Schulgeschichtsbücher gar nicht vorkommt. Aufgrund der Tatsache, dass das Thema «1968» auch im DDR-Schulbuch keine ausführliche Behandlung erfährt, bot sich eine Fokussierung auf das westdeutsche Schulbuch an. Die obere zeitliche Grenze meiner Quellenauswahl markiert das Jahr 1998: Zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft erhoben, erfährt «1968» am Ende des Jahr-

⁵³ Etliche Schulbücher vor allem jüngerer Generation haben mittlerweile einen so hohen Bildanteil erlangt, dass die Forschung sie abfällig als Bilderbücher bezeichnet. Vgl. z.B. Oliver NÄPEL, *Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität und Geschichtsdidaktik. Wir und die 'Anderen' in Richtlinien und Schulbuch*, in: Sabine MECKING, Stefan SCHRÖDER (Hg.), *Kontrapunkt. Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis* (Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer zum 65. Geburtstag), Essen 2005, S. 183–200, S. 191 Fußnote 25.

⁵⁴ Vgl. den gleichnamigen Sammelband aus dem Jahr 2010: Carsten HEINZE, Eva MATTHES (Hg.), *Das Bild im Schulbuch* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 7), Bad Heilbrunn 2010.

hunderts eine grundlegende Neubewertung.⁵⁵ Gegen eine Behandlung der jüngeren Schulbuchgenerationen spricht außerdem folgender pragmatischer Grund: Dem Thema «1968» kommt um die Jahrtausendwende herum seine größte Beachtung im Schulbuch zu, was folgegemaÙ einen enormen Anstieg der potentiellen Quellenauswahl bedeutet hätte. Das Gros der in der vorliegenden Arbeit analysierten Quellen stellen nun solche dar, die – als Teil einer Schulbuchreihe – über einen längeren Zeitraum hinweg erschienen sind und somit einen Darstellungswandel direkt erkenntlich werden lassen. Des weiteren kam bei der engeren Auswahl der Quellen all jenen Schulbuchdarstellungen gesonderte Beachtung zu, die (in zeitlicher Hinsicht) möglichst nah am Untersuchungsgegenstand liegen. Diese frühesten Repräsentanzen vom Ende der 1960er / Anfang der 1970er Jahre können als zeitgenössische Wahrnehmung des «1968»-Phänomens in einer spezifischen Öffentlichkeit gelten.⁵⁶ Aufgrund der rein geschichts- und kulturwissenschaftlichen Anlage der Arbeit spielten bei der Auswahl der Quellen bildungspolitische Kriterien keine Rolle. Dementsprechend geht die Analyse nicht näher auf Umstände ein, welche die Zulassung und Verwendung des Schulbuches im entsprechenden Bundesland betreffen. Auch Fragen pädagogischer oder fachdidaktischer Natur, etwa für welche Schulform oder Altersstufe das jeweilige Buch produziert wurde, werden vernachlässigt. Zur Stützung der Argumentation wird neben dem Schulbuch als solchem in der Analyse vereinzelt auch auf Begleitmaterialien wie Lehrerhandbücher oder Unterrichtsentwurfsvorschläge zurückgegriffen.

4. Erste Repräsentanzen: Umgang mit Nahvergangenheiten

Unter dem Stichwort *Gesetz der Verspätung* nimmt die Schulbuchforschung Bezug darauf, dass das Schulbuch seiner kostspieligen Produktion und aufwendigen Zulassung wegen dem aktuellen Stand der Forschung bis zu fünfzehn Jahren hinterher ist. In Anbetracht dieser Feststellung zeigt sich die erste Aufnahme des Themas «1968» in das westdeutsche Schulbuch außergewöhnlich früh. Was in der Forschungsliteratur so noch nicht registriert, finden sich erste Repräsentationen des Themas bereits im darauf folgenden Jahr im Schulbuch wieder.⁵⁷ In einem synchronen Zugriff sollen im folgenden

⁵⁵ Bedeutsam in dem Zusammenhang der 2008 erschienene gleichnamige Sammelband. Frei von Selbststilisierungen zeitgenössischer Protagonisten wird «1968» hierin einer wissenschaftlich fundierten und international vergleichenden Untersuchung unterzogen: Ingrid GILCHER-HOLTEY (Hg.), 1968 - vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft (Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 17), Göttingen 2008.

⁵⁶ Jene spezifische Öffentlichkeit fand im vorangegangenen Kapitel eine Vorstellung.

⁵⁷ Die Tatsache, dass «1968» bereits 1969 und damit nur weniger als ein Jahr später (zu berücksichtigen außerdem die Zeit, die für Lektorat und Druck zu veranschlagen ist) im Schulbuch auftaucht, bleibt im Aufsatz von KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern (wie Anm. 26)

Kapitel drei westdeutsche Schulgeschichtsbücher – alle dem Jahr 1969 aber verschiedenen Verlagen entstammend – näher untersucht werden.

Das erste Unterkapitel thematisiert Nähe und Distanz in zeitlicher und räumlicher Hinsicht. Anhand der frühen Repräsentationen des Prager Frühlings im westdeutschen Schulbuch - punktuell wird auch das DDR-Einheitsschulbuch vergleichend herangezogen -, ergeben sich Erkenntnisse über den Umgang mit zeitlich naher aber räumlich entfernter Vergangenheit. Die Fokussierung auf das (in räumlicher Hinsicht) vergleichsweise nahe tschechoslowakische Ausland kann dabei folgenderweise erklärt werden: Der tschechoslowakischen Hauptstadt kam ihrer Lage jenseits des ‚Eisernen Vorhangs‘ wegen eine besondere Brisanz im Kontext eines schwelenden Ost-West-Konfliktes zu. Pointiert gesprochen: In ideologischer Hinsicht waren die Protestbewegungen in Prag aus westdeutscher Perspektive Ende der 1960er Jahre weitaus ferner, als es der Protest etwa im US-amerikanischen Washington jemals hätte sein können.

Wie wurde im deutschen Schulbuch mit einer Vergangenheit umgegangen, die eine in zeitlicher wie räumlicher Hinsicht absolute Nahvergangenheit darstellte? Diese Fragestellung wird sich im zweiten Unterkapitel berührt, in welchem die bundesrepublikanische Studentenbewegung untersucht wird.

4.1 Zweierlei «1968»

Im Schulgeschichtsbuch vom Ende der 1960er Jahre findet sich «1968» als eine Jahreszahl neben anderen wieder. Unter ihr werden etwa in dem Oberstufenbuch *Grundzüge der Geschichte*⁵⁸ folgende als zentral erachtete Ereignisse aufgelistet: Aufnahme von Friedensgesprächen im Vietnamkrieg, „Tschechische Krise“ und „Rasseunruhen“ in den Vereinigten Staaten.⁵⁹ Jene drei Schauplätze bestimmen das Protestthema in seinen ersten Repräsentanzen. Nur singular lässt das ‚frühe‘ westdeutsche Schulbuch schon ein Bewusstsein Reflexion von den Protesten im eigenen Land erkennen.

Für den europäischen Raum werden die Ereignisse in der Tschechoslowakei als das für das Jahr 1968 zentrale Geschehnis aufgefasst.⁶⁰ Im direkten Vergleich erfährt die Reprä-

un erwähnt. Ihr frühester Befund ist eine Schulbuchdarstellung aus dem Jahr 1976. Insgesamt handelt die Autorin die frühen Repräsentanzen als marginal ab, ohne die nötige Differenz walten zu lassen.

⁵⁸ *Grundzüge der Geschichte*, Oberstufe, Ausgabe B, Textband II: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. [u.a.]: Diesterweg 1969.

⁵⁹ Ebd., S. 231.

⁶⁰ In *Grundzüge der Geschichte*, 1969 (wie Anm. 56) findet sich auf der letzten Seite eine chronologische Übersicht in Tabellenform. In der Spalte „Europa“ wird unter der Jahreszahl 1968 lediglich die „Tschechische Krise“ aufgeführt.

sensation des Prager Frühlings im Schulbuch am Ende der 1960er Jahre die größte Beachtung, wie sich rein quantitativ festmachen lässt: Der tschechoslowakischen „Besetzung“ werden in *Zeiten und Menschen*⁶¹ insgesamt 28 Zeilen sowie eine Photographie gewidmet. Gerade im Vergleich zu den im gleichen Schulbuch lediglich mit einem Satz abgehandelten bundesdeutschen „Studentenunruhen“⁶² erscheint dieser Umfang bemerkenswert. Die Protestbewegungen in den USA „für die Gleichberechtigung der farbigen Bevölkerung“ erfahren immerhin eine halbseitige Abhandlung, wobei die Darstellung allein auf Text beruht und im direkten Vergleich mit Prag einen Bildnachweis vermissen lässt.

In *Zeiten und Menschen* findet der Prager Frühling – im vorliegenden Schulbuch in Anführungszeichen gesetzt – unter dem Großkapitel „Die Welt im Zeichen der Ost-West-Spannung“ Erwähnung: Die insgesamt sehr ausführliche Repräsentation im vorliegenden Schulbuch integriert in den darstellenden Teil außerdem ein Bild sowie eine kurze Quelle.⁶³ Im Text wird sowohl auf die Vorgeschichte (Ablösung der Parteiführung durch Dubček) als auch auf die Nachgeschichte (Legitimation durch die Breshnew-Doktrin) des Prager Frühlings eingegangen, dessen inhaltliche Mitte die Niederschlagung der Proteste durch die Truppen des Warschauer Paktes bildet. Jene Lesart, die auf den tschechischen Dissidenten fokussiert und insofern klare Opferperspektive bezieht, wird im vorliegenden Schulbuch in besonderem Maße durch das hierin abgedruckte Bild erzeugt:

Das in den darstellenden Teil integrierte Bild⁶⁴ zeigt die Niederschlagung der Prager Protestbewegung. Am linken und rechten Rand des Bildes sind Häuserfassaden zu erkennen; der Ort ist als breite Straße in der Stadt auszumachen. Die Vielzahl an Personen, die ‚durcheinander‘ auf der Straße stehen, lassen an einen Menschaufmarsch denken. Im absoluten Vordergrund und Zentrum der Aufnahme steht ein Panzer, die versammelten Menschen allesamt ihr Gesicht zuwenden. Dabei legt die Momentaufnahme

⁶¹ *Zeiten und Menschen*. Geschichtliches Unterrichtswerk, hrsg. von Robert-Hermann TENBROCK - Kurt KLUXEN, Ausgabe B, Band 4: Europa und die Welt. Das 20. Jahrhundert, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1969.

⁶² a. a. O., S. 236: „Die unbefriedigende Lage an den überfüllten Hochschulen, an denen Reformen dringend nötig sind, führte von 1976 an in der Bundesrepublik – wie in vielen andern Ländern – zu Studentenunruhen.“

⁶³ Als Quelle wurde ein Ausschnitt eines Briefes (lediglich drei Zeilen) gewählt, wie er von der sozialistischen Staatenwelt an das Zentralkomitee der tschechischen Kommunistischen Partei formuliert wurde. Die Quelle findet sich eingerahmt im Schulbuch wieder, anders als in späteren Schulbuchgenerationen fehlen hier jedoch Fragen oder Arbeitsaufträge zur Quelle.

⁶⁴ *Zeiten und Menschen*, 1969 (wie Anm. 61), S. 216..

die Vermutung nahe, dass der Panzer just in diesem Moment die Straße hochfährt und damit direkt auf den Bildbetrachter zu. Aus dem Panzerrohr qualmt weißer Pulverdampf, der als solcher nicht nur in starkem Kontrast zu der ansonsten dunklen Menschenmenge steht. Der Qualm verdeckt außerdem die mittlere obere Bildhälfte, was einen gespenstischen Eindruck erzeugt. Als Bildunterschrift findet sich folgender knapper Satz beige gestellt: „Besetzung der CSSR, 1968. Prag“.

Der präzisen räumlichen Verortung steht jene nur grobe zeitliche Fixierung binnen eines Jahres unverbunden gegenüber. Die genauen Daten jenes Einmarsches sowjetischer Truppen in der Nacht vom 20. auf den 21.8.1968 werden zwar im darunter liegenden Textteil nachgeliefert. Die sprachliche Entscheidung für den Ausdruck „Besetzung“ festigt jedoch den Eindruck einer intendierten zeitlichen Entgrenzung: Verweist der Begriff doch auf einen längeren Zeitraum von Fremdbeherrschung, jedenfalls länger als eine Nacht. Mit der Entscheidung für die sprachlichen Ausdruck „wieder einmal“ wird außerdem eine historische Verbindungslinie erzeugt⁶⁵: Entsprechend erscheinen die Prager Ereignisse für den Rezipienten als logische Fortsetzung jener stalinistischen ‚Säuberungs‘-Politik, unter denen das Land bereits in den 1950er Jahren zu leiden hatte.

Dem eben beschriebenen Bild, das sich ohne Angabe zu seiner Herkunft abgedruckt findet, kommt ein gewisser schulbuchinterner Ikonen-Status zu. Zeitübergreifend und durch die verschiedenen Schulbuchverlage hinweg findet sich jenes Bild unter dem Stichwort Prager Frühling aufgenommen. Es stellt von Beginn an eine Art visuelle Chiffre des Prager Frühlings dar, wie er (jedenfalls aus westlicher Perspektive) wahrgenommen wurde.⁶⁶ Die Wirkungsmächtigkeit eben jenes Bild kann darauf zurückgeführt werden, dass es beim Betrachter international vertraute Assoziationen vom „Kampf des guten Schwa-

⁶⁵ „In der Tschechoslowakei, in der seit den blutigen ‚Säuberungen‘ der Jahre 1949 bis 1954 ein streng stalinistisches Regime die Macht in der Hand hatte, kam es 1967 zu scharfen kritischen Äußerungen von ‚Intellektuellen‘, Schriftstellern und Journalisten. Im Frühjahr 1968 mußte der Parteiführer Novotny, der gleichzeitig Staatspräsident war, seine Ämter aufgeben. Unter dem neuen Parteivorsitzenden Dubček erlebte das Land den ‚Prager Frühling‘. (...) Das tschechische Volk mußte wieder einmal die Besetzung seines Landes hinnehmen.“ *Zeiten und Menschen*, 1969, S. 215f.

⁶⁶ Das Bild taucht quer durch die verschiedenen Jahrzehnte hindurch immer wieder im Schulbuch auf. So unter anderem in den folgenden hier exemplarisch genannten Schulbüchern: *Zeiten und Menschen*, Ausgabe G, Band 2; Verlagsort: Schöningh-Schroedel 1983. *Geschichtliche Weltkunde*, Band 4, Frankfurt a. Main [u.a.]: Diesterweg 1991. In Gerhard PAULS Bildatlas werden hingegen zwei andere Photographien als Bildikonen des Prager Frühlings bestimmt: Das Bild vom Šafárik Platz in Bratislava zeigt einen Mann (es handelt sich um Emil Gallo), der sich mit entblößter Brust den Panzern entgegenstellt. Jenes Bild wurde in westlichen Publikationen häufig fälschlicherweise nach Prag verortet. Auch die zweite Bildikone – ein Sowjet-Offizier mit gezückter Waffe – fand eine breite Aufnahme in der westlichen Presse, obgleich es ebenso nicht aus Tschechien, sondern aus Slowenien stammt. Vgl. Elena DEMKE, ‚Die Macht der Ohnmächtigen‘ im Bild. Die Ikone des Prager Frühlings aus Bratislava, in: Gerhard PAUL (Hg.), *Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute*, Göttingen 2008, S. 378-385, S. 378. Letztere Photographie aus Bratislava findet sich auch in dem folgenden Schulbuch als visuelle Repräsentation des Prager Frühlings wieder: *Geschichte für morgen*. Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe 1, hrsg. von Dr. H. HEIMANN, Band 4: Zeitgeschichte, Frankfurt a. Main: Hirschgraben 1986.

chen gegen den bösen Starken und des bloßen Menschen gegen die Militärmaschine⁶⁷ auslöst. In der Visualisierung von Prag 1968 erfährt das jahrhundertealte, biblische Motiv des ungleichen Kampfes zwischen David und Goliath eine erneute Aktualisierung.⁶⁸

Im darstellenden Teil des vorliegenden Schulbuches wird nicht nur in einer erstaunlichen Ausführlichkeit auf die Prager Ereignisse eingegangen. Da mehrere Perspektiven zu Wort kommen, erweist sich der Text außerdem als eine ausgewogene Darstellung. Neben den reformsozialistischen Plänen von „Dubcek und seine[n] Anhängern“ zum Aufbau eines „demokratischen Sozialismus“ wird die sowjetische Haltung und Reaktion (Breshnew-Doktrin) ausgeführt. Darüber hinaus wird die Position der sowjetischen Sattelitenstaaten („Gefahr einer Lostrennung der CSSR von der sozialistischen Gemeinschaft“) in Form einer abgedruckten kurzen Quelle vorgestellt. Als vierte Perspektive wird schließlich die Weltöffentlichkeit erwähnt, deren Protest sich die „meisten kommunistischen Parteien außerhalb des Ostblocks anschlossen“.⁶⁹

Im zweiten zu untersuchenden Schulbuch wird jener Thematik deutlich weniger Raum zugestanden (insgesamt nur fünf Zeilen). Die Darstellung in *Grundzüge der Geschichte*⁷⁰ muss auch in inhaltlicher Hinsicht als verkürzt angesehen werden, weil die Prager Ereignisse hier ausschließlich in einem globalen Interpretationsrahmen zur Behandlung kommen:

„Sie [die Entspannungspolitik] erfuhr durch die Besetzung der Tschechoslowakei, deren Führung (Dubcek) seit Anfang 1968 den Weg eines demokratischen Reformkommunismus [sic!] zu gehen versuchte, durch die Truppen der fünf Warschauer-Pakt-Staaten unter Führung der Sowjetunion am 21. August 1968 einen schweren Rückschlag.“⁷¹

Die Ereignisse und Prozesse, die dem 21. August voraus- beziehungsweise nachgingen, bleiben in der vorliegenden Repräsentation unerwähnt. Stattdessen ist der Fokus klar auf die Niederschlagung der Proteste gesetzt. Jene teleologische Lesart, die im vorangegangenen Schulbuch mittels eines Bildes hergestellt wurde, realisiert sich im vorliegenden Schulbuch mittels der Sprache. Dabei erweist sich die Schulbuchdarstellung insofern inhaltlich verkürzt, als die Prager Geschehnisse von «1968» nicht per se, sondern ausschließlich in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung für den Fortgang des Ost-West-Konflikts interessieren: In dem einen langen Satz finden Dubček und seinen reformkommunistischen Anliegen

⁶⁷ DEMKE, Die Macht der Ohnmächtigen (wie Anm. 64), S. 378.

⁶⁸ Vgl. Gerhard PAUL, Das Jahrhundert der Bilder. Die visuelle Geschichte und der Bildkanon des kulturellen Gedächtnisses, in: PAUL, Das Jahrhundert der Bilder (wie Anm. 67), S. 14-39, S. 23.

⁶⁹ Alle Zitate finden sich *Zeiten und Menschen*, 1969, S. 216. Durch die Vorstellung der verschiedenen Positionen im jeweils originären Wortlaut ist eine Mehrperspektivität in der Darstellung tatsächlich gegeben.

⁷⁰ *Grundzüge der Geschichte*, 1969 (wie Anm. 56).

⁷¹ Ebd., S. 231.

lediglich in Form eines relativen Nebensatzes Erwähnung. Zum Subjekt erhoben wird stattdessen die Entspannungspolitik – im Vorsatz findet jene eine Präzision als „Vertrag über die Nichtweiterverbreitung von Kernwaffen 1968“ – und somit ein Ergebnis amerikanisch-sowjetischer Beziehungsaufnahme. Der hypertaktisch angelegte Satz läuft auf das Wort „Rückschlag“ zu, womit nicht nur ein entpolitisierter Begriff am Ende des Satzes steht, sondern vor allem die Bewertung der Prager Ereignisse, nicht aber deren Genese oder Verlauf in den Mittelpunkt der Darstellung rücken. Das Selbstverständnis der Reformer bleibt hingegen gänzlich ausgespart.

Eine Untersuchung späterer Repräsentationen des Prager Frühlings im westdeutschen Schulbuch erwies sich als obsolet, da die Darstellungen in zeitlich-diachroner Sicht weitgehende Kontinuitäten aufweisen.⁷³ Auch in synchroner Hinsicht erweist sich das Thema mit Blick auf seine Repräsentation in anderen Schulbuchverlagen als äußerst stabil. Bis in das gegenwärtige Schulbuch hinein, so lässt sich konstatieren, dominiert jene verkürzte Lesart, die den Prager Protest auf seine Niederschlagung durch die Truppen des Warschauer Paktes reduziert.⁷⁴ Eine grundlegende Neubewertung erfahren die Ereignisse rund um den 21. August 1968 lediglich im Schulgeschichtsbuch der DDR.⁷⁵ Denn anders als in der Forschung bemerkt, taucht der Prager Frühling durchaus im ostdeutschen Schulbuch auf.⁷⁶

⁷² In der Folgeausgabe von 1972 sind beide Schreibfehler korrigiert. Vgl. *Grundzüge der Geschichte*, Oberstufe, Ausgabe B, Textband II: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. [u.a.]: Diesterweg 1972, S. 231.

⁷³ Gleiches trifft zu für die Repräsentationen der US-amerikanischen 1968er-Proteste im westdeutschen Schulbuch, weshalb diese in der vorliegenden Arbeit auch nur am Rande zur Untersuchung kommen.

⁷⁴ Zur verkürzten Repräsentation des Prager Frühlings im gegenwärtigen deutschen und französischen Schulbuch vgl. KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 136f.: „Indem sie den Prager Frühling in den Kontext der internationalen Konflikte während des Kalten Krieges einbetten, reduzieren die meisten Schulbücher dieses Ereignis auf einen Volkswiderstand gegen die sowjetische Unterdrückung, ohne ihm die Inhalte und Formen der Mobilisierung und des Engagements anzuerkennen, die in den kapitalistischen Ländern Europas und in den USA die radikalen linken Bewegungen gekennzeichnet haben.“ Die Autorin bemängelt unter anderem den fehlenden Verweis auf bestehende transnationale Verbindungslinien zwischen dem östlichen und westlichen 1968: „Ebenso wie bei allen Protestbewegungen der Industriestaaten negierten die Schulbücher alle Verbindungen, die schon am Anfang der 1960er Jahre zwischen westeuropäischen und tschechischen Revolutionären geknüpft wurden: Kein Wort über die Reisen von Rudi Dutschke nach Prag, um tschechische linke Studenten zu treffen, keine Spur der Kontakte, die letztere mit politischen Gruppen aus westlichen Staaten unterhalten haben, wie z. B. mit Frankreichs Parti Socialiste Unifié (PSU) oder Ligue Communiste Révolutionnaire (LCR). (...) Stattdessen zeigen die Schulbücher lediglich Akteure bei ihrer verzweifelten Verteidigung gegen die sowjetische Unterdrückung und oft Bilder von russischen Panzern bei der Niederschlagung des Prager Widerstandes.“ a. a. O., S. 137. In der Formulierung ihrer Kritik berücksichtigt die Autorin jedoch nicht den zeitgenössischen Forschungsstand: Noch Ende der 1990er Jahre waren die Protestbewegungen in den sozialistischen Ländern nur äußerst defizitär erforscht, wie GASSERT, *Das kurze ‚1968‘*, S. 24 herausstellt.

⁷⁵ *Geschichte 10*, hrsg. von [o. A.], Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag [DDR] 1983.

⁷⁶ KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 121: „Die Schulbücher der DDR sind in dieser Analyse nicht enthalten. In diesen Büchern ist «1968» ohnehin kaum erwähnt, der Prager Frühling ganz und gar ignoriert worden.“ Ein ähnliches Bild zeichnet die Forschung in Bezug auf die allgemeine ostdeutsche Erinnerung an die Ereignisse in der Tschechoslowakei. Stefan Wolle,

In seiner Darstellung als eine von außen initiierte und dirigierte „Konterrevolution“ internationalen Ausmaßes⁷⁷ kommen Strategien von Abstraktion und Melioration zum Vorschein. Wie das folgende Beispiel belegt, erwächst hieraus die Narration einer sowjetischen Erfolgsgeschichte, als Entschiedenheit und Stärke in Prag zur Demonstration gelangten:

„Mit ihrer entschlossenen Aktion vom 21. August 1968 zur Sicherung der Sozialismus in der CSSR durchkreuzte die sozialistischen Staatengemeinschaft die weitreichenden Pläne der internationalen Reaktion.“⁷⁸

Das Kapitel des vorliegenden Schulbuches endet mit einer Auflistung von Merkwürdigkeiten, innerhalb derer auch die Jahreszahl 1968 einen Eintrag erhält. Anhand des einen Satzes, mithilfe dessen die Schüler und Schülerin das Jahresdatum als eine

„Gemeinsame Aktion von Teilnehmerstaaten des Warschauer Vertrages zur Sicherung der sozialistischen Entwicklung in der CSSR“⁷⁹

memorieren sollen, lassen sich die erwähnten Strategien vorführen: Zunächst einmal findet die Niederschlagung der Proteste durch Truppen des Warschauer Paktes schlichtweg nicht statt im ostdeutschen Schulgeschichtsbuch.⁸⁰ Dies wird über eine weitest gehende Abstraktion möglich: Im Verzicht auf die Nennung näherer zeitlicher und räumlicher Koordinaten findet sich die Ereignisgeschichte des 21. Augustes 1968 in Prag praktisch aufgehoben. Als ein entsprechend abstrakter Ausdruck erweist sich die Bezeichnung „Aktion“, insofern sie keine Assoziationen zu Phänomenen von Gewalt und Militäreinsatz auslöst. Aus der Kombination von gezieltem Informationsverzicht und abstrakter Sprachwahl ergibt sich eine rundum positive Lesart der Prager Ereignisse, die durch den strategischen Einsatz von Hochwertwörtern zusätzliche Festigung erhält. Durch Attribute von Entschlossenheit und Gemeinschaft erfährt die „Aktion“ eine wert-

Die versäumte Revolte: Die DDR und das Jahr 1968, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 22-23 (2001), S. S. 37-46, S. 46: „Die Erinnerungen an den Prager Frühling waren in den folgenden 21 Jahren [nach 1976, Anm. JB] streng tabuisiert. Die wenigen in der DDR erhältlichen Darstellungen der Geschichte der Tschechoslowakei handelten das Jahr 1968 mit einigen hölzernen Floskeln ab.“ Diesem Eindruck einer tabuisierten Rede muss im Hinblick auf das ‚Staatsmedium‘ Schulbuch entschieden widersprochen werden. Es findet keine Aussparung des Themas statt, sondern eine genuine Aneignung eben in entsprechend ideologiekonformer Art und Weise.

⁷⁷ In dieser Repräsentation findet der Protestbegriff insofern eine Erweiterung, als Protest nicht per se innergesellschaftlich erwächst, sondern auch ‚von außen‘ implementierbar ist: „In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre schürten die reaktionären Kreise von außen im Bunde mit inneren antisozialistischen Elementen in der CSSR die Konterrevolution. Das führte zu einer der angespanntesten Klassenauseinandersetzungen zwischen Sozialismus und Imperialismus in der Nachkriegszeit.“ *Geschichte* 10, 1983 (wie Anm. 75), S. 199.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Die bewusste Aussparung des Gewaltaspektes bei der Darstellung von Revolten erweist sich als ein konstitutives Moment im DDR-Schulbuch, das etwa auch beim Thema „1789“ zum Tragen kommt: „Die DDR Autoren [verzichten] mit Ausnahme der Hinrichtung des Königs erwartungsgemäß auf jegliche Darstellung repressiver Unterdrückungsmaßnahmen gegen Revolutionsgegner.“ Axel KOPPETSCH, 1789 aus zweierlei Sicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuchhistoriographie seit 1870, Frankfurt a. M. 1993, S. 413.

positive Konnotation: Im Anliegen, die „sozialistische Entwicklung“ zu gewährleisten, drücken sich positiv besetzte Aspekte von Ordnung und Fortschritt aus. Im gemeinschaftlichen Agieren der „sozialistischen Staatengemeinschaft“ erhalten die Prager Ereignisse schließlich einen globalen Interpretationsrahmen: Sie erscheinen als ein notwendiger und letztlich unvermeidbarer Schritt auf dem Weg des sozialistischen Fortschritts. Durch die zum Einsatz kommenden Hochwertworte gewinnt «1968» in Prag den Status eines historischen Ereignisses von moralischem Impetus.⁸¹ In jener „spezifische[n] Verschmelzung von Geschichtslogik und Emotionalisierung“ darf ein Charakteristikum des DDR-Schulbuches gesehen werden.⁸²

4.2 Aussparung und Aneignung

Während Prag und Washington als Protest-Hauptstädte schon früh in Erscheinung treten, findet sich Berlin in jenen frühen Repräsentanzen noch ausgespart. Als Exempel angeführt werden kann das Schulbuch *Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1972. Hierin finden die Prager Proteste eine ungemein ausführliche Behandlung: Eine ganze Schulbuchseite wird dem Thema gewidmet, wobei sich der darstellende Teil zusätzlich um zwei Photographien ergänzt findet.⁸³ Die bundesrepublikanischen Studentenproteste dagegen finden nicht einmal Erwähnung.

Bis Mitte der 1970er Jahre, so kann konstatiert werden, findet «1968» vorrangig im Ausland statt. Ganz offenbar lassen sich die zeitlich nahen, aber räumlichen fernen Ereignisse leichter in das Schulbuch integrieren, als jenes Protestgeschehen im eigenen Land. Dies gilt im Besonderen für die mit dem Jahr 1968 verbundenen Ereignisse in Prag. Deren

⁸¹ Mit diesem Ergebnis aus der Quellenarbeit tun sich Gemeinsamkeiten auf zur Repräsentation der Französischen Revolution im ostdeutschen Schulbuch, Vgl. KOPPETSCH, 1789 aus zweierlei Sicht, S. 421 (Fazit): „Die Schulgeschichtsbücher der DDR beschreiben die Französische Revolution zum einen als den historisch unvermeidbaren Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus, zum anderen als den erst durch die revolutionäre Aktion der Volksmassen ermöglichten Aufstieg der Bourgeoisie zur politischen Herrschaft. Dieser globale Interpretationsrahmen dient in Ansätzen zu einer latent legitimatorischen Verortung der DDR im weltgeschichtlichen Fortschritt.“

⁸² Rolf SCHÖRKEN, Didaktische Mechanismen im DDR-Lehrbuchwerk Geschichte 5-10, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1992), S. 93–110, S. 99: „Im DDR-Schulbuch herrscht eine spezifische Verschmelzung von Geschichtslogik und Emotionalisierung vor. Die ‚Geschichtslogik‘ ist durch die ideologischen Vorgaben bestimmt: das Klassenkampfschema mit seiner gesetzesmäßigen Entwicklung der Gesellschaftsformationen von der ‚Urgesellschaft‘ bis zur sozialistischen Gesellschaft und durch einen von keinen Zweifeln eingeschränkten Fortschrittsglauben.“ Leider war es mir im Rahmen meiner Archivrecherchen nicht möglich, Einblicke in weitere DDR-Schulbücher zu erhalten. Aufgrund der bereits erwähnten Tatsache, dass die Schulbücher in der Deutschen Demokratischen Republik eine im Vergleich mit den westdeutschen Schulgeschichtsbücher weitaus längere ‚Laufdauer‘ hatten, ist jedoch davon auszugehen, dass frühere und spätere Ausgabenexemplare identisch sind, beziehungsweise nur marginale Änderungen aufweisen. Vgl. S. 8, Fußnote S. 17 meiner Arbeit.

⁸³ Auf der einen Photographie sind sowjetische Panzer und Soldaten mit Maschinenpistolen zu sehen, die andere zeigt Alexander Dubček in Portraitaufnahme. *Reise in die Vergangenheit*. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von HANS EBELING, Band IV: Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege, Braunschweig: Westermann 1972. Frühere Ausgaben dieser Schulbuchreihe lagen mir nicht vor.

historische Einordnung ergibt sich aus westdeutscher Sicht in logischer Nachfolge zu den vorangegangenen Protestniederschlagungen im sowjetischen Machtraum: Das Prager «1968» als Fortsetzung der Ereignisse von 1953 in der DDR und 1956 in Posen und Ungarn.⁸⁴

Mit der im Folgenden analysierten Darstellung aus *Grundriß der Geschichte*⁸⁵ ist ein Ausnahmefall beschrieben. Das Schulbuch aus dem Jahr 1969 nimmt in seiner ausgesprochen frühen Aneignung der nationalen (und insofern allernächsten) Protestvergangenheit eine Sonderstellung ein. In *Grundriß* erfährt das bundesrepublikanische «1968» – wenn auch nicht unter dieser Titulierung – seine vermutlich erste Behandlung im westdeutschen Schulbuch überhaupt. Hierin erfährt der nationale Protest eine Darstellung als generationell bedingtes Phänomen von globaler Tragweite:

„Diese Unruhe erschüttert aber nicht nur Deutschland, sondern ist in der ganzen Welt zu finden. Die jungen Generationen wehren sich gegen die Unterdrückung von Rassenminderheiten (wie in den USA, in Malaysia und Südafrika), sie kämpfen um eine bessere Bildung und besonders gegen die Umständlichkeit und Verhärtung der staatlichen Verwaltungen und demokratischen Systeme.“⁸⁶

Der bundesrepublikanische Protest wird hier als Teil einer internationalen Protest*bewegung* von synthetischem Charakter vorgestellt. Dabei erweist sich die spezifische Jugendlichkeit der Akteure als einendes Moment, außerdem ihre weitgehende inhaltliche Kongruenz, was die Themen und Anliegen ihres Protests angeht: In dem Aufbegehren gegen die Diskriminierung von Minderheiten, in dem Bemühen um verbesserte Bildungschancen, und im Kampf gegen Büro- und Technokratie, scheint die räumliche Distanz zwischen den Kontinenten im Sinne einer „ganzen Welt“⁸⁷ überwunden. Dabei erfährt der nationale Protest in seiner Repräsentation im Schulbuch nicht nur eine gewisse räumliche Loslösung, auch in zeitlicher Hinsicht findet eine Entgrenzung statt: Neben dem gänzlichen Verzicht auf Angaben darüber, in welchem zeitlichen Rahmen der Protest stattfand, schafft der Gebrauch solcher zur Titulierung herangezogener Begriffe wie „Unruhe“ einer entpolitisierten Lesart Platz. Die Darstellung des bundesrepublikanischen «1968» als integraler Bestandteil eines weltweiten Aufbegehrens verleiht dem nationalen Protest den Charakter eines dynamischen

⁸⁴ Jene Kontinuitätslinie wird im vorliegenden Schulbuch in besonderem Maße über den Bildteil hergestellt. In der Mitte des Schulbuchs finden sich in einem Art Photoheft schwarz-weiß-Bilder von den Protesten in der DDR, Polen und Ungarn zusammengeheftet. In ihrer Fokussierung auf einen Panzer auf belebter Straße gleichen sich die Bilder ungemein, so dass eine Unterscheidung erst durch die daneben stehenden Bildunterschriften möglich wird. Vgl. *Reise in die Vergangenheit*, 1972 (wie Anm. 81), S. 264f.

⁸⁵ Das vierbändige Unterrichtswerk *Grundriß der Geschichte* entstand 1951 unter Mitarbeit von Ernst WILLMANN. In den 1960er Jahren erschien zusätzlich eine gekürzte zweibändige Ausgabe des *Grundrißes*. Vgl. PINGEL, *Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart* (wie Anm. 16), S. 251 mit Fußnote 24.

⁸⁶ *Grundriß der Geschichte*, hrsg. von [o. A.], Band 3: Die Neuste Zeit. Unter besonderer Berücksichtigung von Handel und Wirtschaft, Paderborn: Schöningh 1969, S. 144.

⁸⁷ *Grundriß der Geschichte*, 1969 (wie Anm. 86), S. 145.

Phänomens von einer gewissen Überzeitlichkeit – ein Eindruck, der unter anderem durch die konsequente Verwendung des Präsens erzeugt wird. Seine Einbindung in den globalen Kontext kommt jedenfalls einer nationalen Entlastung gleich.⁸⁸

Die Darstellung der nationalen Protestbewegung im Schulbuch Ende der 1960er Jahre darf als behutsame und vorsichtige Annäherung an eine absolute Nah-Vergangenheit beschrieben werden. Gegenüber den *hard facts* bundesrepublikanischer Außen- und Innenpolitik erfährt der innergesellschaftliche Protest eine Sonderstellung: Durch die Verwendung einer kleineren Schriftgröße sowie eines engeren Zeilenabstandes wird die Protestdarstellung bereits im Druckbild optisch dem Fließtext untergeordnet. Neben dem erwähnten Verzicht auf scharfe Titulierungen (etwa auch „Revolte“ statt Revolution), lässt die Darstellung auch Akteursnamen sowie eine explizite Bewertung der Ereignisse vermissen.

Ein hierdurch erzeugter ‚Freiraum‘ wird zu näheren Erkundung der Ursachen jener „tiefen Unzufriedenheit, (...) die sich in Studentenunruhen, Demonstrationen und sogar in Gewalttaten gegen die staatliche Macht äußert“⁸⁹ genutzt. In einem Rückblick wird auf jene ideelle Neuausrichtung der SPD im Rahmen der Godesberger Konferenz verwiesen – weg von einer marxistischen und hin zu einer bürgerlichen Partei – in deren Folge das „weltanschauliche Gefälle“ zwischen den großen Parteien so gering geworden sei, „daß man nur noch selten von tieferen Gegensätzen sprechen kann. Trotzdem und vielleicht gerade deswegen sind Teile der deutschen Bevölkerung, besonders die Jugend, von einer tiefen Unzufriedenheit befallen“.⁹⁰ In jener differenzierten Behandlung der Protestakteure sowie im Gebrauch des Modalausdrucks „vielleicht“ kommt die Behutsamkeit zu Ausdruck, mit der die Aneignung einer noch unmittelbar ‚brodelnden‘ Historie erfolgt. Der dem medizinischen Kontext entlehnte Ausdruck Befallenheit zeugt von einer gewissen Verständnislosigkeit darüber, wer für die Ansteckung der Jugend tatsächlich zu verantworten sei. Jene Unsicherheit darüber dabei jedoch zu keiner Dämonisierung des Phänomens.

⁸⁸ Jener Eindruck, dass die eben analysierte Geschichtsrepräsentation als Akt von nationaler Entlastung zu bewerten sei, erhält zusätzliche Festigung – jedoch auch Brisanz – unter Heranziehung der Schulbuchforschung. Hierin wird *Grundriß der Geschichte* nämlich als Beispiel für einen verharmlosenden und relativierenden Umgang mit der jüngsten nationalsozialistischen Vergangenheit angeführt: „Der Nationalsozialismus wurde überwiegend entschuldigend behandelt, das Ausmaß von Verfolgung und Massenvernichtung verschleiert. Die Verantwortung wurde vor allem Hitler und wenigen Männern in der Führungsschicht zugeschrieben. Kontinuitätslinien wurden gesucht, die den Nationalsozialismus gleichsam übersprangen. Ein Beispiel hierfür ist der neuformulierte ‚Grundriß der Geschichte‘, der zu den erfolgreichsten Geschichtsbüchern im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik gehörte und an dem wiederum Ernst Wilmanns mitarbeitete. (...) Wenn Wilmanns in seiner geschichtsdidaktischen Grundlegung forderte, die spannungsreiche Verbindung von Deutschtum und Christentum neu zu beleben, da in ihr die Kontinuität deutscher Geschichte begründet liege, so schloß dies nicht nur den Nationalsozialismus gleichsam als artfremd von der deutschen Geschichte aus, es ging auch an der Realität zweier deutscher Staaten als Ergebnis des Zweiten Weltkrieges vorbei; nicht die Erklärung ihrer Existenz, sondern ihre Aufhebung bildeten den Fluchtpunkt der Schulbuchdarstellungen.“ PINGEL, *Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart*, 1988, S. 251.

⁸⁹ *Grundriß der Geschichte*, 1969, S. 145.

⁹⁰ Zitat: Ebd.

Die vorliegende Repräsentation erweist sich als eine konstruktive Geschichtsan-eignung, insofern ein drin- gender Reformbedarf aus den Protestgeschehnissen abgeleitet wird:

„Diese Unzufriedenheit durch schnelle und geeignete Reformen wenn möglich zu beheben ist eines der dringendsten Aufgaben der Bundesregierungen und der Län- derregierungen. (...) Die Wirtschaft und die Arbeitsplätze müssen krisenfest ge- macht und erhalten werden; die Arbeit der Schulen und der Universitäten muß an das moderne Leben und die moderne Wissenschaft angepaßt werden (...) In einem Sozialstaat soll der Lebensstandard aller Volksschichten eben auf ein Höchstmaß gebracht werden.“⁹¹

Die mit diesem Satz endende Darstellung des bundesrepublikanischen «1968» verweist auf eine spezifische Wahrnehmung von Protest: Als ein gesamtgesellschaftliches Problem, dem allein mithilfe von strukturellen Veränderungen zu begegnen ist. Als Lösungsvorschlag wird die sozioökonomische Verbesserung des Lebensstandards aller Bürger propagiert.

Basierend auf der sprachlichen Oberflächenuntersuchung kann die eben untersuch- te Schulbuchdarstellung als eine insgesamt neutrale, jedenfalls keineswegs negativ konno- tierte Lesart des bundesrepublikanischen Protests charakterisiert werden. Hierfür sprechen zum einen die neutralisierenden Begriffe, die zur Titulierung der Protestereignisse verwen- det werden. Zum anderen die nur in wenigen Worten vollzogene, äußerst knappe Abhand- lung des Gewaltspektes. Als stärkstes Indiz einer konstruktiven Aufnahme der bundesre- publikanischen Proteste vom Ende der 1960er Jahre erweist sich der Fakt, dass das inner- gesellschaftliche Aufbegehren im vorliegenden Schulbuchtext zur Begründung regierungs- politischer Reformnotwendigkeit herangezogen wird.

Diese vorgestellte Lesart, die den nationalen Protest als Teil einer größeren globalen Bewegung verortet, ist als solche äußerst untypisch nicht nur für die frühe, sondern für die Aneignung der bundesrepublikanischen Protestbewegung im deutschen Schulbuch über- haupt. Trotz jenes Bedeutungszuwachses, den das Thema im Schulbuch seit Mitte der 1980er Jahre erfährt – wie es im nächsten Kapitel zu zeigen gilt – bleibt die nationale Per- spektive bestehen und findet in der Regel keine räumliche Erweiterung. Der Verweis auf die internationale Dimension von «1968», wie er im vorliegenden Schulbuch gegeben ist, muss aus heutiger Sicht als modern bezeichnet werden. Auch was die Charakterisierung der Protestakteure angeht, erweist sich die vorliegende Schulbuchrepräsentation als begrifflich offen genug: Nicht ihr Bildungshintergrund (etwa studentisch), sondern ihre genuine Ju- gendlichkeit wird als gemeinsame Kenngröße herausgestellt. Insgesamt erfahren die The-

⁹¹ *Grundriß der Geschichte*, 1969, S. 144.

men und Anliegen des bundesrepublikanischen Protestes in dem vorliegenden Beispiel also eine vergleichsweise ausführliche und wertneutrale Behandlung.

Wie ist jener singulärer Befund eines äußerst frühen Bewusstseins über die erst später mit der Chiffre „1968“ versehene bundesrepublikanische Protestbewegung zu erklären? Die als Vergleichsquellen herangezogenen (Oberstufen-)Schulbücher aus dem gleichen Jahr sparen den nationalen Protest ganz aus, beziehungsweise handeln ihn in einem Satz ab. Als bedeutsam erweist sich offenbar der Umstand, dass es sich bei dem vorliegenden Lehrwerk *Grundriß der Geschichte* um ein eigens für die Berufsschule konzipiertes Unterrichtswerk handelt, das im Inneneinband eine besondere Ausrichtung auf „Handel und Wirtschaft“ ankündigt. Als ein Schulbuch für Oberstufenklassen war es grundsätzlich von der Auflage zur staatlichen Zulassungsprüfung befreit⁹², was die frühe Aufnahme des Thema zu erklären vermag, nicht aber dessen ausführliche Behandlung hierin.

Die umfangreiche Darstellung der nationalen Proteste der 1968er Jahre im vorliegenden Schulbuch muss meines Erachtens als spezifisch wirtschaftlich motiviert in doppelter Hinsicht ausgemacht werde: Nicht nur im Hinblick auf die ausgewiesene Schwerpunktsetzung selbst, sondern auch unter Berücksichtigung des zeitgenössischen wirtschaftspolitischen Kontextes, in welchem das Buch erscheint: Unter dem neuen Wirtschaftsminister und Professor für Nationalökonomie Karl Schiller (SPD, 1966-72) trat die Soziale Marktwirtschaft in eine zweite Phase. Im Sinne von John Maynard Keynes propagierten die *New Economists* eine antizyklische Konjunkturpolitik. Tatsächlich führte die von Schiller initiierte ‚konzertierte Aktion‘ aus Sparmaßnahmen und gezielter staatlicher Investition seit Mitte 1967 zu einem sich rasch verstärkenden wirtschaftlichen Aufschwung in der Bundesrepublik, löste ab Anfang des Jahres 1968 jedoch auch Spannung innerhalb der Koalitionsregierung aus.⁹³

Der im Schulbuch repräsentierte Protest erfährt insofern eine politische Indienstnahme, als aus ihm heraus die Notwendigkeit zur ökonomischen Reform der BRD abgeleitet wird. Die international herausragende wirtschaftliche Spitzenstellung Deutschlands, die im vorliegenden Schulbuch konkret auf die hohe Leistungsbereitschaft seiner Bewohner

⁹² Vgl. Gerhard EISFELD, Schulbuchherstellung und -zulassung durch öffentliche Anstalten, in: Ernst-Horst SCHALLENBERGER, Gerd STEIN (Hg.), *Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*, Kastellaun 1978, S. 133-135, S. 134.

⁹³ Vgl. Rudolf MORSEY, *Die Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung bis 1969* (Oldenbourg Grundriß der Geschichte Bd. 19), München 52007, S. 104f.: „Strauß wollte sparen, Schiller ausgeben.“ Vgl. auch: Edgar WOLFRUM, *Die geglättete Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart 2006, S. 231f.

zurückgeführt wird⁹⁴, sollte erhalten und weiter ausgebaut werden.

Der selbstbewussten Eigenwahrnehmung als wirtschaftlich souveräner Akteur steht sein außenpolitisches Selbstverständnis, nämlich als Schutzbefehlener der USA⁹⁵, diametral entgegen. Jene zeitgenössische Pakt- und Bündnissituation im Kontext des *Kalten Krieges* hinterließ seine Spuren auch in der Repräsentation des ‚ausländischen‘ «1968» im vorliegenden westdeutschen Schulbuch: So erfahren die USA hierin zwar als Ort bestehender Rassenungleichheit Erwähnung; ihr militärisches Engagement im Vietnam – dessen Ende immerhin eines der bedeutendsten Anliegen des weltweiten Protests darstellte – bleibt hingegen nicht nur unausgesprochen, sondern wird als Akt von kriegerischer Agitation für die westliche Hemisphäre allgemein und prinzipiell verneint:

„Die freie Welt unter der Führung der USA bedroht kein Volk, keinen Staat und keine Ideologie. Sie will den Frieden und daß jedes Volk sich in seinem Raum in Frieden betätigen könne, während die Sowjetunion wieder imperialistische Wege geht.“⁹⁶

In der gänzlichen Aussparung des Konfliktes in Indochina, dessen Bombardierung durch die USA ja immerhin schon seit März 1965 andauerte, beweist sich eine (noch) vorbehaltlose öffentliche Solidarität gegenüber Amerika. In der diametralen Gegenüberstellung von Hochwertwörtern wie Krieg und Frieden, Imperialismus und Freiheit, die stellvertretend zur Kennzeichnung der beiden Großmächte Sowjetunion und USA genutzt werden, manifestiert sich außerdem ein dualistisches Weltbild. Innerhalb dessen erfährt die westliche Sphäre eine eindeutige Parteinahme, wie sich zusätzlich in der spezifisch-tendenziösen Darstellung des östlichen «1968» im Absatz zuvor bestätigt:

„Die Sowjetunion ist in manchem nachgiebiger geworden;; sie hat ja auch in den letzten Jahren, besonders seit ihrer Intervention in der Tschechoslowakei 1968, ihren Führungsanspruch vielerorts verscherzt.“⁹⁷

In dieser Repräsentation des Prager Frühlings bleibt nicht nur die vorausgehende Regierungsübernahme Dubčeks unerwähnt; die Niederschlagung des Protests („Intervention“) durch Truppen des Warschauer Paktes lässt auch eine genaue zeitliche und räumliche Verortung vermissen. Durch den Einsatz von Modalpartikel wie „ja“ erhält die hier dargelegte westliche Sicht auf die historischen Ereignisse in der Tschechoslowakei den Anstrich eines im Allgemeinen anerkannten und insofern „gewussten“ Faktenwissens. Die Wahl einer

⁹⁴ *Grundriß der Geschichte*, 1969, S. 145: „Gehört die kleine Bundesrepublik wegen ihrer Arbeitskraft, der Energie und des Fleißes ihrer Bewohner zu den ersten Wirtschaftsnationen der ganzen Welt“, so gibt es dennoch, wie eine Seite zuvor ausgeführt wird, in sozioökonomischer Hinsicht noch „unendlich viel zu bewältigen“.

⁹⁵ „So ist sie [,die kleine Bundesrepublik“, Anm. JB] auf außenpolitischem Gebiet ganz auf den Schutz und die Hilfe Amerikas und der großen Gemeinschaften angewiesen.“ a. a. O., S. 145.

⁹⁶ a. a. O., S. 143.

⁹⁷ Ebd.

im Allgemeinen anerkannten und insofern „gewussten“ Faktenwissens. Die Wahl einer flapsigen Sprache („verscherzen“) und der gänzliche Verzicht auf Argumentation ist Ausdruck einer instrumentalisierenden Geschichtsdarstellung: Die knappe Erwähnung von 1968 in Prag dient lediglich jenem Zweck, einen weiteren Beleg für eine (hier nicht näher) begründete Unterlegenheit der Sowjetunion gegenüber der westlichen Hemisphäre zu finden.⁹⁸

5. Bedeutung medial erzeugt: Strategien in Wort und Bild

Wohingegen die westdeutschen Schulgeschichtsbücher Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre den bundesrepublikanischen 1968er-Protesten bis auf wenige Ausnahme gar nicht erwähnen beziehungsweise nur spärlich abhandeln, erfährt das Thema ab Mitte der 1970er Jahre eine vermehrte Aufnahme im Schulbuch. Jener sukzessive Bedeutungszu-

⁹⁸ Diese Beobachtungen decken sich mit dem, was über die Darstellung der deutsch-deutschen Beziehungen im *Grundriß der Geschichte* ausgesagt werden kann. Zunächst einmal muss ganz allgemein festgestellt werden, dass die Deutsche Demokratische Republik eine nur marginale Behandlung im westdeutschen Schulbuch Ende der 1960er Jahre erfährt. Dabei manifestiert sich ihr (aus westlicher Sicht) untergeordneter Stellenwert unter anderem an den für sie verwendeten Titulierungen: Wohingegen die BRD im Schulbuch immer mit vollem Namen ausgeschrieben wird, kommt die DDR im *Grundriß* bis in die 1980er Jahre hinein nur als Abbreviation vor: „Nicht die Erklärung ihrer Existenz [gemeint sind die zwei deutschen Staaten, Anm. JB], sondern ihre Aufhebung bildeten den Fluchtpunkt der Schulbuchdarstellungen“, so PINGELS Urteil über den *Grundriß* und andere von Ernst Willmann herausgegebene Lehrbücher. PINGEL, *Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart*, S. 251. In dem Schulbuch *Zeiten und Menschen* aus dem Jahr 1969 findet sich die Abkürzung DDR zudem konsequent in Anführungsstriche gesetzt.

Während das Schulgeschichtsbuch Ende der 1960er Jahre also noch ganz im Zeichen einer verhärteten Frontsituation zwischen BRD und DDR steht, schlägt Brandts neue Ostpolitik und die in der Folge getätigten sogenannten Ostverträge (z. B. Moskauer Vertrag (12. August 1970), Viermächteabkommen (3. September 1971), Grundlagenvertrag (21. Dezember 1972)) ab 1973 voll im Schulgeschichtsbuch durch: So wird die DDR etwa ihren Anführungsstrichen enthoben. Und neu in das ansonsten gänzlich unveränderte *Grundriß*-Schulbuch aufgenommen, findet sich folgender Satz: „Die Beziehungen zwischen den beiden Machtblöcken sind in der letzten Zeit jedoch [im Satz zuvor wird die Unwahrscheinlichkeit einer Wiedervereinigung Deutschlands betont, Anm. JB] besser geworden, was sich in zahlreichen Staatsbesuchen ausdrückte.“ Im direkten Vergleich der *Grundriß*-Ausgabe von 1969 mit der von 1973 lassen sich weitere Abänderungen feststellen: So wird die diffamierende Bezeichnung „Kommunisten“ ersetzt durch folgenden weitaus neutraleren Ausdruck: „Auch der *Ostblock* [kursiv gesetzt, JB] würde durch einen Krieg nichts gewinnen.“ (a. a. O., S. 143). Wie die Neuaufnahme des folgenden Satzes beweist, ist die Brandtsche Entspannungspolitik 1973 vollends im Schulbuch angekommen: „Keines der beiden Supermächte könnte bei einem unmittelbar zwischen ihnen ausgetragenen Krieg etwas gewinnen.“ *Grundriß der Geschichte*, hrsg. von [o. A.], Band 3: Die Neuste Zeit. Unter besonderer Berücksichtigung von Handel und Wirtschaft, Paderborn: Schöningh 1973, alle Zitate S. 143 und S. 145.

Diese Beobachtungen resümierend erweist sich der *Grundriß der Geschichte* erneut als ein ausgesprochen zeitnahes Lehrbuch von großer Gegenwartsbezogenheit. Die dezidierte Wandlungsfreudigkeit oder Innovationsbereitschaft der vorliegenden Schulbuchreihe kann dabei, wie erwähnt, vermutlich auf folgende Tatsache zurückgeführt werden: Als Oberstufenbuch für Berufsbildende Schulen muss es eben nicht jenen zeitaufwendigen Zulassungsprozess durchlaufen. In Bezug auf die Repräsentation von „1968“ in eben jenem Schulbuch kommen die diagnostizierten Veränderungen jedoch vorerst nicht zum Tragen. Zwar kommt in der Ausgabe aus dem Jahr 1976 erstmalig auch der Vietnamkrieg vor. Er wird jedoch nicht in Beziehung zu den aufkommenden Protestbewegungen gesetzt. In der (verzögerten) Erwähnung der US-Kriegshandlungen in Indochina manifestiert sich lediglich ein neues bundesrepublikanisches Selbstverständnis, insofern das westdeutsche Schulbuch nicht länger einer einseitig positiven USA-Darstellung (siehe S. 30f. meiner Arbeit) anhängt. *Grundriß der Geschichte*, hrsg. von [o. A.], Band 3: Die Neueste Zeit, Paderborn: Schöningh 1976.

wachs manifestiert sich in den Schulbüchern der 1980er Jahre vollends und lässt sich sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht beobachten:

So etwa weist das im Rahmen dieser Schulbuchanalyse durchgesehene Korpus an Quellen rein zahlenmäßig für den Zeitraum der 1980er Jahre die meisten Befunde auf.⁹⁹ Anhand der Durchsicht der Schulbuchreihe *Grundriß der Geschichte*, welche die bundesrepublikanische Protestbewegung bereits seit Ende der 1960er Jahre in das Schulbuch aufgenommen hat¹⁰⁰, lässt sich außerdem ein interner Raumzuwachs belegen: Das Protest-Thema, das bis dato durch die kleinere Schriftart und den engeren Zeilenabstand allein optisch eine untergeordnete Stellung hatte, erfährt mit der Ausgabe von 1976 an eine signifikante Änderung, insofern es einerseits in den Fließtext aufrückt, andererseits eine inhaltliche Überarbeitung erfährt. Jene erhöhte Bedeutung, die dem Thema von APO und Co fortan beigemessen wird, äußert sich etwa auch in der Herausgabe von Folien- und Kopiervorlagen, wie sie – für die Hand des Lehrers und als unterrichtsdidaktische Hilfestellung gedacht – Mitte der 1980er Jahren neu auf den Schulbuchmarkt kommen.¹⁰¹ Die Abbreviation APO wird geläufig, insofern ihre ‚Auflösung‘ erstmalig Bestandteil dessen wird, was von einem Abschlusschüler an schulischem Grundwissen erwartet werden kann.¹⁰²

Neben einem Zuspruch an Raum erfährt das Thema von Protest auch in medialer Hinsicht einen Ausbau: Wohingegen die ersten Repräsentanzen noch allein auf Sprache basierten, treten seit Mitte der 1970er Jahre Bilder und Quellen hinzu.¹⁰³ Anhand jener

⁹⁹ Von insgesamt 51 ‚positiven‘ Befunden aus einem Zeitraum zwischen 1969 und 2003 entfallen 11 Darstellungen auf die 1970er Jahre, 19 auf die 1980er Jahre und 13 auf die 1990er Jahre. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen aus der Forschung: „Während die Schulbücher [gemeint sind französische und deutsche Schulbücher, Anm. JB.] der 1970er Jahre die revolutionäre Bewegung der 1960er Jahre fast nicht erwähnten, erlebte man ab den 1980er Jahren ein rapide ansteigendes Interesse (...)“. KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 121. Mögliche Erklärungen für das ihrer Beobachtung nach offenbar im Dekadentakt zunehmende Interesse am Thema gibt die Autorin leider nicht ab.

¹⁰⁰ Vgl. S.26f. meiner Arbeit.

¹⁰¹ Vgl. *Geschichte 9. Von der Hitler-Diktatur bis heute, Stundenbilder-Folienvorlagen*, hrsg. von GRÜNAUER-STUCKERT, Puchheim: pb-verlag 1985. Unter der Überschrift *Die große Koalition* findet sich hierin eine Stundenskizze abgedruckt, in welcher die Bildung der APO als eines der „schwerwiegenden innenpolitischen Ereignisse“ eben jener Regierungskoalition bezeichnet wird.

¹⁰² Jedenfalls nach Meinung der Autoren des Arbeitsheftes zur *Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1986. Auf der „großen Wiederholungsseite“ soll der Schüler ankreuzen, für was die Abkürzung APO steht. Dabei werden ihm drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gestellt. Die Aufnahme der Abbreviation in eben jenes Arbeitsbuch, das auf seiner Frontseite als „gut geeignet zur Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung“ beworben wird, ist vor dem Hintergrund, dass das Thema Studentenunruhen bis dahin kaum Eingang fand in die Schulbücher, umso bemerkenswerter. *Die Reise in die Vergangenheit*. Arbeitsheft zu Band 4, hrsg. von [o. A.], Ausgabe für Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann 1986.

¹⁰³ Ab etwa Mitte der 1970er Jahre treten Bilder zum darstellenden Text hinzu. Die ersten Quellen zum Thema finden erst in den 1980er Jahren Eingang in das Schulbuch. Der früheste Beleg einer quellenintegrierten Darstellung entstammt folgendem Schulbuch aus dem Jahr 1983: *Die Reise in die Vergangenheit*. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Ausgabe für Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann 1983.

späteren Schulbuchrepräsentationen soll untersucht werden, wie die Zunahme an Bedeutung sprachlich und visuell realisiert wurde. Einhergehend mit einem veränderten Bewusstsein von der Bedeutung der Studentenproteste für die bundesrepublikanische Historie änderte sich zwangsläufig auch deren Bewertung oder Deutung.¹⁰⁴ Wenngleich die verschiedenen Deutungen der 1968er-Ereignisse erst den inhaltlichen Schwerpunkt des übernächsten Kapitels bilden, kann im unmittelbar folgenden Kapitel nicht gänzlich auf eine Charakterisierung der Lesarten verzichtet werden, die durch das veränderte Bedeutungsgewicht quasi automatisch alterieren.

5.1 Dramatisierung

In dem Schulbuch *Menschen in ihrer Zeit* von 1975¹⁰⁵ taucht das bundesrepublikanische «1968» unter der Kapitelüberschrift „Nation und Demokratie – Probleme in Deutschland“ auf. In diesem Kapitel, dessen primärer Gegenstand die Entwicklung der deutsch-deutschen Beziehungen seit dem Mauerbau von 1961 bildet, erfahren die innergesellschaftlichen Proteste unter der Brandschen Losung „Mehr Demokratie wagen!“ eine Behandlung:

„Für den ‚weiteren Ausbau zum sozialen Rechtsstaat‘ waren dem Kanzler besonders die Gewerkschaften wichtig. Die bestehenden Verhältnisse bewertete mancher als bloße formale Demokratie. Aber war nicht seit 1966 in der Phase der Großen Koa-

¹⁰⁴ Auf eine Formel gebracht: Keine Bedeutung ohne Deutung!

¹⁰⁵ *Menschen in ihrer Zeit*, hrsg. von Friedrich J. Lucas, Stuttgart: Klett 1975. Der erste der insgesamt auf sechs Bände angelegten Reihe mit dem Titel *Zeiten und Menschen* erschien 1966. Die für Realschulen bestimmten Lehrwerke entstanden unter der Leitung von Friedrich LUCAS und Wolfgang HILLIGEN. Im Vorwort äußern sich die Herausgeber zum geschichtstheoretischen und -didaktischen Profil des Buches: „Sich mit Geschichte beschäftigen, heißt, die Vergangenheit zu erforschen und über das nachzudenken, was andere vor uns getan haben. Wenn wir uns überhaupt der Geschichte zuwenden, so tun wir es, weil wir Fragen haben, die uns unser eigenes Leben verständlicher machen und unser eigenes Handeln klar machen sollen. (...) ‚Menschen in unserer Zeit‘, das sind wir selber. (...) Das Buch gibt außer kurzen erklärenden Texten vor allem Zeitungsmeldungen, Berichte, Reden: So kommt „Geschichte“ jeden Tag auf uns zu (wir bemerken es oft nur nicht). Darunter stehen meist einige Fragen: Es sind die Fragen, die sich ihre Großeltern und Eltern beim Zeitungslernen – oder an der Front! – gestellt haben, und die Sie sich morgen werden stellen müssen.“ Seinem Selbstverständnis nach vertritt das vorliegende Schulbuch also einen problemorientierten Zugriff auf Geschichte. Der unmittelbare Zusammenhang von Geschichte und Gegenwart wird ernst genommen und in seiner Bedeutung für den Einzelnen herausgestellt. Den Ausführungen zugrunde liegt ein erweiterter Begriff von Geschichte, insofern sie als ein alltägliches und zumeist unsichtbares Phänomen beschrieben wird. In der Fokussierung auf Menschen wie ‚Du und Ich‘ ist eine Abkehr von einer monumentalistischen Geschichtsschreibung beschrieben. In der konsequenten Integration von Quellen und dazugehörigen Fragen erweist sich das Lehrwerk als ein kombiniertes Lehr- und Arbeitsbuch. In der geschichtsdidaktischen Literatur wird *Zeiten und Menschen* folgendermaßen charakterisiert: „Schriftliche Quellen und Tabellen – letztlich als ‚Arbeitsmaterialien‘ bezeichnet – alternieren mit dem darstellenden Text, der allerdings quantitativ eindeutig überwiegt. (...) Seiner ganzen Anlage nach lässt das Werk Geschichte nicht als einen Petrefakt geronnener ‚Realien‘ erscheinen, sondern fordert immer wieder dazu auf, Geschichte als einen geistigen Akt der Vergegenwärtigung von Vergangenheit ins Bewusstsein treten zu lassen.“ Rainer RIEMENSCHNEIDER, Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik Deutschland. Seine Entwicklung seit 1945, in: Klaus BERGMANN, Gerhard SCHNEIDER (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*, Düsseldorf 1982, S. 295–312, S. 303.

lition von CDU/CSU und SPD der repräsentative Charakter der staatlichen Demokratie durch Jugendproteste, wilde (oder spontane?) Streiks und Bürgerinitiativen gefährdet worden? Zumal nur wenige Bürger bereit waren, in den politischen Parteien mitzuarbeiten und sich die tatsächlich vorhandenen Oppositionsströmungen außerhalb des Parlaments nicht nur in der Publizistik, sondern auch bei den Demonstrationen und Straßenschlachten äußerten. Seit 1969 ging es für viele Wähler um folgende Entscheidung: Entweder mehr Demokratie in der gesamten Gesellschaft oder mehr Freiheit für den verantwortungsbewußten einzelnen.¹⁰⁶

In der vorliegenden Repräsentanz wird die *Außerparlamentarische Opposition* genannt und doch nicht benannt: Die Paraphrase „Oppositionsströmungen außerhalb des Parlaments“ beschreibt das Phänomen zwar erkennbar, ohne die Bewegung jedoch ihrem Selbstverständnis nach zu treffen. Mit der Vermeidung ‚ihrer‘ Begrifflichkeiten geht eine gänzliche Aussparung ihrer Anliegen, Ziele und Themen einher: Die Forderungen der Akteure unter anderem nach mehr Partizipation (vor allem im Bildungsbereich) sowie ihre Kritik an den bestehenden demokratischen Verhältnissen (Stichwort: Notstandsgesetzgebung) gehen unter in jenem ausgesprochen allgemein gehaltenen Satz: „Die bestehenden Verhältnisse bewertete mancher als bloße formale Demokratie.“ Weder das Kritikanliegen als solches, noch die Existenz jenes ‚manchen‘ erfährt dabei eine nähere Präzisierung. Dass sie jener Haltung ablehnend gegenüber stehen, daran lassen die Autoren des Textes jedenfalls keinen Zweifel, wie aus der nun folgenden suggestiven Frage erkenntlich wird:

„Aber war nicht seit 1966 in der Phase der Großen Koalition (...) der repräsentative Charakter durch Jugendproteste, wilde (oder spontane?) Streiks und Bürgerinitiativen gefährdet worden?“¹⁰⁷

Die rhetorisch eingesetzte Frage, die eine Bejahung bereits impliziert, erwirkt folgende Bewertung: Der innergesellschaftliche Protest manifestiert sich öffentlich in Form von „Demonstrationen und Straßenschlachten“ und ist daher als Moment der Demokratiegefährdung entschieden abzulehnen. Entsprechend sind Genese und Verlauf des 1968er-Protestes im vorliegenden Schulbuch nicht ausgeführt. Stattdessen wird das Protestphänomen auf die „teils blutigen Zusammenstöße[,] zwischen Demonstranten und Polizei“¹⁰⁸ reduziert. Jene auf den Gewaltaspekt fokussierte Lesart generiert sich im vorliegenden Fall besonders auch aus seiner visuellen Repräsentation von Protest:

Die im Schulbuch abgedruckte Schwarzweiß-Photographie¹⁰⁹ bildet ausschnittartig eine Demonstrationssituation ab. Im Vordergrund des Bildes ist eine Vielzahl von Menschen zu sehen, die dicht gedrängt auf der Straße stehen beziehungsweise diese entlang laufen. Sie können als Demonstranten ausgemacht werden, wofür etwa die Fah-

¹⁰⁶ *Menschen in ihrer Zeit*, 1975 (wie Anm. 105), S. 170f.

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Diese Wendung stammt aus der Bildunterschrift. Ebd., S. 170.

¹⁰⁹ *Menschen in ihrer Zeit*, 1975, S. 170.

ne spricht, die einer von ihnen in den Händen hält. Am rechten Rand des Bildes sind Autos und Einsatzwagen zu sehen. Die Demonstranten sind für den Bildbetrachter nur von hinten zu sehen. Ihre Gesichter und Körper sind insofern frontal jenem Wasserwerfer zugewandt, welcher Zentrum und Fluchtpunkt des Bildes markiert. Die obere Mitte des Bildes wird bestimmt von jenem Strahl an Wasserdampf, der in seiner weißen Farbe einen starken Kontrast zum Rest der Photographie bildet, die von dunklen Grau- und Schwarztönen bestimmt wird. Aus Perspektive der Demonstranten, die zugleich der Aufnahmeperspektive entspricht, prallt das Wasser – der erhöhten Stellung des Wasserwerfers wegen – von oben auf die Köpfe der Menschen herab. Ein Mann, der im linken Drittel des Bildes im Profil zu sehen ist, wendet sich mit offensichtlich völlig nassem Haar von der Konfrontation ab. In der hinteren rechten Hälfte des Bildes steht eine Gruppe von Polizisten Spalier. Die Männer tragen Polizeiformen und Schutzhelme, haben darüber hinaus jedoch keine spezielle Schutzkleidung (Protektoren o. ä.) an. Mit den Händen dicht am Körper und ‚in Reih und Glied‘ stehend wirken die Polizisten gegenüber jenem Wasser-werfenden und mindest doppelt so großen Einsatzwagen klein und verloren. Demonstranten und Polizisten haben keinen Körperkontakt zueinander.

Da die beiden Gruppen einander unverbunden gegenüber stehen, löst die neben das Bild gestellte Aussage, es sei „zu teils blutigen Zusammenstößen zwischen Demonstranten und Polizei“¹¹⁰ gekommen, beim Bildbetrachter Irritation aus. Die Photographie lässt keine in irgendeiner Form blutig oder gewaltreich geartete Konfrontation zwischen Demonstrant und Polizist erkennbar werden. Eine Konnotation von Gewalt ergibt sich lediglich aus dem bildlichen ‚Zusammenstoß‘ von Mensch und Maschine: Gegenüber dem bildszenisch exponierten Wasserwerfer ‚in Aktion‘ wirken die Demonstranten trotz ihrer Vielzahl verloren.

In der frontalen Fokussierung auf das ‚Gerät‘ tun sich Gemeinsamkeiten auf zu dem im vorherigen Kapitel analysierten Bild vom Prager Frühling.¹¹¹ Bei aller Differenz, was den historischen Hintergrund jener zwei 1968er-Protteste in West und Ost betrifft, wird die Szene in beiden Bildern von einer übermächtig wirkenden Maschine bestimmt: Ihr gegenüber – sei es nun der Wasserwerfer oder der Panzer – wirken die zahlenmäßig überlegenen Demonstranten, die in beiden Fällen jeweils nur von hinten abgeleuchtet sind, klein und ohnmächtig. Beide Visualisierungen arbeiten mit dem starken Kontrast, der sich aus

¹¹⁰ „Berlin Kurfürstendamm, 14. April 1968: Nach dem Mordanschlag auf Rudi Dutschke, einen Sprecher der rätedemokratischen Außerparlamentarischen Opposition, kam es in mehreren Städten des Bundesgebietes zu teils blutigen Zusammenstößen zwischen Demonstranten und Polizei.“ Ebd., S. 170.

¹¹¹ Vgl. S. 22f. meiner Arbeit.

dem hellen Ausstoß der Maschine und der dunklen Menschenmasse ergibt und erreichen damit einen dramatisierenden Effekt.

Wie eben vorgeführt wird mithilfe von sprachlichen und visuellen Mittel eine dramatisierende Wahrnehmung von Protest erzeugt, die das Moment von Gewalt in den Mittelpunkt rücken lässt. Das Bild fokussiert auf den Zusammenstoß zweier ungleicher Partner: Gegenüber einem Staatsapparat, der sich mittels technischer Unterstützung (Wasserwerfer) zu helfen weiß, also wehrhaft aus der Auseinandersetzung hervorgeht, erweist sich die Gruppe von Demonstranten als unterlegen. Durch den Gebrauch jener ‚blutigen‘ Vokabeln in der Bildunterschrift (es ist die Rede von einem „Mordanschlag“ (auf Rudi Dutschke) und „blutigen Zusammenstößen“) wird einer Lesart Rechenschaft getragen, der zufolge Protest per se gewaltinhärent ist. In sprachlicher Hinsicht sticht besonders die in den darstellenden Teil integrierte Suggestivfrage hervor.¹¹² Sie ruft nicht nur einen dramatisierenden Effekt hervor, sondern gibt durch ihre suggestive Fragestellung auch eine Deutung der Ereignisse vor. Diese ist charakterisiert von einer ablehnenden Haltung gegenüber dem innergesellschaftlichen Protest, welcher als demokratiegefährdendes Moment wahrgenommen wird. Letztlich aber, darauf deutet die Bildinterpretation hin, zeigte sich der bundesrepublikanische Staat jenen Anforderungen gegenüber gewachsen. Seine Wehrhaftigkeit konnte unter Beweis gestellt werden. Vor dem zeitgenössischen Hintergrund der linken Terrorgefahr Mitte der 1970er Jahre erfährt jene gewaltfokussierte Lesart von Protest eine ganz besondere Konturierung.¹¹³

Im Schulgeschichtsbuch *Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1973¹¹⁴ erfahren die dramatisierenden Strategien noch eine Steigerung. In einer Kombination aus Text- und Bildele-

¹¹² Gemäß seinem Selbstverständnis, eine problemorientierte Herangehensweise an Geschichte zu vertreten, arbeitet das Schulbuch *Zeiten und Menschen* gehäuft mit Fragen. Allerdings sind nicht alle gestellten Fragen (und dies ist aus didaktischer Sicht stark zu kritisieren) ‚echte‘ Fragen, insofern sie eine kontroverse Beantwortung ermöglichen. Stattdessen kommen wiederholt Suggestivfragen zum Einsatz, wie anhand folgenden Texteintrages zu den US-amerikanischen Protestbewegungen in den 1960er Jahren exemplarisch gezeigt werden kann: „Wie sollten die USA zugleich die vielfältigen Schwierigkeiten im Innern bewältigen, den Gefahren in der eigenen Erdhälfte begegnen und sich aus den immer verlustreicheren Verstrickungen des Vietnamkrieges lösen, ohne dort die erste Niederlage ihrer Geschichte hinzunehmen? Benötigten sie nicht starke Präsidenten, die in der Lage sein mußten, ohne öffentliche Diskussionen schnell und wirkungsvoll zu entscheiden?“ *Menschen in ihrer Zeit*, 1975, S. 162.

¹¹³ Näheres hierzu in Kapitel 3.

¹¹⁴ *Die Reise in die Vergangenheit*. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band IV: Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege, Braunschweig: Westermann 1973. Zum geschichtlich-didaktischen Profil des Lehrwerks findet sich in der Literatur folgender Eintrag: „Einen mehr methodisch als inhaltlich orientierten Neuansatz verfolgte Hans EBELING mit seinem erfolgreichen Lehrbuch ‚Reise in die Vergangenheit‘, das die auf den Nationalstaat bezogene Geschichtsdarstellung durch eine welt- und universalgeschichtliche Betrachtungsweise ergänzte und die politische Geschichte um kulturgeschichtliche Erzählungen aus dem Alltagsleben des ‚Volkes‘ erweitert; hier zeigten sich Ansatzpunkte einer ‚Geschichte von unten‘, die freilich nicht frei von Harmonievorstellungen. (...) Seine [Ebelings, Anm. JB]

menten, die beim Leser eine appellative Wirkung erzeugen sollen, erzeugt die vorliegende Schulbuchrepräsentation eine dämonisierende Lesart des bundesrepublikanischen 1968.

Gegenüber dem dreizehnzeiligen Textteil, in welchem das Phänomen APO zur Beschreibung kommt, dominiert im eben erwähnten Schulbuch das hierin abgedruckte Plakat, welches die gegenüberliegende Seite im Schulbuch komplett ausfüllt.¹¹⁵ In der linken oberen Ecke des Bildes ist ein Mann in Nahaufnahme zu sehen, der in seinen Händen ein zunächst nicht näher zu identifizierendes Rohr greift, an welches er Mund und Nase drückt. Im Dunkel des fast gänzlich schwarzen Bildes leuchten nur einige wenige Stellen hell hervor: Im Zentrum des Bildes stehen seine Hände, die er so um das 'Rohr' gefaltet hält, dass sich eine Art Kuhle ergibt. Das in großen Lettern direkt daneben geschriebene Wort "Rauschgift" lässt den behelfsmäßig beschriebenen Gegenstand in seinen Händen als Hasch- oder Opiumpfeife erkennbar werden. Im Moment der Aufnahme scheint der Mann an der Pfeife zu ziehen, wie der helle Qualm in der oberen linken Ecke des Bildes anzeigt. Die Augen des Mannes blicken frontal in die Kamera, wobei im Dunkel der Aufnahme tatsächlich nur das linke Auge zu sehen ist. Insgesamt ist das leicht geneigte Gesicht des Mannes nur partienweise erkennbar, weswegen auch sein Alter schwer abzuschätzen ist. Durch die nahe Fokussierung auf die Gesichtspartie wird der eindrückliche Blick des Mannes erkennbar. Dieser, sowie die insgesamt dunkle Farbgebung des Bildes, die nur von wenigen lichten Stellen unterbrochen wird, erzeugen einen insgesamt gespenstischen Eindruck.

Die eben beschriebene Photographie füllt insgesamt ein Viertel des Plakates aus, welches ansonsten von einer graphischen Schlichtheit bestimmt wird. Der Hintergrund ist unifarbene weiß, so dass die hierauf gesetzten, leicht abgerundeten dunkelfarbenen Lettern wirkungsvoll hervortreten. Im oberen rechten Viertel steht wie erwähnt "Rausch/gift" geschrieben, direkt unterhalb der Photographie steht in nur wenig kleinerer Schriftgröße folgender Ausrufesatz geschrieben: "Du machst Dich kaputt!" Der einzeilige Satz bildet exakt die symmetrische Mittelachse des Plakates. Mit einigem Abstand darunter gesetzt findet sich folgender 'Dreizeiler': "der/dealer/macht Kasse." Unterhalb dieser Aufschrift, welche die gesamte Breite des Plakates einnimmt, ist in winzig kleinen Buchstaben in der untersten Ecke des Bildes die Quelle vermerkt.¹¹⁶

Orientierung war industrie-feindlich und betonte Ordnungsvorstellungen gegenüber Interessenaueinandersetzungen: „Es gilt eine in Unordnung geratene (äußere und innere) Welt wieder in Ordnung zu bringen.“ PINGEL, *Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart*, S. 251f.

¹¹⁵ *Reise in die Vergangenheit*, 1973 (wie Anm. 114), S. 195.

¹¹⁶ „Dieses Plakat erschien 1971 in der Bundesrepublik, herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft der Landeskriminalämter mit dem Bundeskriminalamt.“ Diese Angabe entstammt dem Lehrerband: *Die Reise in*

Auf dem vorliegenden Plakat, das sich, wie die Bildunterschrift anführt, „vor allem an die Jugendlichen [wendet]“, wird in besonderem Maße mit Kontrastierung gearbeitet: Nicht nur im Bild wird eine scharfe Konturierung zwischen hell und dunkel wirkungsvoll eingesetzt, auch mittels der Plakat-Slogans wird eine antipodische Gegenüberstellung vorangetrieben: Einem in der zweiten Person Singular direkt angesprochenem Individuum „Du“ steht jenes lediglich mittels einer ‚Berufsbezeichnung‘ spezifizierte Wesen „der dealer“ gegenüber. In der Parallelität ihrer Syntax sind die beiden abgedruckten Sätze, „Du machst Dich kaputt!“ und „der dealer macht Kasse“, zwar formal auf engste Weise verbunden. Durch das unterschiedliche Prädikatsnomen jedoch, durch welches die Sätze zu Ende geführt werden, erfolgt die entscheidende semantische Trennung: Während der Drogenkonsum im ersteren Fall „Deinen“ gesundheitlichen Niedergang bedeutet, füllt er im zweiten Fall des „dealers“ Geldbeutel.

Im vorliegenden Plakat wird die – hier von der Bundesregierung vertretene – ablehnende Haltung gegenüber Drogen explizit zu Ausdruck gebracht und unter Zuhilfenahme dramaturgischer Effekte realisiert.¹¹⁷ Die Photographie des ‚kaputten Typs‘ erfüllt dabei den Zweck, die drohenden gesundheitlichen und finanziellen Konsequenzen in aller Schonungslosigkeit zu visualisieren, um dadurch bei den Jugendlichen eine abschreckende Wirkung hervorzurufen. Denn, so heißt es in der Bildunterschrift „viele junge Menschen sind seither in der Bundesrepublik zugrunde gegangen, weil sie diese gefährlichen Drogen

die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Lehrerausgabe zu Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Braunschweig: Westermann 1979, S. 195.

¹¹⁷ Der Hang des Schulbuchs zur dramatischen-dichterischen Sprache kommt auch an anderer, aber unmittelbar benachbarter Stelle zu Vorschein. So heißt es in Bezug auf die Flüchtlingszahlen aus der DDR in die BRD, die in einer Chronologie seit 1950 aufgelistet sind: „Diese Zahlen besagen: Etwa alle drei Minuten, bei Tag und bei Nacht, im Regen oder Sonnenschein, überquerte ein gejagtes menschliches Wesen, meist unter großer Gefahr, irgendwo die Grenze zwischen Deutschland und Deutschland.“ *Reise in die Vergangenheit*, 1973, S. 275. Durch den Einsatz von Stilmitteln, wie etwa das der Wortwiederholung („Deutschland und Deutschland“)

ergibt sich der Eindruck von einer poetischen Sprache. Einen dramatisierenden Effekt erzeugt der Ausdruck „gejagtes menschliches Wesen“ sowie die Aneinanderreihung diametraler Bilder („Tag und Nacht“; „Regen und Sonnenschein“). Durch die Verweigerung einer näheren räumlichen Verortung („irgendwo“) sowie durch die floskelhaften Ausdrücke („bei Tag und bei Nacht“) ergibt sich eine *uneigentliche* Sprache, wie sie - jedenfalls aus heutiger Sicht - nicht im Schulgeschichtsbuch zu erwarten ist. Gleichermäßen irritiert der selbstbewusste Einsatz von Ausrufungszeichen („Aber das wirkliche Zeitalter der Flüchtlinge begann jetzt erst!“) und Ausrufungszeichen („Und noch immer gehen das Elend und der Schrecken weiter...“), beide Zitate finden sich Ebd. Unter der (in Kapitel 2 meiner Arbeit getätigten) Prämisse, dass das Schulbuch ein historiographisches Kondensat darstellt, wirken diese rhetorisch-dramaturgischen Elemente regelrecht deplaziert. Im Umkehrschluss muss also darüber nachgedacht werden, inwiefern die theoretisch getroffene Annahme auch für das westdeutsche Schulgeschichtsbuch Ende der 1960er bzw. Anfang der 1970er Jahre zutreffend ist. Vor dem Hintergrund einer ideologisch aufgeladenen Weltsicht im Kontext eines Kalten Krieges scheinen die wissenschaftlichen Ansprüche nach einer möglichst neutralen und insofern unparteiischen Sprache zurückgetreten zu sein, zugunsten jenem politischen Anliegen, nämlich „auf friedliche Weise die Wiedervereinigung unseres Volkes in Freiheit zu erringen“, wie es klar benannt wird (a. a. O., S. 263). Dieser Impetus spiegelt sich deutlich in jener auf den dramatischen Effekt setzenden, uneigentlichen und damit ‚unhistorischen‘ Sprache im vorliegenden Schulbuch wieder. Zur Verifizierung oder Falsifizierung dieser These müsste jedoch, was im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden kann, geprüft werden, wie ideologisch ‚frei‘ die westdeutsche Historiographie der Zeit selbst war.

‘nur mal probieren’ wollten, die ihnen verantwortungslose Händler (dealer) anboten.’¹¹⁸

Die eigentliche Brisanz des Plakates ergibt sich also erst unter Berücksichtigung seines Kontextes, in welchem es zur Einbettung kommt: Die Erwähnung eines zunehmenden Drogenmissbrauchs in der Bundesrepublik “am Ende der sechziger Jahre” folgt unmittelbar auf die Behandlung der Außerparlamentarischen Opposition im Schulbuch. Durch eine direkte Gegenüberstellung wird “suggeriert[.], dass die APO für die schädlichen Auswirkungen der Drogen verantwortlich gewesen ist”, so KOHSER-SPOHN.¹¹⁹ Dass der Lehrer bei der Behandlung der APO im Geschichtsunterricht gemäß des vorliegenden Schulbuchs einen expliziten pädagogisch-moralischen Auftrag zu erfüllen hat, dass beweist sich durch folgendes Faktum: Im zugehörigen Lehrerband findet sich der Brief einer Mutter (Ria Giersen aus Düsseldorf) abgedruckt, deren Sohn an einer Überdosis starb. In dem Brief schildert die Mutter Anzeichen von Drogenmissbrauch (geordnet nach Kategorien wie „äußeres Erscheinungsbild“/ „Verhalten“ / „Umgebung“), wie sie sie bei ihrem eigenen Sohn beobachtet konnte, um andere Eltern vor einem ähnlichen Schicksalsschlag zu bewahren. Der Brief wird im Lehrerband folgendermaßen kommentiert: „Wenn auch die Drogenwelle abzuebben scheint, so sollte doch der nachfolgende Brief nicht nur historisches Dokument sein. Er wendet sich an Eltern, gibt aber auch sinnvolle Hinweise für den Lehrer.“¹²⁰

Die sprachliche Repräsentation der bundesrepublikanischen Proteste erweist sich im vorliegenden Schulbuch als ein insgesamt “überaus tendenziöse[r] Text”, so KOHSER-SPOHN.¹²¹ Dieser Eindruck ergibt sich im Besonderen durch den im darstellenden Teil hergestellten Konnex zwischen APO und NPD:

“Wirtschaftskrise und ‘Große Koalition’ blieben nicht ohne politische Folgen. – Bei den Landtagswahlen 1966 und 1967 zog die *rechtsradikale Nationaldemokratische Partei* (NPD) – bisher eine unbedeutende Partei – in die Parlamente mehrerer Bundesländer ein. – Auf der anderen Seite entwickelte sich eine *‘außerparlamentarische Opposition’* (APO), die vor allem von Studenten getragen wurde.”¹²²

Durch die rhetorische Klammer “auf der anderen Seite” wird eine inhaltliche Gleichset-

¹¹⁸ Die vollständige Bildunterschrift lautet: „Am Ende der sechziger Jahre nahm in der Bundesrepublik der Missbrauch des Rauschgifts rapide zu. Dieses Plakat wendet sich vor allem an die Jugendlichen, denn viele junge Menschen sind seither in der Bundesrepublik zugrunde gegangen, weil sie diese gefährlichen Drogen ‘nur mal probieren’ wollten, die ihnen verantwortungslose Händler (dealer) anboten.“ *Reise in die Vergangenheit*, 1972, S. 194.

¹¹⁹ KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 126 Fußnote 23: „Die unmittelbare Gegenüberstellung dieser beiden Passagen war gewollt. Sie suggerierte, dass die APO für die schädlichen Auswirkungen der Drogen verantwortlich gewesen ist.“

¹²⁰ Lehrerband zu *Reise in die Vergangenheit*, 1979 (wie Anm. 116), S. 195. Dieser Brief der Mutter eines Drogentoten ist die früheste Quelle zum Thema, wenngleich nur in den Unterlagen für den Lehrer vorkommt.

¹²¹ KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 126.

¹²² *Reise in die Vergangenheit*, 1973, S. 194.

zung von NPD und APO provoziert: Als zwei Randphänomene – wenn auch von unterschiedlicher politischer *couleur* – treten sie im Schulbuch in Erscheinung, durch die syntaktische Verknüpfung sind sie auch semantisch miteinander in Beziehung gesetzt.¹²³

Was in der vorliegenden Repräsentation nur am Rande durchschimmert, wird in anderen Schulbüchern durch eine Charakterisierung der APO als „antiparlamentarische Bewegung“¹²⁴ explizit gemacht: „Die Ideologie, die sich [da]hinter verbirgt, ist deutlich zu spüren. [Man] versuchte der Bewegung jegliche demokratische Legitimität abzuspochen, da sie außerhalb der Regeln der parlamentarischen Demokratie angesiedelt war.“¹²⁵

Die Lesart vom ‘Schreckgespenst’ APO wird im Besonderen auch durch den folgenden Textabsatz hergestellt, in welchem eine Kausalbeziehung zwischen den Protestereignissen und dem linksradikalen Terrorismus der 1970er Jahre hergestellt wird:

“In vielen ihrer Aktionen – Protestversammlungen, Demonstrationen [sic!] usw. – äußerte sich zunächst das Aufbegehren gegen Mängel der politischen und gesellschaftlichen Ordnung (Notstandsgesetzgebung, Bildungswesen, Pressekonzentration). Daraus entwickelten sich jedoch die Kampfaktionen einzelner *linksradikaler Splittergruppen*, die mit Terror und Gewalt auf einen Umsturz unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung hinarbeiten.“¹²⁶

Im Verzicht auf eine differenzierte Betrachtung des Ende der APO, die nach allgemeinem Verständnis in ideologisch divergente Splittergruppen zerfällt, erfährt das Protestphänomen im vorliegenden Text seine abschließende Betrachtung unter teleologischen Gesichtspunkten: Was als ein zunächst harmloses „Aufbegehren gegen Mängel“ begann,

¹²³ „Die in den 1980er Jahren noch herrschende Ideologie des ‚Rot gleich Braun‘ geht deutlich aus diesem Text hervor: Ein politisches Extrem zieht das andere nach sich und beide sind eng miteinander verknüpft.“ KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 128. Die Autorin verweist a.a.O., in Fußnote 29 darauf, dass sich diese Argumentation in „zahlreichen deutschen Schulbüchern, insbesondere der 1970er und 1980er Jahre“ findet. Im vorliegenden Schulbuch wird diese sprachlich unglückliche Verknüpfung von NPD und APO in der Ausgabe von 1986 korrigiert. Hier heißt es fortan: „Wirtschaftskrise und ‚Große Koalition‘ blieben nicht ohne politische Folgen. (...) die NPD zog [zog] in die Parlamente mehrerer Bundesländer ein. – Das Fehlen einer starken Opposition im Bundestag – nur die kleine FDP stand gegen die Regierung – trug dazu bei, daß sich eine ‚außerparlamentarische Opposition‘ (APO) formierte. Sie wurde vor allem von Studenten getragen.“ *Die Reise in die Vergangenheit*. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Ausgabe für Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann 1986, S. 232.

¹²⁴ z.B. in: *Geschichtliche Weltkunde*, Frankfurt a. M.: Diesterweg, zit. nach KOHSER-SPOHN, a. a. O., S. 129 mit Fußnote 25.

¹²⁵ Dass es sich dabei um ein historisches Fehlurteil handelt, macht KOHSER-SPOHN, Ebd. unmissverständlich klar: „Diese Beschreibung ist falsch. Die APO ist niemals antiparlamentarisch gewesen, wie etwa die NS-Bewegung, sie war außerparlamentarisch. Dieser Unterschied ist von Bedeutung!“ Was die Autorin nicht erwähnt, diese Einschätzung, die dem Selbstverständnis der APO ihrem Namen nach bereits völlig widerspricht, findet sich, wenn auch nur singular, so auch in der gegenwärtigen Historiographie wieder. Dies beweist folgender Ausschnitt aus dem *Oldenbourg Grundriss*-Lehrbuch von 2007: „Die APO entwickelte sich zu einer militant-antiparlamentarischen Bewegung und schürte einen zu allgemeiner antiwestlicher Hysterie entwickelten Antiamerikanismus, der durch den eskalierenden Vietnam-Krieg Nahrung erhielt.“ MORSEY, Die Bundesrepublik Deutschland (wie Anm. 91).

¹²⁶ *Reise in die Vergangenheit*, 1972, S. 194.

daraus gingen, so wird unmissverständlich deutlich gemacht, jene staatsgefährdende „Kampfaktionen“ hervor, die auch beim Einsatz von Terror und Gewalt keinen Halt machten. Für jene suggerierte Kausalitätsbeziehung zwischen APO und linkem Terrorismus ist der Konnektor „daraus“ verantwortlich, durch welchen der vorangegangene erste Satz direkt mit dem nachfolgenden zweiten verknüpft wird. Das im letzten Nebensatz verwendete Tempus Präsens, erklärt sich aus der Anbindung an die als gegenwärtig erlebte Präsenz linksterroristischer Gefahr, erzeugt unter rhetorischen Gesichtspunkten gesehen jedoch zusätzlichen dramatisierenden Effekt.

5.2 Dynamisierung und Individualisierung

Mit dem erweiterten medialen Angebot ziehen wie erwähnt Bilder und Quellen in das Schulbuch ein, mithilfe derer «1968» zur Repräsentation kommt. Es lässt sich feststellen, dass hierbei Bilder weitaus früher und in weitaus umfangreicherem Maße als Quellen und Arbeitsaufträge Eingang fanden. In der überragenden Mehrheit aller gesichteten Schulbücher, die das Thema des bundesrepublikanischen Protests Ende der 1960er Jahre visuell aufgreifen, finden sich Photographien von Demonstrationen abgedruckt. Die konsequente Aufnahme von Demonstrationsphotographien in das Schulbuch stellt eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass «1968» den Anstrich eines von Dynamik geprägten Phänomens erhält. Die Aufnahmen demonstrierender Menschen auf der Straße erzeugen jenen kollektiven Körper *in Aktion*, der sich die Straße als Forum seines Protestanliegens nutzbar macht.¹²⁷ Auf diese Weise erfährt der bundesrepublikanische Protest in der Bundesrepublik im Schulbuch jene bis in die gegenwärtige Zeit hinein gängige Ausdeutung als eine von Dynamik geprägte *Bewegung*. Im Folgenden sollen die Voraussetzungen jener Lesart, zunächst die bildlichen, dann die sprachlichen Strategien von Dynamisierung und Individualisierung, untersucht werden.

Die Demonstrationsphotographien im westdeutschen Schulbuch vom Mitte/Ende der 1980er Jahre profilieren sich dahingehend, dass der einzelne Akteur verstärkt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Wohingegen die bislang analysierten bildlichen Repräsen-

¹²⁷ „Als *ultimatio ratio* formiert sich hier eine Bewegung zu einem *Kollektivkörper*, dessen Ausdehnung zum Argument wird und dessen (öffentliche) Präsenz gezielt Reaktionen provoziert. Protestaktionen wie Demonstrationen oder Sit-ins repräsentieren in diesem Sinne die symbolische Einheit der Bewegung als Kollektivkörper. (...) Der Kollektivkörper wird zum Symbol, die Demonstration zu symbolischem Handeln im Vollzug.“ Kathrin FAHLENBRACH, Protestinszenierungen. Die Studentenbewegung im Spannungsfeld von Kultur-Revolution und Medien-Evolution, in: Martin KLIMKE, Joachim SCHARLOTH (Hg.), Handbuch 1968. Zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung, Stuttgart ; Weimar 2007, S. 11-21. Die Kursivsetzungen entstammen dem Originaltext.

tationen den bundesrepublikanischen Protestes als ein primär von Kollektivität bestimmtes Phänomen in Szene setzten, arbeitet die folgende Darstellungen mit Strategien von Individualisierung, wobei die Person Rudi Dutschkes eine besondere Beachtung erfährt.¹²⁸

Das abgedruckte Bild, das sich in den darstellenden Teil des Lehrbuches *Geschichte* aus dem Jahr 1984¹²⁹ integriert findet, zeigt in frontaler Aufnahme eine Vielzahl junger Menschen, die dicht gedrängt nebeneinander stehen. Die von ihnen hochgehaltenen Plakate und Transparente lassen sie als Gruppe von Demonstranten erkennbar werden. Die Häuserreihen, die im rechten Hintergrund des Bildes zu sehen sind, erlauben zwar keine exakte Verortung, zeigen jedoch, dass sich die abgelichtete Szene auf der Straße abspielt. Regenschirme und Regenkleidung der Demonstranten zeugen von regnerischem Wetter. In der linken vorderen Ecke des Bildes ist ein Gerüstteil zu erkennen, offenbar findet die Demonstration in einem eingezäunten Bereich statt. In der rechten vorderen Ecke der Aufnahme sieht man einen durch Schutzhelm und -uniform als Polizist identifizierbaren Mann, der ein weiteres Gerüstelement aufrichtet. Die abwehrenden Handbewegung der Demonstranten deuten auf ihr Bemühen hin, der Zurückdrängung entgegenzuwirken.

Die Photographie wird dominiert von einem Block an Demonstranten, der von einer Vorhut angeführt wird. Gegenüber jener homogen wirkenden Masse an jungen Menschen, die sich in Statur, Alter und Kleidung weitgehend ähneln, wirkt der durch seine Uniform entrückte Polizist in seiner Singularität verloren. Im Vordergrund und Zentrum des Bildes steht Rudi Dutschke in exponierter Stellung. Zusammen mit einer Frau und einem Mann führt Dutschke die Demonstration an. Die drei bilden die vorderste Reihe und halten sich Arm in Arm, als müssten sie gleich eine Mauer durchbrechen.¹³⁰ Als einzige Person des gesamten Bildes schaut Rudi Dutschke direkt in die Kamera. Seine dunklen Haare fal-

¹²⁸ Vom Phänomen einer Ikonisierung lässt sich meines Erachtens dennoch nur in Ansätzen reden. Nicht alle Schulbücher der Zeit nehmen Rudi Dutschke in Text beziehungsweise Bild auf. KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 121f. kritisiert, seine Stilisierung als ideologischen Anführer der Bewegung: „Wie die meisten französischen Schulbücher der 1980er Jahre machte *Nathan* [ein französischer Schulbuchverlag, Anm. JB] aus Cohn-Bendit – wie übrigens die deutschen Schulbücher auch aus Rudi Dutschke – was er nie gewesen ist: einen ideologischen Anführer. Die Protestbewegungen der 1960er Jahre gehören nämlich zu den seltenen Bewegungen in der Geschichte ohne autoritäre aktive Führungskräfte an der Spitze einer passiven Basis. Sie haben im Gegenteil diese Art von Organisationsstruktur strikt abgelehnt (...)“ Die zeitgenössischen Printmedien personalisieren die Studentenbewegung sehr wohl auf die Person Dutschkes, wie FAHLENBRACH herausstellt, obgleich es ja durchaus alternative Repräsentanten der Studentenbewegung gegeben hätte, wie etwa Bernd Rabehl oder Wolfgang Lefèvre. Vgl. Kathrin FAHLENBRACH, Studentenrevolte. Mediale Protestbilder der Studentenbewegung, in: Gerhard PAUL, Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute, Göttingen 2008, S. 362-370, S. 367.

¹²⁹ *Geschichte*, hrsg. von Harro BRACK-Franz SELMEIER, Band 4, Bamberg: C.C. Buchner 1984, S. 153.

¹³⁰ FAHLENBRACH zufolge gehört jenes Foto von Michael Ruetz, das Dutschke bei einem Protestmarsch zeigt, zu den prototypischen Darstellungen Rudi Dutschkes in den Printmedien und mittlerweile fest zum 68er Bildkanon. Vgl. FAHLENBRACH, Studentenrevolte (wie Anm. 128), S. 368.

len ihm ins Gesicht und er trägt unter seiner Jacke den für ihn so charakteristischen Ringelpullover aus Strick. Seine dunklen Hosen stecken in hohen Turnschuhen.

Im Unterschied zu den anderen beiden Personen in der ersten Reihe, deren Körper gerade nach vorne gerichtet sind, zeigt die Bildszene Dutschke unmittelbar in Aktion: Seine linke Körperhälfte ist im Bildinneren verschwunden; Dutschke scheint im Begriff zu stehen, sich nach vorne umzudrehen und wird eventuell an einer Schulter zurückgehalten. Seine halb gedrehte Körperhaltung lässt ihn in einer dynamischen Pose erscheinen. Sein eindrücklich in die Kamera gerichteter Blick sowie sein halb offener Mund (setzt er zu einem Schrei an?) erzeugen zusätzlich den Eindruck von emotionaler Mobilisierung.¹³¹ Diese Bildkomposition eines sich unmittelbar in Aktion befindlichen Dutschkes ist laut FAHLENBRACH prototypisch für seine zeitgenössische Darstellung in den Printmedien: Er wird fast immer als Redner vor einem großen Publikum (zumeist mit Mikrofon oder Megaphon vor dem Mund) beziehungsweise als Anführer von Demonstrationen in Szene gesetzt. Jene Konzentration auf die Person Dutschkes folgt dabei visuellen Logiken, nämlich der Intensität seines Ausdruckes und charakteristischen Äußeres, die ihn als „Sinnbild eines geradezu missionarisch beseelten und charismatischen Revolutionärs“ erscheinen lassen.¹³²

Die dargestellte Demonstrationsphotographie unterscheidet sich dahingehend von jenen Bildrepräsentationen von Mitte/Ende der 1970er Jahre, dass die Dynamik hier gerade nicht durch das Moment von Gewalt zustande kommt: Von dem einzelnen Polizist, der nur von hinten zu sehen ist und ohne Schlagstock oder Wasserwerfer auftritt, geht keine Gefährdung aus. Die ihm allein zahlenmäßig deutlich überlegenen Demonstranten dominieren die Szenerie. Im vorliegenden Bild erzeugt die gewählte Nahfokussierung auf die Gesichter der Akteure (vor allem auf jenes von Dutschke), in denen ein intensives emotionales Erleben der Situation sichtbar wird, einen dynamisierenden Effekt. Über die intime Einstellung wird eine Konzentration auf Mimik, Gestik und Kleidungsstil der Demonstranten möglich.¹³³ Mit dem Ergebnis, dass die physische Präsenz der Demonstranten hervorgehoben wird: Das Massenphänomen Protest erhält so eine individuelle Note, die seitens des Betrachters letztlich eine stärkere Identifikation erlaubt.

¹³¹ „Seine Mimik, Gestik und Körperhaltung stehen auch hier im Zeichen energischer Protestentschlossenheit: Er bewegt seinen Körper offensiv vorwärts und blickt der Polizei kämpferisch in die Augen.“ Ebd.

¹³² a. a. O., S. 367.

¹³³ Die Kleidersprache der Protestakteure, ihre langen Haare, Bärte und ihr individueller Kleidungsstil zeigt die Grundhaltung der Neuen Linken an, die auf Selbstbestimmung und Bruch mit den Konventionen aus ist. Im Falle von Rudi Dutschke ist es nicht zuletzt seine Kleidersprache, die seine expressive Protesthaltung unterstreicht: „der selbstgestrickte Ringelpullover, der schließlich zu seinem expressiven Markenzeichen wurde, steht gleichzeitig im Zeichen von Konsumkritik und expressiver Selbstbestimmung; ebenso die lederne Fliegerjacke aus dem Bestand der US-Armee, womit seine Protesthaltung eine kriegerische Komponente erhält.“ FAHLENBRACH, *Protest-Inszenierungen* (wie Anm. 51), S. 206.

Den Demonstrationsphotographien finden sich in den untersuchten Schulbüchern keine Fragestellungen oder Arbeitsaufträge an die Seite gestellt. Die Bilder treten daher nicht als Quelle in Erscheinung, sondern gehören als genuiner Bedeutungsträger zum Darstellenden Teil selbst. Die Aufnahmen sind regelmäßig mit einer Bildunterschrift versehen, durch welche das Dargestellte eine Kontextualisierung, Erklärung oder Kommentierung erfährt. Indem sie das visuell Dargebotene in eine sprachliche Fassung bringen, kommt diesen Bildlegenden eine außerordentliche Deutungsmacht zu: Als konkurrenzloses Angebot bieten sie dem Bildbetrachter Orientierung, unweigerlich aber geben sie eine Narration, letztlich Deutung der abgebildeten Geschehnisse vor.¹³⁴

Die strategische Verwendung kombinierter Text- und Bildelemente lässt sich besonders wirkungsvoll aufzeigen am DDR-Schulbuch und zwar in dessen Darstellung der westlichen Protestbewegung. Sie erfährt im Kontext des Vietnamkrieges – jenem „schmutzigen Krieg der USA“¹³⁵ – eine Behandlung:

„In nahezu allen Ländern entstand eine starke Protest- und Solidaritätsbewegung. Die USA gerieten in eine politisch-moralische Isolierung im Weltmaßstab.“¹³⁶

Es interessiert an dieser Stelle nicht die genuine DDR-Begrifflichkeit, noch die Frage nach realisierten sprachlichen Strategien: Am folgenden Beispiel manifestiert sich eine explizite Indienstnahme der Bildunterschrift zur Erzeugung einer systemkonformen Lesart von Protest. Unter medialen Gesichtspunkten ist die vorliegende Protest-Repräsentation hinsichtlich der (nicht-kohärenten) Interaktion von Text und Bild bemerkenswert.

Im Vordergrund und Zentrum des im DDR-Schulbuch abgedruckten Bildes¹³⁷ ist ein junger Mann zu sehen, der am Boden liegt, umgeben von zwei neben ihm stehenden

¹³⁴ Die besondere Interaktionsbeziehung zwischen Photographie und Bildlegende hat jüngst Martin STEINSEIFER am Beispiel der Berichterstattung über die Rote Armee Fraktion untersucht. In seiner Untersuchung der Printmedien der 1970er Jahre stellt der Autor in seiner publizierten Dissertation die Bedeutung des Zusammenspiels aus Text und Bild in ihrer Bedeutung für die zeitgenössische Wahrnehmung des linken Terrorismus in der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit heraus. In einer Rezension zu STEINSEIFERS Publikation heißt es: „Bildlegenden schreiben fest und schreiben vor, obwohl sie dem Bild als solches lediglich zugeordnet sind. Damit erwächst ihnen die eigentümliche Macht, Betrachter/innen zu Leser/innen zu machen und ihr Sehen und Wissen zu lenken. Zugleich geben Bilder den Texten eine Anschaulichkeit und Präsenz, die Worte nur selten erlangen können.“ Svea BRÄUNERT, Rezension zu: Martin STEINSEIFER, „Terrorismus“ zwischen Ereignis und Diskurs. Zur Pragmatik von Text-Bild-Zusammenstellungen in Printmedien der 1970er Jahre, Berlin 2011, in: H-Soz-u-Kult <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/type=rezbuecher&id=17103> (zuletzt geprüft am 09.09.2014).

¹³⁵ *Geschichte 10*, 1983 (wie Anm. 73), S. 195.

¹³⁶ Ebd. Mit diesem Befund, nämlich einer expliziten Erwähnung der internationalen Protestbewegung in Text und Bild des ostdeutschen Schulbuches, tut sich ein Widerspruch zur gängigen Forschungsmeinung auf, die da lautet: „Die wenigen in der DDR erhältlichen Darstellungen der Geschichte der Tschechoslowakei handelten das Jahr 1968 mit einigen hölzernen Floskeln ab. Mit den Möglichkeiten der Information über die internationale Studentenrevolte sah es nicht viel besser aus. Immerhin öffneten einige Romane und Filme winzige Fensterchen (...).“ Stefan WOLLE, Die versäumte Revolte: Die DDR und das Jahr 1968, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 22-23* (2001), S. S. 37-46, S. 46.

¹³⁷ *Geschichte 10*, 1983, S. 195.

Männern, die aufgrund von Uniform, Kappe und Schlagstock als Polizisten auszumachen sind. Einer der beiden Polizisten hält einen Schäferhund an der Leine, welcher am Hosenknie des zu Boden geworfenen Mannes zerrt. Die Dynamik im Bild ergibt sich einerseits aus dem zupackenden Schäferhund, andererseits aus der Pose des Polizisten, welcher in einem leicht nach vorne gebeugten Ausfallschritt den Hund entweder zurückzerrt oder erst auf den Mann hetzt. Die statische Momentaufnahme jener Situation zwischen Mensch und Hund erlaubt hierüber keinen näheren Aufschluss. Der zweite im Vordergrund agierende Polizist steht circa einen Fußbreit neben dem jungen Mann, den er – am Jackenkragen gepackt – offenbar vom Boden hochzuheben versucht. Die am rechten Rand des Bildes halb erkennbaren Haussäulen und -wände zeugen davon, dass sich die Szene zwar auf der Straße, aber unmittelbar vor einem Gebäude, das seiner repräsentativen Säulen wegen an ein Amtsgebäude (evtl. ein Polizeirevier) denken lässt, abspielt. Im Hintergrund des Bildes sind drei Personen zu sehen. Zwei davon sind im Gehen begriffen und verfolgen die Szene lediglich, indem sie Kopf und Schulter nach hinten drehen. In ihrer Körperhaltung sind sie aufgrund ihres voranschreitenden Schrittes von der Szene abgewandt. Eine der drei Personen, eine Frau mittleren Alters, verfolgt die Szene frontal. Ihr nach vorne gebeugter Rumpf und ihr vom Boden abgehobener Fuß erwecken den Eindruck von Erregtheit. Ihr offen stehender Mund scheint den drei Männern im Vordergrund empört etwas zuzurufen.

Die abgedruckte Photographie ist als solche nicht weiter auffällig. Unter Heranziehung der daneben stehenden Bildunterschrift löst sie beim Betrachter jedoch Verwundung aus: „Mit brutaler Gewalt gehen Anfang Mai 1971 Polizisten in Washington gegen Teilnehmer an der Demonstration gegen den USA-Aggressionskrieg in Indochina vor.“¹³⁸

Die Bildunterschrift kreiert eine spezifische Ausdeutung jener Boden-Szene als Akt von brutaler Gewaltanwendung durch die Polizei. Eine Interpretation, die von den visuellen Beobachtungen im Rahmen der eben vollzogenen Bildanalyse keineswegs gedeckt wird. Die sprachliche Explikation suggeriert, etwa dass der im linken Bildrand platzierte Polizist seinen an der Leine geführten Hund auf den am Boden liegenden wehrlosen jungen Mann hetzt. Ob der Polizist gerade seinen Hund auf dem am Boden liegenden Menschen heranzuführt oder ihn nur von selbigem wegzerrt, lässt die statische Momentaufnahme nicht endgültig entscheiden. Sein Ausfallschritt nach hinten, sowie die überaus kurze Leine, mit welcher der Polizist den Hund fest in beiden Händen hält, deuten jedoch eher auf die zweitgenannte Variante hin. Der zweite Polizist, der im Begriff steht, den jungen Mann vom Boden hoch zu ziehen – wohlgermerkt ohne dabei, den in seiner rechten Hand befindlichen Schlagstock einzusetzen – findet im Rahmen jener Deutung, wie sie die Bildunter-

¹³⁸ Ebd.

schrift vorgibt, keine Berücksichtigung. Es bleibt also anzuzweifeln, inwiefern die Photographie tatsächlich eine Szene staatlichen Angriffes wiedergibt. Unter Vernachlässigung der Bildunterschrift und allein auf die visuellen Beobachtungen gestützt, kann in der abgelenkten Szenerie gleichermaßen ein Akt von polizeilicher Hilfeleistung gesehen werden.

Bei genauerer Beachtung der Bildunterschrift irritiert des Weiteren der dort verwendete Pluralausdruck: So ist die Rede von „Teilnehmern einer Demonstration“, obgleich auf der Photographie lediglich *eine* am Boden liegende Person als (eventueller) Demonstrationsteilnehmer ausgemacht werden kann. Die Tatsache, dass auf der Photographie insgesamt nur sechs Personen abgelenkt sind, erzeugt insgesamt nicht den Eindruck einer (vorangehenden) Demonstrationssituation, für welche außerdem das sonst typische Zubehör wie Banner oder Megaphon fehlen. Wenngleich auch die Echtheit des Bildes nicht wirklich überprüft werden kann, so lässt sich seine Glaubwürdigkeit jedenfalls in Bezug auf seine Herkunft anzweifeln: Inwiefern entstammt die Photographie tatsächlich dem Kontext einer Demonstration?¹³⁹

Die eben analysierte bildliche Repräsentation lässt sich als eine übersteigerte Form der Individualisierungsstrategie beschreiben. Die Fokussierung auf den einzelnen Demonstrant, der hilfsbedürftig am Boden liegt, löst beim Bildbetrachter zwar das von den Autoren intendierte Gefühl von Nähe und Empathie aus. Durch die Widersprüchlichkeiten jedoch, die durch das nicht kohärente Text-Bildverhältnis erzeugt werden, erfährt es in seiner Wirkung jedoch einen radikalen Abbruch: Die ikonographisch erzeugte Überbetonung des Individuellen lässt das Moment des Kollektiven zurücktreten, welches jedoch von konstitutiver Bedeutung ist, um eine Situation als Demonstration zu deklarieren.

Die in diesem Kapitel vorgenommene Analyse sprachlicher und bildlicher Narrative im westdeutschen Schulgeschichtsbuch erlaubt folgende Schlussziehungen: ziehen: Im Umgang mit der APO zieht in den 1980er Jahren eine neue Gelassenheit ein. Dies manifestiert sich sprachlich insofern, als verstärkt Begrifflichkeiten wie Protest zur Titulierung genutzt werden, die von einer stärkeren Neutralität gekennzeichnet sind. Entgegen der vorherigen Lesart rückt das Moment von Gewalt in den Hintergrund. Stattdessen fokussieren die Demonstrationsphotographien verstärkt auf den einzelnen Protestakteur. Die gewählte Naheinstellung erlaubt eine persönliche Identifikation seitens des Bildbetrachters. Die Strategien von Individualisierung bewirken dabei, dass die seit ihren ersten Vorkommnissen im Schulbuch regelmäßig sehr abstrakt gezeichnete APO an Kontur gewinnt: Statt einer bloßen Nennung ihrer Selbstbezeichnung tritt fortan Rudi

¹³⁹ Vgl. zuletzt: Karin HARTEWIG, Alf LÜDTKE (Hg), *Die DDR im Bild. Zum Gebrauch der Photographie im anderen deutschen Staat*, Göttingen 2004.

Dutschke als Gesicht der Gruppe auf. Durch den Einsatz dynamisierender Elemente in Text und Bild wird «1968» so gewissermaßen Odem eingehaucht: Der studentische Protest in der Bundesrepublik gewinnt den Charakter einer von Dynamik geprägten *Bewegung*. In folgender Repräsentation aus den frühen 1990er Jahren lässt sich aufzeigen, mithilfe welcher sprachlichen Strategien die ehemals primär als Studenten*unruhe* titulierten Ereignisse jenen Anstrich erhalten:

„Bundeskanzler Brandt kam damit [mit dem Programm „Mehr Demokratie wagen!“ Anm. JB] einer Stimmung entgegen, die unter der Jugend, insbesondere an den Universitäten, seit 1967 um sich gegriffen hatte. Die Studenten verstanden sich als ‚Außerparlamentarische Opposition‘ und unterstrichen ihre Forderungen (...) in zahlreichen Demonstrationen. Anfang der 70er Jahre verebte die studentische Protestbewegung.“¹⁴⁰

Das hier verwendete Verb verebben lässt sich als Ausdruck einer zeitlich-räumlichen Loslösung beschreiben. Weder Anfang noch Ende jener „studentische[n] Protestbewegung“ können fix bestimmt werden – es handelt sich vielmehr um eine „Stimmung“, die in selbstläuferischer Manier um sich greift.

6. Protest als Repräsentation

Im abschließenden Kapitel der Analyse soll nach den im Schulbuch generierten unterschiedlichen Lesarten von Protest gefragt werden. Nachdem im vorangegangenen Kapitel untersucht wurde, auf welche Art und Weise dem bundesrepublikanischen «1968» mittels Sprache und Bild Bedeutung verliehen wurde, kommen nun die jeweils zugrunde liegenden Deutungen zur Analyse. Hierbei erweist es sich als zuträglich, dass historische Werturteile im Medium Schulgeschichtsbuch nicht nur toleriert, sondern explizit erwünscht sind.¹⁴¹ Gleichwohl realisieren die Schulbücher gerade der jüngeren Generation ihre Bewertungen oft stärker implizit als explizit.

In einer Gesamtschau der untersuchten Schulbuchrepräsentationen gilt es im letzten Kapitel der Arbeit einen Zäsurvorschlag zu wagen: Wie ändert sich die Repräsentation von «1968» im Schulbuch im Laufe von mehr als drei Jahrzehnten und an welche zeitgenössische Umbrüche politisch-gesellschaftlicher Art lassen sich die Veränderungen zurückbinden? Zur stärkeren Profilierung der Lesarten von Protest empfiehlt es sich, die Schul-

¹⁴⁰ *Geschichte und Geschehen 10* (Tempora), hrsg. von [o. A.], Baden-Württemberg Gymnasium, Stuttgart: Klett 1992, S. 237.

¹⁴¹ Vgl. Joachim ROHLFES, Formen und Maßstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 40 (1989), S. 597–617, S. 602.

buchrepräsentationen zunächst inhaltlich, also in Bezug auf das dort vermittelte beziehungsweise dort ausgesparte Wissen hin zu untersuchen und zu charakterisieren.

6.1 Kanonisches Wissen und Leerstellen

Im Theoriekapitel der vorliegenden Arbeit erfährt das Schulbuch eine Herausstellung als Transfermedium für Wissen. Als gedrucktes Wissenskompendium verfügt es über eine besondere Autoritätsstellung: seine Zulassung obliegt zumeist einer amtlichen Prüfung und im praktischen Unterrichtsgeschehen ist es oft konkurrenzloses Leitmedium. Im Folgenden interessiert das Schulbuch in seiner Qualität als Informatorium: Welche Aspekte von «1968» dominieren, welche anderen fehlen hingegen? Durch die historisch-vergleichende Perspektive wird ein Einblick in kanonische Wissensinhalte und inhaltliche Leerstellen ermöglicht.

Einhergehend mit jenem beschriebenen Zugewinn an Raum und Bedeutung erfährt das Thema «1968» in der BRD auch eine verstärkt inhaltliche Ausdifferenzierung im Schulbuch der späten 1980er Jahre. Die Genese, Ausprägung und Auflösung der bundesrepublikanischen Protestbewegung kommt fortan in ihrer Mehrdimensionalität und Komplexität zur Behandlung. Zur Erklärung der Entstehung des Protests erfahren dabei die Akteure eine hervorgehobene Beachtung: Traten sie bislang ohne nähere Spezifikation vornehmlich in Erscheinung als „Studenten“, so erfährt ihre generationsbedingte, gesellschaftliche Prägung nun eine Ausdifferenzierung und gericht als erklärendes Moment:

„Die meisten ihrer Wortführer oder Anhänger hatten den Krieg und die unmittelbare Not der Nachkriegszeit nicht mehr oder nur als kleine Kinder erlebt. Sie waren von der Gesellschaft des ‚Wirtschaftswunders‘ geprägt, stellten aber deutlicher als die Älteren fest, daß Wohlstand, Sicherheit und Antikommunismus als Werte einer demokratischen Gesellschaft nicht ausreichten.“¹⁴²

In anderen zeitgenössischen Lehrwerken wird der sozioökonomische Hintergrund der Akteure herausgestellt: Die Akteure werden als „Söhne und Töchter wohlhabender oder gutverdienender Eltern“¹⁴³ klassifiziert. Wie auch das folgende Beispiel belegt, hat sich seit Mitte der 1980er Jahre ganz offenbar ein Bewusstsein davon ausgebildet, dass jener Protest auf strukturellen Voraussetzungen beruht:

¹⁴² *Geschichtsbuch*. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, hrsg. von Hilke GÜNTHER-ARNDT - Hans-Georg HOFACKER [u. a.], Band 4: Von 1917 bis 1992, Berlin: Cornelsen 1993, S. 242.

¹⁴³ So die Formulierung in *Geschichte und Geschehen*, 1992 (wie Anm. 140), S. 144. Das Zitat erscheint zwar nicht im darstellenden Teil selbst, aber in dem ihm beigegebenen Fragenkatalog: „Der Berliner Studentenführer (...) hatte den Marxismus definiert als die ‚revolutionäre Theorie gegen alle Verhältnisse, unter denen der Mensch verlassen, einsam und ausgebeutet ist.‘ Versuche zu verstehen, warum er damit unter vielen jungen Leuten Anklang fand, die Söhne und Töchter wohlhabender oder gutverdienender Eltern waren.“

„Von der harten Notwendigkeit des Wiederaufbaus relativ entlastet, hatte diese Jugend mehr Zeit und Ursache, von denen ihr mehr oder weniger abstrakt vermittelten Idealen her Fragen zu stellen – Fragen in bezug auf die politische Gegenwart und die Vergangenheit.“

Im eben zitierten Ausschnitt gewinnen die Akteure als soziale Gruppe an Profil: Als Nachkriegsgeborene und in Zeiten wirtschaftlicher und politischer Stabilität Herangewachsene lassen sie sich als eigene Generation fassen.

Hier liegen meines Erachtens die etymologischen Anfänge jener Rede von den *68ern*, die in den nachfolgenden Jahrzehnten so populär werden sollte. Was die genauen Gründe für diese Begriffsbildung angeht, herrscht Unklarheit in der Forschung vor.¹⁴⁴ Auch die zeitlichen Einschätzungen, wann der Ausdruck *68er* öffentlich virulent wird, divergieren.¹⁴⁵ In der Vorstellung aber, dass sich «1968» eine eigene, genuin politische Generation formierte, kann meines Erachtens eine wichtige Voraussetzung jener Begriffsgenese gesehen werden.

Die Schulbuchrepräsentationen der späten 1980er Jahre sind charakterisiert vom Bemühen, den vielfältigen Stoßfeldern der Protestbewegung gerecht zu werden: Fanden bis dahin vor allem die explizit politischen Implikationen eine Herausstellung, so wird nun die Forderung nach einer gesellschaftlicher Neuordnung als übergreifendes Protestanliegen benannt:

„Die Studentenbewegung forderte zunächst Reformen in den Universitäten; sie verlangte ein Mitspracherecht der Studierenden in Studium und Prüfungen. Rasch griff sie jedoch darüber hinaus, indem sie eine ‚andere Gesellschaft‘ forderte: Neomarxistische Vorstellungen sollten die Grundlage für deren Aufbau bieten.“¹⁴⁶

Wohingegen in den älteren Darstellungen Titulierungen wie „Studentenunruhe“ und „Studentenrevolte“ dominierten, die zur Fokussierung und mitunter auch zu einer inhaltlichen Synonymsetzung mit dem Phänomen der APO führten, treten in den Schulbuchrepräsentationen seit Mitte der 1980er Jahre neue Begrifflichkeiten hinzu. Zwar taucht das bundesrepublikanische «1968» noch nicht in seiner späteren Chiffrierung als Jahreszahl auf, wohl aber erfährt es in seiner vereinzelt Benennung als „Protest(-bewegung) oder eine inhaltliche Lockerung: Die Ereignisse, um das Jahr 1968 werden zunehmend in ihrem Charakter als ein Phänomenbündel erkannt, deren Zusammenhänge von einer Mehrdimensionalität bestimmt sind. Diese in ihrer Differenziertheit abzubilden, wird zum ‚neuen‘ Anliegen im

¹⁴⁴ „Um 1980 herum bildete sich der Begriff der ‚68er‘. Es ist nicht vollständig geklärt, warum und wie es zu dieser Etymologie kam.“ DIRSCH, Kulturrevolution oder Studentenbewegung (wie Anm. 50), S. 18.

¹⁴⁵ Vgl. Seite 17 meiner Arbeit mit Fußnote 50.

¹⁴⁶ *Geschichte und Gegenwart*, hrsg. von [o. A.], Ausgabe A, Band 5, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1988, S. 143.

Schulbuch.¹⁴⁷ Einhergehend mit einer begrifflichen ‚Neutralisierung‘ erfahren die Anliegen und Themenfelder des Protestes verstärkte Beachtung. So erfährt die Studentenbewegung in die *Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1983 eine insofern quellengestützte Darstellung, als hier *das* Plakat des SDS schlechthin abgedruckt ist.¹⁴⁸ In der Aufnahme dieses Werbeplakates, welches die Köpfe der drei marxistischen Klassiker (Marx, Engels, Lenin) vor rotem Hintergrund zeigt und die ironisierende Aufschrift trägt „Alle reden über das Wetter, wir nicht“, beweist sich das Bemühen, das Protestphänomen tatsächlich vom Selbstverständnis seiner Akteure her zu repräsentieren.¹⁴⁹

Einer Gleichsetzung zwischen der APO und dem Protestphänomen als solchem wird durch eine zunehmend differenzierte Darstellung der Außerparlamentarischen Opposition entgegengewirkt. Gerade vor dem Hintergrund der Selbstauflösung des organisatorischen Zusammenschlusses erfahren ihre ideologischen Divergenzen, etwa in Bezug auf die Gewaltfrage, eine deutliche Herausstellung:

„Am Problem der Gewalt schieden sich schließlich die Geister;; aus der 1969 zerfallenen APO gingen unterschiedliche Strömungen hervor: Eine Handvoll enttäuschter Fanatiker verschrieb sich dem Terrorismus und bildete später im Untergrund die ‚Rote Armee Fraktion‘ (RAF) und ein anderer Teil resignierte. Ein dritter und wohl der größte Teil begab sich auf den ‚Marsch durch die Institutionen‘, um auf diesem Weg wenigstens etwas von den ursprünglichen Zielen durchsetzen zu können.“¹⁵⁰

Damit ist eine im Vergleich zum Schulbuch der späten 1970er Jahre deutliche Änderung zu verzeichnen. Dominierte zuvor doch jene Lesart, wonach die APO gewissermaßen geschlossen zum Terrorismus übergelaufen sei: Zwischen der bundesrepublikanischen Studentenbewegung und der Formierung der RAF bestand demnach ein Kausalzusammenhang. Die folgende Schulbuchdarstellung verweigert sich jener eindimensionalen Auffassung, indem sie lediglich von einem „sympathisierenden Umfeld“ spricht, eine Art Nährboden, auf welchem ein sich selbstständig entwickelnder Terrorismus gedeihen konnte:

„In diesem Umfeld [einer sich auflösenden APO, Anm. JB] bildete sich aber anfangs der 70er Jahre ein Sympathisantenumfeld für einen sich gleichfalls etablieren-

¹⁴⁷ Wenngleich das im Folgenden zu zitierende Schulbuch aus dem Jahr 1984 zwar immer noch keine eigentliche Quelle zu den Protestphänomenen abdruckt, so finden sich doch erstmalig „Arbeitsvorschläge“ formuliert, in welchen sich das Bestreben nach einem differenzierten Verständnis der APO manifestiert: „Wogegen richtet sich der Protest der APO in den Jahren 1967-1969? Unterscheiden Sie dabei zwischen reformerischen und revolutionären Zielen.“ *Geschichte*, 1984 (wie Anm. 129).

¹⁴⁸ *Reise in die Vergangenheit*, 1983 (wie Anm. 103), S. 99. Zur Kennzeichnung als ‚echte‘ Quelle fehlen jedoch Angaben zur Herkunft des Bildes; zur Kennzeichnung als Schulbuchquelle fehlen an die Seite gestellte Fragen oder Arbeitsaufträge.

¹⁴⁹ In ironisierender Weise wird hier auf einen Spruch der Deutschen Bundesbahn Bezug genommen.

¹⁵⁰ *Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Darstellungen*, 1993 (wie Anm. 140), S. 243.

den Terrorismus, der mit ‚anti-imperialistischer‘, d.h. wesentlich gegen die USA gerichteter Agitation auf internationalem Hintergrund arbeitete.“¹⁵¹

In der vorliegenden Repräsentation im Schulbuch *Deutschland im Umbruch* aus dem Jahr 1998 spiegelt sich außerdem ein Bewusstsein davon wider, dass «1968» vieles zugleich ist: eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus¹⁵²; Studentenproteste an den Hochschulen¹⁵³; eine Lebensstilreform¹⁵⁴ und eine veränderte Protestkultur¹⁵⁵ mit sich bringt. Die Chiffre 1968 steht nun für ein ganzes Bündel an Phänomenen. In dem Zug wächst auch die Palette an Themen und inhaltlichen Anliegen, welche mit dem Protestergreifen in Verbindung gebracht werden. Neben der Bildungspolitik finden nun auch folgende ‚Stoßfelder‘ von «1968» im Schulbuch Erwähnung: Presse¹⁵⁶, Vietnamkrieg¹⁵⁷, Innenpolitik (Große Koalition und Notstandsgesetzgebung)¹⁵⁸. Erstmals kommen neben der ‚klassischen‘ Akteursgruppe der Studenten auch die „Intellektuelle[n]“¹⁵⁹ vor. Die Tendenz zur zunehmenden Ausdifferenzierung findet in dieser im Vergleich sehr ausführlichen Repräsentation der bundesrepublikanischen Proteste wohl ihren vorläufigen Höhepunkt.¹⁶⁰ Sie steht in klarem Zusammenhang mit der neueren Forschung, wie sie WOLFRUM zufolge Mitte der 1990er Jahre intensiv einsetzte und in dessen Folge, «1968» als Phänomenbündel ‚entdeckt‘ wurde.¹⁶¹

Diese innerhalb des untersuchten Quellenkorpus jüngste Schulbuchdarstellung aus dem Jahr 1998 bietet sich als Folie an, vor der die Leerstellen in der historischen Rezeption an Kontur gewinnen: Bis weit in die 1990er Jahre hinein dominiert, so lässt sich feststellen, eine nationalgeschichtlich verengte Darstellung von «1968». Zwar findet

¹⁵¹ *Geschichte S II. Deutschland im Umbruch. Geschichte Deutschlands 1933-1990*, hrsg. von [o. A.], Hannover: Schroedel 1998, S. 156.

¹⁵² „Mehr als ein Jahrzehnt nach der Gründung der Bundesrepublik entdeckte jedoch eine nachgewachsene Generation (...) die historische Erblast des NS-Regimes neu.“ Ebd.

¹⁵³ „Auch an den Universitäten gärte es. Mit der Losung ‚Unter den Talaren – der Muff von tausend Jahren‘ protestierten die Studenten gegen die hierarchische Struktur an den Hochschulen.“ Ebd.

¹⁵⁴ „Proteste richteten sich (...) aber auch gegen traditionelle Erziehungsgrundsätze und Lebensformen. Alternativen wie das Leben in Wohngemeinschaften, die ‚antiautoritäre Erziehung‘ wurden aufgezeigt.“ Ebd.

¹⁵⁵ „Neue Formen des Protests wie ‚Sit-Ins‘, ‚Go-Ins‘ und ‚Teach-Ins‘ breiteten sich nach amerikanischem Vorbild aus.“ Ebd.

¹⁵⁶ Im vorliegenden Schulbuch wird die Spiegel Affäre von 1962 angeführt, welche „zu einer stärkeren Politisierung [beitrug].“ Ebd.

¹⁵⁷ „Proteste richteten sich gegen die amerikanische Verstrickung in den Vietnamkrieg (...)“ Ebd.

¹⁵⁸ „In der Innenpolitik nährte die Regierungsbeteiligung der SPD in der Großen Koalition die Zweifel am parlamentarischen System. Da die beiden großen Parteien an der Regierung beteiligt waren, fehlte es an einer kräftigen Opposition.“ Und: „Als 1968 im Bundestag in Bonn die entscheidende Lesung der Notstandsgesetze anstand, erreichte die Demonstrations- und Protestwelle ihren Höhepunkt. (...) im ganzen Land kam es zu Kundgebungen gegen die geplante Notstandsverfassung.“ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Für die Bewertung der Protestereignisse bringt dies allerdings keinen Unterschied mit sich. Auch das weltgeschichtliche Großereignis von 1989 – der Fall der Mauer und der Untergang der Sowjetunion – bringt keine neue Lesart von «1968» hervor, jedenfalls nicht im Schulgeschichtsbuch.

¹⁶¹ Vgl. WOLFRUM, „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik (wie Anm. 50), S. 29.

das östliche «1968» – wenn auch nicht unter diesem Signum, sondern unter dem Stichwort Prager Frühling – eine unmittelbare Aneignung im Schulbuch. Die inhaltliche Verbindung zwischen den 1968er Ereignissen in Ost und West erfährt jedoch keine Herausstellung: Der Prager Frühling und die westdeutsche Studentenbewegung stehen einander unverbunden gegenüber und sind zumeist auch innerhalb des Schulbuches selbst räumlich deutlich voneinander abgesetzt. Hierin kann eine (recht nahe liegende) Erklärung dafür gefunden werden, weshalb den heutigen Schüler und Schülerinnen, wie eingangs zitiert, das Bewusstsein dafür fehle, „dass ‚Studentenunruhen‘ und ‚Prager Frühling‘ zwei Seiten einer Medaille sind.“¹⁶²

Jener fehlende Verbindungsriff muss auch darauf zurückgeführt werden, dass der Prager Frühling im (west-)deutschen Schulbuch ausnahmslos auf seine Niederschlagung durch die Warschauer Truppen reduziert wird. Mit dieser Lesart vor Augen tun sich tatsächlich keine inhaltlichen Verbindungslinien zwischen dem westlichen und östlichen «1968» auf. Für die westdeutsche Geschichtsschreibung erklärt sich jene defizitäre Darstellung der Prager Ereignisse mit Hinweis auf den lange versperrten Zugang zu Archiv und Zugriff auf Akten.¹⁶³ Wie das eben vorgestellte Schulbuchbeispiel aus dem Jahr 1998 (und auch einzeln herangezogene spätere Exemplare) zeigen, erfährt «1968» jedoch auch im Schulbuch des wiedervereinten Deutschlands keine synthetische beziehungsweise transnationale Behandlung.

Auch die Leerstellen in der Darstellung des westlichen «1968» bezeugen einen nationalgeschichtlich verengten Blick auf das zeitgeschichtlich junge Thema: Längst ikonisierte Protestereignisse, wie die Barrikadenkämpfe im sogenannten Pariser Mai oder die Besetzung der Columbia-Universität in New York, fehlen. Im west- und gesamtdeutschen Schulbuch, so muss konstatiert werden, findet «1968» lediglich in den nationalen Grenzen statt, vornehmlich in den Großstädten Berlin und München. Diese Leerstelle ist dabei entschieden nicht auf ein zeitgenössisches Wissensdefizit zurückzuführen, wie die (in Kapitel 4 meiner Arbeit analysierten) frühesten Repräsentanzen belegen. Während der bundesrepublikanische 1968er-Protest zeitgenössisch durchaus als ein globales Phänomen wahrgenom-

¹⁶² Siehe S. 5 mit Anm. 9 meiner Arbeit.

¹⁶³ Erst seit Ende der 1990er Jahre liegen empirische Forschungen zu «1968» in den sozialistischen Ländern vor, so GASSERT, *Das kurze „1968“*, S. 24.

men wurde, erfuhr er in der Öffentlichkeit der nachfolgenden Jahrzehnte eine räumlich-nationale Verengung.¹⁶⁴

Die fehlende Erwähnung solch neuartiger Protestformen wie *Sit-Ins*, *Go-Ins*, *Teach-Ins* oder *Love-Ins* bestätigt das Moment einer transnationalen Blindheit. Lediglich in dem zuletzt untersuchten Schulbuch aus dem Jahr 1998 kommen die Veränderungen in der Protestkultur als Ergebnis eines transatlantischen Kulturtransfers zur Erwähnung. In den Schulbüchern der vorangegangenen Jahrzehnte fehlt hingegen jenes Spezifikum der 68er-Bewegung, nämlich die erfolgreiche Diffusion von Ideen und Praktiken zwischen Europa und den USA. Das (west-)deutsche Schulbuch verortet den westdeutschen 68er-Protest vorrangig in der Öffentlichkeit der Straße, demzufolge manifestiert er sich hier auch lediglich in traditionellen Formen wie Demonstration und Aufmarsch. Die personellen Zusammenkünfte und Austauschprozesse der Protestakteure quer über die nationalen Grenzen hinweg kommen praktisch nicht vor: Alle untersuchten Schulbuchbefunde lassen eine Erwähnung des Internationalen Vietnamkongresses in Berlin vermissen, welcher vom 17.-18. Februar 1968 stattfand und auf dem die europäische Protestvorhut zur internationalen Koordinierung ihres Anti-Kriegsengagements zusammentrat.¹⁶⁵

Auch was die Darstellung der inhaltlichen Anliegen und Ziele der Akteure angeht, kommt jener national verengte Blick auf das Protestphänomen deutlich zum Tragen: Wo hingegen der Vietnamkrieg – in der gegenwärtigen Forschung zumeist als bedeutender Katalysator beschrieben¹⁶⁶ – als mobilisierendes Element so gut wie nie Erwähnung im Schul-

¹⁶⁴ In diesem Befund steckt eine Antwort auf GASSERTS Vermutung, nämlich dass die Globalität der Ereignisse „erst im Rückblick als Gleichzeitigkeit entdeckt (oder wiederentdeckt?) worden [ist]“. GASSERT, *Das kurze 1968*, S. 42.

Der (zugegebenermaßen singuläre) Schulbuchbefund aus *Die Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1969 belegt, dass die Globalität der Ereignisse bereits zeitgenössisch wahrgenommen wurde. Es handelt sich hierbei also nicht um eine Entdeckung der Forschung, sondern maximal um eine Wiederentdeckung. Seit einigen Jahren erst nimmt sich die Globalgeschichte dem Thema an. Vgl. z. B. folgenden Sammelband: Jens KASTNER, David MAYER (Hg.), *Weltwende 1968? Ein Jahr aus globalgeschichtlicher Perspektive* (Globalgeschichte und Entwicklungspolitik Bd. 7), Wien 2008. In ihrer Einführung betonten die Herausgeber, dass sowohl die Historiographie als auch die öffentliche Wahrnehmung von «1968» mehrheitlich durch eine „Engführung auf das Nationale, Westlich-Nordamerikanische und Studentische verzerrt [sei].“

¹⁶⁵ Hierauf weist bereits KOHSEK-SPOHN, *Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern*, S. 134 hin: „Warum erwähnen die deutschen Schulbücher nur selten den Vietnamkongress vom 17.-18. Februar 1968 in Berlin, im Laufe dessen unter der Beteiligung von tausenden von europäischen Protestierenden die Strukturen der internationalen Koordination entwickelt wurden? Warum gehen sie nicht auf die wichtige Rolle des politischen Tourismus ein, der in Deutschland in den 1960er Jahren einen Höhepunkt fand? Stattdessen fokussieren die meisten deutschen Schulbücher nach wie vor auf den Kampf gegen die Notstandsgesetze.“ An der Abschlussdemonstration des Internationalen Vietnamkongresses nahmen insgesamt rund 15.000 Demonstranten teil, sie kann damit (schon in quantitativer Hinsicht) als ein Höhepunkt der Bewegung bestimmt werden. Vgl. Ingrid GILCHER-HOLTEY, *Protest, Revolte, Kulturrevolution? Die 68er-Bewegung*, in: *Praxis Geschichte*, „1968 - Protest, Revolte, Kulturrevolution“ Heft 6 (2001), S. 8-13, S. 12.

¹⁶⁶ Vgl. z. B. Ingrid GILCHER-HOLTEY, *Die 68er Bewegung. Deutschland-Westeuropa-USA* (C. H. Beck Wissen 2183), München 2001, Kapitel II. 2: „Vom Protest zum Widerstand: Der Vietnamkrieg als Katalysator der Proteste“, S. 35-48.

buch findet, erfahren die bundesrepublikanischen Themen eine gebündelte Aufmerksamkeit: Die Vereinfachung der Bildungszugänge und die Modernisierungsbedürftigkeit der bundesrepublikanischen Hochschulen nennt die überwiegende Mehrheit aller untersuchten Schulbuchrepräsentationen als zentrales Anliegen des in der Bundesrepublik Ende der 1960er Jahre erwachsenden Protestes.¹⁶⁷ Neben der Debatte über die Notstandsgesetzgebung, die im Falle des zivilen oder militärischen Notstands eine Einschränkung der Grundrechte vorsah, kommt das Faktum einer fehlenden parlamentarischen Opposition zur Zeit der Großen Koalition in nahezu allen Schulbüchern als Protestursache vor.

Jedoch das deutscheste Anliegen überhaupt, welches am ehesten noch eine nationale Perspektive bedingen würde, findet sich im (west-)deutschen Schulbuch komplett ausgespart: Es fehlt die Erwähnung der kritischen Auseinandersetzung der 68er mit der nationalsozialistischen deutschen Vergangenheit, etwa die Anprangerung der personellen Kontinuitäten innerhalb der politischen Elite.¹⁶⁸ Auch ein Ereignis von so hoher Symbolkraft, wie die berühmte Ohrfeige Beate Klarsfelds mit der sie den damaligen Bundeskanzler Kiesinger für seine NS-Vergangenheit abstrafte, fehlt im Schulbuch. Die konstante Aussparung jenes Themas, nämlich die Forderung der jungen Generation nach individueller und öffentlich-kollektiver Vergangenheitsbewältigung kann dabei bis in das Schulbuch der 1990er Jahre hinein verfolgt werden.

Als eine weitere Leerstelle im west- und gesamtdeutschen Schulbuch muss der ideengeschichtliche Hintergrund des Protestes ausgemacht werden. Ohne eine kognitive Identität wäre der erfolgreiche Mobilisierungsprozess der 68er Bewegung jedoch nicht möglich gewesen, so GILCHER-HOLTEY: Den aufbrechenden Protestbewegungen in den Vereinigten Staaten, in der Bundesrepublik, in Frankreich und Italien ging jeweils die Formierung einer intellektuellen *New Left*, *Neuen Linken*, *Nouvelle Gauche* oder *Nouva Sinistra*

¹⁶⁷ Eine Fokussierung, die zusätzlich im Medium Schulbuch selbst begründet liegen mag. In der Forschung nämlich ist jener Zusammenhang zwischen Studentenbewegung und (Hoch-)Schulpolitik, speziell was seine Folgen und Auswirkungen angeht, bis heute nur defizitär erforscht, wie GASSERT, *Das kurze ,1968'*, S. 31 konstatiert.

¹⁶⁸ Für näheres vgl. z. B. Ingrid GILCHER-HOLTEY, *Die 68er Bewegung* (wie Anm. 166), Kapitel II. 4: „Vom Schweigen zum Handeln: Der Stachel der unbewältigten Vergangenheit“, S. 56-60.

¹⁶⁹ Zit. nach DIRSCH, *Kulturrevolution oder Studentenbewegung*, S. 16 mit Fußnote 38.

¹⁷⁰ Erst die bereits vorgestellte Schulbuchdarstellung aus dem Jahr 1998 erwähnt dann die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit als eines der Anliegen der Protestakteure.

voraus.¹⁷¹ Weder die zumindest von den Trägergruppen des Protestes rezipierten Theorien – etwa die Schriften der Frankfurter Schule – noch die von ihnen propagierten Ideen werden erwähnt.¹⁷² In diesem Befund zeigt sich die bisweilen schon bemerkte Darstellungsstrategie, die Bewegung gerade nicht von ihrem Selbstverständnis her zu repräsentieren.

Insgesamt lassen die Schulbuchdarstellungen Elemente von Chronologie vermissen. Weder die Erschießung Benno Ohnesorgs am 2. Juni 1967 noch das Attentat auf Rudi Dutschke am 11. April 1968 – zwei genau datierbare Ereignisse von herausragender Bedeutung – finden sich in den Büchern. Dabei wird die Erschießung des Studenten Ohnesorgs zumeist als eigentlicher Auslöser der Proteste benannt. Auch dem Dutschke-Attentat wird eine enorme Mobilitätswirkung zugeschrieben: vielerorts kam es daraufhin zu gewaltsamen Auseinandersetzungen mit der Polizei und schließlich zur Stürmung des Springer-Verlagshauses in Berlin.¹⁷³ Im weitgehenden Verzicht auf zeitliche und räumliche Koordinaten erhält «1968» den Anstrich eines abstrakten Phänomens, welches einer genuinen Ereignisgeschichte entbehrt. Ohne die Ikonisierung einzelner Protestereignisse wird eine historische Memorierung jedoch nahezu unmöglich. Durch die fehlende Chronologisierung wird einer Historisierung von «1968» also letztlich entgegengewirkt.¹⁷⁴

Den Status einer visuellen 1968er-Chiffre gewinnt die Demonstrationsphotographie. Sie wird sowohl zur visuellen Repräsentation des ‚nahen‘ als auch des ‚fernen‘ Protestgeschehens herangezogen und erweist sich als kontinuierlicher Bestand. So findet sich sowohl der Prager Frühling seit Ende der 1960er Jahre visuell im Schulbuch repräsentiert und mit einiger Verzögerung auch die bundesrepublikanische Protestbewegung.

Dabei gibt das zur Ikone gewordene Bild des Prager Frühlings folgende Lesart vor, die für Jahrzehnte hinweg konstant bleibt: Angesichts einer übermächtigen Panzergewalt, die in Form der Truppen des Warschauer Paktes Einzug hält, geraten die Demonstranten in eine ohnmächtige Lage. Unter Zuhilfenahme eines Opfer-Narrativs also erfahren die

¹⁷¹ Für näheres vgl. z. B. GILCHER-HOLTEY, Die 68er Bewegung, Kapitel I: „Alte Linke – Neue Linke: Die kognitive Konstitution der Bewegung“ oder:

¹⁷² Zum theoriengeschichtlichen Hintergrund informiert z. B.: Wolfgang KRAUSHAAR, Denkmodelle der 68er-Bewegung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 22-23 (2001), S. 14-27. Eine Ausnahme jedoch stellt das Schulbuch *Geschichte*, 1984 (wie Anm. 129), S. 152f. dar, in welchem es heißt: „Ihre [die der „studentischen Jugend“; Anm. JB] Kritik an der bloßen Konsumgesellschaft, die durch die Manipulation von Bedürfnissen gleichgeschaltet sei, war durch Professoren wie Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno und Max Horkheimer angeregt worden, deren Theorien der spätkapitalistischen Gesellschaft weltweites Aufsehen erregten.“

¹⁷³ Für eine Chronologie der Studentenbewegung siehe Thomas P. BECKER, Ute SCHRÖDER (Hg.), Die Studentenproteste der 60er Jahre. Archivführer, Chronik, Bibliographie, Köln; Weimar [u.a.] 2000, S. 165-220.

¹⁷⁴ Die Notwendigkeit zur Historisierung von «1968» betont DIRSCH, Kulturrevolution oder Studentenbewegung?, *passim*. Schon die Begriffs- und Wortgeschichte der vielfältigen Phänomene der späten 1960er-Jahre sei „in mehrfacher Hinsicht bedenkenswert“, so der Autor, Ebd., S. 17.

Prager Ereignisse eine Behandlung im Schulbuch.¹⁷⁵ Auch in der visuellen Repräsentation des westdeutschen «1968» geraten Mensch und Maschine miteinander in Konflikt: So findet sich der Demonstrationsteilnehmer im westlichen Schulbuch ab Mitte der 1970er Jahre in einer von Distanz und Gewalt bestimmten Auseinandersetzung wieder. Zwar sind keine Panzer im westlichen Bilderkanon zu sehen; in der starken Fokussierung auf die ‚Maschine‘ Wasserwerfer wird aber auch eben jener Effekt erreicht.

Die Demonstrationsphotographie hingegen, die seit Mitte der 1980er Jahre zur Visualisierung des Protests im Schulbuch zum Einsatz kommt, ist von einer größeren Friedfertigkeit bestimmt. Durch die Nahfokussierung auf den einzelnen Protestakteur erfährt der kollektive Körper eine Zurückdrängung. Das Moment von Gewalt erfährt eine Zurückdrängung; anstelle rückt die Inszenierung einzelner bekannter Gesichter wie Rudi Dutschke in den Vordergrund. Dabei erfahren erstmalig auch die habituellen Aspekte von Protest eine Beachtung: Gestik, Ausdruck und Kleidungsstil der Akteure.

Insgesamt aber bleibt der Zugriff auf «1968» von einem politischen Geschichtsverständnis bestimmt: Bis in das Schulbuch der 1990er Jahre hinein finden sich die lebensweltlichen Themen sowie die kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Dimensionen von «1968» ausgespart. Dieses Defizit bezeugen unter anderem die visuellen Leerstellen: Durch die einseitige Konzentration auf Demonstrations-Szenarien fehlen solche Bilder, wie etwa jene berühmten Photographien aus der Kommune 1, gänzlich. In jenen visuellen Ikonen erhellt sich aber eben gerade die kulturelle Stoßrichtung der 68er-Bewegung: die Propagierung und Erprobung neuer Lebensformen in Subkulturen. Durch den Verzicht auf die Darstellung der kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Bedeutung von «1968»¹⁷⁶ nimmt das Schulgeschichtsbuch eine Reduktion auf den Bereich des Politischen vor.

Vom *cultural turn* der Geisteswissenschaften zeigt sich das Schulgeschichtsbuch offenbar unberührt. Die ‚Neue Kulturgeschichte‘, die sich seit den späten 1970er Jahren herausbildete¹⁷⁷, darunter auch die Alltagsgeschichte, hinterließen keine Spuren in der Repräsentation von «1968» im (west-)deutschen Schulgeschichtsbuch der 1980er und 1990er Jahre. Das Schulgeschichtsbuch muss in dieser Hinsicht als ein ausgesprochen konservatives Medium charakterisiert werden: Die lebensweltlich-kulturellen Themen finden

¹⁷⁵ Diesen Punkt kritisiert KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern, S. 121 heraus: „Unter den Topos ‚Freiheit‘ wurde auch der ‚Prager Frühling‘ subsumiert. Der tschechische ‚Dissident‘ stand im Mittelpunkt des moralisierenden, inegalitären Diskurses über die Menschenrechte; er war das auf reine Alterität reduzierte Opfer, unfähig, das ihm widerfahrene Unrecht zu universalieren. Hiermit wurden die Forderungen der Akteure des tschechischen Protestes während des Prager Frühlings verzerrt und ihre Bestrebungen nach einem Dialog von gleich zu gleich mit den Oppositionsbewegungen in den westlichen Ländern verleugnet.“

¹⁷⁶ Vgl. z. B. GILCHER-HOLTEY, Protest, Revolte, Kulturrevolution? (wie Anm. 165), S. 13.

¹⁷⁷ Vgl. Otto ULBRICHT, Neue Kulturgeschichte, Historische Anthropologie, in: Richard VAN DÜLMEN, Das Fischer Lexikon Geschichte, Frankfurt a. M. 2003, S. 56-83.

sich zugunsten einer politgeschichtlichen Darstellung ausgespart. Für einen klassisch ereignisgeschichtlichen Zugriff jedoch fehlt wiederum (wie gezeigt) das chronologische Moment. Mit diesem Ergebnis, nämlich dass sich die Schulbuchrepräsentationen als weitgehend immun gegenüber geschichtswissenschaftlichen Konjunkturen erweisen, muss die anfänglich getroffene Auffassung vom Schulbuch als historiographisches Kondensat¹⁷⁸ in Zweifel gezogen werden. Die Schulbuchrepräsentationen scheinen weniger stark von den Stimmungslagen in der Historiographie beeinflusst zu werden als von aktuellen politisch-gesellschaftlichen Kontroversen, wie im folgenden Kapitel herausgestellt wird.

6.2 Deutungskonjunkturen

Die unterschiedlichen Lesarten des bundesrepublikanischen «1968» treten besonders dann deutlich hervor, wenn man seine Repräsentationen unter folgenden Aspekten betrachtet: Titulierung, Gewaltaspekt und Konnotation. In einer Gesamtschau der Schulbuchdarstellungen über drei Jahrzehnte hinweg zeichnet sich dann eine Deutungskurve ab, die mithilfe des folgenden dreiteiligen Periodisierungsvorschlages beschrieben werden kann:¹⁷⁹

Die erste Rezeptionsphase zeichnet sich dabei durch eine weitgehend neutrale Bewertung der Protestereignisse aus. Sie setzt mit den allerersten Schulbuchrepräsentationen aus dem Jahr 1969 ein und hält bis circa Mitte der 1970er Jahre an. In dieser Phase – die sich unter das Stichwort Annäherungen stellen lässt – sind die Schulbuchrepräsentationen von einer gewissen Unbestimmtheit geprägt: Die noch unmittelbare Vergangenheit verschließt sich einer schon fixen historischen Verortung innerhalb der bundesrepublikanischen Geschichte. Dieser Sachverhalt manifestiert sich in den vielfältigen und teils disparaten Titulierungen des Phänomens zwischen „schwerer Studentenrevolte“, „Jugendproteste“ oder einfach nur „Unruhe“. Der 1968er-Protest wird unter anderem als Indikator einer reformbedürftigen Bundesrepublik gedeutet. Jene Unruhen, Demonstrationen und Gewalttaten seien letztlich bedingt durch eine „tiefe Unzufriedenheit“, von welcher die Jugend – jedoch nicht nur in Deutschland, sondern in der ganzen Welt – befallen sei. Die Autoren eben jener ‚frühesten‘ Schulbücher betonen, dass diesen tiefer liegenden Ursächlichkeiten nur mithilfe von strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen beizukommen sei:

¹⁷⁸ Vgl. S. 13 dieser Arbeit.

¹⁷⁹ Auch VON LUEKE macht drei Etappen in der öffentlichen Wahrnehmung von 1968 in der Bundesrepublik aus. In seiner bereits erwähnten Publikation (siehe Anm. 29 meiner Arbeit) unterscheidet er zwischen einem „Roten Jahrzehnt“ (1967-77), einem „Marsch durch die Institutionen“ von 1978 bis 2005 und einer letzten Phase, die er als „Abgang der 68er von der Macht“ beschreibt und die sich in einer „neuen Bürgerlichkeit“ manifestiere.

Die wirtschaftliche Lage müsse stabilisiert, die Bildungsangebote ausgebaut und modernisiert werden, schließlich gelte es den Lebensstandard aller Bevölkerungsschichten möglichst auf ein Höchstmaß zu bringen; eine Aufgabe, die der aktuellen Bundesregierung sowie den Länderregierungen aufgetragen wird. Aus der Darstellung der Proteste wird eine Reformempfehlung.

Von einer weitgehend neutralen Bewertung lässt sich deshalb sprechen, weil sich eben jenes Schulbuchbeispiel gerade nicht allein auf die konkreten Manifestationen des Protests – öffentliche Unruhe, Demonstrationen und Gewalttaten – stützt. Die Suche nach den tieferliegenden Ursachen des entflammenden Protests geht seiner Darstellung voraus und wird um einen konstruktiven ‚Lösungsvorschlag‘ ergänzt.

Die zeitgenössische beziehungsweise unmittelbar ‚nahe‘ Geschichtsaneignung zeichnet sich ansonsten vornehmlich durch Knappheit aus. Die Proteste finden sich zumeist recht knapp abgehandelt, wobei das eben schon zitierte Schulbuchbeispiel, welches der *Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1969 entstammt, eine dahingehende Ausnahme markiert.

Mit der Aufnahme thematisch relevanter Bilder tritt eine Konzentration auf die eigentlichen Manifestationen von Protest ein: Die Demonstrationsphotographie, die den Zusammenstoß zwischen Demonstranten und Polizei auf offener Straße zeigt, wird zur visuellen Chiffre. Das Moment von Gewalt rückt in den Vordergrund und läutet die zweite Deutungsperiode von «1968» ein. Einhergehend damit kommt der Suche nach den Ursachen des Protests weniger Bedeutung zu. Der vornehmlich wertfreie Blick, wie er für die erste Phase kennzeichnend war, findet sich nun durch eine genuin negative Bewertung der nationalen Protestereignisse abgelöst. Letztlich speist sich diese Wahrnehmung aus einem kollektiven Angstgefühl, welches vor dem Hintergrund einer zeitgenössisch erlebten linken Terrorgefahr an Kontur gewinnt. Wolfrum spricht von einer „unübersehbaren Tendenzwende“, die Mitte der 1970er Jahre einsetzte und zur Restituierung eines konservativen Denkens führte.¹⁸⁰ Vor dem Hintergrund einer staatsgefährdenden Bedrohung durch Terrorgruppen wie die Rote Armee Fraktion erfährt auch «1968» eine neue Auslegung: Das Protestphänomen wird:

¹⁸⁰ WOLFRUM, „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, S. 32: „Bis dahin geltende Werte und Normen wurden hinterfragt, und vor dem Hintergrund einer sich zuspitzenden geistigen und politischen Politisierung bildeten sich neue Wahrnehmungen und Leitbilder aus. (...) Eine Fortschritts- und Legitimationskrise begann, es setzte ein grassierender Kulturpessimismus ein, und der Terrorismus verursachte ein kollektives Angstgefühl. Die „Linke“ verlor auf Jahre hin ihre kulturelle Hegemonie. (...) ‚Bewahren‘, nicht mehr ‚verändern‘ sollte nun die erste Bürgertugend sein.“

„nicht als Nachgeschichte der angeblich bis dahin unterbliebenen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus interpretiert, sondern als Vorgeschichte des Terrorismus.“¹⁸¹

Diese spezifische Lesart von «1968» findet sich analog im zeitgenössischen Schulbuch wieder: Die Schulbuchtexte konstruieren einen nahtlosen Übergang zwischen Auflösung der APO und Formierung der RAF. Durch den teleologischen Blick gerät der Gang in den Untergrund zur logischen Folge und alternativlosen Fortsetzung der Protestbestrebungen.

In der zweiten Rezeptionsphase, die von etwa Mitte der 1970er bis etwa Mitte der 1980er Jahre anhält, herrscht eine negativ konnotierte Wahrnehmung von «1968» vor. Diese manifestiert sich zum einen in der Überfokussierung auf den Gewaltaspekt, wobei die Demonstranten stets als die gegenüber dem Staatsapparat unterlegene Fraktion erscheinen. Zum anderen kommt sie in folgender zeitspezifischen Darstellung der APO zu Vorschein:

Indem die Außerparlamentarische Opposition in direkten Zusammenhang mit zeitgenössischen Phänomenen wie Drogenmissbrauch oder Rechtsradikalität gestellt wird, konstruiert das Schulgeschichtsbuch ein Narrativ vom ‚Schreckgespenst‘ APO. In *Die Reise in die Vergangenheit* aus dem Jahr 1973 wird die bundesrepublikanische Protestbewegung mittels Text- und Bildeinsatz für einen übersteigerten Rauschkonsum indirekt verantwortlich gemacht: Die Protestdarstellung wird von der Abbildung eines Drogenopfers dominiert, welches zur Abschreckung der Schüler und Schülerinnen vor Drogenmissbrauch dient. Durch seine Schwerpunktsetzung gibt das Schulgeschichtsbuch folgende Lesart vor, nämlich dass die APO stellvertretend für eine insgesamt abzulehnende Art und Weise der Lebensführung steht.

Hierin offenbart sich ein mit den Worten Nietzsches antiquarischer Zugriff auf Geschichte: Sein emotionales Potential findet sich voll ausgeschöpft und wird in appellativer Weise eingesetzt. Zugunsten einer didaktischen Absicht gerät die Darstellung der bundesrepublikanischen Protestereignisse, die ja das eigentliche Thema im entsprechenden Abschnitt des Schulbuches sind, notwendigerweise in den Hintergrund.

Die Repräsentation der APO im zeitgenössischen Schulbuch ist durch die Konstruktion einer weiteren problematischen Verbindung gekennzeichnet. Vor dem Hintergrund einer zeitgenössisch neu erstarkenden Rechten werden APO und NPD in eine Analogbeziehung gesetzt: Als politische ‚Randerscheinungen‘ von links beziehungsweise rechts seien sie gleichermaßen abzulehnen, so die vorherrschende Lesart.

¹⁸¹ WOLFRUM, „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, S. 32.

In Ansätzen klingt hier schon jenes extreme und relativ langlebige Deutungsmuster an, nämlich die Gegenüberstellung von «1968» mit 1933. Folgender Ausspruch expliziert diese Position:

„Die Rebellion von 68 hat mehr Werte zerstört als das Dritte Reich. Sie zu bewältigen ist daher wichtiger, als ein weiteres Mal Hitler zu überwinden.“¹⁸²

Diesen unverhältnismäßigen Vergleich zog der damalige Vorsitzende der Konrad-Adenauer-Stiftung und vormalige Bundesfamilienminister Bruno Heck zu Anfang der 1980er Jahre. Seine Thesen fanden Wiederhall im 21. Jahrhundert etwa in den Äußerungen der ehemaligen Tagesschausprecherin Eva Hermann, wonach

„Werte wie Familie, Kinder und das Muttersein, die auch im Dritten Reich gefördert wurden, anschließend durch die 68er abgeschafft wurden.“¹⁸³

Bis in die gegenwärtige Forschung hinein kann jene spezifische Diskreditierung von «1968» verfolgt werden. Als Beispiel dafür, wie eine „haltlose Kontinuitätslinie von 1933 bis 1968 konstruiert“¹⁸⁴ wird, können die Publikationen des Historikers und ehemaligen SDS-Aktivisten Götz Alys gelten. Dessen jüngste Publikation zur bundesrepublikanischen Protestbewegung trägt den diesbezüglich bereits bezeichnenden Titel „Unser Kampf“.¹⁸⁵

Am Ende der 1980er Jahre kündigt sich eine dritte Phase in der Wahrnehmung des bundesrepublikanischen «1968»er-Protests an. Nun manifestiert sich eine neue Gelassenheit im Umgang mit der APO. Diese manifestiert sich einmal sprachlich, insofern verstärkt Begrifflichkeiten wie „Protest“ auftauchen, die von einer stärkeren Neutralität geprägt sind. Indem die Demonstrationsphotographien nun den einzelnen Protestakteur fokussieren, rückt das Gewaltmoment in den Hintergrund. Durch die gewählte Naheinstellung wird dem Bildbetrachter eine Identifikation ermöglicht. Die zum Einsatz kommenden Strategien von Individualisierung bewirkt dass, die seit ihren ersten Vorkommnissen im Schulbuch regelmäßig sehr abstrakt gezeichnete APO an Profil gewinnt: Statt einer bloßen Nennung ihrer Selbstbezeichnung fungiert fortan Rudi Dutschke als Gesicht des bundesrepublikanischen Protests. Die sowohl in Bild und Text vorfindlichen dynamisierenden Elemente bewirken, dass «1968» gewissermaßen Odem eingehaucht wird. Mit dem Ergebnis, dass der studentische Protest in der Bundesrepublik den Charakter einer von Dynamik geprägten Bewegung gewinnt.

¹⁸² Zit. nach VON LUEKE, 68 oder neues Biedermeier, S. 4. In gleiche Richtung gingen Kai Diekmanns populistische Äußerungen, wonach die 68er für jenen „Epochenbruch der deutschen Gesellschaft in Richtung Egozentrik, Mittelmaß und Faulheit“ zu verantworten seien. Zit. nach Ebd.

¹⁸³ Zit. nach a. a. O., S. 5.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Götz Aly, Unser Kampf. 1968 - Ein irritierter Blick zurück, Frankfurt a. M. 2008.

Nur unter Vergegenwärtigung der spezifischen politischen Kultur in der Mitte der 1980er Jahre lässt sich diese Konnotationsverschiebung erklären. Vor dem Hintergrund der breiten Friedens-, Ökologie- und Frauenbewegung verlieren die außerparlamentarischen Proteste vom Ende der 1960er Jahre offenbar an Dramatik. Ihre negative Komponente relativiert sich angesichts jener breiten Bürgerkreise, die nun nach mehr Partizipation verlangen, sich politischen Bewegungen anschließen und für ihr Anliegen auf die Straße gehen: Engagement wird nun zu einer Lebensform.¹⁸⁶ Das geänderte Cover des Schulbuchs *Zeiten und Menschen*¹⁸⁷ kann als Indiz dafür gelten, dass das Protestphänomen in der Mitte der Bevölkerung angekommen ist: Ab dem Jahr 1983 zeigt die Titelseite die reale Aufnahme eines Demonstrationzugs, wie er anlässlich einer im Jahr zuvor stattgefundenen Friedensdemonstration in New York zusammenfand. Bis dahin zierte eine fiktive Collage den Vorderereinband des Schulbuches.

Im Zuge jener bundesrepublikanischen ‚Protest-Normalität‘ erhält auch «1968» einen neuen, einen positiveren Anstrich.

„Unbemerkt (...) hatte sich in den Achtzigern das Jahr 1968 vom Ruch der radikalen Revolte befreit und war zu einem positiven Markenzeichen geworden, was Klaus Hartung zu der sichtlich überraschten Feststellung veranlasste: ‚Alle lieben 68‘.“¹⁸⁸

Jene Bedeutungsverbesserung macht sich eben auch im westdeutschen Schulbuch der späten 1980er Jahre bemerkbar. So wird nun etwa auf eine gründliche Unterscheidung zwischen Protest und Terror – zwischen APO und RAF – Wert gelegt. Der neue positive Blick auf «1968» wird in der Literatur zumeist auf zwei Gründe zurückgeführt. Einerseits auf die sogenannte *silent revolution* – jenen genereller Wertewandel, in dessen Rahmen postmaterielle Werte an Bedeutung gewinnen. Andererseits darauf, dass die ehemaligen Akteure zwanzig Jahre nach den Ereignissen eben selbst Teil des Establishment geworden seien. Die „68er“ verfügten nun über die Deutungshoheit in und über die Medien, woraus sich ihre positive Wahrnehmung in der Öffentlichkeit ableite.¹⁸⁹ WOLFRUM hingegen stellt einen anderen Grund heraus:

¹⁸⁶ Vgl. VON LUEKE, 68 oder neues Biedermeier, S. 36.

¹⁸⁷ Vgl. *Zeiten und Menschen*. Geschichtliches Unterrichtswerk, hrsg. von Robert-Hermann TENBROCK - Kurt KLUXEN, Ausgabe G, Band 2; Paderborn: Schöningh-Schroedel 1983.

¹⁸⁸ VON LUEKE, 68 oder neues Biedermeier, S. 36.

¹⁸⁹ Dieses generationelle Argument macht Ebd., *passim* besonders stark: Seit Ende der 1970er und bis Anfang der 2000er Jahre hätten die 68er die Deutungshoheit in und über die Medien gehabt. Gegen dieses Argument aber spricht folgender von der Forschung herausgestellter Fakt, nämlich „wie schwach die 68er Bewegung numerisch betrachtet“ war. Denn sowohl in den 1950er als auch in den frühen 1980er Jahren habe es „wesentlich umfangreichere Protestbewegungen gegeben“, so KRAUSHAAR, 1968 als Chiffre, Mythos und Zäsur, beide Zitate S. 85. Gegen die Konstatierung einer eigenen 68er-Generation spricht also ihre zahlenmäßige Unbedeutendheit.

„Zum 20. Jahrestag 1988, ein Jahr vor dem Ende der ‚alten‘ Bundesrepublik, rief das darum alles in allem eher positive Konnotationen hervor. Die Bundesrepublik schien im sicheren Hafen der Demokratie angekommen und man konnte sich veröhnliche Rückblicke leisten.“¹⁹⁰

Die im Kapitel aufgezeichnete Deutungskurve offenbart eine Polyphonie im westdeutschen Umgang mit dem bundesrepublikanischen «1968». Es handelt sich bei dem außerparlamentarischen Protest offenbar um ein Thema, welches verschiedene Deutungen und Lesarten zulässt, vielleicht auch geradezu herausfordert. Im dadurch eröffneten Interpretationsspielraum aber liegt genau eine wesentliche Voraussetzung zur Mythosbildung: In den gängigen Definitionen wird die „narrative Variation“ als ein konstitutives Element des politischen Mythos genannt.¹⁹¹ Geschichten werden eben nicht bloß weitererzählt, sondern erfahren zeitspezifische Fort- und Umerzählungen.

7. Zusammenführung und Ausblick

In Bezug auf die Repräsentation des nationalen «1968» im (west-)deutschen Schulbuch lässt sich nur schwerlich von *einer* Lesart und Deutung sprechen, wie im unmittelbar vorausgehenden Kapitel deutlich wurde. Im Laufe von drei Jahrzehnten erfährt das Thema eine Vielzahl von Ausdeutungen und Zuschreibungen. Statt von einer kanonisierten Lesart ist von Deutungskonjunkturen zu sprechen.

Die genaue Analyse der Schulbuchrepräsentationen über drei Jahrzehnte hinweg offenbart die inhaltliche Abhängigkeit geschichtlicher Schulbuchdarstellung vom zeitgenössischen politischen Geschehen. Nicht nur die Art und Weise der Darstellung, sondern auch die transportierten Inhalte besonders aber die vermittelten Deutungen unterlagen starken Schwankungen. Dies machte die vorgenommenen Periodisierung im Kapitel „Protest als Repräsentation“ deutlich:

Auf eine weitgehend neutrale Bewertung und vorsichtige Aneignung der unmittelbar *nahen* Vergangenheit zu Ende der 1960er Jahre folgt vor dem Hintergrund der Terrordiskussion Mitte der 1970er Jahre eine vornehmlich von negativen Emotionen bestimmte Rezeption der westdeutschen Protestereignisse. Einhergehend mit einer inhaltlichen Ausdifferenzierung und einem Zuspruch an Raum und Bedeutung erfährt das Protestphänomen anlässlich seines 20-jährigen Jahrestages eine Bedeutungsverbesserung. Die neue positive «1968»-Wahrnehmung erklärt sich vor dem Hintergrund einer neuen Protestnormali-

¹⁹⁰ WOLFRUM, 1968 in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, S. 28.

¹⁹¹ Ich beziehe mich im Folgenden auf die Assmansche Mythos-Definition. Vgl. Aleida und Jan ASSMANN, Beitrag „Mythos“, in: Hubert CANKIK (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Band 4: Kultbild-Rolle, Stuttgart ; Berlin [u.a.] 1998, S. 179-200.

tät, wie sie durch die zahlreich gewordenen ‚neuen sozialen Bewegungen‘ aufgekommen war.

Auch im Schulbuch fungiert «1968» also als Projektionsfläche für aktuelle gesellschaftliche und soziale Diskurse. Das vermeintlich gesicherte und mitunter mit Wahrheit in Verbindung gebrachte Schulbuchwissen ist eben nicht frei von politischen Implikationen. Darüber dass «1968» einen bundesrepublikanischen Mythos markiert, herrscht breiter Konsens in der Forschung.¹⁹² Die Hintergründe jener mythischen Erhöhung liegen hingegen im Dunkeln. Als Folge einer bislang nur defizitär erfolgten Historisierung von «1968» erfuhren auch die Voraussetzungen seiner Mythosbildung bislang keine nähere Untersuchung.¹⁹³

In diese Forschungslücke stößt die vorliegende Arbeit mit ihrem Anliegen, dem *making of '68* nachzugehen. Die Analyse der medialen Strategien in Schulbüchern diene somit keinem Selbstzweck. Im historischen Rückblick über drei Jahrzehnte hinweg kommen die medialen Voraussetzungen der Mythosgenese zum Vorschein: „Geschichten und Bilder werden nicht als, sie werden zu Mythen gemacht.“¹⁹⁴ In dieser prononciert historischen Auffassung wird der Mythos als Produkt medialer Strategien greifbar.

In den Schulbuchrepräsentationen konnten sich gehäuft ‚mythenanfällige‘ Zusammenhänge finden. Unter Rückbezug auf die Ausführungen von Jan und Aleida ASSMANN kann die *Animation* als eine bedeutende mythische Denkfigur bestimmt werden. Was als „imaginative Kraft der Belebung und Beseelung“¹⁹⁵ beschrieben wird, entspricht der von mir konstatierten Strategie von Dynamisierung, die vornehmlich im Schulbuch der 1980er Jahre manifest wird. Wie aufgezeigt kommt dabei der Person Rudi Dutschkes besondere Bedeutung zu. Er wird als ‚Gesicht der APO‘ inszeniert, wodurch das bis dahin vornehmlich abstrakt gezeichnete Protestphänomen an ‚Beseelung‘ gewinnt. Dynamisierende Elemente finden sich in Bild und Text des Schulbuchs wieder. Sie manifestieren sich unter anderem in neuen Titulierungen wie Protestbewegung, wodurch das historische Geschehnis

¹⁹² Mit den Worten KRAUSHAARS ist «1968» zugleich Chiffre, Mythos und Zäsur. So der gleichnamige Titel seines Aufsatzes: Wolfgang KRAUSHAAR, 1968 als Chiffre, Mythos und Zäsur, in: Bernd MÜTTER, Bernd SCHÖNEMANN, Uwe UFFELMANN (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik*, Weinheim 2000, (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 11), S. 85–94. Zu „Macht und Mythos der 68er Bewegungen“ vgl. auch das entsprechende Kapitel in: Ingrid Gilcher-Holtey (Hg.), *1968 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 2008, S. 239–307.

¹⁹³ Auch DIRSCH, der in seinem Aufsatz entschieden für eine Historisierung von «1968» plädiert, verweigert diesen Schritt: „Es können im vorliegenden Zusammenhang nicht die Hintergründe des ‚Mythos '68‘ geklärt werden.“ DIRSCH, *Kulturrevolution oder Studentenbewegung?*, S. 14.

¹⁹⁴ ASSMANN, Beitrag „Mythos“ (wie Anm. 192), S. 196. Mythos stellt einen komplexen Begriff dar, der in seiner Grundbedeutung mit „Wort, Gedanke, Plan, Absicht“ zu übersetzen ist. Im Unterschied zum Dogma hat der Mythos keine fixen Konturen. Erst die „Arbeit am Mythos“ (Blumenberg) – das permanente Fort- und Umerzählen – halte ihn lebendig. Vgl. Ebd.

¹⁹⁵ Ebd., S. 198.

den Anstrich eines in zeitlich-räumlicher Hinsicht entgrenzten, aber ‚belebten‘ Phänomens erhält.

Durch das zeitgleich einsetzende Moment von Individualisierung werden die Voraussetzungen zur Identifikation eröffnet. Die hergestellte Nähe macht es dem Bildbetrachter möglich, sich das historische Geschehen auch emotional anzueignen. Ob es eher Abneigung oder Zustimmung auslöst, ist dabei zweitrangig. Das Faktum von Emotionalität als solches jedoch ist eine notwendige Bedingung dafür, dass eine Geschichte zum Mythos avancieren kann. Neben der Narration kommt dabei der ikonischen Verdichtung eine entscheidende Rolle zu. Das Plakative eines Bildes löst eine direkte emotionale Wirkung aus und eignet sich insofern besonders gut zur Mythenproduktion.¹⁹⁶ Wie in den vorangegangenen Kapiteln herausgestellt, erfährt das Thema des nationalen Protests eine intensive visuelle Aneignung im (west-)deutschen Schulbuch.

Das Bild im Schulbuch erwies sich als ein ausgesprochen konstanter Faktor. Wohingegen die textlichen Fassungen zeitübergreifend immer wieder Änderungen erfuhren, blieben die abgedruckten Photographien häufig lange im Schulbuch und tauchten verlagsübergreifend auf. Diese besondere ikonische Verdichtung ist als Voraussetzung dafür zu erkennen, dass sich bestimmte Visualisierungen im kollektiven Gedächtnis einbrennen. Sie ermöglicht, dass einzelne Bilder, wie jenes der in Prag einziehenden Panzer zu visuellen Chiffren avancieren können. Durch die Visualisierung gewinnt das historische Geschehen an Belebung; die ikonische Konstanz vergrößert sein Erinnerungspotential. Es zeigte sich, dass alle westdeutschen Schulbücher Bild und Text symbiotisch einsetzten. Die durch den Text suggerierte Lesart fand im Bild eine kohärente Entsprechung und umgekehrt. Im kombinierten Einsatz von Text- und Bildelementen erweist sich das Schulbuch als ein äußerst wirkungskräftiges Medium.

Die «1968»er-Proteste sind im Schulbuch fast ausnahmslos in Form von Demonstrationsphotographien visualisiert. Damit ist der Ort bestimmt, an dem der Protest in West (Bundesrepublik) wie Ost (Tschechoslowakei) stattfindet: auf der Straße. Wenngleich die abgelichtete Szenerie gleich bleibt, so ändert sich doch die Fokussierung: In den Photographien der 1970er Jahre dominiert das Moment von Gewalt. Die Konfrontation zweier ungleicher Gegner steht im Mittelpunkt des Bildes. Ab Mitte der 1980er Jahre rücken – jedenfalls im westlichen Bildkanon – die Akteure in den Vordergrund. Die abgelichtete Demonstrationsszene ist nun von einer Friedlichkeit bestimmt.

¹⁹⁶ Gerade für die Mythen des späten 20. Jahrhunderts gilt, dass das Ikonische gegenüber dem Narrativen dominiert. Als dritte Komponente eines Mythos wird die rituelle Inszenierung ausgemacht. Bei modernen Mythen und Schrift verwendenden Kulturen hat ihre Bedeutung jedoch an Gewicht verloren. Vgl. S. 21 und Herfried MÜNKLER, *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin 2009, v. a. S. 21 und 28.

Was den Einsatz der medialen Mittel angeht, so taten sich in der vergleichenden Analyse viele Gemeinsamkeiten zwischen dem west- und ostdeutschen Schulbuch auf. Es zeigte sich, dass die Schulbuchautoren auf einen

„über Ländergrenzen hinweg ähnlich oder sogar gleich aufgebauten Fundus methodisch-struktureller Kategorien zurückgegriffen haben, um die intendierten Deutungen zu vermitteln.“¹⁹⁷

Die Möglichkeiten, einem historischen Ereignis Bedeutung zu verleihen beziehungsweise es mit einer bestimmten Deutung zu versehen, sind offenbar in erster Linie an die Bedingungen und Gattungskonventionen des Mediums selbst gebunden. Sie sind weitaus weniger abhängig von dem gesellschaftlichen Kontext, welchem sie erwachsen. Eben auch in demokratischen Gesellschaften kann das Schulgeschichtsbuch, wie gezeigt, zum Austragungsort für aktuelle politische Fragen werden.

Für Folgearbeiten böte sich ein internationaler Vergleich an: Die Analyse der Repräsentationen des «1968»er Protests etwa in amerikanischen Schulgeschichtsbüchern würde Aufschluss darüber geben, ob so etwas wie eine internationale Schulbuchgrammatik existiert. Es ist zu vermuten, dass die Protestaneignung hier wie dort vornehmlich nationalgeschichtlich geschieht, die zum Einsatz kommenden medialen Strategien jedoch supranationalen Gesetzen gehorchen.

Wohingegen die medialen Strategien einander gleichen, divergieren die inhaltlichen Aspekte und Lesarten von «1968» erheblich. Als gewichtiges Unterscheidungskriterium kristallisierte sich der Punkt heraus, ob es sich bei den im Schulbuch darzustellenden Ereignissen um nationale Historie handelt oder nicht.

Als Fazit jenes Umgangs mit ‚eigener‘ beziehungsweise ‚fremder‘ Nahvergangenheit können folgende Schlüsse gezogen werden: Das Schulgeschichtsbuch am Ende der 1960er Jahre steht ganz im Zeichen einer verhärteten Frontsituation. Die dualistische Weltansicht im Kalten Krieg wirkt sich auch auf die Repräsentation von «1968» im Schulbuch aus. Vor dem Hintergrund einer festgefahrenen Blockbildung erfährt das nationale «1968» eine systematische Aussparung zugunsten einer überprononcierten Behandlung der ausländischen «1968»er-Ereignisse. Im darauffolgenden Jahr schon findet der Prager Frühling eine unmittelbare Aneignung im westdeutschen Schulbuch. Seiner Behandlung kommt dabei im direkten Vergleich der meiste Raum zu. Von Beginn an findet sich das östliche «1968» nicht nur sprachlich, sondern auch bildlich repräsentiert. Mit diesem Befund ist die von mir zu An-

¹⁹⁷ Axel KOPPETSCH, 1789 aus zweierlei Sicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuchhistoriographie seit 1870, Frankfurt a. M. 1993 S. 425.

fang aufgestellte These zu korrigieren, nach der der Prager Frühling im westdeutschen Schulbuch unterrepräsentiert sei. Gegenteiliges ist der Fall: Das ‚ferne‘ «1968» erfährt eine unmittelbare und ausführliche Behandlung im westdeutschen Schulbuch, während den zeitgenössischen nationalen Ereignissen an gleicher Stelle weitaus weniger Aufmerksamkeit zukommt.

Die überengagierte Beschäftigung mit den Ereignissen jenseits des Eisernen Vorhangs erklärt sich vor dem Hintergrund einer ausgeprägten Wettbewerbssituation am Ende der 1960er Jahre. Ebenso wie Waffentechnik, Sportfeld und Weltall, stellte auch das Schulbuch ganz offenbar einen Ort gegenseitigen Kräftemessens zwischen West und Ost dar. Die Prager Proteste boten sich aus westdeutscher Schulbuch-Perspektive glänzend dafür an, die moralische Unterlegenheit der sowjetischen Politik unter Beweis zu stellen. Dafür war es nötig, eine Reduktion der Ereignisse auf die Protestniederschlagung durch die Warschauer Truppen am 13./14. August 1968 vorzunehmen. Zur Hilfe kamen dabei sowohl bildliche als auch sprachliche Strategien.

In der konstanten Fokussierung auf den tschechischen Demonstranten, der sich einem in Form von Panzergewalt manifestierenden sowjetischen Goliath gegenübergestellt war, wurde ein Opfernarrativ von großer Langlebigkeit erzeugt. Durch die Fixierung auf eine bestimmte Pressephotographie erreichten die Prager Ereignisse eine visuelle Chiffrierung. Bis in die 1990er Jahre hinein blieb diese Darstellung des Prager Frühlings im Schulbuch unverändert, wohingegen das bundesrepublikanische «1968» im gleichen Zeitraum einen mehrfachen Darstellungswandel erlebte.

Jene überprononcierte Beschäftigung mit ‚fremder‘ Protestvergangenheit stellt dabei kein westdeutsches Spezifikum dar. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine mediale Strategie, die sich über Staatsgrenzen hinweg große Beliebtheit erfreut. Dies zeigen die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Untersuchungen des ostdeutschen Schulbuchs. Entgegen der bisherigen Forschungsmeinung kommt «1968» hierin nämlich durchaus vor: Im DDR-Einheitsschulbuch der 1980er Jahre kommen sowohl der Prager Frühling als auch die Protestbewegungen in Westeuropa und den Vereinigten Staaten vor. Dabei wird den US-amerikanischen Protesten die größte Beachtung zuteil; ausschließlich sie erfahren eine Visualisierung. Unter Zuhilfenahme bildlichen und textlichen Strategien wird eine genuine und systemkonforme Ausdeutung der Protestereignisse vorgenommen, die auf eine Diffamierung des Gegners im Kalten Krieg zielt. Bei der genauen Bildanalyse der abgebildeten Demonstrationsszenerie konnten jedoch die Widersprüche hinsichtlich dessen, was in der Bildlegende als Faktum konstruiert wurde, aufgedeckt werden.

Diese Befunde zeigen nicht nur die Wirkungsmächtigkeit von Bildlegenden auf; sie stellen vor allem eine tradierte Vorstellung in Frage: Nämlich, dass «1968» im Allgemeinen und der Prager Frühling im Besonderen im DDR-Schulbuch nicht vorkäme. Vor diesem Hintergrund muss Stefan WOLLES Diktum, wonach die Ereignisse vom August 1968 zu den „markanten Nicht-Ereignissen im offiziellen DDR-Gedächtnis“¹⁹⁸ gehören, entschieden widersprochen werden. Im ostdeutschen Schulbuch (jedenfalls der 1980er Jahre) wird der Prager Frühling eben nicht verschwiegen, sondern erfährt eine genuine Ummünzung als sowjetische Erfolgsgeschichte.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Rezeptionsgeschichte von «1968», wobei sich das Schulgeschichtsbuch meines Erachtens als ein probater Untersuchungsgegenstand erwies. Vor dem Hintergrund seines spezifischen Entstehungskontextes im Spannungsfeld verschiedener gesellschaftlichen Einflussgruppen spiegelt es in seiner fertigen Gestalt kanonische Wissensbestände und hegemoniale Deutungslinien wider. Als gesellschaftliches Destillat und schriftlich fixiertes Wissenskompendium kommt dem Medium Schulgeschichtsbuch eine besondere Aussagekraft für historiographische Fragestellungen zu. Für die hier untersuchte Frage nach den Veränderungen in der öffentlichen Wahrnehmung von «1968» erwies sich der Umstand, dass die Schulbuchrepräsentationen spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts regelmäßig Text- und Bildelemente integrieren als gewinnbringend. Auf diese Weise konnten nicht nur die sprachlichen sondern auch die visuellen Repräsentationen von «1968» analysiert werden. Dass hierin ein fruchtbares Feld für weiterführende Arbeiten zu finden ist, betont GASSERT mit den folgenden Worten, die als Ausblick am Ende meiner Arbeit stehen sollen:

„Die Frage, wer, was, wann, wie an ‚1968‘ erinnerte und was er oder sie vergessen hat, dürfte ungeachtet einer gewissen Erlahmung des erinnerungsgeschichtlichen Impulses in der Historie insgesamt noch auf Jahre ein zentrales Forschungsfeld für Untersuchungen zu ‚1968‘ bieten.“¹⁹⁹

¹⁹⁸ Stefan WOLLE, Die DDR-Bevölkerung und der Prager Frühling, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 36* (1992), S. 35-45, S. 38.

¹⁹⁹ GASSERT, *Das kurze ‚1968‘*, S. 6.

8. Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von Hans EBELING, Band IV: Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege, Braunschweig: Westermann 1972.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band IV: Unser Zeitalter der Revolutionen und Weltkriege, Braunschweig: Westermann 1973.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Lehrerausgabe zu Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Braunschweig: Westermann 1979.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Ausgabe für Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann 1983.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch. hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band 4: Geschichte und Politik in unserer Zeit, Ausgabe für Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann 1986.

Die Reise in die Vergangenheit. Arbeitsheft zu Band 4, hrsg. von [o. A.], Ausgabe für Baden-Württemberg, Braunschweig: Westermann 1986.

Die Reise in die Vergangenheit. Ein geschichtliches Arbeitsbuch, hrsg. von Hans EBELING - Wolfgang BIRKENFELD, Band 6: Weltgeschichte seit 1945, Braunschweig: Westermann 1997.

Geschichte, hrsg. von Harro BRACK-Franz SELMEIER, Band 4, Bamberg: C.C. Buchner 1984.

Geschichte 9. Von der Hitler-Diktatur bis heute, Stundenbilder-Folienvorlagen, hrsg. von GRÜNAUER-STUCKERT, Puchheim: pb-verlag 1985.

Geschichte 10, hrsg. von [o. A.], Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag [DDR] 1983.

Geschichte S II. Deutschland im Umbruch. Geschichte Deutschlands 1933-1990, hrsg. von [o. A.], Hannover: Schroedel 1998.

Geschichte für morgen. Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe 1, hrsg. von Dr. H. HEIMANN, Band 4: Zeitgeschichte, Frankfurt a. Main: Hirschgraben 1986.

Geschichte und Geschehen 10 (Tempora), hrsg. von [o. A.], Baden-Württemberg Gymnasium, Stuttgart: Klett 1992.

Geschichte und Gegenwart, hrsg. von [o. A.], Ausgabe A, Band 5, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1988.

Geschichtliche Weltkunde, hrsg. von Wolfgang HUG, Band 4: Von der Oktoberrevolution in Rußland bis zur Gegenwart, Frankfurt a. Main: Diesterweg 1991.

Geschichtsbuch. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, hrsg. von Hilke GÜNTHER-ARNDT - Hans-Georg HOFACKER [u. a.], Band 4: Von 1917 bis 1992, Berlin: Cornelsen 1993.

Grundriß der Geschichte, hrsg. von [o. A.], Band 3: Die Neuste Zeit. Unter besonderer Berücksichtigung von Handel und Wirtschaft, Paderborn: Schöningh 1969.

Grundriß der Geschichte, hrsg. von [o. A.], Band 3: Die Neuste Zeit. Unter besonderer Berücksichtigung von Handel und Wirtschaft, Paderborn: Schöningh 1973.

Grundriß der Geschichte, hrsg. von [o. A.], Band 3: Die Neueste Zeit, Paderborn: Schöningh 1976.

Grundzüge der Geschichte, hrsg. von [o. A.], Oberstufe, Ausgabe B, Textband II: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1969.

Grundzüge der Geschichte, hrsg. von [o. A.], Oberstufe, Ausgabe B, Textband II: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1972.

Grundzüge der Geschichte, hrsg. von [o. A.], Oberstufe, Ausgabe B, Textband II: Vom Zeitalter der Aufklärung bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1984.

Menschen in ihrer Zeit, hrsg. von Friedrich J. LUCAS, Stuttgart: Klett 1975.

Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk, hrsg. von Robert-Hermann TENBROCK - Kurt KLUXEN, Ausgabe B, Band 4: Europa und die Welt. Das 20. Jahrhundert, Paderborn: Schöningh-Schroedel 1969.

Zeiten und Menschen. Geschichtliches Unterrichtswerk, hrsg. von Robert-Hermann TENBROCK - Kurt KLUXEN, Ausgabe G, Band 2; Paderborn: Schöningh-Schroedel 1983.

Zeiten und Menschen, hrsg. von Robert-Hermann TENBROCK - Kurt KLUXEN, Ausgabe K: Geschichte für Kollegstufe und Grundstudium, Band 4/II: Politik-Gesellschaft, Paderborn: Schöningh 1986.

Literatur

Aleida und Jan ASSMANN, Beitrag „Mythos“, in: Hubert CANKIK (Hg.), Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Band 4: Kultbild-Rolle, Stuttgart ; Berlin [u.a.] 1998, S. 179–200.

Michele BARRICELLI, Julia HORNIG (Hg.), Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. [u.a.] 2008.

Michele BARRICELLI, Julia HORNIG, Einführung, in: Michele BARRICELLI, Julia HORNIG (Hg.), Aufklärung, Bildung, "Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. [u.a.] 2008, S. 7–26.

Ursula BECHER, Schulbuch, in: Hans-Jürgen PANDEL, Gerhard SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999, S. 45–68.

Thomas P. BECKER, Ute SCHRÖDER (Hg.), Die Studentenproteste der 60er Jahre. Archivführer, Chronik, Bibliographie, Köln ; Weimar [u.a.] 2000.

Klaus BERGMANN, Gerhard SCHNEIDER (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500-1980*, Düsseldorf 1982.

Bodo von BORRIES, *Zeitzeugenschaft und Schulbuchmaterial zu "1968". Zwischen Lehrgang und Projekt*, in: Andreas HELMEDACH, Robert MAIER (Hg.), *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher* (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008, S. 43–72.

Bodo von BORRIES, *Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte*, in: Eckhardt FUCHS, Joachim KAHLERT et al. (Hg.), *Schulbuch konkret*, Bad Heilbrunn 2010, S. 102–117.

Svea BRÄUNERT, *Rezension zu: Martin STEINSEIFER, „Terrorismus“ zwischen Ereignis und Diskurs. Zur Pragmatik von Text-Bild-Zusammenstellungen in Printmedien der 1970er Jahre*, Berlin 2011, in: *H-Soz-u-Kult*, online unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2012-1-002> (zuletzt geprüft am 09.09.2014).

Heinz BUDE, *Achtundsechzig*, in: Etienne FRANÇOIS, Hagen SCHULZE (Hg.), *Deutsche Erinnerungsorte*, Bd.2, München ²2002, S. 122–137.

Hilde COECKELBERGHS, *Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen*, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* (1977), S. 7–25.

Elena DEMKE, *„Die Macht der Ohnmächtigen“ im Bild. Die Ikone des Prager Frühlings aus Bratislava*, in: Gerhard PAUL (Hg.), *Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute*, Göttingen 2008, S. 378–385.

Felix DIRSCH, *„1968“: Von der erlebten Zeitzeugenschaft zum Gegenstand der Historiographie? Eine Literaturlauswahl in der Rückschau auf das Jubiläumsjahr 2008*, in: *Zeitschrift für Politik* 56 (2009), S. 89–97.

Felix DIRSCH, *Kulturrevolution oder Studentenbewegung? Ansätze zur Historisierung der Ereignisse von >1968<*, in: *Zeitschrift für Politik* 55 (2008), S. 5-32.

Michael DOERING, *Das sperrige Erbe* (Internationale Hochschulschriften Bd. 518), Münster ; München [u.a.] 2008.

Arsen ĐUROVIĆ (Hg.), *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), Bad Heilbrunn 2010.

Angelika EBBINGHAUS (Hg.), *Die 68er*, Wien 2008.

Rainer ECKERT, *1968 und 1989: ein Blick - zwei Perspektiven*, in: Andreas HELMEDACH, Robert MAIER (Hg.), *Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher* (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008, S. 17–23.

Gerhard EIFELD, *Schulbuchherstellung und -zulassung durch öffentliche Anstalten*, in: Ernst-Horst SCHALLENBERGER, Gerd STEIN (Hg.), *Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*, Kastellaun 1978, S. 133–135.

Kathrin FAHLENBRACH, *Protestinszenierungen. Die Studentenbewegung im Spannungsfeld von Kultur-Revolution und Medien-Evolution*, in: Martin KLIMKE, Joachim SCHARLOTH (Hg.), *Handbuch 1968. Zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung*, Stuttgart ; Weimar 2007, S. 11–21.

Kathrin FAHLENBRACH, *Protest-Inszenierungen. Visuelle Kommunikation und kollektive Identitäten in Protestbewegungen*, Wiesbaden 2002.

- Kathrin FAHLENBRACH, Studentenrevolte. Mediale Protestbilder der Studentenbewegung, in: Gerhard PAUL, Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute, Göttingen 2008, S. 362–370.
- Eckhardt FUCHS, Joachim KAHLERT et al. (Hg.), Schulbuch konkret, Bad Heilbrunn 2010.
- Walter GAGEL, Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1989, Opladen 21995.
- Philipp GASSERT, Das kurze ‚1968‘ zwischen Geschichtswissenschaft und Erinnerungskultur. Neuere Forschungen zur Protestgeschichte der 1960er-Jahre“, online unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2010-04-001> (zuletzt geprüft am 09.09.2014).
- Ingrid GILCHER-HOLTEY, 1968. Eine versäumte Kontroverse?, in: Martin Sabrow (Hg.), Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945 (Beck'sche Reihe Bd. 1544), München 2003, S. 58-73.
- Ingrid GILCHER-HOLTEY (Hg.), 1968 - vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft (Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 17), Göttingen 2008.
- Ingrid GILCHER-HOLTEY, Die 68er Bewegung. Deutschland-Westeuropa-USA (C. H. Beck Wissen 2183), München 2001.
- Ingrid GILCHER-HOLTEY, Protest, Revolte, Kulturrevolution? Die 68er-Bewegung, in: Praxis Geschichte „1968 - Protest, Revolte, Kulturrevolution“ Heft 6 (2001), S. 8–13.
- Blažena GRACOVÁ, Das Bild des sogenannten Prager Frühlings, der Zeit der Normalisierung und der Samtenen Revolution in den aktuellen deutschen Geschichtslehrbüchern, in: Andreas HELMEDACH, Robert MAIER (Hg.), Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008, S. 161–173.
- Joachim GÜNTNER, Die RAF – reif für grosses Kino? Schulbücher weichen dem Thema aus, dafür gibt es den «Baader-Meinhof-Komplex» jetzt als Spielfilm, in: NZZ online (12.09.2008), online unter: <http://www.nzz.ch/aktuell/feuilleton/uebersicht/die-raf--reif-fuer-grosses-kino-1.829626> (zuletzt geprüft am 09.09.2014).
- Christoph HAMANN (Hg.), Bilderwelten und Weltbilder. Fotos, die Geschichte(n) mach(t)en, Berlin 2002.
- Saskia HANDRO, Der lange Abschied von vertrauten Opfermythen. Eine Schulbuchanalyse aus geschichtskulturellem Anlass, in: Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte - Zeitverständnis Bd. 16), Berlin [u.a.] 2006, S. 199–216.
- Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte - Zeitverständnis Bd. 16), Berlin [u.a.] 2006.
- Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster 2002.
- Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN, Zur Einleitung, in: Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte - Zeitverständnis Bd. 16), Berlin [u.a.] 2006, S. 3–12.
- Karin HARTEWIG, Alf LÜDTKE (Hg.), Die DDR im Bild. Zum Gebrauch der Photographie im anderen deutschen Staat, Göttingen 2004.
- Carsten HEINZE, Eva MATTHES (Hg.), Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 7), Bad Heilbrunn 2010.

Andreas HELMEDACH, Robert MAIER, Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008.

Thomas HÖHNE, Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt a. M. 2003.

Thomas HÖHNE, Über das Wissen in Schulbüchern - Elemente einer Theorie des Schulbuches, in: Eva MATTHES, Carsten HEINZE (Hg.), Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 4), Bad Heilbrunn 2005, S. 65–92.

Thomas HÖHNE, Thomas KUNZ et al. (Hg.), Zwischenbericht Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der "anderen Kultur" in deutschen Schulbüchern von 1981-1997 (Reihe Forschungsberichte Bd. 1), Frankfurt a. M. 1999, S. 39.

Wolfgang JACOBMEYER, Konditionierung von Geschichtsbewußtsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien, in: Gruppendynamik Heft 4 (1992), S. 375–388.

Konrad H. JARAUSCH, Jugendkulturen und Generationskonflikte 1945 bis 1990. Zugänge zu einer deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte, in: Christoph KLEBMANN (Hg.), Teilung und Integration. Die doppelte deutsche Nachkriegsgeschichte als wissenschaftliches und didaktisches Problem, Bonn 2005, S. 216–231.

Karl-Ernst JEISMANN, Geschichtsbewußtsein - Theorie, in: Klaus BERGMANN (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵ 1997, S. 42–44.

Karl-Ernst JEISMANN, "Bildungsgeschichte". Aspekte der Geschichte der Bildung und der historischen Bildungsforschung, in: Karl-Ernst JEISMANN, Wolfgang JACOBMEYER (Hg.), Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung, Paderborn 2000, S. 183–203.

Karl-Ernst JEISMANN, Ursula A. J. BECHER (Hg.), Geschichtsdarstellung. Determinanten und Prinzipien (Kleine Vandenhoeck-Reihe Bd. 1477), Göttingen 1982.

Jens KASTNER, David MAYER (Hg.), Weltwende 1968? Ein Jahr aus globalgeschichtlicher Perspektive (Globalgeschichte und Entwicklungspolitik Bd. 7), Wien 2008.

Ute KÄTZEL, 1968 - ein eigenständiges historisches Phänomen, in: Praxis Geschichte „1968 - Protest, Revolte, Kulturrevolution“ Heft 6 (2001), S. 4–7.

Christoph KLEBMANN, Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht (1976), S. 59–68.

Christoph KLEBMANN, Zusammenhänge zwischen 1968 und 1989, in: Andreas HELMEDACH, Robert MAIER (Hg.), Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008, S. 11–16.

Christiane KOHSER-SPOHN, Eine Geschichtsstunde in französischen und deutschen Schulbüchern: die Protestbewegungen in den 1960er Jahren, in: Andreas HELMEDACH, Robert MAIER (Hg.), Zweierlei 1968? Die Umbruchjahre 1968 und 1989 in deutschen und tschechischen Geschichtsschulbücher (Eckert. Die Schriftenreihe Bd. 123), Göttingen 2008, S. 119–139.

Axel KOPPETSCH, 1789 aus zweierlei Sicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuchhistoriographie seit 1870, Frankfurt a. M. 1993.

Eugen KOTTE, Not to have ideologies but to be one (Studien zur internationalen Schul-

buchforschung 93), Hannover 1997.

Wolfgang KRAUSHAAR, 1968 als Chiffre, Mythos und Zäsur, in: Bernd MÜTTER, Bernd SCHÖNEMANN et al. (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie-Empirie-Pragmatik (Schriften zur Geschichtsdidaktik 11)*, Weinheim 2000, S. 85–94.

Wolfgang KRAUSHAAR, Denkmodelle der 68er-Bewegung, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 22-23* (2001), S. 14–27.

Bärbel KUHN, Deutsche Zeitgeschichte in französischen Geschichtsbüchern, in: Susanne POPP, Michael SAUER et al. (Hg.), *Zeitgeschichte - Medien - historische Bildung*, Göttingen 2010, S. 133–147.

Simone LÄSSIG, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt FUCHS, Joachim KAHLERT et al. (Hg.), *Schulbuch konkret*, Bad Heilbrunn 2010, S. 199–215.

Paul LEIDINGER (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen*, Stuttgart 1988.

Erich LEMBERG, Darstellung und Beurteilung von Revolutionen in Geschichtsbüchern, in: Helmut HOFFACKER, Klaus HILDEBRANDT et al. (Hg.), *Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven*, Stuttgart 1973, S. 106–120.

Albrecht VON LUCKE, *68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht*, Berlin 2008.

Philipp MAYRING, *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim ; Basel ⁹2007.

Heike Christina MÄTZING, Das Schulbuch als Quelle: Der 17. Juni 1953 im Spiegel deutscher Geschichtslehrbücher, in: Claus ENSBERG, Steffen WITTKOWSKA (Hg.), *Fachdidaktiken als praktische Wissenschaften. Grundlagen - Positionen - Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2010, S. 97–112.

Heike Christina MÄTZING, Schulbuchanalyse als Methode der Geschichtsdidaktik – Diktaturerfahrung und Erinnerung am Beispiel spanischer Geschichtsbücher, in: Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung*, Münster 2002, S. 187–197.

Wolfgang MARIENFELD, Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision. Zur Methodenproblematik, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* (1976).

Eva MATTHES, Carsten HEINZE (Hg.), *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 4)*, Bad Heilbrunn 2005.

Eva MATTHES, Freund- und Feindbilder in Fibeln und Staatsbürgerkundebüchern der DDR, in: Carsten HEINZE, Eva MATTHES (Hg.), *Das Bild im Schulbuch (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 7)*, Bad Heilbrunn 2010, S. 75–85.

Sabine MECKING, Stefan SCHRÖDER (Hg.), *Kontrapunkt. Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis (Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer zum 65. Geburtstag)*, Essen 2005.

Rudolf MORSEY, *Die Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung bis 1969*, (Oldenbourg Grundriss der Geschichte Bd. 19) München ⁵2007.

Herfried MÜNKLER, *Die Deutschen und ihre Mythen*, Berlin ²2009.

Oliver NÄPEL, Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität und Geschichtsdidaktik. Wir und die 'Anderen' in Richtlinien und Schulbuch, in: Sabine MECKING, Stefan SCHRÖDER

(Hg.), Kontrapunkt. Vergangenheitsdiskurse und Gegenwartsverständnis (Festschrift für Wolfgang Jacobmeyer zum 65. Geburtstag), Essen 2005, S. 183–200.

Richard OLECHOWSKI (Hg.), Schulbuchforschung (Schule, Wissenschaft, Politik Bd. 10), Frankfurt a. M. 1995.

Hans-Jürgen PANDEL, Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität, in: Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd. 16), Berlin [u.a.] 2006, S. 15–37.

Gerhard PAUL (Hg.), Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute, Göttingen 2008.

Gerhard PAUL, Das Jahrhundert der Bilder. Die visuelle Geschichte und der Bildkanon des kulturellen Gedächtnisses, in: Gerhard PAUL, Das Jahrhundert der Bilder. 1949 bis heute, Göttingen 2008, S. 14–39.

Christine PFLÜGER, Die Vermittlung von Erzählmustern und analytischen Kategorien im Schulgeschichtsbuch, in: Saskia HANDRO, Bernd SCHÖNEMANN (Hg.), Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd. 16), Berlin [u.a.] 2006, S. 67–85.

Falk PINGEL, Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart, in: Paul LEIDINGER (Hg.), Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen, Stuttgart 1988, S. 242–260.

Franz PÖGGELER (Hg.), Politik im Schulbuch (Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik Bd. 231), Bonn 1985.

Franz PÖGGELER, Schulbuchforschung in der Bundesrepublik seit 1945, in: Werner WIATER (Hg.), Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 1), Bad Heilbrunn 2003, S. 33–53.

Ines PRODÖHL, Die Politik des Wissens. Allgemeine deutsche Enzyklopädien zwischen 1928 und 1956, Berlin 2011.

Rainer RIEMENSCHNEIDER, Das Geschichtslehrbuch in der Bundesrepublik Deutschland. Seine Entwicklung seit 1945, in: Klaus BERGMANN, Gerhard SCHNEIDER (Hg.), Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980, Düsseldorf 1982, S. 295–312.

Joachim ROHLFES, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik von den 50er bis zu den 80er Jahren, in: VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS unter Mitarbeit von MANFRED KUHN et al. (Hg.), Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen, Stuttgart 1988, S. 154–170.

Joachim ROHLFES, Formen und Maßstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 40 (1989), S. 597–617.

Joachim ROHLFES, Politik in Geschichtsbüchern, in: Franz PÖGGELER (Hg.), Politik im Schulbuch (Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik Bd. 231), Bonn 1985, S. 235–265.

Dieter RUCHT, Protest in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen, Frankfurt a. M. ; New York 2001.

Jörn RÜSEN, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.

Martin SABROW (Hg.), *Zeitgeschichte als Streitgeschichte. Große Kontroversen seit 1945* (Beck'sche Reihe Bd. 1544), München 2003.

Ernst Horst SCHALLENBERGER (Hg.), *Das Schulbuch – Analyse, Kritik, Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern* (Pädagogische Informationen – provokative Impulse Bd. 10), Kastellaun 1978.

Ernst Horst SCHALLENBERGER, *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (Zur Sache Schulbuch Bd. 5), Kastellaun 1976.

Arnfried SCHENK, *Fürs Leben gelernt. Tunesische Schulbücher und ihr Beitrag zur Revolution*, in: *Die Zeit* (04.08.2011), S. 68.

Johannes SCHILLO, *1968 revisited*, in: *Praxis politische Bildung* 12 (2008), S. 226–228.

Johannes SCHILLO, *Zur deutsch-deutschen Geschichte der politischen Bildung*, in: *Praxis politische Bildung* (2008), S. 49–56.

Klaus SCHÖNHOFEN, *1968 – Zeitenwende in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland?*, in: Beatrix BOUVIER, Michael SCHNEIDER (Hg.), *Geschichtspolitik und demokratische Kultur. Bilanz und Perspektiven* (Reihe Politik- und Gesellschaftsgeschichte Bd. 78), Bonn 2008, S. 45–61.

Rolf SCHÖRKEN, *Didaktische Mechanismen im DDR-Lehrbuchwerk Geschichte 5-10*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (1992), S. 93–110.

Dietrich SCHOLLE, *Schulbuchanalyse*, in: Klaus Bergmann (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber³1997, S. 369–375.

Heinrich SCHRAG, *Die Darstellung der Revolution 1948 in den Schulgeschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland und der DDR – Ein Vergleich*, in: Ernst Horst SCHALLENBERGER (Hg.), *Das Schulbuch – Analyse, Kritik, Konstruktion. Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern* (Pädagogische Informationen – provokative Impulse Bd. 10), Kastellaun 1978, S. 53–81.

Dieter SEGERT, *Prag 1968*, in: Jens KASTNER, David MAYER (Hg.), *Weltwende 1968? Ein Jahr aus globalgeschichtlicher Perspektive* (Globalgeschichte und Entwicklungspolitik Bd. 7), Wien 2008, S. 114–129.

Ernst SEIBERT, Oskar ACHS (Hg.), *Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis* (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich Bd. 11), Wien 2008.

Detlef SIEGFRIED, *Furor und Wissenschaft. Vierzig Jahre nach „1968“*, in: *Zeithistorische Forschungen/Contemporary Histories* (2008), S. 130–141.

Gisela TEISTLER, *Die Schulbuchsammlung des Georg-Eckert-Instituts als Basis der Schulbuchforschung*, in: Werner WIATER (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 1), Bad Heilbrunn 2003, S. 199–207.

Gisela TEISTLER, *Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft*, in: Ernst SEIBERT, Oskar ACHS (Hg.), *Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis* (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 11), Wien 2008, S. 153–175.

Holger THÜNEMANN, *Zeitgeschichte im Schulbuch. Normative Überlegungen, empirische Befunde und pragmatische Konsequenzen*, in: Susanne POPP, Michael SAUER et al. (Hg.), *Zeitgeschichte – Medien – historische Bildung*, Göttingen 2010, S. 117–132.

Otto ULBRICHT, *Neue Kulturgeschichte, Historische Anthropologie*, in: Richard VAN DÜLMEN, *Das Fischer Lexikon Geschichte*, Frankfurt a. M. 2003, S. 56–83.

VERBAND DER GESCHICHTSLEHRER DEUTSCHLANDS unter Mitarbeit von MANFRED KUHN et al (Hg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Festschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands zum 75jährigen Bestehen, Stuttgart 1988.

Peter WEINBRENNER, *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*, in: Richard OLECHOWSKI (Hg.), *Schulbuchforschung* (Schule, Wissenschaft, Politik Bd. 10), Frankfurt a. M. 1995, S. 21–45.

Martin WENGELER, "1968" als sprachgeschichtliche Zäsur, in: Georg STÖTZEL, Martin WENGELER et al. (Hg.), *Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland* (Sprache, Politik, Öffentlichkeit Bd. 4), Berlin 1995, S. 383–404.

Werner WIATER, *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*, in: Werner WIATER (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 1), Bad Heilbrunn 2003, S. 11–21.

Werner WIATER (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung Bd. 1), Bad Heilbrunn 2003.

Andreas WIRSCHING (Hg.), *Neueste Zeit* (Oldenbourg Geschichte Lehrbuch), München 2006.

Edgar WOLFRUM, „1968“ in der gegenwärtigen deutschen Geschichtspolitik, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 22–23* (2001), S. 28–46.

Edgar WOLFRUM, *Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*, Stuttgart 2006.

Stefan WOLLE, *Die DDR-Bevölkerung und der Prager Frühling*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 36* (1992), S. 35–45.

Stefan WOLLE, *Die versäumte Revolte: Die DDR und das Jahr 1968*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 22–23* (2001), S. S. 37–46.